

Cultura e professionalità educative nella società complessa

L'ESPERIENZA SCIENTIFICO-DIDATTICA
DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA
FORMAZIONE DI FIRENZE

Atti del Convegno, 15-17 maggio 2008

a cura di

Simonetta Olivieri

Franco Cambi

Paolo Orefice



ATTI

- 26 -

FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE

COMITATO D'ONORE

Salvo Mastellone, Antonio Santoni Rugiu,
Leonardo Trisciuzzi, Graziella Vescovini

DIRETTORE

(Preside Pro-tempore)

Simonetta Ulivieri

COMITATO SCIENTIFICO

Carmen Betti, Antonio Calvani, Franco Cambi, Carlo Catarsi,
Enzo Catarsi, Giovanna Ceccatelli Gurrieri, Vittorio Conti, Franco
Corchia, Fabrizio Desideri, Giulia Di Bello, Paolo Federighi,
Carlo Fratini, Andrea Mannucci, Giovanni Mari, Alessandro Mariani,
Stefano Renzo Martinelli, Paolo Orefice, Alberto Peruzzi,
Dario Ragazzini, Daniela Sarsini, Andrea Spini, Luca Toschi,
Roberta Turchi

VOLUMI PUBBLICATI

1. Simonetta Ulivieri, Franco Cambi, Paolo Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Atti del Convegno, 15-17 maggio 2008.*
2. Gianfranco Bandini (a cura di), *noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini.*

Cultura e professionalità educative nella società complessa

L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà
di Scienze della Formazione di Firenze

Atti del Convegno
15-17 maggio 2008

a cura di
SIMONETTA ULIVIERI, FRANCO CAMBI, PAOLO OREFICE

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2010

Cultura e professionalità educative nella società complessa : l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze : atti del Convegno 15-17 maggio 2008 / a cura di Simonetta Ulivieri, Franco Cambi, Paolo Orefice. – Firenze : Firenze University Press, 2010. (Atti ; 26)

<http://digital.casalini.it/9788884536983>

ISBN 978-88-8453-695-2 (print)
ISBN 978-88-8453-698-3 (online)

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández

© 2010 Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>

Printed in Italy

SOMMARIO

PREMESSA	IX
LA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE DI FIRENZE <i>Simonetta Ulivieri</i>	1
SALUTI DEL PRESIDENTE DELLA CONFERENZA DEI PRESIDI <i>Francesco Susi</i>	13
SALUTI DEL PRESIDENTE CIRSE <i>Giuseppe Trebisacce</i>	15
SALUTI DEL PRESIDENTE DI GRAPHEIN <i>Duccio Demetrio</i>	17
PARTE PRIMA	
LA TRADIZIONE FORMATIVA IN ITALIA E LA “SCUOLA DI FIRENZE”	
SULLE ORME DEI MAESTRI, VERSO NUOVE FRONTIERE <i>Franco Cambi</i>	23
LA PSICOLOGIA FIORENTINA IERI E OGGI <i>Saulo Sirigatti</i>	28
LE VOCI FILOSOFICHE: LA TRADIZIONE E IL DIALOGO <i>Fabrizio Desideri</i>	37
UNA NOTA SU SOCIOLOGIA E FORMAZIONE <i>Andrea Spini</i>	41
PARTE SECONDA	
ITINERARI DI RICERCA INNOVATIVA	
UN MANIFESTO PEDAGOGICO E DIDATTICO PER LE PROFESSIONI EDUCATIVE <i>Franco Frabboni</i>	49

LA PEDAGOGIA SOCIALE: MODELLI E ANALISI <i>Vincenzo Sarracino</i>	58
BISOGNO DI EDUCAZIONE, DI PEDAGOGIA E DI RICERCA EDUCATIVA INTERCULTURALE <i>Agostino Portera</i>	68
PER UNA PEDAGOGIA DI GENERE <i>Margarete Durst</i>	78
LA STORIOGRAFIA COME COMUNICAZIONE (E LA STORIA DELL'EDUCAZIONE) <i>Dario Ragazzini</i>	87
LE LINEE DELLA RICERCA DIDATTICA, OGGI <i>Cosimo Laneve</i>	92
LA PEDAGOGIA DELLA MARGINALITÀ <i>Andrea Mannucci</i>	102
LA DIMENSIONE INTERNAZIONALE DELLA FORMAZIONE <i>Giovanna Campani</i>	114
PARTE TERZA	
LE PROFESSIONI EDUCATIVE E FORMATIVE EMERGENTI	
IL RICONOSCIMENTO DELLE PROFESSIONI DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE IN ITALIA. LE RAGIONI, LE CONDIZIONI, LO STATO DELL'ARTE <i>Paolo Orefice</i>	125
LA QUESTIONE DEL PEDAGOGISTA <i>Piero Crispiani</i>	143
PEDAGOGIA PROFESSIONALE. VENT'ANNI DI IMPEGNO NELLA RICERCA, NELLA S.I.PED., NELL'UNIVERSITÀ E NEL SOCIALE. LO STATO DELL'ARTE <i>Franco Blezza</i>	161
LA FUNZIONE DELL'EDUCATORE MOTORIO-SPORTIVO IN AMBITO SOCIO-EDUCATIVO <i>Mario Lipoma</i>	176
IL PROFILO PROFESSIONALE DELL'EDUCATORE NEI SERVIZI E NELLE ATTIVITÀ MOTORIE E SPORTIVE: AREE DI COMPETENZA E AMBITI DI INTERVENTO <i>Maurizio Sibilio</i>	184

CULTURA E PROFESSIONALITÀ EDUCATIVE <i>Aureliana Alberici</i>	194
NUOVI PROFILI DI FORMATORI DA UNA PEDAGOGIA ORIENTATA AL LAVORO. GIOVANI E <i>FLEXICURITY</i> <i>Paolo Federighi</i>	202
PROGETTISTA DI INTERVENTO FORMATIVO: UNA PROFESSIONE DI 'SERVIZIO ALLA PERSONA' <i>Carlo Catarsi</i>	215
I PROFESSIONISTI DELLA FORMAZIONE TRA RICONOSCIMENTO SOCIALE E PROFESSIONALITÀ COMPETENTE <i>Isabella Loiodice</i>	224
CONOSCENZE, COMPETENZE E NUOVE PROSPETTIVE DEL FORMATORE NELLE ORGANIZZAZIONI NELLA PROSPETTIVA DEL <i>LIFELONG LEARNING</i> <i>Giuditta Alessandrini</i>	237
PARTE QUARTA SCUOLA E FORMAZIONE DEI DOCENTI	
LA FORMAZIONE ALLA DOCENZA IN ITALIA FRA STORIA E CRONACA <i>Carmen Betti</i>	255
PER GLI EDUCATORI E LA SCUOLA DI DOMANI <i>Giacomo Cives</i>	267
L'INSEGNANTE 'SAPIENTE' E 'INCORAGGIANTE' <i>Enzo Catarsi</i>	272
PROFESSIONALITÀ DOCENTE/PROFESSIONALITÀ EDUCATIVA <i>Roberto Albarea</i>	278
SCUOLA SECONDARIA E DIDATTICA DELLA RICERCA: IL CONTRIBUTO DELL'ALTA FORMAZIONE E DELLA SSIS <i>Alessandro Mariani</i>	287
LA FORMAZIONE DISCIPLINARE NELLA SSIS <i>Sandra Gavazzi, Aldo Becciolini</i>	293
PROFESSIONISTI RIFLESSIVI NELLA FORMAZIONE DI DOCENTI RIFLESSIVI <i>Monica Ferrari</i>	299

SCUOLA E NUOVE TECNOLOGIE <i>Maria Ranieri</i>	310
PARTE QUINTA	
NUOVI COMPITI DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE: TRA PRESENTE E FUTURO	
LA DUPLICE NATURA DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE <i>Massimo Baldacci</i>	319
EDUCARE NEL TEMPO DELLA COMPLESSITÀ <i>Mauro Ceruti</i>	322
GLI STUDI SULLA PACE, LE SCIENZE SOCIALI E LE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE <i>Giovanna Ceccatelli Gurrieri</i>	330
NUOVI COMPITI DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE TRA PRESENTE E FUTURO <i>Mario Longo</i>	342
PARTE SESTA	
INTERVENTI DI SETTORE	
STORIA SOCIALE DEI PROCESSI EDUCATIVI <i>Pietro Causarano</i>	351
LA CURA DI SÉ E LA FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI <i>Vanna Boffo</i>	356
LA PEDAGOGIA DELL'INFANZIA <i>Emiliano Macinai</i>	368
LA FILOSOFIA DELLA FORMAZIONE DI MICHEL SERRES: IL TERZO SAPERE E <i>HOMO UNIVERSALIS</i> <i>Orsola Rignani</i>	375
ACCOGLIENZA INTERCULTURALE: UN DISPOSITIVO INSIEME PRATICO E TEORICO <i>Clara Silva</i>	382
TITOLI DEGLI AUTORI	393

PREMESSA

Il convegno sul tema *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica delle Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze* è stato organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione dal 15 al 17 maggio 2008.

Il Convegno è stato organizzato per cercare di rileggere il passaggio/trasformazione, a distanza di circa dodici anni, dell'istituzione universitaria da Facoltà di Magistero a Facoltà di Scienze della Formazione, per delinearne l'identità, ma anche ripensarne la struttura e il modello. La Facoltà ha visto una crescita e uno sviluppo che ne hanno ridisegnato i confini e orientato i percorsi formativi. Infatti, da luogo di formazione per *docenti*, della Scuola dell'Infanzia, della Primaria, della Scuola Secondaria Superiore di primo e di secondo grado, si è arricchita, divenendo sede, attraverso i diversi e specifici corsi di laurea triennali e magistrali, della formazione di *educatori*, *operatori* per l'extra-scuola, *formatori* per lo sviluppo delle risorse umane e interculturali, *mediatori* per la pace, *operatori* per la multimedialità ed *educatori* per i servizi educativi della prima infanzia.

Il convegno si è articolato, durante tre intense giornate di lavori, in sei sezioni. Durante la prima giornata, l'attenzione è stata dedicata a due temi centrali nella riflessione pedagogica attuale. Una prima sessione dei lavori si è concentrata sul ruolo e lo sviluppo della *Tradizione formativa* del Magistero di Firenze in Italia, attraverso il dialogo che la pedagogia ha imbastito con le scienze dell'educazione, la sociologia, la psicologia e la filosofia. Una seconda sessione ha proposto *Itinerari di ricerca innovativa*, dove sono state affrontate emergenze e urgenze planetarie, come la dimensione interculturale, la dimensione di genere e quella riferita alla marginalità e alla devianza. Hanno avuto spazio anche i temi della pedagogia speciale, della ricerca didattica e sociale, aperti a orizzonti nazionali e internazionali.

La seconda giornata è stata dedicata a due temi *Le professioni educative e formative emergenti* e *Scuola e formazione dei docenti*. Da un parte, il mondo del lavoro nell'ambito dei servizi, della clinica, della gestione della formazione, fra organizzazioni e istituzioni pubbliche e private, dall'al-

tro, il mondo della scuola con una approfondita riflessione sul problema della preparazione e aggiornamento dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

La terza giornata ha concluso i lavori con due sezioni. Dapprima una *Tavola rotonda* ha radunato i Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione di varie regioni italiane che hanno sviluppato una densa radiografia della situazione attuale. Successivamente, alcuni *Interventi di settore* hanno tracciato le richieste che giungono all'educazione dalla società civile: dai diritti dell'infanzia, a quelli delle donne, a quelli dei migranti, ai diritti della sicurezza sul luogo di lavoro per le fasce più deboli, alla cura che ogni professionalità educativa deve saper sviluppare per la formazione degli anni Duemila.

Ringraziamenti

Alla prof.ssa Vanna Boffo che ha curato la raccolta e il primo editing del volume, un sentito e memore apprezzamento. Un grazie particolare anche ai professori Giovanna Del Gobbo, Emiliano Macinai e Laura Vanni per l'attenta e partecipe rilettura del testo.

LA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE DI FIRENZE

Simonetta Ulivieri

1. Dal 'Magistero' alla 'Formazione'

La Facoltà di Scienze della Formazione nasce a Firenze nel 1996, raccogliendo l'eredità culturale della Facoltà di Magistero¹. Nasce nella sua sede storica² in via di Parione 7, nel Convento della Congregazione dei Vallombrosani un tempo collegato alla chiesa di S. Trinita, il cui chiostro e le cui aule da più di un secolo, a partire dal 1901 hanno ospitato prima le attività didattiche dell'Istituto Superiore di Magistero Femminile, poi dal 1923 l'Istituto Superiore di Magistero e infine dal 1936 appunto la Facoltà di Magistero, in luoghi e spazi che costituiscono un ricordo indelebile per generazioni di laureate e di laureati.

La nuova Facoltà³ fin dal suo sorgere mantiene e anzi implementa la vocazione a lavorare in vista di due obiettivi formativi prioritari: l'ambito delle professioni educative⁴ e quello della formazione degli insegnanti della scuola primaria⁵. Inoltre, Scienze della Formazione si inserisce fin dalla sua nascita nel solco di una tradizione consolidata nella regione Toscana, che le riserva il compito della formazione socio-psico-pedagogica di tutti i docenti della scuola secondaria, con una particolare attenzione a quelli di pedagogia e scienze umane nella scuola secondaria⁶.

¹ Per una storia della Facoltà di Magistero, cfr. G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu, *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Manzuoli, Firenze 1980.

² Dall'a.a. 2009-2010 la Facoltà si è trasferita nella sua totalità nel Plesso Didattico della Crocetta, in via Laura, 48.

³ Il D.M. 2 agosto 1995 trasforma le Facoltà di Magistero in Facoltà di Scienze della Formazione.

⁴ Cfr. G. Di Bello, *Le professioni educative dall'Istituto Superiore di Magistero femminile alla Facoltà di Scienze della Formazione*, in AA.VV., *L'Università degli Studi di Firenze 1924-2004*, vol. II, Olschki, Firenze 2004.

⁵ Cfr. T. Tomasi *et al.*, *L'istruzione di base in Italia 1859-1977*, Vallecchi, Firenze 1978; R. Biagioli, T. Zappaterra (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa 2010.

⁶ Cfr. T. Tomasi *et al.*, *La scuola secondaria in Italia 1859-1977*, Vallecchi, Firenze 1978; E. Catarsi (a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente: curriculum e relazio-*

La Facoltà di Magistero ieri, così come oggi la nuova Facoltà di Scienze della Formazione, hanno infatti come unica sede regionale quella fiorentina: da sole corrispondono, ai bisogni formativi dell'intero territorio toscano. Oltre a questo naturale bacino di utenza regionale, la Facoltà raccoglie anche un numero elevato di studenti provenienti da altre regioni, e soprattutto numerosi studenti laureati presso altri Atenei che scelgono di iscriversi ai corsi magistrali biennali di Firenze, come pure ai master di primo e secondo livello e ai numerosi corsi di perfezionamento post-lauream, rivolti ad un'utenza proveniente dal mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dei servizi educativi pubblici e privati.

La storia recente della Facoltà di Scienze della Formazione si apre all'insegna del cambiamento, coniugando le domande di formazione⁷ di una nuova società della conoscenza⁸ nata dai processi mondiali della globalizzazione e dalla necessità sociale di promuovere l'interculturalità. In questa nuova dimensione del cambiamento la conoscenza diventa il quadro per preparare, ma anche re-inserire, ri-aggiornare percorsi di vita veloci e precarie, attraversate dall'insicurezza e talora dal disincanto.

Punto di riferimento scientifico culturale rimane sempre la coerente adesione alla tradizione pedagogica e didattica rappresentata dai *maestri* della "Scuola di Firenze", da Ernesto Codignola a Raffaele Laporta, da Lamberto Borghi a Tina Tomasi, per arrivare ai contemporanei Antonio Santoni Rugiu e Leonardo Trisciuzzi.

Rispetto alla Facoltà di Magistero la nuova Facoltà fin dal suo esordio scommette con forza sulla centralità dei temi formativi dell'extrascuola⁹. Infatti la ricerca in Facoltà punta con decisione, anche attraverso la Scuola di Dottorato in *Scienze della Formazione* e i Dottorati di afferenza (1. *Metodologie della ricerca pedagogica. Teoria e storia*; 2. *Qualità della Formazione. Sviluppo della conoscenza e saperi della differenza*), su ambiti inediti fino agli anni Sessanta e ora sempre più emergenti, come le professionalità educative¹⁰ e

ni nella scuola primaria e secondaria, Edizioni del Cerro, Pisa 2008; ed anche S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa 2008; D. Capperucci, *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare*, FrancoAngeli, Milano 2008.

⁷ Cfr. P. Federighi, *Liberare la domanda di formazione*, Edup, Roma 2006; ed inoltre G. Di Bello (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*, Firenze University Press, Firenze 2006.

⁸ Cfr. G. Mari, *La filosofia e la società della conoscenza*, ETS, Pisa 2003.

⁹ Per una ricostruzione approfondita della tradizione pedagogica fiorentina si veda F. Cambi, *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Liguori, Napoli 1982.

¹⁰ Cfr. P. Orefice, *Formazione e processo formativo*, FrancoAngeli, Milano 1997; A. Alberici, C. Catarsi, I. Loiodice, V. Colapietro, *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano 2007.

la cura pedagogica¹¹, o l'educazione sociale degli adulti¹², o le nuove tecnologie dell'educazione e dell'istruzione¹³, o la dimensione socio-antropo-educativa e didattica dell'interculturalità¹⁴, o l'area estesa del disagio¹⁵, della marginalità e dei diversi volti della differenza.

Con la fine degli anni Novanta, questa originaria apertura di nuovi orizzonti rispetto allo specialismo disciplinare del vecchio Magistero (che formava con i laureati in Pedagogia e in Materie Letterarie, soprattutto un forte numero di docenti della scuola media inferiore e un più ristretto gruppo di docenti di Filosofia e Pedagogia per le superiori), segna un momento di grande estensione dei corsi di laurea, di attivazione di nuove e più adeguate discipline, dell'investimento nella progettazione formativa in relazione anche ai bisogni d'istruzione del territorio, attraverso il coinvolgimento di nuovi studiosi nella ricerca scientifica, nella didattica universitaria e nell'impegno sociale e formativo sul campo¹⁶.

Con la riforma Berlinguer¹⁷, la Facoltà di Scienze della Formazione che aveva perso la destinazione primaria della formazione dei docenti di scuola secondaria, propria di Magistero, la recupera in parte e torna ad essere luogo specifico della formazione degli insegnanti per la scuola primaria¹⁸ e per la scuola dell'infanzia, inoltre va a rappresentare nei coordinamenti regionali il principale attore nella determinazione scientifico-culturale e nei modelli didattico-organizzativi dell'area trasversale,

¹¹ Sul lavoro pedagogico e la cura si veda: P. de Mennato, A. Cunti (a cura di), *Formare al lavoro sociale*, Guerini, Milano 2005; V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna 2006.

¹² P. Federighi, *Introduzione all'educazione degli adulti*, <www.progettotrio.it> (04/10).

¹³ A. Calvani, *Rete conoscenza comunità*, Erickson, Trento 2005; A. Calvani (a cura di), *Tecnologia, scuola, processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano 2006; M. Ranieri, *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete*, ETS, Pisa 2006.

¹⁴ G. Gurrieri, G. Tassinari, M. Giusti (a cura di), *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, La Nuova Italia, Firenze 1992; G. Tassinari, *Elementi di didattica interculturale*, Carocci, Roma 2003; F. Cambi, *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001; C. Silva, *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Carocci, Roma 2008; R. Biagioli, *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo*, ETS, Pisa 2008; G. Campani, *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo religioso e culturale in Italia*, Unicopli, Milano 2008.

¹⁵ Cfr. C. Betti (a cura di), *Adolescenti e società complessa. Proposte di intervento formativo e didattico*, Edizioni del Cerro, Pisa 2002; M.R. Mancaniello, *L'adolescenza come catastrofe. Modelli di interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa 2002; C. Benelli, *Storie di tutti, storie di nessuno. I giovani alla ricerca dell'identità perduta*, Aracne, Roma 2009.

¹⁶ Cfr. P. Orefice, *Operatori, strutture, interventi di educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze 1991; M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004.

¹⁷ Cfr. B. Vertecchi (a cura di), *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, FrancoAngeli, Milano 2001; per approfondimenti, cfr. O. Niceforo, *La scuola italiana nella seconda repubblica 1994-2008*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2008.

¹⁸ Cfr. C. Betti, *La formazione universitaria dei maestri*, in G. Di Bello (a cura di), *Formazione e società...*, cit.

ovvero nella formazione socio-psico-pedagogica degli insegnanti secondari compiuta attraverso la Scuola di Specializzazione per la preparazione degli Insegnanti Secondari (SSIS)¹⁹.

Oggi la Facoltà presenta quindi due principali indirizzi formativi, uno destinato alla scuola e l'altro alla formazione extrascolastica. Infatti pur mantenendo la propria specificità istituzionale in relazione alla formazione dei maestri e delle maestre e a quella degli educatori e educatrici della prima infanzia, nella Facoltà odierna sono molto presenti anche le attività formative dell'extrascuola, della pedagogia e della sociologia del lavoro e della formazione rivolta alle professioni educative, dalla cura al recupero della marginalità, con una forte attenzione alle emergenze educative e alla disabilità. Insieme questi diversi indirizzi rappresentano i due pilastri su cui si sorregge l'attività scientifica e didattica complessiva; ma questo duplice progetto formativo viene svolto a partire da una visione rizomatica dei processi formativi andando a recuperare una capacità di ampio respiro sociale.

Per quanto concerne l'impianto della Facoltà, anche l'articolazione dell'offerta formativa testimonia come negli anni la volontà sia stata quella della diversificazione in relazione ai bisogni formativi espressi dal territorio: mentre inizialmente la nuova Facoltà disponeva di un unico corso di laurea (Scienze dell'educazione) con differenti indirizzi (1° Indirizzo: Docente secondario di Scienze umane, 2° Indirizzo: Educatore professionale, 3° Indirizzo: Progettista della formazione), oggi, e in particolare a partire dalla riforma del cosiddetto 3+2, l'offerta comprende un'ampia varietà di corsi di laurea triennali e biennali. Ricordiamo in ordine di successo quantitativo e come adesioni da parte delle matricole le lauree triennali: *Scienze dell'infanzia*²⁰, *Scienze dell'educazione sociale*²¹, *Scienze della formazione continua e tecnologie dell'istruzione*²². A livello ma-

¹⁹ Cfr. S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Gavazzi (a cura di), *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*, ETS, Pisa 2002; ed inoltre tutte le annate di "Didatticamente. La Voce della SSIS". Si veda inoltre A. Becciolini, S. Gavazzi (a cura di), *Pensare a insegnare. Percorsi di insegnamento delle Scienze*, ETS, Pisa 2007; R. Bruscastelli, B. Coppini (a cura di), *Formazione e aggiornamento dell'insegnante di italiano*, ETS, Pisa 2004.

²⁰ Sui fini della formazione dell'educatore/trice della prima infanzia, nella fascia da zero a tre anni, si veda: E. Catarsi, A. Fortunati, *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma 2004; E. Catarsi (a cura di), *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2010; T. Terlizzi, *Didattica del nido d'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2010; G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma 2008.

²¹ I contributi sulla formazione dell'operatore professionale pedagogico sono rilevanti. Ricordiamo: F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003; P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia Sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004; P. Orefice, S. Guetta (a cura di), *Adolescenti, relazione di aiuto, interventi integrati*, ETS, Pisa 2004.

²² Cfr. E. Catarsi, *Competenza e persona. Una prospettiva sociologica per la formazione continua*, FrancoAngeli, Milano 2007; A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media: Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Utet, Torino 2008.

gistrale sono attivi i CdL biennali: 1. *Dirigenza e Pedagogia Speciale nella scuola e nei servizi socio-educativi*²³, 2. *Scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua e Scienze Pedagogiche (interclasse)*²⁴, ed inoltre la laurea interfacoltà, 3. *Teorie della comunicazione*²⁵.

Per la formazione dei maestri è attivo un CdL quadriennale a numero programmato in *Scienze della Formazione Primaria*, che ogni anno apre a quattrocento/cinquecento studenti, secondo le indicazioni del MIUR.

2. Alcuni dati quantitativi

In correlazione al dato che fotografa l'allargamento dell'offerta formativa negli ultimi anni, appare significativo quello che rappresenta l'incremento del numero degli iscritti. Con riferimento all'ultimo periodo, lo si può raffigurare nelle seguenti tabelle.

La Tabella 1 fotografa la curva disegnata dal numero complessivo degli studenti iscritti alla Facoltà di Scienze della Formazione nel corso del quinquennio 2003-2008; l'incremento nel periodo è superiore alle mille unità.

Tabella 1. Studenti iscritti

Anno Accademico	Numero complessivo di studenti iscritti alla Facoltà
2003/2004	3.450
2004/2005	3.712
2005/2006	3.621
2006/2007	3.625
2007/2008	4.455

La Tabella 2 rappresenta la curva disegnata nello stesso quinquennio dal numero totale di studenti immatricolati presso la Facoltà; anche in questo caso, il dato conferma una crescita significativa che ha portato quasi al doppio di immatricolazioni nel 2007/2008 rispetto al 2003/2004:

²³ Cfr. D. Izzo, *Organizzazione, formazione e dirigenza scolastica*, ETS, Pisa 1999; G. Franceschini, *Apprendere, insegnare e dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali*, ETS, Pisa 2000; S. Ulivieri (a cura di), *Manuale per la formazione del dirigente scolastico*, ETS, Pisa 2005.

²⁴ C. Catarsi, *Competenza e imprevisto. Formazione personale, impresa di mercato e cultura dell'equità*, FrancoAngeli, Milano 2005; F. Cambi (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*, Carocci, Roma 2009; D. Ragazzini, *Dal documento alla documentazione*, Mondadori, Milano 2002, P. Federighi, V. Boffo, I. Darjan, *Training curriculum and training materials*, EUV, Vest 2009.

²⁵ Si veda F. Cambi, L. Toschi, *La comunicazione formativa*, Apogeo, Milano 2006; A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Utet, Torino 2008; F. Cambi (a cura di), *Media education tra formazione e scuola*, ETS, Pisa 2010.

Tabella 2. Studenti immatricolati

Anno Accademico	Totale immatricolati alla Facoltà
2003/2004	804
2004/2005	1.109
2005/2006	871
2006/2007	915
2007/2008	1.453

Le Tabelle 3 e 4 scindono il totale degli iscritti evidenziando il numero degli studenti presso i Corsi di Laurea e presso i Corso di Laurea Specialistica (adesso Magistrale). Nel primo caso, il dato cresce nel tempo di più di 500 unità, mentre l'aumento degli iscritti ai Corsi di Laurea Specialistica e poi Magistrale è addirittura quadruplicato nel periodo, in corrispondenza all'incremento delle lauree triennali.

Tabella 3. Iscritti ai CdL triennali

Anno Accademico	Studenti iscritti ai CdL Triennali
2003/2004	3.373
2004/2005	3.611
2005/2006	3.457
2006/2007	3.417
2007/2008	3.883

Tabella 4. Iscritti Lauree Specialistiche e Magistrali

Anno Accademico	Studenti iscritti ai CdL Specialistiche e Magistrali
2003/2004	77
2004/2005	98
2005/2006	152
2006/2007	201
2007/2008	316

La Tabella 5 analizza la distribuzione secondo il genere degli iscritti alla Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Il dato conferma una netta predominanza delle studentesse rispetto agli studenti con un *trend* delle percentuali che si mantiene pressoché inalterato nell'intero

periodo. È un dato perfettamente in linea con l'andamento nazionale che vede prevalere le donne nelle professioni di cura, e si collega alla forte femminilizzazione dell'insegnamento primario²⁶.

Tabella 5. Iscritti F/M

Anno Accademico	Iscritti alla Facoltà suddivisi per genere F/M
2003/2004	3.012/438
2004/2005	3.279/433
2005/2006	3.191/430
2006/2007	3.230/395
2007/2008	3.988/467

In generale i dati testimoniano un apprezzabile incremento della presenza degli studenti nella Facoltà di Scienze della Formazione: sia le iscrizioni che le immatricolazioni sono sensibilmente cresciute nell'ultimo quinquennio. A tale crescita, che corrisponde evidentemente ad una diffusa domanda formativa presente nel territorio regionale, basti pensare ai Poli Formativi e didattici aperti dalla Facoltà a Livorno e a Carrara, con il fattivo supporto logistico degli Enti locali (per Livorno la Provincia, e per Carrara il Comune), non ha fatto seguito un corrispondente adeguamento del numero dei docenti. Al contrario, per la Facoltà il trend del rapporto docenti/studenti negli anni si è costantemente squilibrato, fino a raggiungere nel 2008 il dato di 1/81.

Negli ultimi sei anni l'Ateneo non ha sostanzialmente svolto nessuna azione di ri-equilibrio nell'ambito di tale rapporto altamente sperequato (vi sono Facoltà con un rapporto docente/studenti di 1/10), anzi il numero dei nuovi ricercatori attribuiti alla Facoltà si è nel tempo sostanzialmente ridotto, rarefatto, fino ad annullarsi totalmente nell'ultimo biennio.

Da questo punto di vista, il passaggio dal vecchio Magistero alla nuova Facoltà non è stato indolore, tanto dal punto di vista scientifico e didattico, quanto dal punto di vista organizzativo e amministrativo. In primo luogo, con la trasformazione dal vecchio Magistero alla nuova Facoltà, il numero dei professori è stato consistentemente ridotto. Tutti i docenti dell'area umanistica trovarono opportuno al momento della trasformazione passare alla Facoltà di Lettere e Filosofia, dal momento che la nuova Facoltà di Scienze della Formazione prevedeva l'insegnamento di poche materie uma-

²⁶ Cfr. S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile*, Guerini, Milano 2007.

nistiche. Dopo questo ‘grande esodo’, che non fu debitamente governato e che in parte poteva e doveva essere evitato, soprattutto nell’area storica, filosofica e linguistica, e che ha comportato non solo una riduzione numerica nella didattica, ma anche – almeno nell’immediato – un depauperamento scientifico nella ricerca, la creazione successiva, a partire dal 1999, ex-novo del Corso di Laurea per la Formazione degli Insegnanti Primari ha nuovamente determinato la necessità di avere alcuni insegnamenti disciplinari, soprattutto nella lingua e letteratura italiana, nella linguistica e nelle lingue straniere, nell’area giuridica, come pure nell’ambito storico-geografico, artistico e tecnologico-infomatico, fisico e biologico.

Nel nuovo Corso di Laurea nel tempo alcune carenze sono state parzialmente ridotte, mentre in numerosi casi gli insegnamenti debbono essere ancora impartiti da docenti a contratto. Si è rivelato anche difficile avvalersi di docenti ‘in prestito’ da altre Facoltà, per la tendenza prevalente da parte delle diverse Facoltà dell’Ateneo, a lavorare sia nella ricerca che nella didattica in compartimenti stagni con noti e asfittici fenomeni di autoreferenzialità che spingono in alcuni casi la riproduzione delle discipline, senza una necessaria valorizzazione di tutte le risorse umane, derivante da una trasparente utilizzazione didattica dei docenti, di cui si avverte ormai sempre più la necessità.

Un secondo momento di forte riduzione del personale docente della Facoltà si è avuto nel 2002, con la gemmazione della nuova Facoltà di Psicologia, che ha decurtato Scienze della Formazione di un’altra importante componente di docenti e ricercatori²⁷. Ad oggi, il numero di docenti nella Facoltà è di cinquantasette docenti (di cui 19 professori ordinari, 18 professori associati e 20 ricercatori) che arrivano a sessanta con tre ricercatori a tempo determinato, certamente un numero non commisurato a una popolazione studentesca in costante e significativo aumento. Eppure, proprio l’aumento degli studenti deve far pensare ad una gestione complessivamente buona della didattica, ad una offerta formativa valida ed efficacemente proposta, anche dal punto di vista comunicativo, coniugando trasmissione dei saperi e relazionalità²⁸, pur con tutte le difficoltà logistiche e scientifico-didattiche che gli alti numeri determinano. L’attuale congiuntura economica, insieme alle difficoltà di bilancio che affliggono l’università italiana in generale, congiuntura a cui non sfugge l’ateneo fiorentino, coniugandosi alle politiche di risparmio e di tagli imposte dal Ministero dell’Istruzione e ancor più da quello del-

²⁷ Per la storia della nuova Facoltà di Psicologia di Firenze si rimanda al contributo di Saulo Sirigatti nel presente volume.

²⁸ Cfr. M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992; P. Mottana, *Formazione e affetti*, Armando, Roma 1993; C. Fratini, *L’esperienza emotiva nel processo formativo*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli 1996; M.A. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001.

le Finanze non consentono di sperare in una inversione di tendenza nel breve periodo, anche se una politica accademica di ri-equilibrio si impone se non si vuole sostanzialmente annullare l'area della formazione che in Ateneo rappresenta un'occasione strategica.

3. Guardando al futuro: il bisogno di formazione

Nonostante le considerazioni su una condizione economica negativa dell'oggi, che non offre molte speranze ad un sviluppo dell'Università pubblica in generale e dell'Università di Firenze in particolare, tuttavia ci sembra comunque importante indicare per la Facoltà un possibile percorso di crescita e di sviluppo. A questo proposito, infatti, si ritiene di rilevare quanto segue:

1. la Facoltà copre un *target* mirato e irrinunciabile, poiché la formazione è bene trasversale della società e non specifico di una sua parte²⁹. Infatti la Facoltà di Scienze della formazione forma alle professioni educative³⁰ e i soggetti a cui si rivolge sono gli uomini e le donne nel loro processo di crescita e di sviluppo esistenziale: dai bambini agli anziani, dall'infanzia³¹ alla terza e quarta età, dal genere ai generi³², dalla disabilità all'integrazione³³, dall'emarginazione all'inclusione³⁴, dal progetto di vita alla sua realizzazione;

²⁹ Cfr. P. Orefice, *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma 2006.

³⁰ Cfr. F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma 1999.

³¹ Sull'infanzia si ricordano qui gli studi riguardanti la storia e la condizione infantile, anche in relazione agli stili educativi, ai livelli di alfabetizzazione e alle modalità di apprendimento. Si veda: L. Trisciuzzi, *Il Mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Liguori, Napoli 1990; M.A. Galanti, *Il bambino psicotico a scuola*, Unicopli, Milano 1996; C. Covato, S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia*, Unicopli, Milano 2001; G. Di Bello, V. Nuti, *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti tra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano 2001; E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali, e emergenze educative*, ETS, Pisa 2006.

³² Sul rapporto tra genere e educazione si veda: S. Ulivieri *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995; G. Campani, *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, ETS, Pisa 2000; I. Biemmi, *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione degli insegnanti*, ETS, Pisa 2009; G. Campani (a cura di), *Genere e globalizzazione*, ETS, Pisa 2010.

³³ L. Trisciuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari 2003; L. Trisciuzzi, M.A. Galanti, *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, ETS, Pisa 2001; L. Trisciuzzi, T. Zappaterra, *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*, Guerini, Milano 2005; T. Zappaterra, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, ETS, Pisa 2010; S. Falconi, *Formazione e integrazione. Riflessioni sulla didattica speciale*, ETS, Pisa 2008.

³⁴ Cfr. C. Catarsi, *Il vizio di escludere*, FrancoAngeli, Milano 1995; S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova

2. a causa delle trasformazioni penalizzanti cui sopra abbiamo accennato, ci troviamo a dover gestire un rapporto docenti/studenti assai sperequato e sebbene i risultati ci confortino, il carico di lavoro e di tensione appare sovradimensionato rispetto a quello che devono gestire docenti e ricercatori di altre Facoltà dello stesso Ateneo fiorentino, che hanno una maggiore disponibilità di tempo da riservare alla ricerca e allo studio; e ciò si evidenzia molto bene dal numero di iscritti ai corsi di laurea, al pesante carico degli esami curriculari, al numero di tesi, agli esami di laurea;
3. per quanto concerne l'area della ricerca³⁵, malgrado le difficoltà derivanti da una didattica molto faticosa, i lavori scientifici, pubblicazioni e progetti, prodotti dai docenti e dai ricercatori della Facoltà testimoniano una alta produttività, sia per quantità che per qualità, riconosciuta a livello locale e nazionale, sia rispetto ad altre Facoltà dell'Ateneo fiorentino, sia nella comparazione con altre Facoltà di Scienze della Formazione in Italia;
4. in conclusione, appare auspicabile andare ad un riequilibrio delle forze e delle risorse umane, in primo luogo per dare risposta con maggiore puntualità e qualità al permanente bisogno di formazione presente nella comunità del Paese, basti pensare alle maggiori emergenze sociali (che sono anche emergenze formative) dei nostri giorni, dalla prima alfabetizzazione degli immigrati, alla costruzione di modelli esistenziali sicuri e condivisi per una cittadinanza interculturale, fino all'impegno per dare risposte ad un mondo giovanile sempre più sommerso da messaggi alienanti. A questo proposito ci sembra importante domandarsi quale impegno verrà richiesto in futuro alla Facoltà, alle competenze da essa espresse, per organizzare culturalmente e didatticamente la formazione abilitante degli aspiranti docenti di scuola secondaria superiore dopo la soppressione delle SSIS, anche perché molte delle emergenze sopradette vengono spesso demandate da una società sempre più in difficoltà nel definirsi «comunità educante»³⁶ alla responsabilità della scuola e degli insegnanti, ai quali vanno forniti non solo gli indispensabili strumenti disciplinari per svolgere la loro professione, ma anche le chiavi della 'formazione docente' per capire, riflettere e interpretare al meglio il loro mestiere di educatori³⁷.

Italia, Firenze 1997; D. Izzo, A. Mannucci, M.R. Mancaniello, *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, ETS, Pisa 2003.

³⁵ Cfr. F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.

³⁶ Si fa qui riferimento alla lezione pedagogica democratica di Raffaele Laporta, e in particolare a *La comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

³⁷ Cfr. M. Ferrari (a cura di), *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2003; G. Franceschini (a cura di), *La formazione consa-*

Mi sembra che corrispondere alle tante esigenze di formazione che abbiano sopra brevemente delineato attribuisca alla Facoltà di Scienze della Formazione un ruolo centrale di grande responsabilità, non solo rispetto al mondo accademico e alle tradizionali attività della ricerca e della didattica con e per gli studenti, ma anche una *mission* sociale per corrispondere al meglio alla generale domanda di formazione che investe la nostra società, apparentemente ricca e sicura, ma in realtà tanto fragile e disperata³⁸.

pevole, ETS, Pisa 2006; L. Mortari, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009; M.L. Giovannini, *Università e Scuola per la formazione iniziale degli insegnanti*, in F. Frabboni, M.L. Giovannini, *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, FrancoAngeli, Milano 2009.

³⁸ Cfr. M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.

SALUTI DEL PRESIDENTE DELLA CONFERENZA DEI PRESIDI

Francesco Susi

Come Presidente della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione, sono molto onorato di rivolgere un saluto augurale in apertura dell'importante Convegno di Studi, *Culture e Professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione*, organizzato dalla Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze che verte su un tema davvero strategico: il ruolo della formazione nella realtà contemporanea.

Debbo ringraziare per questo l'amica e collega Simonetta Ulivieri, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze, organizzatrice del Convegno.

L'impostazione dei lavori del Convegno mette in evidenza come l'evoluzione, maturata negli ultimi dieci anni, del disegno formativo della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze, in sintonia con eventi normativi e istituzionali che hanno investito la nostra area di studi universitari a livello nazionale, abbia consentito un significativo e fecondo rapporto fra tradizione e mutamento.

Dalla Facoltà di Magistero (che ha avuto origine, a Firenze come a Roma, da un'istituzione – gli Istituti Superiori di Magistero femminile – nata negli anni Ottanta dell'Ottocento e che ha rappresentato, in modo particolare proprio a Firenze a partire dal secondo dopoguerra, un luogo di diffusione di un pensiero pedagogico laico e progressista) all'attuale Facoltà di Scienze della Formazione non c'è stata frattura ideale ma continuità nel mutamento e nell'innovazione.

Le numerose sezioni tematiche previste dal piano dei lavori del Convegno ci rinviano a un approfondimento della storia istituzionale e culturale delle Facoltà di Scienze della Formazione, alle nuove frontiere della ricerca educativa, al profilarsi di nuove professioni, alla ridefinizione dei curricula, ai nuovi compiti relativi alla formazione degli insegnanti e, infine, alle nuove strategie e metodologie nei percorsi didattici universitari.

In definitiva, come conferma la presenza al Convegno di numerosi e qualificati docenti della Facoltà che ci ospita e, insieme, la partecipazione di colleghi e studiosi provenienti da molte altre Facoltà di Scienze della

Formazione, si è di fronte a temi e a questioni che interpellano quanti sono impegnati nel settore della formazione che sembra assumere oggi un ruolo strategico nuovo e, per conseguenza, richiede risposte aperte a una prospettiva di trasformazione.

Non si tratta solo di mutamenti istituzionali. Vi si connettono altresì metamorfosi e mutamenti di tipo conoscitivo e scientifico in un contesto culturale in cui la formazione è l'esito di nuovi e sempre più articolati saperi, fuori da un pensiero auto-referenziale e senza rinunciare tuttavia all'eredità delle tradizioni pedagogiche più significative.

Contribuire a formare insegnanti, educatori e operatori sempre più preparati e consapevoli del loro ruolo, della complessità sociale, delle contraddizioni della globalizzazione e delle sfide della società della conoscenza è un compito al quale l'università di oggi non può sottrarsi.

Tale compito richiede, come l'articolazione dei lavori del Convegno suggerisce, un complesso insieme di conoscenze e, allo stesso tempo, la consapevolezza che l'azione formativa si sviluppa in una società caratterizzata da nuove relazioni fra i generi e fra culture diverse.

SALUTI DEL PRESIDENTE CIRSE

Giuseppe Trebisacce

Sono onorato di recare a questa importante iniziativa il saluto dell'Associazione degli storici dell'educazione (CIRSE) e del suo Presidente, il prof. Franco Cambi, che mi ha delegato a rappresentarlo. Credo si tratti di un'utile occasione propiziata dalla Facoltà di Scienze della formazione di questa Università che ci sollecita a riflettere su una problematica, come quella sulle professionalità educative, che ha un grande rilievo nella società contemporanea.

Com'è noto, la società odierna, rispetto a quella di qualche decennio addietro, ha cambiato radicalmente la propria struttura e fisionomia in conseguenza di una serie di trasformazioni avvenute su più fronti: da quello scientifico e tecnologico a quello economico e produttivo, da quello culturale a quello sociale e del costume, da quello politico a quello pedagogico-educativo. Per effetto di questa profonda trasformazione che ha investito la società il tema della formazione è diventato di primaria importanza. Ciò comporta la necessità, da un lato, di elaborare adeguate politiche formative da parte degli Stati che vogliono reggere il confronto e la competizione sul piano internazionale e, dall'altro, di approfondire il concetto stesso di formazione.

Quella della formazione è una nozione complessa, caratterizzata da un pluralismo semantico, figlio anche dell'attenzione crescente – per la verità non sempre disinteressata – che alle problematiche formative portano da qualche tempo settori disciplinari come l'economia e l'ingegneria. Ciò obbliga la riflessione pedagogica a rivedere il tradizionale approccio ai temi della formazione e a sperimentare con i nuovi partners forme di confronto e modalità di collaborazione costruttiva, se non vuole vedersi completamente espropriata del suo specifico oggetto di studio. Da questo punto di vista non mancano interessanti esempi di apertura e di collaborazioni interdisciplinari ma non si può sottacere il perdurare nel suo ambito di chiusure, resistenze e ipoteche residue del passato che confinano il discorso formativo entro i limiti angusti della pedagogia totalizzante.

Assieme al concetto di formazione cambiano anche le tipologie della professionalità educativa. Molte di quelle tradizionali spariscono dallo scenario lavorativo, perché non più in sintonia con le richieste di un mercato in rapida transizione, sostituite da altre che nascono e si affermano sull'onda delle nuove esigenze che le migliorate condizioni di vi-

ta dei singoli e delle comunità rendono irrinunciabili e che le politiche del Welfare messe in campo dagli Stati cercano di soddisfare nei limiti delle compatibilità di bilancio.

Da qui la pluralità delle professioni che oggi popolano l'universo formativo e che pongono un problema, non più differibile, che è quello della formazione degli operatori. Formare un professionista della formazione comporta la definizione di un profilo specifico e di un percorso correlato, basato su alcuni assi formativi precisi. Anzitutto le *competenze*: per svolgere un determinato compito formativo occorrono una serie di conoscenze relative alle scienze dell'educazione che consentono di illuminare il 'caso' prescelto e di comprenderlo nella struttura e nella processualità. Poi le *abilità*, vale a dire le capacità di utilizzare le conoscenze in contesti diversi trasformando il sapere in saper-fare. E, infine, la *riflessività*, ovvero l'attitudine a ripensare costantemente il proprio agire educativo mettendolo bene a fuoco e orientandolo verso le mete prefissate. Ha ragione Franco Cambi quando afferma che le professionalità formative o si caratterizzano per un forte tasso di riflessività oppure si degradano a semplici tecniche o, peggio, a meri interventi burocratici.

Non sempre però nella realtà tutto questo accade. Accade invece che l'Università, istituzione formativa per eccellenza, alla quale è in gran parte affidato il compito di formare gli operatori della formazione, molte volte rinuncia a essere palestra di novità e luogo di sperimentazione delle innovazioni e si limita a proporre profili e modelli formativi fortemente condizionati dal passato. Uscendo dal generico e facendo riferimento alla mia esperienza di operatore in una realtà universitaria del Sud, rilevo con preoccupazioni una netta incongruenza tra la domanda e l'offerta di professionalità formativa, tra le necessità educative (di cura) avvertite da strati sempre più estesi di popolazione meridionale e le professionalità che l'Università immette sul mercato: professionalità generiche (scienziati dell'educazione) o iper-specialistiche (educatori dei/ai media) che non trovano opportunità di lavoro in una regione come la Calabria, tradizionalmente e cronicamente debole sul piano della struttura produttiva e occupazionale.

Altrettanta preoccupazione suscita la scarsa presenza dell'area storico-educativa nei curricula di studio degli operatori della formazione che conseguono la laurea nelle università meridionali. È il risultato di una ricerca promossa dal CIRSE che ha evidenziato il peso assai scarso generalmente attribuito all'ambito storico nella formazione degli operatori. E si sa quanto questa debolezza della prospettiva storica incida negativamente nella formazione e nella pratica professionale di un formatore. Da qui l'esigenza di un rapporto più equilibrato tra i settori dell'area pedagogica all'interno di una politica della formazione delle professionalità educative che impegni le diverse Associazioni dell'area a perseguire l'obiettivo dell'integrazione funzionale tra gli ambiti di loro pertinenza.

SALUTI DEL PRESIDENTE DI GRAPHEIN

Duccio Demetrio

È con grande piacere che saluto colleghe e colleghi autorevoli, in un'occasione così importante per la pedagogia italiana. In particolare, come studioso di educazione degli adulti, voglio ricordare quanto l'Università di Firenze abbia saputo offrire alla comunità scientifica anche in questo campo. Le prestigiose figure di studiosi che qui vi hanno insegnato, da Lamberto Borghi, a Raffaele Laporta, a Francesco M. De Sanctis, e i loro allievi che ora ne testimoniano ancora egregiamente il pensiero, hanno contribuito come poche a conferire identità e spessore a una disciplina (un tempo pionieristica) che è ormai divenuta cruciale e non solo in ambiti esclusivamente educativi.

Ma il mio saluto, qui invitato come cofondatore e direttore scientifico di *Graphein*, la 'Società di Pedagogia e Didattica della scrittura'¹ fondata ad Anghiari nel maggio del 2007, vuole essere anche un appello affinché – come pedagogisti – non venga mai meno l'impegno per il quale i colleghi prima ricordati si adoperarono come antesignani della lotta all'analfabetismo, all'emarginazione e allo svantaggio culturale delle donne e degli uomini, dei giovani come degli anziani, cui allora come ora, non venne o viene data ancora la possibilità, oltre che di imparare a scrivere e a leggere, di consolidare e sviluppare queste apicali competenze.

Non può sfuggire a nessuno quanto la scrittura, come opportunità permanente di crescita, emancipazione e formazione umana, vada oggi attraversando una fase critica. Spesso ridotta a esclusivo strumento divulgativo e del tutto funzionale a interessi contingenti, nell'uso colto o elementare, essa è minacciata nella sua natura più autentica e soggettiva. Quando, ad esempio, non venga impiegata e promossa anche per la libera espressione di

¹ Ne è presidente Franco Frabboni, e ne fanno parte, come soci fondatori e membri del Consiglio Direttivo e del Comitato Scientifico: M. Baldacci, V.A. Baldassarre, F. Blezza, M. Contini, F. Cambi, A. Chiantera, E. Cocever, M. Dallari, D. Demetrio, L. Formenti, A. Granese, V. Iori, S. Kanizsa, C. Laneve, R. Maragliano, A. Mariani, L. Merenda, L. Mortari, L. Perla, F. Pinto Minerva, P. Mottana, A.M. Piussi, A. Rezzara, M.G. Riva, B. Schettini, M. Striano, S. Ulivieri.

sé, per la trasmissione della memoria e la riflessione sull'esperienza, quale ne sia la natura. I danni, espliciti o invisibili, inferti a questa tecnologia insostituibile, così a portata di mano in ogni istante, dalle mutate modalità di trasmissione della cultura, sono ovunque evidenti. La prevalenza accordata all'immagine, il diffondersi di nuovi analfabetismi dovuti allo strapotere prevalente dell'oralità, possono ancor più estendersi laddove non se ne comprenda la natura pedagogica più ampia, in quanto momento costitutivo della dignità umana, e se ne sottovalutino le potenzialità non soltanto ridicibili agli aspetti meramente operativi.

La scrittura infatti è veicolo di ogni sapere, dei diritti individuali e del pensiero, ma è soprattutto una modalità impareggiabile di apprendimento, in quanto consente la problematizzazione personale e l'elaborazione più pacata e introspettiva di ogni realtà e di qualsiasi conoscenza. Difendere perciò lo spazio privato, meditativo, creativo che le diverse forme di scrittura, con la 'complicità' della lettura, possono offrirci, significa sostituire alla necessità, alla fretta, all'utile il piacere più disinteressato di scrivere, come riconquista di quella lentezza di cui il pensiero ha intrinseco bisogno.

Possiamo, scrivendo, salvare le voci e le parole pronunciate dalla loro esistenza effimera, consegnandole alla memoria sia autobiografica che collettiva. Possiamo introdurre nelle nostre case, nelle relazioni affettive, il culto per la letteratura personale (diaristica, epistolare, epigrammatica...) affinché più intensi si rendano i nostri modi di essere, di comunicare e di convivere. E di apprezzare la scrittura degli altri.

Che fare, affinché la scrittura, spesso così malamente insegnata ai giovani, trascurata nella stessa scuola rispetto a possibilità non scolastiche, possa diventare, invece, una risorsa insostituibile per chi non scriva soltanto per mestiere?

Che fare, affinché essa, oltre a essere impiegata per le esigenze professionali (fra l'altro in alcune, poche, professioni), possa essere educata e migliorata sul e per il lavoro o lungo il corso della vita, soltanto per il piacere di narrare se stessi e il mondo cui si appartiene? Per l'accrescimento della propria consapevolezza oltre che personale, per la difesa delle biografie di chi non possa che affidare ad altri il compito di salvarle?

Quale buona o infausta sorte riusciamo dunque a intravedere per questa insostituibile risorsa dell'intelligenza, del sentire, dell'argomentare? Così indispensabile laddove si vogliano rendere più intensi e significativi gli incontri umani tanto nella sfera privata quanto in quella pubblica?

Queste, e tante altre domande, che hanno dato vita all'Associazione che qui rappresento, non possono che trovare una risposta prioritaria proprio da chi, come noi qui presenti, non intenda affatto dissociare l'elaborazione teoretica, che compete al nostro ruolo, dai compiti prioritari, purtroppo ripetutamente disattesi e disconosciuti, dell'educazione del presente e del futuro.

Sono pertanto convinto che in questa importante assise l'eco di chi già molti e molti anni fa, presso questo Ateneo, si batté per il diritto allo studio, per la promozione sociale e culturale degli esclusi potrà oggi conoscere rinnovate attenzioni e nuove risposte sia a livello di ricerca, che di impegno etico e civile.

PARTE PRIMA

LA TRADIZIONE FORMATIVA IN ITALIA
E LA “SCUOLA DI FIRENZE”

SULLE ORME DEI MAESTRI, VERSO NUOVE FRONTIERE

Franco Cambi

1. Una facoltà di 'tradizione' recente, ma alta

La Facoltà di Magistero di Firenze, pur nata coi decreti gentiliani del 1923, si è collocata nei settanta anni della sua storia a capostipite di una tradizione pedagogica di livello nazionale e di alta caratura scientifica. L'artefice ne è stato Ernesto Codignola e proprio con la sua inquieta ricerca teorica, passata dall'attualismo al pragmatismo, ed etico-politica, approdata, dopo l'adesione al fascismo, a un modello di società laica e democratica. Così, nella Facoltà fiorentina, si consumò uno dei travagli più significativi della cultura della prima metà del Novecento e della pedagogia in particolare. E un travaglio complesso ed esemplare, che proprio nel secondo dopoguerra – tra Codignola, Borghi e «Scuola e Città» – venne a decantarsi come un esperimento di valore europeo e come un modello denso e attualissimo e criticamente avanzato. Codignola indicò in Dewey il proprio referente, di metodo e di merito, ne tradusse le opere nella sua casa editrice (La Nuova Italia), ne riprese e sviluppò i motivi pedagogici, educativi, scolastici, con iniziative di vario tipo. Da Scuola-Città Pestalozzi a «Scuola e Città». Al suo fianco, dal 1951, si collocò Lamberto Borghi, fresco di studi negli Stati Uniti e interprete acuto e organico del pensiero deweyano, accentrato nella sua filosofia sociale, nella sua riflessione axiologica, nella sua visione (progressista e riformatrice) della scuola in una società democratica. Con «Scuola e Città», nata nel 1950, il progetto pedagogico avviato da Codignola si dette uno strumento di aggregazione, di 'propaganda' di un modello pedagogico-educativo, di aperta discussione e di approfondimento di tale modello (pragmatistico-attivistico), sia sul fronte teorico sia su quello politico, come su quello scolastico-didattico. Attorno alla rivista, oltre che intorno alla Facoltà, prese quota quella 'scuola di Firenze' che è stato, forse, l'interlocutore più avanzato del rinnovamento della pedagogia italiana dopo il '45.

E lo ha fatto con un modello che nel tempo si è articolato, sfumato, aggiornato, rinnovato, pur restando fedele al suo DNA di pragmatismo razionale, di democrazia aperta, di cultura laica, accogliendo via

via posizioni anche più asimmetriche rispetto all'*imprinting* iniziale e testimoniando così il suo contrassegno di modello critico e aperto. La nuova Facoltà di Scienze della Formazione, nata nel 1994, si è collocata con precisione su quella frontiera, di cui si è fatta, nel Dipartimento di Scienze dell'educazione (poi anche: dei processi culturali e formativi), l'erede, la custode e l'aggiornatrice. E lo ha fatto sulle orme dei successivi maestri (successivi a Codignola e a Borghi) che hanno ripreso e sviluppato il modello critico inaugurato da Codignola. In particolare lo ha fatto seguendo il contributo di cinque 'nuovi maestri': Antonio Santoni Rugiu, Tina Tomasi, Leonardo Trisciuzzi e Filippo De Sanctis, a cui va aggiunta anche la figura di Lydia Tornatore. Maestri che a quel modello hanno aggiunto qualcosa, di essenziale e originale. L'impegno a un coordinamento tra pedagogia laica e istanze marxiste, con Santoni e De Sanctis. Lo sviluppo di una storiografia soprattutto sull'Italia post-unitaria, capace di sondarne potenzialità e limiti in pedagogia e sul fronte etico-politico, con Santoni e Tina Tomasi. L'innesto di un'attenzione alla ricerca sperimentale e all'ambito psico-pedagogico con Trisciuzzi, ma anche alla storia dell'infanzia e alla storia sociale. L'attenzione specifica all'educazione degli adulti sviluppata in senso gramsciano con De Sanctis. L'innesto critico col cognitivismo nella Tornatore.

La seconda generazione di maestri (con Borghi, che ha insegnato in Facoltà fino ai primi anni Ottanta) ha formato una terza generazione di allievi e di studiosi che, sì, si è ulteriormente articolata su diverse frontiere di ricerca, anche innovandone, ancora, i confini, ma che si è saldata con convinzione e con tenacia (critica) ai principi aurei di quel modello laico-progressista, deweyano e democratico, custode attento e della laicità e della criticità e della vocazione emancipativa (sociale e politica) della pedagogia. E di una pedagogia 'per il tempo presente': per quella Società Complessa, del Disincanto, della Globalizzazione e del Postmoderno in cui siamo radicalmente collocati e che va interpretata, pedagogicamente, con acribia e guardando al futuro, e a un 'futuro liberato', potremmo dire, e per il soggetto e per la società. Così, nella Facoltà, si è fissata una tradizione, che si è fatta identikit ma che, nel contempo, ha sfidato costantemente se stessa, per affinarsi, integrarsi, svilupparsi per il Mondo Attuale, ma facendo tesoro di quei principi 'originari'.

2. *L'eredità 'rivissuta'*

Come è venuto crescendo il modello pedagogico fiorentino negli ultimi sviluppi della scuola? Attraverso almeno quattro percorsi: una ridefinizione come teoria critica della pedagogia laico-progressista nel suo aspetto autoriflessivo e formale (creando qui un'aggiunta netta al modello originario della 'scuola'); un'articolazione varia e sottile della pedagogia

sociale, sviluppata su molte frontiere e con indagini teoriche, storiche, sperimentali: su quello del femminile, dell'handicap, dei marginali (tema già borghiano), degli adulti, delle professionalità, dell'infanzia in genere; una ripresa dell'idea di scuola e di didattica, post-attivista, cognitivista e connessa ai media e ai circuiti informatici, ma sempre attenta a salvaguardare uno stile critico del pensiero, un obiettivo di socializzazione del soggetto, un'ottica di motivazione nell'apprendimento; una crescita della ricerca storiografica, connessa a nuovi paradigmi (al di là dell'etico-politico), da quelli delle «Annales» alla storia sociale dell'educazione, alle indagini sul discorso storiografico-pedagogico stesso e sui suoi metodi e strumenti. Sì, tutto vero, ma questo sviluppo di crescita e di innovazione non ha reciso affatto le radici legate alla vocazione laico-progressista e critico-antropologica e sociale di quel modello che proprio già nell'ultimo Borghi (degli anni Settanta e Ottanta) si era venuto allargando e sofisticando, guardando ora ai francofortesi, ora a Proust e al suo pensiero di tipo ermeneutico.

Anche e proprio nell'arco del decennio e oltre di vita della nuova Facoltà le frontiere della ricerca si sono ulteriormente rinnovate e affinate e su tutti i fronti già ricordati dell'indagine scientifica. Sul terreno della teoria sono emersi confronti e ragguagli a livello internazionale, rivolti ad aggiornare sì il modello teorico, ma anche a fissarne nuovi statuti e altre frontiere di esercizio e di stile. Ad esempio: ciò si è compiuto rispetto al neopragmatismo negli USA, rispetto al decostruzionismo di Derrida e oltre, rispetto ai modelli correnti oggi in Occidente di *pedagogia critica*, ma anche rispetto a categorie quali la formazione, l'intenzionalità, l'intercultura (e si vedano i dieci anni della rivista «Studi sulla formazione», incardinata nel Dipartimento fiorentino). Alla ricerca di un modello di teoria critico e aperto e di uno stemma di autocontrollo (epistemologico e axiologico) e, pertanto, di autosviluppo. Sul piano poi della pedagogia sociale la crescita-sofisticazione è stata altrettanto sensibile: sempre con la pedagogia di genere, con la pedagogia della terza età, con la pedagogia della famiglia o quella, ancora, interculturale. Tutte frontiere che si sono sviluppate sia in senso tematico sia in direzione metodologica, offrendo uno stemma d'indagine maturo e complesso. Si pensi soltanto alla pedagogia interculturale, coltivata da molti docenti e con un suo *imprinting* 'fiorentino' legato proprio al suo volersi come interculturale. Si pensi alla ricerca sulle professionalità educative oppure al modello di professionalità da formare nella società globalizzata e a economia flessibile e avanzata: indagini anche queste ben coltivate nella Facoltà. Poi la ricerca storica, che si è allargata sia per temi sia per metodi, come già detto. E i temi sono stati più macro o più micro, ma sempre disposti come sviluppi di un paradigma, che si è venuto evidenziando sempre con più forza, e che è quello della Storia sociale dell'educazione, vista come contenitore vasto e centrale dei processi educativi. Sia che si studi la civilizzazione e/o

la modernizzazione, sia che si sviluppino indagini nell'editoria scolastica e non, sui manuali, sulle riviste educative oppure su tappe e figure di storia della scuola italiana, il *focus* metodico che la ispira è comunque connesso a quel significativo paradigma. E la pedagogia scolastica? È la didattica? Anch'esse si sono sofisticate. Con l'avvento dei circuiti informatici, con l'affermarsi della scuola dell'autonomia, con l'emergere del modello costruttivistico nella didattica, con la crescita del problema della comunicazione e dell'analisi dei mass media: ambiti tutti ben presenti nel curriculum (per così chiamarlo) della Facoltà.

Sì, su queste diverse e frastagliate frontiere si è rivissuto il paradigma d'origine. Si è ampliato e sofisticato. Si è sviluppato e articolato. Ma a ben guardare il legame con quel modello è rimasto centrale sia in senso epistemico, sia in quello etico-politico. Potremmo dire: qui Dewey è ancora il Maestro.

3. Un ruolo nazionale e non solo

Detto senza sopravvalutazione e senza alcuna autoesaltazione, la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze e il suo Dipartimento di studi pedagogici continuano a svolgere una funzione a livello nazionale e non soltanto nazionale. Una funzione di articolazione critica del sapere pedagogico, di custodia di un suo stemma avanzato, di orientatore su temi e modelli, dai più teorici ai più applicativi (e si pensi, sugli estremi, alle indagini di *pedagogia critica* e a quelle sulla *comunicazione formativa* o sui sistemi integrati di formazione). Un ruolo nazionale: di filtro critico, di sollecitatore aperto e dialogico, di promotore articolato e sottile. Con le sue pubblicazioni, coi suoi convegni, con le sue collane e riviste. Un ruolo, anche, da fissare con più forza: come un compito, come un modello. Da attivare con umiltà al servizio di un sapere troppo spesso *sub judice* o troppo spesso emarginato, fissandone, invece:

1. la funzione sempre e da sempre essenziale in ogni cultura/civiltà;
2. la fisionomia complessa e plurale e dialettica proprio del suo articolarsi come sapere;
3. le linee paradigmatiche, area per area: *pedagogia critica*; *pedagogia sociale* 'a tutto campo'; *storia sociale dell'educazione*; *comunicazione formativa e multimedialità aperta*;
4. le emergenze più nette presenti nel Tempo Attuale a cui una pedagogia critica/sociale/formativa ecc. deve dare risposta, e una risposta radicalmente avanzata, sia in senso teorico sia in quello sociale.

Ma, a ben guardare, queste condizioni e questi compiti sono quelli che emergono come urgenti e condivisi anche a livello internazionale,

in Occidente. Allora il lavoro pedagogico sviluppato dalla Facoltà si è disposto a una quota ancor più alta: planetaria, verrebbe da dire. Riutilizzando Dewey. Riutilizzando i maestri, da Borghi a Trisciuzzi. Riutilizzando (e sviluppando) le aperture di un modello pedagogico. E così restando un interlocutore internazionale della ricerca pedagogica. Come provano le molte opere degli attuali docenti fiorentini tradotte all'estero. Come provano le reti di relazioni internazionali che si sono sempre più sviluppate, anche e proprio nell'ultimo decennio o poco più.

Riferimenti bibliografici

- G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Editori riuniti, Roma 1971.
- L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962.
- L. Borghi, *Educare alla libertà*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- F. Cambi, *Antifascismo e pedagogia 1930-1945. Manoscritti e pagine*, Vallecchi, Firenze 1980.
- F. Cambi, *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Liguori, Napoli 1982.
- F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *Isaperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- E. Codignola, *Educazione liberatrice*, La Nuova Italia, Firenze 1947.
- F. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- G. Di Bello, *Le professioni educative dall'Istituto Superiore di Magistero femminile alla Facoltà di Scienze della formazione*, in *L'Università degli studi di Firenze 1924-2004*, vol. II, Olschki, Firenze 2004.
- G. Di Bello, *Formazione e società della conoscenza*, Firenze University Press, Firenze 2006.
- A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1959.
- T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1969.
- L. Tornatore, *Educazione e conoscenza*, Loescher, Torino 1974.
- L. Trisciuzzi et al., *Storia sociale della psicologia*, Liguori, Napoli 1987.
- A. Visalberghi, *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

LA PSICOLOGIA FIORENTINA IERI E OGGI

Saulo Sirigatti

1. L'opera di De Sarlo e Collaboratori

Agli inizi del secolo scorso la psicologia era ancora avversata da correnti filosofiche, veniva spesso confusa con la fisiologia e la psichiatria, era scarsamente considerata nell'ambiente accademico. E questo nonostante i risultati delle prime ricerche sperimentali, la favorevole considerazione della disciplina presso alcuni settori del mondo accademico, e la convinzione, da parte di alcuni indirizzi filosofici, circa l'opportunità di costituire la psicologia come scienza autonoma. Tuttavia Francesco De Sarlo, Ordinario di Filosofia Teoretica presso l'Istituto di Studi Superiori di Firenze, era convinto che «la scienza [...] che ha acquistato indipendenza [...] in questi ultimi tempi è la “psicologia”, quella scienza cioè che fa l'analisi e indaga le leggi dei fatti psichici»; sosteneva pure che la «Psicologia, ricordiamolo bene, se non è la Metafisica, molto meno è la Fisiologia», e legittimava quindi l'istituzione di un Laboratorio di Psicologia Sperimentale, universitario e autonomo. Queste convinzioni, già da tempo sostenute con forza e autorevolezza da De Sarlo, avevano condotto alla costituzione del Laboratorio nel 1903 presso la Facoltà di Lettere e Filosofia, definita dal De Sarlo la «sede naturale» per gli insegnamenti e le esperienze psicologiche.

Anche allora il problema della edilizia universitaria era pressante e per molti aspetti irrisolto. Da una testimonianza di Giuseppe Fanciulli apprendiamo che nel 1904 furono assegnate al nuovo laboratorio quattro o cinque «stanzette», trovate in un'ala semi-abbandonata dell'antico convento dei Servi di Maria. A queste si accedeva da via Gino Capponi «a traverso un bel prato e un'erta scala». Questa installazione, allora, ebbe carattere provvisorio; ma è noto che da noi, in materia di istruzione sopra a tutto, nulla è più durevole delle disposizioni 'provvisorie'.

La formazione culturale, l'inserimento del Laboratorio nella Facoltà di Lettere e Filosofia, la particolare fase storica attraversata dalla psicologia costituiscono, probabilmente, alcuni dei fattori che concorsero a orientare il De Sarlo e i suoi Collaboratori a uno studio approfondito dei

fondamenti scientifici della psicologia e dei suoi rapporti con la filosofia e le altre discipline sperimentali.

Il De Sarlo, contrario tanto alle impostazioni positivistiche quanto a quelle idealistiche, era convinto che una vera conoscenza potesse venire conseguita solo attraverso la considerazione dei dati dell'esperienza, organizzati secondo ragione. Questo indirizzo lo conduceva a ritenere la psicologia «la scienza dei dati dell'esperienza psichica» e a proporre per la classificazione di questi un duplice criterio: quello morfologico o strutturale e quello dinamico o funzionale. La psicologia veniva concepita, quindi, come la

[...] descrizione quanto più possibile precisa ed analisi esatta dei vari ordini di fatti psichici a cominciare dalla percezione più semplice, qual è, per es., quella di un odore, di un suono, di un colore, a venire al fatto psichico più completo, qual è, per es., l'emozione estetica suscitata da un'opera d'arte, la decisione della volontà nel caso di un grave conflitto di interessi, ovvero infine la comprensione di una volontà astratta e complicata. Essa, seguendo procedimenti analoghi a quelli delle scienze positive, giunge non solo ad introdurre la misura e la determinazione quantitativa, nei limiti s'intende in cui ciò è possibile, nel mondo psichico, ma scoprire anche fatti nuovi¹.

Assieme alla concezione strutturale coesisteva

[...] la considerazione teleologica o, se si vuole, dinamica, per cui le varie determinanti psichiche, perdendo ogni carattere di frammentarietà, vengono ad assumere il valore di momenti organicamente articolati tra loro per il conseguimento di certi scopi.

La coesistenza dei due indirizzi, scienza dei fatti psichici l'uno, scienza degli atti psichici l'altro, pose il difficile problema di chiarire i loro reciproci rapporti, per cui il De Sarlo, dopo aver elaborato alcune soluzioni interlocutorie, abbandonò la prospettiva morfologica per accogliere quella funzionale.

Il De Sarlo, riconoscendo la coscienza come realtà originaria e la psicologia come scienza della coscienza, non esita ad affermare che questa disciplina rappresenta il fondamento di ogni indagine filosofica. Nel suo discorso inaugurale del IV Congresso nazionale di psicologia, tenuto a Firenze nel 1923, sosteneva che

[...] se si desidera una formula riassuntiva che valga a chiarire il mio pensiero, io dirò che il rannodamento della psicologia con la filosofia deve essere concepito oggi in senso inverso a quello in cui era concepito dal

¹ F. De Sarlo, *Psicologia e Filosofia. Studi e ricerche*, Cultura Filosofica, Firenze 1918.

pensiero tradizionale: non è la psicologia che deve muovere da premesse filosofiche, e deve essere intesa come dipendente dalle premesse filosofiche; ma è la filosofia che non può prescindere dalla considerazione dei risultati della conoscenza psicologica, e non può fare a meno di ricorrere all'esperienza interna dell'unica esperienza reale, immediata, come a necessario termine di riferimento per la validità delle sue speculazioni.

Dal punto di vista metodologico il De Sarlo² non riconosceva alcun fondamento ai motivi addotti a sostegno degli indirizzi che volevano assegnare all'introspezione o alle procedure sperimentali un ruolo preminente, se non anche esclusivo, nella ricerca psicologica. Riconosceva serenamente i limiti e i pregi presentati dai due metodi di studio, ne valutava con acutezza la diversa efficacia in relazione alle diverse aree di indagine, affermava che la psicologia, «unitaria nei suoi principii e nei suoi fini», è al tempo stesso «varia, larga ed eclettica nell'uso dei metodi particolari».

Oltre a questo impegno di ampio respiro, che investiva le dimensioni storiche ed epistemologiche della psicologia, il Laboratorio mostrò pure un vivace interesse per le indagini a carattere sperimentale su argomenti specifici. Il primo e il secondo volume delle «Ricerche di Psicologia», pubblicati rispettivamente nel 1905 e nel 1907, forniscono un saggio della ricchezza di interessi e del rigore metodologico del De Sarlo e Collaboratori. Tra questi si può ricordare Vincenzo Berrettoni, Aiuto del Laboratorio, ma anche studiosi come Guido Della Valle, Michelangelo Ciampolini, Sestilio Montanelli e, in particolare, Gualtiero Sarfatti, Giuseppina Pistoiesi e Giuseppe Fanciulli.

Questo primo periodo della psicologia a Firenze volge verso la propria conclusione. È stato, nel complesso, un periodo proficuo: l'autonomia della psicologia è stata affermata con vigore, i rapporti tra questa e la filosofia sono stati posti in termini moderni, il diverbio tra indirizzo sperimentalista e introspezione sembra superato e la psicologia non solo si avvale di ambedue, ma arriva ad abbracciare anche altri metodi, come quello comparativo, quello storico, quello patologico. Gli studi particolari hanno affrontato una vasta gamma di problemi: dalla sensazione all'emozione, dai rapporti inter-individuali alla percezione extra-sensoriale, dai correlati fisiologici dell'attività psichica alle associazioni; lavori questi che il Bonaventura giudicava «seri, precisi, che rivelano un buon metodo e l'esatta impostazione dei problemi, che fanno onore al maestro e alla scuola».

² F. De Sarlo, *Il pensiero moderno*, Sandron, Milano 1915.

2. *L'opera di Bonaventura, Marzi e Collaboratori*

Nel 1923-1924, il De Sarlo cedeva la direzione del Laboratorio a un suo discepolo: Enzo Bonaventura. Questi, che già da dieci anni si era dedicato agli studi psicologici, raccoglieva un'eredità preziosa, che sembrava costituire una sicura garanzia per i migliori sviluppi della psicologia in Italia. Si preparava, invece, per la disciplina e i suoi cultori, uno dei più duri periodi, a tal punto da far temere per la continuazione degli studi psicologici in Italia.

Negli anni immediatamente precedenti il passaggio della direzione del Laboratorio dal De Sarlo al Bonaventura, si erano manifestate profonde modificazioni nella situazione culturale e nell'assetto politico, modificazioni che avrebbero avuto pesanti ripercussioni anche sull'evoluzione della psicologia. La diffusione del neo-hegelismo, da una parte, la formazione e il consolidamento di un regime totalitario, dall'altra, costituirono infatti gravi remore per l'evoluzione della disciplina sul piano teorico e, per vari aspetti, sotto il profilo delle applicazioni sociali.

La reazione idealistica, vigorosamente condotta dal Croce e dal Gentile, permeò rapidamente gli ambienti culturali italiani, diffondendo il dispregio per la ricerca scientifica e decretando, in particolare, l'ostracismo alla psicologia. Secondo questo indirizzo, si era convinti che l'attività scientifica non potesse condurre ad altro che alla formulazione di pseudo-concetti, a una forma inferiore di conoscenza. Verso la psicologia, considerata il relitto di indirizzi di pensiero antiquati e superati, vennero rivolti attacchi ancor più violenti. Si affermò l'assoluta irriducibilità dei fatti psichici ai fenomeni naturali, si sostenne che gli studi psicologici tentavano di svilire la dignità e la spiritualità dell'uomo col dare di queste una grossolana versione meccanicistica, che si traduceva, in definitiva, in una indebita diminuzione della libertà individuale. Si pensò, quindi, che certe indagini, fino allora condotte dalla psicologia, potessero venire, assai più utilmente, proseguite da scienze affini, mentre gli aspetti più elevati della vita psichica non potevano essere altro che oggetto di studio della filosofia.

Questi indirizzi non si limitarono a costituire i termini di un dibattito, ma trovarono ben presto una traduzione sul piano legislativo. Nel 1923 entrò in vigore la riforma scolastica promossa dal Ministro Gentile e la psicologia venne tolta dai licei e dagli istituti magistrali come materia di insegnamento. Mentre un'indagine condotta nel '37 dal Bureau International d'Education mostrava che quarantuno paesi, su quarantadue interpellati, avevano reso obbligatorio lo studio della psicologia per la preparazione degli insegnanti, l'Italia dichiarava di avere sostituito con vantaggio l'insegnamento di tale disciplina con letture «filosofiche e pedagogiche».

La riforma del Ministro De Vecchi, del novembre del 1935, temperava il rigore legislativo con cui era stata trattata la psicologia e rendeva

tale disciplina fondamentale per la laurea in Filosofia e complementare per quelle in Pedagogia, Medicina e Giurisprudenza. Se ne manteneva, comunque, l'esclusione dalle scuole secondarie e per vedere bandito un nuovo concorso per una cattedra di Psicologia – dopo quello espletato su richiesta dell'Università di Roma, nel 1931, e vinto da Mario Ponso insieme a Enzo Bonaventura e Cesare Musatti – occorrerà attendere 16 anni. Un segno di una migliore considerazione della psicologia, da parte del Ministero dell'Educazione Nazionale, può essere colto con la istituzione, nel 1942, delle Scuole di perfezionamento e di specializzazione in Psicologia per i laureati in Medicina e con l'inclusione della Psicologia generale e applicata nei piani di studio, che conducono a specializzazioni diverse, quali quelle in Malattie nervose e mentali, in Pediatria e puericultura, in Malattie del lavoro.

A questa graduale rivalutazione della psicologia concorsero vari fattori, tra i quali possono essere annoverate le vicende politiche ed economiche del Paese e l'azione condotta vigorosamente da alcuni cultori della materia, per restituire alla psicologia la propria dignità scientifica e per assicurarle le condizioni indispensabili per ulteriori sviluppi. La polemica contro gli indirizzi idealistici venne svolta insistentemente attraverso riviste scientifiche, in sede di congressi, in occasione di dibattiti.

Sul piano operativo, si nota che la psicologia, vistosi decisamente precluso il campo scolastico, si orienta ben presto verso applicazioni ai vari aspetti della vita sociale, con particolare riguardo ai problemi posti dal lavoro. L'indirizzo non era nemmeno del tutto nuovo, neppure per il nostro Paese, giacché esperienze sull'accertamento dei requisiti psicologici necessari per lo svolgimento di particolari mansioni erano state condotte fin dalla prima guerra mondiale. Quindi, assieme ai contributi riguardanti la psicologia generale e patologica, si hanno pure, e in larga copia, quelli attinenti alle applicazioni. Ferrari, Bonaventura, Gemelli, Musatti, Banissoni, Ponso, Cimatti e altri riferiscono sulle attività psicotecniche, svolte tanto dagli istituti universitari quanto dai laboratori appositamente allestiti nelle varie città, comunicano i risultati dalle esperienze di selezione professionale, valutano l'efficienza delle tecniche impiegate. Vengono prospettati, ai rappresentanti del regime, i vantaggi che possono derivare per la comunità nazionale: «gli psicologi italiani non chiedono nulla per loro: chiedono di poter lavorare nell'interesse della produzione nazionale recando il contributo della scienza al progresso generale della nazione».

I lavori compiuti dall'Istituto di Psicologia dell'Università di Firenze durante il periodo considerato, direttori Enzo Bonaventura fino al 1938 e Alberto Marzi in seguito, coprono una varietà di temi che vanno dalle indagini epistemologiche all'orientamento professionale degli anormali psichici, dai problemi psicologici del tempo e dello spazio agli studi dell'uomo inserito nel lavoro.

Il Bonaventura inizia assai presto la sua attività di studioso sotto la guida del De Sarlo e, a 22 anni, pubblica i suoi primi lavori su «Cultura Filosofica» e «Studi Medievali». Libero docente nel 1917, incaricato dal 1923, riesce secondo nella terna del concorso bandito per la Cattedra di Psicologia Sperimentale dell'Università di Roma nel 1931. Opposizioni all'interno della Facoltà di Lettere e Filosofia di Firenze gli impedirono di diventare professore di ruolo e la sua mancata chiamata fece scadere il concorso al Musatti, che non poté così ricoprire a Padova il posto che era stato del Benussi. Per ragioni *razziali*, nel 1938 il Bonaventura era costretto a lasciare l'insegnamento e la direzione dell'Istituto. Diverrà professore ordinario di Psicologia presso l'Università di Gerusalemme nel 1939, dopo essere stato designato all'unanimità da una Commissione, composta dai più celebri psicologi in campo internazionale.

Del Bonaventura, oltre ai rigorosi studi sperimentali, si ricordano le riflessioni epistemologiche sulle qualità del mondo fisico ma, soprattutto, la rassegna delle varie esperienze condotte nei diversi settori della psicologia, che conduce alla dimostrazione dell'esistenza di un corpo di conoscenze espresso con leggi funzionali, tipologiche ed evolutive. Questo indirizzo di studio troverà, qualche anno più tardi, un continuatore con Virgilio Lazzeroni che esamina le relazioni tra psicologia e certe correnti di pensiero, tendenti a negare ogni validità speculativa alla scienza e che, in particolare, illustra come la psicologia sia giunta ad affrancarsi dai presupposti metafisici e a costituirsi come disciplina scientifica e autonoma a carattere biologico.

La documentazione critica, resa funzionale da un'adeguata prospettiva storica, ha costituito un argomento al quale l'Istituto di Firenze si è assiduamente dedicato, a opera particolarmente del Bonaventura e del Marzi. Il primo, in occasione della pubblicazione di *Attività didattica e scientifica nel decennio 1924-1934* dell'Università degli Studi di Firenze, traccia un resoconto delle ricerche e delle realizzazioni didattiche compiute in tale periodo. Per suo conto, il Marzi offre una testimonianza delle vicende della psicologia, così come maturavano e si svolgevano in quel particolare contesto culturale, politico ed economico, con lavori che delineano l'evolversi della disciplina sul piano scientifico e applicativo.

Vari sono i ricercatori che frequentano l'Istituto e che indirizzano, spesso in collaborazione con il Marzi, le proprie indagini ai vari settori della psicologia: Maria Luisa Falorni, Amleto Bassi, Antonio Miotto, Renata Calabresi, Gualtiero Sarfatti, Sofia Vignoli, Ugo Rende. Gli studi coprono molti ambiti: dai processi attentivi in fanciulli normodotati e 'anormali psichici' allo sviluppo delle condotte sociali, dalla percezione visiva e tattile all'espressione delle emozioni sulla scena teatrale, dalle osservazioni sopra i fenomeni eidetici nei sordomuti ai problemi dell'orientamento scolastico e professionale. Nel frattempo, il Lazzeroni manifestava i suoi primi interessi per la psicologia fisiologica e clinica con

l'esame delle prospettive diagnostiche offerte dall'elettroencefalografia, notando il ruolo che questo tipo di indagine potrà svolgere per l'approfondimento dei processi psichici connessi ai livelli di attivazione.

3. Verso la Facoltà di Psicologia

Concluse le vicende belliche, il nuovo assetto politico e sociale, il mutato clima culturale hanno esercitato un benefico influsso pure sui destini della psicologia. La ripresa degli scambi culturali con paesi ove la psicologia aveva raggiunto significativi sviluppi sul piano del progresso scientifico, delle applicazioni sociali, delle istituzioni rivolte alla ricerca e alla istruzione, della pratica professionale contribuì a un riesame dell'atteggiamento assunto nei confronti della disciplina da parte degli stessi psicologi, dei cultori delle discipline affini, dei responsabili politici.

Questa diversa situazione socio-culturale ha manifestato la sua influenza sulle sorti dell'Istituto di Psicologia di Firenze, rendendo possibile la costituzione di condizioni di lavoro che consentirono un più incisivo contributo al progresso della disciplina. Con l'anno accademico 1955-1956 venne istituita una cattedra di ruolo di Psicologia (coperta da Alberto Marzi che aveva appena completato lo straordinariato all'Università di Bari) attorno alla quale gravitarono tanto le diverse attività scientifiche, quanto gli insegnamenti di Psicologia. Il ruolo svolto dagli studi psicologici nell'ambito dell'Ateneo fiorentino divenne ancor più rilevante con l'istituzione degli incarichi di insegnamento di Psicologia dell'Età Evolutiva, di Psicologia Sociale presso la Facoltà di Magistero e di Psicologia presso le Facoltà di Lettere e Filosofia e di Medicina. Le attività didattiche, oltre a interessare gli studenti delle Facoltà ora ricordate, erano seguite pure dagli iscritti di Giurisprudenza e di Scienze Politiche e Sociali. In attesa della costituzione dei corsi di laurea in Psicologia, l'Istituto svolse la funzione di formazione professionale in Psicologia, anche mediante il Corso per Collaboratori Psicologi, ove insegnò, tra il generale apprezzamento, anche Lamberto Borghi.

Nel 1965, fu possibile traslocare, dalla sede di Via Cesare Battisti, assegnata nel 1936, nei nuovi locali più ampi e dignitosi di Via Ghibellina e, successivamente, in quelli di Via della Pergola. Tale trasferimento era divenuto indifferibile per il rapido sviluppo delle attività didattiche e scientifiche. Infatti, oltre all'allargamento della partecipazione degli studenti, l'Istituto aveva veduto crescere il numero dei propri collaboratori, nonché ampliarsi e arricchirsi la gamma delle iniziative a carattere scientifico, didattico e applicativo.

In tempi meno remoti, studi e ricerche, collegabili ai temi oggi affrontati, hanno formato l'oggetto di innovative e approfondite indagini. Penso ai lavori condotti nell'ambito della nostra Università da Alberto Marzi, professore di Psicologia, e da Ugo Teodori, clinico medico, sugli aspetti

psicologici negli ipoevolutismi puberali in altre forme di endocrinopatia. Nel contempo, Silvano Chiari esaminava i fattori psicologici in un caso di grave obesità femminile. Non diversamente, all'Università di Siena Virgilio Lazzeroni, professore di Psicologia generale e clinica, il prof. Marcolongo, clinico medico, il prof. Centaro, ginecologo, univano le loro forze per indagare sulla struttura di personalità e l'etiologia dell'artrite reumatoide, oppure sugli aspetti psicologici della sterilità funzionale nella donna.

Questi orientamenti teorici, l'approccio metodologico, l'inquadramento biopsicosociale della salute e della malattia hanno trovato motivo di continuità e di sviluppo – sotto il profilo della ricerca e del trasferimento delle conoscenze – con la costituzione del Laboratorio di Psicologia della Salute presso il Dipartimento di Psicologia del nostro Ateneo.

Si deve comunque giungere all'a.a. 1992-1993 per l'attivazione del corso di laurea in Psicologia all'interno della Facoltà di Magistero (poi Scienze della Formazione). Negli anni successivi, il numero di studenti iscritti è cresciuto in modo esponenziale, cosicché, già alla fine degli anni '90 – anche a seguito di un progressivo sviluppo delle potenzialità scientifiche, didattiche e professionali della psicologia fiorentina – diveniva sempre più concreta e pressante la necessità di costituire la Facoltà di Psicologia nell'Università degli Studi di Firenze. Nell'autunno del 2002 – Rettore Augusto Marinelli e Preside di Facoltà Paolo Orefice – la Facoltà di Scienze della Formazione contribuì in misura determinante alla gemmazione della dodicesima Facoltà dell'Ateneo, appunto la Facoltà di Psicologia.

In questi ultimi anni, la psicologia fiorentina, attraverso le sue espressioni accademiche di Facoltà e di Dipartimento, ha sviluppato in maniera significativa il proprio ruolo nazionale e internazionale, oltre che nelle sue funzioni formative, anche nelle sue possibilità di ricerca e di applicazione delle conoscenze. Accanto ai risultati ottenuti con la ricerca di base nei vari settori scientifico-disciplinari della psicologia, possiamo ricordare le indagini e gli interventi in materia di dipendenze da sostanze, oppure l'attenzione rivolta alle manifestazioni di comportamenti aggressivi, siano essi fenomeni di bullismo nella scuola o condotte mobbizzanti in ambiti lavorativi. Sotto il profilo clinico, varie ricerche e applicazioni affrontano il disagio psicologico e la malattia, non solo secondo la tradizionale visione psicopatologica, ma – in accordo con la psicologia positiva e la psicologia del benessere – anche in vista di una promozione della salute e del benessere soggettivo e sociale. Si possono ancora menzionare alcune iniziative di ricerca e di intervento, condotte in collaborazione con istituzioni pubbliche e recentemente concluse: l'indagine sulla psicosessualità dei diversamente abili, oppure lo studio sui problemi dell'*empowerment* sociale. Questi e molti altri sono i settori che riflettono la vocazione che la psicologia accademica fiorentina ha sia per la ricerca di base e la formazione scientifica e professionale dei propri studenti, sia – a opera di un consistente numero dei suoi docenti –

per la ricerca applicata e per gli interventi culturalmente e socialmente rilevanti, in collaborazione con il contesto istituzionale e con l'intento di promuovere il benessere individuale e collettivo.

Figura 1. I volti della psicologia fiorentina: (dall'alto in senso orario) Francesco De Sarlo, Enzo Bonaventura, Alberto Marzi, Maria Luisa Falorni, Virgilio Lazzeroni

I volti della psicologia fiorentina



Riferimenti bibliografici

- F. De Sarlo, *Il pensiero moderno*, Sandron, Milano 1915.
- F. De Sarlo, *Psicologia e Filosofia. Studi e ricerche*, Cultura Filosofica, Firenze 1918.
- M.L. Falorni, S. Sirigatti, C. Stefanile, M. Toselli, S. Vitale, *Per una discussione sulla formazione in psicologia presso facoltà non specifiche*, «Rivista di Psicologia», LXX (3-4), 1976, pp. 38-59.
- M.L. Falorni, I. Scibetta, S. Sirigatti, C. Stefanile, M. Toselli, S. Vitale, *Aspetti della formazione e dell'occupazione degli psicologi in Toscana*, «Città e Regione», 10, 1978, pp. 133-148.
- S. Sirigatti, *Orientamento scolastico e professionale in Toscana: strutture e attività*, «La Regione», 10-12, 1965-1966, pp. 197-220.
- S. Sirigatti, *Gli studi di psicologia scientifica nell'Università di Firenze (1903-1945)*, Cantagalli, Siena 1967.
- S. Sirigatti, *Le applicazioni della psicologia a Firenze*, Cantagalli, Siena 1967.
- S. Sirigatti, *Le scuole di specializzazione in psicologia clinica: un percorso accidentato*, «Giornale Italiano di Psicologia», 20(1), 1993, pp. 7-12.
- S. Sirigatti, C. Stefanile, *Sbocchi professionali, profili e percorsi formativi dei laureati in psicologia*, in AA.VV., *Le prospettive professionali dei laureati della Facoltà di Scienze della Formazione*, Università degli Studi di Firenze, Firenze 1999.

LE VOCI FILOSOFICHE: LA TRADIZIONE E IL DIALOGO

Fabrizio Desideri

Ho accolto con piacere e insieme con riluttanza l'invito della Preside a presentare alcune riflessioni sul ruolo e sul senso assunto dalle discipline filosofiche nel passaggio della nostra Facoltà da Magistero a Scienze della Formazione. Piacere per l'onore (e l'onere) di cui venivo investito. Riluttanza perché mi sentivo e mi sento del tutto inadeguato al compito. In primo luogo dinanzi al titolo di questa comunicazione: *Le voci filosofiche: la tradizione e il dialogo*. Un titolo che non ho inteso cambiare, cogliendo nella sua formulazione un'esigenza e delle aspettative da parte della Preside e, più in generale, dei colleghi che non professano una disciplina filosofica. Mi limiterò perciò a un semplice commento – niente più che una mini-esegesi – dei termini dettati dal titolo.

Innanzitutto le voci, la pluralità di voci filosofiche che sono state attive nella trasformazione della Facoltà: da Graziella Federici Vescovini e Giovanni Mari per la Storia della Filosofia a Gianfranco Cantelli e Alberto Peruzzi per la Filosofia Teoretica, dal sottoscritto a Ubaldo Fadini per l'Estetica, fino ai più giovani ricercatori che si sono aggiunti negli ultimi anni. Voci certo non numerose e nello stesso tempo sempre rigorosamente plurali, sempre immuni dalla 'conciliazione forzata' o utopica (ma qui i termini tenderebbero pericolosamente a confondersi) di un unisono corale. Programmi, stili e timbri di ricerca differenti hanno contribuito senza dubbio – anche nella nostra Facoltà – a testimoniare nella didattica e tra i colleghi quanto sia più opportuno parlare, proprio oggi, anziché di una Filosofia con la 'F' maiuscola di filosofie, di modi diversi e talvolta confliggenti di intendere questo termine e le prospettive, gli scorci problematici e gli orizzonti tematici che di volta in volta implica. Una pluralità di prospettive, di modi di intendere non solo il lavoro filosofico ma anche le forme di una sua efficace esposizione didattica che non hanno avuto e non hanno altra risorsa per essere messe alla prova, se non lo spazio dialogico del confronto (anzitutto con gli studenti), di un confronto nel quale a misurarsi e a esser misurata non è solo la forza degli argomenti e lo spazio delle ragioni, ma anche la bontà di quanto tali ragioni difendono e dunque lo spazio delle espressioni che testimoniano. Un confrontarsi dialogico

dove l'esercizio dell'intendersi, in una pratica del riconoscimento reciproco, è molto più importante e decisivo del trovare un accordo. Se non altro per il motivo che l'effettività dialogica trasforma comunque i suoi attori, contribuendo a quella che Hilary Putnam ha chiamato la «fioritura umana». Se questo richiamo ha un valore che si estende ben al di là della contingenza su cui siamo chiamati a riflettere, si tratta di vedere adesso come esso si è concretato nell'ormai più che decennale storia della nostra Facoltà. Qui il paragone con il ruolo e il posto occupato dalla filosofia nella precedente Facoltà di Magistero si fa necessario, anche nel senso di valutare la differenza (o le differenze) tra le pratiche e le prospettive attuali e la tradizione o le tradizioni filosofiche di un passato ormai alle nostre spalle. A questo proposito debbo ribadire la mia inadeguatezza e il mio imbarazzo a parlare di questo argomento. Per due motivi: uno di tipo fattuale, l'altro di merito. Quanto al primo: quando mi sono trasferito all'Università di Firenze su invito dell'allora Preside di Magistero, Sergio Givone, questo stava già in mezzo al guado travagliato del suo trasformarsi in un altro tipo di Facoltà. Quanto al secondo: nutro una naturale, e credo sana, diffidenza verso una qualche centralità e fecondità assegnata all'idea stessa di tradizione in filosofia. Ciò nella convinzione che le tradizioni valgono nella misura in cui sono ripensate e reinventate e che, comunque, compito della filosofia sia quello di cominciare sempre da capo, dinanzi a quelle svolte e a quei problemi che il tempo e i contesti impongono. Questo non vuol negare, ovviamente, che la ricerca filosofica mira pur sempre alle stesse questioni (da Platone a Wittgenstein), ma quando lo fa effettivamente – ossia quando il suo è un mirare e non un parlare a vanvera – lo fa in maniera responsabile e, dunque, in configurazioni sempre nuove. Qualcosa del genere, credo, si sia verificato anche nel nostro caso e più in generale con la nascita, nell'Università italiana, di numerose Facoltà sorelle, caratterizzate appunto dal passaggio – a partire dal nome – da un'idea unitaria di educazione, memore senza dubbio della nozione di *Bildung* umanistica emersa nella grande stagione filosofica dell'idealismo tedesco, a un quadro plurale di scienze della formazione, dove la pur necessaria prevalenza delle discipline pedagogiche sta in un rapporto di necessaria intersezione e integrazione con altri saperi (sociologia, psicologia, linguistica e letteratura, scienze storiche). Si è trattato – come tutti qui sanno meglio di me – di un passaggio non nominalistico, che ha comportato una radicale riformulazione della missione e della funzione della nostra Facoltà, a partire da un'idea complessa dei processi formativi e delle nuove figure professionali in questa idea implicati e, insieme, promossi nella società e proposti agli studenti. Come hanno vissuto questo passaggio le voci filosofiche presenti nella nostra Facoltà? Innanzitutto, credo, prendendo consapevolezza – nell'effettività dei nuovi compiti didattici e delle nuove agende curriculari, prima ancora che in una riflessione teorica – della necessità di prender congedo da un'idea di filosofia ispirata da grandi sintesi teoriche o da un pro-

filo unitario della sua funzione etico-politica. Per intendersi: in forza di una serie di motivi che sarebbe troppo lungo spiegare in questa sede, le risposte ai nuovi compiti didattici e alle nuove esigenze di un costante interagire con le altre discipline (*in primis* quelle pedagogiche) non potevano venire né dall'alternativa pretiana tra retorica e logica né dall'umanesimo storicistico gariniano (senza per questo, va da sé, voler minimamente sminuire la grandezza del magistero esercitato direttamente da Preti nella vecchia Facoltà insieme al suo allievo Ermanno Migliorini, così come quella del magistero di Garin, esercitato indirettamente attraverso allievi come Sergio Moravia e Gianfranco Cantelli). Una curvatura pragmatica, dettata dalla necessità di inserire la propria attività didattica in *frames* problematici definiti anche dal punto di vista professionale (la formazione primaria, quella degli adulti, delle comunità educative o delle competenze formative in senso professionale e così via), era nelle cose, prima ancora che in una spassionata e quieta riflessione preliminare. Nell'inedito quadro, mosso e mobile, delle scienze della formazione era insomma inevitabile che la filosofia si presentasse – nel bene e nel male e, forse, al di là di essi – nelle vesti di una Cenerentola, una Cenerentola alla quale per di più non era concesso di attendere l'intervento di un principe azzurro che la trasformasse d'incanto in principessa. Se non altro, per il motivo che la filosofia non è una scienza o comunque un sapere diretto a un oggetto positivamente determinato. Semmai – come insegna Wittgenstein (rarissimo esempio di filosofo che abbia fatto, almeno per un certo periodo, una concreta esperienza pedagogica) – la filosofia è un'attività e, forse, anche uno stile nell'esercizio del pensiero; un'attività che si propone di guardare anzitutto a ciò che ci sta quotidianamente dinanzi agli occhi. In uno sguardo che, di volta in volta, rende meno ovvio e quindi degno di esser problematizzato e interrogato quanto solitamente, in particolare relativamente alle dinamiche e alle tematiche della formazione, resta sullo sfondo in forma di presupposti taciti e/o acquisiti. Da questo sguardo e da questo esercizio credo che dalle voci filosofiche della nostra Facoltà siano venute sollecitazioni determinate, e non 'generiche' o puramente retoriche, a pensare e ripensare pratiche teoriche e pratiche didattiche relative ai problemi della formazione. Ad esempio, nel far emergere la densità e l'intreccio di paradigmi teologici, magici e filosofici all'origine della scienza moderna, penso qui ai corsi e alle ricerche di Gabriella Federici Vescovini e in particolare tanto al suo insistere sulla decisività della filosofia araba come una delle radici del pensiero europeo quanto, indagando Cusano, alla problematicità di una cesura netta tra cosmo medievale e mondo moderno. Oppure, nell'affrontare il nodo del rapporto tra coscienza e linguaggio e del ruolo che in questo rapporto svolge la capacità immaginativa della nostra mente attraverso un serrato confronto, filologico e teoretico insieme, tra Cartesio e Vico (mi riferisco qui alla presenza di Gianfranco Cantelli nella nostra Facoltà). Quelle che così seccamente enunciate potrebbero sembrare que-

stioni di genealogia filosofico-concettuale divengono questioni vivissime e inaggrabili nel *concretum* di un processo formativo, coinvolgendo il rapporto non estrinseco che lega le modalità della formazione con le nostre convinzioni più profonde circa il senso stesso della nostra identità individuale e genericamente umana. Così come diviene una questione inaggrabile – penso qui ai corsi e alle ricerche di Giovanni Mari – quella di pensare e ripensare il concetto di lavoro non solo a partire dai classici del pensiero moderno (in particolare da Hegel e Marx), ma anche nell'orizzonte frammentato e per così dire internamente flessibile di nuove figure professionali; un orizzonte certamente definito dalle trasformazioni irreversibili che il lavoro conosce in una società sì complessa e globale, ma (con buona pace di Baumann) nient'affatto liquida quanto alle pulsioni identitarie e agli inediti livelli di conflitto socio-economico.

Suonerà scontato a qualche orecchio, ma tuttavia mi piace ricordare che se non la pratica educativa, senza dubbio la domanda circa il suo senso, la sua organizzazione e la sua finalità all'interno della *polis* è nata, in Occidente, insieme alla filosofia. Penso naturalmente alla domanda «*tis oun è paidéia?* quale educazione (o pedagogia) dunque?» che Platone formula nel II libro della *Repubblica*. E a questa domanda Platone risponde con una teoria della mente umana e quindi dei modi dell'apprendere e del senso di un governarsi dell'anima umana e del valore politico che formazione e governo di sé hanno per il destino stesso della *polis*. Appunto nell'arco problematico e di ricerca che si tende a partire dalla domanda platonica leggo (seppur non esclusivamente) le ricerche e i corsi di Alberto Peruzzi nella nostra Facoltà. Mettendo senza dubbio a frutto la lezione del suo maestro Giulio Preti eppure muovendosi con originalità di pensiero in sentieri inediti Peruzzi ha mostrato – in un costante dialogo con saperi strategici per una comprensione della mente umana e del suo funzionamento (dalle neuroscienze alla linguistica, dal cognitivismo alle logiche matematiche) – quanto sia complesso e difficile il compito di tendere l'arco problematico che, originandosi da Platone, ha nel presente il suo estremo.

Proprio riflettendo sul nesso tra mente ed esperienza, e in particolare sull'effettivo e formante intreccio tra questi due poli che si istituisce nella relativa autonomia delle pratiche linguistiche, penso più in generale che nella nostra Facoltà le voci filosofiche, se non altro per il timbro di stupore e di dubbio che le contraddistingue, siano ancora oggi e in futuro voci insostituibili. Insomma, per tornare a una metaforologia fiabesca che giunge fino a Disney, la filosofia – nella nostra Facoltà – oltre che una Cenerentola può essere anche, nello stesso tempo, una Rosaspina che, a dispetto della tradizione narrativa, nel tessere la sua filosofica tela anziché essere punta, e cadere in un beato sonno speculativo, continua con impertinenza a pungere.

A questo punto mi si potrebbe anche chiedere: e l'Estetica? Per un verso, credo di aver già risposto alla domanda. Per l'altro, mi limito a un opportuno *de nobis ipsis silemus*.

UNA NOTA SU SOCIOLOGIA E FORMAZIONE

Andrea Spini

1. Dall'età delle certezze...

Quale ruolo assegnare o riconoscere alle discipline sociologiche nel campo della formazione? La domanda può essere considerata una semplice *boutade*, almeno a prima vista, quando si pensi al ruolo che la sociologia, fin dalla sua nascita, ha riconosciuto alle istituzioni formative per produrre e riprodurre l'integrazione sociale. Qualche reperto di archeologia del sapere sociologico sarebbe sufficiente a rendere insensata la domanda d'apertura. Un nome per tutti: Durkheim e il suo struttural-funzionalismo.

Con Durkheim, infatti, trova espressione compiuta il «sogno di Comte», ovvero la fondazione di una scienza della società che, mediante la scoperta delle leggi che ne regolano l'evoluzione, avrebbe consentito di mettere fine alla «*crise révolutionnaire qui tourmente les peuples civilisés*».

Così aveva scritto il maestro presentando nel 1830 il primo volume del suo *Cours de philosophie positive* nel cui «*tableau synoptique du cours*» compare, per la prima volta, il termine *sociologie*¹.

Una *physique sociale*, dunque, per uscire dall'*anarchia intellettuale* dalla quale dipendeva «la grande crise politique et morale des sociétés actuelles», perché «*tout le mécanisme social repose finalement sur des opinions*»².

La rivoluzione intellettuale iniziata da Bacone, Cartesio e Galileo, si sarebbe compiuta con l'instaurazione, come nuovo ordine del discorso, del sapere «positivo»; da esso ne sarebbe disceso un «*véritable ordre social*»³.

Possiamo sorridere (se non farne oggetto di scherno, come fece Marx) del «sogno di Comte»; non sarebbe tuttavia troppo *osé* intellettualmente

¹ A. Comte, *Cours de philosophie positive*, ed. Alfred Coster, Paris 1934, t. I, 6^e édition, identique à la première, parue au commencement de Juillet 1830.

² Ivi, p. 26.

³ *Ibidem*.

(né storicamente) riconoscere nella “religione dell’umanità” predicata dal positivismo, una delle condizioni del successo di massa dello stesso socialismo ‘scientifico’ e, soprattutto, dell’imporsi – fra quelli che diventeranno diritti di cittadinanza – della questione dell’educazione popolare.

Ma non possiamo, in questa sede, intrattenerci oltre sulla problematica appena segnalata, se non per ricordare che la sociologia, al suo atto di nascita, si presenta come una forma di conoscenza direttamente impegnata nel definire le modalità, oggettivamente fondate, attraverso le quali si sono costituite, nel tempo, le società, cercando, contemporaneamente, di indicarne le condizioni che ne permettono la persistenza.

Da qui l’interesse, sempre più marcato – ad iniziare da uno dei padri fondatori della disciplina, come il già ricordato Durkheim⁴ – per i processi di socializzazione e per gli attori (individuali, collettivi e istituzionali) che ne sono protagonisti.

2. ...al tempo delle incertezze

Tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo, in realtà, dall’età delle certezze positiviste si entra nel tempo dello smarrimento dell’uomo moderno secondo Berger e Luckmann, per finire, secondo le più recenti descrizioni interpretative, negli anni delle «società liquide»⁵, «sotto assedio»⁶, «cosmopolite»⁷, «postindustriali»⁸, «glocali»⁹, in cui sono venuti progressivamente mutando e il ruolo della sociologia (e in generale delle scienze umane) e le forme (e i luoghi) della socializzazione formativa.

La domanda iniziale, da quest’ultimo punto di vista, assume, allora, una coerenza inaspettata.

Se già, infatti, al *Cours* di Comte faceva da controcanto *Il capitale* Marx, definendo le opinioni socialmente condivise come ideologia delle classi dominanti, mostrando, oltre al carattere emancipatorio, anche il ruolo di controllo sociale delle istituzioni formativo-culturali, nel secolo che ci separa dall’elaborazione teorica weberiana (grazie anche a quest’ultima), si sono erose tutte le condizioni che avevano potu-

⁴ E. Durkheim, *La sociologia e l’educazione*, Ledizioni, Milano 2009; N. Baracani (a cura di), *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

⁵ Z. Bauman, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2008.

⁶ Z. Bauman, *La società sotto assedio*, Laterza, Roma-Bari 2007.

⁷ U. Beck, *La società cosmopolita. Prospettive dell’epoca postnazionale*, il Mulino, Bologna 2003.

⁸ D. Bell, *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York 1973.

⁹ R. Robertson, *Globalizzazione. Teoria sociale e cultura globale*, Asterios, Trieste 1999.

to permettere la stessa pensabilità di *una* Teoria della società dalla quale dedurre – come casi individuali – il senso e il significato dei diversi agglomerati umani abitanti il pianeta.

La fine delle Grandi Narrazioni, con la quale si usa definire l'ingresso nel post-moderno (anche se altri, alla proposta terminologica di Lyotard¹⁰, preferiscono tardo-moderno, modernità avanzata – Giddens, Donati)¹¹, non ha fatto altro che certificare quanto era già avvenuto in campo socio-economico, etico-politico e teorico-epistemologico nel ventennio '60-'80.

L'implosione del sistema sovietico, la trasformazione del modo di produzione capitalistico, il cambiamento del mercato, la mutazione delle forme di comunicazione, avevano, infatti, già ridisegnato – quasi completamente – l'intero sistema-mondo¹² nel verso di una contemporanea omologazione dei modelli di consumo e differenziazione delle possibilità di accesso al mercato.

I successivi processi di globalizzazione informatizzata, nel quale siamo immersi, non faranno altro che mostrarne esplicitamente gli effetti complessi, contraddittori e universali.

Insieme, infatti, ai sempre più densi fenomeni di migrazione dei «dannati della terra»¹³ dai sud del mondo verso le aree ricche del pianeta, si assiste, in queste aree, all'emergere di una nuova strutturazione sociale, costituita, ai suoi estremi, da masse di lavoratori *low cost*, marginali ed esclusi dal Gran Bazar del consumo¹⁴ e all'altro da *creative class*¹⁵, *élite* dei *knowledge worker* che costituiscono l'articolato universo delle classi medie.

Una strutturazione sociale che corrisponde specularmente ad una organizzazione della produzione *sprawl*, come le città nelle quali abitiamo: come in quest'ultime 'centro' e 'periferia' non sono più definibili con i criteri dell'urbanistica o della sociologia urbana 'storica', così la sociologia dell'organizzazione si vede costretta a ridefinirsi secondo modelli sempre più fondati sul coinvolgimento, la partecipazione, la condivisione delle *mission di* aziende che si muovono secondo logiche del *now* finanziario e del *no future* imprenditoriale.

In questo scenario sociale, in cui la pervasività della *computer mediated communication* diviene uno dei luoghi (spesso il principale, insieme agli altri soggetti del sistema massmediatico) della socializzazione delle

¹⁰ J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981.

¹¹ A. Giddens, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, il Mulino, Bologna 2000; P. Donati, *Oltre il multiculturalismo*, Laterza, Bari-Roma 2008.

¹² I. Wallerstein, *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, il Mulino, Bologna 1992.

¹³ F. Fanon, *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 2007.

¹⁴ Z. Bauman, *La decadenza degli intellettuali*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

¹⁵ R. Florida, *La nuova classe creativa*, Mondadori, Milano 2003.

nuove generazioni, le semantiche di tutte le scienze umane sono sottoposte a tensione, ponendo problemi affatto nuovi e inusitati alle istituzioni della formazione.

Se da una parte, infatti, la rivoluzione informatica rende possibile progetti di «intelligenze collettive»¹⁶ e di democrazie globali¹⁷, dall'altra accentua sempre di più la «voglia di comunità»¹⁸ in cui individui in carne ed ossa, *persone*, possano essere riconosciuti come individui *uguali e diversi*, liberamente impegnati nella realizzazione del proprio percorso di vita.

Da qui – nei termini di Luhmann¹⁹, l'ultimo sociologo che ne ha proposto una teoria generale – una società configurata come un sistema di sistemi, per la cui descrizione forse la definizione più adeguata – delle singole società, come della *società-mondo* – appare quella dell'*arcipelago* in cui ogni *isola* (e tale può essere l'impresa nella quale si è impiegati, l'associazione di cui si fa parte, il quartiere dove si abita, ecc.) ha i propri codici assiologici, comunicativi, di reciproca riconoscibilità, le proprie logiche di funzionamento, diversi da quelli di ogni altra.

In realtà, anche quella appena proposta, è una descrizione interpretativa della realtà sociale, di cui essa stessa fa parte. Non a caso, si è iniziato a parlare – in questi ultimi vent'anni – di *sociologia riflessiva*²⁰ e sempre più si sono venuti imponendo nella ricerca empirica metodi qualitativi²¹, affidando alla *narratività*²² la capacità di costruire le identità istituzionali.

3. Formare chi, formare come

Sociologie, e non più sociologia: un universo epistemico plurale, relativo, senza ambizioni oltre quella di produrre *spiegazioni contrattate* con i soggetti-oggetto di ricerca, fondate sul riconoscimento dell'ineluttabile abbandono di ogni *nowhere* dal quale guardare oggettivamente la realtà sociale, sempre più costretta ad ibridarsi con le altre scienze umane, ma per questo capace di proporre nuovi modelli esplicativi: più che interdisciplinari, *transdisciplinari*.

Da questo punto di vista (e in quella forma) può contribuire, in modo essenziale, alla realizzazione di processi formativi più adeguati all'attuale scenario sociale. Non tanto, o soltanto, mediante l'acculturazione

¹⁶ P. Lévy, *L'intelligenza collettiva*, Feltrinelli, Milano 1999.

¹⁷ J. Echeverria, *Telepolis. La nuova città telematica*, Laterza, Roma-Bari 1995.

¹⁸ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001.

¹⁹ N. Luhmann, *Sistemi sociali*, il Mulino, Bologna 2001.

²⁰ A. Melucci, *Verso una sociologia riflessiva*, Feltrinelli, Milano 1998.

²¹ A. Marradi, *Raccontar storie*, Carocci, Roma 2005.

²² B. Czarniawska, *Narrare l'organizzazione*, Edizioni di Comunità, Milano 2000.

dei formatori ai linguaggi delle sociologie del lavoro o alle metodologie della formazione organizzativa, quanto nella decostruzione degli apparati ideologici che si sono venuti costruendo in questi ultimi venti anni di 'morte delle ideologie'.

Non mancano, infatti, elaborazioni teorico-metodologiche che, mediante la tematizzazione della prismaticità di ogni fenomeno, hanno concorso (e concorrono e ancor più possono concorrere) a demistificare ciò che la megamacchina del consumo universale propone come unica, intrascendibile 'verità' del mondo.

Mostrare il grande inganno dell'autoimprenditorialità dell'individuo con la descrizione degli effetti della flessibilità del lavoro; decostruire il concetto di libertà del mercato mostrando le logiche di potere che producono la riproduzione dell'ineguaglianza; avvertire dei vincoli insopportabili dell'appartenenza comunitaria per la capacità di scelta dell'individuo; descrivere gli intrecci fra l'economia del dono e le forme di utilitarismo cui può dar luogo; leggere i bisogni formativi come espressione di una socializzazione complessa, irriducibile alla serie di ruoli sociali predisposti dal sistema; insomma, mostrare, mettendo in gioco le categorie accreditate dalla *koiné* sociologica, le possibilità dentro le costrizioni sociali (come avviene sempre più frequentemente nelle ricerche più recenti sul fenomeno migratorio), significa offrire, al patto formativo che stipuliamo con i giovani, gli strumenti per rendere effettuale la libertà come *social commitment*²³.

In questo modo, forse, possiamo sperare di dismettere gli occhiali che da Durkheim in poi ci hanno permesso di vedere i rapporti tra individuo e società soltanto come conflitto tra libertà individuale e costrizione istituzionale, e la formazione come un processo di adattamento alle strutture pre-esistenti.

Formare chi, formare come: tutti, in una «navigation professionnelle»²⁴ in cui ognuno *possa* volere.

Ma per la realizzazione del programma appena abbozzato, forse non sarà sufficiente una dichiarazione di intenti.

Nel 1897 William James pubblicava *La volontà di credere ed altri saggi di filosofia* popolare. In quel testo – oggetto di diverse interpretazioni, anche opposte – l'autore dei *Principi di psicologia*, sosteneva che per riuscire in una attività occorre credere che ne siamo capaci. Chissà, forse *questa* volontà di credere sarebbe utile, oggi.

Come, nel «Dipartimento che non c'è» (più) di Studi Sociali, abbiamo appreso dall'«anarchico dell'organizzazione» Antonio Carbonaro, al quale questa nota è dedicata.

²³ A.K. Sen, *Libertà individuale come impegno sociale*, in I. Berlin, A.K. Sen, *La dimensione etica nelle società contemporanee*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 1990.

²⁴ G. Le Boterf, *Compétence et navigation professionnelle*, Editions de l'Organisation, Paris 1999.

PARTE SECONDA

ITINERARI DI RICERCA INNOVATIVA

UN MANIFESTO PEDAGOGICO E DIDATTICO PER LE PROFESSIONI EDUCATIVE

Franco Frabboni

1. Verso un sistema formativo integrato

Con le orecchie a terra, in posizione indiana di ascolto, ci sembra di cogliere alcuni nitidi rintocchi del duemilanove che nasce.

Annunciano nell'aria un *futuro dell'educazione* nel nome e nel segno di un *sistema formativo polisistemico*, da 'integrare' con grande urgenza per dare le ruote a una *società della conoscenza* non soltanto 'virtuale'. Ma dotata soprattutto di radici storiche (sociali, culturali, valoriali) e di cultura materiale (il lavoro, la città, i beni monumentali e artistici, la vita comunitaria, la convivialità solidaristica).

La nostra tesi è un po' questa. I nuovi paesaggi del Villaggio globale – resi cupi dalla *globalizzazione della cultura* (mass media) e della *comunicazione* (personal media) – stanno profondamente modificando la carta d'identità dei nuovi insediamenti urbani. A partire dai tradizionali luoghi deputati alla *formazione*: la famiglia, la scuola, le chiese. Di più. Queste tre antiche agenzie formative, per secoli egemoni nei territori dell'educazione, si trovano oggi a calcare le scene della città contemporanea in compagnia di 'nuovi' soggetti formativi: alcuni *intenzionalmente* educativi (come gli enti locali, l'associazionismo, il privato sociale e il mondo del lavoro), altri *non-intenzionalmente* educativi, perché subordinati alle leggi del mercato. Sono le attività di tempo libero a pagamento, nonché il repertorio mediatico di fruizione domestica (tv, pay-tv, videogiochi, internet). Queste offerte mercantili accendono la luce/verde soltanto quando la domanda è alta e remunerativa, mai se questa è debole e di scarso profitto.

Per poter arginare e calmierare l'irruenza-invasione del mercato formativo a pagamento (sregolato, instabile, non-intenzionalmente educativo: ramificato in direzione policentrica) è necessario perseguire l'*alleanza* tra il sistema formale e il sistema non-formale, tra la scuola e le agenzie extrascolastiche intenzionalmente educative: famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro, chiese. Un patto – questo – chiamato a realizzare un rapporto di 'scambio' culturale tra la scuola e i beni-opportunità formativi del territorio, secondo linee di *complementarietà* e di

interdipendenza delle reciproche risorse formative. Il tutto allo scopo di poter rispondere, per l'intero arco dell'anno, ai bisogni educativi e alle aspettative culturali dei singoli contesti sociali e comunitari.

Rinforziamo il concetto. L'odierna *città mercato* sta dilatando a dismisura il compasso delle proprie offerte formative: sia quelle *disinteressate* e a *Progetto* (promosse dalla famiglia-scuola-enti locali- associazionismo-chiese-lavoro), sia quelle a *pagamento* ed *estemporanee* (sale videogiochi, corsi di ballo, culturismo, esoterismo, attività fisico-ginniche, artistiche: tutte a 'tassometro').

Questa *ramificazione policentrica* del sistema formativo potrebbe anche godere di una positiva lettura pedagogica. Questa. Di fronte alla crescente mobilità dei *bisogni-soggettivi* (la molteplicità delle motivazioni-interessi-curiosità-aspirazioni del singolo cittadino) è necessario costruire una città che sappia rispondere adeguatamente alla domanda collettiva offrendo una 'rete' diversificata e flessibile di opportunità: *più luoghi formativi*.

Ma al di là di queste possibili cifre positive (capacità e rapidità di risposta alla variegata domanda sociale), il *sistema policentrico* va ricondotto al più presto dentro i recinti della sua genetica 'triangolarità' attraverso un patto pedagogico di *interconnessione-integrazione* dei molteplici luoghi dell'educazione. Un'alleanza da concertare tra il *sistema formale* (la scuola), il *sistema non-formale* (la famiglia, gli enti locali, il privato sociale, il mondo del lavoro, le chiese) e il *sistema informale* (la cultura di mercato e a pagamento, a partire da quella massmediologica).

In questa prospettiva, ci sembrano fundamentalmente due i 'correttivi' istituzionali e culturali da introdurre nell'odierno sistema formativo *policentrico* in modo che possa disegnarci nel nome dell'*integrazione* istituzionale e culturale.

1. Il *correttivo istituzionale*: ci sembra quanto mai urgente il richiamo alle agenzie intenzionalmente formative (sistema formale più sistema non-formale) a stipulare tra loro un patto di ferro: una *grande alleanza pedagogica*. Per poter contenere l'aggressività di un mercato formativo a *pagamento* (effimero, instabile, non-intenzionalmente educativo) è necessaria una forte coesione tra le agenzie formative impegnate a elaborare e praticare modelli educativi disinteressati, ideali e democratici che sappiano condurre in porto l'esigenza indifferibile dell'*integrazione* (raccordo, reciprocità e interdipendenza formativa).

La nostra speranza è che questa *alleanza pedagogica* – di natura istituzionale – possa ricondurre all'ovile del sistema formale e non-formale il variegato e instabile mercato delle offerte a pagamento: possibile se questo accetterà le regole dell'intenzionalità e della progettualità educative.

2. Il *correttivo culturale*: ci sembra quanto mai urgente il richiamo alle agenzie formali e non-formali a ridisegnare il proprio *modello pedagogico* nel nome dell'*integrazione*, secondo le linee di una *federazione territoriale*

dotata di più luoghi dell'educazione: ciascuno con una propria specificità formativa, con propri specialismi educativi.

Così la *scuola* è chiamata soprattutto a dare dominanza alle finalità *cognitive* (e anche di socializzazione); la *famiglia* ad affermare le proprie finalità *etiche* ed *effettive*; gli *enti locali* a dare centralità alle esperienze *espressivo/creative* e ai vissuti carichi di occasioni 'relazionali' e 'interattive'; l'*associazionismo giovanile* a esaltare la qualità formativa delle esperienze *aggregative* cosparse di elevati coefficienti di immaginazione-fantasia-azzardo-avventura; il *mondo del lavoro* a rendere diffusi i valori sociali e civili della collaborazione, dell'impegno, della solidarietà; le *chiese* a sensibilizzare agli orizzonti della fede e della trascendenza.

2. Le cifre formative del territorio

La Ricerca più avanzata in campo pedagogico e didattico chiede con insistenza alla scuola di aprirsi al *suo territorio* nella consapevolezza che il 'ciuffo-d'erba' (il naturale: il paesaggio) e il 'mattoncino' (il sociale: il paese-città) scorrono lungo una pellicola culturale che l'allieva e l'allievo possono osservare, capire, modificare attraverso la conoscenza *diretta* e la partecipazione *personale*. Se disporranno di occhiali schermati di *ambiente*, le giovani generazioni potranno mettersi simultaneamente in groppa alla doppia 'scopa' della *conoscenza* e della *fantasia*. L'una e l'altra irrinunciabili per potere guardare dall'alto e denunciare i killer da chiamare sul banco degli imputati. Sono colpevoli sia del saccheggio e della distruzione dei valori paesaggistici propri del mondo della natura (manomessa, depauperata e deturpata delle sue genetiche cifre ecologiche), sia di ostacolare la *qualità della vita* nei tessuti urbani (tramutandoli in città mercato: invivibili per smog, per traffico, per affollamento edilizio).

Sono tre i punti/qualità che la *formazione* (scolastica e universitaria) può accumulare quando si apre al *territorio* (naturale e sociale) a lei *viciniore*.

Sono traguardi educativi di grande *innovazione didattica*, perché *l'ambiente*

1. attiva il principio della *motivazione* (curiosità) e della *partecipazione attiva* (il fare) degli allievi nella scoperta dei *perché* e della loro risposta (che sono alla sua 'portata' sia linguistica che logica);
2. permette agli allievi di verificare direttamente le conoscenze acquisite (l'ambiente offre una retroazione immediata, informando istantaneamente gli scolari della correttezza delle loro interpretazioni);
3. permette di non scindere mai il momento dell'*istruzione* da quello dell'*educazione*, proprio perché gli alunni vengono coinvolti 'integralmente' (emotivamente, socialmente, affettivamente) nell'*avventura cognitiva*.

Questo per dire che occorre dare via libera a un *territorio copernicano* nelle cui strade naturali e sociali pedalino, insieme, il sistema formativo (scuola e università) e le offerte territoriali culturali e naturalistiche. Siamo all'inaugurazione di un rapporto di intensa *reciprocità* tra la cultura dell'istruzione ufficiale e la cultura del territorio sociale e culturale. Il tutto secondo linee di 'complementarità' delle rispettive risorse formative. Un obiettivo perseguibile a patto che il territorio naturale e culturale sia messo nelle condizioni di disporre di un doppio cesto ricolmo di risorse formative. Da una parte, il cesto delle *risorse non-istituzionali* (i beni naturalistici e paesaggistici nonché le sedi della produzione agricola, artigianale e industriale); dall'altra parte, il cesto delle *risorse istituzionali* (i beni monumentali e artistici nonché le biblioteche, i musei, le pinacoteche, i centri culturali-sportivi-ricreativi presenti nel contesto urbano).

Il nostro auspicio è che tramontino le immagini di una scuola e di una università quali corpi separati e albeggi un sistema di istruzione impegnato a negoziare una *comunicazione multipla* con i beni naturalistici e con la città (paese, borgata, quartiere) per l'intera durata dei suoi percorsi curricolari.

Se questo è un primo *Manifesto pedagogico/didattico* per le professioni extrascolastiche, allora quali sono i *guadagni formativi* accumulabili da chi opera vuoi con i disabili, con i tossicodipendenti, con gli extracomunitari, con gli anziani, con i carcerati (*educatore sociale*), vuoi con i clienti delle biblioteche, delle pinacoteche, delle mediateche, delle ludoteche, degli spettacoli di massa (*animatore culturale*), vuoi con chi abita la stagione della vita adulta sia nel lavoro, sia nel tempo libero (*formatore*)?

2.1. I guadagni formativi

Sono due le 'cifre' che elevano a dignità pedagogica l'interconnessione formativa *scuola-territorio* intesa come 'comunione' dei reciproci beni ecologici, sociali e culturali. Sono 'cifre' facilmente convertibili in *guadagni pedagogici* da porre nella banca della scuola.

1. I *saperi caldi*: quando la scuola si apre all'*ambiente* riscalda intensamente le proprie conoscenze, proprio perché i suoi 'ciuffi d'erba' e i suoi 'mattoni' si presentano freschi di giornata e cucinabili nel forno della *metacoscienza* (il cui menù presenta piatti sia disciplinari, sia interdisciplinari).

Sedere all'ombra dell'*albero metacognitivo* – che ramifica nel bosco del territorio naturale e sociale – significa dotare l'allievo di *più intelligenze*. Significa porlo nelle condizioni cognitive di potersi mettere da *più punti di vista* (disciplinari), di disporre di *più modi di pensare* e di *capire* il mondo, di potere mettersi sul naso *più occhiali cognitivi* per interpretare il proprio universo di cose e di valori.

Popolare la scuola di *tavoli metacognitivi* significa dotare il curricolo di molteplici e diffusi *saperi caldi* (ambientali, verdi). Vale a dire, corredare il curricolo di conoscenze dirette, problematiche, plurali, mobili: colte in tempo reale attraverso i *linguaggi della corporeità* (con la vista, con la mano, con l'udito) ogniqualevolta sono messi a contatto con la realtà ambientale.

2. La disciplinarità e l'interdisciplinarità: se è vero che l'*ambiente* (paesaggistico e urbano) si presenta disseminato di luoghi naturali e culturali dagli elevati coefficienti *interdisciplinari*, è altrettanto vero che una scuola/aperta ha il compito irrinunciabile di elevare questi luoghi ad altrettante *aule didattiche decentrate*.

Più in particolare, sia i *parchi naturali* (anche sotto forma di ecosistemi ambientali: il fiume, il lago, il mare, il prato, il bosco), sia le *teche di territorio* (le biblioteche, le pinacoteche, le museoteche, le mediateche) possono essere didatticamente apprezzati tanto come *sillabari* (alfabeti culturali) quanto come luoghi di *interazione* affettiva e sociale (alfabeti relazionali).

Dunque, una scuola in grado di scommettere culturalmente tanto sul tavolo della *disciplinarità* quanto sul tavolo dell'*interdisciplinarità*.

Scommettere sul tavolo *disciplinare* significa offrire all'allievo molteplici occasioni di incontro con *più* intelligenze. Significa parlo nelle condizioni cognitive di disporre di *più paradigmi* per interpretare e per pensare la realtà, di potere disporre di *più cristallini cognitivi* per interpretare il proprio universo di cose e di valori.

Scommettere sul tavolo *interdisciplinare* significa offrire all'allievo molteplici occasioni di incontro con i *saperi caldi*. Significa parlo con frequenza a contatto con conoscenze dirette, problematiche, pluraliste, mobili: colte in tempo reale tramite il linguaggio della *corporeità* (orale, gestuale, manipolativo, sonoro, iconico) imprescindibile per potere decodificare la realtà ambientale.

2.2. I guadagni didattici

Sono tre le 'cifre' didattiche che assicurano interdipendenza formativa al binomio *scuola-ambiente*.

Sono 'cifre' facilmente convertibili in *guadagni didattici* che l'ambiente mette nella banca della scuola.

1. Le teche: la prima identità dell'*ambiente* (nella sua versione socio-culturale: la città) fa tutt'uno con l'immagine dell'*aula didattica decentrata* nella versione della *teca*. L'ambiente socioculturale dispone dei colori per tingere di *antropologia locale* i curricoli della scuola.

In particolare, l'*ambiente-città* si presta da grande laboratorio per lo svolgimento dei Progetti didattici (argomenti interdisciplinari, trasver-

sali) posti dalla scuola nei repertori delle ricerche da condurre in porto in una determinata annualità scolastica.

In effetti, il Progetto didattico si qualifica come la strategia metodologica attraverso la quale il docente mette nel motore del *Piano dell'offerta formativa i saperi multidisciplinari*: le cui conoscenze sono mutuabili prevalentemente dalla cultura antropologica di cui sono testimoni i fatti-problemi-valori del passato come del presente storico.

Questo per dire che il Progetto didattico pesca a piene mani dentro agli scenari dell'ambiente-città tanto da uscire colorato di *multiculturalità*, ricoperto di una nitida pelle antropologica.

2. I parchi: la seconda identità dell'*ambiente* (nella sua versione ecologica: il paesaggio) fa tutt'uno con l'immagine di un'*aula didattica decentrata* nella veste del *parco*. L'*ecosistema naturale* gode non solo di ricche *risorse cognitive* (dal momento che colora di verde il binomio assimilazione-interiorizzazione delle conoscenze), ma anche di robuste *cifre etiche* (dal momento che si propone da eccellente palestra di educazione alla responsabilità civile ed etico-sociale). L'*ambiente naturale* impegna gli allievi a operare concretamente in esperienze di *coinvolgimento diretto* (tramite l'etica della disponibilità, cooperazione, impegno, solidarietà) dentro le tasche/verdi del proprio territorio, al fine di promuovere diffusi comportamenti di 'massimizzazione' della protezione-difesa dei beni paesaggistici *viciniori* alla scuola.

3. Le aule didattiche decentrate: da anni le *città educative* hanno dato le ruote a un *sistema formativo integrato* scuola/territorio che si qualifica con la messa a disposizione della scuola di opportunità formative (le *aule decentrate*, per l'appunto) disseminate in spazi didattici fuori-scuola condotti da personale docente altamente qualificato. I loro punti di forza educativa non possono essere messi in discussione. La ricerca nel campo delle scienze dell'educazione (pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia) attribuisce loro un *dieci con lode*. Vediamole queste medaglie al merito che brillano sul loro petto: le *aule didattiche decentrate* hanno il pregio didattico:

- di favorire la pratica del *laboratorio*, il cui merito è quello di ridimensionare la persistente egemonia dell'aula-classe quale unico luogo della capitalizzazione delle conoscenze (forzatamente di tipo trasmissivo-riproduttivo);
- di dare le ali a un'istruzione fondata sulla *ricerca*: quindi, sull'imparare, da soli, a curiosare e a scoprire conoscenze dense di attualità e di problematicità, spesso direttamente verificabili;
- di contribuire a una effettiva *integrazione* degli allievi con 'difficoltà' di socializzazione e di apprendimento.

3. Il laboratorio e il tirocinio

Tanto per le *professioni scolastiche* quanto per le *professioni extrascolastiche* il saper-fare e il saper-relazionare trovano nel *laboratorio* e nel *tirocinio*

due ineludibili palestre di formazione. Sono sedi di pratica professionale spalmate di molta riflessività teorica e di padronanza metodologica.

3.1. *Sipario sui laboratori*

Tanto la scuola quanto i servizi extrascolastici chiedono *professionalità* che sappiano mettere in rampa di lancio nei loro spazi interni (classe/interclasse oppure servizi sociali/culturali) una rete di *laboratori*. Questi, nell'ambiente sociale e naturale prendono la veste di *aule didattiche decentrate*: biblioteche, pinacoteche, mediateche, ludoteche, parchi didattici, agriturismi, fattorie didattiche ecc.

Dunque, occorre alzare il sipario e dare voce ufficiale ai *laboratori*. Fondamentalmente due ci sembrano i loro *punti-qualità*. Portano il nome di cuore e di mente.

Come dire, nei *laboratori* trova finalmente habitat il *cuore* del fruitore del servizio (scolastico e non): proprio perché a scuola come nell'extra-scuola la sua sfera emotivo-affettiva è per lo più rimossa o censurata.

Parallelamente nei luoghi dell'istruzione la sua *mente* – se intesa come macchina cognitiva in grado di percorrere strade lastricate di voglia di curiosare, di scoprire, di imparare a imparare – viene spesso declassata: omologata, formattata, appiattita.

Dunque 'cura' del *cuore* e della *mente* nelle scuole e nelle Facoltà di Scienze della Formazione.

1. Anzitutto, per *ragioni psicologiche*: l'insegnante come l'operatore di territorio deve essere in grado di promuovere, tramite l'uso dei *laboratori*, uno *stile relazionale*, ricco di *cifre socioaffettive*, nonché un *clima comunitario* denso di *valori* civili, etici e morali. Innovare la scuola e i servizi sociali e culturali extrascolastici di dense *dinamiche relazionali* significa fornirli di un 'controveleno' vincente nei confronti dei lunghi parcheggi davanti al televisore e/o al computer ai quali sono indotti gli allievi a casa: da soli, in compagnia *no-stop* del bottone del telecomando e del mouse. Questo per dire che i *laboratori* possono sterilizzare gli effetti perversi prodotti dai nuovi alfabeti elettronici (informatici, telematici, robotici) proprio perché educano a un modo/collettivo di fare cultura: attraverso la discussione-costruzione-verifica *collegiale* e *operativa* (con il corpo e con le mani più che con gli apparati percettivi e simbolici) dei problemi cognitivi posti dall'insegnamento-apprendimento scolastico.

2. Poi, per *ragioni pedagogiche*: l'insegnante come l'operatore di territorio deve essere in grado di promuovere, tramite l'uso dei *laboratori*, un diffuso clima investigativo nel nome di un servizio formativo che mira a fare Ricerca.

Il punto di partenza della Ricerca può essere un tema/argomento – sia relativo a una *materia curricolare* (prescritta dai Programmi), sia relativo alla *cultura extracurricolare* (prevista dal Piano dell’offerta formativa) – da ‘cucinare’ in modo che possa trovare sviluppo *mono e meta cognitivo*. Cioè a dire, oltre all’*apporto monocognitivo* proveniente dai contenuti e dai linguaggi di origine disciplinare, la Ricerca aggiunge l’*apporto metacognitivo* proveniente dai molteplici punti-di-vista interpretativi, inquisitivi ed euristici di origine interdisciplinare, frutto dell’incontro tra gruppi di materie ‘affini’ quanto a statuto disciplinare.

Se è vero che la classe si configura come la sede deputata prevalentemente a forme di Ricerca/fredda (intesa come istruttoria critica sulle conoscenze ‘riproduttive’ trasmesse dall’insegnante e dal libro di testo), è altrettanto vero che l’interclasse si propone, tramite i *laboratori*, come la sede deputata a forme di Ricerca/calda (intesa come modalità di investigazione e di scoperta che, avvalendosi di fonti dirette, contestuali, inedite, si fa generatrice di *nuove conoscenze*).

Quando la Ricerca si inerpica per i sentieri di una cultura/altra trova – quale sua compagna di viaggio – la *creatività*: partner attraente e seducente per via del suo zaino ricolmo di linguaggi manipolativi, immaginativi, fantastici, trasgressivi.

3.2. *Sipario sul tirocinio*

L’insegnante come l’operatore di territorio deve essere in grado di promuovere, tramite la pratica del tirocinio, molteplici *strategie empiriche* di osservazione e di conduzione diretta di processi di insegnamento–apprendimento e di interazione–socializzazione formativa. Può avere il suo teatro/didattico sia in classe, sia in interclasse, sia nella pratica delle aule didattiche decentrate nel territorio: sociale e naturale.

Quindi, nel mirino formativo del tirocinio sta tanto l’*istruzione materiale*, il quanto e il cosa sapere: gli alfabeti primari, le discipline di base (che vanno cucinate in classe), quanto l’*istruzione formale*, – il come e il perché sapere: la capacità di impostare con chiarezza logica i problemi cognitivi, le strategie di scoperta e di metodo, le pratiche operative di applicazione delle conoscenze, le procedure di intuizione e di invenzione di soluzioni inedite, imprevedute, illogiche (che vanno cucinate negli spazi dell’interclasse e dell’ambiente, socioculturale e naturale).

In altre parole. Il tirocinio mira a obiettivi cognitivi di marca *logico-costruttiva* che si esplicano attraverso la sistematizzazione–ricostruzione–integrazione delle conoscenze. Su questo obiettivo cognitivo il tirocinio gioca tendenzialmente una doppia partita didattica.

La prima è quella dell’integrazione dei *saperi longitudinali* (le discipline del curriculum) con i *saperi trasversali* (freschi di giornata: per lo più antro-

pologici e ambientali, quindi di natura *interdisciplinare*); la seconda partita didattica è quella dell'integrazione dei *metodi di ricerca* con i molteplici dispositivi didattici di approccio all'istruzione scolastica. Disporre di più strategie *logico-costruttive* significa, per l'allievo e per l'allieva, padroneggiare *più punti di vista* nel percorso di de-costruzione-riparazione-ricostruzione-reinvenzione delle conoscenze scolastiche.

In sintesi. Compito del tirocinio è quello di allenare gli apprendimenti superiori convergenti (condizione ineludibile per fare/Ricerca) e gli apprendimenti superiori *divergenti* (condizione ineludibile per fare/creatività).

LA PEDAGOGIA SOCIALE: MODELLI E ANALISI

Vincenzo Sarracino

1. La pedagogia. Una scienza a doppia faccia

L'educazione si è sempre caratterizzata, nel corso della storia della pedagogia e della didattica, per le sue finalità maturative: quelle relative alla trasformazione del soggetto, come quelle relative alla trasformazione delle comunità. Non un modello di società ad apprendimento diffuso per il riempimento di 'teste vuote', bensì la progettazione di una «società della conoscenza»¹ che proponga al centro il tema pedagogico della formazione permanente del corso della vita attraverso l'adozione di metodi che aiutino i soggetti a penetrare, a riflettere, a comprendere. Si tratta, cioè, di pensare all'obiettivo di 'teste ben fatte' attraverso l'adozione dello stesso 'strumento testa': basti pensare, in proposito, al modello di Aristide Gabelli, di marca positivistica, alla fine dell'Ottocento, e a quello moderno di Edgar Morin.

L'educazione, di conseguenza, si è sempre qualificata, nel corso della storia, per la sua funzione politica e pratica, per l'intenzionalità specifica posta nella formazione dell'uomo, di un uomo e di un contesto contrassegnati dai bisogni formativi dell'epoca: l'intenzione, cioè, non si è mai risolta in quella di formare l'uomo genericamente, valido in ogni luogo e in ogni tempo, ma l'uomo, anzi quell'uomo, nel suo contesto. Un uomo per il proprio tempo, quindi, un cittadino consapevole dei propri diritti e dei propri doveri rispetto a se stesso, alla necessaria e indispensabile 'cura di sé', e rispetto agli altri, alla necessaria relazione con la comunità di appartenenza, da un lato, quindi con il luogo natio, con lo spazio di vita economica, sociale e culturale locale, e con quello più ampio, di carattere nazionale e planetario², dall'altro, con l'epoca storica, come si

¹ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000; V. Sarracino, *L'educazione nell'età della conoscenza*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004.

² Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., e dello stesso autore: Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001. I sette saperi, tutti fortemente imprugnati di impronta sociale, possono essere così sinteticamente riassunti: le cecità

diceva, con le relative scelte etiche, politiche, culturali, economiche, riguardanti i singoli soggetti e le collettività³.

Ne è sempre seguito, come conseguenza, in ogni epoca, il nascere e lo svilupparsi di un dibattito pedagogico, a livello teorico e pratico, sulle modalità di un processo formativo che potesse rispettare, e anzi esaltare, da una parte, le potenzialità di ciascun soggetto e, dall'altra, facilitarne la capacità di relazione con l'altro da sé, sia nella dimensione microterritoriale della comunità, sia in quella nazionale e sovranazionale della società.

Di qui la conseguenza che la pedagogia, come sapere della formazione, sia individuale (la cura del sé e la massima espansione creativa e autonoma del soggetto) che in quella sociale (l'attenzione verso gli altri, la conoscenza della propria cultura di appartenenza così come delle culture del mondo, soprattutto la pratica dei doveri di cittadinanza) può essere considerata una scienza a doppia faccia: la *prima*, attenta al soggetto⁴, ai suoi diritti e alla propria crescita personalizzata, come già si diceva; l'*altra*, attenta al rapporto del soggetto con gli altri.

La riflessione, quindi, non va condotta soltanto sul modello di una 'pedagogia del soggetto' né sul modello di una mera 'pedagogia della società' – la prima da considerarsi centrata sul singolo individuo; la seconda da considerarsi al contrario troppo spostata in direzione collettivista –, quanto piuttosto su quello di una 'pedagogia della relazione' che tenga conto del singolo e del suo contesto di vita.

La pedagogia sociale e quella generale come saperi della formazione umana, seguendo la nostra riflessione, vengono così a coincidere e a diversificarsi nello stesso tempo: *nel primo caso* esse coincidono perché si preoccupano di dare risposte (politiche, culturali, scientifiche) alla domanda educativa emergente; *nel secondo caso* esse divergono perché ai bisogni educativi della società, a ogni uomo e a tutti gli uomini (considerati come cittadini nelle proprie istituzioni) esse possono provvedere adeguatamente se tengono conto del loro punto di vista.

Da un lato esiste, dunque, la necessità di condurre un'analisi dei bisogni individuali e sociali, dall'altra quella di costruire un'offerta formativa ade-

della conoscenza: l'errore e l'illusione; i principi di una conoscenza pertinente; la condizione umana; l'identità terrestre; le incertezze della conoscenza; la comprensione della conoscenza; l'etica del genere umano.

³ Cfr. A.S. Makarenko, *Il Poema pedagogico*, voll. 3, Editori Riuniti, Roma 1977; cfr. anche: V. Sarracino, *Il Poema pedagogico di A.S. Makarenko*, Liguori, Napoli 2001.

⁴ Nel dibattito attuale, il tema della 'pedagogia del soggetto' o della 'persona' è diventato centrale sul piano ideologico-politico e culturale, e viene seguito sia dai pedagogisti 'laici' che 'cattolici'. Lo stesso tema del 'personalismo' (basti pensare a Mounier, a Maritain, e da noi ad Agazzi, a Mencarelli ecc.), come teorizzazione di un processo formativo attento al singolo e ai suoi bisogni materiali e spirituali, è stato rivisitato da studiosi di differente matrice culturale (cfr., in proposito, i saggi di Mario Manno e di Franco Cambi soprattutto su «Nuove Ipotesi», nel corso degli anni Ottanta).

guata, sia per il singolo soggetto – considerando il clima culturale, etico e politico, economico e sociale, del proprio tempo, ma anche la necessità trasformatrice – sia per una società che, così facendo, si adegua alla domanda culturale e rende più pregnanti e attuali le proprie riforme istituzionali e gli esiti della ricerca scientifica, soprattutto in ambito educativo. Anzi, la *prima*, (pedagogia generale), è generale proprio perché in ciò consiste la sua specificità di scienza dell'educazione: considerare il bisogno formativo di un uomo del proprio tempo che guarda al futuro, tenendo conto del passato, esaminandone i problemi nodali e cercando di risolverli. La *seconda* (pedagogia sociale), al contrario, è specifica proprio perché privilegia gli aspetti sociali della formazione e, quindi, il rapporto tra uomo e uomo, uomo e donna, uomo e bambino, uomo e lavoro, uomo e sentimento, uomo e spiritualità, uomo e politica, uomo ed economia ecc.

2. *Pedagogia e pedagogie: dal generale al particolare*

La pedagogia contemporanea, d'altra parte, nel momento stesso in cui si è andata occupando dei contenuti e dei metodi della formazione dei soggetti, avendo come riferimento l'intero corso della loro vita e tutti i luoghi, istituzionali e non, dell'esperienza umana (la scuola, la famiglia, la chiesa, le situazioni di gioco ecc.), ampliando ed estendendo così il suo significato originario di 'educazione del bambino', si è necessariamente, di volta in volta, trasformata in 'pedagogia di qualcosa' (pedagogia infantile, giovanile, scolastica, degli adulti, della terza età, dell'apprendimento, dell'handicap, della marginalità e dello svantaggio, del lavoro ecc.), rischiando anche, spesso, la frammentazione e la separatezza tra problemi educativi e metodi.

Essa si è trasformata, in altre parole, da un lato, in pedagogia generale, nella disciplina cioè che ha per oggetto la discussione e la riflessione sull'educazione e sui processi formativi, sulle modalità e gli esiti dell'educazione stessa e degli interventi formativi, costruendo, sulla base dell'esistente, un progetto mirato di formazione (l'aggettivo generale fa pensare implicitamente all'estensione semantica del termine, che si è andato spostando dall'interesse formativo esclusivo per il bambino e per la scuola a quello per le varie classi di età, giovani e adulti, e per le varie istituzioni educative – per la scuola stessa, ma anche per la/le città, le istituzioni culturali, le associazioni, gli enti locali ecc. – così come fa pensare alla disciplina che si occupa di fornire le coordinate necessarie a delineare un progetto generale di educazione per il tempo presente e per il tempo futuro), dall'altro è andata costituendosi in tante pedagogie specifiche con il compito di fornire le indicazioni necessarie a costruire progetti educativi mirati per soggetti o gruppi di essi collocati storicamente e geograficamente in contesti e situazioni reali di esistenza (pedagogie dei luoghi e dei tempi dell'apprendimento e della formazione,

delle culture e dell'educazione speciale, delle istituzioni educative e scolastiche, dei soggetti e dei loro contesti di vita).

Ebbene, è all'interno delle varie pedagogie specifiche che la pedagogia sociale coltiva i temi dell'educazione per tutta la vita, continua e permanente, della comunità educativa, del *lifelong learning*, delle emergenze educative.

Se pensiamo ai contenuti come problematiche specifiche riguardanti il soggetto in formazione oggi, si può sostenere che lo spettro dei nuovi interessi è ampio: chi è questo soggetto? Com'è collegato alle altre età dell'uomo, soprattutto a quelle nuove emergenze che vanno sotto il nome di anzianità, vecchiaia (terza e quarta età)? Quali sono i nuovi hobby e il suo lavoro? Come può occupare il tempo libero a sua disposizione? Come può migliorare la salute, rafforzare la memoria, operare scelte civili e politiche, curare la 'carne' e lo 'spirito'? Come può meglio reagire al processo di globalizzazione e di 'deterritorializzazione' che lo fa sentire straniero in luoghi lontani? Ciò premesso, come può la pedagogia rispondere a tali domande? A nostro parere la risposta si pone attorno a due punti chiave: il soggetto e la formazione.

A tale proposito si può affermare che oggi il soggetto in formazione ha preso corpo, ha assunto un'identità, sia pure con contorni ancora sfocati e imprecisi; ha cominciato a riscoprire territori certamente non conclusi e definitivi, come fino a poco tempo fa si pensava che fosse: egli è oggi, allo stesso tempo, oggetto e soggetto di un nuovo progetto umano così come di un ulteriore progetto formativo volto a esercitare riscoperte funzioni di cittadinanza.

Non a caso nell'ultimo decennio la letteratura internazionale è stata ricca e articolata ed è tuttora in corso di elaborazione: le direttive dell'Europa comunitaria ne sono un esempio concreto.

Il soggetto in formazione oggi è un soggetto non definito, non «formato per sempre», come si sosteneva un tempo, ma pronto a 'riconoscere' la propria incompiutezza e, quindi, a ri-apprendere, a riconsiderare i tempi e i modi di una esistenza più consona al proprio pensare e al proprio sentire il mondo e la vita; esiste, in proposito, un rinnovato interesse generale dei soggetti stessi, più disponibili a 'prendersi' e a 'ri-prendersi' cura di se stessi, per le pressanti *emergenze educative* che si affacciano all'orizzonte e che riguardano da vicino tutto l'uomo:

1. l'*incontro* tra razze, culture, lingue, religioni, filosofie (si pensi all'importanza che va assumendo l'educazione interculturale);
2. il *bisogno* di riscoprire territori e ambienti 'naturali' adeguati di vita quotidiana attraverso la progettazione di strumenti educativi che aiutino a capire e a promuovere la 'sostenibilità' dello sviluppo (si pensi alla crescita, non solo al livello scientifico, dei temi riguardanti l'educazione ambientale, il turismo sostenibile, l'educazione alimentare);

3. la *necessità* di rinnovare il rapporto reciproco tra soggetti non solo in campo lavorativo, ma nei tempi e nei luoghi diversificati della vita (si pensi alle attività ludico-ricreative, di gioco anche in età adulta);
4. l'*imperativo categorico* di considerare sempre, nel corso della vita di ciascuno, l'opportunità di garantire traguardi efficaci ed efficienti di apprendimento e di formazione (si pensi agli evidenti deficit psicofisici e mentali ecc.).

Ebbene, le precedenti riflessioni concorrono ad aprire un periodo del tutto nuovo, capace di garantire al soggetto in formazione di rivedere il proprio iter formativo sia sul piano relazionale che su quello cognitivo, di riscoprire percorsi di vita quotidiana inesplorati o disattesi – ciò che costituisce un fondamentale innesto dell'educazione formale su quella informale e non formale: l'arte, la tecnica, l'artigianato, le tecnologie, una nuova riserva di affetti e di cure.

È evidente che tale riflessione può riguardare sia il campo della ri-affermazione del proprio sé (soggetto libero e autonomo, che decide di rivedere, riprogettandola, la sua esistenza), sia quello della funzione del cittadino (soggetto che sceglie la partecipazione attiva come pratica di libertà e come aiuto sociale e politico da fornire a se stesso e agli altri).

La stessa identità dei soggetti non sempre prende corpo, oggi, poggiando i piedi sulla terra prescelta⁵, quanto piuttosto tenendoli 'sospesi per aria', determinando sul nuovo territorio quel fenomeno che oggi viene studiato dagli antropologi e che abbiamo definito come deterritorializzazione, un fenomeno che determina situazioni alquanto nuove sul piano della formazione dell'identità, e del riconoscimento di rapporti inediti tra i concetti di nazionalità, etnie, lingue, filosofie, religioni.

Basti pensare, in proposito, all'esempio che Matilde Callari Galli fa nel suo saggio in *Formare alla complessità*⁶, laddove spiega che i piedi di molti tassisti di Sydney sono poggiati lungo le strade della grande metropoli australiana mentre le loro menti e i loro cuori, rinforzati e riscaldati dall'ascolto della 'cassetta' delle preghiere dell'Imam, sono altrove, nella moschea de La Mecca.

Ebbene, tremila anni fa, il fenomeno della deterritorializzazione si manifestava nel momento stesso in cui i viaggiatori greci, calpestando nel concreto il suolo campano o siciliano, portavano con sé lo spirito degli avi, le scelte culturali e simboliche, le pratiche di vita comune della madre patria.

Oggi, lo stesso fenomeno, come si è anticipato, accade sotto forme differenti, anzi in maniera eclatante, da parte di stranieri che vivono in grandi città cosmopolite 'abitate' con la 'carne', ma non con lo 'spirito'.

⁵ Cfr. il mito del Gigante Anteo, figlio di Gea (la Terra): egli era invulnerabile finché continuava a poggiare i piedi sulla terra, perché dalla Terra traeva la sua forza; Ercole lo sconfisse sollevandolo sulle proprie spalle.

⁶ Cfr. M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.

D'altra parte, ieri più di oggi, era stato possibile costruire (sul proprio suolo natio o nella nuova terra) la comunità, almeno sul piano dell'organizzazione politica e sociale: la *polis*, un esempio di comunità che interagiva ai vari livelli e che concepiva lo Stato, anche se micro, come patrimonio civile di tutti e di ciascuno; una perdita, questa, secondo noi, delle comunità del nostro tempo, le quali sono riuscite a mantenere un afflato comunitario e relazionalmente forte solo fino al termine dell'Ottocento e nella prima parte del Novecento.

Non a caso, Lamberto Borghi⁷ cita la solidarietà lavorativa e il mutuo sostegno attivati in forme di varia reciprocità nelle comunità agricole e nelle «società operaie» di fine Ottocento e di inizio Novecento, le quali rappresenteranno successivamente i pilastri della nascita di una politica di aiuto reciproco e di vera e propria intimità affettiva nel lavoro e nella vita.

Oggi, nonostante le affinità e il riconoscimento della presenza di alcune idee madri del passato, le cose vanno diversamente.

A nostro avviso si tratta di una questione di tempo e di tempi: la velocità di produzione/trasmisione delle informazioni comporta necessariamente l'abbandono della 'staticità', che nella sua negatività manifestava, in ogni luogo e con più soggetti, la necessità della ripetitività di contenuti e metodi, ma che, anche, nella sua positività, garantiva un miglior tempo (tempo lungo e/o 'di profondità', si potrebbe dire) per riflettere sulle conoscenze, le scelte, le decisioni, per maturarle e farle proprie⁸.

La costruzione di una comunità educativa, intesa come contesto di vita e di esistenza, si progetta, infatti, nel tempo e nello spazio, attraverso l'esercizio costante di una partecipazione responsabile dei cittadini, in particolare, per qualificare l'ambiente: l'ambiente naturale e quello sociale.

Il fondamento di tale comunità è dato dalla storia, dall'attualità e dalla prospettiva. I saperi delle città, così come quelli del territorio fanno parte del fondamento comunitario.

3. La comunità educativa

Una comunità, tuttavia, intesa come sistema integrato di soggetti e di contesti, non si realizza dalla sera al mattino: quello di comunità è

⁷ Cfr. L. Borghi, *Pecoramenti del concetto di comunità educante nella Pedagogia del Novecento*, in V. Aloia, V. Gaudiello (a cura di), *Educazione. Dove*, Ferraro, Napoli 1980. Scrive Lamberto Borghi: «La comunità naturale di villaggio viene frantumata e attratta dal risucchio delle masse rurali verso la città. L'uomo è sottratto al suo habitat naturale. Smarrisce la sua "memorizzazione affettiva". Vengono meno i legami che lo univano all'ambiente della sua infanzia e adolescenza. Si incrinano i rapporti con il mondo naturale e sociale: rapporti privilegiati nella formazione personale».

⁸ Cfr. V. Sarracino (a cura di), *L'educazione nell'età della conoscenza*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004.

un concetto che, semanticamente, si realizza 'a posteriori', che matura attraverso lo svolgimento di fasi logico-cronologiche, attraverso quella partecipazione, alla quale abbiamo fatto riferimento, che si traduce nel collegamento tra i soggetti, tra le istituzioni, tra le strutture, tra le possibilità operative offerte da mezzi e strumenti, così come quella della riflessione, che matura poco alla volta acquistando valore in profondità.

Una comunità educativa va descritta attraverso alcuni parametri di base: quello della dimensionalità e quello della sostenibilità, innanzi tutto.

Nella comunità va garantito, per esempio, l'esercizio di una comunicazione interpersonale, così come il diritto/dovere all'informazione, alla conoscenza, alla comprensione, alla maturazione di competenze. Una formazione, quest'ultima, quindi, che riesca a proiettarsi oltre l'idea di un localismo soggettivo.

Il profilo del nuovo cittadino può essere definito come una *unitas multiplex*: il profilo di un soggetto plurale attento a una storia comune terrestre e, nello stesso tempo, a una storia locale, vicina, concreta e pertinente.

La comunità terrestre, globale, planetaria va riconosciuta da tutti gli uomini consapevolmente attraverso una formazione che, partendo dalla qualifica di 'umano' come tratto comune, spinga gli uomini, come singoli e come collettività, a riconoscere la complessità dei loro problemi sull'intero pianeta, a riconoscere l'emergenza di alcuni di essi che, se non risolti, minacciano la vita stessa e l'esistenza della razza umana: problemi che vanno dalle malattie del pianeta di carattere ambientale a quelle, tutte umane, della disumanizzazione e del conflitto tra i popoli.

Il tema di una possibile ridefinizione e di un uso pedagogico-didattico del territorio/ambiente nella ricerca educativa ritorna, quindi, oggi, a distanza di circa quarant'anni⁹, in termini completamente differenti essendo mutate le condizioni di vita dei soggetti a livello locale e planetario, così come sono mutati gli esiti della ricerca scientifica nei vari campi dei saperi, in particolare nel campo delle scienze dell'educazione e della formazione.

Ne deriva che può esistere oggi, nel panorama dei saperi e dell'educazione, una pedagogia generale al singolare e altre pedagogie specifiche che, al plurale, garantiscono la possibilità di sperimentare sul campo teorie e modelli di crescita culturale dei soggetti e di costruire itinerari formativi per i vari ambiti teorici e i vari campi d'indagine:

1. quello *relativo all'individuo* singolo (attraverso il privilegiamento dei processi di apprendimento/insegnamento e dei soggetti ecc.), che si traduce nelle pedagogie dell'apprendimento/insegnamento indivi-

⁹ Cfr. P. Orefice, *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze 1978; G. Viccaro (a cura di), *Educazione permanente e territorio*, Le Monnier, Firenze 1980; V. Sarracino, *Il distretto scolastico*, Ferraro, Napoli 1977.

- dualizzato del curricolo, così come nelle pedagogie della marginalità e dello svantaggio, dell'handicap;
2. quello *relativo al gruppo e alla comunità* (attraverso lo studio delle dinamiche, delle metodologie e delle tecniche della comunicazione, della relazione, della socializzazione), che si traduce nelle pedagogie della comunicazione, della relazione e dell'organizzazione collegiale e sociale dei processi formativi;
 3. quello *relativo ai contenuti e ai problemi della conoscenza-apprendimento* (attraverso lo studio e la ricerca teorico-epistemologica dei saperi e delle conoscenze, della contiguità/separazione, collaborazione/separazione delle discipline e dei loro settori omogenei/eterogenei, che si traduce nello studio dei rapporti pluri/inter/disciplinari-psico/socio/antropo/bio/pedagogici: pedagogia dell'educazione, pedagogia critica, pedagogia della problematicità ecc.).

4. Il contributo della pedagogia sociale

Le varie pedagogie, a ogni modo, qualificano la loro natura e precisano l'oggetto della loro ricerca sulla base dei punti di vista di volta in volta assunti (l'atto intenzionalmente auto-educativo dell'individuo singolo, l'azione del gruppo, il progetto della comunità, l'acquisizione e la rielaborazione critica di conoscenze per la realizzazione di un progetto futuro ecc.): va da sé che una pedagogia in particolare, quella che si occupa dell'educazione civile – o meglio sociale e politica (definita all'interno dell'enciclopedia delle scienze dell'educazione come pedagogia sociale) dei singoli soggetti e dei gruppi così come questi vanno costituendosi in un dato momento storico –, secondo indirizzi politici che la società stessa si dà, per certi versi coincide, da un lato, con la pedagogia generale e, dall'altro, con le pedagogie specifiche, dal momento che le politiche dell'educazione e della formazione di una data epoca (così come le scelte di campo, ideologiche, organizzazionali che da questa discendono) non possono non riflettersi sugli indirizzi culturali, scolastici ed extrascolastici, delineati per i singoli soggetti, per gruppi di essi, per le comunità locali, per la società nel suo complesso.

La pedagogia sociale, pertanto, si può definire pedagogia al singolare, ma nello stesso tempo può essere coniugata al plurale: il *singolare* è dato da un 'modello di uomo' per il tempo presente e il tempo futuro¹⁰ (un modello

¹⁰ Scrive, a tale proposito, P. Bertolini: «[...] mi pare di poter legittimamente sostenere che ha lo stesso valore la convinzione che l'educando è sempre e comunque un *soggetto* – dunque che, possedendo una capacità intenzionale personale, partecipa attivamente alla costituzione della sua realtà esistenziale dando dei significati a ciò e a chi lo attorniano – tanto nel caso di un ragazzo portatore di deficit fisico o sensoriale [...]»

di uomo e di cittadino, nello stesso momento); il *plurale* dipende dall'analisi dei problemi esistenti, principalmente da quelli emergenti, da quei 'casi' (modelli, fenomeni, esperienze, situazioni, soggetti...) che vengono individuati sia nella dimensione sovranazionale e nazionale che locale¹¹.

Se, infatti, la finalità principale della pedagogia generale è, oggi, quella di contribuire a formare un uomo che riesca ad agire e a vivere in un corretto equilibrio con le esigenze della sua epoca, per garantire la sopravvivenza (ma soprattutto con l'idea di costruire una vita migliore in corretto equilibrio, come si diceva, con i problemi della società, con la natura e l'ambiente, con se stesso e con gli altri), quello delle singole pedagogie, al contrario, trova fondamento di volta in volta, problematicamente, nell'evento prioritario e fondamentale, nel fenomeno preponderante epocale (o anche locale: quindi 'micro' e 'macro'): l'esigenza, per esempio, di educare le nuove generazioni alla pace e alla democrazia, oppure di indirizzarle verso forme di interculturalità, verso la difesa dell'ambiente naturale e del patrimonio artistico di un paese, oppure, ancora, di porre attenzione ai 'soggetti marginali', in difficoltà di apprendimento e di socializzazione, da un lato, o a quelle classi di età (giovani, anziani) e 'classi di genere' (donne, bambini e bambine) che sono portatori di bisogni essenziali.

La pedagogia sociale, quindi, mentre si preoccupa di fornire indicazioni etiche, sociali, politiche, economiche, culturali che valgano a delineare il profilo dell'*homo novus* per le future generazioni, di un cittadino che partecipa attivamente alla realizzazione del bene comune, non si astiene dall'indicare, di volta in volta, alle istituzioni scolastiche e formative deputate allo scopo e agli operatori che in esse lavorano, da un lato, e alle comunità locali nel loro complesso, dall'altro, quali possano essere i temi prioritari da affrontare e quali le ricerche da condurre per garantire una migliore qualità della vita nelle città e negli altri luoghi del pianeta.

L'obiettivo di fondo, in questo caso, è quello di favorire lo sviluppo di un *lifelong learning* e di un *lifewide learning* che possa realizzarsi all'interno di *learning communities*, e di 'città che apprendono' comunità che educino se stesse in una perenne ricerca di sopravvivenza, di stabilità, di trasformazione, di sviluppo civile, di felicità.

La pedagogia sociale ribadisce così i bisogni di sempre dei soggetti educativi: quello di una formazione culturale generale e quello di una

quanto di un ragazzo cosiddetto normale. Sicché in entrambi i casi, una delle condizioni più rilevanti e significative per una corretta prassi educativa consiste nel cercare di cogliere i *vissuti* o addirittura la visione del mondo dell'educando per poter iniziare una relazione educativa valida» (P. Bertolini, *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il segnalibro, Torino 1996, pp. 1-2; cfr. anche: B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia. L'educazione per il tempo futuro*, Armando, Roma 1964).

¹¹ A tale proposito si veda, fra gli altri, V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *La Pedagogia Sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa 2004.

formazione più specificamente tecnica e specialistica: esiste, infatti, il bisogno generale di conoscere le proprie finalità educative (quali sono le regole condivise, quali le azioni da compiere per la propria realizzazione e per lo sviluppo materiale e spirituale del proprio paese, così come esiste il bisogno della cura e della salute, della relazione umana, della comunicazione intrapersonale e interpersonale). Spetta, quindi, alla pedagogia il compito di porre attenzione a tali problematiche, volgendo la propria cura alla dimensione sociale così come le spetta il compito di indicare, come già si diceva, soluzioni accettate e accettabili, quindi condivisibili e condivise per l'agire individuale e collettivo.

BISOGNO DI EDUCAZIONE, DI PEDAGOGIA E DI RICERCA EDUCATIVA INTERCULTURALE

Agostino Portera

A fronte dei drammatici eventi sulla scena mondiale, dall'attentato alle torri gemelle di Manhattan, alle guerre in Afganistan e in Iraq, ai conflitti arabo-palestinesi, ai fenomeni di intolleranza e razzismo nei paesi occidentali, sembrano crollare anche molte certezze delle società industrializzate. Il pluralismo, la globalizzazione, l'avvento di società multietniche e multiculturali, pur implicando notevoli vantaggi, comportano anche un drastico aumento di tensioni e di conflitti, che spesso si manifestano in maniera inedita e possono giungere a situazioni distruttive. La qual cosa implica dei ripensamenti in tutti i settori dell'esistenza umana, dalla politica all'economia, ma soprattutto in quello dell'istruzione e dell'educazione: all'alba del nuovo millennio le società si trovano a far fronte a una vera e propria *emergenza educativa*.

Lo scopo precipuo del presente contributo è quello di mostrare come mediante l'educazione (e la trasmissione di cultura) è possibile prevenire presenti e futuri scenari di guerra e di violenza, che alla fine non lasciano che perdenti (danni economici, materiali, umani, sociali) e terreno fertile per nuovi pregiudizi, odi e guerre.

Ma quale educazione proporre per le società sempre più globali, complesse, multietniche e multiculturali?

La 'rivoluzionaria' strada dell'educazione interculturale, collocando al centro dell'intervento il dialogo, l'incontro, il confronto e l'interazione, potrebbe rilevarsi non solo come idonea e opportuna, ma anche ineludibile. Superando la contrapposizione teorica tra un pacifismo di stampo universalistico (Kant, rivoluzione francese, valori universali di Norberto Bobbio) da una parte e il relativismo culturale dall'altra, sarà possibile rispondere in maniera preparata alla nuova situazione. Per quanto 'costoso' (in termini di tempo e di risorse umane) e difficile da percorrere (per la carenza di ricerche e sperimentazione circa metodi e mezzi), a tutt'oggi l'approccio educativo interculturale consente di riconoscere e gestire al meglio rischi e opportunità insiti alla globalizzazione e al pluralismo linguistico, etnico, economico, religioso e culturale. L'importante è che l'incontro e il confronto fra persone diverse avvenga nell'ambito di norme e regole condivise e che la parola 'diversità' non

correli con discriminazione, esclusione o minore opportunità. L'importante è comprendere che l'attuale stagione di profonde crisi economiche, politiche e culturali che investono tutte le società industrializzate non potrà essere risolta con maggiore apporto economico, né con l'aumento della pressione giuridica, bensì investendo maggiormente sul piano dell'educazione, della pedagogia e della ricerca educativa.

1. Globalizzazione, complessità e pedagogia

A partire dall'analisi dei mutamenti spazio-temporali che hanno investito le società globalizzate e dalle espressioni con cui oggi molti commentatori traducono tali trasformazioni (dai «non luoghi» di Augé, allo «spazio dei flussi» di Castells, fino all'ormai nota «compressione spazio-temporale» di Harvey), Baumann¹ deduce alcune conseguenze che riguardano l'emergere di nuove gerarchie sociali, dentro inedite tipologie di comunità: un profondo processo distruttivo delle strutture fondamentali della modernità (classi sociali, stati-nazione, sindacati). Il processo chiamato globalizzazione, per quanto abbia origine nelle macrostrutture delle tecnologie informatiche, dei trasporti ad alta velocità e del nuovo capitalismo flessibile, arriva a investire in maniera travolgente la dimensione più intima dell'esperienza personale.

Per comprendere meglio le ripercussioni sotto il profilo pedagogico-educativo è indispensabile volgere lo sguardo verso cause e conseguenze di tali globalizzazioni. Dall'analisi di alcuni fra i più acuti osservatori, come Baumann², Beck³, Sennet⁴, Cohen⁵, Benhabib⁶, è possibile riassumere succintamente diversi mutamenti a livello personale, sociale, economico e politico che investono la persona umana nella sua interezza.

Rispetto al piano *politico*, il forte incremento di fenomeni migratori sembra soprattutto mettere in discussione il concetto di *cittadinanza* all'interno degli stati nazionali, sino a rischiare di causarne un suo fatale declino. Oggi, in nessun paese del mondo è più sostenibile il modello di cittadinanza prospettato da Max Weber⁷, intesa come unità di residenza, soggezione

¹ Z. Baumann, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000.

² Z. Baumann, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

³ U. Beck, *I rischi della libertà*, il Mulino, Bologna 2000.

⁴ R. Sennet, *L'uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2001.

⁵ G.E. Cohen, *Ricchezza del mondo, povertà delle nazioni*, Edizioni di Comunità, Torino 1999.

⁶ S. Benhabib, *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

⁷ M. Weber, *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano 1995 (ed. orig. 1922).

amministrativa, partecipazione democratica e appartenenza culturale. La globalizzazione minaccia di indebolire la visione di cittadinanza in termini di appartenenza politica e culturale a una comunità delimitata, incluso il diritto fondamentale per la democrazia di definire i confini e l'identità. L'immigrazione e la porosità dei confini (muri e filo spinato non riescono a trattenere esseri umani affamati e assetati, anche di giustizia) aumentano con la crescita della globalizzazione dei mercati economici, finanziari e del lavoro. Come argomenta argutamente Seyla Benhabib⁸, in seguito a ciò, si configurano nuove modalità di *agency* politica che cambiano radicalmente il significato della cittadinanza e dell'attivismo politico sfociando, in alcuni Paesi, in vere forme di dissoluzione o frammentazione dei diritti di cittadinanza. In molti Paesi, la politica degli stati nazionali non è più sufficiente a governare le spinte del mercato e le pressioni individualistiche. Zygmunt Baumann riscontra «un indebolimento delle pressioni democratiche, una crescente incapacità di agire politicamente, una fuga massiccia dalla politica e dalla cittadinanza responsabile»⁹: le forze politiche localizzate riescono sempre meno a contrastare o governare il potere globalizzato.

Per quanto attiene alla vita *lavorativa*, mai come nei nostri giorni essa è caratterizzata da incertezze e precarietà. Mentre in passato chi iniziava a lavorare per grandi aziende aveva buone possibilità di continuare a lavorarvi (o addirittura che fossero assunti anche i figli), oggi il lavoro è divenuto 'fluttuante' e sembra seguire delle logiche di mercato internazionali, difficilmente comprensibili e prevedibili dai singoli stati nazionali o dai cittadini. «I detentori dei redditi posti di lavoro delle imprese di Bill Gates non hanno la minima idea di dove lavoreranno l'anno venturo»¹⁰. Il capitale azionario si sposta e premia soprattutto le imprese che attuano con più radicalità le strategie di licenziamento:

[...] il capitale viaggia leggero con null'altro che il bagaglio a mano [...] Le borse azionarie e i consigli di amministrazione di tutto il mondo sono sollecitati a premiare tutti i passi compiuti "nella giusta direzione" del disimpegno, come le "cure dimagranti", i ridimensionamenti, gli scorpori, mentre con la stessa prontezza puniscono ogni notizia di crescita del numero dei dipendenti¹¹.

Un ulteriore ordine di cambiamenti concerne il piano della *cultura*. Un gruppo culturale si riconosce solamente nella misura in cui riesce

⁸ S. Benhabib, *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, Raffaello Cortina, Milano 2006, pp. 92-93.

⁹ Z. Baumann, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 74.

¹⁰ G.E. Cohen, *Ricchezza del mondo, povertà delle nazioni*, Edizioni di Comunità, Torino 1999, p. 21 citato in Z. Baumann, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 100.

¹¹ Z. Baumann, *Modernità liquida*, cit., p. 38.

a tracciare dei limiti fra se stesso e gli altri. Ciò che chiamiamo cultura permette di stabilire un certo ordine, dividendo gli avvenimenti ineluttabili da quelli probabili o improbabili, da quelli impossibili. All'interno di un gruppo culturale si costruiscono scale di valori, leggi e regole da rispettare, obiettivi da raggiungere. In forza di ciò, la cultura, mediante l'attività di distinguere, classificare, segregare, tracciare confini, compie costantemente il «miracolo» di evocare l'ordine dal caos¹². In tutti i precedenti periodi storici, nei più disparati angoli della terra, si è assistito alla costituzione di universi culturali rispettosi della legge ed essenzialmente ordinati e preordinati. Persino durante la fase della modernità l'ordine culturale era perseguito mediante l'universalizzazione: esportare in altri Stati valori e regole e caratteristiche della propria cultura. Nell'era della globalizzazione non è difficile scorgere una profonda *crisi culturale*. In tutti i Paesi industrializzati, il mondo è sempre più concepito come il luogo dell'instabilità, del cambiamento privo di direzione coerente, della spontaneità, dell'imprevedibilità e dell'incertezza. Il concetto stesso di globalizzazione è spesso associato con quello di «nuovo disordine mondiale», si assiste alla svalutazione dell'ordine in quanto tale. L'ordine stesso diventa l'indice dell'impotenza e della subordinazione. Fra i valori più ricercati vi è «la capacità di muoversi rapidamente e senza preavviso», quella di non legarsi eccessivamente a un paese, a una famiglia, a un partner e tanto meno a un lavoro. Nell'era in cui il capitale detta le regole e il mercato detiene uno strapotere nei confronti della politica locale (decide di trasferire i suoi beni altrove, privando la controparte della possibilità di negoziare), per il cittadino diviene sempre più importante «viaggiare leggero», evitando legami duraturi con beni e persone: è svantaggiato chi non riesce a separarsi¹³.

Per quanto attiene il piano dell'*identità personale*, mentre un tempo la vita di ogni individuo era scandita da precise tappe, regole e divieti dettati dalla tradizione, dalla religione o dallo Stato, oggi l'identità diventa il frutto delle costanti scelte della persona. Nell'età moderna si assisteva al crollo della struttura dei ceti (strutture rigide spesso legate alla nascita) e alla nascita delle classi (che garantivano ancora molto ordine e stabilità anche identitaria), in cui era possibile accedere e l'appartenenza era confermata dalla condotta quotidiana. Oggi sia le collocazioni sociali sia i luoghi spaziali dell'identità si liquefanno rapidamente. In passato si conoscevano bene i fini da raggiungere, il problema del pellegrino era: come arrivare a destinazione? Sul piano identitario il cittadino di oggi si chiede: dove potrei o dovrei andare? Dove mi porterà la strada

¹² Ivi, p. 46.

¹³ R. Sennet, *L'uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 1999; G.E. Cohen, cit., citato in Z. Baumann, *Modernità liquida*, cit. p. 100.

che ho intrapreso? Il compito di oggi consiste nello scegliere il tracciato meno rischioso, cambiare in fretta direzione «prima che la strada diventi impercorribile o prima che il tracciato venga modificato, o prima che la destinazione agognata venga spostata altrove o abbia perduto il suo precedente splendore»¹⁴. Oggi il problema non è più come conquistare identità personali stabili e ben radicate (Erikson), ma come rimanere flessibili per poter fare altre scelte, qualora il mercato o la società lo richieda. In tal senso Ulrich Beck tratta di «biografie della scelta e del fai da te»¹⁵ che, a seconda delle decisioni prese, possono tramutarsi in 'biografie del successo' o 'biografie del rischio'. Nella stagione della modernità, le identità più ambite sembrano quelle che possono «essere indossate e poi scartate come un abito»¹⁶.

1.1. Mutamenti sul piano pedagogico-educativo

All'alba del nuovo millennio, tali radicali cambiamenti di ordine economico, politico, sociale e giuridico hanno modificato radicalmente, talvolta stravolgendolo, il concetto stesso di *educazione* e sembrano minare nell'essenza il ruolo della *pedagogia*. Nel tempo postmoderno, con la crescente deregolamentazione e privatizzazione dei processi di formazione dell'identità, in seguito all'indebolimento dell'autorità, alla polifonia dei messaggi valoriali e alla frammentarietà della vita assistiamo a una profonda crisi «delle istituzioni e delle filosofie ereditate»¹⁷. Tale processo, che investe tutte le istituzioni educative esistenti, in particolare la famiglia e la scuola, può essere definito come *crisi educativa e pedagogica*.

In Italia la crisi che attanaglia la pedagogia scaturisce non solo dalla crisi di valori e di orientamento della società postmoderna, ma anche da attacchi da parte della politica universitaria che ha ridotto drasticamente i raggruppamenti pedagogici, ne ha diminuito il numero di insegnamenti in molti corsi di laurea (dopo aver abrogato la laurea in pedagogia, persino in scienze dell'educazione il loro numero si riduce sempre più). Nell'opinione pubblica l'assenza di pedagogisti nei dibattiti pubblici e nelle commissioni politiche pare riflettere l'immagine negativa del 'pedagogico' (impiegato persino per criticare un programma televisivo). L'esempio più emblematico ed eclatante è l'appropriazione della laurea in Educatori professionali da parte della Facoltà di Medicina. Persino nel settore della

¹⁴ Z. Baumann, *Modernità liquida*, cit., p. 187.

¹⁵ U. Beck, *I rischi della libertà*, tr. it., il Mulino, Bologna 2000, pp. 3-37.

¹⁶ C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza e dei turbamenti*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 24, citato in *Modernità liquida*, cit., p. 192.

¹⁷ Z. Baumann, *Modernità liquida*, cit., p. 162.

formazione, come dimostra ampiamente Luciano Galliani¹⁸, la pedagogia sembra avere demandato la gestione ad altre discipline, senza denunciare i rischi di una formazione intesa esclusivamente in termini tecnicistici o manageriali. In sua difesa accorrono persino psicologi del lavoro come Gian Piero Quaglino, affermando come nel mondo produttivo, specie nelle aziende, sia necessario rivalutare l'importanza del piano pedagogico: «oggi più che mai la formazione ha bisogno in primo luogo di una pedagogia e solo in seconda istanza di una teoria dell'educazione»¹⁹.

Se concordiamo nel considerare la democrazia come la forma di governo non perfetta ma «migliore possibile» che gli esseri umani sono riusciti a sviluppare a tutt'oggi (Bobbio), e la società come «un'unica enorme istituzione pedagogica in cui ha luogo l'autoistruzione dei suoi cittadini»²⁰, una via di uscita dalle crisi della società postmoderna potrebbe e dovrebbe provenire proprio dalla disciplina che ne subisce ancora le conseguenze più gravi: la pedagogia.

Per superare le gravi crisi attuali non bastano maggiori risorse economiche, non occorrono migliori controlli giuridici, né più potere politico: occorre impiegare risorse nell'educazione (unica forma di investimento veramente proficuo). Nelle società democratiche fondate sulla libertà di tutti è fondamentale avere cittadini 'ben educati', in grado di pensare e scegliere in modo autonomo e responsabile. Nonostante i continui attacchi da più fronti (anche da parte di discipline affini), malgrado il ruolo marginale che alcuni Paesi, anche in termini di risorse economiche, le conferiscono, proprio la pedagogia potrebbe e dovrebbe costituirsi come fulcro di cambiamento positivo per il singolo soggetto e per la collettività. È mia ferma convinzione che, per gestire e superare la crisi di valori, di governabilità e di orientamento della società postmoderna, nel tempo della globalizzazione, del pluralismo e della complessità linguistica, etnica e culturale, è «indispensabile investire sulla cultura, sull'educazione e sulla pedagogia»²¹.

2. *Bisogno di cultura di educazione e di ricerca pedagogica (interculturale)*

1. L'importanza della *cultura* è individuabile nell'aneddoto inerente al saccheggio di Megera al filosofo Stilpone, il quale alla domanda circa i danni subiti rispondeva che non aveva perduto niente di ciò che gli

¹⁸ L. Galliani, *Professione formatore: curriculum universitario e competenza pedagogica*, in R. Di Nubila (a cura di), *Professione formatore. Il ruolo, le competenze, i luoghi e le prospettive*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 2005, pp. 19-40.

¹⁹ G.P. Quaglino, *Fare formazione*, il Mulino, Bologna 1985, p. 38.

²⁰ C. Castoriadis, *La montée de l'insignifiance*, Seuil, Paris 1996, p. 73.

²¹ W. Boehm, A. Portera, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*, Utet, Torino 2007.

apparteneva dal momento che nessuno aveva rapito la sua cultura. Per la concezione greca il concetto di cultura corrispondeva a *paidèia*, ossia l'essere umano che abbia raggiunto uno «stato di spiritualità pienamente sviluppato», che abbia «dischiuso tutte le sue virtualità», quello «dell'uomo divenuto veramente uomo». In ambito ellenistico la cultura, definita come «bene più prezioso che sia dato agli uomini», era costituita dall'eloquenza e dal sapere. Con il concetto di *enkÿhlios paidèia*, foneticamente tradotto in italiano con enciclopedia, era contemplato tutto il *sapere* che serve all'essere umano per uno sviluppo armonico: per divenire «bello e buono» e apprendere le *artes* (le discipline della matematica e della parola: geometria, aritmetica, musica, astronomia, grammatica, retorica, dialettica). Tale importanza è stata mantenuta nel mondo latino, durante il cristianesimo, il rinascimento, l'illuminismo, il romanticismo e il razionalismo²². Mentre nel XXI secolo la cultura è entrata in profonda crisi soprattutto per la drastica diminuzione di interesse e curiosità verso il sapere e la conoscenza. Laddove ciò che genera successo è la notorietà, l'essere presente in televisione (non importa se come esperto o come sciocco), la cultura ha perso di attrazione, diventa persino di ostacolo.

Alla luce di tale scenario, proprio nella stagione del pluralismo e della complessità, occorre ricominciare dalla cultura, recuperare il suo secolare valore quale «bene più prezioso» a disposizione delle donne e degli uomini. Occorre riscoprire e promuovere l'amore per il sapere e per la conoscenza. Nell'era dell'informazione, laddove i dati sono facilmente accessibili a tutti, il sapere e le conoscenze acquisite all'inizio della vita (durante la scuola) non possono essere considerate come *fine*, ma come *mezzo*, come strumento per giungere al vero traguardo: quello di sviluppare il piacere di imparare, conoscere, scoprire.

2. Per quanto attiene al valore dell'educazione, esso è intuibile a partire dall'accezione semantica. Educare deriva dal latino e rimanda a due diversi significati: non solo *ex-ducere* (come tanti conoscono) che si riferisce al 'trarre fuori' (tutti i talenti), aiutare a crescere favorendo lo sviluppo delle potenzialità insite nell'educando, ma anche *edere* (alimentarsi), fa prevalere il senso del 'nutrire', allevare, alimentare, prendersi cura²³. L'educabilità, intesa come attitudine a essere educato, è da considerare caratteristica imprescindibile della persona umana, attingendo alla nota affermazione kantiana che «l'uomo è l'unica creatura che può essere educata», oppure dalla stessa convinzione di Marx, che vede la consapevolezza e la libertà come caratteristiche profondamente umane che lo distinguono dagli animali (scimmie) e gli danno la possibilità di essere

²² Cfr. P. Rossi, *Il concetto di cultura*, Einaudi, Torino 1970.

²³ M. Laeng, *Educazione*, in Id. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1992, p. 4222.

«architetti della propria vita». Affinché ciò avvenga è indispensabile l'apporto esterno tramite l'educazione, intesa come stimolo per apprendere a pensare, a programmare e a costruire autonomamente.

Nella società complessa e multiculturale la donna e l'uomo necessitano di un'educazione che affondi le radici nella tradizione, tenga conto in maniera adeguata del presente e si proietti verso il futuro (al *dover essere*), al progresso e al rinnovamento della società stessa. Si tratta di un'educazione che includerà i principi della maieutica (arte dell'ostetrica) socratica per trovare il suo *acme* nell'autonomia e nell'autoeducazione dell'educando. Proprio come ricordato dal Zarathustra nietzscheano (non sarete miei veri seguaci se non quando mi avete rinnegato), lo scopo ultimo di ogni buon educatore sarà mettersi da parte e lasciarsi superare.

3. Movendo dal fondamentale bisogno educativo dell'essere umano, l'ineludibile valore della *pedagogia* scaturisce dall'urgenza di riflettere su tale atto, al fine di studiarne obiettivi, contenuti, metodi e mezzi. Sin dalle origini la pedagogia è intesa come *la* Scienza dell'educazione: l'unica che pone al suo centro la riflessione sull'atto educativo; l'unica che si presenta come scienza teorico-pratica (la finalità ultima non è solamente fornire risultati atti a conoscere la realtà esterna, bensì anche quella di modificarla mediante indicazioni concrete circa l'intervento educativo). In questo senso si caratterizza come 'scienza prescrittiva', con forte connotazione teorica, ma sempre a fini pratici. Perciò anche la ricerca pedagogica avrà le caratteristiche di ricerca applicata e dovrà sempre essere orientata alle 'decisioni' e non alla mera conoscenza o a semplici 'conclusioni' (da questo punto di vista, nonostante le evidenti differenze, è molto più vicina alle scienze naturali, come l'ingegneria, o la medicina).

A questo punto la domanda rimane: quale educazione e quale pedagogia proporre oggi, in una stagione di costante aumento di mobilità reale (immigrati, rifugiati, profughi, clandestini, turisti, ricercatori, industriali) e virtuale (televisione, cinema, internet)?

3. *Bisogno di ricerca pedagogica interculturale*

Riflettendo sull'educazione più opportuna nel terzo millennio, in una stagione di costante aumento di pluralismo e complessità, la pedagogia necessiterà di attingere e rivalutare il proprio passato di scienza che mette al centro la persona umana (personalismo), ma dovrà altresì liberarsi da incrostazioni dogmatiche o autoritarie del passato, considerando le molteplici differenze sul piano etnico, linguistico, religioso, assiologico, culturale.

Tenendo conto di tutto ciò, la risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione è contenuta nel concetto di *pedagogia interculturale*. Sorta in Europa solamente agli inizi degli anni Ottanta, a mio parere essa può

essere considerata come *rivoluzione pedagogica*²⁴ nella misura in cui ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente in termini di rischio di disagio o di malattia. Per la prima volta la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati avviene prendendo atto della continua evoluzione, della *dinamicità* delle singole culture e delle singole identità. Per la prima volta l'alunno straniero è considerato in termini di *risorsa* e si riconosce ufficialmente l'*opportunità di arricchimento* e di crescita personale che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti. L'approccio interculturale, di fatto, tiene conto delle opportunità e dei rischi della società globale, si colloca tra universalismo e relativismo, superandoli in una nuova sintesi: aggiungendo la possibilità del *dialogo*, del *confronto* e dell'*interazione*.

In forza di ciò, occorre acquisire la consapevolezza che la vera sfida di oggi non sia facilitare l'inserimento di alcuni alunni immigrati: in gioco vi è il futuro dell'umanità. Solo se riusciranno a riconoscere e proteggere le diversità (etnica, culturale, politica, religiosa, di specie) come risorse, nel rispetto di alcuni limiti e regole condivise, gli esseri umani potranno continuare ad abitare questo pianeta. Per raggiungere tale obiettivo il ruolo e la responsabilità dell'educazione e della pedagogia dovranno uscire dalla marginalità per (ri)trovare con orgoglio e fierezza il primo piano nelle agende politiche, economiche e sanitarie a livello locale, nazionale e internazionale.

Abbiamo bisogno di un *soprassalto di dignità umana*, abbiamo urgente necessità di ritrovare in noi e attorno a noi il rispetto per la dignità di ogni essere umano, abbiamo un'esigenza vitale di riscoprire come il bisognooso è uno stimolo e non un intralcio a una società più giusta.

A tal fine è necessario e urgente che non solo fra educatori e pedagogisti, ma anche fra amministratori e politici delle società che si auto-definiscono «civili e democratiche», si comprenda che destinare fonti, strutture e cervelli alla ricerca pedagogica non rappresenta un costo, ma uno degli investimenti più fruttuosi e proficui sul piano della prevenzione. Quantomeno per le ingenti somme di denaro che si risparmierebbero nella cura di malattie psichiche e in devianze sociali.

²⁴ Cfr. A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Vita e Pensiero, Milano 2003; Id., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento 2006; Id. (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Guerini, Milano 2006.

Riferimenti bibliografici

- Z. Baumann, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000.
- Z. Baumann, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- U. Beck, *I rischi della libertà*, il Mulino, Bologna 2000.
- S. Benhabib, *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- W. Boehm, A. Portera, L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*, Utet, Torino 2007.
- C. Castoriadis, *La montée de l'insignifiance*, Seuil, Paris 1996.
- G.E. Cohen, *Ricchezza del mondo, povertà delle nazioni*, Edizioni di Comunità, Torino 1999.
- L. Galliani, *Professione formatore: curriculum universitario e competenza pedagogica*, in R. Di Nubila (a cura di), *Professione formatore. Il ruolo, le competenze, i luoghi e le prospettive*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 2005.
- M. Laeng, *Educazione*, in Id. (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia pp. 421-426.
- C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza e dei turbamenti*, Feltrinelli, Milano 1985.
- A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- A. Portera, *Educazione Interculturale in famiglia*, La Scuola, Brescia 2004.
- A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento 2006.
- A. Portera (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Guerini, Milano 2006.
- G.P. Quaglino, *Fare formazione*, il Mulino, Bologna 1985.
- P. Rossi, *Il concetto di cultura*, Einaudi, Torino 1970.
- R. Sennet, *L'uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2001.
- M. Weber, *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano 1995 (ed. orig. 1922).

PER UNA PEDAGOGIA DI GENERE

Margarete Durst

Sono passate più di tre decenni da quando Elena Gianini Belotti scriveva in *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni della vita*: «A cinque anni, dunque, tutto è compiuto, l'adeguamento agli stereotipi maschile e femminile è già ottenuto»¹, aggiungendo, con chiaro richiamo a Simone de Beauvoir:

[...] mentre il maschio è stato costretto in una forma che non solo gli consente, ma lo obbliga a manifestarsi e a realizzarsi il più possibile, sia pure nella sola direzione della competizione, del successo, della sopraffazione, la femmina è stata obbligata a prendere la direzione opposta, cioè quella della non realizzazione di sé².

Dalla nascita, all'età adulta e alla vecchiaia il 'genere' marca la vita di donne e uomini imbrigliandola in modelli di comportamento che inficiano la libertà «di scegliere secondo i propri personali bisogni di individuo»³, e andrebbe aggiunto provocatoriamente di «individua»⁴ dato il reiterato misconoscimento dell'individualità femminile.

Le cose sono cambiate in questi trenta anni, come attestano sempre nuovi progetti di ricerca, corsi di formazione, master ecc. sull'educazione di genere, ma la libera individuazione di ciascuna e ciascuno, di tutte e tutti richiede ancora una forte consapevolezza pedagogica, e l'impegno sul fronte educativo di donne e uomini delle generazioni presenti e a venire, come segnala il *Per* del titolo di questo intervento. Assumendo

¹ E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni della vita*, Feltrinelli, Milano 1973, p. 177, del volume si ebbero solo nel primo anno quattro edizioni.

² Ivi, p. 178.

³ Ivi, p. 173.

⁴ Il termine è stato proposto da Anna Rossi Doria nel gruppo promotore del Seminario annuale *L'individualità femminile*, che coordino con Carla Roverselli (Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Roma Tor Vergata).

l'ottica di genere l'educazione si attesta sulla frontiera di una pedagogia consapevole del valore della differenza, che è un tema a essa intrinseco in quanto attiene all'umanità, e la questione del genere riguarda appunto l'intera umanità. Dove merita osservare che sul fronte del pensiero della differenza sessuale l'area dell'educazione è apparsa fin dall'inizio cruciale dal punto di vista dello snodo ripetizione/cambiamento.

La ricerca pedagogica declinata nelle sue varie modalità, come educazione, istruzione, formazione, investe sul genere a livello teorico, oltre che metodologico e operativo, cioè in merito a paradigmi, categorie e orientamenti di senso inerenti in specie i processi d'individuazione e le prassi correlate. Nel contesto universitario italiano la coltivazione di tale campo problematico si presenta ancora a 'pelle di leopardo', quindi non omogenea ma anche tale da apparire al primo sguardo come un dato di fatto, il che peraltro caratterizza le ricerche di genere avviate in altri settori, con l'eccezione di quello storico dove la Società delle storiche testimonia una continuità esemplare, che ha concorso a orientare sul genere anche gli studi pedagogici di storia dell'educazione. In tale scenario la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze si staglia tra quelle il cui apporto sul tema è più sistematico e strutturato in direzione sia della ricerca che della didattica. Mi congratulo pertanto con Simonetta Ulivieri che, oltre a incrementare lo scarso numero di docenti donne ai *top level* dell'Accademia, testimonia da tempo un impegno costante in tale settore trasversale ai vari versanti pedagogici, sul quale convoglia iniziative di ricerca e didattiche, attente sia al nuovo sul campo che alla trasmissione generazionale⁵. Tale impegno s'inserisce e attinge, in maniera non occasionale ma sistematica, a un filone che ha una storia e ha fatto storia, di cui darò qui rapido cenno. Storia che appare ai miei occhi fin dai suoi primi avvisi giocata su un felice mix di realismo e utopia.

Sottolineo innanzitutto la pluralità di voci che hanno dato vita e sono confluite nel filone della pedagogia di genere, termine che corrisponde all'inglese *gender*, inteso come traduzione socio-culturale delle differenze sessuali condotta in modo da assumere le stesse alla stregua di un parametro *tout court* identitario, tale quindi da legittimare una lettura delle diversità in chiave di disparità e disuguaglianza, ratificando in questo modo una gerarchia che esclude, emargina e misconosce un genere rispetto all'altro. Vista nell'ottica di genere la storia umana rivela pertanto

⁵ Simonetta Ulivieri coordina il Gruppo nazionale di ricerca «Genere e educazione», il Master «Genere, pari opportunità e intercultura», il Dottorato «Qualità della formazione. Sviluppo della conoscenza e saperi delle differenze», la Scuola Nazionale delle Donne Pedagogiste con il Comune e il Centro Donna di Livorno; dirige con Carmela Covato la collana «Storia sociale dell'educazione», e con Barbara Mapelli e Anna Maria Piusi la collana «Genere differenza educazione»; tra i testi sul tema del genere si segnala, a sua cura, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.

gli effetti perversi della determinazione di genere sull'individuazione e sull'autodeterminazione morale e giuridica di oltre la metà degli esseri umani: le donne appunto, il che ha condizionato e condiziona lo sviluppo di tutta l'umanità. E la storia dell'educazione ha dato e dà su questo fronte una panoramica tanto ampia quanto significativa.

Dal punto di vista della trasmissione di modelli di genere improntati a identità sessuali prefissate, funzionali a rapporti di supremazia e subalternità tra uomini e donne, l'educazione svolge come è noto un ruolo cruciale, messo per l'appunto ampiamente e dettagliatamente in luce dagli studi di storia dell'educazione e di storia delle donne. Cito il lavoro pionieristico di Egle Becchi nel campo dell'educazione infantile e delle bambine (di cui è già indicativo il solo titolo: *Per una controstoria delle bambine*⁶), su cui si sono innestate le ricerche di tante altre pedagogiste, tra cui quelle della stessa Ulivieri. Si parla di studi scientifici ma non neutrali, infatti le cose accadute di cui si salva la memoria sono innanzitutto oggetto di scoperta, in cui si riconoscono i segni dell'occultamento e i punti di saldatura con il misconoscimento di un femminile disturbante, tanto da dover essere represso (come segnala Carmela Covato in *Il genere come "norma" nella storia dell'educazione*⁷). Interrogare la poliedricità dell'agire pedagogico femminile non ha solo imposto la rilettura critica delle pratiche del passato, ha anche aperto nuove prospettive di ricerca sul presente in grado di orientare i percorsi formativi delle nuove generazioni di donne (cito ancora di Egle Becchi: *Allevare, curare, istruire, educare nel segno della donna: da casa a scuola*⁸).

Basta scorrere alcuni volumi recenti, quali *Genere e educazione*⁹ ed *Educazione al femminile*¹⁰, per seguire, tramite i nomi delle co-autrici e i testi in nota, le linee del cammino di ricerca e azione pedagogica di genere e sul genere avviatosi in Italia alla fine degli anni Sessanta, cioè le linee del percorso che ha posto in questione il genere quale matrice identitaria prevaricatrice dell'individualità incarnata di donne e uomini. Una matrice identitaria che traducendo in gerarchia la diversità sessuale ha inficiato nei secoli l'autonomia femminile e, per contro, ha imposto agli uomini la camicia di Nesso di una mascolinità standardizzata (richiamo il pionieristico *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-*

⁶ E. Becchi, *Per una controstoria delle bambine*, in E. Beseghi (a cura di), «Fare scuola», 4, 1992, pp. 21-22.

⁷ C. Covato, *Il genere come "norma" nella storia dell'educazione*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini, Milano 2007, pp. 355-364.

⁸ E. Becchi, *Allevare, curare, istruire, educare nel segno della donna: da casa a scuola*, in S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, cit., pp. 181-197.

⁹ S. Ulivieri, L. Santelli Beccegato (a cura di), *Genere e educazione*, «Studium Educationis», 2, 2003 (n. monografico).

¹⁰ S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, cit.

radicale, di Franco Cambi¹¹). Tema quest'ultimo che appare in crescente sviluppo sotto il profilo sia della formazione che dell'educazione¹².

C'è dunque oggi in Italia una generazione di donne pedagogiste che, spesso coinvolte quando non attivamente partecipi del movimento femminista, hanno maturato una nuova consapevolezza delle problematiche di genere attraverso un duplice impegno, sul duplice fronte della non facile né indolore ri-appropriazione di sé, dei propri percorsi di formazione e d'intervento educativo, e del recupero valorizzante di quanto altre donne hanno fatto nel tempo lungo della storia. Si tratta di reperti sommersi di saperi che non avevano goduto di riconoscimento nei luoghi deputati all'istruzione; come anche di saperi espressi da donne e però attribuiti a uomini, o perché non era indolore per le donne comparire pubblicamente in proprio, o perché i vincoli affettivi imponevano alla donna di trasfondere nell'Altro la propria creatività (come esemplarmente illustra il caso di Clara Schumann).

Agendo come il Benjamin «pescatore di perle» restituitoci da Hannah Arendt, queste ricercatrici di tesori sepolti hanno avviato una genealogia non uni-lineare e coercitiva (come è stata spesso quella maschile, anche molto nel mondo accademico) di educazione al femminile; una genealogia dunque non omologata a quell'«universale neutro» che incorpora nel maschile il femminile facendolo così scomparire, come illustra la lettura magistrale di Luce Irigaray (radiata dalla Società freudiana francese di psicoanalisi). Questa messa in luce di un'obliterazione annullante si è rivelata liberatrice di potenzialità formative e auto-formative rimaste incapsulate nei vissuti di generazioni di donne che oggi si manifestano – a modo proprio – pure in una nuova generazione di pedagogiste.

Rispetto all'approccio del femminismo più caratterizzato in senso filosofico, la riflessione pedagogica d'impronta femminista, anche per il taglio storico che in Italia l'ha sempre caratterizzata, è apparsa subito orientata su un'analisi dei concreti contesti educativi e formativi, quindi delle diverse modalità di trasmissioni dei saperi situati, e delle pratiche educative intessute nella vita quotidiana; attenta quindi a cogliere la specificità delle molteplici e diverse situazioni di vita delle donne in carne e ossa, tanto più se giovani e in formazione. Tutto ciò ha richiesto l'assunzione di un'ottica anche comparata tra fasce d'età, contesti socio-culturali, itinerari formativi sia di crescita che di studio e lavoro. Il che ha sempre interagito con una costante focalizzazione sul simbolico, quindi sulla trasmissione di un immaginario di genere anche implicito.

¹¹ F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Clueb, Bologna 1987.

¹² Tra gli studi più recenti cito: M. Grasso, *Paternità e modelli familiari complessi*, La Zisa, Palermo 2004; R. Mantegazza, *Per fare un uomo. Educazione del maschio e critica del maschilismo*, ETS, Pisa 2008; G. Burgio, *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale. Una ricerca etnopedagogica*, Mimesis, Milano 2008.

L'approccio di genere ha portato così la ricerca pedagogica a focalizzarsi sui luoghi tanto simbolici quanto concreti che hanno contribuito e contribuiscono a che la diversità volga in discriminazione e disuguaglianza; da qui anche l'impegno sull'individuazione dei confini sui quali la stessa diversità può essere giocata e rivelarsi una risorsa dal punto di vista di una nuova appropriazione di sé, cioè delle peculiarità di ogni modo individuale di 'diventare' donna. Come Simone de Beauvoir insegna, l'essere donna non è infatti un dato di nascita: occorre liberarsi da una sempre rinnovata e più o meno subdola congerie di modelli intessuti ad arte belli e pronti, e che risultano costruiti tanto più 'a pennello' se confezionati da un sistema d'istruzione misogino, quale è stato quello che per secoli ha interdetto alle donne i saperi propedeutici all'assunzione di espliciti ruoli sociali e politici.

La messa in luce da parte delle donne dei loro vuoti di sapere, dove sapere significa istruzione, ricerca cui la storia dell'educazione ha dato un contributo essenziale, ha aiutato le stesse donne a scoprire, rivalutandoli, i loro saperi nascosti perché non riconosciuti e resi invisibili. Su tale versante il pensiero della differenza e della differenza sessuale ha dato contributi molto significativi, recuperando una magistralità femminile incentrata innanzitutto sulla valorizzazione dei saperi di segno materno, che ha aperto nuovi itinerari di formazione per le donne più e meno giovani. Ed è stato proprio l'apprendere, nelle sue varie modalità, nei suoi contenuti e contesti, che ha subito una più incisiva trasformazione. L'educazione e la formazione sono entrate infatti nel circolo del confronto tra donne, anche acceso, e hanno per tale via innestato dei processi di cambiamento nei rapporti generazionali i cui effetti si prolungano oltre l'oggi.

I frutti di tale ri-appropriazione della storia personale e comune sono resi visibili anche dal fatto che l'ottica di genere è entrata a far parte della ricerca educativa e delle pratiche didattiche di nuove leve di pedagogiste; il che ha concorso a coinvolgere pedagogisti uomini, i quali, oltre ad articolare il discorso di genere sul fronte del maschile, in specie in rapporto alla funzione paterna e alla condivisione dei ruoli di accudimento, ridiscutono il tema della violenza verso le varie forme di diversità sessuale e legata agli orientamenti sessuali. E si tratta sempre di temi che coinvolgono, tutti, l'educazione nelle sue plurime declinazioni, tra cui quella della riflessione critica sui nuovi media.

A fronte di ciò osservo che nel campo pedagogico non si riscontra l'animosità verso gli studi di genere e il femminismo, soprattutto teorico, che ha circolato nei settori filosofici improntati alla difesa dell' "universale neutro" al maschile. Ciò è dipeso anche dal fatto che l'arena pedagogica, nel caso specifico italiana, si presenta strutturalmente plurale, oltre che per il coinvolgimento nelle prassi educative che impegnano alla mediazione e al confronto con un'alterità incarnata, per quella istanza assoluta di libertà che è prerequisite dell'agire pedagogico e che ha trovato in Italia un terreno fertile di coltura senza preclusioni di genere.

Tra i tratti che accomunano il ‘gruppo di famiglia’ che si riconosce nella pedagogia di genere c’è anche quello dell’assonanza linguistica e ideativa¹³ che emerge dai testi, segno di un’autonomia di movimento su un terreno comune. Il discorso d’impronta femminista in campo pedagogico¹⁴ testimonia infatti una pluralità dialogante, *intra moenia* ed *extra moenia*, indicativa della capacità di attingere in maniera non rapsodica a saperi altri, per affinare l’intervento educativo in senso, oltre che emancipativo, liberante. Tutto ciò comporta il capillare e continuativo impegno, per chi si occupa di educazione di genere, sul fronte del raccordo con i diversi settori pedagogici e con le discipline affini del plesso delle scienze dell’educazione, dove si ricorda che l’educazione attiene all’intero corso di vita a partire dalla nascita.

Proprio la nascita, che col suo coefficiente di natalità è stata assunta da Hannah Arendt a chiave interpretativa e volano di formazione umana, è stata assunta a categoria dal femminismo contemporaneo e anche da quello più esplicitamente impegnato sul fronte educativo. Nella congiunzione con la cura, la nascita ricorre in maniera significativa nei testi di varie pedagogiste, tra le quali cito Luigina Mortari¹⁵, che ha peraltro sviluppato una pedagogia ecologica in cui si riflette un’attenzione al mondo come natura cui Arendt nella *Vita della mente* ha intessuto un canto di lode. È soprattutto il concetto di seconda nascita, che Arendt trae dalla congiunzione di nascita e natalità, a mostrare una forte valenza pedagogica e in specie di una pedagogia della differenza, come in altra sede ho cercato di mostrare¹⁶.

La forza liberante insita nella possibilità di un’appropriazione innovativa di sé attraverso l’agire dà una chance a qualunque essere umano, e soprattutto a chi non gode di riconoscimento, di scoprire ‘chi’ è. Da qui l’inte-

¹³ Una piccola testimonianza me l’ha offerta l’identica citazione che Barbara Mapelli e io stessa in tempi diversi all’insaputa l’una dell’altra abbiamo fatto di un brano di *Per le strade di Londra* di Virginia Woolf, in cui s’incrociano sdoppiandosi un uomo e una donna (B. Mapelli, in *Dopo la solitudine. Pedagogia narrativa tra uomini e donne*, Mimesis, Milano 2007, p. 9; M. Durst, recensione a M. Forcina, G. Prontera, P. Vergine (a cura di), *Filosofia, Donne, Filosofie* (Milella, Lecce 1994), in «Segni e comprensione», IX, 25, 1995, pp. 59-62.

¹⁴ Cito B. Mapelli, G. Seveso (a cura di), *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento e educazione*, Guerini, Milano 2003.

¹⁵ Sul pensiero di Arendt è intessuto con sapienza il suo ultimo libro: L. Mortari, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

¹⁶ Cfr. M. Durst, *Il contributo arendtiano a una pedagogia della differenza*, «Scuola Democratica», XXIV, 1/2, 2001, pp. 245-265; Id., *Birth and Natality in Hannah Arendt*, in A.T. Tymieniecka (ed.), *Analecata Husserliana LXXIX*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands 2004, pp. 777-797; Id., *Dilemmi dell’identità: paria e parvenu nella proposta di Arendt*, in R. Cipriani, D. Meghnagi, F. Susi (a cura di), *Antinomie dell’educazione nel XXI secolo*, Armando, Roma 2004, pp. 130-146; Id., *Immaginazione giudizio e azione educativa in Hannah Arendt*, in M. Durst, A. Meccariello (a cura di), *Hannah Arendt. Tra passato e nuove ricerche*, Giuntina, Firenze 2005, pp. 107-134.

resse che il femminismo ha mostrato verso questa Autrice che non è stata una femminista. La convinzione arendtiana che per esprimere se stesse/i occorre attingere creativamente a un apparato radicale, che – quale esso sia – va accettato, funge da volano per una filosofia dell'educazione incentrata sulla libertà, e non sintonica con i modelli formativi finalizzati all'acquisizione di posizioni di ruolo e di status sociale d'impronta maschile. Da tale punto di vista la lateralizzazione della donna rispetto agli assetti di potere può avere giocato a favore di una diversa via di formazione femminile non solo svantaggiosa; e su queste aree in chiaroscuro ha saputo ancora una volta di saper ben lavorare la storia dell'educazione di genere.

La focalizzazione trans-disciplinare sulla costruzione del genere, avviata con la messa in crisi della soggettività univoca, ponendo infatti sotto accusa l'educazione quale mero viatico di inculturazione e acculturazione, l'ha stimolata a impegnarsi nella decodificazione di vecchi e nuovi stereotipi di identità di genere. Investita da tale intenzionalità critica, la pedagogia tende oggi a presentarsi come un disincentivo alla coazione a ripetere anche sul fronte del genere. Studi, iniziative, progetti realizzati nell'ultimo trentennio testimoniano una prolifera attività pedagogica sul genere e per una pedagogia di genere, intessuta della riflessione e delle pratiche del cosiddetto «pensiero della differenza» e «della differenza sessuale»: il partire da sé, la genealogia materna e l'ordine simbolico materno, la relazionalità empatica e la cura quale pratica propriamente umana centrata sull'inter-esse. Cito in proposito gli studi di Anna Maria Piussi, del gruppo Diotima, e in specie i testi *Educare nella differenza*¹⁷ e *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*¹⁸.

Nuove forme di ricerca e di didattica sono sorte dall'intreccio di competenze diverse (l'educazione multiculturale e interculturale, degli adulti, l'*e-learning*) in un confronto aperto con altre da sé e con se stesse; il che ha avviato nuove forme di magistero e di autorevolezza, sulle tracce di percorsi d'istruzione che non erano previsti nelle tabelle ministeriali. Si potrebbe quindi, analogamente a quanto hanno fatto le geografe, delineare oggi *l'altra mappa* dell'educazione, per così lungo tempo resa invisibile. Merita notare come questo itinerario pedagogico alla valorizzazione della differenza pur risultando articolato in fasi costituisce un percorso ad andirivieni: non lineare e con andamento a tratti carsico, in cui si rivela essenziale la presa di coscienza dell'intrinseca pluralità di ogni individuo comunque sessuato: l'«individuo-plurale» di cui parla Arendt. Si sono pertanto ripensati i saperi incarnati, riconoscendone la sapienza già col nominarli e nominando l'agente, cioè facendo comparire la donna e

¹⁷ A.M. Piussi, *Educare nella differenza*, Rosenberg e Sellier, Torino 1989.

¹⁸ AA.VV., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano 2001.

le donne che non figuravano o restavano nell'ombra, tanto da risultare loro stesse come delle ombre¹⁹.

Tutto ciò ha significato, e significa, anche insegnare come il genere si può tradurre in marchio d'identificazione che ostacola o nega i processi di auto-formazione. La pedagogia di genere e della differenza ha messo in luce come la diversità arrivi a trasformarsi in minorità, sudditanza, estraniamento invece di essere assunta come risorsa, cioè come un potenziale di 'azione' capace di innovare un ordine dato di cose (che è quanto ci mostra, ad esempio, le ricerche condotte da Giovanna Campani sulle donne migranti). A monte di tutto ciò c'è il fatto che le varie anime della pedagogia di genere, della differenza e della differenza sessuale, hanno imparato in questo trentennio a non contrapporsi ma a collaborare stimolandosi vicendevolmente.

Dove va aggiunto che la dialettica tra diversi approcci e stili di ricerca riflette la determinazione del mondo femminista a non ricadere in vecchie e nuove forme di omologazione, quindi in una modalità univoca di espressione che solo l'impegno a parlare 'con voce propria' può contrastare. Pur con il loro tanto parlare, le donne hanno infatti dovuto conquistarsi anche il diritto di parola nei luoghi in cui parlare significava dire qualcosa che andava ascoltato. Il che, ancora un volta, le ha accomunate a chiunque rientrava in uno dei vari generi di minorità e marginalità. Da qui anche l'effetto trainante che gli studi di genere hanno avuto sugli approcci di ricerca pedagogica indirizzati alle varie forme di devianza e di diversa abilità e, nel contempo, il darsi della reciproca.

In ognuno dei campi e itinerari di ricerca menzionati si constata una modalità di percorso in cui s'incrociano, o procedono affiancati e perfino convergono diversi itinerari, anche con l'apporto di pedagogisti uomini, oltre che in sede di ricerca storica e sui temi del maschile/mascolinità, a livello teorico. La 'differmità' del pensiero femminista, messa in luce e valorizzata da qualche filosofo (cito Franco Restaino²⁰), ha mostrato infatti di poter dare buoni frutti nella più vasta area pedagogica, che peraltro trae apporto da e innerva di sé tanti saperi diversi.

Tutto ciò ha concorso al formarsi di una nuova leva di pedagogiste e pedagogisti non solo sensibilizzate/i sulle problematiche di genere e che hanno sviluppato un'ottica di genere, ma che lavorano sul genere, e questo è segno di una più diffusa mentalità non solo di contesto univer-

¹⁹ Richiamo il bel titolo di G. Seveso, *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Unicopli, Milano 2001; come anche C. Briganti, *In punta di piedi. Percorsi di identità femminile tra modelli educativi e diversi modi di abitare il mondo*, Aracne, Roma 2007.

²⁰ Mi riferisco al saggio di F. Restaino, *Il femminismo: avanguardia filosofica di fine secolo*. Carla Lonzi, riedito in A. Cavarero, F. Restaino, *Le filosofie femministe. Due secoli di battaglie*, Milano, Bruno Mondadori 2002.

sitario. La magistralità, sia nella sfera della vita quotidiana che nelle sedi istituzionali in specie dell'educazione dell'istruzione, si è rivelata il fattore trainante di tale messa in circolo di sensibilità, interesse, attenzione al genere; a questo 'capitale' ha attinto e attinge l'impegno di ricerca sul genere, di cui sono segno i lavori di giovani studiosi²¹ e studiosi, come di operatrici e operatori nei settori dell'educazione e della formazione.

Ci si augura che il numero di persone comunque sessuate interessate alla pedagogia di genere e intenzionate a occuparsene aumenti perché, in ultima analisi, si tratta di demistificare le persistenti 'diversità di genere' antitetiche alla valorizzazione della differenza, che l'educazione e l'istruzione concorrono più o meno consapevolmente a perpetuare, al di là di variazioni di superficie, o che possono contribuire a produrre sotto stimoli esogeni, e ciò costituisce già di per sé un contributo significativo all'arricchimento dello spettro dell'umano in ciascuna/o di noi.

²¹ Nel caso delle donne si può parlare veramente di una nuova leva, tante sono le figure che si stagliano e vanno stagliandosi sulla scena pedagogica, accomunate dalla passione per la ricerca di genere e dalla qualità della ricerca orientata sul genere. Mi riferisco sia alle giovani (che anagraficamente tali spesso non sono) ricercatrici o in vista di esserlo, a quante hanno conseguito il titolo di dottore di ricerca, alle dottorande e alle 'ragazze' in attesa di un ruolo istituzionale, o che hanno rinunciato ad averlo, che contribuiscono agli studi di genere, e che io stessa ho coinvolto nei miei lavori sul genere. Di ognuna di loro ho un ricordo preciso e vorrei qui nominarne ognuna, ma so che ciascuna sa di essere presente nel mio lavoro, e anche in questo, pur se non vi compare.

LA STORIOGRAFIA COME COMUNICAZIONE (E LA STORIA DELL'EDUCAZIONE)

Dario Ragazzini

Tutte le tematiche inerenti la storiografia possono essere descritte e interpretate (o ridescritte e reinterpretate) dal punto di vista della comunicazione (con le avvertenze e le specificazioni che vedremo).

In premessa si può dire che il lavoro storiografico è una ricerca di informazioni, una ricostruzione-interpretazione (potremmo dire una formulazione di giudizi, tenendo ben chiaro che essi sono non di valore, ma di esplicazione) e una comunicazione dell'una e dell'altra.

1. Informazioni e ricostruzioni

La *radice profonda* del lavoro storiografico risiede nella individuazione delle fonti e nella loro interpretazione.

La scelta delle fonti deriva dalle opzioni di ricerca. Le fonti rispondono alle domande dello storico in conseguenza dei modi nei quali sono interpretate. Esse sono testimoni che sono tali su sollecitazione dell'interrogante. In tal senso è un po' vero che le fonti, come si dice, «ci parlano dal passato», ma è un po' più vero che le fonti 'vengono fatte parlare dal passato' con domande sul passato formulate dal e nel presente, pensate ed espresse con la lingua, i concetti e le concezioni del presente e con risposte risultanti dagli intrecci delle formulazioni passate e di quelle presenti.

In tal senso si tratta di una forma *anomala e peculiare* di comunicazione, nella quale il parlante-fonte è tale solo se agito dall'interprete ed è portatore di messaggi anche preter-intenzionali o extra-intenzionali rispetto agli intenti soggettivi e alle condizioni di fatto che hanno presieduto prima alla nascita e poi alla conservazione del reperto nel tempo.

Tali informazioni, oltre a essere correlate (in concordia o discordia) con altre informazioni, sono inquadrare in concetti di classificazione e tipizzazione sottoposti a criteri di spiegazione, i quali cercano con linguaggio contemporaneo e sotto le acquisizioni contemporanee di spiegare il passato *iuxta propria principia*, con la proprie specificità e modalità di accadimento.

In quest'opera, più o meno apertamente, si apre anche un approccio comparativo passato/presente e passato/passato rivolto a rilevare e mostrare continuità e permanenze, differenze e specificità.

2. Dialogo verticale e orizzontale

Il dialogo – che dirò ‘verticale’ – con le fonti è contemporaneo al dialogo – che dirò ‘orizzontale’ – degli storici tra loro. Il lavoro storico sul passato è anche un lavoro storico sul contemporaneo sapere storiografico.

Le nuove ricerche confermano o contestano le acquisizioni storiografiche?

Ecco l'intreccio immediato del dialogo verticale e di quello orizzontale (per non dire dell'ulteriore livello del dialogo storiografico con la storia della storiografia, una sorta di dialogo verticale dell'orizzontale).

Il vettore verticale è solo con appropriati distinguo assimilabile alla comunicazione (come sopra detto) a motivo della specificità ermeneutica per la quale il supposto destinatario è anche decifratore e interprete delle risposte da lui stesso provocate e rese comprensibili (e comunicabili).

Il vettore orizzontale è inserito dentro la comunicazione tra storici e la comunicazione più generale della circolazione delle idee e delle opinioni (scienza/senso comune).

A ben guardare il dialogo ha forme di indiretività; solo astrattamente si tratta del dialogo dello storico con il sapere storiografico acquisito (magari lo fosse e lo potesse essere): si tratta concretamente del dialogo dello storico col sapere storiografico del quale lui è a conoscenza, nelle forme e nei modi nei quali ne ha conoscenza e possibilità e capacità di utilizzo.

3. I criteri di ricostruzione/spiegazione

La ricostruzione di eventi e processi così come la loro spiegazione costituisce il *nucleo forte* della attività storiografica.

Il criterio sovrano da assumere è quello dell'accertabilità (cioè di qualcosa di verificabile, confrontabile, contestabile, cumulabile, incrementabile) piuttosto che quello della verità (assoluta e una volta per tutte).

Non sempre si riflette abbastanza sul fatto che tale procedura di formulazione di ricostruzioni/spiegazioni sotto il segno dell'accertabilità è inscritta in una sorta di circuito dialogico di sviluppo di criteri condivisi (o, se non condivisi, aspiranti alla condivisione, anche, eventualmente in sostituzione e contrasto con altri) tra gli storici.

In qual senso considererò soddisfacente e proponibile una ricostruzione/spiegazione? Quando mi accontento delle risposte tratte dalle fonti? Quando le accetto e quando ne dubito? *Se non* basandomi su

di un verosimile storiografico descrittivo/esplicativo interpersonale condiviso/condivisibile?

I criteri e i gradi delle accertabilità e i criteri e i gradi delle ricostruzioni/spiegazioni sono un risultato dialogico della cosiddetta comunità scientifica, contigua ad altre cosiddette comunità scientifiche, entro il flusso delle comunicazioni culturali e informative della società.

4. I criteri di comunicazione delle ricerche

Il prodotto finale delle ricerche è un testo o una documentazione costruita, predisposta per la diffusione (a stampa, su supporti informatici, *on line*).

Nel passaggio dalla ricerca alla composizione dei risultati si ribalta il punto di vista e, con maggiore o minore consapevolezza, assume rilievo orientante la comunicazione al destinatario. Il testo è un rapporto che vuole illustrare le ricostruzioni e le spiegazioni al lettore e all'utente.

Questa torsione di prospettiva (dalla ricerca alla comunicazione) in genere mette la sordina alla procedura della ricerca ed esalta la comunicazione di risultati (con conseguente deformazione dell'identità stessa della storiografia che finisce per assumere nel proprio sapere i testi finali di comunicazione piuttosto che le procedure, le documentazioni e le concettualizzazioni e le sintassi usate per inquadrarle).

L'argomentazione dei prodotti finali è rivolta al destinatario; immaginando le sue competenze e le sue aspettative lo storico argomenta e illustra *per* lui.

Croce – che dell'aspetto linguistico enfatizzava l'aspetto dell'espressione – si riferisce al testo storico come a un'opera d'arte e di ingegno. Oggi, noi piuttosto la consideriamo un'opera di comunicazione e di ingegno.

Non sempre se ne è abbastanza avvertiti. Il notissimo lavoro di Hempel tradotto in italiano col titolo *Come lavora uno storico* è invece – chi ha presente il testo e gli argomenti di Hempel in quello e altri testi, modulato sui testi finali degli storici, capirà subito – un testo inconsapevole su *come comunica uno storico*, con uno scambio delle modalità di comunicazione con le modalità della ricerca. Noi invece potremmo dire che il testo storico è una forma di retorica (nella quale sono assunti a riferimento il senso comune e le *Weltanschauung*, supposte o attese, del lettore) dalla quale non sempre traspare adeguatamente la logica della ricerca.

Ma ciò è, appunto, solo la parte finale, seppure più evidente, del lavoro storico.

5. Denotazioni/connotazioni

In tutte queste fasi (della ricerca sulle fonti, delle loro interpretazioni, delle illustrazioni e comunicazioni dei risultati) agisce sempre il nesso

denotazione/connotazione, cioè il denotato comporta insieme implicitamente suggestioni ed evocazioni. Nel mondo umano non è dato liberarsene se non con astrazioni concettuali e di metodo.

Da questo punto di vista è evidente quanto e quanto spesso nel lavoro e nella comunicazione storiografica il vero messaggio sia quello del connotato piuttosto che quello del denotato. Nelle ricerche sulle foibe o in quelle sulla resistenza al nazi-fascismo dove finiscono le connotazioni e dove iniziano le denotazioni? Ciò vale per lo storico e per il lettore.

Quanto detto è particolarmente evidente negli studi storico-educativi, nei quali gli studi sul passato sembrano spesso essere dei rafforzatori di messaggi pedagogici: da una parte la vicenda dall'impegno educativo dal secolo di lumi a oggi, dall'altro le differenze (possibilmente a nostro favore) negli atteggiamenti educativi nel tempo, e gli esempi potrebbero continuare.

La storia dell'educazione nelle sue varie specificazioni entra nei curricoli per insegnanti e professioni educative per i suoi attesi portati di connotazione piuttosto che per i suoi denotati e per i metodi usati per indagarli.

Al contrario, va fatto valere il paradosso che proprio lo svincolo da tali attese e l'ancoraggio al metodo storico critico può essere formativo di coscienze, orientamenti culturali e impianti riflessivi.

6. Argomentazione narrativa/argomentazione organizzativa

Le nuove comunicazioni on line possono assumere forme diverse.

Da una parte possono soltanto riprodurre le modalità di comunicazione tradizionali, con la messa a disposizione pubblica di testi concepiti, strutturati, formulati e documentati nello stesso modo di un testo stampato tradizionale, del quale ci si attende una lettura critica basata sulla comprensione e l'esegesi del testo letto. La rappresentazione informatica di questa procedura e di questo atteso atteggiamento del lettore è il formato pdf, inteso come stampabile su carta e dunque leggibile autonomamente.

Dall'altra parte, al contrario, le nuove comunicazioni on line possono tentare nuove strade di scrittura che colleghino in forma specifica la documentazione e la ricostruzione/spiegazione. Il testo diviene una sorta di 'portale' verso i documenti e le documentazioni scelte e utilizzate, in tal modo modificando sostanzialmente il rapporto tra testo finale e documentazioni di riferimento, il rapporto tra indagine sulle fonti e resoconto della ricerca. Va da sé che l'intreccio tra testo storico e raccolta documentaria è una gran cosa, ma radicalmente diversa è (o sarebbe) il legame tra testo argomentativo e disponibilità delle documentazioni archivistiche o di riferimento, le quali soltanto renderebbero quel testo

verificabile dal lettore e dagli altri storici¹. In ogni caso, il lavoro storiografico subisce una rifondazione, nella quale la ricostruzione, l'organizzazione per l'accessibilità, la riproduzione e la messa a disposizione delle fonti acquista valore caratterizzante rispetto al testo tradizionale. La composizione del testo passa da sequenziale (e talvolta narrativa) a multilineare e organizzativa. Il rimando alla fonte non è più esemplare (se ne illustra una fonte rappresentativa di un insieme omogeneo della rappresentatività e della omogeneità essendo l'autore il garante) ma verificabile a misura della riproduzione delle fonti rese accessibili. Muta sostanzialmente la forma della argomentazione. In breve, le nuove possibilità potrebbero trasformare lo storico da viaggiatore nel passato che torna al presente a raccontare il suo viaggio, in uno organizzatore di ambienti nei quali l'utente può ripercorrere percorsi proposti e farne di nuovi.

Naturalmente tutto questo possibile scenario mostra al momento le sue possibilità, ancora sottoposte alle insufficienze delle applicazioni software (così rivolte all'*up to date* e insensibili al diacronico), alla mancanza di una nuova cultura diffusa di storiografia digitale e ai vincoli derivanti dalle necessità di risorse (economiche, funzionali e professionali) adeguate a sostenere la nuova storiografia.

Non dico, poi, dei nuovi *gap* che si instaureranno tra autori con disponibilità e autori senza disponibilità, così come tra contesti documentari poveri e ricchi, oltre che al simmetrico *gap* dei lettori con le loro diverse capacità di lettura/navigazione informatica e diversa disponibilità di hardware e connessioni adeguate.

7. Storiografia come mediazione culturale

In questo scenario lo storico diviene *anche* un mediatore culturale e comunicativo tra presenti diversi, tra passato e presente e tra le documentazioni e la loro accessibilità.

L'organizzazione dei documenti in *data base* implica una serie complessa di trattamenti (dalla riproduzione alla catalogazione fino alla strutturazione necessaria per le interrogazioni). C'è un nuovo 'zoccolo' di lavoro documentario e informatico tra il documento e il lettore. Bisogna contestare la percezione non solo che i documenti siano leggibili in modo immediato e *naïve*, ma che la loro messa a disposizione pubblica sia qualcosa di ininfluente, semplice e trasparente. Al contrario si tratta di una configurazione che se non si aggiunge al documento e ai documenti certo si interpone tra essi e il lettore-utente.

¹ Particolare attenzione va rivolta alla classica distinzione archivistica tra raccolta (intenzionale e finalizzata) e archivio (quale sedimentazione delle documentazioni prodotte da un ente o una persona per i fini propri e istituzionali).

LE LINEE DELLA RICERCA DIDATTICA, OGGI

Cosimo Laneve

Muovo dall'esito più importante della ricerca didattica più avanzata: ovvero quello della modifica dell'obiettivo stesso della ricerca, che da fornitrice di *modelli 'per' la pratica* si fa elaboratrice di *modelli 'della' pratica*.

Siamo in presenza, se non proprio del superamento del *modello 'teorico'*, in cui la conoscenza formale, quella della ricerca scientifica *tout court* e accademica in particolare, serve all'insegnante per migliorare la pratica, certamente di un affiancamento al modello *prescrittivo*. Secondo quest'ultimo difatti più l'insegnante sa (di ricerca teorica in didattica e in pedagogia), meglio riescono le sue *performance* professionali. Il presupposto è che la prassi didattica esperta e competente sia il 'precipitato' delle conoscenze teoriche possedute. L'approccio prescrittivo è stato diretto a migliorare, mediante l'applicazione di un sapere *science-based*, le prestazioni degli insegnanti e in generale il rendimento del sistema scolastico. L'intento era quello di migliorare il 'fare scuola' di tanti insegnanti. A questo ha fatto da *pendant* la formazione dei docenti, che è il *topos* dove si condensa tutta la problematicità della ricerca sull'insegnante¹, anche se essa era incentrata sul sapere teorico.

Un modello *per la pratica*, questo – è bene dirlo subito e con chiarezza –, che non è riuscito a mettere a punto una teoria dell'insegnamento, privilegiando la raccolta di dati piuttosto che la loro concettualizzazione e spiegazione.

A siffatto modello tecnico-applicativo si affianca, oggi, quello *della pratica*, in cui quest'ultima non ha più un ruolo secondario e subalterno alla teoria (impartita nei corsi universitari), ma diviene oggetto di studio, attraverso il quale si intende appunto *capire che cosa fa l'insegnante quando insegna*.

Si tratta di una nuova linea di ricerca che si contrappone agli studi sull'insegnamento che si dispongono all'origine in chiave pragmatica con

¹ Cfr. E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.

i ricercatori impegnati a dimostrare le ricadute pratiche delle loro teorie. Il che spiega, per esempio, l'interesse rivolto in passato dalla ricerca per l'efficacia dell'insegnamento, come non pochi studi attestano.

Con il nuovo modello si profila la fine del sogno della pedagogia scientifica che si era limitata ad applicare i saperi costruiti dalla ricerca teorica: il sogno cioè di tanti studiosi che, senza impegnarsi a conoscere l'insegnamento nella sua concretezza, ritenevano fosse loro compito prescrivere agli insegnanti come dovessero insegnare. Ciò si è ritorto contro gli stessi ricercatori che sono stati sempre più posti ai margini della ricerca scientifica ed educativa fino a essere addirittura satellizzati dalla filosofia prima e dalla psicologia dopo.

Subito tre passaggi di *framing* si rendono preliminari.

Il primo: (una parola su) *la pratica*.

L'affermazione di una corrente di ricerca sui saperi nati dall'azione è una delle conseguenze della crisi economica e sociale aperta negli anni '70: l'accento è stato posto sulla mobilitazione necessaria delle risorse cognitive e affettive dei salariati delle imprese e delle organizzazioni, per rilevare le sfide imposte dalla nostra epoca, come quella della globalizzazione. Questa necessità favorisce un approccio diverso al lavoro e alla formazione: l'emergenza di modi di formazione ancorati agli atti e alle situazioni di lavoro, con l'obiettivo non solamente di acquisire saperi, ma anche di produrre saperi, anche se poco o niente affatto formalizzati. Sulla base di questi orientamenti, le ricerche si sono dirette sulle competenze prodotte in situazioni di lavoro nei campi più vari (ergonomia, psicologia e didattica)². Così, accanto ai saperi accademici, un luogo è stato offerto ai saperi direttamente generati dall'azione. L'affermazione di questo filone di ricerca può riguardare anche il *mestiere di insegnante*.

«Questi non è forse in grado di produrre in-situazione dei saperi d'azione didattici e pedagogici al fine di gestire la situazione dinamica che genera ogni insegnante?»³ E ancora:

[...] una procedura di teorizzazione dell'azione e delle pratiche degli insegnanti non favorirebbe le trasformazioni identitarie individuali dei professori interessati e l'adeguamento dei sistemi educativi nei quali essi operano?⁴

Si apre così una via a un certo numero di ricerche contemporanee, guardando all'ipotesi sull'importanza dei saperi nati dalla pratica quotidiana e validati attraverso essa.

² P. Chautard, M. Huber, *Les savoirs cachés des enseignants*, L'Harmattan, Paris 2001, p. 21.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

Da qui un ulteriore guadagno.

I saperi pedagogici, è stato rilevato⁵, sono giunti anche alla riabilitazione della pratica percorrendo vie autonome, in particolare attraverso la riflessione sulla regolarità degli insuccessi – segnatamente nell’ambito dell’innovazione scolastica di questo dopoguerra – dello scambio fra ricercatore e operatori che inducevano a rassegnarsi a una radicale incomunicabilità⁶, a meno di riorientare i presupposti di tale relazione.

Qualche parola infine sui limiti di utilizzo della *pratica*:

- il *tradizionalismo*: il sapere capitalizzato per esperienza è per sua natura basato su quello che ha funzionato già: pertanto non è orientato al futuro, bensì alla conservazione di quanto già consolidato nel tempo;
- l’*incomunicabilità*: nella sua ultima versione questa critica si formula così: ‘si fa, ma non si dice’. È un sapere che non ha spiegazioni neppure da parte di chi lo produce. Il che rende difficile fare passi in avanti: almeno fino a quando non si affermerà la *rilevanza epistemologica della conoscenza pratica*.

Il secondo passaggio: l’*insegnamento come pratica situata*.

Esso non avviene in un vuoto psico-affettivo, materiale, sociale, culturale, bensì in uno spazio ben definito per cui si parla di *insegnamento situato* e ci si riferisce al fatto che l’insegnamento è mediato dal corpo, dagli oggetti, dalle regole, dalla tecnologia, dai discorsi, dalla storia che in tali mediazioni si esprime, nonché dalle persone che compongono il contesto.

Insegnare allora diviene sinonimo di *sapere fare* in maniera competente e orientata al raggiungimento di un fine (collettivo): l’apprendimento.

Con questa espressione *pratica situata* si tende a sottolineare la dipendenza del corso di ogni azione dalle circostanze materiali e relazionali in cui ha luogo.

Le premesse della valorizzazione del costrutto *pratica situata* sono da rintracciare nella *teoria dell’attività* le cui basi sono state gettate da Lev Vygotskij⁷, che ha sviluppato in senso innovativo l’epistemologia marxiana, da A.N. Leont’ev⁸ che ha esteso lo studio della mente dalla dimensione intrapsichica e microsociologica a quella istituzionale e storica della ‘mente nella società’, e da Franck Blackler⁹ che, rileggendo l’*activity theory*, ne

⁵ Cfr. E. Damiano, *L’insegnante. Identificazione di una professione*, cit.

⁶ Cfr. F.E. Erdas, *Professionalità docente e ricerca*, «Quadrante scolastico», 37, 1998, pp. 31-57.

⁷ Al riguardo si veda L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1992.

⁸ Cfr. A.N. Leont’ev, *Attività, coscienza, personalità*, Giunti-Barbera, Firenze 1977.

⁹ Al riguardo si veda F. Blackler, *Il processo di conoscenza come prodotto delle comunità*, «Studi organizzativi», 3, 1999, pp. 5-18.

ha eliminato gli elementi più manifestamente marxisti e l'ha avvicinato al costruttivismo sociale¹⁰ il quale, dagli anni Ottanta, ha attraversato e continua ad attraversare non poca parte delle riflessioni sui fondamenti epistemologici delle scienze umane. La tradizione fenomenologica¹¹, che ha connotato il concetto di pratica come incessante attività di produzione-giustificazione in senso intersoggettivo, la psicologia culturale¹², che ha messo a fuoco la caratterizzazione cognitiva delle pratiche proprio in relazione alle specificità culturali (e agli artefatti simbolici e tecnologici) presenti nel contesto organizzativo in cui vengono svolte, lo «studio dell'intelligenza al lavoro»¹³, che ha indagato la cognizione attraverso le pratiche lavorative, e l'etnometodologia¹⁴, che ha evidenziato l'intreccio fra azione sociale e conoscenza sociale, hanno formulato con il costruttivismo sociale una concezione della conoscenza come costruzione sociale, una costruzione condivisa dai soggetti appartenenti alla medesima comunità culturale. Ne deriva il ruolo attivo della soggettività – intesa come comunità di soggetti in interazione tra loro – i cui processi comunicativi determinano non soltanto le modalità con cui la realtà viene conosciuta, ma la costruzione stessa della realtà.

Se a queste ricerche si aggiunge la teoria dell'apprendimento situato, attribuita – come si sa – a Lave e Wenger¹⁵ e a Chaiklin e Lave¹⁶, si ha quel quadro di studi e di indagini nell'ambito delle scienze umane che esplorano il carattere 'situato' della costruzione della conoscenza.

Il terzo: *l'insegnante come soggetto epistemico*.

Questi – si badi – va visto, certamente, come colui che applica le teorie apprese, ma anche, e – direi – soprattutto, come colui che opera pensando alle teorie e utilizzando la 'riflessione-in-azione': usa difatti un repertorio di modelli differenziati e complessi di insegnamento esperito, costruiti sul campo. Repertorio, questo, che alimenta da parte dei ricercatori il lavoro e il loro impegno di formalizzazione, come in più occasioni ho rilevato.

¹⁰ Al riguardo si veda P.L. Berger, T. Luckmann, *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna 1997.

¹¹ Cfr. A. Schultz, *La fenomenologia del mondo sociale*, il Mulino, Bologna 1974.

¹² Un riferimento per tutti: J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988.

¹³ Cfr. S. Scribner, *Lo studio dell'intelligenza al lavoro*, in A.M. Ajello, C. Pontecorvo, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995.

¹⁴ Cfr. H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Polity Press, Cambridge 1984.

¹⁵ Si veda J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.

¹⁶ Cfr. S. Chaiklin, J. Lave, *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

Qui mi interessa soltanto affermare che in questo quadro l'*insegnante* si configura come *oggetto* produttore di conoscenze: la pratica didattico-educativa non chiama in causa paradigmi di linearità di applicazione *dalla* teoria *alla* pratica – o non soltanto; comporta piuttosto una trasformazione epistemologica: cambiano, cioè, le strutture di conoscenza. I contesti pratici d'insegnamento non sono affatto meri campi di esecuzione di teorie, bensì luoghi in cui l'*insegnante manipola*, più o meno creativamente, *teorie, elabora conoscenze, costruisce* un 'mondo di regole'.

In breve: costruisce sapere-in-corso-d'opera conversando con la situazione e con ciò che accade.

La 'sapienza didattica' degli insegnanti (specie in riferimento alle discipline) consiste proprio nel saper trascrivere un certo contenuto in itinerari concreti di apprendimento, quali soluzioni organizzative produttivamente ordinate, che salgono dalle 'cose' (contenuti dell'esperienza spontanea, fatti e dati della vita, aspetti immediati dell'esistenza, *life skills*, regole cognitive e norme morali, e così via) agli 'oggetti' (prodotti del filtraggio intellettuale, costruzioni della proceduralità scientifica, costrutti della mediazione concettuale, in breve: veri 'artefatti culturali'). Prima e dietro al mondo degli 'oggetti' c'è, difatti, sempre – giova sottolinearlo – un universo di 'cose' che occupano come tali l'intelligenza e gli affetti dell'allievo/a, anche se ciò che conta per l'insegnamento è rendere *potabili*¹⁷ tali 'cose' e 'oggetti' facendoli diventare, da 'artefatti culturali', 'artefatti didattici'.

La messa in forma epistemicamente perspicua di contenuti (conoscenze, nozioni, regole, abilità) è *au coeur de l'activité enseignant*¹⁸. Tutto il lavoro di trasposizione didattica non è un mero trasmettere, bensì è un nuovo costruire conoscenze (dichiarative e procedurali); è ricodificare uno stesso sapere disciplinare¹⁹ per farlo vivere o solo tradurlo in sempre più vasti e attraenti orizzonti di senso.

Sulla base di questi guadagni teorici, la riflessione didattica più matura ha tracciato le nuove *linee di ricerca attuali*, incentrate sullo sforzo di comprensione dell'insegnamento e su nuovi modi della formazione.

L'attualità della problematica e l'interesse crescente circa la natura della pratica professionale, propria dell'insegnamento (corsi di laurea per la Formazione Primaria, SSIS, esperienze di ricerca-azione²⁰), la proposta dell'art. 5 della legge 53 del marzo 2003 sulla formazione iniziale e in

¹⁷ Al riguardo si veda C. Laneve, *Elementi di Didattica Generale*, La Scuola, Brescia 1997.

¹⁸ Su questo tema si veda M. Altet, *La ricerca sull'insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003.

¹⁹ E. Damiano (a cura di), *Il mentore*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 170.

²⁰ Le stesse scuole stanno lavorando su questa frontiera sensibilizzando gli insegnanti, stimolando sperimentazione, sviluppando ricerche: ne sono testimonianza le non poche iniziative di ricerca presenti nelle varie scuole e nelle associazioni dei docenti.

servizio, il recente contributo della ricerca didattica volta a formalizzare le pratiche di insegnamento mostrano che il campo di indagine è in fermento. Va annotato, a questo punto, che la formazione degli insegnanti – conseguibile attraverso l'universitarizzazione – rappresenta uno dei punti topici della linea di contatto fra teoria e pratica epperò il *topos* dove si registrano direttamente le mutazioni in corso dei paradigmi.

Sono le due principali linee di ricerca della didattica più recente.

Ora, come riuscire a conoscere che cosa accade quando si insegna?

Una prima risposta ci viene dall'*analisi delle pratiche*²¹.

1. *Analisi della pratica d'insegnamento*

L'*analisi* può essere considerata come uno dei tratti qualificanti della ricerca scientifica contemporanea nonché il passo preliminare e il valore caratterizzante di qualsiasi proposta d'intervento educativo. L'impegno su tale piano costituisce una garanzia di rigore, di credibilità e, nello stesso tempo, di realizzabilità di un progetto, nella misura in cui lo sottrae a quei rischi di indeterminatezza e di astrattezza che sono alla base dei sostanziali fallimenti della ricerca didattica ed educativa del passato: sia per quanto riguarda i disegni teorici che non sono riusciti a far presa sulle concrete realtà istituzionali e sulle pratiche quotidiane; sia per quanto riguarda le esperienze educative d'avanguardia che non sono riuscite a rendere ripetibili (epperò generalizzabili) i loro successi, né a legittimare le ragioni di questi ultimi.

Fra le nuove linee della ricerca didattica d'oggi quella relativa all'*analisi delle pratiche d'insegnamento* viene assumendo sempre crescente rilevanza scientifica. Essa mira a produrre *sapere dell'azione* e a formalizzare i *saperi del fare*, attraverso la-messa-a-distanza-delle-pratiche.

'Leggere'/analizzare una pratica vuol dire non già intervenire con parametri preordinati epperò esprimere delle valutazioni sulla pratica stessa, bensì sforzarsi di rendere esplicite teorie, cogliere elementi comuni, retroagire a partire dai dati rilevati sul campo per indirizzare i processi in una direzione desiderata, reperire meccanismi e dinamiche meno visibili, essere in grado di riferire riscontri empirici a un'ipotesi ecc. In altre parole, la lettura/analisi corrisponde al superamento di uno stato di minorità, nel quale le pratiche sono sostanzialmente implicite, legate all'estro e alla creatività, da un lato, e alla *routine* e alle modalità didattiche tradizionali che casualmente si rivelano in questa o in quella situazione, dall'altro.

Definire una linea interpretativa per la pratica didattica equivale a conferirle la consistenza tecnica e metodologica necessaria per affermarne le

²¹ Al riguardo il riferimento è al *Reseau Open*.

proposte in un quadro di obiettività, aperto alla critica, ma in grado anche di produrre una conoscenza sulla quale sia possibile fare affidamento. Con una prima precisa avvertenza: certo, l'analisi implica un'operazione di divisione, di frammentazione e di parcellizzazione, ma implica anche il riconoscimento che un insieme è costituito da parti, che, identificate, permettono di comprendere il nucleo, gli indivisibili di questo insieme. Tuttavia la connessione-congiungimento di queste parti permette di ritrovare l'insieme nella sua integrità. Anche se – come si sa – non tutto può essere ricondotto alla somma delle parti: qualcosa difatti può sempre sfuggire all'analisi, specie se si tratta di realtà umana²². Eppoi una seconda avvertenza: la pratica riuscirà a riscattarsi dalla sua inferiorità non già quando affermerà con malcelato orgoglio la sua alternatività rispetto alla teoria, bensì quando scoprirà in sé un' "anima teorica".

Si tratta – a questo punto – di indicare il dispositivo di analisi utile.

I dispositivi dell'analisi delle pratiche²³ sono molteplici e vari²⁴. Credo sia alquanto prematuro il tempo per sostenere l'analisi delle pratiche in una compiuta e matura ortodossia di paradigma. È possibile che coesistano tutte le concezioni nella loro diversità e nei tanti modi di ricerca. Richiamo quelli indicati da due dei filoni più importanti: il *Reseau Open*, coordinato da Margherite Altet, Marc Bru, Claudine Blanchard-Laville, che conta una ventina di *équipes* che si incontrano periodicamente²⁵; e l'ISATT (*International Study Association on Teachers and Teaching*)²⁶ che conta più di 160 membri in tutto il mondo²⁷ e che ha una *mission* artico-

²² J. Beillerot, *L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression?*, in C. Blanchard-Laville, D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles*, L'Harmattan, Paris 2000, p. 23.

²³ Al riguardo si veda ivi, pp. 21-26.

²⁴ Sulle diverse questioni che solleva l'analisi delle pratiche da quelle concettuali ai tipi di approccio, dagli elementi comuni alle criticità si veda Dossier *L'analyse des pratiques*, «Education Permanente», 160, 2004.

²⁵ Della pratica educativa vengono analizzati, fra gli altri, *l'action de l'enseignant, l'activité, le travail, la séquence de la classe, les interactions, la situation, le contexte, les organisateurs de la action*; e ancora: *l'interactivité entre l'enseignant et l'élève* e così via.

²⁶ All'interno dell'AERA (American Educational Research Association) si costituì un gruppo di studio intorno a un nuovo oggetto di interesse non meglio identificato con l'espressione 'pensiero degli insegnanti'. Successivamente nel Convegno del National Institut of Education del 1975, si sostenne che: «gli insegnanti pensano l'insegnamento secondo modalità ricche e articolate; i loro pensieri hanno un'incidenza reale su quello che succede in classe e a scuola» e per questo se ne auspicava un approfondimento delle indagini. Nasceva, così, un movimento di ricercatori che prese il nome di *'teacher's thinking'* che si sviluppò dapprima sempre come sezione interna dell'AERA e successivamente, nel 1983, con l'articolazione delle indagini, come associazione a sé con il nome di International Study Association on Teacher's Thinkng, appunto l'ISATT.

²⁷ I Paesi rappresentati sono Australia, Belgio, Brasile, Canada, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Finlandia, Germania, Hong Kong, Islanda, Israele, Giappone, Nigeria, Norvegia, Pakistan, Polonia, Portogallo, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Olanda, Regno Unito, USA e l'Italia, che è rappresentata da Cosimo Laneve.

lata: «promuovere, presentare, discutere e diffondere la ricerca sull'insegnamento» in tutto il mondo.

Ciò che va avvertito prima di abbozzare un itinerario di ricerca è che avere a che fare con le *pratiche d'insegnamento* significa non già indagare qualcosa di esterno, di immediatamente sempre riscontrabile, bensì riferirsi a *costrutti* piuttosto che a *eventi*: rimanda di solito alle *azioni* routinarie che il docente svolge, alle peculiari *attività*, ai *gesti* carichi di senso, alle *modalità di relazionarsi* e di *interagire* con gli alunni, alle sue 'buone pratiche', alle *aspirazioni tacite* compatibili con queste azioni, ai mezzi di implementazione culturalmente accettati che derivano dalle sue pratiche. L'oggetto di studio è costituito non tanto da fatti che palesemente esistono indipendentemente dagli insegnanti che li pongono in atto quanto da *comportamenti, procedure, processi, significati*, la cui natura non è affatto (sempre) esplicita.

E, se a tutto questo si aggiunge che nello studio di una pratica d'insegnamento non basta neppure analizzare soltanto la conoscenza che si trova nella testa dell'insegnante – oltre quello che dice, scrive, narra –, ma occorre anche indagare nel mondo materiale, si ha la misura degli elementi oggetto dell'analisi. Le persone che interagiscono all'interno di una specifica pratica d'insegnamento possiedono diversi 'pezzi' di conoscenza che, certo, come un puzzle, devono essere allineati con le altre tessere per acquisire intellegibilità e perspicuità. La pratica, però, nasce soprattutto dalle esperienze della vita, privata e professionale, e comprende – giova ripeterlo – quelle forme di *sapere-in-azione* che caratterizzano la conoscenza di coloro che vi operano. La pratica, dunque, si può analizzare (eppoi ricostruire) specialmente facendo riferimento e ricorrendo alla *testimonianza* che portano le persone, agli scritti, e altre fonti materiali²⁸.

Gli *studi sull'analisi delle pratiche (Practice-based Studies)* sono concordi nel considerare l'insegnamento come *pratica situata*, che ha luogo appunto in un contesto in cui persone, oggetti e tecnologie ecc. collaborano e confliggono, e si realizza grazie a un insieme di azioni/attività/atti (vincolati dalla 'forma scolastica') per la maggior parte discorsivi.

In definitiva, si tratta di una nozione multidimensionale, comprensiva di molteplici elementi e non già dell'applicazione di una teoria, o di un metodo.

E sono proprio questi componenti che vanno studiati, ovvero le variabili d'azione (*variables d'action*²⁹). E specificatamente:

1. *variabili* relative al sapere da insegnare, alle conoscenze disciplinari da trasmettere (*variabili didattiche disciplinari*): ecco allora le *azioni* di

²⁸ Cfr. J. Lackey, E. Sosa (a cura di), *The Epistemology of Testimony*, Oxford University Press, Oxford 2006.

²⁹ M. Bru, *Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer*, «Revue Française de pédagogie», 138, 2002, pp. 63-73.

spiegazione, le pratiche discorsive ecc. Ma non solo: anche 'l'agire in emergenza e il decidere nell'incertezza', e così di seguito;

2. *variabili* relative all'organizzazione e gestione della classe (*variabili organizzative*): sono le *attività* che si fanno in vista dell'uso del tempo, degli spazi, dei materiali a disposizione ecc.: ecco le strategie, le procedure. Ma non solo: anche le forme di comunicazione persuasiva e così via;
3. *variabili* relative alle finalità (*variabili pedagogiche*): sono gli *atti* e i *gesti* professionali dell'insegnante diretti a dare senso all'insegnamento-apprendimento, ai processi relazionali con gli alunni e, dunque, le *scelte* responsabili, le *decisioni* etiche, sociali, politiche ecc.

2. La testimonianza dell'insegnante

Negli ultimi anni la significanza epistemica della *testimonianza* ha avuto notevoli apprezzamenti e la letteratura di settore ha beneficiato di pubblicazioni interessanti e di innovativi lavori³⁰. Il volume, *The Epistemology of Testimony*³¹, curato da Jennifer Lackey ed Ernest Sosa, è volto a costruire e sviluppare la ricerca con il contributo di scritti da parte delle principali figure del settore.

Di indiscusso interesse, il libro riesce a evidenziare lo *status quo* degli studi più avanzati³².

Molte delle conoscenze che possediamo sono il risultato di una serie di comunicazioni che altri ci fanno e che noi stessi diamo per vere solo sulla base della fiducia che abbiamo nel comunicatore.

La nostra dipendenza dalla *testimonianza* è tanto forte quanto onnipresente. Dipendiamo dagli altri per quello che mangiamo, per i farmaci che usiamo, per i prodotti che acquistiamo, oltre ovviamente all'ampio

³⁰ Fra gli altri si veda: P. Faulkner, *The Social Character of Testimonial Knowledge*, «Journal of Philosophy», 97, 2000, pp. 581-601; E. Fricker, *Testimony: Knowing through Being Told*, in I. Niiniluoto, M. Sintonen, J. Wolenski (a cura di), *The Handbook of Epistemology*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands 2005; P. Graham, *The Reliability of Testimony*, «Philosophy and Phenomenological Research», 2000; L. Bonjour, *Epistemology: Classic Problems and Contemporary Responses*, Rowman and Littlefield, Lanham, Md 2002; M. Rot, *Hume on the Virtues of Testimony*, «American Philosophical Quarterly», 38, 2002, pp. 19-35; M. Weiner, *Accepting Testimony*, «Philosophical Quarterly», 53, 2003, pp. 256-264.

³¹ J. Lackey, E. Sosa (a cura di), *The Epistemology of Testimony*, cit.

³² Alcuni, Robert Audi e James Van Cleve, collocano l'*epistemology of testimony* su uno sfondo storico, da T. Reid a D. Hume; altri (Ernest Sosa ed Frederick Schmitt) esaminano le somiglianze che la testimonianza ha nei confronti di altri tipi di conoscenza. La maggior parte dei contributi affronta il dibattito fra teorie riduzionistiche e non riduzionistiche della giustificazione e della conoscenza nella testimonianza, direttamente (Sanford C. Goldberg e Keith Lehrer) o indirettamente (Richard Fumerton e Richard Moran).

spettro delle informazioni che provengono da molteplici campi le quali giocano un ruolo cruciale sia nella vita pratica quotidiana che in quella intellettuale .

Senza poi dimenticare che i progressi della stessa conoscenza scientifica sarebbero ben più modesti di quelli che invece sono, se non si accettano le 'verità' testimoniate; uno scienziato, per ragioni di tempo e di denaro, non può verificare tutto di persona, ed è sovente indotto ad accettare *report*, analisi di dati, teorie esclusivamente sulla base di quanto altri scienziati gli comunicano in prima persona. Nonostante il ruolo vitale della *testimonianza* nelle nostre vite epistemiche, le teorie epistemologiche continuano a focalizzarsi primariamente su altre basi (la percezione dei sensi, la memoria, la ragione).

Occorre allora chiedersi se possiamo realmente acquisire credenze giustificate o ancor meglio conoscenze grazie a quanto gli altri ci dicono nella familiare comunicazione faccia a faccia, nella conversazione telefonica, nelle trasmissioni televisive, negli scambi epistolari o via e-mail, per mezzo della carta stampata, dei libri di scuola, delle enciclopedie, sui siti internet ecc. La studiosa Annette Wieviorka ha definito la nostra epoca «l'era del testimone»³³, sottolineando l'attenzione che oggi è riservata al racconto dei protagonisti del passato. Si spiega così la ragione per la quale non pochi epistemologi hanno smesso di giudicare deprecabile contare sulla testimonianza proprio perché non più considerata di dipendenza epistemica, bensì di non secondaria autosufficienza.

Chiudo, facendo riferimento all'Apred (Analisi della pratica educativa), un nutrito gruppo³⁴ di studiosi italiani, coordinato dal sottoscritto e da Elio Damiano, che intende leggere le pratiche educative per riuscire a offrire un contributo a una *epistemologia dell'insegnamento*.

³³ A. Wieviorka, *L'era del testimone*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

³⁴ Cosimo Laneve, Elio Damiano, Giuseppe Zanniello, Pier Giuseppe Rossi, Alessandra La Marca, Paolo Calidoni, Floriana Falcinelli, Concetta Epasto, Ornella De Santis, Riccardo Pagano, Giuseppe Refrigeri, Francesco Gatto, Luigina Passuello, Piero Crispiani, Teresa Grange, Aldo Epasto, Anna Gloria Devoti, Viviana Burza, Curatola Armando, Chiara Gemma, Daniela Maccario Elisabetta Nigris, Donatello Smeriglio, Antonella Nuzzaci, Loredana Perla, Daniele Giancane, Pierpaolo Limone, Angela Danisi, Alberto Agosti, Antonella Valenti, Claudio D'Alessandro, Margherita Musello, Baldassarre Michele, Francesca Anello, Leonardo Di Gregorio, Stefania Massaro, Luca Refrigeri, Anna Curatola, Giuseppe Tacconi, Lorella Giannandrea, Giuseppe Cristofaro, Fernando Sarracino, Serafina Pastore, Enrico Vinci, Laura Agrati, Paolo Raviolo, Giacconi Catia, Maria Vezzoli, Anna Carletti, Andrea Varani, Anna Simonelli, Francesco D'Amato, Daniela Salamida, Adriana Schiedi, Viviana Vinci.

LA PEDAGOGIA DELLA MARGINALITÀ

Andrea Mannucci

Dalla fondazione della Facoltà di Scienze della Formazione a oggi la linea guida nell'affrontare il tema della *marginalità* è stata l'analisi di quali siano state storicamente e socialmente le forme reali di marginalità che sviluppano e generano forme sempre più accentuate di *devianza*. Sono base fondamentale di analisi in merito le riflessioni di Leonardo Trisciuzzi e Simonetta Ulivieri nel definire la marginalità come il 'lato' della pagina, cioè qualcosa che non è al 'centro', individuando come 'marginali' coloro che si trovano in questa condizione, cioè coloro che *stanno ai margini della pagina*, anzi costituiscono, a fronte della pagina scritta, codificata, riconosciuta socialmente ed eticamente, una pagina secondaria, disordinata, di poca o nessuna importanza, popolata da coloro che provengono dai micro-mondi dei 'senza potere', degli esclusi, siano essi diversamente abili, donne, omosessuali, 'drogati', 'pazzi', poveri, anziani, in una infinità di categorie discriminate per motivi di etnia, di sesso, di religione, di ideologia politica.

Questa impostazione epistemologica ha così prodotto, negli anni, una costante ricerca non solo nel campo sociale e antropologico, ma anche educativo, investendo le scienze dell'educazione come strumento di riflessione teorica, ma anche e soprattutto come ricerca di nuove strategie dove il concetto di educazione ha superato gli steccati ideologici di trasmissione di modelli, funzionali sempre al sistema dominante, orientandosi verso un nuovo concetto di *cambiamento*, introdotto nell'ambito epistemologico della riflessione pedagogica italiana da Duccio Demetrio¹.

Da qui la riflessione si è andata posizionando sull'analisi di un altro binomio antagonista, proprio della nostra cultura, cioè il rapporto *normalità e diversità*, aspetti tematici che si sono particolarmente sviluppati nella ricerca della pedagogia speciale. In questo senso la dimensione

¹ Cfr. D. Demetrio, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici*, La Nuova Italia, Firenze 1990 e D. Demetrio, *Lavoro sociale e competenze educative*, NIS, Roma 1988.

della diversità si colloca sul versante antagonista della normalità, cioè la *anormalità*. Secondo Pierangelo Barone, l'alternativa semantica, si esplica attraverso la dialettica del binomio *normalità-anormalità*. Da questo momento la marginalità entra in un ambito di coincidenza patologica tale per cui il soggetto *anormale* è comunque un soggetto *malato*².

Malato vuol dire vivere una condizione anomala, che può cambiare con la guarigione, e perciò ci si cura per tornare 'sani' o può protrarsi in una malattia cronica, che genera, come acutamente scrive Simonetta Ulivieri, «un timore generalizzato e irrazionale» che «ha sempre circondato i malati, per la paura del contagio e della morte che li accompagnava»³.

Dunque in quest'ottica potremmo sviluppare l'equazione *normale* uguale *sano* uguale *morale*. Sta proprio qui, in fondo, tutta la questione, la dimensione etica, che dà valore sociale in chiave ideologica alla normalità. Per questo il potere religioso, per esempio, molto forte nella nostra cultura come più o meno in tutte le altre, ha svolto un ruolo determinante nel dare ampio credito alla normalità e ampia giustificazione per combattere l'*anormalità/diversità*. Così si eliminava non solo lo scomodo concorrente (eretico) o il pericoloso deviante (la strega), ma anche il disabile, il pazzo, il portatore di paure, cioè dunque il 'malato' da esorcizzare, proprio come il demonio.

Su queste linee generali di riflessione storico-sociale si sono andate definendo nuove strategie educative per nuovi soggetti, soggetti marginali e talvolta anche devianti, in un nuovo universo sociale che sempre più in questi anni ha definito l'area di competenza e d'intervento di un nuovo settore, dove le scienze dell'educazione hanno assunto un ruolo fondamentale, e mi riferisco a tutto quel mondo che gli enti locali e il terzo settore delle cooperative sociali e del volontariato si sono presi in carico e, di conseguenza, la Facoltà di Scienze della Formazione con il compito di sviluppare le nuove figure di educatori e operatori socio-educativi.

Indubbiamente gli anni Ottanta hanno visto un grande mutamento di atteggiamento verso le problematiche sociali e, come abbiamo visto, la dimensione normativa ha aperto la strada ad un nuovo interessamento delle problematiche sociali, che comunque inizialmente rimanevano ancorate ad una serie d'interventi ancora basati su atteggiamenti meramente assistenzialistici senza ancora poter contare su di un personale operativo realmente formato per queste nuove esigenze. Gli operatori sono in prima istanza persone provenienti dal volontariato o comunque

² P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minore*, Guerini Studio, Milano 2001.

³ S. Ulivieri, *Sentieri storici dell'emarginazione*, in Id. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 22.

diplomati (alcuni addirittura con la sola III Media) o in qualche caso laureati in Lettere, Filosofia o Pedagogia. Non si ha inizialmente ben chiaro quale sia il livello dell'utenza e soprattutto cosa si possa fare se non un buon contenimento, un supporto soprattutto alle famiglie e alle esigenze di pura "socializzazione".

[...] Quei primi operatori ed operatrici cominciarono a porsi molte domande e non avendo risposte su basi scientifiche e/o storiche furono portati a cercare nuove vie, a sperimentare percorsi ancora inesplorati e certamente difficili da definire e da codificare. Queste domande non erano certamente circoscritte a coloro che operavano con i "portatori di handicap", si potevano sicuramente estendere anche a coloro che affrontavano i cosiddetti "malati di mente", strappati alle mura segreganti dei *manicomi* e ricatapultati nelle famiglie o per le strade delle grandi città o anche a chi si occupava di anziani destinati a vivere un periodo sempre più lungo della loro vita in uno stato di "improduttività sociale" che li rendeva, sempre più, persone marginali. E con lo straniero "analfabeta" della lingua italiana e con i suoi figli come ci si doveva comportare? Così le esigenze sociali diventavano sempre più pressanti anche con l'infanzia e l'adolescenza e sempre più ci si rendeva conto che non si poteva più prescindere da una dimensione educativa che doveva prendere il posto di un mero accudimento assistenzialistico e fine a se stesso, perché limitato ed inefficace in una realtà sempre più complessa ed emarginante per chi non apparteneva più, o non vi era mai appartenuto, al *Centro ideologico della Normalità*.

Si andava così definendo un percorso esperienziale che trovava nelle singole realtà locali risposte diverse, più o meno articolate, ma comunque sempre più rivolte ad una ricerca di strade nuove che realizzassero delle vere e proprie modalità educative e di conseguenza la necessità di riuscire anche a codificarle, per realizzare delle vere e proprie *strategie educative*. Mancava dunque una formazione specifica per queste figure nuove di operatori sociali che stavano diventando anche operatori educativi, che dovevano dunque consolidarsi in una nuova figura professionale: *l'educatore/trice extrascolastico*. [...] Comunque sia questi ultimi vent'anni circa hanno visto il nascere di una nuova professione e di una formazione sempre complessa e articolata per rispondere alle sempre nuove esigenze d'intervento educativo, di strategie operative, di sviluppo scientifico e metodologico-didattico⁴.

La domanda, comunque, che inizialmente dobbiamo porci per sviluppare un settore di ricerca teorica e metodologica è se esiste una marginalità in sé, da combattere come un malanno identico per tutti coloro che ne sono colpiti oppure essa stessa è una condizione di vita, del tutto tipica per ogni caso, dalla quale i soggetti devono essere aiutati a eman-

⁴ A. Mannucci, L. Collacchioni, *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro fra professionalità diverse*, Aracne, Roma 2008, pp. 202-206 *passim*.

ciparsi. Domandiamoci anche se esiste il soggetto marginale *in toto*, oppure se possono esservi marginali solo per alcuni aspetti, se esistono ceti immuni da emarginazione, se esistono casi in cui i soggetti non hanno il riconoscimento dei loro meriti o addirittura sono estromessi dal loro *status* sociale per motivi ideologici o per condizione fisica, mentale, comportamentale. Qui il riferimento si incentra particolarmente sui detenuti in carcere, che sempre in maggior numero si iscrivono alla nostra Facoltà, la quale sta rispondendo con sempre maggior attenzione formativa e l'area di interesse scientifico e operativo della marginalità e devianza ne è un chiaro punto di riferimento.

Vi è poi da chiedersi quanto sia anche presente una 'marginalità diffusa' che è trasversale a vari gruppi sociali non pienamente integrati. Siamo qui di fronte a una folla indistinta e anonima, non emarginata del tutto, ma di fatto esclusa da quei processi decisionali e produttivi. Questo fenomeno, riscontrabile nell'assenza di ceti intermedi interlocutori sia verso il basso che verso l'alto, sempre più si identifica in un crescente numero di persone che non si sentono inserite nei processi d'inclusione della società e perdono la visione della loro reale collocazione sociale ed etica. In questi casi non si tratta né di devianza né di esplicita emarginazione, quanto di una oggettiva esclusione dai processi considerati rilevanti nell'economia della vita quotidiana, dai miraggi del successo proposti dalla cultura contemporanea e da tutte quelle 'garanzie di vita', offerte ai soggetti integrati in modo completo.

La risposta a tutto ciò può solamente venire da una modalità di studiare la marginalità come fenomeno opposto all'integrazione, perché la marginalità è senz'altro mancanza di integrazione. Però marginalità e integrazione non sono due opposti da unificare in una sintesi, né si può pensare a una collocazione intermedia tra le due posizioni.

La marginalità si manifesta dunque anche attraverso la somma di pregiudizi che acuiscono il solco fra la maggioranza dominante e i soggetti che vivono ai margini e subiscono azioni o interventi di emarginazione.

Allora potremmo anche chiederci quale sia il rapporto fra il 'centro' e i 'margini' e la risposta la troveremmo nella storia dell'umanità dove i rapporti sono stati generalmente definiti da 'rapporti di forza' di tipo ideologico fino ad arrivare alla vera e propria eliminazione. Ci sono stati i lager nazisti dove il centro ha espresso la sua forza con l'intolleranza e ci sono stati e ci sono (oggi sempre più) gli interventi basati sulla 'tolleranza', ma proprio «la stessa, tolleranza non è sempre stata una concessione dei più forti nei confronti dei più deboli?» si chiede lo scrittore Claudio Magris.

Il punto non è dove si traccia questo confine, ma come questo lavoro morale, assolutamente indispensabile, cessi di essere un fatto etico individuale e diventi una norma tacita, o anche formalizzata dalla legge,

che comunque in qualche modo definisca i rapporti sociali. Quanto al concetto stesso di tolleranza, esso implica senza alcun dubbio il mostrarsi buoni con qualcuno a cui potremmo dire anche di no⁵.

Dunque su queste due parole, 'tolleranza' e 'intolleranza', si conduce il gioco, la centralità detta le sue regole e crea le sue gerarchie, in termini etici, sociali, pedagogici e il mondo del margine aumenta i suoi ospiti che provengono dai micro-mondi dei 'senza potere', dei paria, degli esclusi, siano essi diversabili, donne, omosessuali, 'drogati', 'pazzi', miseri, anziani, in un'infinità di categorie discriminate per motivi di pelle, di religione, di ideologia.

La storia ci ha fatto spesso vedere luoghi d'intolleranza quali le camere di tortura della Santa Inquisizione, benedette dalla Chiesa o i manicomii, approvati dalla Scienza, ma ci ha anche fatto sentire il peso della tolleranza egemone verso le minoranze religiose o etniche, spesso dopo aver pienamente esercitato tutto il peso dell'intolleranza (si vedano per esempio i protestanti in Italia, i pellirossa negli Stati Uniti, gli ebrei un po' in tutto il mondo ecc.).

Però ci può essere anche il pericolo di confondere lo sdegno verso l'intolleranza come accettazione *in toto* di ciò che viene da una minoranza emarginata, in linea con gli slogan «nero è bello», «donna è bello».

La marginalità, secondo quanto fin qui affermato, è dunque il mancato riconoscimento dell'uguaglianza dei diritti e delle pari opportunità. Il termine, che negli anni passati è stato riferito al rapporto uomo/donna (quello del genere, è un campo fondamentale d'indagine a cui possiamo ormai fortemente far riferimento agli studi e alle ricerche di Simonetta Ulivieri⁶ e Giulia Di Bello⁷), termine che, in realtà, ha sempre avuto una valenza molto più ampia, dove troviamo difficoltà a essere 'alla pari', dove le azioni positive dovrebbero eliminare le cause che generano discriminazione, nell'ambito dei diversi mercati del lavoro, assicurando l'uguaglianza delle opportunità di scelta tra i diversi individui, tramite specifici programmi di intervento e di attività particolari, tramite quel lavoro educativo, quelle nuove strategie ipotizzate, sperimentate e applicate che le nuove scienze dell'educazione e in particolare la pedagogia della marginalità e devianza hanno prodotto in questi anni.

⁵ L. Sica, *Intervista a Claudio Magris*, in «La Repubblica», 14 luglio 2002, p. 32.

⁶ Cfr. S. Ulivieri, *I silenzi sociali: l'infanzia, i giovani, le donne. Una storia ai margini*, in F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione. Studi storico pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994; S. Ulivieri, *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile*, Guerini scientifica, Milano 2007.

⁷ Cfr. G. Di Bello, *La donna, la madre: le ambiguità di un ruolo sociale*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

A questo punto però dobbiamo chiederci: la scuola in tutto questo contesto come si pone? È immune di fronte alla dimensione della marginalità e della devianza per altro definite più in situazioni adulte che legate all'infanzia e all'adolescenza, se si fa eccezione per gli alunni diversamente abili? È solo questa la dimensione della marginalità a cui la scuola e in particolare gli insegnanti debbono fare riferimento? La Facoltà si occupa infatti anche della formazione degli insegnanti e operatori/trici della prima infanzia e perciò ci dobbiamo domandare quanto ancora oggi il campo d'indagine e ricerca scientifica debba in questo settore essere solo limitato alla pedagogia speciale e quanto invece sia branca di studio e sperimentazione anche della pedagogia della marginalità e devianza.

La scuola del secondo millennio vive un momento delicato, che richiede professionalità, competenza e attenzione non solo negli insegnanti, ma in tutti coloro che sono parte delle variabili coinvolte per l'intervento sui cittadini in formazione che accoglie. Essa, però, risulta non completamente rispondente alle esigenze dell'utenza e gli insegnanti talvolta non sono preparati adeguatamente per l'offerta formativa proposta a livello organizzativo dalle scuole attraverso i POF, ossia i Piani dell'Offerta Formativa e che devono tradurre in pratica didattica. Gli strumenti a disposizione dei docenti e degli alunni risultano spesso carenti o non aggiornati adeguatamente e la scuola vive un momento delicato almeno dal punto di vista formativo; inoltre le continue proposte elaborate dai vari Ministri che si susseguono sulla scena politica pongono l'istituzione scolastica ancor più in una dimensione di instabilità e di incertezza teorica e organizzativa.

I ragazzi arrivano a scuola con un bagaglio di esperienze e competenze molto diversificato e l'intervento educativo-formativo che la scuola propone dovrebbe partire proprio dal considerare l'individualità di ognuno per proporre un programma didattico avvincente, interessante e soprattutto utile, in termini di guadagno formativo. [...]

È chiaro che la scuola riveste un ruolo fondamentale per il percorso di crescita di ogni individuo e ogni docente verrà ricordato nella mente del discente, per tutta la sua vita, come un "maestro" o una "maestra" con specifiche caratteristiche che, se positive, contribuiranno ad uno sviluppo armonico della personalità, se frustranti e mortificanti, produrranno esiti di scarsa autostima e/o di dispersione scolastica. [...]

Risulta assai difficile modificare l'approccio metodologico del fare scuola perché adeguarsi alla realtà impone all'insegnante di acquisire la capacità di mettersi in gioco, la consapevolezza della fondamentale importanza di tale aspetto e l'impegno di proporre continuamente strategie, metodologie, contenuti rinnovati. L'impegno richiesto agli insegnanti è altissimo perché implica l'acquisizione di molteplici competenze, unite ad una sensibilità che un tempo poteva trovare significatività nel termine "vocazione" e che attualmente invece trova significanza e valore nel lemma "cura", pedagogicamente intesa. Prendersi cura degli alunni dà giustizia alla dimensione interessata, partecipata, attenta ed empatica che l'insegnante dovrebbe acquisire per mantenere come patrimonio etico e deontologico personale.

Esistono parole che dovrebbero diventare riferimenti costanti per la professionalità docente, guida per l'intervento proposto, aiuto per la gestione dei momenti difficili. Tali parole sono: *empatia, ascolto, attenzione, cura, incontro e dialogo*. Ad esse aggiungerei: *pedagogia della differenza e pedagogia della persona*⁸.

Se focalizziamo l'attenzione sulla scuola possiamo subito notare che, oggi, non esiste più una classe standard, non c'è più solamente il diversabile come dimensione della diversità, oggi tutti gli alunni presentano caratteristiche di una diversità, che comunque esiste nella stessa natura umana, ma che si accentua per situazioni sociali, familiari, psicologiche diverse, generando spesso reali condizioni di emarginazione ed esclusione.

Pensiamo allora ad una vecchia foto di un non lontanissimo passato che mostra una classe che, alla fine dell'anno, dove vediamo alunni e alunne immortalati dal fotografo con i loro grembiolini, magari col bel fiocco colorato sotto la gola, che sorridono davanti all'obiettivo. Ognuno di noi ha sicuramente nel cassetto fra i vecchi ricordi di scuola una foto del genere e qualche volta magari la tira fuori per ricordarsi di quei tempi e dei vecchi compagni, ma che fatica a riconoscerli o addirittura a riconoscersi. Tutti uguali, tutti con lo stesso sorriso, tutti più o meno della stessa statura tutti con le stesse aspirazioni disegnate sul volto. Tutti uguali, ma, dentro ognuno di loro, i cuori battevano in maniera diversa, le menti ragionavano con modalità diverse, i corpi pulsavano con sensazioni diverse. Queste differenze la scuola non riusciva o non voleva vederle e quelle foto ci omologavano tutti uguali senza distinzione di sesso, di lingua, di cultura, di stato sociale, di anima individuale. Diversamente, oggi, vediamo un bambino nero, una bambina con gli occhi a mandorla, un bambino che non sta sulla riga dei compagni, vediamo una bambina che sorride e un'altra col viso triste.

Chi sono dunque questi attuali alunni e alunne che si accingono a farsi immortalare dal solito fotografo, con i soliti insegnanti, con i soliti banchi e le medesime aule? In realtà non sono più gli stessi di quella vecchia foto ingiallita che abbiamo tirato fuori dal cassetto, sono cambiati, perché anche la realtà è cambiata, anche se spesso la scuola e gli insegnanti non se ne rendono, o non vogliono, rendersene conto. È, in fondo, quel mondo sempre più emergente di nuove marginalità, che inevitabilmente si affacciano e si insinuano nella realtà scolastica.

Non dobbiamo pensare perciò che in una classe la diversità sia solo definita dal possibile deficit che un alunno ha e per il quale è stato certificato o dalla presenza di un bambino straniero che ha problemi di lingua, di cultura, di religione, perché molti altri sono gli aspetti più o meno sommersi più o meno visti e considerati dagli insegnanti.

⁸ A. Mannucci, L. Collacchioni, cit., pp. 51-56 *passim*.

Prendiamo la dimensione attuale della famiglia, che nel corso di questi ultimi decenni si è andata modificando radicalmente, come alcuni dati statistici ci forniscono, come ad esempio l'aumento vertiginoso delle separazioni e dei divorzi. Queste situazioni creano evidentemente stati di disorientamento nel bambino e nella bambina che vivono una separazione familiare. Questo aspetto è spesso un problema reale e presente, così come anche il fenomeno del *bullismo*, che dai dati rilevati da molte ricerche ci dice quanto sia in continua crescita. Per non parlare delle violenze, soprattutto familiari, subite da tanti bambini e bambine, di cui ormai numerose indagini ci informano. Le caratteristiche dell'abuso sono soprattutto legate al fatto che è sommerso e connesso a un alto indice di occultamento, è pericoloso e richiede interventi di protezione e tutela, è difficilmente rilevabile con sufficiente certezza, arriva a cronicizzarsi, viene spesso negato, si tratta spesso di una patologia familiare che tende a perpetuarsi a livello generazionale.

Dunque in relazione a ciò nella scuola primaria, così come nella scuola dell'infanzia, il gioco spontaneo, i disegni, le drammatizzazioni possono far emergere verbalizzazioni spontanee del bambino o bambina in relazione alla realtà familiare o a violenze extrafamiliari. Nel comportamento scolastico, nelle dinamiche sociali, nelle strategie relazionali, nei gesti, nei movimenti, nelle posture del corpo, nelle produzioni grafiche, nelle figure, nei tratti e nei colori dei suoi disegni, nelle narrazioni verbali di sé e del suo mondo, nelle prestazioni, spesso oscillanti, della sua intelligenza cognitiva e nelle espressioni variegata dei suoi sentimenti, può essere decifrato un intreccio simbolico nel quale il bambino e la bambina più autenticamente si raccontano.

Tutto questo sviluppa spesso comportamenti aggressivi sia nella scuola che al di fuori di essa. Così questi bambini e bambine, che si trovano a dover vivere una condizione di emarginazione, hanno bisogno di comprensione e di fiducia in se stessi e per questo gli insegnanti devono imparare a leggere, momento per momento, come quel comportamento aggressivo venga vissuto dal gruppo classe, per evitare che il bambino in questione diventi il capro espiatorio, il portavoce di tanta aggressività, devono recuperare 'professionalmente' la dimensione emozionale.

Gli insegnamenti emozionali che apprendiamo da bambini, a casa come a scuola, plasmano i nostri circuiti emozionali, rendendoci più o meno abili nella gestione degli elementi fondamentali dell'*intelligenza emotiva*. Quando quest'ultima risulta carente aumenta la gamma dei rischi, che vanno dalla depressione, all'aggressività, alla violenza, ai disturbi del comportamento alimentare e all'abuso di droghe. In merito a ciò le informazioni più sconvolgenti vengono dalle inchieste effettuate a livello mondiale che mostrano la tendenza, nell'attuale generazione di bambini, ad avere un maggior numero di problemi emozionali rispetto a quella precedente: oggi i giovanissimi sono più soli e depressi, più rab-

biosi e ribelli, più nervosi e inclini alla preoccupazione, più impulsivi e aggressivi. Il rimedio, se un rimedio esiste, potrebbe essere ricercato nel modo in cui essi vengono preparati alla vita, anche attraverso l'educazione emozionale che, se lasciata al caso, produce risultati sempre più disastrosi. È importante per ogni individuo alfabetizzarsi emozionalmente⁹.

Ogni alunno e alunna di quella foto di gruppo è dunque portatore di una sua specifica diversità, che si scontra con i canoni di tante normalità che, come detto, non sono conformi alle regole. La situazione attuale, dunque, ci obbliga ad acuire lo sguardo a lanciarlo più lontano del semplice definire le difficoltà di emarginazione del bambino e della bambina diversabili per captare i segnali che provengono anche dal bambino straniero, dalla bambina violata dai familiari, dal bambino deriso dai compagni e dalle compagne, dal bambino e dalla bambina le cui famiglie hanno intrecci complessi, dove i genitori rivendicano diritti e disconoscono doveri, dal bambino che proviene dagli orrori di qualche guerra più o meno lontana, dalla bambina, che apparentemente non ha alcuna condizione di emarginazione, ma che non sa trovare il suo giusto percorso scolastico e passa da un insuccesso all'altro e in fondo anche dal bambino che l'insegnante giudica 'bravo' ma che dentro di sé non sa trovare i valori giusti per vivere al meglio la propria esistenza.

Tutto questo è una classe di oggi e per poter affrontare queste che potremmo definire 'emergenze pedagogiche' non possiamo che riflettere su nuove strategie, nuove metodologie, nuovi approcci educativi che si muovono nell'ambito di una ricerca sulla marginalità e devianza, anche, e in questo momento storico in particolare, rivolte alla Scuola italiana di ogni ordine e grado.

Dobbiamo perciò interpretare la realtà con una chiave di lettura *interculturale* perché, come sostiene Franco Cambi¹⁰, è indispensabile ridefinire il paradigma educativo attraverso una cultura dell'*incontro* e del *dialogo*. In questo senso più che mai, i nuovi insegnanti, così come gli educatori e le educatrici professionali, sono chiamati a costruire la loro professionalità; in tale ottica dovranno impostare la loro competenza comunicativa, per ridefinire la relazione fra *normalità* e *diversità* ed è da questo punto che inizia una nuova strategia educativa, una nuova epistemologia pedagogica, che rende la *diversità* un valore. La finalità della scuola dovrà essere raggiunta attraverso modalità inclusive, che permettano alle situazioni di deficit, difficoltà, disagio di non trasformarsi in esclusione, margina-

⁹ L. Collacchioni, *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2006, p. 78.

¹⁰ Cfr. F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006; F. Cambi, *Soggetto come persona*, Carocci, Roma 2007; F. Cambi, *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Loffredo University Press, Napoli 2008.

lizzazione, dispersione scolastica, ma in inclusione scolastica, formativa, professionale, sociale. Solo così le realtà educative della scuola e dell'extrascuola potranno superare quei concetti di correzione, medicalizzazione, normalizzazione, omologazione ancora persistenti, e lontani da un concetto nuovo di educazione come cambiamento, piuttosto che educazione come dimensione trasmissiva di modelli ideologici.

Per concludere dovremmo perciò affermare con chiarezza che non esiste una *Normalità* in sé, come se fosse una cosa a parte, così come non esiste la *Diversità* in sé. Si è 'normali' o 'diversi' rispetto a qualche cosa: *normali* rispetto a un determinato contesto sociale o *diversi* rispetto a un codice di comportamento. In molti casi, si è 'normali' in altri 'diversi' o viceversa, dipende dai tempi e dai luoghi. La *Diversità* quindi è un concetto relativo e non assoluto. Essa consiste nella posizione di chi si trova fuori da un dato sistema sociale di riferimento e tuttavia il soggetto, sia esso individuo o gruppo, rimane sempre sottoposto a quel sistema che lo espelle, lo esclude o lo allontana in quanto esso esercita sempre la sua autorità su di lui per richiamarlo e reintegrarlo. Per paradosso i soggetti 'diversi' e i gruppi 'marginali' sono sottoposti a un diritto formale coerente con i valori del sistema. Se non fosse così non sarebbe neppure lecito qualsiasi tentativo di reinserimento. Per tale operazione di recupero occorre perciò far leva sulla *formazione* dei soggetti e sulla *correzione* del sistema stesso, dobbiamo cioè ribaltare il concetto di *Normalità/Diversità*, negandone l'antinomia per iniziare un percorso a ritroso che giunga al concetto di *Normalità*, ammesso che sia comunque corretto mantenerlo, attraverso un cammino nei sentieri di tutte le *Diversità*. Si tratta, in sostanza, di ridare all'educazione il suo significato epistemologico, di formare educatori/trici (in tutte le loro possibili accezioni) e insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, realmente coscienti e portatori di un reale cambiamento, che non sia solo mera trasmissione di modelli e riproduzione di categorie, che generano pregiudizi, come appunto le categorie di *Normalità* e *Diversità* o anche *Intolleranza/Tolleranza*, in un processo ideologico dove il *Centro* detta le regole sociali, morali, religiose, politiche, ma la piena valorizzazione dell'individuo nelle sue peculiarità e diversità dall'altro.

È in questa prospettiva che dovrà continuare a muoversi la Facoltà di Scienze della Formazione, attraverso tutte le sue discipline di ricerca e di studio, ma in particolare con il contributo della pedagogia speciale, della pedagogia interculturale e della pedagogia della marginalità e devianza, per laureare insegnanti, educatori/trici, formatori qualificati, competenti, sensibili, motivati e consapevoli, ma soprattutto 'critici' e riflessivi.

Riferimenti bibliografici

P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*, Guerini Studio, Milano 2001.

- C. Betti (a cura di), *Adolescenti e società complessa. Proposte d'intervento formativo e didattico*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2006.
- F. Cambi, *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato*, in F. Cambi, S. Ulivieri, *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- F. Cambi, *Filosofia dell'educazione. Struttura, funzione, modelli*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- F. Cambi, *Formazione e processo nella pedagogia occidentale: momenti, modelli, funzioni*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.
- F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006.
- F. Cambi, *Soggetto come persona*, Carocci, Roma 2007.
- F. Cambi, *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Loffredo University Press, Napoli 2008.
- E. Catarsi, *Professionalità educative e relazione d'aiuto*, in E. Catarsi (a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2004.
- L. Collacchioni, *Insegnare emozionando, emozionare insegnando. Il ruolo delle emozioni nella dimensione conoscitiva*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2006.
- F. De Bartolommeis, *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*, La Nuova Italia, Firenze 1983.
- G. De Leo, A. Salvini, *Normalità e devianza*, Mazzetta, Milano 1978.
- D. Demetrio, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- D. Demetrio, *Lavoro sociale e competenze educative*, NIS, Roma 1988.
- G. Di Bello, *La donna, la madre: le ambiguità di un ruolo sociale*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano 1973.
- C. Fratini, M.A. Galanti, L. Trisciuzzi, *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Torino 2002.
- M.A. Galanti, L. Trisciuzzi, *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, ETS, Pisa 2001.
- M. Galli, *Lo spazio dell'incontro. Percorsi nella complessità*, Meltemi, Roma 1996.
- S. Guetta, A. Mannucci, *I tuoi seni san grappoli d'uva. La sessualità nella Bibbia*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 1997.
- D. Izzo, *Manuale di pedagogia sociale*, Clueb, Bologna 1997.
- D. Izzo, M.R. Mancaniello, A. Mannucci, *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, ETS, Pisa 2003.
- R. La Marca, S. Premoli, *Il lavoro di strada*, in M. Da Fra Pocchesia, L. Grosso, *Prostituite, prostitute, clienti. Che fare? Il fenomeno della prostituzione e della tratta degli esseri umani*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2001.

- R. Livraghi, *Segmentazione dei mercati del lavoro e scelte professionali*, Milano, FrancoAngeli, Milano 1984.
- M.R. Mancaniello, *Le forme del disagio nella trasformazione adolescenziale*, in S. Guetta, P. Orefice, *Adolescenti, relazioni d'aiuto, integrazione degli interventi. Materiale di formazione per operatori sociali e scolastici in contesti di marginalità*, ETS, Pisa 2003.
- M.R. Mancaniello, *Paura e sofferenza nell'ospedalizzazione del bambino*, in A. Mannucci (a cura di), *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2006.
- A. Mannucci, *E se fossero angeli? Il diario di un educatore attraverso trent'anni di storia di un quartiere metropolitano*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 1997.
- A. Mannucci, L. Collacchioni, *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro fra professionalità diverse*, Aracne, Roma 2008.
- V. Masini, *Emarginazione*, in G. Malizia, C. Nanni, J.M. Prellezo (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi, Las, SEI, Torino 1997.
- R. Massa (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1991.
- P. Meringolo, *Il bisogno psicologico di pregiudizio*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- P. Orefice, *Educazione ed emarginazione: nella società complessa*, «Il nuovo Albero a Elica», 6, novembre-dicembre 1991.
- P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo. Ipotesi interpretative*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- V. Puppo, *La sessualità del 2000 e l'educazione all'amore*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2003.
- A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano 1987. A. Santoni Rugiu, *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- L. Trisciuzzi, *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, in S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- S. Ulivieri, *I silenzi sociali: l'infanzia, i giovani, le donne. Una storia ai margini*, in F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- S. Ulivieri, *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995.
- S. Ulivieri, *Sentieri storici dell'emarginazione*, in Id. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile*, Guerini scientifica, Milano 2007.
- S. Zamagni, *Apertura ai mercati mondiali e crescita economica*, in AA.VV., *Global in quattro domande. Governare la globalizzazione come e perché*, Libertà Eguale Toscana, Firenze 2003.

LA DIMENSIONE INTERNAZIONALE DELLA FORMAZIONE

Giovanna Campani

1. Premessa e introduzione

Il 5 febbraio 2009, l'ambasciatore degli Stati Uniti Ronald Spogli ha salutato i giornalisti italiani prima di lasciare il suo incarico a Roma. Di origini italo-amicane, pare ch'egli nutra, per l'Italia, un particolare affetto. Forse per questo, Spogli ha sentito la necessità di fare alcune considerazioni sullo stato presente del nostro paese, nella speranza di suscitare qualche reazione: «Italia stai attenta – ha detto – rischi di andare a sbattere. Non potrai mantenere il tuo status di potenza economica se i tuoi risultati rimarranno così bassi, se la tua università continua ad essere una tragedia nazionale [...]»¹.

Se un ambasciatore che va in pensione e ama il nostro paese definisce pubblicamente «l'università italiana una tragedia nazionale», e i giornalisti che assistono alla conferenza stampa (italiani e stranieri) non possono che annuire in silenzio, forse chi sta dentro l'università italiana – in particolare i docenti, i presidi, i membri dei senati accademici, i rettori – qualche preoccupazione dovrebbero cominciare ad averla.

L'Academic Ranking of World Universities, ovvero la classifica dei 500 atenei migliori del mondo, pubblicata ogni anno dal Shanghai Jiao Tong University Institute of Higher Education e ritenuta punto di riferimento in tutto il pianeta (tranne forse che in Italia), non ha inserito, nel 2008, *nessuna università italiana*, dico nessuna, *tra le prime 100*. Se le università americane sono le prime della lista, le università europee non fanno, complessivamente, brutta figura. Le inglesi Oxford e Cambridge sono comunque ai primi posti, seguite dall'Eidgenössische Technische Hochschule (l'ETH) di Zurigo e dall'Università di Manchester e, al quarantaduesimo posto, da Parigi VI (quarantanovesimo Parigi XI). In ogni caso, da quarantacinque in giù vi sono università tedesche, danesi, belghe, ben tre università svedesi (ricordo che la Svezia ha dieci

¹ «Repubblica», venerdì 6 febbraio 2009.

milioni di abitanti) e perfino una finlandese – l'Università di Helsinki, al sessantottesimo posto (la Finlandia ha quattro milioni di abitanti)². Se poi guardiamo alle Università al di fuori dell'area OCSE, l'organizzazione che raggruppa i trenta paesi più industrializzati del mondo, va notata la presenza di un'università messicana. Ma nessuna italiana. Per trovare un'Università italiana bisogna considerare le prossime cento... Lì troviamo, al centonovantaduesimo posto, l'Università di Bologna, dopo la Spagna (Università di Barcellona), la Nuova Zelanda, la Cina, la Corea del Sud, l'India...

Non c'è da stupirsi dunque che le università italiane non abbiano la capacità di attrarre studenti stranieri, che preferiscono altre destinazioni. L'Italia è l'unico paese OCSE che ha un saldo negativo tra studenti attratti e studenti esportati (-4.000 nel 2004): in Germania e Francia è positivo per circa 200.000 unità, nel Regno Unito per 250.000 mentre negli Stati Uniti gli studenti attratti sono mezzo milione in più degli americani che vanno a studiare fuori. In Italia, rispetto agli iscritti gli studenti stranieri sono circa il 2%³; contro l'11% in Francia, il 13% in Germania, il 15% in Gran Bretagna. Solo la Spagna presenta dati simili a quelli italiani: solo il 3% degli studenti iscritti alle università spagnole sono stranieri (va però ricordato che la Spagna è stata sottomessa alla dittatura franchista fino al 1975 che ha bloccato lo sviluppo delle università: nelle Facoltà spagnole, dominate dall'ideologia clerical-fascista del franchismo non esisteva la sociologia!). La Spagna, però, ha il suo punto di forza nel programma Erasmus dove stacca tutti gli altri grandi paesi europei e ospita quasi il doppio degli studenti che passano il semestre in Italia (27.000 contro 15.000)⁴. Se la scarsità degli studenti stranieri è dovuta in larga misura all'attuale legge in materia di immigrazione, la

² Le prime dieci classificate sono: Harvard University, University of Cambridge (Gran Bretagna), Stanford University, University of California at Berkeley, Massachusetts Institute of Technology, California Institute of Technology, Columbia University, Princeton University, University of Chicago e University of Oxford (Gran Bretagna).

³ Esistono ovviamente delle forti differenze tra regioni e tra università. Le regioni che hanno un miglior rapporto tra iscritti e studenti stranieri sono quelle dell'Italia centrale (tutte intorno al 6% come rapporto tra studenti stranieri e iscritti); seguite da quelle del Nord (attorno al 3%) le università del Sud hanno tutte meno del 2% di studenti stranieri. Tra i casi eccellenti, l'Università di Bologna è tra le grandi Università quella che riesce ad attrarre più studenti stranieri; più recentemente sta facendo molto bene il Politecnico di Torino con circa 2500 studenti stranieri (12% del totale) provenienti soprattutto da Cina, India e Stati Uniti; c'è poi la Bocconi che con i suoi Master riesce ad avere classi quasi interamente internazionali. L'MBA della Bocconi è al primo posto in Europa tra le *business schools* per il giudizio delle imprese che reclutano nei *campus*; la LUISS sta attraendo ricercatori di grande livello e nei prossimi anni ha in programma l'aumento degli studenti stranieri (dati presentati da Francesco Grillo, Vision).

⁴ Dati raccolti da Francesco Grillo, presidente di Vision, in una ricerca *Le università italiane nel mercato globale dell'innovazione*, <<http://www.visionwebsite.eu>> (04/10).

Bossi⁵-Fini⁶ che sembra scoraggiare il cittadino straniero a trasferirsi in Italia per frequentare le nostre università, anche le strutture accademiche hanno delle responsabilità per la loro incapacità di valorizzare la diversità culturale. *Dulcis in fundo*, gli studenti e i ricercatori italiani più promettenti vanno all'estero per specializzarsi, o perché frustrati da un sistema clientelare che premia spesso mediocri e portaborse, e quasi sempre finiscono per rimanere lì.

Dare atto di questo contesto desolante è purtroppo la prima cosa da fare in un articolo che voglia parlare di 'dimensione internazionale della formazione' nell'ambito di un'università italiana. Possiamo però porci un interrogativo: la tragedia nazionale dell'università italiana non è anche la conseguenza di una lunga storia, nel corso della quale la dimensione internazionale della formazione, indicatore d'apertura alle culture del mondo, nonché d'indipendenza morale e scientifica nei confronti di ogni potere politico, economico e religioso, è stata molto spesso assente.

2. L'Università prima degli Stati-nazionali

L'espressione 'dimensione internazionale della formazione universitaria' non avrebbe avuto nessun significato nei primi secoli successivi alla fondazione delle università europee, nate da corporazioni di studenti che si riunivano in centri urbani dandosi uno statuto in forza del quale chiamavano a far parte della corporazione maestri idonei a insegnare essenzialmente il diritto, la teologia e le arti⁷. Gli studenti andavano da un'università⁸ all'altra e, quando erano fuori dal proprio paese, si riunivano in gruppi, allo scopo di aiutarsi reciproca-

⁵ Un ex-giostraio dall'italiano incerto, il ministro Bossi, il cui figlio è stato bocciato due o tre volte alla maturità non è certamente sensibile a problematiche universitarie.

⁶ Basti pensare alla programmazione annua dei visti di ingresso e dei permessi di soggiorno per motivi di studio; all'incertezza del rinnovo annuale di questi permessi; ai requisiti economici per l'ingresso del nostro paese; al difficile meccanismo di riconoscimento dei titoli di studio conseguiti all'estero; alle questioni legate all'assistenza sanitaria ed all'accesso degli stranieri al diritto allo studio.

⁷ È noto che l'università, come la conosciamo oggi, è una creazione del Medioevo. Le prime università europee si svilupparono nell'XI e nel XII secolo. L'Alma Mater Studiorum o Università di Bologna è ritenuta la più antica università del mondo occidentale, la cui fondazione risale al 1088. Nel corso del XIII secolo vennero fondate università in tutta Europa: Francia (la Sorbona sorse nel 1257, l'Università di Montpellier nel 1289), Inghilterra, Scozia, Germania, Boemia, Polonia.

⁸ Il termine 'università' deriva dalla dizione *universitas societas magistrorum discipulorumque*, nel significato di corporazione generale dei maestri e degli studenti. Il termine 'università' veniva impiegato per molte altre corporazioni, anche per indicare i comuni, ossia le associazioni volontarie e giurate di un gruppo di uomini che stabilivano di darsi un determinato statuto per autogovernarsi.

mente (da questi gruppi ebbe origine il concetto di *college*, dal latino *collegium*, 'associazione'). Vale la pena di ricordare che, nei primi secoli di vita dell'università, non esistevano barriere linguistiche perché le lezioni erano tenute in latino, lingua 'franca' delle persone di cultura. Le università medievali impartivano un sapere che era ritenuto universale all'interno dei confini di quello che era 'il mondo globale' dell'epoca all'interno dei confini della cristianità e rilasciavano diplomi che conferivano il privilegio di insegnare in qualsiasi nazione dell'Europa cristiana⁹.

Presto, però, le autorità civili, i sovrani in Francia e in Inghilterra, o i magistrati comunali, in altri paesi, cercarono di imporre il loro controllo sulle università, che erano ormai divenute corporazioni potenti e, malgrado la violenta reazione degli universitari, riuscirono a ridurne le autonomie. Nel conflitto tra potere politico e universitari, s'inserì il papato, che le pose sotto la propria protezione e giurisdizione.

La spaccatura dell'unità della cristianità in seguito alla riforma protestante ebbe effetti importanti sulle università, che si divisero. Wittenberg, dove Martin Lutero era docente di teologia, fu il cuore della Riforma protestante, mentre il calvinismo ebbe il suo centro presso l'Università di Ginevra, da dove il pensiero del teologo Calvino si diffuse in Europa e in Nord America. D'altro canto, la Chiesa Cattolica, in seguito al Concilio di Trento (1545-1564), invase il campo delle competenze statali relative all'istruzione, università compresa. Le università italiane furono tra quelle che più soffrirono di questa situazione, come scrive Mario Alighiero Manacorda:

Per due secoli il controllo ecclesiastico che tendeva a servirsi del potere dello Stato come suo braccio secolare, si attuò attraverso il Tribunale dell'Inquisizione, l'Indice dei libri proibiti [...], la supervisione dei vescovi o dei governatori ecclesiastici sulle università e sulle scuole¹⁰.

Alla fine del Settecento (1774), l'abate Parini Giuseppe, poeta e intellettuale, membro di una commissione per la riforma delle scuole superiori, denunciava la «mediocrità, la bassezza state sempre, e la maggior corruzione sopravvenuta di poi in tutti i generi di scuole formalmente poste o tacitamente ridotte sotto la direzione de' frati», termine nel quale erano inclusi i gesuiti e, «l'estremo decadimento delle Università», dove

⁹ Nel 1300 vi erano in Europa 15 università: cinque in Italia (Bologna, Padova, Napoli, Vercelli e lo *Studium* della curia romana), cinque in Francia (Parigi, Montpellier, Tolosa, Orléans e Angers), due in Inghilterra (Oxford e Cambridge), due in Spagna (Salamanca e Valladolid) e l'Università di Lisbona (che sarà poi trasferita a Coimbra) in Portogallo.

¹⁰ M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione*, Giunti, Firenze 1992, p. 120. Manacorda parla anche della fuga degli studenti oltre-montani e dei professori, che vanno altrove in Europa, fuggendo le università italiane sottoposte alle regole del Concilio di Trento...

[...] l'esser cadute quasi sempre in mano ai frati [...] ha introdotto il medesimo spirito corrotto, falso e fazionario, che si rivede nelle loro istituzioni, ne' loro collegi e nelle scuole in qualsivoglia modo pervenute sotto la loro cura¹¹.

3. *L'università della cultura nazionale*

Bisognerà attendere la Rivoluzione francese e l'invasione napoleonica (1796)¹² perché l'insegnamento universitario in Italia venga sottratto alla Chiesa Cattolica. Mentre Napoleone subordina l'università allo stato, nel mondo protestante, in particolare negli Stati Uniti d'America, le università mantengono la loro autonomia. Il protestantesimo americano fondò l'università su principi non-settari di universalismo che favorirono, nei secoli, la secolarizzazione.

Nel corso del XIX secolo i principi fondanti l'organizzazione e l'insegnamento universitario – ovvero l'assenza di settarismo, l'universalismo, l'idea della libertà d'insegnamento, dell'indipendenza morale e scientifica nei confronti di ogni potere politico ed economico, nonché la ricerca del sapere universale, che scaturisce dall'incontro con le culture – si scontrarono non solo con la Chiesa Cattolica, ma anche con le ideologie nazionaliste, che influenzarono fortemente l'organizzazione dei sistemi scolastici, soprattutto nel periodo tra il 1850 e il 1914. La seconda metà del XIX secolo è infatti, in Europa, pur con grandi differenze tra un paese e un altro, il tempo delle 'Università della Cultura Nazionale'.

Il nazionalismo, che ottenne una forte adesione da parte di diverse classi sociali che vedevano nei governi nazionali la risposta a molte domande politiche e bisogni sociali, fu sostenuto dai sistemi educativi nazionali... Nel 1914 furono anche gli studenti universitari a scendere in piazza chiedendo la guerra...

La tragica pagina del nazionalismo non si concluse con la prima guerra mondiale, ma assunse le nuove forme totalitarie del fascismo, del nazismo, del franchismo... L'Italia è il primo paese europeo a cadere in questa barbarie ideologica e culturale, destinata ad influenzare il sistema educativo e quello universitario attraverso la riforma Gentile.

Se la formazione superiore nelle università s'incontra con la questione del nazionalismo un po' in tutt'Europa, l'Italia è l'unico paese europeo in cui una riforma universitaria fatta in pieno periodo fascista da un pen-

¹¹ Ivi, p. 142.

¹² Napoleone Bonaparte era favorevole ad un sistema statale pubblico di educazione. L'Università viene affidata direttamente allo Stato. Con la subordinazione dell'Università alle proprie linee guida, lo Stato napoleonico mirava alla possibilità di poter formare un competente corpo burocratico.

satore conservatore ostile agli ideali democratici non sia stata modificata fino al 1980! Non è questo comunque il luogo per riprendere le vicende dell'università italiana dal dopoguerra a oggi – un'università sempre poco attrattiva per gli studenti stranieri e sempre incapace di reclutare docenti non italiani... Forse vale ancora la pena di citare Mario Alighiero Manacorda sugli interventi avvenuti:

[...] clamorosa la liberalizzazione degli accessi da tutte le scuole secondarie a tutte le facoltà: un principio di democrazia scolastica che, non suffragato da strutture culturali e didattiche di sostegno, servi solo ad accrescere le difficoltà. Incerte anche le soluzioni riguardanti la carriera e le finalità degli studi (diplomi e lauree), il reclutamento, la formazione e l'organizzazione del corpo docente. Vecchie questioni presenti già nell'Università medioevale¹³.

Manacorda conclude la sua storia dell'educazione in Italia in maniera molto pessimistica, definendo il decennio 1980-1990 come il decennio dell'inconcludenza. La sua opinione non è migliore per quello che riguarda il periodo successivo. L'attuale situazione del sistema educativo italiano (vedi riforma Gemini) e una università definita tragedia nazionale non invitano certo all'ottimismo. Forse è proprio nello sviluppo della dimensione internazionale della formazione, grazie all'Unione Europea, che si possono individuare alcuni aspetti di novità e anche alcune prospettive di ottimismo, in un mondo sempre più globalizzato. Consacriamo dunque l'ultimo paragrafo alla descrizione dei programmi europei per l'armonizzazione dei sistemi universitari.

4. L'Unione Europea, il programma ERASMUS e il processo di Bologna

4.1. Il programma ERASMUS

Vediamo ora quelli che sono i programmi europei che vogliono rendere concreta la dimensione internazionale della formazione principalmente nello spazio europeo. Prima di tutto va segnalato il progetto Erasmus, iniziato nel 1987, il cui nome è al tempo stesso acronimo di European Community Action Scheme for the Mobility of University Students e ricordo dell'umanista nederlandese Erasmo da Rotterdam, che viaggiò diversi anni in tutta l'Europa per comprendere le varie culture. Il programma intende favorire la mobilità degli studenti universitari europei dando la possibilità a uno studente universitario europeo di effettuare un periodo di studio legalmente riconosciuto dalla propria università in

¹³ M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione*, cit., p. 242.

qualsiasi altra università europea. Vi aderiscono trentun paesi (i ventisette membri dell'Unione Europea più i membri associati, come Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera) e più di 2000 istituzioni universitarie. Dalla sua creazione un milione e mezzo di studenti europei ne hanno usufruito. Oltre allo scambio di studenti e docenti, il programma ERASMUS prevede lo sviluppo di programmi di studio comuni o di programmi intensivi internazionali.

Possiamo dire che il programma ERASMUS è una storia di successo, in quanto è molto popolare tra gli studenti: è anche stato oggetto di un film, *L'appartamento spagnolo*, in cui i personaggi, provenienti da varie nazioni d'Europa, si incontrano a Barcellona dove passeranno un anno studiando presso la locale Università.

4.2. Il processo di Bologna¹⁴

Il processo di Bologna è iniziato nel 1999, quando 29 Ministri dell'Istruzione europei si incontrarono appunto nella città di Bologna, per sottoscrivere un accordo, noto come la Dichiarazione di Bologna. Il suo obiettivo è un processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore, pur nell'ambito della loro diversità, per creare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore come cornice comune. Per fare questo, le singole istituzioni dovrebbero essere organizzate in maniera tale da garantire:

- la trasparenza e leggibilità dei percorsi formativi e dei titoli di studio;
- la possibilità concreta per studenti e laureati di proseguire agevolmente gli studi o trovare un'occupazione in un altro paese europeo;
- una maggiore capacità di attrazione dell'istruzione superiore europea nei confronti di cittadini di paesi extra europei
- l'offerta di un'ampia base di conoscenze di alta qualità per assicurare lo sviluppo economico e sociale dell'Europa.

La Dichiarazione iniziale firmata a Bologna (1999) enunciava sei obiettivi specifici:

¹⁴ Partecipano al processo di Bologna 45 Paesi: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belgio, Bosnia e Herzegovina, Bulgaria, Città del Vaticano, Croazia, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Moldavia, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica ex-Yugoslava di Macedonia, Repubblica Slovacca, Romania, Russia, Serbia e Montenegro, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Ucraina, Ungheria.

- adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili, anche tramite l'uso del "Diploma Supplement";
- adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e secondo livello;
- adozione di un sistema di crediti didattici, sul modello dell'ECTS (crediti formativi);
- promozione della mobilità attraverso la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della circolazione di studenti, ricercatori e personale amministrativo;
- promozione della cooperazione europea nell'accertamento della qualità;
- promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore.

Va però chiarito che il Processo di Bologna non si basa su un trattato internazionale a carattere vincolante per i governi dei vari paesi: anche se i ministri responsabili hanno sottoscritto documenti di vario tipo, ciascun paese – e la sua comunità accademica – aderisce liberamente e volontariamente ai principi concordati, sollecitato soltanto dal desiderio di realizzare un obiettivo comune. I Ministri dell'Istruzione dei paesi partecipanti si incontrano ogni due anni per valutare i risultati raggiunti, formulare ulteriori indicazioni e stabilire le priorità per il biennio successivo. Nei periodi intercorrenti tra le conferenze ministeriali un ruolo fondamentale è svolto dal cosiddetto Bologna Follow-up Group (Gruppo dei Seguiti di Bologna), che si riunisce due volte all'anno ed è composto dai rappresentanti di tutti i paesi firmatari e dalla Commissione Europea.

Molti paesi europei hanno già attuato riforme strutturali dei loro sistemi di istruzione superiore per adeguarsi agli obiettivi di Bologna, mentre altri si preparano a farlo. Occorre comunque sottolineare il ruolo fondamentale delle istituzioni nel Processo di Bologna e affermare con chiarezza che, senza il coinvolgimento diretto e la partecipazione convinta degli accademici, cui spetta la corretta applicazione dei principi europei a livello istituzionale, sarà molto difficile raggiungere alcuni degli obiettivi indicati dai Ministri sin dall'inizio del processo.

L'Italia, sebbene abbia adottato un sistema di base 3+2, si discosta da tutti gli altri paesi europei per alcune peculiarità, cosa che ha spesso sollevato polemiche, visto che di fatto impedisce l'armonizzazione dei titoli accademici.

Per esempio il grado di dottore viene conseguito in tutti gli altri paesi partecipanti solo dopo la conclusione di quello che in Italia viene denominato *dottorato di ricerca* mentre in Italia la laurea di primo livello è sufficiente; in questo modo il termine 'dottore' ha un significato anche sociale notevolmente inferiore di quello che ha all'estero. Inoltre anche il termine 'master' assume in Italia un valore differente che non nel resto del mondo: si tratta in Italia di un corso aggiuntivo post-laurea a livello

universitario, mentre al di fuori dei confini nazionali per master si intende la laurea specialistica biennale. Va anche considerato che per diploma in molti stati europei si intende la laurea di primo livello, mentre in Italia si intende il titolo conseguito alla fine della scuola media superiore.

5. Conclusioni

Nel 1988, all'occasione di novecento anni dell'Università di Bologna, un gruppo di docenti propose una Magna Charta delle università. I proponenti partirono dall'idea che l'Università di Bologna nel Medioevo aveva favorito la conoscenza e l'integrazione delle culture europee grazie al movimento di studenti e maestri di provenienza diversa che in Bologna avevano sperimentato la libertà dello spirito nella ricerca del vero; nove secoli dopo Bologna doveva ritornare sulle tracce della sua stessa storia, per promuovere un nuovo momento di crescita dell'unità della cultura europea. La formazione internazionale, almeno a livello europeo, doveva ridivenire il punto focale dell'università.

Per questo stabilirono al punto 4 che

[...] depositaria della tradizione dell'umanesimo europeo, ma con l'impegno costante di raggiungere il sapere universale, l'università, nell'esplicare le sue funzioni, ignora ogni frontiera geografica o politica e afferma la necessità inderogabile della conoscenza reciproca e dell'interazione delle culture¹⁵.

Riferimenti bibliografici

F. Grillo, *Le università italiane nel mercato globale dell'innovazione*, <<http://www.visionwebsite.eu>> (04/10).

Magna Charta delle Università, Università di Bologna.

M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione*, Giunti, Firenze 1992.

¹⁵ Magna Charta delle Università, Università di Bologna.

PARTE TERZA

LE PROFESSIONI EDUCATIVE
E FORMATIVE EMERGENTI

IL RICONOSCIMENTO DELLE PROFESSIONI DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE IN ITALIA. LE RAGIONI, LE CONDIZIONI, LO STATO DELL'ARTE

Paolo Orefice

L'annosa questione degli sbocchi occupazionali degli educatori e dei formatori negli ultimi anni sta tornando alla ribalta come esigenza professionale ineludibile. L'attualità è data dal contesto storico, in particolare sotto il profilo teorico e politico. Non è una stagione favorevole, ma è sicuramente matura per riprendere la questione e impegnarsi a fondo per portarla a soluzione. Rimane comunque l'incognita del successo. Dipende dalla capacità di fare rete come ricercatori e gestori di organismi universitari con tutti gli altri attori coinvolti¹: dalle associazioni professionali alle parti politiche e sociali, ma anche con gli studenti e i laureati, i primi e diretti interessati alla normazione del loro lavoro.

È un banco di prova generale del mondo dell'educazione e della formazione, che potrà portare finalmente a sistema sul piano nazionale, regionale e locale la risposta educativa e formativa ai bisogni di sviluppo avanzato del nostro paese all'interno dell'Unione Europea, se ci si libera degli interessi di parte e delle visioni asfittiche e ci si alimenta della concezione innovativa e della responsabilità storica del lavoro educativo e formativo.

1. Le ragioni del riconoscimento: i contesti storici, teorici e politici

Se c'è un contesto storico che richiede l'affermazione delle professioni dell'educazione e della formazione è quello che stiamo vivendo: segna la transizione dai retaggi culturali del mondo occidentale del secolo scorso alla sfida ormai in atto su scala globale di approdare all'umanesimo, per la prima

¹ La Società Italiana di Pedagogia (S.I.PED) attraverso la Rete per il riconoscimento delle professioni educative e formative, come viene riportato più avanti, sta svolgendo un'azione di ricerca e di *Networking* a livello nazionale per la soluzione del problema. Il presente contributo si inserisce in tale contesto: l'autore ringrazia i colleghi della Rete, le Associazioni professionali AIF, ANEP, ANPE, FIPED e la Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione per l'importante supporto, indispensabile per il riconoscimento delle professioni dell'educazione e della formazione nel nostro paese.

volta dall'affermazione della nostra specie sulla Terra, che sia l'espressione degli abitanti e delle culture della società planetaria. Mai come prima nella storia delle società, con il superamento del primato assoluto della cultura occidentale e il contributo crescente dei paesi e delle culture emergenti, l'agenda del nuovo sviluppo sostenibile, equo, inclusivo e qualitativo della società degli oltre sei miliardi di cittadini ha tra le priorità mondiali l'accesso e il successo dell'educazione per tutti e la formazione innovativa e significativa di tutti gli operatori implicati nella realizzazione di tale sviluppo².

Se nelle precedenti epoche storiche le società si conservavano ed evolvevano, prima grazie all'educazione informale delle comunità rurali e pastorali a cultura orale, poi grazie all'educazione formale delle società industriali a cultura scritta, ora grazie all'educazione intenzionale nelle diverse articolazioni del *Lifelong and Continuing Learning*, la società a cultura elettronica può aspirare ad affermarsi e a evolversi verso una più avanzata e globale civilizzazione della condizione umana in cui la democrazia della conoscenza e del potere sia espressione del nuovo Ecoumanesimo³.

In tale contesto investire in educazione e formazione diventa criterio strategico prioritario per l'affermazione e l'espansione della Società mondiale della conoscenza anche per un altro diffuso e crescente problema, che nasce come risvolto della rottura delle barriere tra gli esseri umani, le società, le culture e, dunque, tra i più diversi saperi prodotti. Emerge il primato del soggetto in quanto tale: la singolarità umana è l'origine e la destinazione della democrazia planetaria. Questa singolarità, scrollandosi di dosso i limiti delle barriere, non si trasforma automaticamente in identità e cittadinanza planetaria; anzi, rimane facilmente smarrita di fronte alla molteplicità sconfinata delle scelte possibili e può venire manipolata dal potere sottile dei gestori dell'*E-Society* e dell'*E-Culture*.

L'alleanza dei professionisti dell'educazione e della formazione con le forze qualitativamente innovatrici dello sviluppo insieme locale e globale diventa l'occasione storica per dimostrare la necessità di lavorare in rete per rintuzzare il neosolipsismo autocelebrativo, arginare la neosoliditudine dell'esclusione e dei rapporti falsificati, ridare all'individualità la spinta indispensabile verso la socialità.

Come possono i professionisti dell'educazione e della formazione essere all'altezza delle nuove e ancora più impegnative sfide storiche dell'Ecou-

² Si rimanda, a livello internazionale, alla *sfida del millennio* sottoscritta dalle Nazioni Unite e al *Memorandum* di Lisbona sottoscritto dai paesi membri dell'Unione Europea.

³ L'autore ha approfondito le questioni qui introdotte nelle pubblicazioni degli ultimi anni, in particolare nel volume *Pedagogia*, Editori Riuniti-University Press, Roma 2009. Si rimanda anche agli scritti e alle ricerche presentate nel sito della Cattedra UNESCO sullo Sviluppo umano e la Cultura di pace presso l'Università di Firenze, Dipartimento di Scienze dell'Educazione e Facoltà di Scienze della Formazione: <www.unescochair-unifi.it> (04/10).

manesimo che chiede profondi cambiamenti negli stili di pensiero, nelle sensibilità culturali, nell'agire solidale e giusto?

La crisi degli approcci ideologici e delle conoscenze scientifiche separate maturata nel Novecento ha ormai la via di uscita negli orientamenti epistemologici della scienza complessa che stanno alimentando teorie reticolari degli ambiti disciplinari: per spiegare e operare su fenomeni intrecciati si cercano modelli teorici e metodologici non più di natura lineare e riduzionistica, ma in grado di formalizzare reti di relazioni e di azioni sinergiche al loro interno⁴.

Una scienza dell'educazione, in grado di coniugare i diversi livelli e campi teorici e operativi – come il rapporto formazione e sviluppo o istruzione e apprendimento permanente –, diventa la scommessa della ricerca capace di dare al riconoscimento delle professioni educative e formative la base scientifica inoppugnabile e incontrovertibile: è la sfida, ma anche l'impegno primario dei ricercatori e degli operatori dell'educazione e della formazione per offrire all'azione politica e tecnica del riconoscimento di tali professioni l'alimentazione innovativa e qualitativa che il diritto all'educazione e alla formazione esige nella presente e futura Società mondiale della conoscenza.

Le strategie più avanzate di politica della formazione e delle professioni, di fronte alle ragioni storiche e ai fondamenti scientifici del nuovo sviluppo qualitativo del mondo contemporaneo, si aprono anch'esse ai nuovi orientamenti del *Knowledge Work* postulati dalla Società complessa della conoscenza. Nell'UE tali strategie sono finalizzate alla costruzione reale dello Spazio europeo dell'educazione permanente, della formazione scolastica e universitaria, del mercato del lavoro e degli standard professionali⁵. Nella costruzione dell'Unione Europea dei cittadini e dei lavoratori, il rapporto tra educazione e formazione da una parte e occupazione e professionalità dall'altra è fondamentale: si richiede che gli europei curino la crescita personale e lavorativa durante la loro vita e che, dunque, negli Stati membri si realizzi l'architettura transnazionale dell'istruzione e della formazione in modo da pervenire a una democrazia avanzata in cui la circolarità del lavoro e delle professioni all'interno dell'UE sia alimentata da adeguate competenze e professionalità.

Da questa angolatura il rapporto tra formazione universitaria e professionalità è il primo criterio strategico da considerare: l'architettura europea dell'*Higher Education* porta a sistema nei paesi dell'Unione i tre Cicli della formazione universitaria, stabilendo la corrispondenza con i livelli professionali del lavoro in Europa all'interno di un medesimo ambito

⁴ Valgano per tutti gli studi di F. Capra, *La rete della vita*, Rizzoli, Milano 1997 e di E. Morin, *Il metodo*, pubblicati in più volumi da Raffaello Cortina, Milano 2001-2008.

⁵ Si rimanda al *Memorandum* di Lisbona e suoi sviluppi.

professionale. Nella società postindustriale della conoscenza ogni lavoro, anche il più semplice, è da riconoscere come lavoro intellettuale, sia perché richiede sempre più l'utilizzazione delle tecnologiche immateriali della conoscenza sia, soprattutto, perché ha bisogno comunque di una qualità umana che non sia di serie B, ma poggi su competenze personali, relazionali e sociali di buon livello.

La maturazione educativa e formativa e la crescita professionale e lavorativa vanno dunque considerate come processi profondamente integrati. Non a caso educazione permanente e formazione continua vengono coniugate insieme; sono due rovesci della stessa medaglia: la qualità della persona e la qualità del lavoro viaggiano insieme. Pertanto, le politiche europee e nazionali sono chiamate a portare a sistema tale relazione: progressione educativa e formativa e progressione professionale e lavorativa sono codificate nelle direttive europee che discendono dagli accordi tra gli Stati membri. Il riconoscimento delle professioni dell'educazione e della formazione è parte fondamentale di tale opzione: per tal via si aprono scenari inediti e potenti per recuperare in capitale umano e in occupazione sostenibile. Sono due beni su cui si fonda l'attuale convivenza umana.

2. *Le condizioni del riconoscimento: i Cicli della formazione universitaria, le filiere professionali, gli ambiti di lavoro, le competenze*

2.1. *La Famiglia e le Filiere professionali⁶ dell'educazione e della formazione*

Sulla base dell'analisi se pur breve fin qui condotta, come educazione e formazione sono accomunate dallo stesso contesto storico, scientifico e politico, anche le professioni che esse generano fanno parte della stessa *Famiglia professionale*. Non per questo esprimono la stessa *Filiera professionale*. Gli elementi che le differenziano alimentano due distinte filiere: diversi sono i corsi di laurea, i profili e i curricula nei tre Cicli universitari; diversi sono i campi e i livelli di professionalità.

L'essere all'interno della stessa Famiglia professionale, dal momento che l'educazione e la formazione hanno molti punti di intersezione, rende le due Filiere sovrapponibili e in contatto in diversi passaggi dei tre Cicli, ma anche in diversi campi e livelli di intervento. Quanto più le due Filiere dell'educazione e della formazione definiscono nei curricula universitari e nella deontologia professionale la comune appartenenza alla Famiglia professionale e le specifiche identità e connessioni, tanto

⁶ Il concetto di Famiglia professionale viene ulteriormente definito in termini di Filiera professionale: la prima indica il sistema delle parentele disciplinari che alimentano un macro-ambito lavorativo; la seconda, all'interno della prima, definisce la progressione delle conoscenze e delle competenze nella progressione lavorativa.

più hanno titoli per il riconoscimento. La concorrenza tra le professioni attraverso la solidità delle basi scientifiche e la qualità delle risposte specifiche ai bisogni espressi dai cittadini e dalla società sono da considerare indubbiamente un fattore positivo di rinnovamento e aggiornamento del mondo del lavoro.

2.2. La formazione per le figure professionali della Filiera dell'educazione

I tre Cicli di formazione dei professionisti dell'educazione⁷ negli attuali ordinamenti universitari italiani sono normalmente collocati all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione.

Anche se l'attuale articolazione dei tre Cicli afferenti all'educazione non può considerarsi ottimale, in ogni caso essa garantisce sul piano istituzionale la formazione ai tre livelli di professionalità della Filiera dell'educazione: i laureati del triennio raggiungono il primo livello di professionalità, che li colloca nella posizione lavorativa di tecnici dell'educazione; i laureati della laurea magistrale raggiungono il livello professionale successivo di specialisti nel campo delle scienze dell'educazione e della pedagogia; i dottori di ricerca, normalmente dopo un triennio di studi, raggiungono il livello di specialisti nella ricerca in determinati settori delle scienze dell'educazione e della pedagogia.

La formazione universitaria, a meno che non si tratti di corsi professionalizzanti, non abilita alla professione, ma prepara a essa. Per l'accesso alla professione si richiedono passaggi successivi alla laurea, come gli esami di Stato o ulteriori corsi di studi con valore abilitante: questa possibilità è messa in atto, ovviamente, solo per le professioni riconosciute. Se una professione non è riconosciuta, come nel caso dell'educazione, evidentemente il lavoro nel settore non è formalmente considerato attività professionale e, dunque, non vi possono essere procedure normate a livello nazionale che consentano l'accesso all'esercizio della professione⁸. Questo non significa che le attività educative non formali non vengano svolte e non vi siano contratti di lavoro per svolgerle presso un organismo pubblico o privato. Su questa materia il quadro nazionale presenta situazioni disparate e, per diversi aspetti, contraddittorie.

⁷ La formazione per le professioni indipendenti riconosciute o da riconoscere interessano, nel nostro caso, gli operatori dell'educazione non formale. La professione dell'insegnante, che si occupa dell'educazione formale, in quanto dipendente del sistema di istruzione non rientra nella problematica del riconoscimento.

⁸ Il riconoscimento di educatore, pedagogista, formatore da parte di un'associazione professionale, anche se indubbiamente realizza una visibilità lavorativa, non ha valore pubblico, ma solo interno all'associazione. Queste, infatti, in mancanza di riconoscimento della professione, non hanno titolo per abilitare all'esercizio della professione.

Va, dunque, tenuto ben presente che tra il titolo di studio universitario acquisito nell'ambito delle discipline pedagogiche e delle scienze dell'educazione e la corrispondente attività lavorativa vi è un vuoto normativo che legittimi quest'ultima come lavoro professionale riconosciuto: manca il ponte, cioè la procedura ufficiale (ad esempio, un esame o corso abilitante) che porta all'accesso e all'esercizio della professione in senso specifico. Il processo di riconoscimento della professione è chiamato a colmare anche questo vuoto.

La formulazione delle figure professionali della Filiera dell'educazione è, dunque, fondamentale per il riconoscimento: non si può riconoscere una professione se non ha un nome al quale sia il legislatore sia gli operatori sia soprattutto i beneficiari possano attribuire la specifica professionalità.

Il nome da dare alla figura professionale all'interno della Filiera è, comunque, soltanto la prima di una serie di precisazioni fondamentali che interessano sia la formazione universitaria che il mondo del lavoro: alle figure professionali dell'educatore, del pedagogista e del pedagogista specializzato devono corrispondere i profili professionali con le dovute conoscenze e competenze. È il passo successivo, non semplice, ma indispensabile, nel cammino per il riconoscimento professionale degli educatori e dei pedagogisti.

2.3. Gli ambiti di intervento professionale della Filiera dell'educazione

Se si passa dalle figure professionali dell'educazione agli ambiti d'intervento educativo ci si trova di fronte, limitandoci al nostro paese, a un'analoga situazione caotica di norme e modi di identificare e praticare l'attività educativa: finché non si mette ordine nei requisiti e nei caratteri professionali dell'azione educativa, chi la realizza e come la realizza rientrerà tra gli attori e le attività umane non classificabili professionalmente, ma relegati negli spazi dell'agire soggettivo, opinabile, non fondabile scientificamente né rispondente a un diritto umano universale.

Come sono professionalizzabili le figure dell'educatore e del pedagogista, così anche il loro agire deve risultare professionalizzabile: altrimenti cadrebbe tutta l'impalcatura della Filiera professionale. Non si dà una professione con operatori di cui non sono chiaramente tracciati gli ambiti d'intervento: se essi corrispondono a figure professionali con determinate conoscenze e competenze, evidentemente devono essere definiti anche i luoghi in cui operano, di cosa si occupano, come se ne occupano. In breve, senza la definizione degli ambiti lavorativi anche il riconoscimento professionale diventa impraticabile.

Gli ambiti lavorativi degli educatori e dei pedagogisti, per non avere raggiunto nel nostro paese il consolidamento professionale, vengono coperti da soluzioni operative le più disparate, professionali e non professio-

nali: si va da settori assolutamente inadeguati sul piano della pertinenza e della competenza pedagogiche che realizzano pratiche pseudo-educative, se non di tutt'altra natura, a settori che si occupano meritatamente di azioni umanitarie, che non per questo possono essere classificate educative in termini professionali; ma si è di fronte anche a settori professionalizzati che vanno da operatori riconosciuti attraverso ordini professionali, che assimilano le attività educative ad azioni connesse (come nel caso di lavoratori con competenze solo sociali o solo psicologiche), a operatori che, anche senza il riconoscimento, coprono con avanzate competenze pedagogiche aree specifiche di azione educativa (come in interventi contro la disabilità o contro la marginalità sociale e culturale).

Di fronte a questa situazione sfrangiata e disorganica è una responsabilità primaria della ricerca e dell'esperienza di terreno costruire e proporre modelli di sistema degli ambiti d'intervento dell'educazione, anche attraverso la sistematizzazione del ricco e variegato campo di azioni educative metodologicamente e tecnicamente fondate. Tali modellizzazioni hanno la funzione di offrire proposte generali e organiche di delimitazione e regolamentazione delle aree di competenza della Filiera professionale ai diversi soggetti istituzionali e associativi chiamati in causa nel processo di riconoscimento.

Al riguardo, si propone una prima modellizzazione, aperta e perfezionabile, degli ambiti di intervento della Filiera professionale dell'educazione, senza entrare nel merito dei tre livelli di professionalità espressi dalle figure professionali degli educatori e dei pedagogisti. Per questo ulteriore passaggio si richiede un approfondimento a parte.

Il criterio di modellizzazione qui adottato discende dai contesti storici, teorici e politici prima discussi. Questo criterio strategico permette di definire 'il sistema' degli interventi educativi in termini di norme, strutture, operatori, servizi, azioni, risorse⁹ da mettere in coerenza; ma sul piano operativo le soluzioni di inquadramento delle figure professionali dell'educazione ai fini dell'esercizio della professione nelle strutture pubbliche e private e nel lavoro autonomo dipendono dal tipo di organizzazione degli apparati del lavoro che una società si è data.

In ogni caso, il riconoscimento farà riferimento alle figure professionali di base di educatore e di pedagogista: i settori di intervento, anche se possono richiedere ulteriori competenze nelle figure di base attraverso attività di formazione continua (perfezionamenti, master e altri tipi di corsi), costituiscono i terreni in cui gli educatori e i pedagogisti, per specifica competenza professionale, possono esercitare la professione.

Gli ambiti di intervento educativo e pedagogico e i servizi corrispondenti possono essere articolati in tre macrocategorie (per beneficiari, per

⁹ Cfr. P. Orefice, *Pedagogia*, cit.

dimensioni dell'esperienza umana e per ricerca e formazione sull'educazione) che sono tra loro connesse e diversificate. Pertanto, la Tabella degli ambiti e dei servizi risulta la seguente:

Tabella 1. Ambiti e Servizi d'intervento educativo e pedagogico

<i>Per beneficiari</i>	
Ambito personale e familiare	Servizi educativi di <i>Lifelong Guidance</i> e <i>Counseling</i>
Ambito dell'infanzia	Servizi educativi per l'infanzia
Ambito dell'adolescenza	Servizi educativi scolastici ed extrascolastici
Ambito dell'adulità	Servizi educativi per gli adulti
<i>Per dimensioni dell'esperienza umana</i>	
Ambito sociale	Servizi educativi sociali
Ambito ambientale	Servizi educativi ambientali
Ambito sanitario	Servizi educativi della salute ¹⁰
Ambito culturale	Servizi educativi culturali
Ambito motorio	Servizi educativi del tempo libero e sportivi
Ambito del lavoro	Servizi educativi del lavoro
Ambito giudiziario	Servizi educativi giudiziari
Ambito cooperativo dello sviluppo	Servizi educativi dello sviluppo
<i>Per ricerca e formazione</i>	
Ambito della ricerca	Servizi di ricerca sull'educazione
Ambito della formazione	Servizi di formazione degli operatori dell'educazione

La Tabella 1 presenta una prima modellizzazione degli ambiti e dei servizi educativi attraverso attività professionale in regime di attività autonoma o dipendente: essendo implementabile, la sistematizzazione si propone di sollecitare la riflessione e di allargare la discussione per pervenire a una classificazione completa, coerente e condivisa.

Il riferimento alla doppia dizione di intervento 'educativo e pedagogico' (pur chiamando 'educativo' il Servizio in relazione alla sua natura a beneficio del pubblico) indica i due livelli di competenze professionali, tecniche e specialistiche della Filiera. I pedagogisti specializzati con il

¹⁰ L'educatore professionale laureato nelle classi di lauree sanitarie rientra nelle professioni sanitarie riconosciute, anche se attualmente non ancora regolamentate. Questa 'asimmetria professionale' delle altre figure di educatore è un problema da risolvere in sede di riconoscimento della filiera.

dottorato di ricerca (che coprono anche l'area, non presente a tutt'oggi, della Scuola di Specializzazione di terzo Ciclo) sono chiamati a lavorare nell'area delle alte professioni.

2.4. La formazione per la Filiera professionale della formazione

L'accesso a questa Filiera avviene anch'esso attraverso i tre Cicli della formazione universitaria: vi sono quelli della Facoltà di Scienze della Formazione che per definizione offrono la preparazione complessiva – epistemologica, teorica, metodologica e tecnica – delle scienze della formazione.

Anche altre Facoltà concorrono alla preparazione degli operatori della filiera attraverso settori disciplinari delle scienze della formazione presenti in esse: la formazione, per l'approfondimento delle sue aree di interesse come si è sottolineato in questo studio, si va aprendo sempre più a un ampio ventaglio di settori disciplinari. Oltre ai contributi delle scienze sociali – psicologia, sociologia e, più recentemente, economia della formazione – diventano determinanti anche quelli del settore tecnologico, come l'ingegneria della formazione, e del settore biomedico per gli aspetti scientifici della formazione in ambito sanitario. Le Facoltà in cui sono presenti corsi di laurea in cui i settori disciplinari sono orientati alla formazione, candidano i loro laureati alla Filiera delle professioni della formazione, anche se questa non costituisce il primo e più completo sbocco occupazionale. In termini generali, qualunque Facoltà in quanto prepara su contenuti specifici che possono diventare programmi di formazione per gli operatori del settore, di fatto offre la possibilità ai suoi laureati di accedere all'attività di formatore.

È la situazione analoga per l'accesso all'insegnamento scolastico, che rimanda alla professione in regime di lavoro dipendente: trattandosi comunque, in ambedue i casi (formatore e insegnante), di attività finalizzate all'apprendimento di conoscenze e competenze, la professionalità richiede una preparazione sia nei contenuti sia nelle metodologie e tecniche didattiche. Mentre la preparazione per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola prevede un corso o un percorso universitario che alla padronanza dei contenuti è chiamato ad assicurare anche le competenze psicosocio-pedagogiche e tecnicodidattiche, nel caso del formatore la professione non è regolamentata e anche la preparazione universitaria non sempre è completa: le competenze nelle discipline di insegnamento non si integrano con le competenze di scienze della formazione. Questo sbilanciamento determina una situazione paradossale in sede lavorativa: mentre con la laurea in Scienze della Formazione e con le lauree affini (in particolare, di psicologia) si acquisiscono le competenze del formatore metodologo che non è anche esperto di contenuti di insegnamento (a parte, ovviamente,

se deve insegnare le scienze della formazione), con le lauree disciplinaristiche si esce dall'università senza le competenze per insegnare, anche se possono essere presenti competenze importanti per i livelli successivi della Filiera (come competenze di gestione per un laureato in economia o competenze tecnologiche per un laureato in informatica).

Questa breve rassegna riprende la questione della coerenza del profilo professionale nel rapporto tra formazione universitaria ed esercizio della professionalità: il riconoscimento della Filiera delle professioni della formazione, per l'importanza che abbiamo visto avere nella Società della conoscenza avanzata, avrà una ripercussione necessaria sia nella revisione del percorso universitario in funzione dell'abilitazione alla professione (analogamente all'insegnante), sia nell'approfondimento delle figure professionali della Filiera.

Per quanto riguarda la preparazione complessiva alla Filiera della formazione, la Facoltà di Scienze della Formazione è deputata a coprirla attraverso i tre Cicli dei suoi corsi di studio. La laurea triennale prepara al livello di tecnico della formazione: è il formatore; la laurea magistrale prepara al livello di specialista della formazione: è l'esperto di formazione; il corso di dottorato di scienze della formazione o discipline affini prepara al livello di specializzato: è l'esperto specializzato in un'area determinata della ricerca sulla formazione. Ai tre livelli di professionalità corrispondono conoscenze e competenze incrementabili che rispondono alle figure professionali interne alla Filiera.

2.5. Gli ambiti di intervento professionale della Filiera della formazione

Come la Filiera dell'educazione, la Filiera della formazione presenta un quadro della condizione lavorativa molto disomogeneo e irregolare in termini di contratti di lavoro. Come l'altra Filiera, l'attività professionale viene svolta in regime di lavoro autonomo o dipendente presso strutture pubbliche e private.

Poiché la Filiera della formazione si occupa di preparare qualunque operatore per qualunque settore di attività lavorativa le sue figure professionali in termini generali sono presenti in tutti i settori lavorativi; ma in mancanza del riconoscimento della professione, di fatto l'esercizio dell'attività ai diversi livelli di professionalità è molto discontinuo: è maggiormente presente e codificato nelle aziende private, soprattutto medio-grandi, rispetto alle aziende pubbliche, dove il controllo dell'investimento in formazione per lo sviluppo aziendale è inferiore. Se poi si prende in esame il basso mercato della formazione professionale privata, i livelli di professionalità e la garanzia dei risultati sono basati sulle capacità personali del singolo formatore e non su standard professionali accreditati, anche se si va diffondendo la pratica degli al-

bi dei formatori per impulso delle Regioni su direttive europee, oltre che di associazioni professionali¹¹.

Sono tutti problemi di deontologia professionale che il riconoscimento nazionale della Filiera è chiamato a risolvere e che non possono essere dilazionati ulteriormente, per gli evidenti danni alla qualità delle prestazioni lavorative e, dunque, allo sviluppo del paese in mancanza di una formazione al lavoro e durante il lavoro che sia all'altezza della competizione europea e internazionale.

In sede di modellizzazione delle figure professionali della formazione ai tre livelli della Filiera, il quadro è maggiormente definito rispetto a quello della Filiera dell'educazione. Vengono qui di seguito presentati gli ambiti di intervento formativo della Filiera per progressione dei livelli di lavoro all'interno del 'sistema' della formazione. La proposta rispecchia i tre livelli di competenze professionali acquisiti sia attraverso i tre Cicli della formazione universitaria sia attraverso l'esperienza lavorativa: si parte dal livello tecnico di base in cui il formatore gestisce i servizi e le attività di formazione direttamente con i beneficiari; si passa al livello di specialista che è responsabile della gestione di strutture e servizi di formazione oppure svolge in proprio azioni di consulenza al medesimo livello; si perviene al livello delle alte professioni in cui l'esperto è specializzato in strategie, pianificazione e gestione dei sistemi di formazione¹².

Componendo in un unico modello gli ambiti e i servizi di intervento della Filiera come risultano dai livelli dei tre Cicli universitari e della progressione professionale, il quadro può essere riepilogato nella Tabella 2, che presenta una modellizzazione aperta come base di lavoro per le azioni di riconoscimento dei tecnici e degli esperti di formazione¹³.

2.6. I curricoli universitari e i profili professionali per competenze

Anche se sembra scontato che l'università prepari i professionisti della società di cui è parte, sul concetto di preparazione si possono riconoscere due orientamenti che inizialmente si oppongono, ma la cui antinomia è ormai superabile. Sono la riproposizione in sede formativa (e professionale) del dualismo culturale ereditato dai secoli passati, con gli ambiti

¹¹ In Italia, è particolarmente significativa l'esperienza dell'AIF (Associazione Italiana Formatori).

¹² Il modello si applica, con le dovute differenze, anche al 'sistema' dell'educazione nel suo insieme.

¹³ Nella realtà le situazioni lavorative sono molto più intrecciate, e diversificate in sede di contratti di lavoro: l'approccio per modelli ha il significato orientativo di regolamentare situazioni incoerenti e disorganiche.

Tabella 2. Ambiti e Servizi di intervento della formazione

<i>I livello: Tecnico (laurea triennale)</i>	
<i>Formatore</i>	
Tutor di formazione	Servizi di accompagnamento alla formazione: supporti di informazione, sensibilizzazione, tecnologici e di apprendimento
Formatore d'aula	Servizi di formazione: accompagnamento e sostegno all'apprendimento individuale e di gruppo
Formatore docente	Servizi di formazione: progettazione, gestione e valutazione dell'insegnamento e degli apprendimenti
<i>II livello: Specialista (laurea magistrale biennale)</i>	
<i>Esperto di formazione</i>	
Gestore di Agenzia/Servizi di formazione	Struttura e Servizi di formazione: progettazione, gestione, valutazione e monitoraggio
Consulente di formazione	<i>Counseling</i> per progetti, strutture, servizi e azioni di formazione
<i>III livello: Specializzato (dottorato di ricerca)</i>	
<i>Esperto di strategie e sistemi di formazione</i>	
Gestore di strategie e Sistemi di formazione	Sistemi di formazione: elaborazione e adozione di strategie, pianificazione e gestione di sistemi, valutazione e sviluppi in relazione alle strategie e ai Sistemi degli altri settori dello sviluppo
Consulente di strategie e Sistemi di formazione	<i>Counseling</i> di strategie, pianificazione, gestione, valutazione e sviluppi di Sistemi di formazione in relazione alle strategie e ai Sistemi degli altri settori dello sviluppo
Ricercatore di strategie e Sistemi di formazione	Strutture e Servizi di ricerca e formazione: progetti di ricerca e formazione sulla domanda e l'offerta degli operatori della Filiera, dei Sistemi e le Strutture di formazione in relazione alle strategie e ai Sistemi degli altri settori dello sviluppo

scientifici e tecnologici da una parte e gli ambiti umanistici dall'altra¹⁴: i primi riconoscono nelle loro discipline la presenza dei contenuti tecnici indispensabili per l'esercizio della professione (si consideri, ad esempio, la formazione degli ingegneri o dei medici, ma anche dei biologi o degli informatici); i secondi nelle loro vi vedono la solida preparazione culturale che, per l'ampio carattere formativo di cui è connotata, non può abbassarsi al livello tecnico e professionale (può essere emblematica la formazione del letterato o del filosofo, che indicano più il tipo di cul-

¹⁴ Il riferimento a C.P. Snow, *Le due culture*, Marsilio, Venezia 2005 e all'organizzazione delle discipline universitarie per comparti solitamente incomunicabili sono d'obbligo.

tura e sensibilità – letteraria o filosofica – utile per attività lavorative che non il tipo di professione nel linguaggio lavorativo specifico).

A metà strada tra i due orientamenti tradizionali vi è una vasta area di discipline che hanno costruito la loro autonomia scientifica a cavallo delle une e delle altre: costituiscono l'ambito delle scienze sociali, in forte espansione e articolazione con la complessificazione delle società moderne e contemporanee in cui l'emergenza delle diversità individuali si fa sempre più acuta. Diritto ed economia, ma anche psicologia e sociologia, pur riconoscendosi in una composita e articolata matrice umanistica, preparano professionisti la cui figura è tradizionalmente riconosciuta (come l'avvocato e il giudice) o si è affermata nel tempo (come l'economista e il commercialista) o è stata riconosciuta in tempi più recenti (come lo psicologo o l'assistente sociale).

Le scienze dell'educazione e della formazione, che pure hanno un consolidato riconoscimento di area scientifica e, pertanto, di percorsi universitari anche nel nostro paese, rientrano a pieno titolo in questo terzo orientamento, anzi continuano ad avere nel loro DNA epistemologico l'appartenenza all'area umanistica che si è imparentata, in maniera ormai consolidata, con l'area delle scienze sociali, e negli ultimi decenni con l'area delle scienze della vita¹⁵ e in tempi più recenti con le scienze dello sviluppo materiale e immateriale¹⁶.

Nei percorsi universitari di scienze dell'educazione e della formazione il rapporto con la professionalità può trovare la terza via tra i due opposti orientamenti, collocandosi nel terzo orientamento che, da una parte, richiede una solida preparazione teorica di impianto culturale ampio e, dall'altra, esige anche la conoscenza e la padronanza di metodologie e tecniche avanzate per realizzare pratiche educative e formative di qualità. È una peculiarità delle Facoltà di Scienze della Formazione rispetto ad altre basate prevalentemente su uno o pochi settori disciplinari. Tale peculiarità può consentire più facilmente di offrire soluzioni integrative dei due orientamenti anche per la natura stessa degli oggetti di ricerca e di formazione di cui sono alimentati i corsi di studio della Facoltà: come si costruisce la conoscenza e come questa si trasforma in competenza è nei *focus* di ricerca delle attuali scienze dell'educazione e della formazione. Gli studi psicosociopedagogici, che per buona parte del secondo Novecento erano fortemente concentrati sui processi di apprendimento nell'infanzia e successivamente nell'adolescenza e nella vita adulta¹⁷,

¹⁵ Cfr. F. Capra, *La scienza della vita*, RCS, Milano 2002.

¹⁶ Per gli approfondimenti si rimanda al sito della Cattedra UNESCO, cit.

¹⁷ L'EDA come disciplina generale è entrata tardi in Italia, ma le ricerche internazionali nel settore erano già molto avanzate. Si pensi alla letteratura anglosassone sulla *Learning Society* (T. Husen, W.K. Richmond) o quella francofona sull'*Education Permanente* (B. Schwartz, P. Lengrand).

prima con l'affermazione del cognitivismo e poi con i contributi determinanti delle neuroscienze e del costruttivismo nelle scienze della mente, hanno spostato la loro attenzione sui processi mentali complessi che governano i processi e i prodotti dell'apprendimento: sono i processi e i prodotti del conoscere personale, chiamati a generare le competenze personali per relazionarsi al mondo e interagire con esso nelle trasformazioni della realtà al fine di conservare, realizzare e sviluppare la qualità della vita dei suoi abitanti.

Il problema delle competenze come specificità dell'educazione e della formazione ci ha portato a chiudere il cerchio della Società mondiale della conoscenza da cui erano partite le ragioni fondative delle professioni educative e formative. Nello stesso tempo il cerchio si riapre sulle conoscenze e le competenze che i tre Cicli universitari sono chiamati a costruire negli studenti per la loro professione di domani.

La stessa riforma della didattica universitaria in corso in Italia secondo il Processo di Bologna si muove nella direzione della spendibilità delle conoscenze quando riconosce che il *CFU-Credito Formativo Universitario* deve garantire la circolarità europea delle competenze acquisite dagli studenti nei corsi delle università europee¹⁸. È facile riconoscere un unico *trend* nella cultura e nelle strategie europee della formazione e del lavoro quando le Direttive europee, a proposito del riconoscimento delle professioni, insistono sulla garanzia delle competenze per individuare e disegnare una professione e la qualità delle sue prestazioni a beneficio dei cittadini europei.

Non è questa la sede per descrivere il disegno delle competenze della Famiglia professionale dell'educazione e della formazione; è possibile invece presentare in sintesi un modello di classificazione e articolazione delle competenze all'interno dei corsi di laurea, che riprende le indicazioni delle classi di laurea secondo la riforma dei tre Cicli nel nostro paese e gli studi dell'*ISFOL*¹⁹.

Il modello è costruito per campi e livelli di conoscenze e competenze in ciascuno dei tre Cicli: queste sono classificate per livelli progressivi in conoscenze e competenze di base, specifiche e di ambito, completate da quelle trasversali e integrative. Le conoscenze e le competenze si differenziano anche per Ciclo, che evidentemente non le ripete, ma le approfondisce progressivamente: dopo il primo Ciclo che è chiamato ad assicurare le competenze fondamentali per tutti e tre i Cicli, il secondo le approfondisce in termini di laurea specialistica e il terzo in termini di alte conoscenze e competenze (che, nel dottorato, danno il dovuto spazio alle competenze epistemologiche, teoriche e metodologiche specifiche e

¹⁸ Si rimanda all'*ECTS-European Credit Transfer System*.

¹⁹ Si veda l'abbondante letteratura sul sito <www.isfol.it> (04/10).

di ambito di ricerca). Nei tre livelli acquistano rilevanza anche i percorsi aggiuntivi di Ciclo (perfezionamento, master, formazione continua, che nel terzo Ciclo si arricchiscono con borse di postdottorato). Nella Tabella seguente si riporta, come esempio del modello, l'impaginazione delle competenze del primo Ciclo.

Box 1. *Campi e livelli di conoscenze e competenze del Primo Ciclo*



L'impaginazione delle competenze dei profili professionali per il riconoscimento farà riferimento a quelle delle classi di laurea, alle quali d'altra parte potranno dare ulteriori indicazioni provenienti dalle esperienze lavorative, pur considerando le differenze tra profilo di laurea, profilo abilitante alla professione e profilo lavorativo.

3. Lo stato del riconoscimento delle professioni dell'educazione e delle professioni dell'educazione e della formazione in Italia

La questione del riconoscimento delle professioni educative e formative nel 2007 e 2008 ha avuto un'accelerazione politica e istituzionale a seguito di Direttiva europea del 2005 che chiede agli Stati membri di regolamentare le qualifiche professionali nel quadro europeo²⁰. Tale direttiva rientra nelle strategie dell'UE tese a sostenere i processi d'integrazione europea degli Stati membri: l'architettura europea delle professioni, al pari di quella dell'istruzione e della formazione universitaria in particolare, è condizione indispensabile per lo sviluppo del mercato europeo del lavoro e la circolarità europea delle professioni e delle competenze all'interno e all'esterno del continente, nel più vasto scenario dello Spazio europeo della Società e dell'Economia della conoscenza, avanzata e competitiva.

Il Governo italiano, per dare seguito alla Direttiva, anche se in ritardo, ha varato il 9 novembre 2007 il Decreto legislativo n. 206²¹, ulteriormente confermato dal Governo nel mese di febbraio 2008. Il governo, pertanto, è chiamato a varare i relativi regolamenti attuativi per non rallentare un processo ormai avanzato in Europa, e comunque inarrestabile.

Questi provvedimenti politici e istituzionali per il riconoscimento dei *Provider*²² e dei professionisti non solo hanno dato ragione alla S.I.PED che nel 2007 ha costituito la *Rete nazionale per l'indagine e il riconoscimento delle professioni educative e formative*²³, già citata nella nota 1, ma chiedono all'intera comunità pedagogica nazionale una forte mobilitazione nell'articolare e sostenere la proposta delle due Filiere professionali dell'educatore e del formatore.

All'interno della Rete S.I.PED, con il sostegno della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione e con la partecipazione delle Associazioni professionali del settore, è stata unanime la proposta di aggregare attorno ai due macroambiti professionali dell'educazione e della formazione la multiforme e non sempre coerente serie di attività dei due comparti tra loro connessi.

In occasione del Convegno della Facoltà delle Scienze della Formazione di Firenze, la Rete S.I.PED, la Conferenza dei Presidi e le Associazioni professionali nazionali con i requisiti per accedere al riconoscimento

²⁰ Direttiva 2005/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio (7 settembre 2005) relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali.

²¹ G.U. n. 261 del 9 novembre 2007.

²² In Italia la scelta del *Provider* che abilita all'esercizio della professione è per alcuni identificabile nell'Ordine professionale, per altri nell'Associazione professionale, che dovrebbe garantire maggiore trasparenza e concorrenza.

²³ Progetto S.I.PED, *Indagine e riconoscimento delle professioni formative*, Delibera del Direttivo S.I.PED del 6 dicembre 2006.

nazionale si sono costituite nel *Tavolo permanente nazionale per il riconoscimento delle professioni dell'educazione e della formazione*, considerando l'importanza storica del processo appena iniziato.

Si riporta l'Atto costitutivo del Tavolo: «Oggi in data 16 maggio 2008 a Firenze, presso la Facoltà di Scienze della Formazione, in occasione del Convegno della Facoltà si è svolto l'incontro tra rappresentanti delle Università (Rete S.I.PED sulle professioni inerenti la formazione e l'educazione, Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione) ed Associazioni Professionali e dal dibattito sono emersi i seguenti punti condivisi:

- necessità di ottenere un riconoscimento istituzionale delle figure professionali che operano nel settore dell'educazione e della formazione, nella prospettiva dell'apprendimento permanente (*Lifelong Learning*) e della formazione continua rispetto alle proposte ed alle esperienze delle associazioni e delle università;
- necessità di tale riconoscimento nell'attuale contesto storico ed istituzionale, europeo e nazionale, come si evince dalla direttiva europea del 2005, dai progressi decreti legislativi 2007 e 2008 e dall'ulteriore normativa vigente;
- necessità di continuare a lavorare in maniera sinergica tra mondo delle professioni ed università, in cui ciascun partner ha una specifica responsabilità: università (riflessione scientifica sul fare) Associazioni (protagoniste del fare e produttrici-sollecitatrici di nuova conoscenza) nella prospettiva del superamento della logica unidirezionale, sia nel senso della direzione dalla teoria alla pratica, sia nel senso di una pratica autoreferente;
- la condivisione di valorizzare la ricca esperienza pluriennale delle università e delle associazioni professionali attorno a due filiere professionali che vanno ulteriormente definite ed articolate:
 1. Educatore (primo livello) e Pedagogista (secondo livello) e Pedagogista specializzato (terzo livello);
 2. Formatore (primo livello) e Gestore della formazione (secondo livello) e Esperto-Gestore della formazione specializzato (terzo livello);
- l'articolazione delle filiere viene definita al Tavolo permanente delle associazioni e nelle sedi istituzionali e contrattuali delle parti sociali;
- il Tavolo permanente delle Associazioni professionali nazionali è costituito attualmente da ANPE, ANEP, FIPED, AIF e S.I.PED nella veste di promotore e Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione;
- la necessità di prevedere un sistema di riconoscimento dei titoli e delle esperienze lavorative in termini di competenze acquisite e dei ruoli e delle funzioni effettivamente esercitate e di ri-qualificazione delle figure professionali attualmente operanti, anche in rapporto all'attribuzione di crediti universitari prevista dalla normativa europea (Processo di Bologna);
- la necessità da parte delle università di rivedere anche ai sensi del DM n. 270/2007 i curricula universitari in relazione alle esigenze di armonizzazione dei tre cicli della formazione universitaria con la definizione delle nuove figure professionali delle due filiere anche nella prospettiva dell'accesso alle professioni;
- la necessità da parte delle associazioni e delle università di lavorare sinergicamente alla realizzazione dei requisiti professionali a partire dalla normativa progressiva che indica i criteri per la costituzione dei provider e degli albi professionali, con particolare attenzione alla definizione degli ambiti di pertinenza e

dei profili professionali generali delle filiere sopra menzionate e dei conseguenti indicatori deontologici (etici, di competenza, di responsabilità professionale e qualità ecc.).

Sulla condivisione delle precedenti necessità le associazioni professionali congiuntamente alle rappresentanze universitarie sottoscrittenti si impegnano a sviluppare un piano di lavoro che prevede le seguenti azioni:

1. la costituzione, a chiusura del Convegno, del Tavolo permanente delle associazioni professionali il cui coordinamento, nella fase attuale, si delega al Prof. Paolo Orefice in qualità di responsabile nazionale della rete S.I.PED sulle professioni educative/formative;
2. il Tavolo lavora alla definizione convenuta dei profili professionali delle due filiere sulla base sia delle esperienze e dei documenti delle associazioni e sia delle attività e dei prodotti di ricerca relativi ai servizi educativi e formativi della rete universitaria;
3. il Tavolo lavora alla definizione di criteri comuni: per il riconoscimento dei provider e per la costruzione e gestione degli albi/elenchi professionali e per i relativi accesso e permanenza da parte del singolo professionista;
4. il Tavolo definisce le linee e le attività da svolgere con gli interlocutori tecnici consultivi (ISFOL, CNEL, COLAP, Parti Sociali e Politiche) e politico-istituzionali (Governo, Parlamento, Ministeri e Conferenza Stato-Regioni);
5. il Tavolo individua e promuove utili collegamenti con Organizzazioni e Enti a livello europeo;
6. il Tavolo è d'accordo e sollecita la realizzazione di un Congresso S.I.PED/ Tavolo sulle filiere dell'educazione e della formazione da realizzare in autunno con le parti interessate;
7. il Tavolo è disponibile a partecipare alla pubblicazione dei materiali della giornata di lavoro del 16 maggio 2008 in coordinamento con la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze che si occupa della pubblicazione degli atti dell'intero convegno;
8. i rappresentanti del tavolo al convegno invieranno quanto prima al coordinamento fiorentino della rete S.I.PED i nomi di due referenti.

Firenze, lì 16 maggio 2008

Letto e sottoscritto

Seguono le firme dei presidenti dell'AIF (Dott. Pier Sergio Caltabiano), ANEP (Dott.ssa Martina Vitillo), ANPE (Dott. Gianfranco De Lorenzo), Conferenza dei Presidi (Prof. Francesco Susi), FIPED (Prof. Piero Crispiani), S.I.PED (Prof. Massimo Baldacci).

Alla data di pubblicazione del presente volume il Tavolo, che ha continuato il lavoro condiviso nell'Atto costitutivo ed è stato attore principale al Convegno nazionale della S.I.PED *Il riconoscimento delle professioni educative e formative* (Università degli Studi S. Orsola Benincasa, Napoli, 11-12 dicembre 2008) sugli aspetti istituzionali, normativi e politici del riconoscimento, è impegnato per la presentazione di un *Disegno di Legge sulla regolamentazione delle professioni educative e formative* in Parlamento come primo passo normativo organico in attesa che il Governo e il Parlamento riavvino le azioni legislative attuative della citata Direttiva europea relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali.

LA QUESTIONE DEL PEDAGOGISTA

Piero Crispiani

1. La 'questione del pedagogista'

È questa l'epoca in cui le società avanzate hanno posto mano a politiche serie sulle professioni e mostrano di essere avvertite sulle tensioni che connotano i problemi della formazione e della certificazione, della definizione dei domini di lavoro, delle liberalizzazioni, della deontologia, delle tutele degli utenti ecc., ambito politico che vede l'Italia colpevolmente in forte ritardo.

In ragione di ciò, e per una serie di motivi e di tendenze presenti nelle società occidentali, si giustifica la posizionatura di una 'questione del pedagogista' che, anche in altri paesi, va emergendo con tendenze forse difformi, e che fa il paio con l'incremento di spazi e di logiche per quella funzione della *relazione di aiuto* che il vivere contemporaneo rende sempre più necessaria.

A fronte del pressante problema dei processi di adattamento che l'assetto odierno della civiltà impone alle persone, si palesano fenomeni e comportamenti umani che sono meglio identificabili con il riferimento a due vettori concettuali dai connotati certamente non recentissimi: l'*adattamento* e la *relazione di aiuto*.

Originati entrambi in ambito antropologico più generale e psicologico sin dalla fine del Settecento essi costituiscono, almeno dal punto di vista della elaborazione teorica che mi appartiene e che condivido con una quantità di persone che ne hanno fatto motivo di orientamento professionale, i 'pedagogisti sul campo', fattori essenziali, forieri di altri sviluppi concettuali, quindi paradigmi epistemologici della pedagogia, della configurazione del pedagogista e dei servizi pedagogici e che raccolgo nell'idea della *pedagogia clinica*, o *pedagogia professionale*¹.

Pedagogia clinica non significa infatti sanitaria o speciale o riabilitativa, definizioni per altro ambigue e disvianti, ma professionale, agita

¹ P. Crispiani, *Pedagogia clinica*, Junior, Bergamo 2001.

nei contesti reali, si carica cioè di radicati significati epistemologici. Il senso della clinica, come individuato da tempo da parte di diversi autori (a partire dall'analisi e ricostruzione storica di Michael Foucault², dalle esperienze pionieristiche di Itard e Séguin, e dalle intuizioni di «metodo clinico» di Jean Piaget³, ma in ambito pedagogico e didattico contemporaneo si potrebbero richiamare altri autori) si iscrive nel più ampio alveo della riflessione sulla scienza, connotandosi come un assetto transdisciplinare⁴, versato in termini ravvicinati (*empiricità*), globali (*ecologia*) sulla specificità di persone o situazioni singolari (*individualità*), i cui saperi traggono simultaneamente dai costrutti sedimentati (i *grandi numeri*) e dalla considerazione delle eccezioni, diversità, trasgressioni, imprevedibilità (i *piccoli numeri*).

La *pedagogia professionale*, che noi diciamo clinica, è pertanto epistemologicamente sostenuta, consiste in un assetto professionale, non in un ambito di esercizio, ed è individuabile come elevatamente intellettuale. Essa si curva sulla singolarità dei temi e dei problemi, mediante procedure di descrizione e analisi di fenomeni, di progettazione e conduzione regolata di interventi educativi, a ogni età, in ogni condizione e in ogni servizio alla persona, pubblico o privato.

Il necessario contesto concettuale delle affermazioni qui sinteticamente espresse attiene alla *cultura della complessità*, sotto la cui lente trovano senso quei paradigmi costitutivi dell'odierna vita di relazione.

L'*adattamento* è fenomeno inclusivo di tutti i processi evolutivi umani, quindi dello sviluppo dell'intera personalità: sviluppo motorio, percettivo, emotivo, affettivo, intellettuale, comunicativo, sociale, operativo.

La *relazione di aiuto* è categoria largamente inclusiva delle azioni che persone, gruppi o servizi istituzionalizzati rendono a fasce di popolazione che ne fanno richiesta, ai fini del migliore adattamento ai cambiamenti di vita privata, di coppia, professionale o relazionale in genere. Essa si declina come *educazione*, e trova espressioni professionalmente in parte distinguibili, quali l'insegnamento, l'abilitazione, la riabilitazione, la terapia, il *counseling*, la mediazione, il sostegno, l'addestramento, l'orientamento, la formazione professionale, sportiva, la conduzione di gruppi, il *coaching* ecc.

In tal senso infatti definiamo la *formazione* quale complesso processo che integra e porta a compimento congiunto i processi dello sviluppo umano e quelli dell'aiuto allo sviluppo umano (educazione), in un evento dal doppio protagonismo, dell'uomo che si sviluppa e dell'uomo che forma (*io che mi formo, io che ti formo*).

² M. Foucault, *Nascita della clinica*, Paris 1963, Einaudi, Torino 1969.

³ J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel bambino*, Boringhieri, Torino 1966.

⁴ Sull'assetto transdisciplinare dei saperi complessi il lavoro di Edgar Morin.

Dal punto di vista della vicenda vitale dell'uomo, in senso sia individuale che dei gruppi, la contemporaneità manifesta, con il carattere dell'urgenza, alcune tendenze:

- processi adattivi per tutta la vita;
- problemi di disadattamento o di criticità in molteplici sedi e fasi della vita;
- diffusa richiesta di forme di aiuto;
- diffusione di servizi e professionisti della 'relazione di aiuto'.

È principalmente il cambiamento delle condizioni di vita e l'insorgenza di più pervasivi problemi per l'adattamento che impongono servizi, domini di lavoro e sedi centrati sull'aiuto alla persona, isolabili anche come 'servizi alla persona', la cui funzione coesiva si riconosce nelle varie espressioni dell'educazione.

2. Spinte epistemologiche e impervie definizioni

È interesse crescente della pedagogia contemporanea, ma in vario modo presente nelle pedagogie nord-europee del Novecento (Richmond, Husén, Toffler), la ricongiunzione della riflessione sui processi formativi con i temi e le tendenze degli esercizi professionali e dei saperi che li sostengono. La pedagogia non si sottrae all'analisi delle organizzazioni di lavoro⁵, della costruzione dei saperi e delle pratiche professionali, affrontandoli anche da convergenti punti di vista, quali il sociologico, il politico, l'ergonomico ecc., realizzando un ambito sub-disciplinare che si rinviene oramai come *pedagogia del lavoro* e *pedagogia delle professioni*.

Nelle trame delle acquisizioni dei saperi contemporanei riflesse dall'epistemologia generale, una serie di maturazioni teoriche configuratesi nel Novecento, al di là della storica diade teoria-prassi, porta a emersione temi insistentemente connessi alle *pratiche professionali*, all'evoluzione dei *domini professionali*, alla tenuta dei saperi ecc. Pare infatti evidente che le dinamiche dell'epistemologia generale e quelle delle professioni conoscano inevitabili sovrapposizioni, pertanto oggi l'*epistemologia* è l'*epistemologia delle professioni*.

Lo stesso si rinviene nell'ambito a noi più prossimo, quello delle *scienze didattiche*, nelle quali premezzano interessi degli studi e delle ricerche su:

- agire docente;
- pratiche professionali;

⁵ Una recente analisi in B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2008.

- formazione docente;
- formazione e tirocinio;
- supervisione alla formazione;
- gestione risorse umane;
- pensiero degli insegnanti
- ecc.

Si può ritenere che i saperi e le professioni condividano le medesime tensioni, si pensi alle questioni magistralmente segnalate dai grandi epistemologi contemporanei (Morin, Ceruti, Delors), ad esempio:

- la natura transdisciplinare dei saperi complessi;
- il problema della iperspecializzazione;
- la questione delle sinergie scientifiche e professionali;
- la questione della visione etica (civile, politica, umana, terrestre) delle scienze;
- la questione della prospettiva dei saperi (attuali vs storici, locali vs universali);
- la questione della frammentazione dei saperi e delle professioni
- ecc.

Si ritiene anzi che la congiunzione tra saperi e agire professionale ne giustifichi il loro stesso regime di qualità e ne agevoli l'evoluzione, dal momento che non esiste una professione senza i relativi saperi, come non si affermano i saperi senza le relative professioni.

Nei nostri territori, diremmo che *non c'è pedagogia senza il pedagogo*, come *non c'è il pedagogo senza la scienza pedagogica*.

Per gli stessi motivi vale anche l'opzione, da tempo affermata dal mondo dei pedagogisti professionisti, che tratto dominante della pedagogia deve oggi porsi quello di studiare l'agire pedagogico, ovvero ciò che fanno i pedagogisti sul campo, le loro pratiche professionali, e farne oggetto di teorizzazione. Ciò, alla stessa maniera di come l'odierna teoria della didattica studia l'agire docente (le pratiche, le convinzioni, gli stili didattici, il pensiero degli insegnanti, le pratiche della dirigenza ecc.).

Ma l'una e le altre, la pedagogia e le pratiche pedagogiche professionali, veicolano storie sofferte e complessità definitorie, in molti casi persino pregresse spinte alla dissoluzione o ad atteggiamenti rinunciatari o di 'smarrimento di senso'⁶, esse certamente mostrano una scarsa univocità lessicale, onde la difficoltà di affermare con qualche pretesa di socializzazione quadri concettuali, definizioni e sistematizzazioni di forte riconoscibilità, dunque

⁶ Alla proclamata 'fine della pedagogia' degli anni Ottanta, si sono opposti, *in primis*, i 'pedagogisti sul campo', ignorandola.

la permanenza di aree di criticità che, nei contesti attuali, costituiscono la normale condizione del pensiero e dell'agire umano. Nelle culture complesse, del resto, la diversità e il conflitto vanno riconosciuti e gestiti.

Quella odierna, intorno al pedagogista, alle pratiche pedagogiche ed educative, ai servizi educativi e pedagogici, rappresenta infatti una teorizzazione non priva di criticità, aperta, plurale e in costruzione, nel più netto spirito della cultura della complessità.

Benché il dominio di lavoro del pedagogista – e, per noi, della pedagogia stessa – non attenga solo all'educazione (in quanto *relazione di aiuto o aiuto allo sviluppo*), quanto anche alla conoscenza e teorizzazione dei fenomeni su cui l'educazione lavora, quindi lo sviluppo umano nelle sue molteplici aree funzionali (sviluppo motorio, percettivo, emotivo, affettivo, comunicativo, intellettuale, sociale e operativo), le dinamiche sociali, i servizi formativi e sociali ecc., tuttavia polo essenziale di riferimento restano i processi educativi.

È inevitabilmente intorno alla poliedrica funzione dell'educazione che si definiscono pertanto, in un lavoro di costante rivisitazione e aggiornamento, i domini epistemici della pedagogia, entro cui trovano collocazione le figure professionali che oggi vi si orientano, quindi l'educatore professionale, il formatore, il pedagogista.

Si tratta di categorie complesse e plurali, che recano ciascuna ulteriori articolazioni, in ragione dell'incessante dinamicità degli assetti dei servizi alla persona, e che tradiscono anche una serie di criticità sulle quali occorre mantenere elevata la riflessione.

Dell'inclusiva funzione che riconosciamo come educazione, e che comunque costituisce il dominio di riferimento del pedagogista, può declinarsi una platea di espressioni la cui analisi è salvifica per la definizione stessa del ruolo e delle funzioni del pedagogista, in assenza della quale si rischia di esprimere mere dichiarazioni di desideri.

Nel dominio dell'educazione si configurano le seguenti presenze e le relative criticità, naturalmente in una proiezione che da un lato prende atto dell'esistente, delle forme professionali più consolidate e, dall'altro, coglie tendenze, espressioni appena pronunciate, neo-istituzioni professionali anche spinte in territori di confine:

1. le funzioni;
2. le figure;
3. le sedi;
4. le forme professionali.

Questo lavoro di esplorazione e prima teorizzazione degli assetti della professione del pedagogista corrisponde ai dinamismi e alle spinte, anche conflittuali, che interessano certamente non solo il nostro ambito, quanto l'intero panorama delle professioni, dei servizi e dei sistemi produttivi,

rendendone la totale complessità, nella quale si giustificano infatti insufficienti definizioni, scarse demarcazioni di campo, possibile sovrapposizione, incertezza delle prospettive.

Da queste consapevolezze, i 'pedagogisti sul campo' hanno dato corpo a forme professionali come il *pedagogista giuridico*, il *pedagogista counselor*, il *pedagogista riabilitatore*, il *pedagogista scolastico*, il *pedagogista coordinatore di nidi* ecc.

Tabella 1. Funzioni dell'educazione (*Relazione di aiuto*)

Funzioni professionali (<i>ruoli</i>)	Figure
Educazione professionale ⁷	Educatore
Insegnamento	Insegnante
Abilitazione	Abilitatore
Riabilitazione ⁸	Riabilitatore
Terapia ⁹	Terapista
Counseling	Counselor
Coach	Coaching
Mediazione	Mediatore
Sostegno	Operatore di sostegno
Conduzione di gruppi	Conduttore di gruppi
Addestramento	Addestratore
Orientamento	Orientatore
Formazione professionale	Formatore professionale
Formazione sportiva	Formatore sportivo
Gestione risorse umane	Gestore risorse umane
Conduzione di servizi	Coordinatore, direttivo/dirigente

⁷ Prima criticità: l'esercizio professionale selezionato delle funzioni educative, in carico a personale laureato, espresso in ambito sociale o sanitario o di altri servizi, riserva alcuni problemi:

1. Quali forme assume (animazione, conduzione di gruppi, gestione tempo libero, educazione nei servizi per l'infanzia, per gli anziani, nelle comunità ecc.).
2. Come si distingue dalle forme assistenziali, di monitoraggio ecc.
3. Quali delimitazioni funzionali conosce: valutative, progettuali, coordinative ecc.
4. Si congiunge, come livello propedeutico, al ruolo del pedagogista?
5. Come considerare la distinzione tra l'educatore professionale nel sociale e nel sanitario?

⁸ Seconda criticità: la definizione e l'allocatione del concetto di riabilitazione rimanda, per quanto ci riguarda, alla più ampia questione delle funzioni pedagogiche e del pedagogista in ambito sanitario e, non di meno, in ambito scolastico.

⁹ Terza criticità: manca, o è forse improponibile, un'assunzione convenuta del concetto di *terapia* che, infatti, oggi travalica gli spazi del sanitario, per riferirsi alla più ampia categoria della *relazione di aiuto*.

In riferimento ai domini epistemici dell'educazione, ambito per altro solo parzialmente definibile per l'intrinseca dinamicità che la connota, di seguito è possibile redarre una mappatura delle sedi nelle quali i ruoli e le funzioni sopra richiamate trovano applicazione o costituiscono ambiti di naturale proiezione per il pedagogo.

3. Il pedagogo e il suo Profilo

3.1. Due domini

Poste alcune linee generali di riferimento inerenti i servizi alla persona, le sedi e le forme che possono assumere, torna centrale la *questione del pedagogo*, tema che concentra da decenni l'attenzione delle persone interessate, e finalmente anche dell'università, e che schiude almeno due versanti della riflessione, quello del *dominio di lavoro* e quello del *dominio giuridico*.

Il *dominio di lavoro* del pedagogo, cui corrisponde simmetricamente un adeguato dominio scientifico, pertiene a una quantità di ambiti (prestazioni, servizi, consulenze) che erogano le forme di *aiuto alla persona* (educazione, relazione di aiuto) ed è pertanto plasticamente mobile e protratto nelle nuove forme di attività e adattamento scolastico, sociale, lavorativo, familiare, di coppia ecc. che impegnano l'uomo contemporaneo a ogni età. Negli ultimi decenni, tale spazio professionale è stato protagonista di incessanti processi di *mutamento epistemico* per un verso (dal tradizionale ambito della speculazione etico-filosofica all'odierno ambito delle scienze del comportamento e delle pratiche educative) e di *esplosione qualitativa e quantitativa* per l'altro, in coerenza con l'*esplosione dell'educazione* progressivamente incrementatasi dalla seconda parte del Novecento. Dunque uno scenario dirompente, soprattutto in alcune aree geografiche del paese, in costante fermento evolutivo.

Il *dominio giuridico* del pedagogo è costituito sia da un *corpo normativo* caratterizzato da esiguità e vaghezza, tale che lo pone nel novero delle cosiddette *professioni non regolamentate*, sia dalle continua *negoziiazione sociale* che ne regola gli spazi e le competenze nei vari settori lavorativi, nel confronto con gli enti locali, le amministrazioni pubbliche, gli enti privati e convenzionati ecc. Esso conosce una serie di debolezze costitutive, ma anche di processi positivi, in qualche modo riducibili ai seguenti:

1. evento della *laurea perduta* (soppressione del corso di laurea in Pedagogia, fine anni Ottanta);
2. tendenza della *laurea ritrovata* (attivazione di corsi di laurea triennale o magistrale con declaratoria di 'pedagogia' o 'pedagogo'), persistenza delle ambigue declaratorie di lauree in Scienze dell'Educazione, Scienze della Formazione ecc. (fenomeno che trae origini epistemo-

- logiche in autori di grande levatura (Dewey, Mialaret, Clause, De Bartolomeis, Bertolini);
3. scarsa presenza nella *legislazione primaria* (legge 328 On. Livia Turco);
 4. insufficiente presenza nella *legislazione secondaria* (soprattutto in ambito sanitario);
 5. stato odierno di *legislazione sospesa*, in attesa del rilancio del Decreto;
 6. disomogenea, e a volte impropria¹⁰, presenza del pedagogo nelle pubbliche amministrazioni (servizio sanitario nazionale pubblico e convenzionato, enti locali);
 7. disomogenea presenza esterna, mediante contratti di collaborazione, non di rado con qualifiche inferiori, in enti e amministrazioni pubbliche (servizi giudiziari, sociali, scuola);
 8. progressiva diffusione di presenze libero professionali individuali o associate.

Tra i due scenari si pone con evidenza uno scarto oramai insopportabile, che fa vivere con ambiguità e conflittualità le maturazioni e le aspettative professionali ed epistemologiche con la sostanziale assenza di un regime giuridico che ne prenda atto e ne regoli l'esercizio.

Si tratta di una distanza certamente paradossale, che per altro riguarda anche molte altre professioni non ancora oggetto di regolamentazione, figlia di un fenomeno caparbiamente italiano, fortemente ancorato a un vigente sistema di normazione delle professioni che garantisce piuttosto:

- le organizzazioni professionali costituite/regolamentate (gli ordini professionali);
- l'attribuzione esclusiva di valore al titolo di studio in luogo delle 'certificazioni';
- la separatezza tra le professioni;
- lo scarso regime di trasparenza professionale e di concorrenza;
- un contenzioso esplosivo dai confini sempre incerti (geometri, ingegneri edili, ragionieri commercialisti e dottori commercialisti, psicologi e pedagogisti, medici e psicologi ecc.);
- la mancanza di chiarezza sulle tendenze professionali e, di seguito, dell'offerta formativa dei corsi di laurea nelle università;
- il consolidarsi di consorterie tra gruppi/lobby e gruppi politici per la tutela *ex lege* di pertinenze, privilegi, immagini ecc.

A fronte di tale condizione di 'smarrimento epistemologico', un contesto apparentemente favorevole a regimi liberisti nell'esercizio delle li-

¹⁰ Persone nei ruoli di pedagogo, ma che svolgono funzioni amministrative: gestione amministrativa, servizi per l'infanzia, servizi estivi, assistenziali ecc.

bere professioni, ha visto affermarsi talune consapevolezze che tuttavia, a oggi, non sono riuscite a concretarsi in una legge di riordino di questa materia.

Ci riferiamo alle ‘politiche delle liberalizzazioni’ che, in osservanza delle tendenze comunitarie, intendono affermare un insieme di principi e, quindi, tradurli in norme adeguate:

- la valorizzazione delle ‘certificazioni’ professionali;
- la tutela dell’utenza;
- il riconoscimento delle organizzazioni professionali, in regime di pluralità;
- la garanzia della libera concorrenza in un libero mercato;
- le opportune configurazioni fiscali (codici IVA, definizione dei ‘settori’).

3.2. Verso il Profilo

È in tale contesto che tende a delinearsi il *Profilo professionale generale del pedagogo*, quale pronunciamento condiviso tra i protagonisti di questa professione, pertanto le principali associazioni professionali, le università ed eventuali altre istituzioni sociali interessate, che ne disegni i contorni e le peculiarità con riferimento al reale contesto, quindi sia al *dominio professionale* che al *dominio giuridico* dianzi richiamati.

Definire il *Profilo professionale del pedagogo*, del resto, consta di una impegnativa e selezionata azione di rango teorico, poiché impone precisazioni concettuali in un ambito di ricerca di taglio complesso e transdisciplinare. Sono infatti da congiungere opzioni e prese d’atto che attengono a una pluralità di fonti, dalla cui sinergia può prender corpo l’immagine e la proposta della figura del pedagogo:

- la teoria generale della pedagogia;
- l’epistemologia generale e l’epistemologia delle professioni;
- la teoria del lavoro e l’ergonomia;
- la sociologia delle organizzazioni;
- le teorie della formazione;
- le teorie della qualità;
- ecc.

Non pochi problemi fronteggiano il compito, a partire da una presa d’atto delle pertinenze della pedagogia ricavabili dalla tradizione, nonché dalla necessaria esplorazione dell’esistente, una sorta di ricognizione sui ‘pedagogisti sul campo’, un *audit professionale* esteso e protratto nel tempo. Del resto, lo strumento conoscitivo che definiamo Profilo si caratterizza per occupare nella propria sintesi la componente pregressa (le forme del passato, la diacronia, la narrazione) e quella dell’attuale (il presente, la sincronia, la descrizione).

A seconda della destinazione, il Profilo può tracciarsi come documento, espressione teorica di un ricercatore o di un gruppo coeso per formazione e scopi, oppure ha la necessità di fuoriuscire da un'ampia negoziazione tra persone od organismi di provenienza e formazione anche diversa. Nel secondo caso, il documento si carica di complessità; dal momento che deve portare a unità opinioni ed esperienze diversificate, richiede pertanto un lavoro di scavo collegiale.

Ulteriori motivi di complessità si rinvergono nell'approccio generalista al Profilo stesso, nel senso dell'orientamento a rendere globalmente l'immagine di una professione la quale, per le osservazioni in apertura richiamate, tende piuttosto a evolvere costantemente. La natura generale del Profilo infatti, induce a includervi estensivamente gli elementi che connotano quella professione e quelli a essa prossimali, o emergenti, che pure ne costituiscono la sostanza.

Si può ritenere che alla costruzione di un Profilo professionale generale competa un approccio a tutto campo, che decliniamo come *approccio ecologico*.

In definitiva, si ipotizza una modalità di costruzione del Profilo del pedagogista, che ricomprende affermazioni elaborate, in materia di:

1. note sul pregresso;
2. stato generale attuale;
3. possibili definizioni delle qualifiche e dei livelli;
4. riferimenti normativi vigenti;
5. titoli di accesso;
6. eventuali abilitazioni, certificazioni;
7. specializzazioni e formazione continua;
8. ruoli;
9. funzioni;
10. sedi di esercizio;
11. tendenze professionali e aspettative normative;
12. 'Carte professionali' di settore.

L'esperienza insegna che, in ragione dell'estensione del dominio di esercizio della professione di pedagogista, risulta difficile comporne un Profilo sufficientemente sintetico, ma inclusivo delle forme e delle funzioni che tende a interpretare, pertanto potrà utilmente corredarsi con documenti di settore, destinati a esplicitare i marcatori professionali della stessa qualifica nei diversi ambiti (sociale, sanitario, scolastico, aziendale, giuridico ecc.) che si individuano nelle 'Carte professionali'.

Il Profilo e le Carte professionali, seppur non ancora coperti da riconoscimento giuridico, occupano uno spazio di grande utilità istituzionale, ponendosi come documenti di proposta e di orientamento nelle relazioni con le istituzioni legislative, amministrative e giudiziarie. In particolare, se ne auspica l'alta visibilità nella prospettiva di atti normativi ministeriali di riconoscimento e codificazione della professione pedagogica, e

delle azioni normative e amministrative delle Regioni, le quali non solo governano il Sistema Sanitario, ma hanno delega costituzionale¹¹ nella formazione professionale e nella relativa regolamentazione.

3.3. Indicatori

Nel presente testo depositiamo, come esito della nostra ricerca¹², alcuni indicatori costitutivi della condizione e delle aspettative del pedagogo, utili a una costruzione convenuta/negoziata del suo Profilo professionale.

Definizioni e livelli

- Coordinatore
- Direttivo
- Dirigente
- Specialista
- Responsabile
- Consulente specialista

Titoli di accesso

1. Laurea in Pedagogia (Vecchio Ordinamento).
2. Laurea in Scienze dell'Educazione quadriennale (Nuovo Ordinamento).
3. Laurea specialistica/magistrale in ambito pedagogico (Nuovo Ordinamento).

Funzioni del pedagogo

- Pedagogo socio-sanitario
- Consulente pedagogico
- Consigliere scolastico
- Dirigente scolastico
- Coordinatore pedagogico
- Dirigente di servizi
- Dirigente di comunità

¹¹ Dal Titolo V della Costituzione.

¹² I versanti di esperienza e di riflessività che sostengono la presente elaborazione appartengono a: teoria di pedagogia generale, teoria delle professioni, ergonomia, confronto con i 'pedagogisti sul campo' della Federazione Italiana Pedagogisti diffusi in tutte le aree dell'Italia e di pedagogisti in altri paesi, comparazione con la pedagogia professionale espressa internazionalmente, formazione di pedagogisti e di 'pedagogisti clinici'.

- Mediatore pedagogico
- Pedagogista giuridico
- Pedagogista sportivo
- Pedagogista del lavoro

Le sedi professionali

1. Servizi sociali
2. Servizi sanitari
3. Servizi alla famiglia
4. Servizi giudiziari-penitenziari
5. Studi legali
6. Scuola
7. Servizi per l'infanzia
8. Servizi per l'adolescenza
9. Servizi per gli anziani
10. Comunità sociali
11. Case-famiglia
12. Centri di riabilitazione
13. Agenzie formative
14. Centri culturali
15. Centri sportivi
16. Agenzie per il lavoro e per la selezione delle risorse umane
17. Centri per l'orientamento
18. Centri per l'adozione-affido
19. Studi professionali
20. Editoria
21. Istituti di ricerca sociale
22. Aziende
23. Enti locali
24. ecc.

Ulteriore motivo di interesse, seppur nelle mutevoli condizioni normative e in materia fiscale, riguarda le forme professionali individuali o in collaborazione, cui il pedagogista può accedere

Le forme professionali

1. Lavoro dipendente
2. Lavoro di collaborazione continuata
3. Lavoro libero professionale individuale
4. Studi associati
5. Associazione temporanea di impresa
6. Cooperativa
7. Società
8. Forme miste

4. *Le Carte professionali*

Costituiscono documenti che esplicitano, in relazione alla contemporaneità, le principali connotazioni del quadro funzionale del pedagogo nei diversi ambiti, ovvero con riferimento a Ministeri o agli enti o servizi con i quali confrontarsi.

Si tratta di un lavoro di ricerca e di teorizzazione dell'esistente e del potenziale, che riteniamo di primaria importanza, avviato da tempo in forma cooperativa con pedagogisti e con docenti di alcuni atenei italiani¹³, configuratosi come Progetto Diogene, promosso dalla Federazione Italiana Pedagogisti¹⁴, e ora oggetto di un Progetto di ricerca universitario coordinato dal prof. Paolo Orefice.

Se ne ricava una prima sistematica delle presenze del pedagogo nelle professioni latamente orientate alla formazione, dai confini certo molto flessibili, che fin qui ha prodotto, in forma sintetica, 'Carte' di seguito menzionate, le quali declinano settorialmente il Profilo generale del pedagogo:

1. il pedagogo scolastico;
2. il pedagogo nei Centri di riabilitazione;
3. il pedagogo nella sanità;
4. il pedagogo giuridico;
5. il pedagogo interculturale;
6. il pedagogo della famiglia;
7. il pedagogo del lavoro;
8. il pedagogo nei servizi motori e sportivi.

Le Carte professionali, strumento già adottato da altre organizzazioni professionali, interpretano una pluralità di funzioni e costituiscono un costante impegno di analisi e riprogettazione in ragione dei mutamenti nei bisogni formativi e nell'evoluzione delle professioni che se ne occupano.

Funzioni istituzionali, principalmente a fronte dello Stato e delle Regioni, si corredano di funzioni scientifiche in quanto contributi alla ricerca e alla teorizzazione sulla figura del pedagogo, e di funzioni formative, nel senso che orientano lo studente e il pedagogo a identificare le possibilità professionali.

A una prima formalizzazione, disponibile all'ulteriore adeguamento alle esperienze e alle spinte concettuali riscontrabili nel tempo, si configura una struttura della Carta articolata in:

¹³ Scambi e collaborazioni con i professori Aureliana Alberici, Franco Blezza, Anna Colaci, Lucio Cottini, Elio Damiano, Fabrizio D'aniello, Francesco Gatto, Catia Giacconi, Pasquale Moliterni, Paolo Orefice, Nicola Paparella, Domenico Simeone, Chiara Sirignano, Fausto Telleri, Antonella Valenti, Carla Xodo, Tamara Zappaterra.

¹⁴ <www.fiped.it> (04/10).

- note sul pregresso;
- stato attuale;
- specializzazioni;
- dominio di lavoro;
- sedi;
- relazioni professionali;
- azioni professionali;
- tendenze e aspettative;
- criticità.

5. Una Carta professionale: il pedagogista giuridico

5.1. Note sul pregresso

Di recente definizione, negli ambiti in cui la ‘relazione di aiuto’ si coniuga con valenze problematiche di interesse giuridico, la figura del pedagogista trovava menzione e spazi, in modo non unitario nel territorio nazionale, nei Tribunali come Giudice onorario o come Consulente tecnico giudiziario (Consulente tecnico d’ufficio o Consulente tecnico di parte), raramente in altre sedi/funzioni.

5.2. Stato attuale

In tempi più recenti, il pedagogista compare in maggiori ambiti o servizi del sistema giudiziario, sia come dipendente (pedagogista con diversi incarichi tecnici) che come Consulente esterno (Consulente tecnico giudiziario, d’ufficio o di parte) le cui liste sono aperte in gran parte dei Tribunali nazionali. Permangono pedagogisti come Giudici onorari nei Tribunali minori.

In ambito privato, si è incrementato il numero dei pedagogisti-mediatori e pedagogisti-*counselor*, in alcuni casi il pedagogista opera in correlazione con studi legali o con organizzazioni per i processi di adozione e affidamento.

Le tendenze della contemporaneità esprimono l’emergere di condizioni adattive problematiche, critiche e conflittuali per l’individuo a causa di fenomeni esterni, sociali, economici o personali che causano l’avverarsi di condizioni di disadattamento temporaneo in alcune fasi del ciclo vitale o permanenti e stabili a rischio di evoluzione in forme di marginalità.

Parallelamente si assiste alla diffusione del fenomeno di richiesta da parte dell’individuo e/o dei soggetti coinvolti insieme a esso in relazioni dirette e indirette formali e informali, di interventi di sostegno e di aiuto per affrontare e risolvere gli stati di disadattamento e di fragilità. Le risposte e i servizi offerti, di servizi e di professionisti delle relazioni di aiuto stanno attraversando una fase di incremento e di specializzazione.

A integrare e a specificare l'attributo di *giuridica* alla pedagogia, contribuisce inoltre il ventaglio delle possibili condizioni umane, temporanee o permanenti, che necessitano di *tutela giuridica*. La compresenza dei tre paradigmi di *relazione di aiuto*, *adattamento* e *tutela giuridica*, dunque, determina il quadro epistemologico e il dominio di lavoro della pedagogia giuridica, nonché la configurazione del profilo professionale del pedagogista giuridico.

5.3. Specializzazioni

Esistono in Italia due master annuali di formazione in Pedagogia giuridica a cura di Scuole di Formazione riconosciute dalla FIPED (Milano e Macerata). Altri pedagogisti si formano in corsi di Psicologia giuridica o in altre azioni formative prossimali.

5.4. Dominio di lavoro

Il dominio di lavoro della pedagogia giuridica si profila in due macro aree proprie del sistema giuridico:

1. area della giurisdizione civile;
2. area della giurisdizione penale.

In esse, si declinano una pluralità di ambiti di possibile azione professionale:

1. consulenza Tecnica Giudiziaria (CTU-CTP);
2. perizie di parte;
3. giudice onorario in Tribunali minorili;
4. azioni nei servizi penitenziari;
5. processi di 'Messa alla prova';
6. famiglie ricostituite;
7. convivenze;
8. separazioni;
9. divorzi;
10. mediazione familiare;
11. affido e adozione;
12. idoneità genitoriale;
13. audizione del minore nel processo civile;
14. audizione del minore nel processo penale;
15. tutela del minore;
16. tutela del disabile;

17. devianza minorile;
18. il danno alla persona (biologico, psicologico, esistenziale);
19. mobbing;
20. formazione familiare;
21. *counseling* familiare;
22. *counseling* genitoriale;
23. integrazione lavorativa disabili/deboli;
24. formazione e progetti comunitari.

Situazioni di aiuto alla persona con rilevanza giuridica

- disagio del minore;
- disagio dell'anziano;
- disagio del disabile;
- abbandono del minore;
- abbandono dell'anziano;
- abbandono del disabile;
- abuso psicologico;
- abuso sessuale;
- sfruttamento minorile;
- condizionamento della persona (plagio, mobbing, limitazioni di personalità, persecuzione);
- disoccupazione di disabili/deboli.

Sedi

- tribunali;
- servizi giuridici;
- studi legali;
- studi clinici;
- centri di accoglienza;
- comunità;
- consultori;
- associazioni civili;
- comunità familiari;
- comunità educative;
- servizi penitenziari;
- centri di pronto intervento.

Relazioni professionali

- psicologi;
- neuropsichiatri;
- pedagogisti clinici;

- mediatori;
- *counselor*;
- educatori dei servizi penitenziari;
- assistenti sociali;
- associazioni di famiglie;
- studi legali;
- magistrati;
- scuola;
- aziende;
- comunità familiari;
- comunità educative.

Azioni professionali

- relazioni;
- perizie;
- analisi funzionali;
- mediazioni;
- orientamento e sostegno alle famiglie;
- attivazione di pratiche;
- consulenze tecniche giudiziarie;
- formazione;
- azioni educative;
- tutorati;
- studio ed elaborazione di progetti;
- orientamento;
- valutazioni di competenze;
- ecc.

5.5. Tendenze e aspettative

Crescente è l'interesse dei pedagogisti per questo ambito di servizi e la richiesta della relativa formazione. Nella gran parte dei Tribunali i Magistrati fanno tuttavia poco ricorso alle perizie del pedagogista. Crescente è anche l'esigenza di professionisti nell'ambito della tutela dei minori in situazioni quali separazione dei genitori, audizione nei processi, tutela in genere. In altre sedi, come comunità educative e familiari, ad esempio, la presenza del pedagogista giuridico nell'equipe multidisciplinare apporterebbe un contributo significativo. I legali, invece, si stanno progressivamente accorgendo della pertinenza delle prestazioni pedagogiche a corredo delle loro pratiche legali.

La pedagogia giuridica, pertanto, assolve all'esigenza di promozione della formazione umana specialmente quando questo processo viene

ostacolato o pregiudicato per vari motivi. La pedagogia, dunque, è giuridica quando si manifesta come aiuto alla persona in difficoltà se i suoi bisogni e le sue aspettative sono ostacolati da condizioni personali, familiari e sociali che temporaneamente sopraggiungono.

L'interesse associativo è per atti di formale riconoscimento delle prestazioni pedagogiche in ambito giudiziario, penitenziario, di enti pubblici di natura socio-giuridica.

5.6. Criticità

Appare ancora insufficiente l'attenzione dell'università e dei pedagogisti per la formazione in questo ambito di servizi.

6. Le associazioni e gli Albi professionali

Dai primi anni Ottanta, ha preso avvio in Italia un processo di aggregazione associativa dei pedagogisti che vede oggi diverse presenze, fin qui distinguibili tra quelle di natura professionale, accademica e scientifica.

Con riferimento alle associazioni professionali, una prima categorizzazione può darsi in forza di tendenze normative (ultimi disegni di legge e decretazioni) che avanzano taluni criteri selettivi (la configurazione giuridico-civile, lo status di associazione senza scopo di lucro, la diffusione nazionale, l'esistenza da almeno quattro anni, la presenza di organismi statutari democratici, il codice deontologico ecc.).

Tali associazioni (principalmente FIPED e ANPE) da tempo hanno attivato e gestiscono rispettivamente l'*Albo professionale interno*, con relativo *Regolamento* per l'accesso e la permanenza. Si tratta di Albi privi, a tutt'oggi, di valore giuridico, ma dotati di buona visibilità e, per larga consuetudine, richiesti e valutati da Enti, Tribunali, Centri di riabilitazione, Cooperative ecc.

L'accesso all'Albo è regolamentato attraverso il possesso di alcuni requisiti e il superamento di prove selettive.

Non esistono, invece, *abilitazioni* alla professione o esclusività di parte e, per altro, la tendenza comunitaria volge verso stati di *deregulation* normativa, sebbene ciò non trovi conferme negli Ordini professionali.

Le associazioni di pedagogisti svolgono naturalmente molti altri compiti, anche con diversi interessi e marcature: deontologia, orientamento, scambio scientifico, assicurazione ecc.

Esistono anche movimenti transnazionali di raccordo tra associazioni di pedagogisti.

PEDAGOGIA PROFESSIONALE. VENT'ANNI DI IMPEGNO NELLA RICERCA, NELLA S.I.PED., NELL'UNIVERSITÀ E NEL SOCIALE. LO STATO DELL'ARTE

Franco Blezza

1. La pedagogia è anche una professione

Scrivendo Mauro Laeng, in una delle sue frasi più citate, che la pedagogia «comprende l'arte dell'educazione, la scienza di quell'arte, e la filosofia di quella scienza»¹. Si tratta di una delle sue frasi la cui frequente citazione è opportuna, anche per rimarcare meglio il carattere composito e nel divenire storico del nostro sapere.

Coerentemente con il suo etimo², di termine coniato tra la fine del Medioevo e le origini dell'evo moderno³, la pedagogia è anche impegno, un farsi carico dell'educazione e non solo uno studiarla e un teorizzare su di essa o condurvi meta-discorsi. La pedagogia, per come è nata e si è sviluppata, esige di essere esercitata e di evolversi in diretto e organico rapporto con l'esperienza sistematica nel concreto della realtà educativa; essa non può ammettere alcuna sorta di 'distacco clinico', *otium*, disimpegno o altro simile atteggiamento. È possibile anche essere filosofi dell'educazione nel contesto pedagogico, anzi la filosofia dell'educazione integra un valido e legittimo modo di articolare la pedagogia generale; tuttavia esso non può ridurvisi né ricondurvisi in modo diverso che non

¹ Traiamo questa citazione dalla voce *Pedagogia* da lui redatta nel volume V (1992) dell'*Enciclopedia pedagogica* a sua cura: 6 voll., La Scuola, Brescia, 1989-1994 più un'*Appendice AZ* 2003, col. 8856; si tratta della formulazione da lui impiegata per decenni nella trattatistica più diffusa (coll. 8855-8860).

² Ci riferiamo all'etimo diretto e immediato, cioè alla sua sostantivazione dell'arte del 'Pedagogo' (o meglio, del *Paedagogus*), di una figura che ha avuto vicende storiche alterne, impegnata del farsi carico della conduzione dell'educando negli ambienti più adatti all'educazione, a cominciare dagli ambienti sociali, dall'*agorà* e dalla *polis*. Che poi questo termine sia a sua volta il calco di un termine greco, e che questo termine greco abbia un suo etimo è un altro discorso: il termine *Paedagogia* è apparso in latino quando si poteva ipotizzarne alla base ben poca (o nessuna) conoscenza del greco classico, e ricordiamo sempre la sostanziale differenza in latino tra *ago* e *duco*.

³ 1495, secondo lo stesso Mauro Laeng agli inizi della voce *Pedagogia* dell'*Enciclopedia Pedagogica*, cit., col. 8895. La data è riportata in A. Rey (a cura di), *Le Grand Robert de la langue française*, 6 voll., Éditeur Le Robert, Paris 1953¹, nuova ed. 2001.

sia quello di un *primum inter pares*. Valgono considerazioni assolutamente analoghe per l'epistemologia pedagogica e per l'etica e deontologia professionale specifiche: tutte branche della pedagogia generale che non possono certo svolgersi sul vuoto esperienziale.

Questa esigenza, come tutto ciò che riguarda comunque l'educazione, va attentamente contestualizzata in senso storico e culturale. In particolare, oggi essa va riferita alle mutate esigenze educative della transizione secolare ed epocale intercorsa negli ultimi decenni, che richiedono professionalità specificamente formate e sempre più avanzate. Lo sviluppo di tali professionalità ha radici prossime nella nascita e nei primi passi della *sozial Pädagogik*, cioè in quello stesso mondo culturale mitteleuropeo, e in quella stessa seconda metà del XIX secolo, nei quali hanno avuto radici altre scienze dell'uomo, della cultura e della società⁴ come la psicologia scientifica, la psicanalisi, la sociologia⁵, l'antropologia culturale, alcune delle quali si sono poi affermate nelle professioni corrispondenti. Essa tuttavia, come branca della pedagogia generale e come esercizio professionale, può vantare duemilacinquecento e più di storia, come la medicina chirurgia, la giurisprudenza e poche altre scienze.

In questo senso, si può completare l'aforisma di Laeng dicendo che 'la pedagogia è anche una professione', una professione intellettuale superiore dell'area umana e sociale, o se si preferisce delle *Geisteswissenschaften*.

La concretizzazione di tale professione *hic et nunc*, in un periodo storico particolare e nel contesto italiano che ha a sua volta le sue peculiarità, integra un vero e proprio *programma di ricerca scientifico*, nel senso di Lakatos⁶. Richiede una definizione e un profilo professionale preciso, il riferimento a un contesto teorico, culturale, metodologico saldo e ben fondato, l'allestimento di un complesso di tecniche, procedure, lessico scientifico e professionale che sia effettivamente esperito nella sua orga-

⁴ Nello stesso periodo e nello stesso contesto si iscrive la proposta di Wilhelm Windelband (1848-1915) di individuare la scientificità per metodo e di distinguere tra le scienze le discipline nomotetiche da quelle idiografiche, superando la preesistente distinzione per oggetto di studio tra *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften*, che ancora oggi ha un ruolo ostativo nel dibattito italiano sulla materia ove essa viene richiamata.

⁵ Il termine, è ben vero, fu coniato da Auguste Comte (1798-1857), cioè un po' prima e un po' più a ovest; tuttavia egli in tal senso non seppe andare oltre un tentativo, fallimentare ancorché storicamente apprezzabile, di unificare tutti gli studi sull'uomo (compresi la storia e l'economia) in una visione della scienza già obsoleta, risalente all'evo moderno cioè precedente alle rivoluzioni borghesi della seconda metà del '700. Nello stesso ambito del Positivismo francese, ben più sostanzioso fu l'apporto di David Émile Durkheim (1858-1917), che era lorenese e la cui origine era chiara dal cognome.

⁶ Cfr. I. Lakatos, *Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes*, in I. Lakatos, A. Musgrave (a cura di), *Criticism and the Growth of Knowledge*, University Press, Aberdeen 1970; edizione italiana a cura di Giulio Giorello, *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1976. Questo scritto fondamentale è disponibile anche in rete, ad esempio all'indirizzo <<http://www.philosophy.ru/edu/ref/sci/lakatos.html>> (04/10).

nicità attraverso l'esercizio professionale, un lavoro nell'associazionismo di categoria, e un riconoscimento sociale e normativo.

A tutto ciò si è lavorato negli ultimi vent'anni.

Le attività di ricerca di base hanno avuto origine negli ultimi anni '80, e hanno trovato una prima sintesi generale in alcuni saggi⁷.

L'impegno entro la S.I.Ped. data con la XII legislatura (1994-1996) e la prima seria proposta di legge, con organico riferimento alla pedagogia accademica, per il riconoscimento della professione che prevedeva l'istituzione dell'ordine e del relativo alto albo professionale. Questo si è esplicato attraverso una serie di documenti e di consultazioni con il Presidente pro tempore Piero Bertolini e il senatore Luciano Galliani che si era assunto l'onere della presentazione⁸. Peraltro, disegni di legge in materia erano stati presentati anche nella legislatura precedente da differenti parti politiche, e senza rilevanti diversificazioni che fossero riconducibili a ragioni ideologiche o di schieramento.

L'impegno entro l'associazionismo di categoria si è concretizzato nella collaborazione organica prima con l'A.N.Pe., quando era l'unica associazione di pedagogisti di professione, per la quale (fra l'altro) si sono scritti numerosi saggi⁹ e si sono organizzati e anche presieduti i primi e unici congressi scientifici nazionali (Roma 10-11/10/1997¹⁰, Napoli 24-25/10/1998¹¹ e Bari 18-19-20/11/1999), e poi con la F.I.Ped.¹², collabo-

⁷ Cfr. F. Blezza, *Educazione 2000. Idee e riflessioni pedagogiche per il secolo entrante*, Pellegrini, Cosenza 1993; Id. *Un'introduzione allo studio dell'educazione*, Osanna, Venosa 1996, testi impiegati anche per la formazione di altri professionisti, come in particolare gli assistenti sociali. Le altre opere in volume del decennio, in particolare Id., *Scienza e Pedagogia. Scritti sull'educazione e la scuola 1988-1993*, Arcobaleno, Monza 1993 e Id., *Didattica scientifica. Studio pedagogico sull'insegnamento delle scienze*, Del Bianco, Udine 1994, costituiscono semmai la sintesi delle ricerche di pedagogia scolastica e didattica del decennio precedente, anche se il primo apriva considerevolmente al nuovo progetto di ricerca, così testimoniandone la decorrenza.

⁸ Il carteggio nel merito è rimasto ancora inedito.

⁹ Vari articoli e scritti sono apparsi su «Professione pedagogista», prima serie, 1995-2000 e anche seconda serie, I, 2, settembre 2001, pp. 11-31, oltre a essere stato espresso abbondante materiale a circolazione interna.

¹⁰ Gli atti sono pubblicati nel volume AA.VV., *L'educazione come relazione di aiuto ed etica professionale*, A.N.Pe.-Professione Pedagogista, Bologna 1998, al quale abbiamo largamente contribuito (pp. 21-44 e 45-50).

¹¹ Gli atti sono pubblicati nel volume F. Blezza, G. Rulli (a cura di), *I processi di insegnamento-apprendimento nella formazione della persona*, «A.N.Pe.-Professione Pedagogista», Bologna 1999, i contributi personali sono alle pp. 12-14, 19-76, 261-264 e 265-272.

¹² Vari articoli e scritti sono regolarmente apparsi sul «Giornale di Pedagogia» dal 2003, anche con una rubrica di pedagogia della vita quotidiana intitolata *Quotidie* della quale si è fornito recentemente il n. 20. Inoltre si vedano i contributi al volume E. D'Alò, A. Mastro e L. Persano (a cura di), *Adolescenza difficile: prevenzione e strategie educative*, Atti del Congresso Nazionale F.I.Ped, Brindisi 30 marzo-1 aprile 2006, F.I.Ped., Brindisi 2008, pp. 23-27 e 101-103.

razione che attualmente continua con intensità. In parte, tale lavoro si è svolto grazie alla generalizzazione degli strumenti telematici e informatici, e relativi dibattiti in rete¹³. Questo impegno si è concretizzato anche in una seconda serie di saggi che hanno seguito il divenire della materia¹⁴.

L'impegno accademico ha avuto una sua parte nel lavoro presso l'ateneo triestino e le sue sedi staccate per la riforma del C.d.L. in Pedagogia e della Facoltà di Magistero, negli anni '90 e fino al 2001.

Come base empirica, si è scelto di esercitare volontaristicamente in forma libero-professionale, trattando problemi di vita quotidiana, coppia, famiglia, genitorialità e traducendo il tutto in saggi organici che compendiano la materia professionale e la casistica clinica¹⁵, non senza studiarne le ricadute sulla pedagogia scolastica¹⁶ e sulla pedagogia generale¹⁷. D'altra parte, la prospettiva di formazione iniziale di professionisti di cultura pedagogica esige che almeno una parte rilevante dei docenti universitari sia impegnato nell'esercizio professionale, come avviene per la formazione accademica di altre professioni.

In questo saggio prenderemo in sintetico esame lo stato dell'arte, con riguardo sincronico al lavoro fatto, ma soprattutto con apertura agli sviluppi futuri. Ovviamente, rimandiamo alle opere già citate e a quelle che citeremo nel seguito per tutti quegli sviluppi e quei dettagli che, pur necessari, non trovano qui né la sede adatta né lo spazio per uno svolgimento adeguato.

La materia è in divenire rapido, ancorché frenato da troppe inerzie. Ma ricordiamo sempre che il fatto stesso di muoversi in qualche mezzo comporta un'inerzia, la quale si oppone sempre al moto, e cresce al crescere della velocità se ci si muove in un mezzo fluido come forse si può ipotizzare nella fattispecie. Lo constatiamo qui e in questo caso, così come già l'abbiamo dovuto constatare in occasione delle impegnative bat-

¹³ Un buon numero di inediti è in rete, in particolare presso il sito all'indirizzo <<http://www.larchivio.com>> (04/10).

¹⁴ «Bollettino della S.I.Ped.», 2, aprile 2000, p. 2; «Pedagogia oggi», 9-10, febbraio-marzo 2003, pp. 30-34 in coll.; 11, aprile 2003, pp. 15-19; 1, maggio 2004, pp. 74-77; 3, aprile 2005, pp. 78-83; 1, novembre 2005, pp. 100-105; 1-2, gennaio-agosto 2007, pp. 88-94; 3, settembre-dicembre 2007, pp. 50-52; e nei volumi C. Gemma, C. Laneve (a cura di), *L'identità della Pedagogia oggi*, Pensa Multimedia, Lecce 2005, pp. 315-318 e *La ricerca pedagogica in Europa*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, pp. 311-316.

¹⁵ Cfr. F. Blezza, *Pedagogia della vita quotidiana. La formazione del Pedagogista professionale, un aiuto per chiunque sia educatore*, Pellegrini, Cosenza 2001; Id., *La Pedagogia Sociale. Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega*, Liguori, Napoli 2005; Id., *Il pedagogista 2007. Una professione dalla storia antica e dalla necessità sociale attuale*, Aracne, Roma 2007; Id., *Un pedagogista nel poliambulatorio. Casi clinici*, Aracne, Roma 2008.

¹⁶ Cfr. Id., *Il professionista dell'educazione scolastica. La didattica in classe come interlocuzione pedagogica*, Pellegrini, Cosenza 2006.

¹⁷ Cfr. Id., *Studiamo l'educazione oggi. La Pedagogia Generale del nuovo Evo*, Osanna, Venosa 2005; e soprattutto *Educazione XXI secolo*, Pellegrini, Cosenza 2007.

taglie per la cultura scientifica nella scuola e nell'educazione, che si sono ingaggiate dei decenni precedenti.

Se non incontrassimo inerzie, dovremmo pensare che stiamo muovendoci nel vuoto, oppure che ci illudiamo di muoverci, ma in realtà siamo fermi.

2. Definizione e profilo

Il pedagogista è il professionista apicale della cultura pedagogica. La sua formazione iniziale si articola in un quinquennio accademico (laurea specialistica o magistrale, con equipollenza per la laurea quadriennale V.O.) e in un periodo di formazione ulteriore che potrebbe indicarsi in master di II livello o scuole di specializzazione, in un congruo periodo di tirocinio sul campo o di servizio o di volontariato specificamente pedagogici e sotto la supervisione, la gestione, la programmazione di un pedagogista, o in una opportuna temperie tra formazione continua e formazione sul lavoro. L'idea predominante sembra essere quella che indica la durata di riferimento di tale periodo in due anni. Ovviamente, come in ogni disciplina nuova, andranno previste delle normative transitorie che consentano di accedervi anche da chi fosse in possesso di altri titoli di più elevato livello, ad esempio titoli accademici o di ricerca: certo non sarebbe pensabile una disciplina che escludesse Maria Montessori, o Jerome Bruner, o John Dewey, o Ovide Décroly, o molti dei nostri maestri della pedagogia italiana, da tale riconoscimento.

Per altre figure professionali non si avverte il bisogno di distinguere il professionista in esercizio dall'accademico: né per figure forti e ordinate che abbiano una storia paragonabile alla nostra, come il medico chirurgo o l'avvocato, né per figure dalla storia recente come lo psicologo o l'ingegnere. In questi casi, al contrario, si riconosce comunque e con accentuazione notevole e talora massima che la formazione iniziale fornita dall'università non sarebbe pensabile se una gran parte dei docenti non fossero comunque professionisti in esercizio. Il caso limite riguarda la gran parte dei concorsi di area medica, che sono gli unici a prevedere un determinato titolo di studio e fin una determinata abilitazione; ma la prassi è molto evidente negli altri corsi di studio della sanità, nei corsi di laurea dell'area giuridica o di quelli dell'area ingegneristica, e in genere dei corsi di laurea a ciclo unico. Ma questa distinzione non viene avvertita come necessaria neppure per professioni non ordinate né riconosciute al pari della nostra, quali sono ad esempio la professione di sociologo o la professione di antropologo.

Per il pedagogista in esercizio professionale si impiega correntemente l'aggettivo *clinico*¹⁸ in senso etimologico e metodologico, cioè 'casistico'

¹⁸ Cfr. P. Cristiani, *La pedagogia clinica*, Junior, Azzano San Paolo 2001; L. Trisciuzzi, *La pedagogia clinica*, Laterza, Roma-Bari 2003.

e situazionale e la cui professionalità consente il riconducimento dei casi particolari ai casi generali (casistiche, appunto) per abduzione, cioè attraverso la mediazione umana del professionista qualificato ed esperto. Qui però si riscontra un equivoco, che vorrebbe tale aggettivo come sinonimo o parasonimo di 'sanitario': si tratta di un equivoco facile quanto del tutto destituito di fondamento, ma che tuttavia andrebbe prevenuto. Di conseguenza, può servire allo scopo proprio l'aggettivo *professionale* che non si presta neppure a simili giochi di parole, e consente una distinzione rispetto a quanti considerano alternativa più o meno esclusiva l'essere pedagogo *accademico*.

Con questa dizione, la voce è stata recepita nell'*Enciclopedia pedagogica*¹⁹.

Tutto ciò non toglie che si possa condividere l'idea, o l'auspicio, che la qualifica di pedagogo possa essere enunciata in assoluto anche nel campo professionale. Ci si potrà arrivare in forma canonica, quando i pedagogisti accademici saranno anche e per ciò stesso professionisti in esercizio, esattamente come avviene per i nostri colleghi medici chirurghi, ingegneri, avvocati, commercialisti, psicologi e via elencando, con l'evidente beneficio per tutti che nessuno mette in dubbio.

Per la figura professionale intermedia, la cui formazione iniziale corrisponde alla laurea N.O., sembra ormai invalsa la dizione *educatore* con ulteriore specificazione aggettivale (*professionale, sociale, territoriale...*) oppure perifrastica (*della prima infanzia, dei media, di strada...*). Propriamente, l'*educatore professionale* è per legge il laureato della classe SNT/2 (classe delle lauree in professioni sanitarie della riabilitazione), con laurea abilitante alla professione sanitaria, cui la legge 1/2/2006 n. 43 ha offerto anche la concreta prospettiva dell'Ordine professionale e dell'Albo, e cui gli ordinamenti accademici prefigurano anche una figura apicale. La denominazione adottata prima per i DD.UU. e poi per il II indirizzo del C.d.L. in *Scienze dell'Educazione V.O.*, nei pochi anni di funzionamento di quest'ultimo, non ha invece sortito esito alcuno nel mondo del lavoro e delle professioni intellettuali. Non rimane che prenderne atto.

Non esiste, allo stato, un profilo del pedagogo professionale stabilito per normativa di legge: la S.I.Ped. con le associazioni di categoria è attualmente impegnata in un difficile compito di elaborazione e mediazione in tal senso. Solo l'università, in effetti, può offrire una organica e fondata garanzia di scientificità, che è imprescindibile nei confronti della società, del mondo del lavoro, dell'utenza e degli stessi nostri studenti. La presente costituisce una opportuna occasione per una tappa di questo non certo breve lavoro.

¹⁹ F. Blezza, *Pedagogo professionale*, in *Enciclopedia pedagogica-Appendice AZ*, cit., coll. 1123-1125.

3. Storia remota e storia prossima

Come ci insegna il Dewey più noto, la storia della nostra materia risale ai Sofisti come esercizio professionale, e a Socrate e ai dialoghi più socratici di Platone come dottrina e come strumenti d'impiego²⁰. Non si tratta di una rivendicazione di un vuoto blasone in sé assai nobile, cosa che ci interesserebbe poco: a quelle radici remote è giusto e necessario ricondurci perché a esse risalgono importanti strumenti concettuali e operativi di evidente attualità. Potremmo esemplificare con «l'uomo è la misura di tutte le cose, di quelle che sono in quanto sono e di quelle che non sono in quanto non sono» di Protagora, con il «1. Non esiste l'essere ossia nulla esiste [...]. 2. Posto anche che l'essere esistesse, esso "non potrebbe essere conoscibile" [...]. 3. Posto anche che fosse pensabile, l'essere rimarrebbe inesprimibile» di Gorgia, nonché con il ruolo della *Retorica*. E ancora, il dialogo socratico con l'*ironia* e la *maieutica*, la *cittadinanza* come socialità e come partecipazione attiva alla vita politica (politeia), la *Logica* e le sue regole, il γνῶθι σεαυτόν o *nosce te ipsum*, con il senso delle proprie potenzialità e dei propri limiti, e la condanna della ὕβρις, e via elencando, considerandovi anche quanto vi hanno apportato Platone e Aristotele oltre a Socrate e ai Sofisti, in originale e liberati di tante estremizzazioni successive. Il che spiega perché noi consideriamo essenziale nella nostra formazione un approccio storico, che sarebbe utile anche per altri, ma che nella formazione iniziale di gran parte dei professionisti intellettuali è subordinato e marginale se pure vi è. Certo, difficilmente sarebbe funzionale e fin giustificabile a questo riguardo un approccio storico alla pedagogia che muovesse da Rousseau.

Siamo quindi gli eredi dei Sofisti e di Socrate, dei pedagoghi nelle loro diverse concretizzazioni nella storia²¹, di una vasta e diversificata famiglia di figure di educatore di professione che ha preso i nomi più vari e le dignità più disparate (promotore e conduttore di sedi educative, precettore, aio, governatore, prefetto...). Anche il termine 'maestro' potrebbe avere una sua ragguardevole applicabilità nello specifico, purché fosse chiaro che non si starebbe parlando in alcun modo di sedi e situazioni educative di tipo scolastico, bensì di sedi sociali: proprio cioè come lo erano quelle del tempo di Socrate, dei Sofisti e delle πολεις della Grecia classica.

²⁰ A cominciare da *Democracy and Education* (1916), ed. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949¹, 1992 riedizione a cura di A. Granese, pp. 389-390.

²¹ Qualcuno tenderebbe a ridurre sbrigativamente questa discendenza alla schiavitù: la pedagogia, nel mondo occidentale, sarebbe nata schiava. Non è così, in alcuni periodi classici il pedagogo era una figura mitica; taluni Padri della Chiesa (Clemente Alessandrino, II-III secolo, ad esempio) attribuivano questa qualifica a Gesù. In epoca romana 'classica' il pedagogo spesso era uno schiavo greco (della *Graecia capta...*), cioè uno schiavo di particolare pregio, per il quale l'educando poteva nutrire affetto.

La professione di pedagogo ha avuto anche una sua storia prossima come fondamenti scientifici nel secolo XIX, al pari di altre professioni. Qui sembrerebbe più indicata una scansione secolare della storia in linea con le grandi evenienze storiche e culturali piuttosto che non con la nuda cronologia: culturalmente i 'secoli' hanno senso qualora se ne retrodatino le decorrenze di alcuni decenni rispetto a quelle cronologiche le quali, come noto, non hanno neppure il senso cristiano cui nominalmente si richiamano. Così l'Ottocento può considerarsi iniziato con le rivoluzioni borghesi, rivoluzione industriale compresa; e terminato (indicativamente, come ipotesi di lavoro) tra la guerra franco-prussiana, il II Reich, la fine del potere temporale dei Papi, Roma capitale d'Italia, la Comune di Parigi, o anche il Congresso di Berlino. Così cade l'ipotesi del *secolo breve* di Hobsbawm²², e il secolo XX si può considerare il secolo dell'apice della Mitteleuropa, seguito dalla caduta prima dell'Österreich e poi del II Reich sotto la spinta dei nazionalismi colonialisti e révanalisti prima, e delle grandi potenze ascendenti poi, dall'effimero quanto drammatico III Reich, fino al rimanere sul campo di un'unica grande potenza in un mondo in rapida globalizzazione e all'ascesa di nuovi internazionalismi su base di adesione volontaria come l'UE, ma anche la NATO e simili.

In questo senso e ciò precisato, il XX secolo culturalmente inteso ha visto la fondazione della pedagogia sociale come branca autonoma della pedagogia generale, sulla base di premesse fondate al termine del secolo precedente, e in quella Mitteleuropa che di lì a poco sarebbe crollata: esattamente come avvenuto per la psicologia scientifica, o per la psicanalisi componente anche della preesistente psichiatria dalla quale veniva il fondatore Sigmund Freud, o come per altre analoghe scienze della cultura. Nonostante che i due grandi imperi della Mitteleuropa abbiano conosciuto una triste e ben nota fine nella seconda parte del secolo XX così inteso e ridefinito, da tale elaborazione originaria è scaturita una proliferazione di professioni e specialità rapidamente diffuse nel mondo, e tra queste anche la professione di pedagogo. Come noto, già nel 1844 Karl Mager aveva proposto di parlare di *sozial Pädagogik*, in contrapposizione a *Individualpädagogik* e in alternativa a *Collectivpädagogik*, quindi ancora nel secolo XIX culturalmente inteso. Ma avremmo dovuto attendere Friedrich A. W. Diesterweg perché la concettualità e la locuzione avessero una diffusione ampia; e l'impulso decisivo di Paul Natorp che pubblicò nel 1898 o nel 1899 il saggio dal titolo *Sozialpädagogik*; tutto ciò, senza dimenti-

²² Cfr. E.J. Hobsbawm, *The Age of extreme, The short Twentieth Century, 1914-1991*, ed. it. *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano 1995.

care Durkheim²³: il che è a dire, il secolo XX culturalmente inteso e scandito, appunto.

Si può discutere sulla particolarità della cultura italiana tra le due guerre mondiali con la pesante egemonia neo-idealistica nelle sue due versioni, coerentemente avverse a queste come a ogni scienza dell'uomo che non fosse filosofica e non prescindesse proprio da quella matrice mitteleuropea. La cosa è nota e peraltro dichiarata. Rimarrebbe da appurare come mai tanto si sia tardato a recuperare il *gap* così maturato nel secondo dopoguerra; e in particolare come mai, se i primi corsi di laurea in Sociologia si sono avuti negli anni '60, e i primi in psicologia negli anni '70, la pedagogia accademica sia rimasta saldamente improntata alla dominante scolastica fino alle ricordate trasformazioni degli anni '90. Kuhn, anche a questo proposito, avrebbe potuto richiamare quanto affermava Max Planck nella sua *Autobiografia scientifica*, vale a dire che

[...] una nuova verità scientifica non trionfa convincendo i suoi oppositori e facendo loro vedere la luce, ma piuttosto perché i suoi oppositori alla fine muoiono, e cresce una nuova generazione che è abituata ad essa²⁴.

Certo non condivideremmo questo impiego del termine *verità*, ma è chiaro che una transizione non avviene se non gradualmente, e con un seguito di eredità pesanti dell'evo trascorso che si prolunga per generazioni nell'evo entrante: specie per una dimensione così complessa, e così cruciale, come è quella educativa. Semmai ricordiamo quanto asseriva il duca di Cambridge: «C'è un momento per tutto, e il momento del cambiamento arriva solo quando non è proprio più possibile evitarlo!» (1890).

Fatto sta che, mentre si riportano menzioni autorevoli della pedagogia sociale fin dai primi anni del secondo dopoguerra anche da parte dei maggiori e più autorevoli esponenti della pedagogia italiana sia cattolica che laica, una sistematica attivazione di corsi accademici di questa materia e una ricca fioritura della manualistica si è avuta solo negli ultimi dieci anni o poco più²⁵.

Insomma, il ritardo da recuperare si è fatto ben più grave dopo il '45; ma ci sono le risorse e la buona volontà per lavorare a colmarlo.

²³ Cfr. F. Blezza, *La pedagogia sociale*, cit., pp. 9-11; e più particolareggiatamente M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 36 e sgg.

²⁴ T.S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, edizioni originali 1962 e 1970, quest'ultima con il Poscritto 1969; ed. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza*, Einaudi, Torino, rispettivamente del 1969 e 1978. Nella seconda edizione italiana citata, il brano è a p. 182.

²⁵ Ci piace ricordare la significativa eccezione di Luisa Santelli Beccegato, autrice dell'apprezzato *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2001 che ci offre ulteriori elementi sul tema, la quale aveva espresso per gli stessi tipi ancora nel 1979 il volume dal titolo *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare*.

4. Contesto teorico e generale di riferimento

Prima di tutto, si propone di non adottare la dizione ‘teoretica’ e derivati in questo contesto, come indice o veicolo di una rinnovata o riconfermata sudditanza alla filosofia. Si può parlare, invece, di ‘teoria’ e derivati a rigore, come esistono ad esempio una *fisica teorica* o una *teoria economica* (o, se si preferisce, un esame di ‘teoria’ per la patente di guida).

La cornice teorica e metodologica più generale disponibile a questi fini rimane costituita dal pragmatismo classico, e in particolare dallo strumentalismo deweyano, per le professioni di cultura pedagogica come per altre professioni sociali e culturali, senza per questo ignorare gli sviluppi del razionalismo critico filosofico come metodologia unica per le scienze della natura e della cultura o umane, se e in quanto queste seconde possono essere chiamate *scienze* in senso stretto e con lo stesso significato che il termine ha per le prime (e che non costituisce, è palese, la traduzione piena né di *Wissenschaft* né di *επιστημη* né di *λογος*²⁶).

Con questo, non si possono ignorare i decenni trascorsi né la transizione secolare occorsa successivamente, che può esser pensata addirittura come una nuova transizione epocale²⁷ come quella al termine dell’*evo* medio o dell’*evo* moderno. Non per questo si è nella necessità di ritenere la pur cospicua figura di Bruner come quel superamento del pragmatismo nelle sue idee fondamentali che pure in Italia si è a lungo asserito²⁸: ciò, specie se si ha riguardo per il problema metodologico rimasto aperto e irrisolto, con una delega di fatto da un lato ai disciplinari, e dall’altro all’ultima reviviscenza induttivistica a opera di quei neopositivisti logici che erano riparati negli USA in seguito delle persecuzioni razziali o politiche (o di entrambe le nature) cui il nazismo li aveva fatti oggetto.

Allora, più che non cercare un ‘dopo Dewey’ in Bruner (o altrove), risulta più fecondo e rigoroso pensare concretamente a un ‘neo Dewey’ e, più in generale, a un neopragmatismo filosofico e pedagogico, i due personaggi fondamentali del quale sono rispettivamente Hilary Putnam e Richard Rorty. In Italia vi erano dei significativi precedenti, ad esem-

²⁶ Cfr. D. Antiseri, *Teoria unificata del metodo*, Liviana, Padova 1982. Cfr. anche: Id., *Trattato di metodologia delle scienze sociali*, UTET, Torino 1996 e successive edizioni.

²⁷ È l’ipotesi di esordio sia di F. Blezza, *Un’introduzione allo studio dell’educazione*, cit., che di Id., *Pedagogia della vita quotidiana*, cit., poi ripresa in opere successive. Ma già in Id., *Educazione 2000. Idee e riflessioni pedagogiche per il secolo entrante*, cit., la fine del secolo XX, considerata come culturalmente già occorsa, era caricata di maggiori significati e non solo dal punto di vista strettamente pedagogico.

²⁸ J. Bruner, *Dopo Dewey*, Roma, Armando 1964¹, più volte ristampato, è il titolo italiano della fortunata edizione del sintetico resoconto della conferenza di Woods Hole; sottotitolo *Il processo di apprendimento nelle due culture*. Il titolo originario era invece *The Process of Education*, sottotitolo *A searching discussion of school education opening new paths to learning and teaching*, Vintage Book, New York 1960.

pio in Ferruccio Rossi-Landi²⁹, e il lavoro è stato autorevolmente ripreso dalla Scuola fiorentina di Franco Cambi³⁰.

È avviso dello scrivente che il neopragmatismo abbia informato significativamente anche le riforme della scuola italiana intervenute tra il 1977 e il 1991, cui è mancato come grado la scuola media superiore³¹. Tuttavia il dominio di applicabilità è più generale.

Come linee di sviluppo di un neopragmatismo pedagogico rispetto al pragmatismo-strumentalismo originario avevamo indicato fin dagli anni '90

[...] in sintesi, alcune idee-guida di questa neo-dottrina pedagogica:

- un profondo ripensamento dell'aspetto metodologico-generale, con riguardo sia agli sviluppi novecenteschi dell'Epistemologia, sia al divenire della realtà della ricerca scientifica (nel campo naturalistico e in quello della cultura umana) e relative suggestioni normative;
- una nuova teoria del lavoro e delle sue valenze educative, nonché della sua essenzialità nell'educazione, dopo la 'seconda rivoluzione industriale', e nella transizione in corso dal modello Ford-Taylor al modello Toyota-Q.T. nell'industria e nei servizi (Bruner è davvero il pedagogista di riferimento del 'dopo Dewey'? O non rappresenta bene l'esigenza di un neo- anziché di un post-Pragmatismo?);
- una risistemazione su una base scientifico-naturalistica (soprattutto biologica) profondamente evolutasi nei suoi fondamenti nell'ultimo secolo (Fisica quantistica e relativistica, Chimica quantistica, Biologia molecolare, nuove teorie geologiche, cosmologiche...), secondo linee largamente divulgate, ma che poco hanno inciso sulla cultura diffusa;
- una analoga risistemazione sulla base altrettanto evolutasi, dalle fine dell'Ottocento alla fine del Novecento ed oltre, di quelle Scienze della Cultura Umana che sono metodologicamente coerenti con le Scienze della Natura e che possono integrare il dominio delle Scienze dell'Educazione, come in particolare la Psicologia, la Sociologia, l'Antropologia;

²⁹ F. Rossi-Landi (a cura di), *Il pensiero americano contemporaneo. Scienze sociali e Filosofia, Epistemologia, Logica*, Edizioni di Comunità, Milano 1958; e l'importante *Nota introduttiva* a G. Vailati, *Il metodo della filosofia. Saggi di critica del linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1957, pp. 7-36.

³⁰ F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel Neopragmatismo americano*. Volume I *Modelli pedagogici* e Volume II *Per una teoria dell'educazione*, Armando, Roma 2002; G. Bandini, R. Certini (a cura di), *Frontiere della formazione postmoderna. Neopragmatismo americano e problemi educativi*, Armando, Roma 2003.

³¹ In questo senso ci eravamo espressi fin da F. Blezza, *Educazione e scienza*, SEI, Torino 1989 e in numerosi scritti sulla pubblicistica scolastica o espressi in contesti IRRSAE (Puglia, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Lombardia, Emilia e Romagna) nel quadro del p.p.a. conseguente al D.M. 104/85 con i nuovi programmi elementari, riformati dopo trent'anni di vigo del testo precedente.

- il superamento di tanti insidiosi riduzionismi o rischi di riduzionismo, da quelli dell'evoluzione culturale nell'evoluzione biologica, al carattere di costruzione umana delle diverse teorie logiche, che rimangono fondamentali nel discorso epistemologico come in quello pedagogico proprio nelle loro pluralità, costruttività, fallibilità, criticabilità, evolvibilità;
- la ridefinizione rigorosa del rapporto tra problematizzazione e creatività umana, con un'attenzione per quest'ultima che non si esaurisca né nel filosofico-estetico né nello scientifico-psicologico pur tenendo in conto essenziale entrambi gli aspetti umani, e con una distinzione tra le innumerevoli situazioni problematiche che sono nella realtà ambientale e dei rapporti tra vivente ed ambiente, e quelle poche che solo l'uomo può scegliere di porre come problemi.
Si tratta, è chiaro, solo di un'esemplificazione, seppure significativa e a spettro ampio: né qui né altrove vi è alcuna pretesa di sistematicità e di esaustività³².

Esse, peraltro, erano scandite con riguardo particolare proprio per la pedagogia professionale, data anche la sede.

5. *Apparato concettuale e operativo, domini di esercizio*

Qui non possiamo andar oltre una sintetica disamina riepilogativa per tutto quanto attiene alle sedi di esercizio per la professione di pedagogo, reali o figurative, e la strumentazione concettuale e operativa per questo esercizio che possa dirsi specificamente pedagogica.

La nostra esperienza di esercizio libero-professionale volontaristico ci ha permesso di scandire, come nel volume citato *La pedagogia sociale*, le sedi di esercizio³³ come segue:

- la coppia, e problemi di partnership;
- la famiglia con problemi di genitorialità e di altre relazionalità prossime;
- il territorio;
- la società nelle sue varie istanze e concezioni;
- il mondo della formazione;
- l'universo digitale, considerabile sotto altra prospettiva come dominio strumentale.

³² In F. Blezza, *I processi di insegnamento-apprendimento nella formazione della persona*, cit., pp. 50-51. Cfr. anche, ad esempio, M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. III, Pellegrini, Cosenza 1996, pp. 9-30. Ma la trattazione più completa è in F. Blezza, *Educazione XXI secolo*, cit., parte III, pp. 415-590.

³³ F. Blezza, *La Pedagogia sociale*, cit., parte II, pp. 31-70.

La stessa esperienza ci rende disponibili numerosi strumenti concettuali e operativi per l'esercizio professionale che possa dirsi specificamente pedagogico³⁴. Nella stessa opera li scandivamo in:

- la mediazione e il piano dell'applicatività;
- la temperie metodologica;
- la relazione d'aiuto pedagogicamente intesa;
- la clinica e il colloquio clinico;
- il dialogo e l'interlocuzione pedagogica;
- il progetto di vita;
- l'*Einführung*;
- il confronto tra visioni;
- il problema e la transizione a esso dalle situazioni problematiche;
- l'esercizio normato della creatività;
- le regole di metodo;
- la coerenza 'interna';
- la coerenza 'esterna';
- la storicità;
- la critica;
- gli imperativi doppiamente ipotetici;

e via elencando.

6. *Le due possibili vie per il riconoscimento della professione*

Osservavamo ancora al XX congresso S.I.Ped. di Napoli (27-28-29 maggio 2005)³⁵ come vi fossero due vie per il riconoscimento di una professione intellettuale: quella della creazione di un Ordine professionale che esprima al suo interno uno o più Albi con l'esame di stato ovvero il titolo accademico abilitante, in regime di monopolio; e quella della certificazione societaria previa abilitazione di qualità delle associazioni certificanti che sono chiamate a operare in regime pluralistico. La seconda è via europea, mentre la prima rimane via saldamente radicata nella cultura e nel mondo del lavoro e delle professioni italiane.

La via della certificazione era stata proposta dalla maggioranza di centro sinistra nella legislatura 1996/2001, con disegni di legge delega governativi che tuttavia non sono mai arrivati all'aula; la via dell'Ordine è invece più seguita dalla maggioranza di centro destra, la quale ha coronato in tal senso la legislatura successiva proprio con l'approvazione della

³⁴ Ivi, parte III, pp. 71-140.

³⁵ C. Gemma, C. Laneve (a cura di), *L'identità della Pedagogia oggi*, cit., pp. 315-318.

ricordata legge delega 43/2006 la quale ha schiuso la via dell'istituzione di un congruo numero di nuovi Ordini professionali, anche con più Albi all'interno di ciascuno di essi, alle professioni sanitarie non mediche, tra le quali quella di *educatore professionale* propriamente detto. In quello stesso senso si sono pronunciate l'autorevolissima S.I.F. per l'istituzione dell'Ordine Professionale dei Fisici con due sezioni, una per quanto riguarda la fisica industriale, dei materiali e dell'informazione, la fisica della terra, dell'ambiente e del territorio e la fisica medica, e una seconda per altre particolarizzazioni; e si sono avute proposte di legge di esponenti del centro destra per l'istituzione anche dell'Ordine professionale dei pedagogisti nelle ultime tre legislature, ma tali proposte non sono mai andate oltre le primissime calendarizzazioni in commissione.

La breve legislatura trascorsa 2006/2008, con una maggioranza assai debole e alla fine perdente al Senato come noto, non ha consentito alcun apprezzabile atto al riguardo, salvo che il rinvio dei termini per la promulgazione dei decreti delegati previsti dalla suddetta legge 43.

Ora rimane da vedere se il ritorno al governo di una maggioranza di centro destra, ampia in entrambi i rami del Parlamento, farà segnare una continuità e darà vita a una politica coerente con atti concreti e risolutivi, che ora sono possibili.

Una ampia e autorevole rappresentatività societaria della categoria costituirebbe certo una eccellente condizione.

Rimane altresì da lavorare, e molto, per il riconoscimento sociale e professionale della categoria. Lì forse c'è il lavoro più impegnativo, in quanto è esperienza comune come i media e le stesse istanze politiche e sociali raramente o mai interpellino noi pedagogisti neppure per problemi di natura essenzialmente educativa, che non siano in alcuni casi problemi strettamente scolastici; e come su ogni e qualsivoglia problema umano e sociale pontifichino di educazione un po' tutti come non si permetterebbero certo di fare in materie impegnative, ma non richiedenti meno perizia, come la chirurgia, la macroeconomia ovvero la fisica nucleare.

Già nel '93, nel corso di una relazione a un convegno di pedagogisti, si ebbe modo di avanzare una sorta di provocazione, una provocazione dall'evidente 'retrogusto' amaro: «l'Italiano un tempo era il popolo di poeti, santi e navigatori e via discorrendo; oggi è un popolo di 56 milioni di Commissari Tecnici della Nazionale di calcio, e di 56 milioni di Pedagogisti»³⁶. Si rifletteva altresì sulla disinvoltura con la quale nel nostro paese si parla di problemi educativi, come se il lavorare alla loro soluzione non richiedesse una competenza specifica: una disinvoltura paragonabile proprio a quella con la quale si parla di calcio in osteria, senza

³⁶ Una sintesi è pubblicata su «Professione pedagoga», prima serie, 2, 1995, pp. 8-9.

mai confrontare ogni incrollabile convincimento con la realtà dei fatti; ma ne sono ben più gravi le conseguenze sul piano pratico.

Il convegno era stato organizzato nei giorni 27-28-29/10/1993, in un momento che avrebbe dovuto segnare la tanto attesa istituzione dell'Albo professionale dei pedagogisti.

Speriamo davvero di non dover ripetere una simile osservazione molto più a lungo. Qui non è in gioco un pur rispettabilissimo e appassionante campionato europeo di calcio: sono in gioco la nostra società e il nostro futuro, e quello dei nostri allievi e dei nostri figli.

LA FUNZIONE DELL'EDUCATORE MOTORIO-SPORTIVO IN AMBITO SOCIO-EDUCATIVO

Mario Lipoma

La legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali ha ridefinito in maniera flessibile e reticolare i principi del sistema di supporto alla persona, riconoscendo al territorio un nuovo protagonismo che richiede necessariamente l'impiego da parte degli enti locali di nuove professionalità anche nell'ambito motorio e sportivo a carattere socio-educativo. I piani sociali di zona previsti dall'articolo 19¹

¹ Art. 19. (Piano di zona):

1. I comuni associati, negli ambiti territoriali di cui all'articolo 8, comma 3, lettera *a*), a tutela dei diritti della popolazione, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, provvedono, nell'ambito delle risorse disponibili, ai sensi dell'articolo 4, per gli interventi sociali e socio-sanitari, secondo le indicazioni del piano regionale di cui all'articolo 18, comma 6, a definire il piano di zona, che individua: *a*) gli obiettivi strategici e le priorità di intervento nonché gli strumenti e i mezzi per la relativa realizzazione; *b*) le modalità organizzative dei servizi, le risorse finanziarie, strutturali e professionali, i requisiti di qualità in relazione alle disposizioni regionali adottate ai sensi dell'articolo 8, comma 3, lettera *h*); *c*) le forme di rilevazione dei dati nell'ambito del sistema informativo di cui all'articolo 21; *d*) le modalità per garantire l'integrazione tra servizi e prestazioni; *e*) le modalità per realizzare il coordinamento con gli organi periferici delle amministrazioni statali, con particolare riferimento all'amministrazione penitenziaria e della giustizia; *f*) le modalità per la collaborazione dei servizi territoriali con i soggetti operanti nell'ambito della solidarietà sociale a livello locale e con le altre risorse della comunità; *g*) le forme di concertazione con l'azienda unità sanitaria locale e con i soggetti di cui all'articolo 1, comma 4.

2. Il piano di zona, di norma adottato attraverso accordo di programma, ai sensi dell'articolo 27 della legge 8 giugno 1990, n. 142, e successive modificazioni, è volto a: *a*) favorire la formazione di sistemi locali di intervento fondati su servizi e prestazioni complementari e flessibili, stimolando in particolare le risorse locali di solidarietà e di auto-aiuto, nonché a responsabilizzare i cittadini nella programmazione e nella verifica dei servizi; *b*) qualificare la spesa, attivando risorse, anche finanziarie, derivate dalle forme di concertazione di cui al comma 1, lettera *g*); *c*) definire criteri di ripartizione della spesa a carico di ciascun comune, delle aziende unità sanitarie locali e degli altri soggetti firmatari dell'accordo, prevedendo anche risorse vincolate per il raggiungimento di particolari obiettivi; *d*) prevedere iniziative di formazione e di aggiornamento degli operatori finalizzate a realizzare progetti di sviluppo dei servizi.

3. All'accordo di programma di cui al comma 2, per assicurare l'adeguato coordinamento delle risorse umane e finanziarie, partecipano i soggetti pubblici di cui al comma

della legge 8 novembre 2000 n. 328 prevedono, infatti, che gli enti locali debbano individuare le risorse professionali allo scopo di agevolare, secondo i principi generali della norma, il ruolo degli organismi non lucrativi di utilità sociale, degli organismi della cooperazione e delle associazioni, comprendendo in questo ampio ambito del terzo settore l'associazionismo sportivo e motorio.

1. Una rete strategica per la formazione

Nell'affrontare la problematica dei rapporti di collaborazione tra le istituzioni interessate o comunque coinvolte nella progettazione di un programma di formazione a carattere educativo che introduca al mondo delle attività sportive, emerge immediatamente una richiesta di forte sinergia tra di esse.

Un intervento di tal genere non può che far pensare a una organizzazione fondata sulla rete. Tale scelta è confortata, oltremodo, proprio dalla prospettiva sistemica che richiede un progetto di questo tipo, aderendo al quale si dichiara la disponibilità a una *mission* condivisa in cui le differenze diventano valori aggiunti, le pluralità ricchezze e le culture risorse.

Una rete a carattere educativo-sportivo comprende una molteplicità di identità, professionali e culturali, che aspira a formare un team capace di tradurre sul piano operativo ciò che è stato progettato realizzando, spesso, una condizione virtuosa in cui si produce ben più della somma di quanto ognuna delle singole monadi avrebbe potuto esprimere.

Viene così a costituirsi una sorta di «modello di integrazione dinamico, [...] la traduzione sistemica della cooperazione [...] che in ambito sportivo [...] ha ispirato i modelli di alcuni sport di squadra»². «La cooperazione nasce dalla curiosità di conoscere contesti relazionali ed apprenditivi nuovi, che sollecitano desideri di conoscenza reciproca nel rispetto della diversità dei singolo individui»³. «Va sottolineato che il lavoro in rete mette in atto tutta una serie di atteggiamenti, disposizioni, capacità e competenze che difficilmente si possono mettere in gioco nei consueti ambienti di apprendimento [...]»⁴.

In un contesto educativo-sportivo si realizzano diverse tipologie di rete che, in base alle loro caratteristiche intrinseche, vengono identificate

1 nonché i soggetti di cui all'articolo 1, comma 4, e all'articolo 10, che attraverso l'accreditamento o specifiche forme di concertazione concorrono, anche con proprie risorse, alla realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali previsto nel piano.

² M. Sibilio, *Educatori sportivi*, Comitato Provinciale CONI, Napoli 2003, p. 188.

³ M. Beltramini, *Spazio Transnazionale della rete*, «IS-Informatica & Scuola», maggio 2003, p. 46.

⁴ Ivi, p. 48.

come strutturali, disciplinari o di settore, professionali e interistituzionali. Le prime, composte da soggetti e istituzioni diversi tra loro per natura e finalità, rendono disponibili strutture, ambienti e spazi attrezzati. Le seconde raccolgono soggetti di diversa natura che hanno una identità comune basata sulla pratica o sulla diffusione di discipline o attività sportive (vedi le Federazioni sportive). Le terze si realizzano attraverso l'aggregazione, temporanea o stabile, di diversi soggetti su temi e attività a carattere professionale. Le ultime esprimono collegamenti funzionali tra diverse istituzioni su specifici progetti anche attraverso la condivisione delle risorse. In questi casi diventa più evidente la «[...] interconnessione-integrazione dei molteplici luoghi dell'educazione: istituzionali e culturali [...] un patto-alleanza con le agenzie extrascolastiche intenzionalmente formative [...]»⁵. Mentre «[...] appare quanto mai urgente il richiamo alle agenzie istituzionalmente formative (scuola, famiglia, enti locali, associazionismo) a stipulare tra loro un patto di ferro, una grande alleanza pedagogica»⁶.

Occorre, per l'appunto, che il “quadrilatero” delle agenzie formative impegnate storicamente a elaborare e a praticare modelli educativi disinteressati, ideali e democratici sappia condurre in porto l'esigenza indifferibile dell'integrazione (raccordo, reciprocità e interdipendenza formativa) [...] per far sì che l'integrazione si affermi come la sommatoria di più luoghi dell'educazione, ciascuno con la propria “dominanza” formativa [...]»⁷.

La rete configura anche un sistema di supporto agli educatori sportivi, in grado di rispondere ai diversi livelli di impegno delle azioni formative destinate all'infanzia ed all'adolescenza.

Ogni Istituzione è un nodo strategico della rete, in quanto mette a disposizione spazi, risorse, esperienze pregresse, risorse professionali, risorse economiche, tempi di attività.

I nodi della rete sono quindi:

- I comitati provinciali del CONI con i diversi organismi, che promuovono ed organizzano la preparazione degli educatori sportivi, avvalendosi di tutte le risorse professionali presenti sul territorio che hanno svolto significative esperienze nel settore. Inoltre, pubblicizzano alle federazioni sportive ed agli enti di promozione sportiva, l'importanza di favorire la formazione specifica di tecnici con competenze educative.

⁵ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 511.

⁶ *Ibid.*

⁷ Ivi, p. 509.

- La Direzione Generale dell'istruzione, che contribuisce alla preparazione tecnico-professionale degli educatori sportivi, informando il mondo della scuola sulla presenza di personale qualificato che svolge in orario extrascolastico attività sportive con profilo educativo.
- Gli Enti locali, che interagiscono con le azioni educativo-sportive, valorizzando le associazioni che hanno in organico tecnici specializzati sul versante educativo. Inoltre, in particolare, l'Ente Regione può finanziare azioni formative realizzate da soggetti della formazione per la preparazione professionale di profili specialistici in ambito sportivo.
- Le scuole che utilizzano le competenze educativo-sportive nella organizzazione di attività extracurricolari, garantendo la qualità dell'offerta motoria in una delicata fascia di età, individuando i bisogni complementari ed integrativi dei ragazzi, definendo i percorsi paralleli o integrati scuola-extrascuola e tracciando una cornice di riconoscimento dei crediti formativi di tipo motorio e sportivo. Le Istituzioni scolastiche che condividono questo intervento formativo scuola-CONI offrono quindi accoglienza per attività di tirocinio destinate ai futuri tecnici specializzati nel settore formativo.
- L'Università che ha il compito di contribuire alla costruzione di profili intermedi tra scuola, università e CONI, connotando la sua azione in ambito scientifico-metodologico.

La scuola, in conclusione, è il nodo propulsivo della rete, il pilastro che sostiene una nuova architettura delle attività sportivo-formative, punto nevralgico di un sistema integrato che deve collocare le attività motorie nello spazio dei diritti della persona⁸.

Non va dimenticato, in questo panorama, il ruolo e la funzione svolta dall'associazionismo che, nel corso degli anni, ha saputo ascoltare i bisogni del territorio accogliendone le esigenze e coprendo, spesso, i vuoti lasciati da inefficienze istituzionali sperimentando esperienze di rete orizzontale anche con buoni risultati.

La centralità dell'istituzione scolastica in un progetto di questo tipo è oltremodo sostenuta da una serie di norme che, in tempi e modalità differenti, intervengono sul rapporto tra sport ed educazione. Ad esempio, il DPR n. 567 del 1996, la legge 285 del 1997, il DPR n. 275 del 1999 o la legge n. 328 del 2001 che, nel loro insieme, introducono nella scuola lo sport come attività complementare e integrativa, lo finanziano come strumento per il contrasto alla dispersione scolastica, ne rendono possibile un utilizzo estensivo all'interno dell'autonomia scolastica e se ne occupano su un piano di interventi interistituzionali.

⁸ Ivi, pp. 188-189.

2. La costruzione di una professionalità specifica

L'Università Kore, secondo uno studio a campione sul piano sociale di zona dell'ambito territoriale di Enna, ha riscontrato una forte presenza di progetti sportivi per anziani, minori e disabili. La presenza di queste attività evidenzia una significativa richiesta del territorio in materia e, nel contempo, evidenzia un netto riconoscimento da parte degli enti locali del ruolo sociale dello sport, anche se si è rilevata una lenta e incerta professionalizzazione del personale, le cui caratteristiche richiederebbero competenze educative e sociali oltre che motorio-sportive, considerando la specificità dei diversi interventi progettuali.

Ed è proprio passando attraverso le specifiche competenze dell'università sulla ricerca scientifica che si riesce a connotare questa nuova figura professionale dell'educatore sportivo come un ponte tra lo sport e la scuola, tra lo sport e la società. Una figura che deve saper integrare la competenza sportiva specifica con le finalità educative e sociali proprie di istituzioni scolastiche, enti locali e istituzioni educative.

L'educatore sportivo è, quindi, un istruttore tesserato presso una Federazione sportiva che, dopo un percorso di formazione mirato, può sviluppare attività di consulenza tecnico-sportiva e di progettazione di interventi integrati per la realizzazione di iniziative di avviamento allo sport in chiave educativa.

La formazione dell'educatore sportivo deve prevedere, quindi, percorsi teorici e pratici relativi al ruolo dell'educatore sportivo, alla progettazione didattica, alla metodologia dell'insegnamento, alla conoscenza dell'uomo, alla comunicazione e alla gestione dei rapporti interpersonali, alla conoscenza delle normative specifiche. In quanto,

[...] le attività motorie e sportive, presentano alcune specificità che richiedono un portafoglio di competenze professionali adeguato ad orientare efficacemente l'esperienza operativa [...]. Le competenze professionali in ambito motorio e sportivo, solo se costruite secondo una nuova prospettiva biopedagogica della formazione, possono superare il recinto riduttivo del livello abilitativo per diventare efficaci strumenti che facilitano la crescita armonica della persona nelle sue diverse forme⁹.

Con ogni probabilità una società complessa non può che richiedere una amalgama di prestazioni specialistiche, informazioni ricche e comprensione profonda¹⁰.

⁹ M. Sibilio, *Una rete interistituzionale a carattere formativo per la definizione di portafogli di competenze in ambito motorio*, in T. Biccardi (a cura di), *Psicologia e sport a Napoli. Soggettività ed intersoggettività nello sport*, Comitato provinciale CONI, Napoli 2003, pp. 91-93.

¹⁰ H. Gardner, *Educare a comprendere*, Feltrinelli, Milano 2002, p. 127.

Interventi di questo tipo, comunque, devono integrarsi all'interno della programmazione educativa dell'istituzione di riferimento sia per evitare discrasie sia per attivare un *continuum* coerente dal punto di vista didattico, pedagogico, psicologico e tecnico.

In tal modo si concorre a una 'formazione completa' delle persone in attività, ma è necessario fare attenzione che vengano favoriti apprendimenti nella convinzione di fornire strumenti per esprimersi, evitando di richiedere la riproduzione esclusiva di azioni e operazioni imitative o stereotipizzate.

Sul piano organizzativo, poi, l'educatore motorio-sportivo dovrà svolgere anche una funzione di facilitatore all'interno della rete interistituzionale, attuando una serie di azioni finalizzate alla predisposizione delle condizioni migliori per la realizzazione della proposta di attività. In questo ruolo dovrà comunicare ai componenti della rete gli elementi caratterizzanti e qualitativi della proposta che presenta; confrontarsi con loro sui problemi collegati e sull'analisi dei bisogni effettuata; condividere il progetto accogliendo i bisogni dei destinatari e degli interlocutori di rete; coprogettare l'intervento anche con il coinvolgimento di tutti i soggetti che assumeranno un ruolo; ottenere corresponsabilità attraverso l'assunzione d'impegno di ogni soggetto della rete alla partecipazione attiva al progetto nel rispetto di ruoli, peculiarità e competenze; promuovere la coazione della rete come una struttura dinamica che opera nell'interesse di tutti.

Un impianto organizzativo e metodologico con caratteristiche di questo tipo conserva la sua validità sia che i destinatari dell'intervento siano giovani, anziani o persone con disabilità. Infatti, a proposito di queste ultime, già nel 1992 la legge 104 aveva previsto all'articolo 8¹¹, nella par-

¹¹ Art. 8. (Inserimento e integrazione sociale): l'inserimento e l'integrazione sociale della persona handicappata si realizzano mediante: a. interventi di carattere socio-psicopedagogico, di assistenza sociale e sanitaria a domicilio, di aiuto domestico e di tipo economico ai sensi della normativa vigente, a sostegno della persona handicappata e del nucleo familiare in cui è inserita; b. servizi di aiuto personale alla persona handicappata in temporanea o permanente grave limitazione dell'autonomia personale; c. interventi diretti ad assicurare l'accesso agli edifici pubblici e privati e ad eliminare o superare le barriere fisiche e architettoniche che ostacolano i movimenti nei luoghi pubblici o aperti al pubblico; d. provvedimenti che rendano effettivi il diritto all'informazione e il diritto allo studio della persona handicappata, con particolare riferimento alle dotazioni didattiche e tecniche, ai programmi, a linguaggi specializzati, alle prove di valutazione e alla disponibilità di personale appositamente qualificato, docente e non docente; e. adeguamento delle attrezzature e del personale dei servizi educativi, sportivi, di tempo libero e sociali; f. misure atte a favorire la piena integrazione nel mondo del lavoro, in forma individuale o associata, e la tutela del posto di lavoro anche attraverso incentivi diversificati; g. provvedimenti che assicurino la fruibilità dei mezzi di trasporto pubblico e privato e la organizzazione di trasporti specifici; h. affidamenti e inserimenti presso persone e nuclei familiari; i. organizzazione e sostegno di comunità-alloggio, case-famiglia e analoghi servizi residenziali inseriti nei centri abitati per favorire la deistituzionalizzazione e per assicurare alla persona handicappata, priva anche temporane-

te dedicata all'integrazione sociale del disabile, l'adeguamento del personale e dei servizi motorio-sportivi dedicati alla disabilità, sostenendo il principio di una formazione mirata in ambito sociale.

Certamente, nel caso di attività da sviluppare con persone con disabilità, la formazione dovrà essere quanto più specifica possibile e, in questo ambito, il ruolo dell'università può essere molto approfondito e mirato, sostenuto da quello più tecnico che possono ricoprire le organizzazioni che, a diverso titolo, rientrano nel CONI.

3. Conclusioni

In uno scenario come quello delineato il ruolo dell'educatore sportivo può sembrare per certi aspetti complesso o difficile pur se molto stimolante.

La definizione di una filiera dell'educatore e dei suoi diversi ambiti di impegno nonché delle competenze specifiche che deve possedere o maturare può rappresentare uno strumento per facilitare l'emersione delle professioni socio-educative che richiedono specificità in campo motorio-sportivo, avviando un processo di armonizzazione e ottimizzazione delle progettazioni dei piani sociali di zona in tale ambito.

Ed è proprio quella dell'educatore motorio-sportivo un'opportunità particolare per verificare la possibilità di soddisfare un bisogno emergente di movimento finalizzato al benessere e all'integrazione sociale della persona. Esigenza, questa, che si manifesta con modalità sempre più pressanti e che può essere affrontata in modo efficace solo attraverso una efficiente collaborazione tra istituzioni scientifiche, enti locali, agenzie educative, associazioni del territorio e singole professionalità.

amente di una idonea sistemazione familiare, naturale o affidataria, un ambiente di vita adeguato; l. istituzione o adattamento di centri socio-riabilitativi ed educativi diurni, a valenza educativa, che perseguano lo scopo di rendere possibile una vita di relazione a persone temporaneamente o permanentemente handicappate, che abbiano assolto l'obbligo scolastico, e le cui verificate potenzialità residue non consentano idonee forme di integrazione lavorativa. Gli standard dei centri socio-riabilitativi sono definiti dal ministro della sanità, di concerto con il ministro per gli affari sociali, sentita la conferenza permanente per i rapporti tra lo stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano di cui all'articolo 12 della legge 23 agosto 1988, n. 400; m. organizzazione di attività extrascolastiche per integrare ed estendere l'attività educativa in continuità ed in coerenza con l'azione della scuola.

Riferimenti bibliografici

- M. Beltramini, *Spazio Transnazionale della rete*, «IS-Informatica & Scuola», maggio 2003.
- T. Biccardi (a cura di), *Psicologia per lo sport a Napoli. Soggettività ed intersoggettività nello sport*, Comitato provinciale CONI, Napoli 2003.
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di Pedagogia Generale*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- H. Gardner, *Educare a comprendere*, Feltrinelli, Milano 2002.
- D. Goleman, P. Kaufman, M. Ray, *Lo spirito creativo. La forza che anima la vita e la storia dell'uomo*, Rizzoli, Milano 2001.
- A. Santagiustina, *La dimensione europea della formazione*, Edizioni Simone, Napoli 2002.
- M. Sibilio, *Educatori sportivi*, Comitato provinciale CONI, Napoli 2003.
- M. Sibilio, *Una rete interistituzionale a carattere formativo per la definizione di portafogli di competenze in ambito motorio*, in T. Biccardi (a cura di), *Psicologia e sport a Napoli. Soggettività ed intersoggettività nello sport*, Comitato provinciale CONI, Napoli 2003.

IL PROFILO PROFESSIONALE DELL'EDUCATORE NEI SERVIZI E NELLE ATTIVITÀ MOTORIE E SPORTIVE: AREE DI COMPETENZA E AMBITI DI INTERVENTO

Maurizio Sibilio

Il complesso e articolato impianto legislativo e regolamentare nazionale ed europeo sullo sport, insieme ai diversi documenti e protocolli internazionali, (*Carta Internazionale dell'Educazione Fisica e dello Sport*, 1991; *Carta Europea dello sport*, 1992; *Manifesto Europeo sui Giovani e lo Sport*, 1995; *Carta Olimpica CIO*, 1994; *Dichiarazione di Helsinki*, 1998; *Dichiarazione di Nizza sullo sport*, 2000; *Codice Europeo di Etica Sportiva*, 2001; *Libro Bianco sullo Sport*, 2007) confermano l'orientamento diffuso di riconoscere lo sport come 'diritto della persona', fenomeno umano multi-dimensionale capace di rispondere, attraverso le sue diverse forme come i giochi, le attività e le discipline sportive, ad alcuni bisogni primari che caratterizzano ogni percorso di vita.

Dalle prime manifestazioni olimpiche dell'antichità classica alle competizioni olimpiche e paralimpiche della società contemporanea, lo sport si è posto come una risposta significativa alle richieste di una collettività eterogenea, garantendo nei suoi principi ispiratori la strutturazione di percorsi solidali reali per una concreta applicazione dei diritti inviolabili dell'uomo.

L'esperienza sportiva ha costituito e costituisce una dimensione positiva dei processi formativi della persona, un'attività autenticamente umana di confronto con se stessi e con gli altri, di dialogo e di solidarietà, di impegno e di socializzazione. La pratica di uno sport, favorendo l'arricchimento delle esperienze e lo sviluppo dell'autonomia personale, è un vero incubatore dell'integrazione e inclusione sociale e l'avviamento alla pratica sportiva, sia all'interno delle istituzioni educative che nei contesti extrascolastici, aiuta alla costruzione di progetti di vita comunitaria, favorendo occasioni di confronto e di partecipazione. Il termine sport viene tuttavia tradotto, frequentemente e in forma semplificata, come un unico descrittore di 'categorie' di attività diverse e contraddittorie, fenomeni specularmente dissimili e opposti, laddove ogni ambito sportivo esigerebbe una specifica definizione dei confini e delle caratteristiche scientifico-culturali che rappresentano i suoi aspetti identitari.

Una descrizione del versante educativo dello sport e una identificazione dei suoi profili professionali, delle sue originali aree di competenza e

degli specifici ambiti di intervento richiedono la definizione di una precisa cornice epistemologica che tracci il profilo scientifico delle attività motorio-sportive, garantendo la confluenza e la concorrenza di tradizioni scientifico-disciplinari diverse. L'orizzonte della dimensione formativa dell'area motorio-sportiva è infatti individuabile nella ricerca di una prospettiva didattico-pedagogica ispirata al principio di 'educare allo sport educando attraverso lo sport', riconoscendo la possibile concorrenza degli studi in ambito psico-pedagogico, socio-antropologico e biomedico ricondotti e direzionati in una comune trama di matrice educativa.

L'analisi di alcuni importanti approcci teorici psico-pedagogici conferma infatti la centralità dell'esperienza corporea tipica del gioco e dell'attività sportiva nei processi di formazione della persona, evidenziando la funzione del corpo e del movimento per la conquista della dimensione soggettiva e del valore collettivo della relazione, consentendo l'interazione con l'altro e l'acquisizione di preziose modalità per la scoperta di se stessi e del mondo.

Le forme più efficaci e le dimensioni più accoglienti dello sport sono quelle incentrate su una motricità non legata a standard di primato o di classifica, ma a un livello personale di maturazione delle esperienze specifiche vissute attraverso il corpo e il movimento, che consentano di appagare il proprio bisogno di fare, di conoscere, di sperimentare e soprattutto di reinventare la realtà, creando sin dalla più tenera età un dialogo corporeo ed emotivo persona-ambiente.

Lo sport può essere una palestra dell'integrazione, uno spazio prezioso per la consapevolezza delle proprie emozioni, dei propri limiti e potenzialità, costituisce in molti casi il primo passo verso la sintonizzazione emotiva propria delle relazioni empatiche, all'interno di contesti sociali che richiedono rispetto e condivisione delle regole.

L'esperienza sportiva non ha un valore assoluto, non può essere espressione di uno specifico bisogno, è al contrario uno spazio socio-culturale, scientifico, metodologico e didattico complesso, grazie al quale si possono costruire itinerari motorio-corporei differenti e autonomi e qualche volta alternativi sul piano dei principi e dei contesti e all'interno dei quali convivono e si sviluppano caratteristiche inclusive come la libera partecipazione, ed esclusive come le forme sportive elitarie.

L'attività sportiva, quando risponde a un modello aperto, consente di costruire, attraverso giochi e discipline di gruppo, spazi di inclusione nei quali ogni soggettività trova il suo spazio di realizzazione, dove l'azione non è una mera manifestazione estetica, ma è una forma intelligente della corporeità che si adatta a ogni possibilità motoria in quanto «il segreto naturalmente è che la mente è un'estensione delle mani e degli strumenti che si usano e delle attività alla quali si applicano»¹. Lo sport

¹ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2001, pp. 165-166.

esercita la sua funzione formativa proprio quando è in grado 'espandere e modellare' le diverse abilità, creando un processo circolare che impegna sintonicamente le diverse dimensioni della persona, dove il fare tecnico è l'acquisizione di un modello esecutivo personale ed efficace la cui utilità travalica i confini stessi del gesto atletico, diventando un'occasione per mettere in campo 'attivamente' soluzioni diverse ad alcuni problemi concreti che si incontrano nel corso della vita, infatti «a fare dello spazio corporeo e dello spazio esterno un sistema unico è l'azione»².

L'incontro tra abilità diverse e sport può produrre un processo integrativo a condizione che si costruisca, attraverso la professionalità dell'operatore, un efficace ambiente di apprendimento, caratterizzato dall'accessibilità dei luoghi, dalla scelta e predisposizione di spazi, sussidi e modelli didattici, nella capacità di costruire il 'gruppo sportivo' nel quale la dimensione cognitiva dell'intelligenza possa essere messa in gioco nelle sue forme diverse e possa concorrere con le altre dimensioni intellettive.

È utile reidentificare la pratica sportiva quale 'stile di vita', una pratica finalizzata non alla performance e al risultato, ma votata alla valorizzazione dell'interiorità e del benessere psico-fisico del soggetto che costituisce una tessera fondamentale nel suo percorso di crescita e formazione e si traduca in «programmi di "alfabetizzazione emozionale" che [...] insegnino ai bambini le capacità interpersonali essenziali»³.

La ricerca scientifica sulle attività motorio-sportive in ambito educativo, avvalendosi necessariamente di un approccio sistemico, deve saper riconoscere il significato neuroscientifico dei processi formativi, investigando i rapporti tra didattica corpo, azione e cognizione. (A. Berthoz, A. Damasio, G. M. Edelman, E. R. Kandel, J. LeDoux, G. Rizzolatti). Sul piano scientifico la relazione 'neurodidattica' tra corpo, movimento e apprendimento è stata in parte oggetto degli studi di Donald Hebb, che presso l'Istituto di Neurologia di Montreal e gli *Yerkes Laboratories of Primate Biology* ha cercato di giustificare con il suo lavoro di indagine la soggettività dei processi mnemonici, evidenziando una potenziale capacità di *transfert* cognitivo dell'esperienza corporea. Hebb nelle sue ricerche implicitamente analizza il ruolo della didattica, favorendo con il suo originale sistema teorico lo sviluppo di metodologie di insegnamento interdisciplinari; in particolare la sua teoria scarica-connetti, pur non occupandosi direttamente di studi sulla didattica, ha rappresentato una nuova frontiera per le metodologie di insegnamento, una spinta in campo neurobiologico in direzione degli studi sulla metacognizione supportata da esperienze motorie e corporee.

² U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 139.

³ D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996, pp. 7-8.

La prospettiva teorica di Hebb favorisce la ricerca di una visione ermeneutica del corpo e del movimento, generatori di esperienze capaci di trascinare informazioni, di modellare concetti, regolare e utilizzare le diverse forme di comunicazione, orientare e supportare la didattica con l'ausilio dei gesti ed espressioni corporee. L'approccio neuroscientifico nel campo educativo delle attività motorie e sportive consente di riflettere sull'esile confine tra ciò che in ogni uomo è geneticamente determinato e la sua adattabilità, ricercando un possibile equilibrio interpretativo tra quanto è innato in ogni persona e quanto l'ambiente e l'intenzionalità didattica sono in grado di sollecitare. In questo orizzonte, educare attraverso le attività motorie e sportive corrisponde al coinvolgimento ampio e plurisensoriale della persona, consente di 'condire didatticamente' informazioni fredde e ripetitive con stimoli 'caldi e significativi', capaci di trascinare mnemonicamente i diversi contenuti e favorire gli apprendimenti.

La ricerca in questo ambito ha visto negli ultimi anni un contributo originale da parte di Alain Berthoz⁴, che descrive il movimento come lo strumento che più si avvicina a un 'sesto senso', per la capacità di anticipare motorialmente azioni e intenzioni, ritenendo che «la percezione non è solamente un'interpretazione dei messaggi sensoriali: essa è condizionata dall'azione, è una sua simulazione interna, è giudizio, è anticipazione delle conseguenze dell'azione»⁵.

Prima di ogni azione motoria, il sistema nervoso analizza la posizione delle diverse parti del corpo, calcola le distanze tra esse e lo spazio circostante, prevede le conseguenze di un possibile trasferimento spaziale, si comporta come un simulatore che calcola ogni possibile variabile.

Il più evoluto e recente stadio del processo di maturazione delle ricerche sul significato neurodidattico delle attività motorie sono quelle realizzate sui 'neuroni specchio' da Giacomo Rizzolatti⁶ che hanno messo in luce «un repertorio di pre-percezioni legato a un repertorio di azioni grazie al quale [...] il cervello può simulare delle azioni per prevederne le conseguenze e scegliere la più appropriata»⁷.

⁴ Alain Berthoz è dal 1993 professore di filosofia della percezione e dell'azione al Collège de France e membro dell'Accademia delle Scienze francese. Dal 1989 dirige il Laboratoire de physiologie de la perception et de l'action (CNRS-Collège de France). Autore di numerosi articoli su riviste internazionali e quotidiani su temi legati al senso del movimento e, in particolare, sulle diverse componenti della sua percezione, esercita un'intensa attività come conferenziere presso università e centri di ricerca in più di venti paesi. In Italia ha pubblicato il saggio *Il senso del movimento*, McGraw-Hill, Milano 1998. In questa occasione presenta l'edizione italiana del suo ultimo libro: *La scienza della decisione*, Codice Edizioni, Torino 2004.

⁵ A. Berthoz, *Il senso del movimento*, McGraw-Hill, Milano 1998, p. 1.

⁶ Giacomo Rizzolatti dirige il dipartimento di Neuroscienze dell'Università di Parma. Accademico dei Lincei, i suoi studi sulle basi biologiche dell'azione hanno rivoluzionato negli ultimi anni il panorama delle neuroscienze cognitive.

⁷ *Ibid.*, p. 12.

Le evidenze delle ricerche sperimentali sui neuroni *mirror* contribuiscono ad attribuire una funzione intelligente del gesto e dell'azione sul piano didattico, in quanto secondo Rizzolatti

[...] il sistema dei neuroni specchio dell'uomo [...] è in grado di selezionare sia il tipo d'atto sia la sequenza dei movimenti che lo compongono; infine, non necessita di un'effettiva interazione con oggetti, attivandosi anche quando l'azione è semplicemente mimata⁸.

Si deve riconoscere infine un interessante contributo teorico offerto al versante educativo delle scienze motorie e sportive dal pluralismo cognitivo di Gardner⁹, per il quale ogni forma intellettuale è connessa a una o più operazioni centrali e una storia di sviluppo, che può evolvere fino a prestazioni considerabili come 'esperte', costituendo nel suo insieme il palinsesto della teoria delle intelligenze multiple.

Il paradigma gardneriano introduce sostanziali novità sui rapporti tra corpo, cognizione, movimento ed emozione, individuando nell'intelligenza corporeo-chinestesica quella forma della cognizione che entra in gioco in maniera prevalente o in maniera concorrente nella maggior parte delle attività umane con modalità non sempre volontarie, ma costantemente efficaci nel rispondere alle diverse situazioni problematiche, vero presupposto di ogni forma di comunicazione umana e motore di supporto di altre forme cognitive.

Gli studi sulla dimensione formativa dello sport richiedono infine di approfondire l'articolato sistema normativo, l'eterogeneità degli orientamenti giuridici nazionali e internazionali in materia di sport ed educazione.

In Italia, a fronte di una significativa presenza e una crescente richiesta di attività sportive in contesti extra-scolastici della popolazione in età evolutiva¹⁰, l'educazione fisica e sportiva nelle istituzioni scolastiche

⁸ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006, p. 121.

⁹ Howard Gardner, professore di didattica e di psicologia all'Università di Harvard, professore di neurologia alla School of Medicine dell'Università di Boston e condirettore dell'Harvard Project Zero, un gruppo di ricerca sulla natura dell'attività simbolica umana. Le principali linee di ricerca di Gardner sono orientate all'analisi della capacità di simbolismo, allo sviluppo delle capacità artistiche nei bambini e alla costruzione di strumenti diversi di insegnamento della comprensione per migliorare il rendimento scolastico e incrementare la creatività. Dopo circa venti anni dedicati alla ricerca presso il centro di ricerca Aphasia del Veterans Administration Hospital di Boston, Gardner si è affermato sul piano internazionale con i suoi colleghi all'Harvard Project Zero per la sua teoria delle intelligenze multiple (*Multiple Intelligences*), studiandone le implicazioni sull'insegnamento, l'apprendimento e il rendimento in classe, rivisitando la lettura e la valutazione delle competenze umane e dei talenti individuali. Primo ricercatore americano che nel 1990 ha meritato il prestigioso premio per l'educazione Grawemayer dell'Università di Louisville.

¹⁰ Indagine Multiscopo, *Aspetti della vita quotidiana*, Istat, 2006.

registra un complessivo ritardo e una evidente disomogeneità rispetto agli altri Paesi europei come l'Inghilterra, la Francia, il Belgio, l'Olanda, la Danimarca, l'Ungheria, la Romania e Spagna e la Slovenia nei quali peraltro sono particolarmente curate le competenze motorio-sportivo-educative degli insegnanti.

La necessità di soddisfare il diritto all'istruzione e alla formazione di tutti i cittadini, di rispondere efficacemente alla domanda della comunità e ai suoi bisogni differenziati in Italia non ha corrisposto alla definizione di una riforma organica del sistema dell'istruzione e della formazione, ma si è più volte tradotta nel susseguirsi di interventi legislativi fortemente disomogenei nel settore scolastico e universitario. Le diverse riforme, producendo nel tempo il positivo risultato di una ridefinizione dei curricula, con una originale affermazione di settori disciplinari come quello motorio-sportivo, hanno richiesto nel contempo un maggiore presenza qualitativa e quantitativa dello sport e delle attività motorie nei contesti educativi come dimostrano i programmi del 1985, gli orientamenti didattici del 1991 e le recenti Indicazioni per Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione del 7 settembre 2007. Le aspettative culturali sollecitate dai programmi e dalle indicazioni non hanno comunque corrisposto a nessuna riforma sul piano giuridico per migliorare le competenze professionali dell'insegnante nel delicato periodo dell'infanzia e dell'adolescenza.

Infatti, nonostante l'articolo 3 della legge n. 341 abbia determinato nel 1990 l'introduzione di un nuovo corso di laurea per la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria, prevedendo nel percorso di studi quadriennale una specifica preparazione dei docenti nell'ambito motorio e sportivo, la preparazione dei futuri docenti risulta essere ancora inadeguata.

L'incertezza in ambito motorio-sportivo dei profili professionali di molti insegnanti nella scuola primaria, coniugata con la crescente richiesta di attività motorie e sportive nel nostro paese, inducono a riflettere sulle crescenti necessità di un profilo professionale 'intermedio' tra istituzioni scolastiche e organismi sportivi, di carattere educativo-motorio-sportivo, capace di orientare, direzionare e organizzare attività specifiche in ambiente formativo, affiancando la figura del docente o inserendosi direttamente nelle attività complementari e integrative regolamentate dal DPR 567 del 1996 e in quelle destinate al miglioramento dell'offerta formativa.

Nell'ambito extrascolastico anche se lo sport è un vero incubatore dell'integrazione e inclusione sociale ed è ampiamente riconosciuta la funzione della pratica motoria per l'arricchimento delle esperienze e lo sviluppo dell'autonomia personale ancora sono insufficienti le norme, i percorsi formativi e le risorse pubbliche e private che lo sport può utilizzare per favorire i processi di inclusione e la piena integrazione e valorizzazione della diversabilità.

Nel 1997 l'Istituto Nazionale di Statistica Italiana attraverso l'indagine Multiscopo *Aspetti della vita quotidiana*, volta a descrivere alcuni comportamenti legati all'uso del tempo libero, della socialità e della cultura, evidenziava una partecipazione della popolazione italiana alle attività sportive pari al 17,9% (9.917.000 ab.). Nel 2006 su una popolazione nazionale di circa 59.337.838 abitanti il 20,5% degli italiani dai 3 anni in poi (pari a 11.628 persone) ha dichiarato di svolgere attività sportive a carattere continuativo e il 10,3% (pari a 5.857 persone) di praticare sport in modo saltuario. Nel complesso la pratica sportiva nel 2006 ha interessato il 30,8% della popolazione italiana dai 3 anni in poi e le persone che, pur non praticando un'attività sportiva, hanno dichiarato di svolgere qualche attività motoria sono il 27,3%.

Questo diffuso interesse per lo sport e l'emergere di una pratica motorio-sportiva continuativa nella fascia di età tra i 3 e i 17 anni e in particolare nel periodo tra gli 11 e i 14 anni (dove il 52,6% dei ragazzi dichiara di praticare sport e attività motoria con continuità) evidenziano la necessità di assicurare non solo una continuità nella pratica delle attività motorie e sportive tra il mondo della scuola e dell'extrascuola, ma anche di pensare a un possibile allargamento dell'offerta formativa del mondo universitario, capace di interpretare il contesto socio-culturale, anticipare i cambiamenti sociali e garantire opportunità e crescita professionali.

La complessità e l'originalità del settore scientifico motorio e sportivo richiedono quindi adeguati percorsi di formazione attraverso i quali costruire un portfolio delle competenze indispensabile a rispondere alle richieste di un contesto che possa essere educativo, integrativo, inclusivo, professionale e amatoriale.

La costruzione di un profilo come quello dell'educatore motorio-sportivo rappresenta quindi una risposta professionale impiegabile in strutture prescolastiche, scolastiche ed extrascolastiche, socio-educative, ricreative e culturali, ma anche in organismi aziendali e in contesti comunitari e dell'associazionismo sportivo. La definizione di un profilo professionale nel campo dell'educazione nei servizi e nelle attività motorie ricreative e sportive rispecchia non solo una trasformazione nel sistema universitario italiano, ma è un tentativo di rispondere efficacemente alla domanda di una comunità dai bisogni differenziati, alla necessità di individuare e gestire risorse umane ridisegnando competenze e responsabilità rispetto alla crescente partecipazione alla pratica sportiva della popolazione italiana in età evolutiva.

Ai nuovi esperti nel settore educativo dello sport e delle attività motorie sono richieste competenze trasversali e competenze specifiche. Si richiedono infatti conoscenze biomediche sul corpo, sui suoi meccanismi di regolazione fisici e biologici, sulle implicazioni psicomotorie connesse alle diverse fasi della crescita, sugli aspetti auxologici e antropometrici dello sviluppo.

Sul piano didattico-metodologico l'educatore deve dimostrare la capacità di costruire ambienti di apprendimento che includano la previsione e la prevenzione di una serie di rischi legati all'uso di materiali e attrezzi specifici, adottando tecniche e metodi adeguati alla dinamicità delle attività esecutive che modificano costantemente il rapporto tra corpo, spazio e oggetti. L'educatore deve conoscere il ruolo e la funzione storica delle attività sportive nei contesti sociali e la sua azione formativa deve contare su specifiche competenze in campo integrativo, richiedendo tecniche e metodologie indispensabili a promuovere la progettazione, l'organizzazione e la realizzazione di attività destinate ai disabili. L'educatore deve inoltre conoscere e saper utilizzare didatticamente l'ambito motorio e ludico-sportivo come campo di esperienza nel quale coltivare altri saperi e rendere possibili esperienze di apprendimento diversificate, valorizzando la funzione metacognitiva del corpo e del movimento.

Il sapere dell'educatore nei servizi e nelle attività motorie ricreative e sportive non può prescindere dalla comprensione dei principi anatomico-fisiologici e biomeccanici, dei meccanismi di funzionamento di sistemi e apparati del nostro corpo, per consentire all'educatore di comprendere la complessità delle azioni motorie, la variazione dei movimenti e la molteplicità di variabili che intervengono nel rapporto dell'uomo con l'ambiente. L'acquisizione di una consapevolezza relativa agli effetti del movimento sulla crescita e sullo sviluppo psico-fisico e la conoscenza delle diverse leggi che regolano l'accrescimento costituisce la chiave di accesso per la realizzazione di interventi educativi finalizzati ad accompagnare i continui cambiamenti staturali e ponderali della persona. La comprensione dell'evoluzione psicomotoria della persona, nel rispetto della diversità di genere, richiede la conoscenza delle implicazioni delle componenti emotive e relazionali dei gesti, della postura e del linguaggio non verbale in quanto «il linguaggio è notevolmente dipendente e strettamente intrecciato alla comunicazione non verbale»¹¹. Per l'educatore sportivo la comunicazione corporea è il più efficace strumento didattico, in quanto «nelle pose, nelle posizioni e nell'atteggiamento che assume, in ogni gesto [...] parla un linguaggio che anticipa e trascende l'espressione verbale»¹² e siccome «l'intero comportamento in una situazione di interazione ha valore di messaggio, vale a dire è comunicazione, ne consegue che comunque ci si sforzi non si può non comunicare»¹³.

Al professionista delle attività motorio-sportive che opera in ambiente formativo è richiesta la costruzione di ambienti di apprendimento capaci

¹¹ M. Argyle, *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*, Zanichelli, Bologna 1992, p. 2.

¹² A. Lowen, *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 3.

¹³ J.H. Beavin, D.D. Jackson, P. Watzlawick, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971, p. 41.

di sperimentare le conoscenze specifiche relative alle teorie del gioco e del gioco sport, dimostrando una padronanza nell'uso di piccoli e grandi attrezzi, una consapevolezza dei fattori di rischio e imprevedibilità che caratterizzano i contesti sportivi, una specifica competenza nelle fasi di assistenza e di allestimento degli spazi. Ogni azione dell'educatore deve necessariamente muoversi nel rispetto di norme igienico-sanitarie connesse alle attività sportive, dimostrando inoltre la conoscenza delle norme che regolano le funzioni educative e sportive degli enti locali, delle Federazioni e delle Associazioni con cui eventualmente avviare rapporti di collaborazione. L'educatore dei servizi e nelle attività motorie e sportive lungi dal porsi come un sostituto dell'insegnante per le attività motorie

[...] si offre come un tecnico dello sport con una particolare cultura e sensibilità educativa [...] Un operatore che sia in grado di dialogare con un sistema complesso, rispettandone le regole, facilitando l'incontro tra la scuola e le più adeguate e qualificate offerte motorie e sportive esterne, collaborando con l'istituzione scolastica per la progettazione di percorsi motori che migliorino l'offerta formativa [...] La sua attività nella scuola non cerca il risultato agonistico, ma interpreta il valore educativo della partecipazione, rispettando la soggettività dell'alunno, che nello sport può trovare un mezzo di espressione e non solo uno spazio di competizione¹⁴.

Questa pluralità ed eterogeneità di ambiti di intervento richiede un percorso di studi caratterizzato da una formazione scientifica articolata, di un portfolio di competenze che includa saperi, abilità e risorse personali che consentano all'educatore nel settore scolastico ed extrascolastico di svolgere attività motorie, sportive e ricreative in collaborazione con associazioni sportive, tecnici dello sport e operatori del tempo libero.

La formazione universitaria di questo profilo professionale richiede la costruzione di specifici percorsi capaci di modellare le classi di laurea di Scienze delle Attività Motorie e sportive e quelle di Scienze dell'Educazione, definendo appositi curricula. In questa prospettiva, la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Salerno ha avviato, per l'anno accademico 2008-2009, una prima esperienza di sperimentazione nazionale, attivando uno specifico curriculum motorio, sportivo e ricreativo e coniugando i contenuti previsti all'interno della classe di laurea in Scienze dell'Educazione con le istanze del territorio regionale. In Campania, in particolare, la popolazione impegnata in attività motorie e sportive ha subito un aumento non trascurabile: rispetto a una partecipazione del 12,6% dell'anno 1997 (699.000 persone), nel 2006 circa 15,1% (841.000 persone) degli abitanti campani ha dichiarato di svolgere attività fisiche o sportive in maniera continuativa.

¹⁴ M. Sibilio, *Educatori sportivi*, Manna, Napoli 2003, p. 20.

Il progetto di istituire all'interno della classe 19 delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione uno specifico percorso in *educatori nei servizi e nelle attività motorie ricreative e sportive* cerca quindi di rispondere alla crescente attenzione per i fenomeni sportivi nel territorio campano, sperimentando la formazione di un profilo professionale trasferibile sul piano nazionale in altri contesti territoriali. In conclusione il bisogno di coniugare valori dello sport e delle attività motorie e la domanda formativa hanno determinato la progettazione di un percorso di studi efficace e innovativo per la definizione di operatori e tecnici del versante educativo destinati a operare in:

- strutture prescolastiche, scolastiche ed extrascolastiche;
- strutture aziendali e in contesti comunitari;
- servizi di formazione continua, pubblici, privati e nelle associazioni di categoria;
- strutture socio-educative, ricreative, culturali che gestiscono e/o erogano servizi socio-assistenziali anche in regime di volontariato;
- associazioni sportive ed enti di promozione sportiva riconosciute dal Coni.

Riferimenti bibliografici

- M. Argyle, *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale*, Zanichelli, Bologna 1992.
- J.H. Beavin, D.D. Jackson, P. Watzlawick, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971.
- A Berthoz, *Il senso del movimento*, McGraw-Hill, Milano 1998.
- A. Berthoz, *La scienza della decisione*, Codice Edizioni, Torino 2004.
- J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2001.
- U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1983.
- D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996.
- A. Lowen, *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli, Milano 2003.
- G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- M. Sibilio, *Educatori sportivi*, Manna, Napoli 2003.

CULTURA E PROFESSIONALITÀ EDUCATIVE

Aureliana Alberici

Nel dibattito e nell'avvio della riforma universitaria le questioni di ingegneria istituzionale sembrano aver prevalso, mentre ritengo che sia necessario mettere a punto il discorso individuando altri punti di vista, che permettano di comprendere meglio lo scenario culturale e sistemico, il macrosistema in cui includere le questioni relative ai saperi, alla conoscenza, all'apprendimento, all'insegnamento, assumendo la prospettiva dell'apprendimento permanente.

In una società in rapida evoluzione, la cui possibilità di trasformazione è legata strettamente anche alle sue capacità di fornire risposte ai continui bisogni di apprendimento della popolazione adulta, l'apprendimento permanente è destinato rapidamente a diventare un compito istituzionale dell'università (a completamento della sua missione fondamentale di ricerca e formazione superiore rivolta ai giovani), che a partire dall'accettazione e legittimazione di questa 'nuova *mission*', deve ripensare la dimensione didattica della formazione e sollecitare la progettazione di percorsi formativi¹.

Ciò significa cambiare i curricula e promuovere l'introduzione di un modello organizzativo finalizzato a facilitare apprendimenti di qualità e significativi per i soggetti e le comunità.

Il nuovo orizzonte teorico e operativo relativo alla formazione *lifelong* si colloca oggi nel macroscenario della società globalizzata e più nello specifico in quella che è stata definita *learning age* o *learning society*.

In questo macroscenario la formazione deve essere intesa quale processo permanente nella vita degli individui e delle collettività, fondata sulla rilevanza teorica-metodologica e operativa della categoria dell'apprendimento permanente quale risorsa strategica per gli individui e le società, finalizzata allo sviluppo e al sostegno di quelle metacompetenze che si orientano alla capacità di attribuzione di significato alla propria vita e al proprio tempo². Questo comporta un ribaltamento della logica

¹ Cfr. A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano 2007.

² Cfr. A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strate-*

trasmissiva e l'affermazione delle dimensioni attinenti all'unicità/irripetibilità di ogni percorso autenticamente formativo, dove diviene vincente la ricerca, attraverso le molteplici vie dell'apprendimento permanente, di quelle strategie di pensiero e di azione che consentono di sviluppare abilità e competenze di tipo riflessivo nelle professioni-lavori³, nella vita e più in generale di significare se stessi e il proprio mondo.

Pur nelle vischiosità culturali e politiche presenti sul terreno del processo di riforma del sistema universitario, implicazioni sostanziali, per la costruzione dei curricula, derivano dall'acquisizione della prospettiva dell'apprendimento permanente e della logica formativa.

È utile ricordare come, nonostante i numerosi contributi disponibili sul tema dell'identità professionale del formatore quale esperto dei processi dell'apprendimento adulto, tale professione assuma ancora oggi contorni multiformi e spesso indistinti. Nonostante la quantità crescente di etichette oramai disponibili, non sempre esistono confini facilmente individuabili per definire con certezza il ruolo specificamente assunto dal formatore nell'ambito del proprio settore d'attività.

Inoltre lo spostamento del focus, dal processo dell'insegnamento al processo dell'apprendimento, non determina soltanto una maggiore attenzione al *learning* durante l'insegnamento come si poteva pensare in un primo momento, ma soprattutto permette di aggiungere all'interno del contesto formativo parti nuove, nuovi attori, nuovi modi di agire, nuove fonti di risorse utilizzabili⁴.

Il riconoscimento della centralità dell'apprendimento permette di introdurre nel sistema formazione parti importanti che ne erano escluse e che invece sono proprio quelle che, aggiunte alle tradizionali, permettono di fronteggiare le richieste e le sfide cruciali.

Dunque, la differenziazione delle funzioni ricoperte nell'ambito di uno stesso ruolo professionale, in qualità di formatore, docente, progettista di formazione, manager della formazione, tecnologo dell'educazione, tutor, *coacher*, *counselor* ecc., richiama in causa un'ipotesi interpretativa che vede la professionalità del formatore necessariamente polidimensionale. Una professionalità complessa che richiede al contempo una specializzazione operativa mirata, esperta, in funzione delle diverse modalità di facilitazione messe in atto, nelle differenti fasi del processo formativo e nei diversi ambiti in cui interviene⁵.

gica per la vita, FrancoAngeli, Milano 2008.

³ Cfr. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano 2006.

⁴ Cfr. M. Brusciagioni, *Reengineering della concezione della formazione e del sistema dei formatori*, in Isfol, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, FrancoAngeli, Milano 2001.

⁵ Cfr. A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma 2002.

Rimane, tuttavia, un dato problematico, costituito dal fatto che, come emerge dai risultati della rilevazione realizzata nell'ambito della S.I.PED (Società Italiana di Pedagogia) dal gruppo di ricerca RUEDA (Rete Universitaria Educazione degli Adulti), i percorsi formativi universitari appaiono a volte fortemente caratterizzati da due distinti orientamenti che oscillano tra una tipologia con un taglio di tipo umanistico e un'altra di tipo tecnico professionalizzante⁶.

D'altro canto, dalle posizioni assunte all'interno dei gruppi di studio costituitisi nell'ambito della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione per promuovere un processo di cambiamento condiviso e significativo, emerge l'indicazione, anche se non mancano ombre, di una prospettiva che va nella direzione del riconoscimento della complessità rispetto alla figura del formatore e ai corrispondenti percorsi formativi dei curricula universitari. Faccio riferimento alla parte relativa al modello delle competenze proposto e all'individuazione dei profili professionali.

Infatti, il chiaro riferimento al *focus pedagogico della revisione dei corsi di laurea per la promozione e l'acquisizione di competenze culturali e metodologiche, sia trasversali sia specifiche ad aree disciplinari e ad ambiti di professionalità, in modo che i laureati siano in grado di affrontare criticamente i cambiamenti continui della società e delle organizzazioni*, consente di predisporre soluzioni organizzative e didattiche adatte alla complessità richiamata. L'orientamento di condividere modelli di competenze comuni a livello europeo, pur nell'autonomia dei diversi contesti, come può verificarsi adottando e modulando i cosiddetti Descrittori di Dublino (costituiti da Conoscenze e capacità di comprensione; Utilizzazione delle conoscenze e delle capacità di comprensione; Capacità di trarre conclusioni; Capacità di apprendere), rappresenta una riflessione importante per il fatto, tra gli altri, che comporta il riconoscimento del carattere basilare e proattivo della competenza strategica di apprendere ad apprendere, che non deve essere ridotta solo alle capacità di studio.

Per quanto riguarda l'individuazione degli sbocchi, il raccordo con le classificazioni prodotte dagli enti di ricerca deputati permette di descrivere su basi comuni i profili professionali, anche al fine di operare gli opportuni aggiustamenti nell'organizzazione curricolare. Nello specifico, la Nomenclatura e Classificazione delle Unità Professionali (NUP), in una fase ancora *in progress*, nata dalla collaborazione tra Isfol e ISTAT, rappresenta un avanzamento della Classificazione delle professioni del 2001. I gruppi di professioni di interesse per il nostro discorso riguardano:

⁶ Cfr. F. Toriello, *La risposta formativa nelle università italiane*, in A. Alberici, P. Orefice (a cura di), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano 2006.

Gruppo 2: Professioni intellettuali scientifiche e di elevata specializzazione

Comprende tutte quelle professioni per le quali è richiesto un livello elevato di conoscenza – in genere acquisito attraverso il completamento di un percorso di istruzione di tipo universitario o post-universitario – e di esperienza. I loro compiti consistono nell'arricchire le conoscenze esistenti promuovendo e conducendo la ricerca scientifica; nell'interpretare concetti, teorie scientifiche e norme; nell'insegnarli in modo sistematico; nell'applicarli alla soluzione di problemi concreti.

2.6 – Specialisti della formazione, della ricerca e assimilati. Le professioni classificate in questo gruppo conducono ricerche su concetti e teorie; incrementano la conoscenza in ambito scientifico; insegnano la teoria e la pratica di una o più discipline nei diversi livelli di istruzione; progettano i relativi curricula formativi; introducono, ricercano, adottano e applicano metodi didattici; partecipano alla programmazione e all'organizzazione didattica e alla definizione dell'offerta formativa delle scuole e delle università.

2.6.5.4.2 – Esperti della progettazione formativa e curricolare. Le professioni comprese in questa Unità Professionale coordinano e progettano le attività didattiche e curricolari relative in centri di formazione dedicati o, direttamente, nelle imprese e nelle organizzazioni.

2.6.5.5.0 – Consiglieri dell'orientamento. Le professioni comprese in questa Unità Professionale valutano le capacità e le propensioni degli individui, li informano sulla struttura e le dinamiche del mercato del lavoro e dell'offerta educativa e formativa, li assistono nell'individuazione dei percorsi più adeguati allo sviluppo e alla crescita personale, sociale, educativa e professionale.

Gruppo 3: Professioni tecniche

Raccoglie le professioni che richiedono, per essere esercitate, le conoscenze operative e l'esperienza necessarie a svolgere attività di supporto tecnico-applicativo in ambito scientifico, umanistico ed economico-sociale. Conoscenze in genere acquisibili completando un ciclo di istruzione secondaria superiore o un corso universitario di studi di primo livello. I loro compiti consistono nell'applicare, eseguendoli in attività di servizio o di produzione, protocolli definiti e predeterminati; conoscenze consolidate afferenti alle scienze gestionali e amministrative; all'insegnare in percorsi particolari di istruzione formale e professionale e al fornire determinati servizi sociali, pubblici.

3.4 – Professioni tecniche nei servizi pubblici e alle persone.

Le professioni classificate nel gruppo insegnano nei cicli di istruzione primaria e pre-primaria, ai diversamente abili e nei percorsi di formazione professionale; erogano servizi sociali, di assistenza, di cura e di sicurezza alle persone e servizi pubblici su base amministrativa.

3.4.2.4 – Tutor, istitutori, insegnanti nella formazione professionale e assimilati.

Le professioni classificate nella categoria insegnano la pratica e gli aspetti teorico-pratici di diverse attività lavorative nella formazione professionale, l'uso di tecnologie e di attrezzature; seguono gli allievi sostenendoli nei loro processi di apprendimento; insegnano materie tecnico-pratiche e di laboratorio nei percorsi di istruzione professionale.

A fronte di ciò va detto che, *in primis* sul piano istituzionale, è necessario fare chiarezza in merito alla differenziazione significativa degli sbocchi professionali delle lauree di primo livello, rispetto a quelli delle lauree magistrali; e *in secundis*, lo stesso mercato del lavoro privato mostra un atteggiamento ambivalente nei confronti delle due tipologie di lauree. Entrambi questi aspetti sono la fotografia di un paese che ha una così debole cultura da non riuscire, fino a ora, né a sostenere né a valutare *in progress* i risultati, per cambiare se necessario e migliorare i processi in atto.

Nella situazione data è comunque utile costruire un ragionamento che possa agire positivamente almeno come coagulo di una visione culturale condivisa. Allora, nel merito, per ciò che riguarda i curricula universitari si può partire dall'assunto secondo il quale una distinzione tra diverse figure esperte nell'ambito della formazione può e deve essere fatta anche se la costruzione dei percorsi formativi deve essere in grado di offrire una preparazione polivalente, dotata cioè di quella flessibilità e adattabilità che caratterizzano la figura stessa del formatore, ma al contempo specialistica.

Una formazione che sappia cioè rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e delle professioni in maniera adeguata, in virtù delle differenziazioni di diverse funzioni quali quelle di facilitatore dell'apprendimento adulto (formatore); di esperto di sviluppo e sostegno ai processi di motivazione e rimotivazione; di esperto di orientamento *lifelong* (*lifelong guidance*); di esperto nell'individuazione, nel far emergere e nel realizzare attività di costruzione della consapevolezza dei bisogni e delle aspettative/desideri nell'ambito dell'istruzione e della formazione; di esperto di formazione-intervento; di tecnologo della formazione ecc.

Questa pluralità di funzioni non corrisponde, però, a una pluralità di figure professionali distinte. L'ipotesi maggiormente condivisibile, infatti, anche ai fini della definizione dei curricula per la preparazione di *figure esperte* e di *specialisti* di educazione degli adulti e di formazione permanente, nella prospettiva del *lifelong learning*, sta nel riconoscimento di una professionalità polidimensionale. Professionalità da intendersi quale *professionalità complessa* tesa all'integrazione dei processi di insegnamento, di apprendimento e all'attivazione di strategie di ricerca-azione, di orientamento, di sviluppo della motivazione e di costruzione dell'identità, di sostegno alla progettualità e alla qualità dei processi di vita, di lavoro e di studio⁷.

È indubbio che la formazione tradizionale dei formatori, nelle sedi preposte e anche nella pratica formativa, si è presentata essenzialmente centrata sull'attività di insegnamento e quindi fondata prevalentemente sul *cosa* si insegna – i contenuti – siano essi discipline, abilità, tecniche ecc. Se invece, l'attenzione viene spostata, come d'altra parte molta parte dei formatori sono venuti sperimentando nella loro esperienza professio-

⁷ Cfr. A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit.

nale, sull'obiettivo della facilitazione dell'apprendimento, e cioè sul come e in quali situazioni, con quali strategie (le didattiche anche) si può promuovere apprendimento, la formazione dei formatori si collocherà in un'ottica molto più complessa e innovativa. Essa, attribuendo una diversa e non esclusiva rilevanza ai contenuti-materie, tecniche da insegnare, dovrà curvarsi sugli aspetti qualitativi delle competenze professionali di tipo trasversale, sulle metodologie che corrispondono ai diversi tipi di facilitazione dell'apprendimento e anche ai caratteri specifici dei processi di apprendimento su cui agirà il formatore, nella consapevolezza che essi si presenteranno sempre come processo-evento unico sia per l'adulto in formazione sia per la figura-esperta (formatore, docente ecc).

Mettere l'attenzione sulla funzione di facilitazione dell'apprendimento non mette in discussione il fatto che la professionalità del formatore si dispiega su più versanti scientifici e operativi: da quello pedagogico, psicologico, a quello delle relazioni umane personali, sociali, organizzative, economiche e del mercato del lavoro. E questi sono aspetti che devono concorrere alla sua preparazione, da una parte per assicurare l'acquisizione di competenze metodologiche sintonizzabili con competenze di altri esperti, per rifornirsi di un patrimonio di contenuti aggiornabili nel tempo; da un'altra parte, per garantire una preparazione professionale di base, di tipo socio-psico-pedagogico, in grado di rappresentare sul campo la giustificazione del ricorso a modalità e a metodi, in un ruolo adattabile a bisogni e a esigenze che vengono rilevate⁸.

In questo senso è necessario sostenere l'idea che il curricolo dovrebbe mantenere un doppio *focus* sulle conoscenze teoriche e sulle conoscenze, abilità competenze operative. Proprio per questi aspetti questo modello curricolare può essere illuminante anche per l'oggi. Anche perché non si tratta di una proposta curricolare che si esaurisce nella definizione dei caratteri della professionalità del formatore ma presenta un'opzione culturale seria relativa alla necessità pur partendo dalla valorizzazione del fare formazione di garantire un forte impianto teorico-scientifico nei curricula e di mantenere un costante equilibrio, nella preparazione di figure esperte, tra la teoria e la pratica educativa.

Alla luce di questi concetti, propongo quindi un modello curricolare che può essere definito curriculum integrato, inteso anche sulla base della riflessione operata da Peter Jervis sulla formazione universitaria. In particolare Jervis sostiene che il modello curricolare per la preparazione di figure esperte nell'ambito dell'educazione/formazione degli adulti debba essere costruito a partire dall'analisi delle competenze concretamente possedute e messe in atto da coloro che già operano in tale settore,

⁸ R. Di Nubila, *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa Multimedia, Lecce 2005.

capovolgendo così la logica dei programmi e dei contenuti disciplinari come struttura portante dei curricula⁹.

Questo porta il discorso sul terreno del riconoscimento delle competenze e in particolare della validazione degli apprendimenti di natura esperienziale. Una questione cruciale diventa quindi quella che – posti al centro il riconoscimento della forte incidenza delle differenze individuali nei processi di apprendimento, l'importanza dei saperi e delle esperienze pregresse, dei contesti entro cui si sviluppano i diversi corsi della vita individuali – individua nei percorsi biografici la base imprescindibile e la risorsa principe su cui sviluppare e costruire progetti formativi, adatti alla domanda educativa che esprime la necessità di apprendere ad apprendere come competenza strategica nell'*age of learning*. In questo senso sostengo che uno degli elementi fondamentali per l'esercizio professionale di attività di formazione rivolte agli adulti consiste nel possesso da parte del formatore – come carattere peculiare della sua professionalità – di quella che abbiamo definita una *sensibilità biografica*, di una *abilità* che lo metta nelle condizioni di agire, promuovere sostenere, con finalità educative/formative, la potenzialità riflessiva dei soggetti con i quali è in interazione, anche laddove questa sia latente o inconscia¹⁰. In questo senso, i modelli curricolari che ritengo particolarmente interessanti sono quelli che riescono a dare conto nella pratica operativa di quella che definisco l'*area della regolazione complessa*, in cui la biografia dei soggetti entra con pienezza nel processo comunicativo, costituendo lo strumento e il terreno per tessere la trama dei significati che regolano la relazione.

L'ottica adottata mette quindi in primo piano le questioni della riforma didattica, dell'offerta formativa, della qualità degli studi.

Non il numero degli anni (più o meno anni = qualità o dequalificazione dei curricula), ma le forme e i modi per promuovere, favorire e sostenere processi d'apprendimento efficaci e valutabili in termini di saperi, abilità e competenze realmente acquisite.

Ciò potrebbe consentire di ritrovare un contatto tra la funzione sociale e istituzionale degli studi superiori e gli interessi degli studenti all'acquisizione d'apprendimenti 'significativi' sul piano personale e professionale e per la possibilità di manutenzione, gestione e sviluppo, degli stessi durante il corso della loro vita.

Diviene necessaria un'attenzione diffusa all'individuazione dei bisogni formativi, all'organizzazione dell'offerta formativa in modo funzionale all'apprendimento, alle metodologie e tecniche dell'insegnamento, ai profili (*biografie*) personali dei soggetti che stanno in formazione e ai loro modi di apprendere o di resistere all'apprendimento. In termini an-

⁹ P. Jarvis, *The Age of Learning*, Kogan Page, London 2001.

¹⁰ Cfr. A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, cit.

che provocatori, rispetto alle rigidità e vischiosità del sistema universitario per la qualità e la produttività dell'offerta didattica (più laureati e più laureati preparati), bisogna passare dalla logica dell'insegnamento a quella dell'apprendimento. Si tratta *in primis* di porre il tema dell'apprendimento (ricerca/insegnamento/apprendimento) adottando strategie formative consapevoli e di adeguare a esse i modelli strutturali e organizzativi, nel rapporto tra istituzione universitaria e studenti/individui in formazione, i servizi, la professionalità docente, le risorse ecc. Nella relazione tra ricerca e didattica propria dell'università, ciò significa passare da un modello di 'contenuti' a un modello di 'processo' intendendo con ciò la predisposizione delle condizioni perché i soggetti possano acquisire oltre ai saperi e alle capacità specifiche (tradizionalmente i 'contenuti' disciplinari e/o professionali), le *procedure* e le *risorse* (nuovi contenuti) necessarie (strategiche) per acquisire informazioni, abilità e competenze, in una dimensione dinamica di sviluppo delle stesse.

E ciò costituisce indubbiamente la più radicale e più difficile delle innovazioni. Ma qui sta il focus del cambiamento. Certo ci sono difficoltà derivate dalla sovrapposizione burocratica tra i nuovi provvedimenti, indirizzi operativi e il sistema preesistente, dalla mancanza d'investimenti adeguati all'impresa. Ma a ciò si aggiunge quella resistenza al cambiamento che è propria delle organizzazioni a sistema chiuso e autoreferenziale, e quella sottovalutazione, ormai cronica, del valore 'accademico' (concorsi e carriera) dell'attività didattica – insegnamento – o meglio di produzione di processi efficaci d'apprendimento.

Si tratta di un problema culturale e scientifico, innanzi tutto. Ho già ricordato che gli ostacoli all'innovazione sono molti e oggettivi, ma le resistenze spesso sono frutto di pregiudizi ormai veramente troppo vecchi. In questo senso mi piacerebbe, forse, che la metafora della società della conoscenza e/o dell'apprendimento fosse più 'attraattiva' e convincente.

NUOVI PROFILI DI FORMATORI DA UNA PEDAGOGIA ORIENTATA AL LAVORO. GIOVANI E *FLEXICURITY*

Paolo Federighi

1. Premessa

La riflessione pedagogica, e anche il suo ruolo nella ricerca, è stata prevalentemente orientata verso lo studio dei fenomeni educativi esterni ai processi produttivi. Una pedagogia che guarda a tutte le dimensioni del soggetto deve integrare anche la dimensione produttiva e lavorativa nella sua ricerca e nella sua offerta formativa a livello universitario.

Le pagine che seguono vanno in questa direzione attraverso lo studio delle politiche che accompagnano l'accesso dei giovani al mondo del lavoro e la loro crescita professionale nel quadro delle moderne politiche pubbliche di *flexicurity*.

Il presente contributo è frutto di un lavoro di ricerca svolto per conto della DG Lavoro della Commissione Europea negli anni 2006-2008. Quanto presentiamo costituisce una parte dei risultati della ricerca e si riferisce alla parte da noi diretta e svolta grazie alla collaborazione di un team internazionale di ricerca.

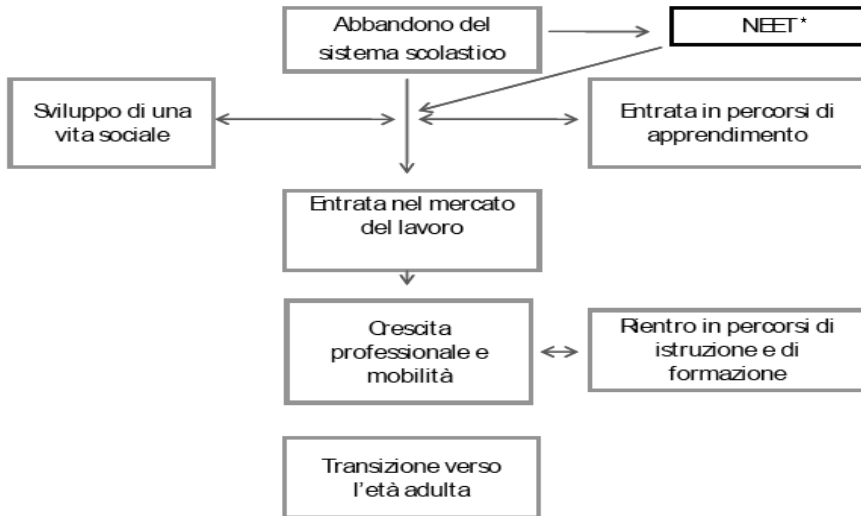
Questo saggio fornisce una lettura comparata di sette contesti nazionali (Danimarca, Germania, Italia, Regno Unito, Repubblica Ceca, Romania, Ungheria) e delle analisi descrittive di alcune misure concernenti le politiche per l'integrazione dei giovani nel mercato del lavoro nei 27 paesi dell'Unione Europea.

1.1. L'adozione di una prospettiva di life cycle approach

L'analisi delle politiche è strutturata secondo una prospettiva di ciclo di vita dei giovani. Tale scelta è motivata dal fatto che il periodo di vita considerato è, più di altri, caratterizzato dalla transizione attraverso diverse fasi della vita, che si intrecciano con i diversi stadi di sviluppo psicofisico. I risultati delle politiche sono determinati dalla capacità delle politiche stesse di adattarsi ai percorsi di vita e alle condizioni dei giovani, nella loro dinamica.

Le diverse fasi rispetto alle quali sono state ricostruite le politiche per l'integrazione dei giovani nel mercato del lavoro sono indicate nel Box 1. Per l'analisi e la descrizione di ciascuna delle fasi si vedano i paragrafi successivi.

Box 1. Fasi del ciclo di vita dei giovani per le politiche sull'integrazione dei giovani nel mercato del lavoro.



* Not in Education and Training: giovani fuori da percorsi di istruzione ed educazione (d'ora in poi NEET)

1.2. Segmentazioni e funzioni di 'filtro'

L'analisi delle politiche messe in atto rispetto a ciascuna delle fasi del *life cycle* dei giovani è stata svolta tenendo conto delle funzioni di 'filtro' attribuibili ai dispositivi agenti al loro interno. In altri termini, in questo studio consideriamo il passaggio dalle diverse fasi come un percorso possibile e necessario e attribuiamo alle politiche la funzione di facilitazione dei percorsi. Allo stesso tempo, la transizione tra le diverse fasi non ha carattere universale, valido per tutti, ma può essere letto come il frutto dell'insieme delle regole distributive posto in essere dalle misure che operano in ciascuna fase.

Si tratta, dunque, di considerare le funzioni di filtro svolte dai dispositivi operanti nelle diverse fasi e le stratificazioni da loro prodotte e che allo stesso tempo producono e rispecchiano le segmentazioni esistenti nel mondo giovanile. Dato che a tale funzione di filtro si accompagna una funzione di *signalling*, ne consegue il rischio della stigmatizzazione degli strati di pubblico giovanile interessati ai diversi tipi di misura. Va detto

che, all'interno degli approcci alla *flexicurity*, tale rischio è considerato positivamente per il fatto che esso può svolgere una funzione di motivazione dei giovani a evitare di essere stigmatizzati (come percettori di particolari tipi di benefici ecc.).

Box 2. Distribuzione dei giovani in ragione della loro appartenenza ai diversi strati previsti dalle politiche.



Qui proponiamo un modello di rappresentazione delle diverse stratificazioni la cui composizione quantitativa varia a seconda dei diversi tipi di misure considerate.

1.3. Policy measures

L'analisi e la comparazione si fonda sullo studio delle misure adottate dagli Stati membri, di seguito riorganizzate rispetto alle diverse fasi del *life cycle* dei giovani e ai diversi target.

Le misure sono considerate, in questo studio, come le *policy making units*, attraverso cui sono costruite le politiche e da cui dipende la loro efficacia. La misura è intesa come il *policy implementation tool* che – di solito – definisce obiettivi, compiti e componenti, e facilita un approccio analitico che consente l'analisi degli effetti e di impatto di una misura (o di combinazioni di misure) piuttosto che la descrizione analitica di politiche e di sistemi (che risulta, tra l'altro, complessa e delicata).

2. *Early leavers*

2.1. *Oggetto*

Le misure rivolte agli *early leavers* riguardano i giovani che abbandonano gli studi prima del raggiungimento dell'età prevista dalle norme nazionali. In alcuni paesi l'idea di *early leaver* si limita alla fascia di età corrispondente all'educazione obbligatoria. In altri paesi tale concetto è, di fatto, esteso a coloro che, pur avendo superato l'età della scolarizzazione obbligatoria, sono però privi di un livello di competenze, di un diploma o di una qualifica professionale adeguata rispetto ai programmi nazionali di sviluppo delle competenze della popolazione compresa in una fascia di età.

L'idea di *early leavers* si è approfondita e meglio specificata, anche in relazione al crescente bisogno di forza lavoro competente e al permanere di ampie fasce di giovani non adeguatamente formati (dovunque attorno al 30%). La distinzione in due categorie (giovani all'interno di percorsi regolari e giovani *drop out*) non si è mostrata adeguata alle necessità di inclusione e di attirare i giovani nella estensione dei loro apprendimenti prima della loro entrata nel mercato del lavoro. La sfida è oggi affrontata con politiche che mirano a differenziare gli interventi a seconda delle diverse posizioni del target. Parte delle misure è orientata a costruire percorsi formativi che tengano conto della necessità di adeguarsi alle forme di apprendimento contestualizzato e che, se non rispettata, porta all'esclusione di parte dei giovani. Altre misure hanno come target i giovani portatori di bisogni specifici (immigrati, portatori di handicap ecc.). Altre ancora sono rivolte a giovani che abbandonano la scuola in quanto portatori di un proprio progetto di vita e di lavoro e per i quali le misure di inclusione e supporto hanno carattere di supporto alle biografie personali.

Altre ancora potrebbero riguardare coloro che abbandonano gli studi senza un progetto di vita o perché non adeguatamente inseriti in un contesto educativo.

2.2. *Elementi di riflessione*

La politica e le misure adottate per affrontare il problema degli *early school leavers* sono ispirate alla funzione di filtro attribuita alla scuola e al sistema formativo in generale.

La funzione di filtro è mitigata attraverso le misure che tendono a favorire le transizioni tra le diverse possibili posizioni o condizioni educative dei diversi *cluster* di giovani. Le funzioni di mitigazione sono attribuite a misure quali:

- la pari dignità accademica dei diversi canali formativi, indipendentemente dal fatto che siano o meno legati a modelli curricolari o che si limitino ad adottare un sistema di verifica dei *learning outcomes*;
- introdurre l'equiparazione del valore accademico delle certificazioni rilasciate, che può consentire in ogni caso l'accesso all'università e al sistema terziario;
- fornire la possibilità di cambiare canale formativo e di rientrare in un percorso accademico in qualunque momento del percorso personale.

L'attuazione di questa politica si basa sulla possibilità delle politiche pubbliche di avviare processi di ristrutturazione dei sistemi formativi, sostituendo la centralità della scuola con la centralità della formazione.

A questo fine, risultano essenziali dispositivi che consentano:

- la diagnosi precoce dei diversi tipi di propensione allo studio, propri dei diversi *cluster* di giovani e l'anticipazione dell'avvio di percorsi formativi adeguati;
- l'attivazione di supporti individualizzati e personalizzati;
- l'integrazione della formazione sul lavoro non sottoforma di avvio precoce al lavoro, ma come percorso di formazione alla cultura della produzione (lavoro dipendente e lavoro autonomo e imprenditoriale), da acquisire all'interno delle imprese e accompagnato da una adeguata preparazione teorica;
- la riforma dei vecchi modelli di *second chance*, sottraendoli a una prospettiva di solo recupero.

La soluzione dei problemi derivanti dall'alta percentuale di *early school leavers* può avere strategie differenziate a seconda delle condizioni che caratterizzano i paesi – e al loro interno le diverse realtà regionali.

Ciò che condiziona i possibili piani di intervento sono alcuni fattori chiave quali:

- il tasso di giovani che interrompono gli studi o che li concludono prima di aver raggiunto un adeguato livello di formazione, in quanto tale dato determina l'entità del problema;
- lo stato di avanzamento del processo di riforma della scuola, con la conseguente possibilità di disporre di un sistema educativo che si fondi sul ruolo educativo del mondo del lavoro (imprese) e della società civile organizzata (associazioni);
- la presenza di imprese in grado di assumere un ruolo formativo, ovvero con un adeguato livello di capacità di *knowledge management* e la presenza di una società civile organizzata. Nei paesi in cui le performance sono inadeguate rispetto a ciascuno di questi fattori, di-

viene prioritario l'obiettivo di riforma del sistema formativo nella prospettiva di una sua più forte relazione con il mondo della produzione e della riduzione dei suoi compiti etici in favore dello sviluppo di competenze.

In questi stessi paesi l'attenzione dovrebbe essere rivolta allo sviluppo educativo dei giovani genitori al fine di prevenire fenomeni di riproduzione culturale, favoriti dalla bassa efficacia del sistema scolastico.

Nei paesi in cui le performance sono inadeguate, ma sono stati avviati processi di riforma del sistema scolastico, si tratta di procedere nella costruzione di nuovi canali formativi all'esterno del sistema scolastico tradizionale, ma come parte integrante dei nuovi percorsi formativi. In tale quadro, diviene essenziale la crescita del numero e la qualificazione formativa delle imprese, affinché sappiano contribuire alla formazione dei giovani.

Nelle situazioni in cui i processi di riforma sono in stato avanzato e in cui i sistemi educativi sono stati stabilizzati, l'obiettivo primario sarà di passare da un'educazione diretta attraverso i curricula, a un modello centrato sui *learning outcomes* degli studenti.

3. Sviluppo della vita sociale

3.1. Oggetto

Le politiche a supporto del processo di sviluppo di vita sociale hanno per oggetto la facilitazione dell'accesso dei giovani alle infrastrutture culturali e sportive, alle diverse modalità di educazione non formale, all'associazionismo e al volontariato, all'accesso e alla costruzione di reti sociali e amicali informali. La funzione di queste politiche è di favorire l'accesso agli strumenti attraverso cui possono svilupparsi processi di *self directed learning*, di sviluppo della cittadinanza e di *self guidance* (fondata sulle reti di relazioni e di apprendimento e sulla loro qualità).

3.2. Elementi di riflessione

Le politiche tendenti a favorire lo sviluppo di vita sociale da parte dei giovani possono avere compiti prioritari diversi a seconda del grado di coesione sociale e di comunicazione esistente nei territori. Le strategie di intervento per lo sviluppo dell'utilizzo delle infrastrutture culturali da parte dei giovani possono essere differenziate a seconda del grado di disponibilità delle infrastrutture, a seconda della loro destinazione (culturale, sportiva, comunicativa, ludica ecc.). Nei contesti in cui vi è un elevato grado di presenza di infrastrutture culturali di ogni tipo, è possibile assumere come

obiettivo prioritario lo sviluppo di interventi orientati al *cultural planning*, volto a sviluppare la loro funzione sociale e il loro contributo alla crescita dei giovani presenti nel loro territorio di riferimento. Nei contesti meno favoriti l'obiettivo è di dotarsi delle infrastrutture necessarie e di aprire ai giovani le funzioni di quelle esistenti. Le strategie di intervento per lo sviluppo dell'accesso e della inclusione dei giovani nelle reti sociali possono essere differenziate a seconda del grado di strutturazione delle comunità locali e di sviluppo della vita associata. Si tratta di distinguere tra i diversi tipi di reti che costituiscono il capitale sociale di un territorio e che sulla base della qualità delle relazioni tra i membri possono possedere caratteri di reciprocità, di omogeneità ed eterogeneità, presupporre impegni forti e deboli, latenti o palesi, diversi gradi di intensità (frequenza dei contatti) e di durata (stabilità). I legami che si sviluppano nelle reti forniscono ai membri diversi tipi di risorse formative combinate quali: lo scambio di informazioni, l'acquisizione di risorse materiali e non, la mobilitazione politica, la condivisione del potere, la solidarietà educativa e non, il *benchmarking*, il mutuo supporto in situazioni critiche. Dato il carattere provvisorio e la bassa formalizzazione di molte delle reti appartenenza dei giovani, le politiche dovranno considerare e legittimare l'insieme delle reti che possono strutturare le relazioni presenti in un territorio. A questo fine le politiche possono mirare a formare le competenze necessarie alla partecipazione alle reti, gestire processi di inclusione nelle reti, gestire contesti favorevoli alla nascita e sviluppo di reti di apprendimento. Il livello minimo da assicurare è costituito dall'esercizio della libertà associativa sostanziale in tutti i settori della vita civile e della vita di lavoro.

4. Ingresso in un percorso professionalizzante

4.1. Oggetto

Le politiche volte all'offerta di percorsi di professionalizzazione fuori dalla scuola e prima dell'ingresso nel canale delle politiche attive del lavoro hanno per obiettivo quello di fornire una qualifica di base o, comunque, le competenze minime per accedere a una attività professionale. Questo tipo di tendenza è ancora in atto in alcuni paesi, ma è in fase di progressivo assorbimento:

- all'interno dei percorsi di educazione generale, in ragione della loro progressiva integrazione con il mondo del lavoro e della loro crescente attenzione a obiettivi di occupabilità;
- all'interno delle politiche attive del lavoro, attraverso l'immissione dei giovani interessati in percorsi personali di sviluppo della professionalizzazione o in attività di alternanza studio-lavoro.

5. Ingresso nel mercato del lavoro

5.1. Oggetto

In questo paragrafo prendiamo in considerazione le politiche e le misure che tendono a favorire la transizione dalla educazione/formazione al mercato del lavoro.

Le tendenze considerate si riferiscono alle politiche pubbliche e sono principalmente concentrate sulla flessibilità esterna e salariale. Gli interventi sulla qualità del lavoro, la flessibilità funzionale, la flessibilità interna sono trattati indirettamente in quanto affidati alle politiche private (accordi tra le parti sociali, politiche aziendali sul *diversity management* ecc.).

Sono, inoltre, prese in esame le misure concernenti la sicurezza (lavoro, occupazione, reddito, combinazioni tra misure). Le leve attraverso cui le politiche pubbliche intervengono sulla transizione tra scuola/formazione e mercato del lavoro sono fondamentalmente tre: i contratti di lavoro, le politiche attive del lavoro, gli ammortizzatori sociali e per disoccupati. Rispetto a questa fase del ciclo di vita, la formazione può essere parte integrante delle tre leve appena menzionate.

5.2. Elementi di riflessione

Le misure delle politiche di accesso al mercato del lavoro hanno effetti che variano a seconda che intervengano in contesti di alta o bassa disoccupazione giovanile, di offerta di lavori attraenti o meno, dei tipi di contratti di lavoro adattati alle condizioni del primo impiego, del grado di diffusione del lavoro nero tra i giovani.

L'introduzione di livelli minimi di protezione in tutte le forme di contratto è l'obiettivo basilare delle politiche indipendentemente dai contesti. Esso, però, presenta una maggiore urgenza nei paesi con più bassi tassi di occupazione giovanile e con maggiori rigidità nei contratti di lavoro.

Un altro elemento comune è costituito dall'adozione di misure per la riduzione del lavoro nero. Tale risultato può essere perseguito attraverso misure di riduzione dei costi del lavoro non salariato mediante incentivi fiscali e riduzione dei costi del lavoro a integrazione della produttività di nuove leve mediante incentivi fiscali per le imprese che si avvalgono di lavoratori giovani in particolari condizioni oppure che riducono i compensi per lavoratori di giovane età.

La riduzione dei costi del lavoro dei giovani costituisce una misura comune a tutti i contesti avendo la funzione di compensare le imprese per i più bassi livelli di produttività propri dei lavoratori neo-assunti.

Lo sviluppo di moderne forme di alternanza tra studio e lavoro costituisce una delle strategie che facilita il primo ingresso nel mondo del

lavoro e che, allo stesso tempo, favorisce la crescita professionale dei giovani lavoratori offrendo prospettive di miglioramento della loro posizione lavorativa e di mobilità. Nei paesi in cui esistono appropriati canali formativi per la gestione dell'alternanza tra formazione teorica e formazione sul lavoro è possibile porsi l'obiettivo di sviluppare queste forme di contratto di lavoro a tutti i livelli e per tutte le professioni. Nei paesi in cui mancano le strutture formative e l'offerta di imprese formative è debole si tratta di assumere misure che ne favoriscano la nascita. Una discriminante tra diversi tipi di contesto è costituita proprio dalla possibilità di attivare o meno misure che, come dicevamo, assicurino a *'qualification effect'* which ensures that the unemployed return to the labour market having gained new competences and qualifications; a *'motivation effect'* which ensures that the unemployed intensify their job search; a *'contact effect'* given the contact of the unemployed with the labour market; a *'self-confidence effect'*.

6. Crescita professionale e mobilità

6.1. Oggetto

Le politiche volte a intervenire a supporto della crescita professionale e della mobilità hanno per oggetto le relazioni di lavoro del giovane all'interno dell'impresa. La crescita professionale riguarda principalmente la possibilità del giovane lavoratore di sviluppare le proprie competenze attraverso l'esperienza di lavoro e questo fin dai primi anni di attività produttiva. La mobilità riguarda la possibilità di migliorare la propria posizione lavorativa sia in senso verticale – all'interno dello stesso luogo di lavoro –, sia all'esterno, verso nuovi e migliori posti di lavoro. Si tratta di una fase della biografia professionale dei giovani lavoratori direttamente determinata dalle politiche di sviluppo delle risorse umane presenti nelle imprese, ovvero dalle politiche aziendali concernenti componenti quali: le politiche salariali e la loro relazione con lo sviluppo delle competenze, la qualità formativa e sanitaria del luogo di lavoro, le politiche aziendali di sviluppo delle carriere, le politiche di professionalizzazione legate alla formazione sul lavoro e quelle connesse all'accesso alla formazione sia personale che professionale, le politiche di cura dei talenti. Le politiche pubbliche analizzate intervengono su queste componenti attraverso misure rivolte agli individui e alle imprese e mirate a favorire condizioni per la crescita professionale e la mobilità degli individui.

6.2. Elementi di riflessione

Le politiche per la crescita professionale e la mobilità dei giovani lavoratori hanno come riferimento immediato fattori quali:

- l'andamento dell'occupazione giovanile e dei NEET;
- la durata delle transizioni tra lavoro e lavoro (sia in caso di disoccupazione che di mobilità volontaria) e i livelli di sicurezza connessi;
- il grado di sviluppo e di qualità delle politiche private per la gestione delle risorse umane nelle imprese e la qualità del lavoro;
- le condizioni del mercato privato della formazione continua (volume dei consumi, costi unitari, tipologia dei prodotti).

Il tipo di misure messe in atto dagli Stati membri varia in efficacia e senso a seconda del diverso grado di presenza dei fattori suddetti e delle diverse possibili combinazioni. Per quanto concerne l'andamento dell'occupazione giovanile e dei NEET, le scelte possono variare tra la crescita e il prolungamento dei periodi coperti da contratti parzialmente o totalmente sussidiati, all'adozione di misure che favoriscano la loro trasformazione in contratti normali.

Per quanto concerne la durata delle transizioni e della disoccupazione, si tratta di estendere a tutti i tipi di rapporto di lavoro le diverse forme di *transition wage*, connessi – laddove la domanda di lavoro sia adeguata – all'impegno dell'interessato nella ricerca di un posto di lavoro. Allo stesso tempo, nei contesti in cui la domanda di lavoro è adeguata, al fine di favorire la mobilità esterna verso posti di lavoro migliori, si tratta di incrementare le misure rivolte agli occupati in lavori dequalificati, mal pagati e in settori a rischio di conoscere le opportunità di lavoro e di progressione professionale esterne all'impresa in cui sono occupati.

Per quanto concerne le politiche private di gestione delle risorse umane, il problema nasce sia dalla limitata presenza (variabile a seconda dei paesi) di imprese che dispongono di dispositivi adeguati (politiche, sistemi di selezione e di sviluppo delle carriere, modelli di *diversity management*, capacità formativa dei leaders, sistemi di gestione delle anomalie e degli errori ecc.), sia dalla loro concentrazione in alcuni settori produttivi, *knowledge intensive*. Per favorire il superamento di tali problemi, si tratta di adottare misure che impegnino direttamente le singole imprese a migliorare i loro modelli di *Human Resources Management* sia attraverso la loro messa a trasparenza grazie all'adozione di sistemi di gestione e miglioramento della qualità, sia attraverso incentivi fiscali e obblighi (limitati ai settori fondamentali per la sicurezza delle persone: salute, mobilità ecc.). Allo stesso tempo, le differenze di condizioni esistenti tra diversi settori pongono problemi di compensazione per i giovani che hanno investito lunghi periodi della loro carriera professionale soffrendo limitati ritorni in termini di crescita.

Per quanto concerne le condizioni presenti nel mercato della formazione, il problema nasce dai diversi livelli di sviluppo di tale mercato nei diversi paesi e, quindi, dal problema della scarsità di beni e servizi educativi disponibili. Le prospettive di sviluppo di una politica di *flexicurity* dovrebbero produrre una decisa crescita della domanda di *lifelong lear-*

ning (non scolastico e non standardizzato). Il ritorno degli investimenti in formazione è connesso alla sua qualità e, innanzitutto, alla sua personalizzazione rispetto alle esigenze dell'impresa e del lavoratore. Ciò richiede uno sviluppo del numero e della tipologia di attori privati che operano sul mercato della formazione. Laddove il mercato esiste, le politiche pubbliche dovrebbero adottare misure di politica della domanda sostenendo il risparmio a fini educativi, prestiti, contributi destinati agli individui e spendibili sul libero mercato della formazione (i fornitori delle imprese o le agenzie nazionali e internazionali cui possono rivolgersi gli individui). Laddove esista, si tratta di superare i regimi di monopolio e di oligopolio, presenti in maggior misura nei paesi dove più debole è la partecipazione al *lifelong learning*.

7. Rientro in percorsi di istruzione e formazione

7.1. Oggetto

Le politiche di rientro in percorsi di istruzione e formazione sono rivolte all'utenza dei giovani lavoratori che sono entrati precocemente sul mercato del lavoro con bassi livelli di istruzione e/o qualificazione oppure che svolgono mansioni per le quali sono richiesti bassi livelli di competenza. Simili politiche hanno l'obiettivo di promuovere la crescita professionale di questa fascia di utenza.

La maggior parte delle misure relative a questa fase riguarda giovani e lavoratori in quanto tali e fornisce loro un quadro di garanzie di base per la promozione e lo sviluppo di competenze, conoscenze e abilità. Gli obiettivi principali di questo tipo di misure possono essere così sintetizzati:

- consentire il completamento o la continuazione di percorsi di istruzione secondaria;
- promuovere la partecipazione ad attività formative;
- favorire l'acquisizione di competenze.

Queste misure sono rivolte alla generalità di lavoratori occupati e non necessariamente si identificano in maniera specifica. Si sono, tuttavia, mostrate particolarmente efficaci rispetto ai giovani lavoratori.

7.2. Elementi di riflessione

Le politiche per il rientro dei giovani lavoratori in percorsi di educazione e di formazione certificate hanno la funzione di favorire la mobilità verso migliori posti di lavoro, oltre che rispondere ad aspirazioni personali.

I fattori rispetto ai quali le politiche si confrontano ai fini di definire il pacchetto di misure da adottare sono i seguenti:

- i livelli di istruzione dei giovani occupati e dei futuri genitori (al fine di limitare fenomeni di riproduzione al momento della nascita dei figli);
- la domanda di lavoro qualificato nelle imprese.

A questo proposito le misure fondamentali variano a seconda della possibilità e dei vincoli esistenti rispetto a:

- la costruzione di percorsi formativi alternativi alla scuola e ai modelli *curricula driven* e non rivolti alla produzione di *learning outcomes*. Nei paesi in cui le condizioni sono più favorevoli, così come in quelli in cui l'urgenza di interventi è più impellente, la scelta più efficace è costituita dalla creazione di un sistema autonomo rispetto alla scuola e in cui le responsabilità principali sono spostate sulle imprese e sulla loro capacità di costruire percorsi formativi, oltre che sulla società civile. Ciò comporta anche l'allargamento dei soggetti cui sono affidati poteri di certificazione e la possibilità di far validare i saperi effettivamente posseduti. Una tale misura è essenziale anche per gli immigrati di prima generazione;
- l'accesso a tali possibilità dipende anche dal grado di diffusione nel paese di misure di politica della domanda di formazione che agiscano sulla liberazione del tempo per la formazione (permessi di studio retribuiti), sugli ostacoli economici (voucher, prestiti, risparmi educativi), sui poteri di decisione connessi ai contenuti, metodi e stili di apprendimento, su maggiori informazioni circa la qualità dell'offerta e i ritorni dell'investimento in formazione.

8. La transizione all'età adulta

8.1. Oggetto

Il passaggio all'età adulta può essere identificato con il raggiungimento dell'autonomia economica rispetto alla famiglia di origine e con la procreazione di figli.

Le politiche e le misure che intendono agire su questa fase della vita dei giovani hanno la funzione di far fronte alla crisi demografica agendo su fattori quali la conciliazione tra vita lavorativa e vita privata, l'incoraggiamento e il sostegno alla genitorialità riducendone i costi e le difficoltà legate agli impegni finanziari richiesti da servizi educativi e per l'infanzia.

Si tratta di politiche e misure fortemente influenzate dalla cultura di genere e connesse all'idea di famiglia e del ruolo della donna. Per questo esse sono in costante evoluzione, influenzate sia dalle dinamiche culturali di un paese che dall'andamento della partecipazione femminile al mercato del lavoro. In passato, esse erano definite principalmente in base ai ruoli che la tradizione affidava e riconosceva alla figura femminile, considerata come soggetto dedito a tempo pieno all'educazione dei figli e, per questo, presente sul mercato del lavoro in misura marginale. Oggi, tali politiche hanno il compito di ridurre il prolungamento dei periodi di transizione. In particolare, l'estensione dei contratti a tempo determinato pone un problema per le politiche della famiglia, a causa della decisione conseguente di ritardare la procreazione oppure di evitarla del tutto.

Per queste ragioni esse sono rivolte sia alle giovani donne, che ai loro partners, che ai nonni.

Le politiche a supporto del passaggio alla vita adulta riguardano fondamentalmente il problema delle relazioni di genere nella società e nei luoghi di lavoro.

I principali fattori rispetto ai quali esse si confrontano possono essere circoscritti a:

- il livello di partecipazione delle giovani donne al mercato del lavoro e il loro andamento connesso alla maternità;
- il grado di diffusione e la tipologia di servizi per l'infanzia.

PROGETTISTA DI INTERVENTO FORMATIVO: UNA PROFESSIONE DI 'SERVIZIO ALLA PERSONA'

Carlo Catarsi

1. Intervallo sismico

È noto che fra la realizzazione di un convegno e la pubblicazione dei relativi atti si frappongono intervalli più o meno lunghi. Invitato, a fine 2008, a trasmettere il testo di una relazione oralmente illustrata sei mesi prima, il sottoscritto ha avvertito la necessità di aggiornare quel testo con alcune aggiunte, che nello scorso semestre si sono a esso storicamente connesse. La prima aggiunta è un rapido cenno al clima epocale che stiamo vivendo alla conclusione dell'anno in corso (2008), segnato da significativi eventi critici emersi sullo scenario dei mercati globali. Mentre assistiamo a rapide inversioni in senso regolativo e redistributivo nelle politiche economiche di governi nazionali con elevato potere di influenza globale, fino a oggi orientati in direzione nettamente neo-liberista (o 'neo-liberale': sui termini è facile l'accordo), è difficile pensare le professioni educative come realtà impermeabili a queste epocali dinamiche di riequilibrio socio-culturale. C'è una versione della vicenda di Socrate in cui, pronunciandosi di fronte al tribunale ateniese sulla pena che ritiene di meritare a seguito dell'accusa di esercizio del dialogo maieutico, il filosofo risponde che valuta equa sanzione a proprio carico un alloggio nel Pritaneo, prestigiosa residenza che gli ordinamenti della *polis* garantivano ai cittadini giudicati particolarmente meritevoli nei confronti della collettività. In qual senso gli attori – e gli agenti – di 'professioni educative' possono oggi far ricorso, in proprio favore, al criterio implicito nell'ironia socratica prima evocata? La risposta è lineare: richiamandosi, essenzialmente, al principio di pubblica utilità criticamente sostenuto dall'educatore ateniese.

Quando infatti, scontati recenti eccessi neo-liberisti con annesse derive privatistico-consumistiche, tornano a essere clamorosamente confermati *i presupposti istituzionali e politici del 'libero mercato'*, anche il senso e il valore di ogni attività lavorativa e professionale risulta connesso alle rispettive finalità comunitarie e civiche. E se qualche governo nazionale, apportando tagli ai finanziamenti, sfida le singole università statali a rendere conto della propria 'produttività', la sfida deve essere anzitutto raccolta eviden-

ziando *i pubblici interessi* che la preparazione universitaria all'esercizio di determinate professioni realizza¹. Avevo già ritenuto in tal senso opportuno e significativo, in sede di convegno, presentare e commentare una documentazione sul dibattito, svoltosi al Parlamento italiano nella scorsa legislatura (che si è conclusa nell'aprile 2008), sulla regolamentazione dell'esercizio delle professioni intellettuali². Per quanto qui attiene, dai documenti esaminati complessivamente emergono le seguenti salienze:

1. i differenti gruppi parlamentari convergono, concordando il testo unificato di un disegno di legge (che non andrà poi in aula, a causa delle elezioni anticipate), nel distinguere un modello 'ordinistico' di professione da un modello 'associativo'³;

¹ Sul collegamento fra lo statuto deontologico di alcuni settori professionali, la tutela di beni di pubblica rilevanza e l'iter formativo del rispettivo ambito, si veda C. Maviglia, *Professioni e preparazione alle professioni*, Giuffrè, Milano 1992. Per aggiornamenti da raffrontare con l'impostazione del testo di Maviglia, si vedano S. Zamagni (a cura di), *Le professioni intellettuali tra liberalizzazione e nuova regolamentazione*, Egea, Milano 1999; G. Della Cananea, *L'ordinamento delle professioni*, in S. Cassese (a cura di), *Trattato di Diritto Amministrativo. Diritto Amministrativo Speciale*, Giuffrè, Milano 2003; A. Orlando, *Professioni (ordinamento delle)*, in S. Cassese (a cura di), *Dizionario di diritto pubblico*, Giuffrè, Milano 2006; C. Morviducci, *Professioni*, in M.P. Chiti, G. Greco (a cura di), *Trattato di diritto amministrativo europeo. Parte speciale*, Giuffrè, Milano 2007. Il tema è focalizzato, in rapporto alla funzione formativa dei curricula universitari, nel terzo capitolo di C. Catarsi, *Competenza e imprevisto*, FrancoAngeli, Milano 2005 e nel settimo capitolo di Id., *Competenza e persona*, FrancoAngeli, Milano 2007. Per una panoramica storica in prospettiva internazionale sulle 'libere professioni' (o 'professioni intellettuali': entrambi i termini sono di pertinenza giuridico-istituzionale), si veda M. Malatesta, *Professionisti e gentiluomini*, Einaudi, Torino 2006; e, per una loro collocazione fra le 'reti di potere' emergenti sullo scenario globale, si vedano G.P. Prandstraller, *Professioni: "terza parte" sociale*, Sapere, Padova 2000; E. Freidson, *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari 2002; S. Sassen, *Una sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino 2008.

² Si tratta dei Disegni di Legge Siliquini-Fini (An), Laurini-Bondi (Fi) e Mastella-Bersani (Coalizione governativa L'Ulivo), con l'aggiunta della Proposta di Testo Unificato presentato, a firma congiunta di esponenti della maggioranza e dell'opposizione, nella riunione delle Commissioni II e X il 7 novembre 2007.

³ Dal Testo Unificato di cui alla precedente nota:

- «per professione intellettuale si intende l'attività economica, anche organizzata, diretta al compimento di atti e alla prestazione di servizi o di opere a favore di terzi esercitata, abitualmente e in via prevalente, mediante lavoro intellettuale (art. 1, comma 3);
- per "professione" si intende la professione intellettuale definita ai sensi dell'art. 1, comma 3 (art. 2, comma 1 a);
- per "professione ordinistica" si intende la professione per lo svolgimento della quale la legge richiede l'iscrizione agli Albi, previo superamento dell'esame di Stato e possesso degli altri requisiti accertati ai sensi di legge (art. 2, comma 1 b);
- per "professione associativa" si intende ogni altra attività professionale che non sia ricompresa nelle professioni di cui all'articolo 2229 del Codice Civile, o che sia oggetto di almeno una associazione professionale iscritta nel Registro di cui all'art. 35 (art. 2, comma 1 c)».

2. la specificità del primo modello consiste, in linea di principio fondante, nell'impegno deontologico (che significa competenza tecnico-scientifica specializzata, abbinata al vincolo etico della prestazione pubblica) alla tutela di diritti personali costituzionalmente sanciti (integrità della persona fisica dei singoli cittadini e dei beni di cui sono titolari, compresi i beni morali della reputazione e dell'immagine);
3. è condizione 'ordinistica' l'asimmetria cognitiva e competenziale fra professionista e utente, che acquista rilievo in relazione a urgenti bisogni di tutela dei beni di cui al precedente punto.

Il caso delle professioni mediche e delle professioni ingegnerili è, ad esempio, intuitivamente riconducibile alla fattispecie sopra delineata, da cui si desumono finalità di intervento irriducibili al piano del profitto commerciale immediato, o della soddisfazione apprezzabile in modo privatamente discrezionale. Il valore di un intervento chirurgico, come quello del progetto di un ponte o di un aereo, è infatti specificamente connesso alla fondatezza tecnico-scientifica delle rispettive ideazioni e pratiche. La relatività dei gusti e delle preferenze individuali, che è condizione basilare dell'esistenza di un libero mercato, deve in casi simili essere pubblicamente differenziata rispetto all'adeguatezza e alla pertinenza tecnico-scientifica. E in tal senso necessariamente emergono soglie di competenza di ordine epistemico-disciplinare, che differenziano la posizione dell'«esperto» da quella dell'«inesperto». In questo contesto, la competenza è anche fonte di precise responsabilità civiche ed è altresì intuibile, a universale garanzia degli utenti, l'opportunità di una sua pubblica certificazione e titolazione, che nei moderni stati a costituzione liberal-democratica si realizza attraverso il riconoscimento dello speciale ruolo di controllo svolto da determinate organizzazioni professionali⁴.

Dal testo immediatamente si evince che il discrimine fra le due fattispecie professionali – quella «ordinistica» e quella «associativa» – sostanzialmente consiste nelle operazioni di pubblico controllo cui sono sottoposti gli aspiranti all'esercizio del primo tipo, operazioni dallo Stato demandate, in base al citato articolo del Codice Civile, ai già iscritti nei relativi Albi. L'iscrizione a un Registro, invece, non comporta simile attribuzione di funzione pubblica.

⁴ Negli ordinamenti della nostra Repubblica, questo speciale riconoscimento si esplica attraverso le evidenti connessioni che legano un preciso comma dell'art. 33 della Costituzione («è prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale») con il comma 2 dell'art. 2229 del Codice Civile, dove si demanda («sotto la vigilanza dello Stato») ad «associazioni professionali» connotate da iscrizione a specifico «Albo» l'organizzazione di esami per l'ammissione all'Albo medesimo e il controllo del successivo comportamento deontologico degli ammessi (si veda la precedente nota). Fatte salve tutte le possibili riserve e garanzie antistatalistiche, possono essere adottati, in alternativa a questo prototipo di riconoscimento basato sulla valutazione da parte di una «comunità esperta», modelli privi del requisito di una pubblica e autorevole certificazione? Assumendo in

Come in tutti i casi nei quali si configura il pubblico riconoscimento di un ruolo socialmente basilare, è inevitabile che ci sia chi avanza pretese a fregiarsi del relativo titolo come di un privilegio ascrivibile: di qui la tendenza al corporativismo castale, che si protende anche in contesti liberal-democratici moderni e contemporanei e che storicamente ha prodotto qualche eccessivo potere di esclusiva a favore di certi ordini e collegi professionali, con conseguenti aspirazioni diffuse, da parte di comunità di varia finalità operativa e di incerta specializzazione epistemico-disciplinare, a ottenere analogo titolo. Tuttavia, come – fra altri – anche i giuristi e gli antropologi sanno, se ogni norma implica sempre una potenziale trasgressione di fatto, nessun atto trasgressivo, se non è collegato a un principio deontico controfattuale, di per sé genera norma. E il sottoscritto, al momento, non riesce a vedere, nella fondazione dei codici deontologici di professioni orientate al ‘servizio alla persona’, principi validamente alternativi a quello prima definito ‘ordinistico’, sottolineando però ancora una volta che questa assunzione di principio non avalla gli eccessi di potere da fonte statale eventualmente consentiti a organizzazioni professionali costituite in forma di ‘ordine’, ‘collegio’ e simili. Il principio appare poi sostanzialmente in linea anche con il modello deontologico di ambito anglo-americano, dove organizzativamente vige la forma della *association*: tale forma acquista infatti, in materia di tutela dell’integrità personale dell’utente, prerogative e responsabilità pubblicamente definite e riconosciute (si veda la nota n. 4).

Tutto il precedente *excursus* sui principi deontologici che segnano la rilevanza sociale di determinate professioni intellettuali, mentre evidenzia il ruolo istituzionale delle università pubblicamente riconosciute nella preparazione di base dei titolari delle professioni medesime⁵, si collega a un altro evento, sopraggiunto al convegno fiorentino. Si tratta del convegno sul tema *La qualità dell’alta formazione nella ricerca pedagogica*, svoltosi

comparazione, come caso di differente origine e decorso socio-culturale, i processi di professionalizzazione di figure emergenti, dall’Europa agli USA, nel campo dei ‘lavoratori della conoscenza nell’era del *brainpower*’, non emergono, ad esempio, modelli privi di identificazione istituzionale e di riconoscimento pubblico (F. Butera, R. Cesaria, E. Donati, *I lavoratori della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 1997, pp. 107 e sgg.). Ed è da sottolineare che la ricognizione del team di Butera si concentra sulle professioni orientate ai ‘servizi alle imprese di mercato’, non ai ‘servizi alla persona’ in senso diretto. Peraltro, per quanto riguarda invece l’ambito dei servizi alla persona in senso diretto, un’associazione di categoria come l’AMA (*American Medical Association*) svolge una funzione di supervisione e di controllo deontologico sull’esercizio della professione che, pur in relazione a una realtà statale federale e marcatamente decentrata come quella statunitense, non è effettivamente difforme da quella attuata, in altre forme di stato nazionale, da organizzazioni improntate al modello ‘ordinistico’.

⁵ Dal Testo Unificato di cui alla nota n. 3 risulta, ad esempio, che la laurea (sul cui tipo, come si intuisce anche dal prosieguo di questo intervento, è peraltro aperto il dibattito) è comunque titolo basilare per l’accesso all’esercizio di una «professione ordinistica».

due settimane dopo presso l'Università Parthenope di Napoli. In quella occasione, il sottoscritto ha avuto modo di riprendere in esame alcune implicazioni del modello 'ordinistico', derivandone la seguente prospettiva, qui sintetizzabile in forma di tesi da riferire all'attuale orizzonte socio-culturale delle professioni educative e formative: contro ogni articolazione verticale-gerarchica delle 'filiere' che preparano all'esercizio delle professioni educative e formative, desunta da scansioni di tipo burocratico-aziendale, è opportuno che ciascun livello di laurea abbia come *asse centrale autonomo* la figura del *progettista di intervento educativo (o formativo)*; figura assiale che deve essere basilaramente e ricorsivamente proposta ai diversi livelli, ogni volta connotata di distinte specializzazioni.

Questa tesi si oppone a un modello di articolazione dei livelli di laurea, elaborato da un gruppo di ricerca qualificato in ambito nazionale e già da tale gruppo esposto nel convegno fiorentino, per cui la scansione evolutiva viene a essere caratterizzata da un primo corso triennale destinato alla preparazione di una figura 'tecnicamente qualificata' (denominata, in relazione alla rispettiva filiera, 'educatore' o 'formatore'), cui seguono, in progressione nelle due filiere, un corso di secondo (laurea magistrale) e di terzo livello (dottorato di ricerca), rispettivamente destinati alla preparazione di figure connotate di *ulteriore specializzazione*. Queste ultime figure sono infatti formalmente definite, in ordine alle rispettive filiere, come 'specialista' (secondo livello) e 'specializzato' (terzo livello): le denominazioni, che potrebbero anche essere linguisticamente invertite, danno comunque l'idea della scelta organizzativa. La 'filosofia' del modello ha l'autorevole supporto di quelle direttive dell'Unione Europea, conclamate da almeno un decennio nell'ambito della *higher education* – e, cioè, dalla Dichiarazione della Sorbona (1998) e dalla Conferenza di Bologna (1999), in poi –, che sono, fra l'altro, alla base di recenti ristrutturazioni dei nostri ordinamenti universitari nazionali: ad esempio, il modulo 3+2 nella progressione dei primi due livelli di laurea, con tendenziale accorpamento a esso del dottorato di ricerca, nella funzione di terzo ciclo di un sistema integrato di 'istruzione superiore'⁶. Ma è proprio questa particolare autorevolezza che rende il modello 'degnò di critica', per quegli aspetti che si sono rivelati deboli nelle realizzazioni sperimentate nel corso dell'ultimo decennio. Come tenterò di dimostrare nel successivo paragrafo, si tratta di debolezze cruciali – e quindi di esiti da cui stare in guardia – sia per la professione di formatore che per quella di educatore:

⁶ «Se si confrontano infatti i tempi di introduzione della riforma detta correntemente "Processo di Bologna" (*Bologna Process*) nei diversi paesi europei firmatari della Dichiarazione del 1999, si nota come il sistema d'istruzione italiano sia stato il primo ad adottarla ed applicarla *in toto*» (F. Denti, R. Moscati, *Strutture formative e relazioni sociali: la riforma degli ordinamenti didattici nell'università italiana*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 4, anno XLIX, 2008, p. 515, nota 1).

parto dalla filiera a me più familiare (la formazione continua), ritenendo però che le due prospettive professionali abbiano una basilare convergenza identitaria nel senso complessivamente desumibile dalla figura di progettista di intervento formativo.

2. Professioni basilari

La dimostrazione della tesi enunciata alla fine del precedente paragrafo si sviluppa intorno a due semplici interrogativi:

1. ha la figura di progettista di intervento formativo una rilevanza professionale pubblicamente basilare, simile a quella delle professioni riconducibili al modello 'ordinistico'?
2. In caso di risposta affermativa al primo quesito, perché non si dovrebbero assumere, nella istituzionalizzazione e nella promozione di questa area professionale, strategie simili a quelle attuate dagli esponenti di sistemi professionali pubblicamente basilari e fondati su tale modello, per fare efficacemente fronte alle innovazioni prodotte in Italia e in Europa dal *Bologna Process*?

I criteri epistemologici ed etico-politici per una risposta affermativa al punto 1. sono già stati dal sottoscritto indicati altrove⁷ (non essendoci spazio, in questa sede, per chiarire e discutere i criteri assunti, essi danno quindi immediatamente seguito ai ragionamenti successivi). Se dunque il progettista di intervento formativo viene ad assumere competenza specifica e responsabilità etica in ordine alla tutela di diritti pubblicamente connessi all'integrità della persona⁸, la relativa identità professionale si dovrebbe strutturare *sul fondamento di un corso universitario specifico e compatto*, strettamente analogo, ad esempio, a quello che tradizionalmente precede, in Italia e altrove, l'attribuzione dei titoli di Dottore in Medicina, Dottore in Architettura, Dottore in Giurisprudenza (sulle lauree in Ingegneria i rilievi da fare sono più complessi, ma nelle politiche del rispettivo ordine professionale i profili dei corsi universitari basilari non divergono, come spiegherò in seguito, dalla 'cultura della professionalità' che sottende i settori già indicati). Come infatti abbiamo osservato, le professioni con identità basilarmente differenziata per specifica competenza nella tutela

⁷ C. Catarsi, *La formazione di "terza generazione": necessaria rifinitura di un paradigma*, in A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e università*, FrancoAngeli, Milano 2007.

⁸ Da notare, in tal senso, la convergenza di tale figura con quella di docente di ogni ordine e grado di istruzione pubblica, a completamento di un peculiare spazio socio-culturale delle professioni formative.

dei diritti fondamentali della persona si distinguono dalle altre per un tipico nucleo epistemico-disciplinare, sul quale si può e si deve innestare ogni ulteriore specializzazione eventualmente sollecitata dalle innovazioni emergenti nel mercato dei servizi. Per dirla in breve, il principio-persona risulta culturalmente e politicamente un riferimento fondativo di carattere olistico (in termini giuridici, un 'interesse costituzionalmente protetto'; in termini assiologici, un 'bene essenziale'), radicalmente non commensurabile con principi e beni di altra sfera, come quelli che caratterizzano la ricerca dell'innovazione tecnologica mirata al profitto imprenditoriale e/o alla fruizione consumistica privata⁹. È quindi il nucleo epistemico-disciplinare istituzionalmente costituito, che formativamente precede e continuamente sollecita e seleziona le innovazioni tecniche che possono espandere e arricchire le prestazioni professionali; non viceversa. Al fine di stabilire il raggio d'azione e il valore sociale di una determinata figura professionale, la precedente distinzione è sostanziale¹⁰. E chi ha proposto, per le lauree che preparano all'esercizio delle professioni educative e formative, un modello che antepone una qualifica di tipo essen-

⁹ I principi costituzionali che tutelano l'integrità della persona hanno una stretta affinità con quelli che ineriscono al carattere 'sacro e inviolabile' della vita individuale: «Noi possiamo ben mettere tra parentesi il loro fondamento teologico – la pretesa che esse discendano dalla natura divina della vita, da quella “verticalità (trascendente) dell'etica” di cui parla con finezza il cardinale Scola. Possiamo anche considerarle regole assolutamente umane: la base di un'etica mondana finalmente giunta a riconoscere il valore assoluto di ogni frammento dell'umano, proprio perché è arrivata al punto da poterne comprendere a fondo sia l'eccezionale irripetibilità, sia la vertiginosa identità che lo stringe a tutto il resto del vivente della specie: l'orizzonte di una nuova ed essenziale eguaglianza [...] Il vivente umano è oggi interamente *attraversato* dalla tecnica» (A. Schiavone, *Ma qualcosa si muove*, «La Repubblica», 31 dicembre 2008, p. 30). Evitando il recupero di fondazioni di stampo autoritario-dispotico, e accogliendo il confronto con l'innovazione tecnica, la precedente apertura personalistica appare in sintonia con il basilare senso etico-esistenziale della progettazione di interventi formativi (C. Catarsi, *Competenza e imprevisto*, cit., pp. 7 e sgg.; F. Crespi, *Contro l'aldilà. Per una nuova cultura laica*, il Mulino, Bologna 2008, pp. 66 e sgg.).

¹⁰ «[...] vi sono dei caratteri delle culture disciplinari che non possono essere legati solamente ai connotati epistemologici dei diversi settori disciplinari. Infatti, le comunità disciplinari si distinguono anche per gli atteggiamenti nei confronti dei temi politici e sociali, così che si riscontra con buona regolarità lo stesso tipo di atteggiamenti e di scelte politiche fra i membri delle diverse discipline. È pensabile che la spiegazione di questa regolarità andrebbe ricercata nel ruolo e nelle funzioni che svolgono gli accademici nell'ordine sociale. E dunque le comunità disciplinari differiscono fra loro per le prassi culturali e le scelte nel settore privato dei loro membri: che è quanto dire in ragione del “capitale culturale” che è proprio dei singoli» (F. Denti, R. Moscati, *Strutture formative e relazioni sociali: la riforma degli ordinamenti didattici nell'università italiana*, cit., pp. 521-522). Delle precedenti valutazioni, scritte a commento di un'indagine sugli atteggiamenti della totalità dei docenti e dei ricercatori di sei atenei italiani (Genova, Milano Bicocca, Pavia, Sassari, Urbino, Venezia Ca' Foscari) nei confronti delle recenti riforme degli ordinamenti didattici, non è a mio parere condivisibile la conclusiva riduzione privatistica della funzione socio-politica svolta dalle differenti comunità disciplinari.

zialmente tecnico-funzionale (laurea di primo livello) a ulteriori gradi di perfezionamento tramite successive specializzazioni (laurea magistrale e dottorato), ha finito per recepire quella incerta oscillazione fra piano delle politiche formative e acquiescenza ai *trend* culturali «mercaticistici» (aggettivo coniato da un ministro italiano di chiara fama) che connota, ormai da un ventennio, un clima euro-comunitario oggi esposto alla crisi epocale cui si faceva cenno all'inizio di questo *report*. Gli esponenti di altre organizzazioni professionali – e cioè delle professioni mediche, architettoniche, giuridiche e ingegnerili – stanno però reagendo, in Italia e altrove, in senso inverso: e cioè mantenendo stabile e assiale, a livello di preparazione universitaria basilare per l'ingresso nella professione, un nucleo curricolare generalistico, le cui valenze epistemico-disciplinari sono ricorsivamente richiamate in successivi momenti e livelli di specializzazione¹¹. E dato che si tratta di soggetti accademici e politico-culturali non propriamente 'deboli', ho inteso suggerire, richiamando il basilare senso epistemico-disciplinare tradizionalmente attribuito, nel campo delle professioni educative e formative, alla categoria concettuale di 'progetto', una linea strategica fondatamente imitativa.

¹¹ In rapida sintesi, è opportuno ricordare che:

- le lauree propriamente 'mediche' (medicina, veterinaria, odontoiatria) sono state conservate, per disposto di fonte UE, nella struttura precedente le riforme inaugurate dalla Dichiarazione della Sorbona e dal *Bologna Process*. L'introduzione di molteplici lauree di 'area sanitaria', istituite in linea con l'onda riformistica, non ha però sostanzialmente alterato la posizione assiale, dal punto di vista scientifico-disciplinare e politico-professionale, della tradizionale qualifica medica;
- nelle Facoltà di Architettura si sono istituite alcune lauree di primo livello e anche l'Ordine degli Architetti ha ampliato la gamma della tradizionale tipologia professionale, affiancando, ad esempio, al termine 'architetto' le denominazioni di 'pianificatore', 'paesaggista' e 'conservatore' (applicazione del D.M. 328/2000). Un disposto della Commissione UE dell'aprile 2006 ha però ribadito che, per l'esercizio della professione di architetto in ambito comunitario, il titolo accademico basilare deve essere di almeno quattro anni. Questo autorevole richiamo normativo ha accentuato, nell'organizzazione dell'Ordine nazionale degli Architetti, la distinzione fra membro *junior*, ammesso sulla base di una laurea triennale, e membro *senior*, ammesso in base alla tradizionale laurea quinquennale;
- per le professioni di area giuridica, un D.M. del 25 novembre 2005 ha stabilito che l'accesso alla Scuola di Specializzazione per le Professioni Legali e al praticantato è consentito esclusivamente ai titolari di una laurea quinquennale a ciclo unico (laurea magistrale in Giurisprudenza). Questo provvedimento ha quindi drasticamente ridotto e marginalizzato, in relazione a eventuali esiti professionali, la valenza formativa delle lauree di primo livello di area giuridica, recentemente istituite sull'onda del *Bologna Process*;
- nelle Facoltà di Ingegneria, si è istituita un'ampia gamma di lauree triennali di primo livello. L'Ordine degli Ingegneri, recependo la distinzione gerarchica fra membro *junior* e *senior* tipica di molte organizzazioni professionali, connette però tale distinzione al possesso di una laurea di primo o di secondo livello, finendo quindi per proiettare sull'organizzazione dei curricula universitari l'ordinamento gerarchico delle opportunità professionali pubblicamente riconosciute.

Riferimenti Bibliografici

- F. Butera, R. Cesaria, E. Donati, *I lavoratori della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- C. Catarsi, *Competenza e imprevisto*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- C. Catarsi, *Competenza e persona*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- C. Catarsi, *La formazione di "terza generazione": necessaria rifinitura di un paradigma*, in A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e università*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- F. Crespi, *Contro l'aldilà. Per una nuova cultura laica*, il Mulino, Bologna 2008.
- G. Della Cananea, *L'ordinamento delle professioni*, in S. Cassese (a cura di), *Trattato di Diritto Amministrativo. Diritto Amministrativo Speciale*, Giuffrè, Milano 2003.
- F. Denti, R. Moscati, *Strutture formative e relazioni sociali: la riforma degli ordinamenti didattici nell'università italiana*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 4, anno XLIX, 2008.
- E. Freidson, *Professionalismo. La terza logica*, Dedalo, Bari 2002.
- M. Malatesta, *Professionisti e gentiluomini*, Einaudi, Torino 2006.
- C. Maviglia, *Professioni e preparazione alle professioni*, Giuffrè, Milano 1992.
- C. Morviducci, *Professioni*, in M.P. Chiti, G. Greco (a cura di), *Trattato di diritto amministrativo europeo. Parte speciale*, Giuffrè, Milano 2007.
- A. Orlando, *Professioni (ordinamento delle)*, in S. Cassese (a cura di), *Dizionario di diritto pubblico*, Giuffrè, Milano 2006.
- G.P. Prandstraller, *Professioni: "terza parte" sociale*, Sapere, Padova 2000.
- S. Sassen, *Una sociologia della globalizzazione*, Einaudi, Torino 2008.
- A. Schiavone, *Ma qualcosa si muove*, «La Repubblica», 31 dicembre 2008.
- S. Zamagni (a cura di), *Le professioni intellettuali tra liberalizzazione e nuova regolamentazione*, Egea, Milano 1999.

I PROFESSIONISTI DELLA FORMAZIONE TRA RICONOSCIMENTO SOCIALE E PROFESSIONALITÀ COMPETENTE

Isabella Loiodice

1. 'Bisogno' di formazione e professionalità educative

Siamo, oggi, in presenza di una situazione fortemente contraddittoria per quanto riguarda il 'bisogno' di formazione e lo spazio che si attribuisce alle esigenze educative, sia in termini di domanda che in termini di offerta:

- da una parte, infatti, assistiamo a una presenza diffusa dell'istanza formativa (sia nella sua accezione più marcatamente istruttiva che in quella più globalmente educativa) come testimonia il fatto che qualsiasi discorso – che sia tenuto da un esperto in educazione così come da un economista, da un politico, da un sociologo o da un cittadino comune – venga ricondotto sempre e comunque all'importanza che la formazione riveste rispetto a quel determinato problema o progetto;
- dall'altra parte, tuttavia, tale diffusività (che poi si traduce in una nuova e positiva percezione sociale dell'educativo) viene pagata in termini di 'diluizione' della caratterizzazione scientifica del *sapere pedagogico* quale *specifico e peculiare punto di vista* sull'educazione. Rispetto a questi continui tentativi di ridimensionamento e di marginalizzazione va ricordato che, invece, la pedagogia ha avviato da tempo *al suo interno* un articolato percorso di riflessione e di ripensamento del proprio paradigma teorico e procedurale, dei propri ambiti di riflessione, dei modelli e delle procedure di azione.

Tale contraddittorietà – che apre a grandi prospettive di intervento, ma allo stesso tempo espone ai rischi del disorientamento e della indeterminatezza – si ripercuote direttamente e immediatamente sugli 'attori' principali del processo educativo e quindi su quelle *professionalità educative* che sono al centro del convegno di Firenze. Nel momento in cui andiamo a impostare un discorso (teorico e operativo) relativo all'individuazione dei profili delle varie 'professionalità educative' – nello specifico, quelle del-

la filiera di formatore/esperto-gestore della formazione – possiamo allora propositivamente tener conto che l'indefinitezza (sicuramente problematica e rischiosa per certi versi) può rivelarsi utile in un momento in cui assumiamo piena consapevolezza che è passato il tempo di figure professionali rigide e statiche, 'recluse e rinchiusse' in un unico ambito professionale e con circoscritte competenze professionali. Come dire che tale indeterminatezza può diventare la ricchezza, il valore aggiunto dei laureati nella classi di laurea di Scienze dell'Educazione e della Formazione (triennale e specialistica/magistrale)¹ che – come molte esperienze dimostrano – quando hanno le conoscenze e le competenze, le capacità e la passione per progettare, inventarsi e re-inventarsi creativamente propri ambiti di intervento professionale, lo sanno fare con successo e grande competenza.

Nello stesso tempo, per quanto si sia convinti che nessuna professione ormai (e men che meno quelle che afferiscono alla sfera dell'educativo) possa fare a meno della 'messa in gioco' personale e dell'intraprendenza e della passione dei singoli professionisti, non è però opportuno trascurare o sottovalutare i problemi – soprattutto di ordine occupazionale e poi anche di riconoscimento e di legittimazione sociale – derivanti dal *mancato riconoscimento normativo*² di tali figure professionali e dalla mancanza di una legge quadro che metta un po' d'ordine nel caotico mondo della formazione, dove pare che tutti siano abilitati a fare formazione e, a un livello superiore, a dirigere i processi e le istituzioni formative.

Sappiamo bene come tale mancato riconoscimento normativo abbia dato luogo, nel corso degli anni, a un'autentica 'giungla' di denominazioni di figure professionali riconducibili – nel caso della filiera di cui ci stiamo occupando in questa sessione – all'ambito della *formazione degli adulti*: formatori, tutor d'aula o di azienda, tutor di servizi formativi, docenti che insegnano nei corsi per adulti, formatori con funzioni orientative nei centri per l'impiego (uno spazio privilegiato a cui forse non si presta la

¹ Ricordiamo che, con il DM 509/1999 e con il successivo DM 270/2004, i corsi di laurea sono stati distribuiti su percorsi di durata triennale e biennale: specificamente, per quanto riguarda la laurea triennale, si fa riferimento alla classe di laurea 18 (successivamente 19), in Scienze dell'Educazione e della Formazione e alle tre classi di laurea specialistica (ora magistrale): la classe 56S (ora 50), in Programmazione e gestione dei servizi educativi; la classe 87S (ora 85) in Scienze pedagogiche; la classe 65S, ora 57, in Scienze dell'Educazione degli adulti e della Formazione continua.

² Va al proposito ricordato che, con il coordinamento di Paolo Orefice, è stato istituito nel 2007 il Tavolo Permanente per il riconoscimento delle professioni educative e formative, cui partecipano rappresentanti della Rete S.I.PED, della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione e delle numerose associazioni professionali di educazione e formazione (cfr. il sito <www.professioniformativesiped.it>, 04/10) anche al fine di verificare i margini di intervento rispetto alla normativa europea e nazionale attualmente esistente e, soprattutto, per proporsi come interlocutore rispetto alle future iniziative normative, assolutamente necessarie per colmare un vuoto normativo che penalizza fortemente i professionisti dell'educazione.

dovuta attenzione), analisti/progettisti/programmatori della formazione in età adulta, manager d'azienda pubblica e privata, valutatori, esperti dei processi formativi, dirigenti di istituzioni educative e formative. Una confusione che, come già evidenziato, può anche essere poliedricità (e quindi un fatto positivo) a patto di essere sostenuta sul piano normativo.

Peraltro, in un gioco reciproco di rimandi, si è perfettamente consapevoli che la possibilità di incidere sulle decisioni politiche – per l'approvazione di specifici provvedimenti legislativi – è strettamente correlata alla ricchezza della ricerca che la comunità accademica degli studiosi dei processi formativi è in grado di produrre rispetto alla definizione del *proprium* professionale di coloro che lavorano nel settore della formazione (in qualità di operatori o di esperti/dirigenti).

Questo convegno di Firenze rappresenta la prosecuzione di un percorso di riflessione e di ricerca-intervento avviato negli ultimi anni, a partire dalla ricerca Rueda (Rete universitaria educazione degli adulti) sulle nuove figure professionali della formazione in età adulta (profili e formazione universitaria), riportata poi in un volume del 2006 curato da Orefice e Alberici³.

Un passaggio importante nella complessiva ridefinizione e chiarificazione delle innumerevoli (e spesso confuse) denominazioni delle professionalità educative è rappresentato dal tentativo – formalizzato in questo convegno di Firenze – di iniziare innanzitutto a distinguere tra *educatore* e *formatore* (a livello di laurea triennale) e tra *pedagogista* ed *esperto/gestore della formazione* (a livello di laurea specialistica/magistrale). Anzi, l'occasione può essere propizia anche per individuare una più chiara distinzione tra funzioni e competenze professionali di primo e di secondo livello (correlate ai rispettivi gradi di laurea, triennale e specialistica/magistrale): quindi per esempio, nel caso della filiera professionale di cui si occupa il presente contributo, della necessità di pervenire a una migliore specificazione degli ambiti e delle competenze professionali tra chi svolge le proprie funzioni in qualità di formatore, di formatore/docente, di orientatore, di valutatore, di tecnologo della formazione ecc. e chi opera in questi stessi ambiti di intervento, ma con compiti di elevata professionalità e accentuata specializzazione, per svolgere, ad esempio, funzioni dirigenziali o di coordinamento e di innovazione formativa di attività e/o di servizi, imprese, pubbliche amministrazioni ecc. nonché funzioni di progettazione a livello di sistema, di strutture e di servizi educativi o di consulenza orientativa, ad esempio.

Nell'ambito della filiera del formatore/esperto-gestore della formazione si accentua – in linea generale – la crucialità di una *figura*

³ Si rinvia, per un approfondimento su questi temi, al mio saggio su *L'identità professionale dell'esperto per l'educazione in età adulta*, in A. Alberici, P. Orefice (a cura di), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano 2006.

strategica poliedrica e complessa, competente nell'attività di raccordo tra sistema formativo e sistema produttivo, tra educazione e lavoro, di un profilo professionale cioè dedicato alla formazione permanente e degli adulti nella pluralità degli ambiti di intervento già ricordati: formatore come orientatore, ma anche come docente e come tutor, formatore come analista ma anche – a un livello superiore – come progettista e come valutatore, formatore come gestore/dirigente di agenzie e di servizi formativi. Ruoli e funzioni che possono ulteriormente complessificarsi anche per l'eterogeneità dei destinatari dell'offerta formativa, quest'ultima a sua volta distinta in formazione iniziale e continua, rivolta agli occupati-inoccupati-disoccupati, funzionale all'occupabilità o all'avanzamento/perfezionamento di carriera, destinata a soggetti che occupano posizioni di responsabilità a livello istituzionale o, viceversa, a soggetti deboli e a rischio di esclusione sociale. Ancora, per la pluralità e polivalenza delle organizzazioni (pubbliche e private) in cui ripensare e ricollocare la figura del 'professionista della formazione': dal mondo della grande industria a quello dei servizi, della pubblica amministrazione, della piccola e media impresa, delle istituzioni e associazioni non profit, della sanità, della formazione professionale, della scuola ecc., in tutti i 'mondi' cioè in cui nasce il bisogno di contribuire all'apprendimento e alla formazione permanente degli adulti che vivono e operano all'interno di una organizzazione.

Apprendimento e formazione, quindi, che possono realizzarsi (e intrecciarsi vicendevolmente) nella pluralità dei contesti – di tipo formale, non formale e informale – anche al fine di non banalizzare o ridurre l'intervento formativo in età adulta a un fine meramente utilitaristico (apprendere saperi e competenze funzionali alla propria attività professionale) bensì ricondurre alla propria esperienza di vita i saperi appresi, in funzione di una crescita che non è solo professionale ma anche personale, che non è solo di contenuti ma anche di valori, che è funzionale soprattutto all'acquisizione di una sempre maggiore capacità di autonomia: intellettuale ed emotiva, oltre che di azione professionale.

Questo bisogno di formazione in età adulta – nella prospettiva del *lifelong learning* – è confermata dalla presenza di un numero sempre maggiore di adulti che si iscrivono ai corsi di laurea, grazie anche alla riforma universitaria dei trienni che ha consentito, a un numero cospicuo di adulti, di rientrare in formazione accedendo ai percorsi universitari a cui avevano dovuto rinunciare (o che avevano dovuto interrompere) dopo il diploma di scuola media superiore: è quanto emerge dai dati più recenti relativi alle iscrizioni e, più in particolare, da alcune specifiche ricerche condotte in quest'ambito, come quella relativa a una ricerca Prin (2004/2006) dal titolo: *Accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per gli studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento* che ha visto la collaborazione di quattro unità di ricerca (Roma3 in

qualità di capofila, Firenze, Foggia, Lecce)⁴. Tale presenza ovviamente pone specifiche richieste alle strutture universitarie in ordine alla riorganizzazione dei curricula, della didattica e dei servizi agli studenti e alla necessità di valorizzare (e non certo penalizzare) la peculiarità della domanda formativa adulta.

In tale prospettiva, va rilevato che segnali ulteriori di interesse stanno emergendo in questi ultimi tempi, come testimonia la presentazione, nel mese di ottobre 2008 a Rotterdam, della *Carta sulla formazione e sull'apprendimento permanenti* da parte dell'EUA, l'Associazione che riunisce le università europee. Il Documento si compone di dieci punti in cui vengono tracciate precise assunzioni di responsabilità rispettivamente per le università e per i governi europei: indicazioni che non a caso si intrecciano vicendevolmente proprio al fine di testimoniare la volontà dell'organismo europeo di tracciare linee di intervento che sollecitino a una collaborazione sinergica tra le università – individuate quali interlocutrici privilegiate nel dare impulso a iniziative di formazione che si sviluppino per l'intero corso della vita – e le forze di governo (nazionale e locale), chiamate a dare concretezza attuativa a tali iniziative anche attraverso una coerente determinazione del piano organizzativo, normativo e finanziario. Fin dal primo punto delle dichiarazioni di impegno delle università, si precisa che la prospettiva del *lifelong learning* rientra tra le responsabilità istituzionali dell'università, viene cioè individuata come variabile strategica di sviluppo per la quale impegnarsi e sulla quale investire, proprio a partire dalla specificità della storia personale, professionale e formativa che lo studente adulto 'porta' nelle aule universitarie e che va capitalizzata attraverso opportune forme di interconnessione con i saperi accademici, nella consapevolezza della opportunità di far dialogare saperi ed esperienze acquisite nella molteplicità delle sedi formali, informali e non formali.

Perché ciò sia reso concretamente possibile occorre puntare sulla qualità dell'offerta formativa universitaria (sul piano curricolare, didattico e dei servizi personalizzati agli studenti), a sua volta produttivamente correlata alla qualità della ricerca accademica: appare molto interessante la sottolineatura che il Documento fa relativamente al fatto che la dimensione dell'apprendimento per tutta la vita può fornire nuovi spunti e metodi alla ricerca universitaria, a partire dal fatto che gli stessi ricercatori universitari possono rappresentare dei validi modelli di riferimento quali 'studenti per tutta la vita', «i cui bisogni educativi sono in continua evoluzione, tenuto conto anche delle mutate competenze richieste dal

⁴ Gli esiti di tale ricerca sono riportati in numerose pubblicazioni, tra cui A. Alberici (a cura di), *Adulti e università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea*, Anicia, Roma 2007; A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Liodice, *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano 2007; I. Liodice (a cura di), *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*, Progedit, Bari 2007.

mercato del lavoro in continua evoluzione» (punto sette). Peraltro, tale approccio si colloca in linea di continuità con le precedenti riforme europee del sistema di istruzione superiore che, nell'introdurre logiche e pratiche di valutazione e monitoraggio del sistema universitario, ribadiscono l'urgenza di predisporlo come ambiente creativo di apprendimento continuo, aperto a una utenza sempre più eterogenea e differenziata per età, livello culturale e sociale.

2. Il profilo professionale del formatore

Di qui la necessità di meglio chiarire tipologie, finalità e competenze di quegli operatori/professionisti della formazione a vario titolo chiamati a soddisfare tale domanda formativa, nella pluralità delle rispettive sedi di emersione e di soddisfacimento di tale fabbisogno.

Si tratta allora di individuare, nel corredo complesso di conoscenze e competenze del formatore, quelle che sono le competenze in qualche modo trasversali alle differenti tipologie e ambiti di intervento, nella consapevolezza, come già detto, che si tratta comunque di ambiti 'in movimento' e conseguentemente di competenze che si modificano continuamente. Ciò al fine di garantire un 'profilo formativo' alto per 'professionalità di alto profilo', provviste di un corredo di conoscenze e competenze complesso ed elevato, oggi indispensabile per chi voglia occuparsi di adulti in qualità di formatore: si tratta, complessivamente di conoscenze e competenze di *metodo*, di *progettazione e pianificazione*, di *contenuti disciplinari*, di *organizzazione* e di *gestione delle relazioni interne ed esterne* al contesto lavorativo.

Ne deriva che la figura del formatore assume i caratteri di una professionalità complessa e polidimensionale: la polidimensionalità di tale figura è ovviamente legata ai diversi ambiti nei quali si trova a operare (si pensi alla formazione in azienda o all'intervento orientativo, all'aggiornamento e alla riqualificazione ecc.) o ancora alle tipologie di apprendimento e di didattica utilizzate (formazione in presenza, a distanza ecc.) o alle metodologie (dall'approccio narrativo al bilancio di competenze) e che comporta in qualche modo una *preparazione polivalente* (e quindi adattabile e ri-adattabile in maniera flessibile alla pluralità degli ambiti di intervento del formatore), ma al contempo *specialistica*.

Ferma restando, dunque, la complessità della definizione di un identikit unico e generale per le figure professionali che confluiscono in questa 'filiera del formatore', e presa consapevolezza della molteplicità di figure professionali che orbitano attorno al mondo della formazione degli adulti (si pensi al tutor, al *coacher*, al formatore aziendale, al docente curricolare, al progettista della formazione, al manager e al dirigente dei servizi educativi e formativi ecc.) e al contempo delle differenti funzioni che un formatore degli adulti può svolgere – e che vanno dalla funzione di

facilitatore dell'apprendimento adulto a quella di orientatore a quella di esperto nella progettazione formativa o di tecnologo della formazione e via dicendo – proviamo comunque a rintracciare alcune *caratteristiche peculiari* dei professionisti di questa filiera.

Si tratta di una professionalità indubbiamente complessa e problematica, insieme teorica e prassica, progettuale e interpretativa, pragmatica e riflessiva, dotata cioè contemporaneamente di empiricità e di teleologia, di metodi e di valori, di saperi e di principi. A questo si aggiunge la 'tensione intellettuale' che deve guidare tale professionalità anche in relazione al ruolo politico (nel senso genuinamente etimologico del termine) di tale figura professionale, chiamata a svolgere una funzione fondamentale all'interno dei contesti che compongono la società, spesso anzi a fungere da agente di integrazione tra le istituzioni che a vario titolo si occupano o necessitano di formazione.

L'identità professionale può essere caratterizzata, dunque, dalla necessità di unire, a conoscenze e competenze esperte sul piano disciplinare e metodologico, la capacità di saper gestire le relazioni sulla base di valori etici. Come dire che le competenze professionali (specialistiche, disciplinari, metodologico-didattiche, organizzative, relazionali, quindi di contenuto così come di processo, di ambito come di metodo) non possono non essere 'ispirate' dalle qualità umane (il riconoscimento del valore della persona in quanto persona, l'importanza delle relazioni nel rispetto reciproco). Del resto, non sono nuovi i dibattiti e le testimonianze che sottolineano la necessità di ripensare il legame che può esistere tra profitto ed etica e dunque tra una dimensione più materiale dell'attività lavorativa e una più 'immateriale', soggettiva della stessa. Lo stesso Gardner, nei suoi lavori più recenti afferma proprio che è necessario per il futuro cambiare il nostro modo di pensare per fare in modo che etica ed eccellenza si sviluppino di pari passo. La società in cui viviamo, dice Gardner, ha bisogno di «lavoratori etici», cioè di persone che abbiano sviluppato un'«intelligenza etica», grazie alla quale siano in grado di riflettere

[...] sulla natura dell'operare del singolo e sui bisogni e le aspirazioni della società in cui vive. Questa intelligenza è in grado di concepire che i lavoratori possono lavorare per un fine che trascende l'interesse egoistico, e che i cittadini possono operare altruisticamente per migliorare il destino di tutti⁵.

Anche attraverso il lavoro etico, il valore dell'*intangibile*⁶ prende posto all'interno delle organizzazioni spostando l'attenzione sui talenti, sulle perso-

⁵ H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2006, p. 13.

⁶ Sul concetto di intangibile esiste una bibliografia non specificamente pedagogica. Cfr., tra gli altri, F. D'Egidio, *Il bilancio dell'intangibile*, FrancoAngeli, Milano 2001; A.

ne, sul loro patrimonio di esperienze e di competenze. Il capitale intangibile è costituito dall'insieme interconnesso di idee, di esperienze, di sensibilità, di cura delle relazioni, di attitudini, credenze e valori che – accanto alle competenze più tecnico-specialistiche – determinano il senso di appartenenza alla propria azienda e al proprio gruppo di lavoro. Tale patrimonio – che è cognitivo ed è emotivo, che è pragmatico, ma anche eticamente fondato, che è personale, ma anche comunitario – diviene terreno di incontro e di dialogo tra persone adulte (i soggetti in formazione e i professionisti della formazione) nel senso che spetta al formatore far emergere, valorizzare e capitalizzare tale patrimonio dei formandi mettendo a disposizione innanzitutto il proprio patrimonio di esperienze, di idee e di sensibilità. La stessa Unione Europea, peraltro, ha negli ultimi anni più volte definito il capitale umano come «la risorsa più importante per l'Europa» e l'ha collocata come 'priorità politica' rispetto alle sue azioni di governo.

3. Il formatore come orientatore

Volendo selezionare una funzione peculiare e distintiva dei professionisti di questa filiera e quindi le relative competenze, approfondirò in particolare in questo contributo la funzione orientativa (quindi il formatore come 'orientatore') e le corrispondenti competenze.

Negli ultimi anni, infatti, ho in qualche modo finalizzato i miei studi sulla formazione degli adulti nella direzione più specifica dell'orientamento *anche* in età adulta, a partire dalla consapevolezza che l'adulto si trova oggi, sempre più spesso, a dover (o voler) modificare alcune scelte decisive (personali, formative e professionali) che un tempo costituivano invece degli eventi unici e irripetibili della vita di una persona e quindi a dover/voler ripensare, riprogrammare e ridefinire – quindi ri-orientare – la propria vita.

In tal senso, l'orientamento in età adulta si configura non come semplice supporto alla scelta – un tempo ben individuabile e spesso imm modificabile – quanto come vera e propria attività di *empowerment*, intendendo con questo termine tutto ciò che si riferisce al processo attraverso cui le persone sono messe nelle condizioni di 'avere successo', di poter cioè intervenire su situazioni specifiche per modificarle a proprio vantaggio. È una strategia che punta a valorizzare le risorse già presenti nel soggetto, consentendo di capitalizzarle e amplificarle in funzione di una maggiore capacità di auto-determinazione e di elaborazione di personali progetti cambiamento.

Lipparini, *La gestione strategica del capitale intellettuale e del capitale sociale*, il Mulino, Bologna 2002; J. Low, P. Kalafut, *Il vantaggio invisibile. Perché sono gli asset intangibili a guidare la performance delle imprese*, FrancoAngeli, Milano 2002; A. Gorz, *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

Pur riconoscendo la pervasività della dimensione orientativa, ormai estesa all'intero corso della vita⁷, non va dimenticata la crucialità e quindi l'elevato grado di specializzazione che l'intervento orientativo (rispetto al quale la competenza esperta del formatore degli adulti rappresenta una condizione essenziale) assume in alcuni momenti particolari, soprattutto quelli legati alle *transizioni* più significative: si può trattare della fase legata al primo inserimento nel mondo del lavoro o a quelle successive, a loro volta determinate da eventi correlati a differenti situazioni professionali (perdita del posto di lavoro, mobilità, riconversione, avanzamento di carriera ecc.) o anche personali (cambiamento di sede, costituzione, separazione o ampliamento del nucleo familiare ecc.). In ognuna di queste differenti ma cruciali situazioni, ciò che occorre è la pertinenza dell'intervento del formatore rispetto alla specifica domanda di formazione/orientamento, che può essere di volta in volta più marcatamente correlata all'acquisizione/aggiornamento/integrazione di *competenze tecnico-professionali* o più finalizzata alla capitalizzazione e al trasferimento di *competenze strategiche e trasversali* rispetto alle differenti situazioni personali e professionali.

Poiché non è affatto facile riuscire a governare tali processi, la possibilità di organizzare interventi intenzionalmente orientativi in età adulta è dunque correlata al fatto che, se è vero che il bisogno di formazione in età adulta è fondamentalmente autodiretto, è altrettanto vero che esso va 'guidato' (orientato appunto) attraverso azioni specialistiche da parte di *professionisti* della formazione e dell'orientamento degli adulti. Autonomia del soggetto adulto non significa 'formazione fai da te', attività da consumarsi in solitudine ma, al contrario, essa richiede il supporto competente di figure professionali capaci di intervenire sia nella fase di 'emersione' del bisogno formativo (i più difficilmente raggiungibili sono proprio coloro che non hanno consapevolezza di tale bisogno e quindi non lo sanno esprimere) sia in quella di soddisfacimento di esso. Non può, quindi, a mio avviso, mancare una specifica e marcata 'curvatura orientativa' dell'intervento del formatore, che si traduca quindi in attività di sostegno e di accompagnamento idonee a guidare i soggetti adulti in formazione in quel percorso di continuo adattamento creativo e di 'equilibratura cognitiva ed emotiva', di riorganizzazione coerente rispetto agli equilibri precedenti, promuovendo 'dall'interno' un uso critico e responsabile delle proprie autonome capacità di *progettazione* e di *scelta*. Non si tratta quindi di

[...] diagnosticare i problemi per poter offrire soluzioni bensì, anche nelle situazioni più difficili, quello di valorizzare le risorse della persona per

⁷ Cfr. I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano 2004.

poterla coinvolgere direttamente nella ricerca delle modalità e di superamento delle difficoltà. Appaiono quindi fondamentali le relazioni tra gli individui e i contesti sociali, nella prospettiva dell'autoformazione⁸.

In tale direzione, il compito del formatore/orientatore degli adulti funge da dispositivo di accensione di un processo che, come già detto, appare fondamentalmente autodiretto e volontario ma che non si consuma in solitudine, dal momento che – ‘assecondando’ e potenziando la natura costitutivamente condivisa dell'apprendimento – esso si realizza attraverso azioni continue di negoziazione, di condivisione, di scambi reciproci di conoscenze, esperienze e competenze. Di qui la funzione di *mediazione* del formatore/orientatore degli adulti, che non nega la natura autonoma dell'apprendimento del soggetto adulto, ma la realizza all'interno di un sistema di relazioni con altri soggetti (a partire dall'incontro tra formatore e soggetto adulto in formazione), in una rete di pratiche orientative necessariamente condivise con altri all'interno dei contesti nei quali si realizza. Va da sé che il formatore/orientatore debba padroneggiare in forma esperta alcune specifiche strategie metodologiche che diano al soggetto adulto in formazione la capacità di far leva, in positivo, sulla propria biografia, sul valore attribuito alla propria esperienza passata in funzione di un progetto futuro, passando attraverso un presente che può essere anche critico, difficile e problematico.

4. Funzione orientativa e metodologie di intervento

Mi riferisco qui a due possibili approcci metodologici: l'*approccio narrativo* e il *bilancio di competenze*.

In relazione all'approccio narrativo, è indubbio che imparare a conoscere e a riflettere sulla propria biografia personale – soprattutto se si ha la necessità di dover interpretare e re-interpretare alcune scelte (volute o subite) – diventa indispensabile per agire sulla propria esperienza ‘a partire’ da essa, sia, cioè, quando è fonte di gratificazione e sviluppo sia quando è testimonianza di insuccesso o rinuncia. L'esperienza personale, quindi, diventa occasione di crescita non tanto quando si è ‘immersi’ in essa quanto se si ha la capacità di operare ‘riflessivamente’ sull'esperienza stessa, di analizzarla e spiegarla al fine di ‘ricomprenderla’ significativamente nel proprio percorso di vita. Non a caso l'approccio narrativo è diffusamente utilizzato dai professionisti della formazione per cogliere il bisogno di formazione degli adulti e per indirizzarlo e tradurlo nelle

⁸ F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M.E. Muzi, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2003, p. 33.

pratiche concrete di formazione. Qualunque pensiero o emozione – per essere colti, esplicitati e condivisi – hanno bisogno di essere formalizzati e quindi ‘messi in parola’, soprattutto quando poi possono essere ‘riconvertiti’ in chiave formativa: in tal senso è possibile restituire un ruolo attivo e partecipativo al soggetto adulto in formazione, dando voce e spessore interpretativo alla sua storia, consentendo di mettere ordine tra i frammenti spesso dispersi del proprio passato (personale e professionale), determinando un’assunzione di responsabilità a lungo rimossa. Una metodologia attraverso la quale il formatore deve saper trasformare il lavoro autobiografico in uno strumento idoneo ad attivare processi di analisi, conoscenza e metaconoscenza del proprio sé, a orientare il soggetto adulto sostenendolo nel suo sforzo di indagare, problematizzare, riflettere sui propri saperi ed emozioni e sulle proprie esperienze, su ciò che già sa e sa fare e su ciò che può ancora imparare, a riscoprire continuità anche nella discontinuità delle proprie esperienze personali e professionali, a imparare a fare un bilancio che, anche attraverso il riconoscimento di errori e di fallimenti, può agire in funzione di ri-orientamento delle proprie risorse e delle proprie capacità, da capitalizzare e da convertire in progetti concreti di azione.

Una pratica (di orientamento e formazione) che utilizza anche l’approccio autobiografico e che trova sempre più spazio, in Italia, nella formazione degli adulti è quella relativa al *bilancio di competenze*⁹, intesa come strategia idonea ad avviare un percorso di riflessione su di sé a partire dall’individuazione e dal riconoscimento di quanto già acquisito (in termini di conoscenze, competenze ed esperienze reali, espresse e agite localmente in specifici contesti organizzativi) per funzionalizzarlo al meglio rispetto alla progettazione del proprio futuro, per imparare a farsi ‘costruttori’ e ‘ricostruttori’ della propria storia, innanzitutto lavorativa.

Tra le differenti e molteplici utilizzazioni della pratica del bilancio, faccio qui brevemente riferimento all’esperienza del *Laboratorio di Bilancio delle competenze* attivato presso l’Università degli studi di Foggia (Facoltà di Scienze della Formazione) e ‘proposto’ come attività di orientamento individualizzato, in particolare per gli studenti adulti che frequentano i corsi di studio universitari. Inteso come luogo finalizzato a promuovere negli studenti adulti abilità di autovalutazione e monitoraggio del proprio percorso formativo e professionale, il Laboratorio di bilancio di competenze sta consentendo altresì di percorrere *nuove piste di ricerca*, proprio al fine di individuare e meglio specificare la natura e la pratica di questi servizi se riferiti, appunto, all’utenza universitaria. Il Laboratorio, attivo dall’a.a 2004-2005, aderisce dal luglio 2007 alla Federazione Europea di Bilancio delle competenze e di orientamento professionale (FECBOP).

⁹ Cfr. I. Loiodice (a cura di), *Adulti all’università. Ricerca e strategie didattiche*, cit.

L'idea di fondo che ha determinato l'attivazione di tale servizio è stata quella di mettere a disposizione degli studenti (con specifico riferimento a quelli adulti) un metodo attraverso cui individuare competenze, attitudini professionali e personali, bisogni, aspirazioni del soggetto, utilizzando tali informazioni per tracciare e 'orientare' le possibili evoluzioni personali, formative e professionali. Il presupposto di base è rappresentato dalla consapevolezza di poter gestire autonomamente la propria mobilità sociale, formativa e professionale, partendo dal riconoscimento delle competenze acquisite attraverso le esperienze vissute nel tempo. Fin dai primi bilanci effettuati, è stato possibile evidenziare soprattutto le *forti motivazioni intrinseche* che spingono gli studenti adulti a rientrare nel percorso formativo: molti di loro hanno raccontato di aver scelto di iscriversi all'università da adulti per motivazioni non direttamente correlate alla progressione di carriera quanto, soprattutto, come forma di autorealizzazione, come 'possibilità di rimettersi in gioco professionalmente', di focalizzare i propri punti forti e le proprie debolezze per un cammino di crescita innanzitutto personale.

Sia pure con le peculiarità intrinseche all'esperienza universitaria – difforme dalla maggior parte degli altri contesti nei quali abitualmente si utilizza la pratica del bilancio – emerge anche ancora una volta la fondamentale funzione svolta dal formatore/orientatore (che in questo caso svolge compiti di consulente di bilancio) in chiave di relazione di aiuto e di accompagnamento dello studente adulto. Una funzione che ha una chiara *caratterizzazione formativa* (certamente non terapeutica), nella direzione della costruzione di un progetto educativo che è finalizzato al cambiamento, in chiave emancipativa, dei soggetti adulti secondo un processo di continua *coscientizzazione* (come direbbe Paulo Freire), in una società che scommette il proprio futuro sulla formazione di persone attive e consapevoli, disponibili e capaci di governare il cambiamento piuttosto che di farsi dominare da esso.

Riferimenti bibliografici

- A. Alberici (a cura di), *Adulti e università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea*, Anicia, Roma 2007.
- A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Z. Baumann, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M.E. Muzi, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2003.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- E.R. Ciurana, E. Morin, R.D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma 2004.

- A. Cunti, P. Orefice (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli 2005.
- F. D'Egidio, *Il bilancio dell'intangibile*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- H. Gardner, *Cambiare idea*, Feltrinelli, Milano 2007.
- H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007.
- A. Gorz, *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- A. Grimaldi (a cura di), *Orientamento, modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Isof, *Bi.dicomp. Un percorso Isof di Bilancio di competenze*, Isof Editore, Roma 2006.
- A. Lipparini, *La gestione strategica del capitale intellettuale e del capitale sociale*, il Mulino, Bologna 2002.
- I. Loiodice, *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*, Adda, Bari 1998.
- I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- I. Loiodice, *L'identità professionale dell'esperto per l'educazione in età adulta*, in A. Alberici, P. Orefice (a cura di), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- I. Loiodice (a cura di), *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*, Progedit, Bari 2007.
- J. Low, P. Kalafut, *Il vantaggio invisibile. Perché sono gli asset intangibili a guidare la performance delle imprese*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- I. Medicina, U. Vairetti, *Le mani nella testa. Il rapporto tra sapere e fare nel lavoro e nella formazione*, FrancoAngeli, Milano 2005.

CONOSCENZE, COMPETENZE E NUOVE PROSPETTIVE DEL FORMATORE NELLE ORGANIZZAZIONI NELLA PROSPETTIVA DEL *LIFELONG LEARNING*

Giuditta Alessandrini

Lo sviluppo di un *sistema di formazione continua* nel paese prosegue e realizza il percorso che nelle sue grandi linee è stato tracciato dalle politiche europee con l'obiettivo di incidere sullo sviluppo economico e culturale nella direzione del *lifelong learning*. Le politiche e gli indirizzi di formazione continua attengono sempre più nell'ottica del quadro europeo all'idea di *welfare della conoscenza*. In questa prospettiva la formazione continua diventa un ambito – insieme agli indirizzi per l'inclusione sociale e il sostegno alla competitività – del quadro europeo avviato con la Strategia di Lisbona.

Attualmente il sistema di formazione continua nel paese intende dare organicità agli obiettivi di Lisbona e a quelli della strategia europea per l'occupazione (SEO) sia nelle politiche nazionali che regionali.

Negli ultimi anni, in sede europea, si è definita in modo sempre più esplicito l'idea di un *diritto all'apprendimento* e alla formazione non solo correlato alle strategie dei sistemi educativi e della formazione professionale, ma anche ai *sistemi locali delle piccole e medie imprese*. Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano condiviso di riferimenti: l'idea di un pari livello e valore dell'apprendimento *formale*, di quello *informale* e *non formale*¹. Tra i soggetti interessati alle strategie formative caratterizzate in questo senso, sono indubbiamente le popolazioni più deboli (giovani poco qualificati, non occupati, persone socialmente svantaggiate, lavo-

¹ Per maggiori approfondimenti, si veda: Commission of the European Communities, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2008*, Luxembourg, publication based on document SEC 2293, 2008; European Commission, *Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools*, COM, 2008, 425; European Commission, *The European Research Area: New perspectives*, Commission Staff Working Document annexed to the Green Paper, SEC, 412/2 of 4th April 2007; European Commission, *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*, Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the *Education & Training 2010 work programme*, COM, 2007, 703 final; European Commission, *Action Plan on Adult learning – It is always a good time to learn*, Communication from the Commission, COM, 2007, 558 final.

ratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale). In questo contesto negli ultimi tempi sono state elaborate a livello locale interventi che vanno dall'apprendistato a offerte di formazione per gli adulti e si prevedono sempre più *politiche integrate* tra i diversi soggetti politici e istituzionali, comprese le parti sociali, e la pluralità degli attori operanti nel sistema della formazione, tra cui le università.

L'apprendimento continuo e l'investimento negli adulti diventano condizione non solo per migliorare l'adattabilità di territori agli scenari socio-economici, ma anche per promuovere il diritto del soggetto-persona come *diritto individuale* a soddisfare una *domanda di saperi e conoscenza*. Il diritto alla formazione può essere visto, dunque, come una forma di tutela dei percorsi professionali del cittadino.

Una conseguenza fondamentale dell'investimento in conoscenza è la crescita dello spazio relativo alle possibilità connesse all'innovazione in un contesto territoriale e sociale.

La conoscenza in sostanza è un 'bene' che valorizza i tradizionali fattori produttivi, cioè il lavoro, il capitale, il progresso tecnico².

1. Le due anime della formazione organizzativa

Se consideriamo in modo specifico lo scenario della formazione aziendale, occorre sottolineare che 'internamente' alla formazione si incontrano, o per meglio dire si scontrano, due 'anime': la tendenza alla visione di una formazione come condizione per la crescita fa da contraltare alla conservazione e memorizzazione del contributo 'storico' che le organizzazioni (*core business, mission*) affidano ai loro membri come fattori essenziali per la conservazione della loro identità.

Ogni attore organizzativo dovrebbe interpretare il suo duplice ruolo di trasmettitore-testimone della storia aziendale (con i suoi simboli, le sue *expertises* e le sue 'saghe') e di attivatore di processi di cambiamento in funzione del confronto con gli ambienti esterni e la loro competitività.

In contesti diversi, il costo del 'non apprendimento' o, per converso, della mancata conservazione di identità in un'organizzazione potrebbe essere molto alto perché potrebbe significare incapacità di tenuta della nicchia competitiva.

La domanda che occorre porsi, allora, è la seguente: sono capaci di apprendere le organizzazioni in cui comunque si effettuano ampi volumi di formazione? Secondo quale modalità avviene il flusso di trasmissione

² Cfr. G. Alessandrini, *Nuove chances per le imprese dalle policy di formazione continua. Dimensione meta territoriale ed integrazione tra soggetti istituzionali*, «Rivista L'Impresa», novembre 2008.

e creazione di conoscenze sul lavoro? Quando e come è ostacolato? Come il sapere individuale, promosso e sviluppato attraverso la formazione tradizionale, si traduce in innovazione?

Ripensare la formazione nella direzione del 'formatore consulente' e dell'apprendimento organizzativo significa a mio modo di vedere operare un mutamento nel modo di intendere il costrutto base del processo formativo.

Formazione non più e non solo come attività di progettazione di contenuti/corso, ma come attivazione di condizioni per lo sviluppo di processi di propagazione/diffusione di forme di crescita individuale e di gruppo in un contesto che può essere sociale oltre che organizzativo.

Nello scenario attuale, in contesti organizzativi di diverso tipo, si sviluppano comunità di apprendimento e di pratiche³ che 'vivono' l'apprendimento come parte integrante del lavoro di network. L'elemento caratterizzante è la contemporaneità e l'intersecarsi continuo dei processi di formazione, apprendimento e lavoro. Tutto questo è lontano anni luce dai percorsi formativi di lunga durata progettati negli anni novanta dalle grandi imprese, ad esempio per i neoassunti o dai percorsi strutturati di formazione manageriale intesi come cicli di conferenze in aula per il management.

Questi scenari di trasformazione rapida devono interessare i neoformatori, facendoli interrogare sul *come* 'governare' la *processualità* degli apprendimenti con logiche progettuali nuove e sfidanti in grado di mettere le persone nella condizione non solo di vivere il presente ma di anticipare il futuro.

2. Lo scenario emergente dalle opportunità dei Fondi Interprofessionali

Il sostegno all'individuo, e l'ampliamento delle sue opportunità diventano il *motore del sistema di formazione continua*⁴. Alcuni strumenti normativi (come la legge 236 del '93 e la legge 53/2000) hanno contribuito a generare un processo di *focalizzazione sui piani formativi* (territoriali, aziendali, o regionali) concordati tra le parti sociali e in grado di identificare progetti professionali specifici.

³ Per approfondimenti, si veda: G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007; J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press 1991.

⁴ Cfr. G. Aleandri, *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Armando, Roma 2003; U. Beck, A. Giddens, S. Lasch, *La modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste 1999; U. Margiotta, *Pensare la formazione*, Armando, Roma 1998; F. Sabatano, *Per una pedagogia delle competenze. La costruzione di un modello di formazione in contesti aziendali*, Liguori, Napoli 2006; R. Rorty, F. Santoianni, *L'implicito pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

In questa direzione è sempre più rilevante, accanto al processo di analisi della domanda, la progettazione dell'offerta e il rafforzamento dei soggetti in grado di identificare le strategie efficaci per un incontro di domanda e offerta.

È indubbio che, nonostante l'accumulo di ritardi nel recente passato, oggi si possa finalmente registrare un'evoluzione del sistema nazionale di formazione continua sul piano delle opportunità realizzative di concrete azioni formative a sostegno della crescita delle imprese grazie alle risorse finanziarie messe a disposizione dei Fondi Interprofessionali.

Nel sistema del *lifelong learning* si determinano dunque diverse aree di *soggettualità formative* come le amministrazioni pubbliche, le imprese come sistemi di competenze che interagiscono con il territorio e le parti sociali – come rappresentanze degli interessi dei lavoratori e delle imprese⁵.

Il panorama della formazione continua è sostanzialmente cambiato in funzione del fatto che dal 2003 hanno iniziato a operare i Fondi Interprofessionali già istituiti con la legge 388 del 2000 ed entrati in vigore con l'Accordo tripartito tra Ministero del Lavoro, Regioni e Parti Sociali che ha posto, dunque, le premesse per la nascita del sistema italiano della formazione continua.

La piena operatività dei Fondi riesce oggi a offrire risposte articolate alla domanda di formazione individuale e collettiva della forza lavoro occupata.

Le adesioni ai Fondi paritetici hanno avuto infatti un aumento del 7,8% in termini di imprese rispetto a novembre 2007 e dell'8,4% in termini di lavoratori, come emerge dall'ultimo Rapporto Isfol⁶, come anticipazione dei dati del Sistema permanente di monitoraggio.

È possibile cogliere le esigenze formative individuali attraverso un'ottica centrata sulle imprese con accordi aziendali e pluriaziendali risultato dell'attività di sostegno delle parti sociali, ma anche di piani formativi individuali sempre realizzati grazie alla attività negoziale delle Parti sociali.

La 'fotografia' che emerge dall'ultimo Rapporto Isfol scorge ancora una netta differenziazione tra nord e sud: si evidenzia infatti una concentrazione molto forte al nord dove si addensa il 70% degli aderenti.

La formazione – dal punto di vista di una *lettura pedagogico-sociale* dei fenomeni – diventa una leva per la crescita culturale, produttiva e civile dei territori anche in un'ottica di *salvaguardia dei circuiti di conoscenza informale e tacita* in questi presenti. È chiaro quindi che differenziazioni fortemente centrate sulla variabile geografica o dimensionale vengono a porre in crisi la finalità sociale della leva formativa.

⁵ AA.VV., *Guida alla formazione continua. I piani formativi nelle grandi imprese*, Franco-Angeli, Milano 2007.

⁶ Isfol, *Rapporto 2008 Isfol*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2008.

Se si leggono i dati disponibili, emerge che sono, infatti, in gran parte i lavoratori della grande e media impresa a beneficiare dei Fondi; questa tipologia d'impresa è infatti sovra rappresentata rispetto alla effettiva adesione ai Fondi (il 10% rispetto al 6% di adesione).

Sembra quindi più ampio il contributo delle imprese di medie dimensioni fatta eccezione per Fondimpresa che ha adesioni soprattutto con le piccole imprese.

3. Il formatore: figura professionale sempre più definita

È da qualche anno che assistiamo a un progressivo consolidamento della professione di formatore all'interno delle organizzazioni, anche se i volumi effettivi della spesa per la formazione sono stati soggetti a un contenimento o almeno non hanno fatto quel balzo in avanti che taluni avevano preconizzato.

Ma come definire il formatore che opera in azienda? Le definizioni si sono moltiplicate all'interno e all'esterno degli addetti ai lavori proiettando questo profilo professionale in un contesto multiforme talvolta caratterizzato secondo attributi particolarmente suggestivi.

La figura del formatore aziendale⁷ trova una sua collocazione istituzionale soprattutto nelle grandi realtà aziendali e nei settori dell'amministrazione pubblica, essenzialmente all'interno di azioni per l'inserimento e l'aggiornamento di quadri intermedi e manager. Si tratta di realtà organizzative che riconoscono nella formazione una funzione interna, spesso gestita in modo autonomo o attraverso strutture apposite (in tali casi il formatore aziendale partecipa o è integrato al tessuto organizzativo).

Gli interventi formativi collegati ai bisogni aziendali sono essenzialmente di quattro tipi:

- formazione per neoassunti, passaggi di ruolo, assunzione di nuove responsabilità;
- formazione di aggiornamento e supporto;
- riqualificazione del personale, in concomitanza con processi di riconversione della produzione;
- formazione per lo sviluppo innovativo, in concomitanza con trasformazioni produttive di tipo tecnologico (reingegnerizzazione dei processi) e organizzativo (come fusioni o privatizzazioni), o all'interno di strategie per la 'qualità totale'.

⁷ L'articolo riprende *in passim* alcuni brani del volume: G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005. Per ulteriori approfondimenti: Id., *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma 2005; Id., *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004.

Un elemento che occorre sottolineare in particolar modo riguarda il ruolo del formatore rispetto alle dimensioni di *cultura organizzativa* presenti nelle imprese: oggi, infatti, si chiede sempre più al formatore la capacità di svolgere attività di integrazione e di supporto in questo contesto.

Differentemente, i formatori di professione, cioè gli 'esterni' all'azienda che si riconoscono come specialisti della formazione, offrono oltre a un *know-how* che poggia anche su una preparazione di base specifica, un orientamento permanente a sviluppare e arricchire il contenuto e il ruolo della loro professionalità.

L'attività del formatore, indipendentemente se interno o esterno all'impresa, non può essere disgiunta dalle scelte strategiche aziendali ed è condizionata dai modelli organizzativi e culturali presenti nel sistema impresa: in molti casi esistono le condizioni per trasformare alcuni formatori in consulenti e analisti dell'apprendimento organizzativo; in altri casi si possono attribuire più esplicitamente ai responsabili di linea funzioni di formazione o di *coaching* dell'apprendimento sul lavoro di singoli gruppi. Si rivalutano le funzioni organizzative della formazione anche per la necessità sempre presente di attrarre competenze esterne (tecnici, esperti) a supporto dei processi di apprendimento interno.

Nel caso delle piccole e medie imprese, dove la formazione spesso non riceve un riconoscimento esplicito, non è immaginabile la prospettiva di una risorsa interna che si occupi in maniera esclusiva, o per lo meno esaustiva, della formazione del personale. In genere è lo stesso imprenditore ad accentrare funzioni di direzione e sviluppo del personale. Da questo punto di vista sono maggiori le possibilità che si presentano alle strutture formative di proporsi come erogatrici di servizi di assistenza e *counseling*, affiancando, stimolando e orientando le scelte dell'imprenditore. Imprenditore che si avvicina alla formazione grazie a opportunità occasionali: relazioni di amicizia-conoscenza tra capo dell'azienda e singoli consulenti-formatori, il 'prestigio' delle società erogatrici, il richiamo di 'certificazioni' a livello manageriale ecc. Le iniziative offerte dalle società e agenzie esterne spesso riescono a coinvolgere solo l'imprenditore e i suoi più diretti collaboratori, in quanto nelle piccole e medie imprese manca una cultura della formazione come sviluppo per tutto il personale.

Il formatore aziendale, non inserito dal punto di vista contrattuale od organizzativo nell'impresa, può essere definito con maggior correttezza *formatore con competenze per la formazione del personale aziendale*. Si tratta di competenze che, per alcuni versi, sono assimilabili a quelle di chi opera nelle grandi aziende; per altri versi si modellano in una gamma diversificata di servizi, coerentemente con gli obiettivi che l'agenzia erogatrice della formazione si è posta.

Viene quindi a delinearsi un triplice orientamento per delineare il ruolo del formatore aziendale:

- formazione aziendale come ‘emanazione’ dell’organizzazione;
- formazione aziendale come servizio decentrato in funzione dell’organizzazione;
- formazione aziendale come servizio esterno in rapporto con l’organizzazione.

È possibile individuare nella professionalità del formatore che opera per le aziende due blocchi di competenze: quelle che afferiscono a un’attività di diagnosi–analisi dei bisogni e quelle che riguardano più strettamente la progettazione e realizzazione degli interventi.

In particolare l’analisi dei bisogni va realizzata sia nei confronti delle esigenze aziendali a livello sistemico, che delle esigenze specifiche delle singole persone. Conseguentemente la formazione si sviluppa come sostegno e arricchimento degli individui, e come sostegno e sviluppo dell’organizzazione. Il riferimento alla conoscenza e interazione con l’organizzazione è costante, se non addirittura prevalente, e si sostanzia in:

- conoscenza dei problemi organizzativi (modelli, analisi dei processi, analisi delle culture);
- conoscenza degli strumenti e delle metodologie dell’analisi dei fabbisogni⁸;
- padronanza di metodologie e tecniche per interventi formativi in contesti aziendali;
- comprensione e capacità di gestione delle dinamiche relazionali individuali e collettive interne e *con* il sistema;
- capacità di progettazione, conduzione di gruppi e gestione di interventi.

4. I ‘saperi’ del formatore

Pur rendendoci conto di quanto discutibile e riduttivo possa essere ogni tentativo di classificazione, proponiamo di considerare il *sapere* dei formatori, nella concezione integrata di ‘saper essere’ e ‘saper fare’, come un complesso di conoscenze e competenze che afferiscono a tre dimensioni principali. Il contesto di riferimento è costituito da:

- conoscenza generale delle dinamiche di crescita e sviluppo del mondo del lavoro, dei fenomeni organizzativi e produttivi che coinvolgono le imprese, dell’evoluzione relativa ai materiali e alle tecnologie di riferimento, oltre che delle esigenze di professionalità emergenti;

⁸ Si veda in particolare il cap. II di G. Alessandrini, *Manuale per l’esperto dei processi formativi*, cit.

- conoscenza particolare del contesto macroeconomico in cui agisce l'impresa dal punto di vista geografico-economico settoriale, anche in funzione delle politiche di alleanze o di accordi a livello internazionale e delle dinamiche relative alla competizione nel sistema prodotto/mercato;
- conoscenze mirate, e quindi analisi specifica, delle esigenze e caratteristiche dell'impresa e dei soggetti da formare.

Le metodologie e gli approcci formativi da utilizzare, come vedremo più avanti, riguardano in particolare:

- la conoscenza teorico-pratica della gamma disponibile di metodologie formative e di strumenti didattici efficaci nella formazione continua (tassonomie, modelli espositivi o per scoperta ecc.);
- la conoscenza generale delle situazioni di apprendimento insite nelle organizzazioni e nelle imprese, con particolare riferimento alle situazioni non dichiaratamente formative, ma che incidono sui processi di sviluppo delle risorse umane per il miglioramento dei fattori produttivi (es. apprendimento organizzativo, lavoro di gruppo);
- la conoscenza dei modelli e delle tecniche di analisi dei fabbisogni relativamente alle componenti organizzative e funzionali dell'impresa e dei soggetti a cui è rivolta la formazione.

Le competenze di ruolo si esplicitano in:

- competenze didattico-metodologiche generali (es. analisi dei bisogni, programmazione della formazione, utilizzo di strumenti e supporti didattici, valutazione dell'efficacia della formazione e dell'apprendimento);
- competenze relazionali nel contesto del setting d'aula (rapporto formatore-partecipante, rapporto formatore-imprenditore o manager del 'personale', gestione delle dinamiche di gruppo);
- competenze tecnico-specialistiche in merito ai contenuti o ai processi inerenti alla formazione da erogare.

5. I contesti di riferimento

Ogni organizzazione opera in un contesto ambientale che si caratterizza secondo diverse dimensioni (economiche, geografiche, di mercato, antropologiche, culturali). La consapevolezza delle caratteristiche che denotano l'interazione organizzazione-ambiente sono un fattore essenziale anche rispetto alle logiche di sviluppo organizzativo e di formazione.

È doveroso pertanto focalizzare in modo particolare la necessità che i formatori posseggano una conoscenza di base delle dinamiche del mondo

del lavoro, caratterizzate oggi, come appare sempre più visibile, da forti turbolenze e discontinuità: una 'cultura' del lavoro che, ad esempio, postula la crescita di responsabilità diffusa, un ampliamento delle *skills* ovvero una diversa distribuzione dei compiti e delle mansioni in rapporto al cambiamento dei modelli organizzativi.

Considerando il fatto che le trasformazioni economiche e sociali sono i fattori che incidono maggiormente sull'articolazione e definizione della professionalità, sul dimensionamento delle strutture produttive e sui fenomeni organizzativi, si comprende che la capacità di interpretare e analizzare i macrotrend si traduce in condizione perché il formatore possa sviluppare azioni mirate nel contesto di un piano progettuale organico in riferimento alle istanze sociali ed economiche emergenti.

Anche la conoscenza e la partecipazione attiva al dibattito sulla formazione rappresentano un indicatore di tale attenzione che deve tenere conto sia dell'obiettivo di raggiungere un sistema formativo omogeneo a livello europeo, sia dell'obiettivo di utilizzare adeguatamente gli strumenti e gli incentivi presenti nel mercato (finanziamenti, piani di sviluppo, regolamentazioni ecc.) per sviluppare azioni propositive.

La dimensione locale, inoltre, fa da sfondo all'effettiva operatività del formatore, coerentemente con lo sviluppo e l'articolazione delle offerte formative, che 'nascono' da un'interazione e interdipendenza con il contesto territoriale. Questa conoscenza del contesto, inoltre, viene sviluppata anche attraverso l'intreccio di reti di relazione e partecipazione con istituzioni, realtà economiche, mondo scolastico, cittadini.

Ogni processo formativo incide sul rapporto tra individuo e azienda: lo sviluppo di competenze individuali diviene patrimonio organizzativo, la cultura dei singoli si sovrappone e interagisce con la cultura dell'impresa, le dinamiche relazionali personali si intrecciano a quelle gerarchico-funzionali. Per il formatore è questo il campo della *analisi dei bisogni dell'utenza* (nella doppia sfaccettatura utente/committente). Analisi che deve tenere conto:

- delle componenti organizzative e dei modelli culturali e di apprendimento che si sviluppano all'interno del sistema aziendale, per realizzare azioni formative contestualizzate e quindi realmente efficaci;
- della conoscenza delle caratteristiche tecnologiche dei processi produttivi e delle professionalità a cui si rivolge la formazione;
- delle componenti di innovazione e dei risultati che l'impresa si attende dalla formazione;
- delle caratteristiche del personale da formare, tenendo conto delle variabili oggettive e soggettive (status, ruolo, anzianità di servizio, livello di istruzione, età, sesso, interesse per il lavoro, interesse alla formazione, motivo della formazione).

Si tratterà, quindi, di capire quali competenze siano più utili e quali processi culturali e cognitivi vadano stimolati, per favorire con la formazione processi di *adeguamento* e *comprensione* delle esigenze ‘implicite’ nel sistema organizzativo, sia da parte dei lavoratori, sia da parte dell’azienda, che spesso non ha una visione di tali bisogni.

Il formatore, smessi i panni del docente, diviene un *facilitatore dell’apprendimento*, tramite l’analisi ed evidenziazione dei processi già attivi, pur se a livello implicito, all’interno dell’organizzazione, o tramite interventi tesi a creare ulteriori opportunità di arricchimento, adattamento e comprensione.

L’impresa può essere considerata un naturale ambiente di apprendimento, in cui sviluppare processi di *learning organization* finalizzati allo sviluppo di modalità consapevoli di autoformazione individuale e di gruppo.

6. Le competenze del formatore e la formazione dei formatori

Con il termine di competenze di ruolo intendiamo quel complesso di competenze che fanno riferimento al ‘sapere di base’ che caratterizza la professionalità del formatore in quanto tale. Le competenze didattico-metodologiche consentono l’ottimale gestione delle situazioni formative, anche attraverso l’utilizzazione di strumenti e tecniche precisi⁹. Anche chi non svolge un’azione diretta con gli utenti della formazione deve poter padroneggiare gli elementi metodologici degli interventi, per progettare analoghe azioni o per valutarne e monitorarne lo svolgimento.

Possiamo raggruppare le competenze didattico-metodologiche in tre macro contenitori:

1. area della formazione degli adulti:

- modelli e teorie dell’apprendimento;
- andragogia;
- teorie della personalità;
- teorie dell’apprendimento organizzativo;
- teorie didattiche;
- antropologia culturale;
- teoria dell’organizzazione aziendale;
- comportamento organizzativo;

⁹ Al riguardo, possiamo citare: F. Cambi, *Manuale di filosofia dell’educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000; F. Cambi, P. Orefice, *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli 1996; G. Costa, *Risorse Umane: persone, relazioni e valore*, McGraw-Hill, Milano 2005; A. Cunti, P. Orefice, *Multieda. Dimensioni dell’educare in età adulta*, Liguori, Napoli 2005; A.L. Cubello, E. Donati, *www.cambiamento.pa*, FrancoAngeli, Milano 1999; E. Rullani, *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma 2004.

- organizzazione sindacale;
- formazione manageriale (teorie della *leadership*, gestione delle riunioni ecc.);
- *career counseling*;
- gestione delle risorse umane;
- metodologie e modelli di apprendimento (lezioni, esercitazioni, studio dei casi, *role playing*, simulazioni, *business games*, gruppi di ascolto, istruzione programmata, teledidattica, sperimentazione attiva, analisi transazionale, ricerche motivazionali, audit, addestramento sul campo, sessioni di *problem solving*, micromondi, *reporting*, pratiche Kaizen, *empowerment*, *job rotation*, *job enrichment*, *benchmarking*).

2. area della progettualità:

- analisi dei fabbisogni;
- teorie e tecniche di progettazione formativa;
- programmazione didattica e sviluppo dei piani d'aula;
- progettazione di strumenti per l'analisi dei fabbisogni;
- teorie e tecniche della valutazione dell'apprendimento;
- teorie e tecniche del *project management*.

3. area tecnologica:

- ambienti multimediali;
- *tools* di comunicazione;
- ambienti per l'autoistruzione assistita;
- ambienti per la gestione della didattica in rete.

4. area della comunicazione:

- modelli della comunicazione organizzativa;
- teoria della comunicazione;
- la comunicazione non verbale;
- la pragmatica della comunicazione umana.

Le *competenze comunicazionali e relazionali* si identificano nella capacità di 'gestire' processi di apprendimento relativi a gruppi di partecipanti agli interventi di formazione, trattando dinamiche psico-sociali e fattori di criticità. La competenza comunicativa gioca il suo ruolo anche all'interno dei processi di *comunicazione organizzativa*. In questo contesto acquistano particolare rilevanza i fenomeni legati alla leadership, alla creazione di gruppi informali all'interno delle organizzazioni, e alle dinamiche socio-organizzative.

Le competenze *tecnico-specialistiche* riguardano il complesso di saperi specialistici che il formatore possiede ed è in grado di trasferire su aspet-

ti direttamente legati ai processi di lavoro e alle dimensioni procedurali a questi connesse. All'interno delle aziende, l'affiancamento costituisce, spesso, una forma di trasferimento, generalizzazione e ampliamento di conoscenze tecniche.

Solo il formatore, però, può garantire un approccio metodologico e didattico che consenta la 'conversione' delle conoscenze cosiddette 'tacite' o esperienziali in conoscenze strutturate ed esplicite. Secondo il pensiero di Ikugiro Nonaka¹⁰, ad esempio, compito delle organizzazioni è creare attraverso metodologie diverse tutte quelle forme che possano assicurare processi di trasferimento della conoscenza. La formazione dei formatori costituisce ormai un'area relativamente autonoma della formazione all'interno della quale si è sedimentata una notevole esperienza sul campo. La multidimensionalità della professionalità del formatore richiede l'impostazione di percorsi differenziati, rivolti alla progettazione o alla gestione differenziata degli interventi, tenendo conto anche delle esigenze differenti di aggiornamento e qualificazione che presentano i formatori. Non mancano elementi di criticità che contraddistinguono le prospettive di sviluppo della formazione dei formatori, in particolare considerando le nuove esigenze che si affacciano all'orizzonte, in particolare le logiche di apprendimento organizzativo e di orientamento verso una maggiore presenza diretta nei contesti lavorativi. Nel nostro paese si contano numerosi esempi di offerta formativa nel settore, erogata da enti e associazioni oltre che da master e corsi di perfezionamento. Lo sviluppo di quest'offerta dovrebbe vedere una maggiore connessione con le problematiche aziendali, un minore accademismo e soprattutto il riferimento costante a forme di laboratorio e di sperimentazione assistita.

7. Dalla formazione come servizio alla formazione come presidio dello sviluppo del capitale umano e valorizzazione delle persone

Il raggiungimento di una relativa maturazione del dibattito sulla formazione ha coinciso e si è fondamentalmente identificata con la visione della formazione come *servizio*. Le molte connotazioni del termine rimandano all'idea di supporto al soddisfacimento di bisogni in qualche modo identificati e visibili in ogni singolo comparto¹¹. Un altro elemento implicito è la consapevolezza della possibilità di identificare in anticipo obiettivi da

¹⁰ I. Nonaka, *Managing Innovations as an organization knowledge creation process*, Eni-Isvet, Roma 1992; I. Nonaka, H. Takeuchi, *Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini, Milano 1995.

¹¹ Sul tema delle competenze del formatore è possibile consultare molteplici saggi pubblicati nella rivista «Trimestrali» della Rivista FOR dell'Associazione Italiana Formatori (AIF).

raggiungere e aree di bisogni diversificati da soddisfare e modalità. Questa visione complessiva della formazione è densa di significati, ma coerente a un approccio che, per molti versi, si mostra incapace di cogliere l'interrelazione delle variabili che sono in causa nello scenario attuale.

Se spostiamo l'attenzione – nel quadro di riferimento da 'disegnare' – sulla *crescita del capitale umano* come fattore che definisce sostanzialmente la *mission* formativa, possiamo identificare alcuni punti-chiave che di fatto costituiscono una svolta fondamentale di interpretazione.

Il concetto di *capitale umano* rimanda a una serie di dinamiche socio-economiche e fenomeni che si innestano nel quadro generale di una riflessione delle dinamiche formative in un paese.

La capacità di innovare di un paese è strettamente legata al capitale umano che è impegnato nel tessuto produttivo e civile del paese. Per capitale umano intendiamo l'insieme dei saperi e delle competenze degli operatori di un'organizzazione, considerando fondamentale anche la presenza di assetti valoriali orientati all'innovazione. Le strategie di formazione devono puntare all'implementazione delle competenze connesse alla formazione del capitale umano secondo strategie che tendono a privilegiare processi di integrazione tra sistemi formativi (scuola, formazione professionale, universitaria e formazione continua). È noto infatti che solo la disponibilità di competenze di base e trasversali consente l'innesto successivo di competenze specialistiche e di livello superiore. Questo tema è un elemento fondamentale di correlazione della *mission* formativa con le logiche di inclusione promosse dalle *policies* europee.

Il capitale intellettuale è quella parte del capitale umano che si identifica con i sistemi di conoscenza diffusi nelle organizzazioni. Il capitale intellettuale si concretizza in molti elementi: non solo i sistemi software e hardware a disposizione (i brevetti, i marchi ecc.), ma soprattutto il talento delle persone, i beni tangibili e intangibili presenti nelle organizzazioni e traducibili in termini di valore finanziario riconoscibile nello scenario competitivo ovvero, se parliamo di pubblica amministrazione, la capacità complessiva di far fronte alla qualità attesa dal cittadino. Correlato al capitale intellettuale è anche il capitale *relazionale*, ovvero il sistema dei network e del valore simbolico che da questo è sotteso come elemento in grado di definire la percezione complessiva dell'identità dell'organizzazione nel sistema in cui si pone.

Non solo per chi si affaccia al ruolo del formatore, ma anche per chiunque sia impegnato professionalmente, è importante comprendere quale possa essere il peso dei processi d'apprendimento e di *ricerca di senso* dell'apprendere/formare-formarsi.

Le sfide che è dato di percepire mondo in cui viviamo ci impongono una curvatura verso l'ascolto di valori centrati sull'impegno nella costruzione di percorsi di conoscenza ben più ampi e intrecciati di quanto era possibile nel passato. Per i direttori del personale si tratta di capire che

occorre valorizzare le persone con tutto il carico di creatività, motivazione e intelligenza che possono esprimere. Per il management si tratta di promuovere apprendimento diffuso e visioni condivise anche al di là della presenza di meccanismi di coordinamento visibili e controllabili. Per le persone, occorre capire che il patrimonio di conoscenze di cui dispongono è un 'giardino' da coltivare ogni giorno.

La curiosità, la riscoperta dei valori estetici e ludici, l'ascolto per dell'altro sono valori che compenetrano l'identità di ogni cittadino, prima che di ogni lavoratore.

L'apprendimento, come abbiamo già avuto modo di sottolineare, è un diritto per l'esercizio della propria capacità di esprimere un ruolo nella società.

Cosa vuol dire dunque 'valorizzare' le persone? Le caratteristiche dei processi produttivi e le trasformazioni delle condizioni complessive in cui si determina il fenomeno lavoro nelle sue diverse declinazioni spingono attualmente verso una forte interconnessione tra attività produttiva, attività formativa e spinta costante verso l'apprendimento di nuovi modi di essere e di interpretare il proprio ruolo nella società. Questo intreccio e le conseguenze che esso comporta tendono a modificare lo scenario complessivo in cui si pongono i problemi di definizione della formazione nella società della conoscenza.

Ogni persona – al di là del ruolo e della responsabilità ricoperte – dovrebbe essere in grado di cogliere, in tutta la sua pienezza, il significato del lavoro che lo impegna, rispetto ai contesti più ampi di cui è partecipe nella comunità in cui vive.

Ciò significa, in altri termini, vivere la professione in un'ottica consapevole e problematica mantenendo le proprie capacità di scelta autonoma e responsabile. La particolare tensione etica che questo principio richiede per la persona, impone il superamento di orientamenti che – centrati su atteggiamenti di tipo meramente specialistico – possano generare comportamenti scarsamente responsabili o rinunciari rispetto a una visione globale del proprio lavoro e delle esigenze di formazione-apprendimento che vi sono connesse.

Chi ha scelto di occuparsi di formazione non può prescindere dal riferimento a un quadro in cui *assuma valore* il suo comportamento professionale.

La formazione è sempre *azione di sostegno al cambiamento* e non si può dare cambiamento se non sussiste un contesto di valori su cui la 'trama' delle *tecnicità* si collega.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Guida alla formazione continua. I piani formativi nelle grandi imprese*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- G. Aleandri, *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Armando, Roma 2003.
- G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini & Associati, Milano 2004.
- G. Alessandrini, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005.
- G. Alessandrini, *Formazione e sviluppo organizzativo*, Carocci, Roma 2005.
- G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.
- G. Alessandrini, *Nuove chances per le imprese dalle policy di formazione continua. Dimensione meta territoriale ed integrazione tra soggetti istituzionali*, «Rivista L'Impresa», novembre 2008.
- U. Beck, A. Giddens, S. Lasch, *La modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste 1999.
- F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- F. Cambi, P. Orefice, *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli 1996.
- Commission of the European Communities, *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2008*, Luxemburg, publication based on document SEC 2293, 2008.
- G. Costa, *Risorse Umane: persone, relazioni e valore*, McGraw-Hill, Milano 2005.
- A.L. Cubello, E. Donati, *www.cambiamento.pa*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- A. Cunti, P. Orefice, *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta*, Liguori, Napoli 2005.
- European Commission, *The European Research Area: New perspectives*, Commission Staff Working Document annexed to the Green Paper, SEC, 412/2 of 4th April 2007.
- European Commission, *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*, Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the *Education & Training 2010 work programme*, COM 2007, 703 final.
- European Commission, *Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools*, COM 2008.
- European Commission, *Action Plan on Adult learning – It is always a good time to learn*, Communication from the Commission, COM, 558 final, 2007.
- Isfol, *Rapporto 2008 Isfol*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2008.
- J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- U. Margiotta, *Pensare la formazione*, Armando, Roma 1998.
- I. Nonaka, *Managing Innovations as an organization knowledge creation process*, Eni-Isvet, Roma 1992.

- I. Nonaka, H. Takeuchi, *Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini & Associati, Milano 1995.
- R. Rorty, F. Santoianni, *L'implicito pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 2004.
- E. Rullani, *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma 2004.
- F. Sabatano, *Per una pedagogia delle competenze. La costruzione di un modello di formazione in contesti aziendali*, Liguori, Napoli 2006.

PARTE QUARTA

SCUOLA E FORMAZIONE DEI DOCENTI

LA FORMAZIONE ALLA DOCENZA IN ITALIA FRA STORIA E CRONACA

Carmen Betti

1. La svolta epocale

Fra gli ultimi in Europa, dieci anni or sono anche da noi la formazione degli insegnanti ha conosciuto la propria svolta epocale: per i maestri, elementari e per l'infanzia, si sono finalmente schiuse le porte dell'università (a.a. 1998-1999), mentre, l'anno successivo (a.a. 1999-2000), anche per i docenti di scuola secondaria è stato istituito un biennio post laurea, denominato Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, più noto come SSIS¹. Poiché il varo di quei provvedimenti è avvenuto pressoché alla vigilia della riforma di sistema dell'università, che ha visto fra le altre cose l'introduzione dell'assetto curricolare del 3+2 (laurea + laurea specialistica), non è mancato chi, all'epoca e anche dopo, ha pensato che era stato decisamente precipitoso e forse anche un po' improvvido avviare una riforma per la formazione dei docenti che già dall'indomani del suo varo correva il rischio di essere riformata². In effetti, lo spettro della riforma ha condizionato non poco e anche in certa misura frenato lo sviluppo delle due nuove esperienze che, nel decennio, avrebbero senz'altro necessitato di una progressiva messa a punto.

Se va infatti riconosciuto che quanto è stato attuato ha beneficiato di grandi e generosi slanci, data la pluridecennale attesa di quei provvedimenti che non sono affatto piovuti come manna dal cielo, va anche ammesso che non c'era un'altrettanta diffusa capacità progettuale in materia di formazione docenti, per la totale assenza di esperienze pregresse, cosicché non sono mancati, all'atto pratico, aspetti non del tutto convincenti sul piano organizzativo e anche didattico. Essendo ormai trascorso un decennio, ovvero un tempo adeguatamente lungo per tentare un primo

¹ Ciò è avvenuto per effetto del Regolamento contenuto nel DPR n. 470 del 31 luglio 1996, relativo alle SSIS e del Regolamento contenuto nel DPR n. 471 del 31 luglio 1996, relativo invece alla formazione dei maestri, nonché del DM 26 maggio 1998.

² DM n. 509 del 3 novembre 1999.

bilancio di quelle due pionieristiche esperienze, non è forse inutile avviare anche in questa sede una riflessione sulla congruità di quella scelta ministeriale e anche sul suo complessivo significato pedagogico e più in generale formativo. Riflessione che può risultare utile sia ai fini della salvaguardia della memoria di quanto è stato fatto, sia in vista di un'analisi comparata con le proposte organiche di recente formulate dal Gruppo di lavoro presieduto dal matematico Giorgio Israel, nominato nel luglio 2008 dal ministro Gelmini³, con l'incarico di definire nuovi curricula formativi per i docenti di tutti i diversi livelli.

Nel corso dell'estate 2008, Mariastella Gelmini aveva infatti assunto la grave e fulminea decisione di procedere, *d'emblée*, sia al congelamento delle SSIS, definite senza mezzi termini binari morti per disoccupati a vita, sia alla cancellazione dei moduli didattici nella scuola elementare con il conseguente ripristino del maestro unico⁴. Tali provvedimenti hanno pertanto reso non dilazionabile la revisione sia dei curricula SSIS sia di quelli del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria. Questi ultimi, in particolare, in molte sedi accademiche erano stati infatti predisposti con riguardo proprio all'assetto organizzativo-didattico modulare, introdotto nelle scuole elementari dalla legge n. 148 del 1990⁵.

2. Segmento di un progetto olistico

Entrando come si suol dire *in medias res*, vorrei richiamare in prima istanza la questione dell'opportunità o meno del varo, all'incirca dieci anni fa, dei due provvedimenti normativi che sono stati all'origine dell'istituzione dei due nuovi percorsi di formazione alla docenza. Ministro dell'Istruzione e dell'Università era all'epoca Luigi Berlinguer che, nell'ambito del governo Prodi, aveva fatto subito intendere di voler metter mano a un vasto piano di riforma, meglio definirlo olistico, in quanto doveva interessare i vari livelli a partire dalla scuola dell'infanzia fino all'università, riguardando non solo i percorsi di studio ma anche la struttura del sistema formativo, allo scopo di attenuarne anche il centralismo ancora parecchio costrittivo. Ed è stato proprio all'interno di quel vasto progetto di intervento che prevedeva da un lato la cosiddetta riforma dei cicli, ovvero la ristrutturazione della scuola dell'obbligo e di quella secondaria superiore in due soli cicli di studio, rispettivamente di 7 e 5 anni; dall'altro, il progressivo innalzamento dell'obbligo scolasti-

³ Gruppo di lavoro per la formazione del personale docente, DM 30/07/2008.

⁴ Ciò è avvenuto in forza del DL n. 137 del 1° settembre 2008, convertito nella L. n. 169 del 30 ottobre 2008.

⁵ Si veda, in proposito: C. Betti, F. Cambi, E. Catarsi, P. Orefice, S. Ulivieri *et al.*, *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa 2009.

co a 16 anni, l'autonomia delle scuole, nonché il loro confluire nei neonati istituti comprensivi, cioè in istituti che realizzassero un *continuum* formativo a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria inferiore, insomma, è stato all'interno di questo vasto e organico programma di riforma che è apparsa irrinunciabile e non rinviabile la messa in opera dei due nuovi percorsi di formazione dei docenti, perché lo si sa che anche le riforme scolastiche camminano con le gambe degli uomini e delle donne di scuola⁶.

3. *Professionalità multidimensionale*

Attesi da decenni e soprattutto dopo la legge n. 341 del 1990 che, auspice l'allora Ministro Antonio Ruberti, era intervenuta a normare l'istituzione di tali percorsi nell'ordinamento accademico, essi, secondo quanto era emerso dal fitto dibattito al riguardo, dovevano ispirarsi ed essere parimenti protesi a convalidare il presupposto dell'esistenza di una professionalità docente, del tutto specifica e sostanziata di competenze sue proprie, non intercambiabili con quelle di figure altre, presupposto nient'affatto scontato nel nostro paese dove a prevalere per decenni, specie in relazione alla prima e alla seconda infanzia, era stata l'idea che soprattutto le virtù morali, quelle tipiche di una figura materna accogliente ed equilibrata, fossero da coltivare sul serio nei futuri insegnanti, al di là e al di sopra della preparazione socio-psico-pedagogica.

Tale ideologia, particolarmente densa e radicata negli ambienti cattolici, non era del tutto estranea neppure a quelli laici, anche se in questi, sull'onda dapprima della lezione montessoriana e poi di quella deweyana, era venuta maturando una diversa sensibilità per gli studi e le acquisizioni delle scienze dell'educazione, ovvero della pedagogia scientifica, *in primis*, ma anche della psicologia, della sociologia, dell'antropologia. E non minor importanza, in questo processo di definizione della docenza come professione e in quanto tale depositaria di competenze teorico-pratiche specifiche, aveva avuto non di meno la lezione freinetiana, con i suoi richiami al, diremmo oggi, *cooperative learning*, alla costante sperimentazione di nuove tecniche e metodologie didattiche, alla lettura critica dell'ambiente comunitario, vasto ricchissimo inesauribile libro, cui attingere quotidianamente.

⁶ Cfr. G. Cerini, *Istituti comprensivi di "quarta" generazione*, intervento di apertura al convegno *Istituti comprensivi: una sfida ancora aperta*, Bologna, 17 novembre 2008, organizzato da USR e Regione Emilia-Romagna. Cfr. <http://www.sisifo.org/art_visualizza.asp?ID=26>, verificato il 16 maggio 2009.

Freinet⁷, dopo Montessori⁸ e Dewey⁹, era venuto ad accreditare a propria volta l'idea che si diventa docenti non in virtù di doti naturali ma di competenze acquisite, ovvero che la vocazione, tanto celebrata dalla pedagogia ministerial/cattolica come prerequisito per la carriera-docente, da sé non bastava e che occorreva invece una seria formazione di base, arricchita nel tempo da aggiornamenti continui attraverso, anche, un costante scambio di esperienze fra colleghi. Proprio a ciò aveva costantemente atteso il Movimento di Cooperazione Educativa o MCE, che si ispirava com'è noto alle idee del maestro francese appena menzionato, Célestin Freinet, favorendo gli scambi fra i docenti in più modi – attraverso la corrispondenza, il «Bollettino» e, non ultimo, mediante *stages* – in cui si presentavano i risultati di esperienze e sperimentazioni che si concludevano di regola con serrate discussioni per meglio approfondirne il significato, la portata, le difficoltà¹⁰.

Gli *stages* erano alla base dell'attività anche di un altro significativo movimento per così dire alternativo, anch'esso di origine francese, non rivolto però in esclusiva ai docenti perché ben presente anche nell'extrascuola, soprattutto fra gli operatori dei servizi psichiatrici. Alludo ai Cemea ovvero ai *Centres pour l'exercitation aux méthodes de l'éducation active*, particolarmente attenti agli aspetti relazionali e a tutto ciò che può favorire o inibire le dinamiche interpersonali. Negli anni, tali nodi tematici hanno conquistato l'attenzione crescente di studiosi ed esperti del settore, le cui analisi hanno fra l'altro messo adeguatamente in luce l'incidenza delle dinamiche relazionali nello stesso successo e insuccesso scolastico, avvalorando la necessità del possesso di una adeguata competenza comunicativo-relazionale da parte dei futuri docenti, come uno dei tratti distintivi e precipui di tale professionalità, essendo del tutto arbitrario il credere che l'insegnamento generi di per sé e automaticamente apprendimento.

4. La 'mossa del cavallo'

Proprio tali consapevolezza hanno fatto da *plafond* ai provvedimenti normativi del '98, il cui varo non è stato affatto espressione di un impulso né è stato assunto a cuor leggero: non sfuggivano in sede ministeriale i rischi prima descritti, come ha ben evidenziato in più incontri con i Presidenti dei

⁷ Cfr. E. Catarsi (a cura di), *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

⁸ Cfr. F. De Bartolomeis, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, La Nuova Italia, Firenze 1953; G. Cives, *Maria Montessori, pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2001.

⁹ Cfr. L. Borghi, *Il fondamento della pedagogia attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1952; Id. (a cura di), *L'educazione attiva oggi. Un bilancio critico*, La Nuova Italia, Firenze 1984.

¹⁰ MCE (a cura di), *Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria l'allora Sottosegretario all'Istruzione, Beppe Tognon. Era però convinzione condivisa che urgesse mettere un punto fermo, creare un dato di fatto, così da evitare che l'antico e paralizzante scontro in atto sulla formazione dei docenti, cui non erano estranei gli interessi di contrapposti gruppi accademici, congiurasse a bloccare *sine die* una riforma la cui necessità e urgenza erano proverbiali e non solo nel nostro paese, ormai da più decenni fanalino di coda in Europa. Ed è stato così che a partire dal 1998, fra grandi trepidazioni e anche molte attese, hanno preso a comparire i primi corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria – di regola presso le Facoltà di Scienze della Formazione – e dall'anno successivo le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, le note SSIS, aventi invece struttura autonoma su base regionale e spesso interateneo, con non secondari problemi di tipo organizzativo-gestionale e ovviamente finanziario, dati i molti soggetti in gioco.

In coerenza con quanto stabilito dalla normativa e dai successivi regolamenti applicativi – invero assai puntuali – tanto il curriculum di Scienze della Formazione primaria che quello della SSIS hanno incluso tre diverse tipologie di saperi, attinenti alle discipline, alla dimensione comunicativo-relazionale e a quella didattico-operativa. Ma sebbene i decreti ministeriali definissero in maniera quasi puntigliosa i crediti assegnati non solo alle tre suddette tipologie di saperi ma anche, al loro interno, alle diverse macro-aree scientifico-disciplinari, nella fase applicativa sono spuntate le combinazioni più diverse, attraverso il gioco delle affinità o qualche deroga dalla norma, così come hanno preso a delinearasi assetti fortemente differenziati da sede a sede, spesso anche solo per l'inesperienza di quanti, talvolta loro malgrado, hanno preso ad attendere alla messa a punto di quei curricula. Valgano al riguardo alcune esemplificazioni per non restare del tutto nel vago, muovendo dal corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, quello di cui ho seguito gli sviluppi a partire dal suo battesimo e per diversi anni a venire.

5. *Comunanze oltre il biennio*

Com'è noto, la normativa prevedeva che, dopo un biennio comune, il corso di laurea si ramificasse in due diversi indirizzi, l'uno per la scuola elementare e l'altro per la scuola materna. Ma poiché la normativa prevedeva anche – anomalia che non trova riscontro in alcun altro corso di laurea – che gli studenti laureati in un indirizzo potessero, in un solo altro anno, conseguire una seconda laurea nell'altro indirizzo, è accaduto che i due percorsi hanno avuto in certe sedi crediti comuni per un triennio, proprio per agevolare il conseguimento della seconda laurea, anche se in apparenza, grazie cioè a insegnamenti diversi per titolazione ma appartenenti al medesimo settore scientifico-disciplinare e dunque tra loro mu-

tuabili, sembravano differenziarsi non per un solo anno ma per due¹¹. Si è trattato di un *escamotage*, favorito e in certa misura legittimato per così dire dalla normativa stessa, che ha senz'altro agevolato l'utenza, a scapito però della differenziazione biennale dei due indirizzi di scuola dell'infanzia ed elementare sancita in altra parte della medesima legge¹².

Non c'è pertanto da stracciarsi le vesti, oggi, per la proposta del Gruppo di lavoro presieduto da Israel di conferire al diploma di laurea un'efficacia abilitante duplice, in relazione cioè tanto alla scuola primaria che a quella dell'infanzia, così da rendere più spendibile il titolo di studio, prevedendo un percorso unitario per l'intera durata del corso, prefigurato come laurea magistrale e dunque quinquennale ma a ciclo unico anziché un 3+2. Certo, il rischio che il profilo del maestro primario possa in certa misura fagocitare quello relativo alla scuola dell'infanzia esiste e occorreranno opportuni temperamenti, per evitare che quelle due diverse specificità si elidano l'un l'altra. Impresa fra l'altro di non semplice soluzione, come diremo più avanti, proprio per la retroazione degli effetti derivanti dalla cancellazione dei moduli didattici nella scuola primaria e dal ritorno al cosiddetto maestro unico.

6. *Esiti di frammentazione*

Un altro aspetto del previgente ordinamento di Scienze della Formazione primaria che mi piace richiamare, perché senz'altro promettente a livello teorico ma gravido di implicazioni e complicazioni a livello applicativo per l'efflorescenza disciplinare che ha generato, è l'assetto modulare che poteva essere conferito al curriculum¹³. In breve, più discipline, anche di settori scientifici diversi ma con reciproche consonanze, potevano concorrere a formare un unico modulo didattico, che poteva essere di 6, 9 o addirittura 12 crediti e che avrebbe dovuto concludersi con una prova d'esame unitaria. In teoria, era senz'altro un promettente modo per differenziare e arricchire l'offerta formativa, stimolando nel contempo gli scambi e i contatti fra docenti di diversa appartenenza disciplinare, non soliti a dialogare tra loro. Un assetto peraltro utile a favorire anche fra i futuri maestri un'apertura interdisciplinare e una predisposizione al dialogo.

I possibili rischi di frantumazioni disciplinari e di utilizzo dell'organizzazione modulare per prevalenti ragioni di potere accademico (moltiplicazione degli insegnamenti e dunque dei docenti necessari) non erano

¹¹ Cfr. art. 5 del DPR n. 471 del 31 luglio 1996.

¹² Cfr. artt. 1 e 4 del DPR sopra citato.

¹³ Cfr. art. 6 del DM del 26 maggio 1998, pubblicato nella G.U. n. 153 del 3 luglio 1998.

però sfuggiti in sede ministeriale tant'è che il già citato DM del 26 maggio 1998 aveva cercato di prevenire tale eventualità, stabilendo che le prove di valutazione per semestre non fossero più di tre, il che avrebbe dovuto implicare una modularità basata su una coerenza interdisciplinare forte e una congiunta verifica in sede d'esame¹⁴. Ma quel saggio vincolo ministeriale è stato invece variamente aggirato con soluzioni di fortuna, anche di dubbia correttezza giuridica – registrazioni ufficiose di prove parziali e trascrizione del voto sul libretto all'atto del completamento del modulo – con l'esito di celare la reale frantumazione dei saperi che era venuta a determinarsi e i deleteri effetti frenanti sulle carriere degli studenti, che in alcuni casi si sono trovati a dover sostenere addirittura più di quaranta esami semestrali. E non mi sentirei di escludere categoricamente, sia pur limitatamente alla fase pionieristica del corso di laurea, una prevalenza di didattiche disciplinari rispetto ai saperi disciplinari, aspetto, questo, di recente oggetto di un'amichevole discussione fra Giorgio Israel, presidente del citato Gruppo di lavoro ministeriale e Massimo Baldacci, presidente della S.I.PED¹⁵, una delle associazioni del mondo pedagogico¹⁶.

7. 'Verticismi disciplinari'

Ma se è doveroso non minimizzare i cosiddetti 'verticismi didattici' in relazione al corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, secondo un'espressione usata nei documenti del Gruppo Israel, non si devono, per converso, tacere gli anomali 'verticismi disciplinari' che hanno caratterizzato le SSIS, dove le didattiche delle discipline, se pur previste, sono state quasi del tutto oscurate dalla schiacciante prevalenza dei saperi disciplinari, non solo e non tanto per snobismo accademico, ma per scarsa o nulla competenza al riguardo dei docenti universitari che vi insegnavano, i quali, coerentemente, hanno riproposto alla SSIS quello che sapevano fare, ovvero gli esiti delle loro ricerche che spesso gli studenti, a loro dire, avevano però già sentito durante i corsi universitari. Una realtà che, anche nel lontano passato ottocentesco, ha rappresentato il tallone di Achille di iniziative volte alla formazione professionale dei docenti secondari, come la Scuola Normale di Pisa o i corsi di Magistero presso le Facoltà di Lettere e quelle di Scienze¹⁷. E non è un caso che in uno dei documenti redatti dal

¹⁴ Art. 7 del DM del 26 maggio 1998.

¹⁵ Società Italiana di Pedagogia.

¹⁶ Alcune tracce di tale confronto sono reperibili nel sito della S.I.PED, al seguente indirizzo: <http://www.siped.net/index.php?id=0|0&id_news=123>, da noi visitato il 16 maggio 2009.

¹⁷ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana dal 1700 alle soglie del 2000*, La Nuova Italia, Firenze 1981.

Gruppo di lavoro Israel si stigmatizzi il sostanziale disimpegno dei ‘docenti disciplinaristi’ nei confronti delle didattiche utili ai futuri insegnanti e si auspichi un diffuso impegno al riguardo¹⁸. Non si può però nascondere un motivato scetticismo sull’efficacia di tale esortazione, in assenza di più opportune verifiche *in itinere*, volte a salvaguardare la centralità delle didattiche disciplinari anche nei futuri curricula formativi.

E per restare in ambito SSIS, non si possono non evocare come discutibili i grandi numeri di specializzandi cui sono state per nove anni rivolte le lezioni, spesso cattedratiche alla stregua di quelle universitarie con presenze di 200–300 unità, in barba a quegli aspetti comunicativo-relazionali che la SSIS avrebbe dovuto curare per offrire esempi di didattica efficace. Fortunatamente non ovunque si è verificato un’impostazione di così dubbio valore formativo: la SSIS Toscana, ad esempio, relativamente all’Area 1 – quella delle scienze dell’educazione – ha privilegiato un assetto per gruppi di media consistenza, fra le 50 e le 60 unità, così da attivare un effettivo clima dialettico durante le lezioni, con approfondimenti tematici in sotto-gruppi seminariali e la riproposizione degli esiti all’intero gruppo prima del termine della lezione. Un modello, credo, da tener presente per il futuro, onde evitare di incorrere in soluzioni di discutibile o nulla qualità formativa.

8. *Non tutti i mali vengon per nuocere...*

Tuttavia la duplice esperienza maturata riguardo alla formazione dei maestri e a quella dei docenti di scuola secondaria, sia pur fra le innegabili ombre in parte evocate, ha avuto l’indiscusso merito di fungere, in un paese in cui la lezione gentiliana aveva fatto terra bruciata intorno alle questioni di didattica e alle scienze dell’educazione, da impareggiabile laboratorio sperimentale in materia di formazione dei docenti. E dunque si può senza ombra di dubbio sostenere che la decisione assunta negli anni del governo Prodi e di Berlinguer Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, è stata sicuramente assai provvida, proprio perché ha tagliato corto con un’insanabile, paralizzante e in parte strumentale controversia, che avrebbe impedito qualsiasi modifica dello *status quo*.

Gli esiti dell’importanza, anzi del valore, di quella esperienza si toccano con mano leggendo, oggi, proprio i recentissimi documenti, redatti dal Gruppo di lavoro Israel che, pur non del tutto scevri di ombre, presentano aspetti di indubbio pregio anche per effetto di quanto è stato sperimenta-

¹⁸ Si veda, nel sito del Miur, la Relazione generale, redatta dal già citato Gruppo di lavoro, intitolata: *Percorsi di formazione degli insegnanti della scuola dell’infanzia, primaria, secondaria di primo grado e di secondo grado*, p. 5, all’indirizzo: <<http://www.miur.it/DefaultDesktop.aspx?page=327>>, consultato il 16 maggio 2009.

to nel trascorso decennio¹⁹. E per questo, al di là degli antichi steccati che continuano virtualmente a dividere i disciplinaristi dai cosiddetti ‘trasversali’, ovvero dai pedagogisti e affini, non si può non riconoscere al già citato Gruppo di lavoro Israel, di cui facevano fra l’altro parte due noti colleghi di area pedagogica – Silvia Kanizsa e Luciano Galliani – di aver svolto un lavoro serio, organico e dotato di una sua indiscussa coerenza, se pur non mancano aspetti di criticità, necessitanti di una ulteriore messa a punto²⁰.

Il primo aspetto da apprezzare è l’assunto che tutti i docenti, indipendentemente dal livello scolastico cui aspirano orientarsi, debbano completare il loro percorso formativo nell’ambito di una laurea magistrale. Non era affatto scontato, soprattutto in relazione ai maestri per la scuola dell’infanzia! C’è poi da rimarcare il principio di comprimarietà formativa sancito nei tre nuovi percorsi prefigurati da Israel e collaboratori (laurea magistrale per insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria, LM per quelli della scuola secondaria di primo grado e LM per quelli della secondaria di secondo grado) fra i saperi disciplinari, quelli comunicativo-relazionali e quelli pratico-operativi. Principio da cui consegue che gli apprendimenti disciplinari di per sé non esauriscono la formazione dei docenti la quale deve sostanziarsi, per il suo completamento, anche di competenze relazionali e dunque psico-pedagogiche, e di conoscenze didattiche, maturate nel rapporto diretto con la scuola sotto la guida di *tutor*. Sarebbe un grave errore sottovalutare l’importanza di tali principi, che trovano finalmente pieno accoglimento in un documento uff-

¹⁹ I documenti elaborati dal Gruppo di lavoro sono stati pubblicati nel sito del Miur e sono stati da noi consultati il 16 maggio 2009 al seguente indirizzo: <<http://www.miur.it/DefaultDesktop.aspx?page=327>>. Specifichiamo di seguito le loro diverse titolazioni: *Percorsi di formazione degli insegnanti della scuola dell’infanzia, primaria, secondaria di primo grado e di secondo grado*; *Schema finale relazione generale*; *Tirocinio formativo attivo*; *Problemi di transizione e indirizzi generali*; *Laurea magistrale abilitante all’insegnamento nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria*; *Abilitazione all’insegnamento per la scuola secondaria di primo grado*.

²⁰ Riteniamo non inutile indicare i componenti e i loro rispettivi ruoli, del citato gruppo Gruppo di lavoro: Prof. Giorgio Israel – coordinatore del Gruppo – Ordinario presso la Facoltà di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali, Università Roma La Sapienza; Prof.ssa Silvia Kanizsa, Ordinario presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università Milano Bicocca; Prof. Elio Franzini, Preside della Facoltà di Lettere, Università degli Studi di Milano Statale; Prof. Nicola Vittorio, Preside della Facoltà di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali, Università di Roma Tor Vergata; Prof.ssa Simona Costa, Ordinario presso la Facoltà di Lettere e Filosofia, Università Roma Tre; Prof. Luciano Galliani, Ordinario presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova; Sig. Maurizio Ciocca consigliere CNSU; Dott. Giuseppe Cosentino, Direttore generale Dipartimento Istruzione; Dott. Luciano Chiappetta, Direttore generale Dipartimento Istruzione; Dott. Giampaolo Pilo, Dirigente Dipartimento Istruzione; Dott. Antonello Masia, Direttore Generale Direzione Generale per l’Università; Dott.ssa Teresa Cuomo, Dirigente Direzione Generale per l’Università; Avv.to Tito Varrone, Capo dell’Ufficio Legislativo; Dott. Giovanni Criscuoli, Dirigente. I dati sono stati tratti, il 16 maggio 2009, dal sito: <<http://www.miur.it/DefaultDesktop.aspx?page=327>>.

ziale diretto al ministro, a dispetto delle diatribe che si sono susseguite al riguardo anche in tempi recenti. E non si può nel contempo non riconoscere al Gruppo di lavoro Israel di aver, nel riassetto organico della materia, delineato molto opportunamente tre diversi percorsi – per scuola dell’infanzia-primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore – modulati in base alle caratteristiche e alle esigenze dei soggetti in formazione e, di conseguenza, in base alle competenze diversificate richieste ai docenti dei vari livelli scolastici, calibrando in progressione il peso combinatorio delle tre tipologie di saperi.

In specie, occorre sottolineare la scelta molto opportunamente effettuata, in relazione al curriculum per i maestri, di un corso quinquennale a ciclo unico, affidato di regola alle Facoltà di Scienze della Formazione, per loro vocazione e per esperienza maturata nel tempo, le più accreditate in materia di preparazione iniziale dei maestri e l’aver previsto nel contempo per tutti i frequentanti, all’interno del curriculum, una specifica preparazione relativa al disagio e all’handicap. E altrettanto apprezzabile, in relazione alla scuola secondaria di primo grado, è l’aver fatto coincidere l’inizio del percorso formativo per la docenza con l’iscrizione alla laurea magistrale, e il suo completamento con un sesto anno di Tirocinio Formativo Attivo (TFA).

Ci sembra invece di dover rilevare un aspetto di oggettiva criticità nel percorso formativo dei docenti di scuola secondaria di secondo grado che, se pur solo abbozzato negli accennati documenti a causa della non ultimata definizione delle classi di abilitazione, parrebbe consistere nel solo anno di TFA con una eventuale manciata di crediti da acquisire, non si capisce bene come e quando, nell’area delle scienze dell’educazione, prima dell’ingresso nel sesto anno di specializzazione o TFA che dir si voglia.

Non è questo, comunque, l’unico segmento della proposta di riforma che ci appare meno convincente. Anche quello quinquennale per la formazione dei maestri non è esente da punti di debolezza, oltre che per caratteristiche intrinseche – derivanti da un’abilitazione unica per la primaria e la scuola dell’infanzia – per gli effetti retroattivi generati dalla cancellazione dei moduli didattici nella scuola primaria e dal ripristino del cosiddetto maestro unico. Infatti dovendo nel futuro soddisfare l’esigenza di una formazione omogenea per tutti gli studenti frequentanti il corso di laurea e non potendo prevedere più l’istituzione, come nel corso di laurea del previgente ordinamento ancora attivo, dei percorsi differenziati su base disciplinare elettiva, i cosiddetti *majores* – volto l’uno al consolidamento dei saperi storico-geografico-linguistici, l’altro, in alternativa, a quelli fisico-biologico-matematici oppure alle lingue straniere – si corre il rischio non solo di mancare l’obiettivo delle «solide conoscenze nei diversi ambiti disciplinari» espressamente indicato dal Gruppo Israel ma, al contrario, di scadere proprio in quel sapere enciclopedico paventato non a caso dal collega Baldacci, presidente della

S.I.PED, e dal collega Franco Frabboni, decano del Senato della stessa S.I.PED, nella corrispondenza intercorsa di recente con Giorgio Israel, che ha avuto anche qualche riecheggiamento sulla stampa²¹. Così come non può non essere rilevata in quel curriculum, in tempi di globalizzazione e dell'intensificarsi dell'*online*, un'incomprensibile sottorappresentazione dell'informatica. A ciò si aggiunga la necessità di una riconsiderazione, a livello dei tre diversi curricula, dell'attuale assegnazione preordinata dei Cfu sulla base dei settori scientifico-disciplinari, come proposto dal Gruppo Israel, in vista di un'assegnazione degli stessi per macro-aree scientifiche, prospettiva che oltre a meglio conciliarsi con l'operante autonomia universitaria, consente di utilizzare a pieno le competenze effettivamente presenti nelle diverse Facoltà.

Riferimenti bibliografici

- L. Bellatalla, *Scienze dell'educazione e professionalità docente. Dalla formazione all'aggiornamento*, «Prisma», gennaio-dicembre 2000.
- L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *Insegnare prima di insegnare: fondamenti per la professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- C. Betti, *La Commissione d'indagine e gli insegnanti*, in A. Semeraro (a cura di), *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX)*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- C. Betti, *La formazione universitaria dei maestri*, in G. Di Bello (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, Teorie, Professionalità*, Firenze University Press, Firenze 2006.
- C. Betti, F. Cambi, E. Catarsi, P. Orefice, S. Olivieri *et al.*, *Maestro unico? No grazie*, ETS, Pisa 2009.
- L. Borghi, *Il fondamento della pedagogia attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1952.
- L. Borghi (a cura di), *L'educazione attiva oggi. Un bilancio critico*, La Nuova Italia, Firenze 1984.
- F. Cambi, *Le professionalità educative: tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003.
- E. Catarsi (a cura di), *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- E. Catarsi (a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente: curriculum e relazioni nella scuola primaria e secondaria*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2008.
- G. Cerini, *Istituti comprensivi di "quarta" generazione*, intervento di apertura al convegno *Istituti comprensivi: una sfida ancora aperta*, Bologna, 17 novembre 2008, organizzato da USR e Regione Emilia-Romagna.
- G. Cives, *Maria Montessori, pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2001.
- F. De Bartolomeis, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, La Nuova Italia, Firenze 1953.

²¹ G. Israel, *Scuola: meno pedagogia e più saperi*, «Il Messaggero», 20 febbraio 2009.

- F. De Bartolomeis, *La professionalità sociale dell'insegnante: formazione, aggiornamento, ambiente di lavoro*, Feltrinelli, Milano 1982.
- E. Felisatti, L. Galliani (a cura di), *Maestri all'università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce 2001.
- E. Felisatti, L. Galliani (a cura di), *Maestri all' università. Curricolo, tirocinio e professione. Secondo rapporto di ricerca sul caso di Padova*, Pensa Multimedia, Lecce 2005.
- G. Giudizi, *I supervisori di tirocinio. Gli esperti dell'apprendere/insegnare*, in S. Gavazzi, G. Giudizi, S. Ulivieri, *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*, ETS, Pisa 2002.
- G. Israel, *Scuola: meno pedagogia e più saperi*, «Il Messaggero», 20 febbraio 2009.
- G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma 1999.
- MCE (a cura di), *Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- P. Mulè, *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, Roma 2005.
- L. Santelli Beccegato (a cura di), *La scuola di specializzazione per l'insegnamento*, Adriatica Editrice, Bari 1996.
- A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*, 1ª rist. 3ª ed. ac. 1989 (I ed. 1959).
- S. Ulivieri, *La formazione degli insegnanti della Secondaria e l'esperienza della SSIS*, in G. Di Bello (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, Teorie, Professionalità*, Firenze University Press, Firenze 2006.
- <http://www.sisifo.org/art_visualizza.asp?ID=26> (16/05/09).
- <http://www.siped.net/index.php?id=0|0&id_news=123> (16/05/2009).
- Gruppo di lavoro Israel, *Percorsi di formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e di secondo grado*, <<http://www.miur.it/DefaultDesktop.aspx?page=327>> (16/05/2009), p. 5.

PER GLI EDUCATORI E LA SCUOLA DI DOMANI

Giacomo Cives

Sono veramente grato a Simonetta Ulivieri di avermi invitato a partecipare a questo convegno, che oltre ad avermi consentito di rincontrarmi con tanti colleghi e amici come Susi, Trebisacce, Sarracino, Laneve, Pinto Minerva, Baldacci, e di conoscere studiosi come Ceruti, al quale mi lega la comune e più volte manifestata simpatia per Morin, il cui pensiero antiprovinciale ho riaccolto con quello dell'ultima Montessori, in particolar modo nell'apprezzamento per le Indicazioni della scuola di base, mi ha permesso di ritrovarmi con cari amici dell'università fiorentina vecchi e nuovi come Ulivieri, Cambi, Betti, Catarsi, Mariani, Frattini, Santoni Rugiu, Trisciuzzi e tanti altri.

In realtà il mio legame con l'Università di Firenze è antico e profondo. Ho guardato al Magistero fiorentino con ammirazione e adesione, particolarmente per il suo periodo d'oro 1950-1960 in cui, nel richiamo a Dewey, s'imponivano le riflessioni sulla costruzione di una pedagogia democratica di Borghi, Visalberghi, De Bartolomeis, Laporta. Quel periodo, come il più brillante della pedagogia di 'terza forza' del Novecento in Italia, è stato egregiamente ricordato da Cambi nella ricostruzione della storia della 'scuola di Firenze'¹, che sono lieto di avere illustrato alla Facoltà di Filosofia dell'Università di Roma La Sapienza anche nel mio ultimo corso universitario a contratto. Occasione di un addio doloroso, ma pur necessario, per cedere lo spazio alle nuove leve. All'ammirazione per Borghi succedette negli ultimi anni una vera e propria amicizia con lui, nutrita di sentimenti e ideali comuni. Ancora una volta ricordo come momento significativo del mio incontro colla Firenze pedagogica quello in cui fui chiamato nel 1965 a consultare le carte di Ernesto Codignola, presso la sua gentile Signora nella sua casa ove allora erano conservate, per preparare un saggio sull'Ente di Cultura da lui diretto, delegato per le scuole rurali della Toscana e dell'Emilia Romagna.

¹ Cfr. F. Cambi, *La scuola di Firenze da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Liguori, Napoli 1982.

Costatai allora, dai documenti e dalle circolari, la grande capacità di Codignola di organizzatore di cultura, mentre la nota distintiva a Roma delle circolari di Giuseppe Lombardo Radice, pure da me molto amato e studiato, era prevalentemente didattica, di guida per gli insegnanti ('accanto ai maestri'), per come insegnare. E tale rimase e ancor di più si sviluppò nella sua attività di consigliere scolastico dell'ANIMI.

Ai precedenti del Magistero fiorentino di Codignola si è opportunamente richiamato qui Mario Longo. Aggiungo la particolare importanza dell'opera del Magistero romano di Lombardo Radice. Si tratta di precedenti autorevoli che hanno lasciato un'importante traccia sulla scuola italiana, attraverso la formazione dei tanti insegnanti, pur se in altro contesto e con una diversa impostazione culturale. Allora *presente e futuro* per i compiti della Facoltà di Scienze della Formazione e della SSIS, il tema qui dibattuto. Anche se in varie relazioni non sono mancati riferimenti alla storia di alcuni insegnamenti impartiti nella sede fiorentina. Si ricordi ad esempio la dettagliata ricostruzione operata da Saulo Sirigatti delle vicende dell'insegnamento della psicologia a Firenze, e soprattutto quella svolta da Franco Cambi dell'insegnamento pedagogico fiorentino, da Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, e poi da Antonio Santoni Rugiu, Leonardo Trisciuzzi, Tina Tomasi e altri, fino alle molteplici attività odierne del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Firenze, con rilevanza nazionale e internazionale.

A proposito del passato credo non si possa non ricordare come la battaglia per la formazione universitaria degli educatori della scuola d'infanzia ed elementare e per la qualificazione pedagogico-didattica e nelle scienze umane dei professori, accanto a quelle per l'istituzione della scuola media unica, della scuola dell'infanzia statale e della scuola a tempo pieno o integrata, abbia impegnato fino al successo, soprattutto nel periodo del centro-sinistra e negli anni immediatamente successivi, le forze politiche democratiche, i sindacati democratici degli insegnanti e i pedagogisti progressisti, tra cui in prima fila proprio quelli della 'scuola di Firenze'. Considerando la nuova formazione in atto dei docenti, non si può non ricordare con commozione come questa sia stata una faticosa conquista delle forze impegnate nella riforma e nel rinnovamento della scuola italiana. Si parla allora di 'formazione tra presente e futuro', tema che è oggetto di specifica tavola rotonda. E il presente è certo al centro di tutto il convegno, che a un decennio dalla nascita (ma singole scuole per la formazione degli insegnanti stanno sorgendo ancora e quella di Foggia ad esempio è sorta solo due anni fa) della Facoltà di Scienze della Formazione e quella della SSIS mostra opportunamente le articolazioni delle loro attività, delle discipline in esse insegnate, dei loro rapporti con le dimensioni della nuova tecnologia, dell'intercultura e della devianza, e quelle dei profili degli educatori e dei formatori-esperti sulla cui costruzione si sono impegnati.

Un compito e una realizzazione molto impegnativi che hanno richiesto una straordinaria creatività, portando a frutto, nell'invenzione di una complessa struttura, l'inserimento delle scienze dell'educazione, di cui proponeva il rilancio su basi nuove Francesco De Bartolomeis nel lontano 1953 e il coordinamento organico Aldo Visalberghi nel 1978 (la 'rosa dei venti'). Quei saperi (si va dall'arte alla filosofia, alla letteratura, alla scienza e via via discorrendo) sono venuti sviluppandosi nell'incontro e nella collaborazione col contesto culturale, trovando finalmente un loro denso ambito di sviluppo, arricchito da un ampio spazio di applicazione concreta. Bene dunque aver illustrato quanto si è fatto e si sta facendo tuttora, nella complessità dei vari apporti specialistici. Sarebbe opportuno ne fosse informato tutto il paese, magari attraverso i diffusi canali informativi della televisione e della stampa.

Ma veniamo al futuro. Quali sono i 'nuovi compiti' che attendono le riformate scuole per la formazione degli insegnanti? Intendiamoci: qua e là nelle varie relazioni svolte non sono mancati riferimenti a necessari interventi innovatori. Così ad esempio Agostino Portera di fronte all'attuale 'emergenza analfabetismo' rilevata dall'Unesco ha parlato dei grandi compiti che l'educazione e la trasmissione culturale devono assumersi nella società globalizzata per debellare guerra, violenza, intolleranza ecc. Monica Ferrari ha sottolineato la complessità e urgenza di una 'questione magistrale' che riesca a superare il perdurante distacco tra teoria e inserimento dei giovani nel mondo sociale e della pratica professionale.

A proposito della SSIS, sulla base di una dettagliata esperienza Aldo Becciolini ha illustrato come occorran vari interventi per migliorarla, mentre Alessandro Mariani ha messo in luce, oltre alla storia e ai meriti della scuola, anche i suoi limiti e debolezze, richiedenti 'piani di miglioramento', e questo non solo ed esclusivamente a livello locale.

Quanto a Franco Cambi, questi ha rilevato come alle evidenti e nette emergenze del tempo d'oggi la pedagogia critica occorre che dia risposte radicalmente avanzate in senso teorico e sociale. Nell'ambito della tavola rotonda Mauro Ceruti ha tra l'altro ricordato un punto drammatico e non risolto: nonostante la scuola sia divenuta 'di massa', essa non ha affatto risolto (la denuncia di don Milani) la differenza sociale delle sue prestazioni. Permane ancor'oggi l'ingiustizia nel campo della formazione, la quale rimane differenziata per censo. Ecco allora qual è il punto. Al di fuori dei confini delle scuole degli insegnanti, la formazione nel nostro paese resta in una situazione grave e tendente via via al peggioramento. Possono queste scuole fare a meno di confrontarsi con questa realtà, sia pure determinata da complesse ragioni di carattere culturale e sociale, nazionali e internazionali? Possono sottrarsi all'impegno di prenderne atto, di cercare di comprenderne i caratteri e le ragioni e studiare le forme con le quali calibrare al meglio la formazione degli insegnanti

e degli esperti educativi perché si sforzino di combattere questa grave e crescente crisi, vale a dire la crisi della nostra scuola?

A proposito della stampa, ecco cosa con efficacia Curzio Maltese scrive, questo il titolo, su *La scuola, vera emergenza dimenticata*²:

Alcuni problemi italiani si spiegano con le ultime statistiche dell'ISTAT sul livello culturale del paese. L'Italia è in fondo alla classifica dei 27 paesi europei per scolarizzazione, rendimento scolastico, investimenti nella pubblica istruzione, consumi culturali delle famiglie, conoscenza delle lingue straniere, ma anche della lingua madre. Siamo in testa invece per abbandono scolastico, ore trascorse davanti alla televisione. Altre ricerche provano che il sessanta per cento degli italiani non è in grado di leggere e capire un articolo breve.

Ecco, la 'questione scuola' costituisce per il nostro paese una vera emergenza. Analizziamo insieme alcuni settori del sapere che versano in una situazione di crisi.

Matematica. Asse fondamentale della nuova cultura scientifica e tecnologica, è trascurata e respinta. Tale rifiuto indica che è male insegnata. Eppure non è mancato un corposo movimento di rinnovamento della sua didattica, che ha mirato a evidenziarne il carattere storico, sociale, inventivo e creativo. Basti ricordare il nome di una straordinaria professoressa romana di matematica di liceo, Emma Castelnuovo, che ne era testimone, i cui testi scolastici erano corredati dalle illustrazioni che riproducevano opere architettoniche della storia dell'umanità che si erano ispirate alle varie forme dei solidi geometrici. Come mai quella didattica innovativa non è stata poi di fatto più applicata? Aveva ragione nella sua relazione Enzo Catarsi a porre la matematica al primo posto tra le discipline della cultura dell'insegnante. Ma chi è che tiene conto di questa indicazione?

Lettura. La crisi relativa è davvero impressionante, via via segnalata ad esempio da Tullio De Mauro, che parla al riguardo di un popolo di «illetterati». Non leggono neppure professionisti e insegnanti. Si capisce come non leggano più i ragazzi, sedotti del resto da internet e non sostenuti più dal contagio che deriva dall'esempio degli adulti.

Scrittura. Essa si ritrova in una situazione in cui si sta verificando un grave declino. Non più stimolati dalla storica e stimolante pratica della corrispondenza, privati dell'occasione di scrivere in pratica per tutto il corso dell'istruzione secondaria, non stupisce che gli studenti che arrivano all'università non sappiano da che parte incominciare per stendere la tesi o anche una semplice relazione. Così ripiegano sulla trascrizione dei testi anonimi di internet, senza neppure preoccuparsi di filtrarli e adattarli.

² C. Maltese, *La scuola, vera emergenza dimenticata*, «Il venerdì di Repubblica», 16 maggio 2008.

Storia. Non parliamo poi della carenza di senso storico e d'informazione storica, anche per eventi vicini del Novecento. Gli insegnanti di letteratura, di filosofia, di storia della pedagogia rimangono di sasso quando chiedono di collocare gli autori studiati nella loro epoca. Eventi come la guerra libica o la stessa prima guerra mondiale risultano sconosciuti, si comprende con quali esiti per la comprensione degli scrittori e studiosi del periodo in esame.

Si può giungere a una conclusione a carattere generale e che fa da cornice all'analisi appena fatta. Manca motivazione, interesse, partecipazione per la conoscenza culturale. Nella contemporanea assenza di parametri e modelli ideali, si comprende come la naturale vitalità giovanile vada a scaricarsi in riprovevoli episodi di bullismo, i quali sono solo un sintomo eclatante della crisi profonda, episodi che da soli catturano l'attenzione della stampa quotidiana.

L'abbiamo detto. È un'iniziativa benemerita quella di aver mostrato con questo convegno a Firenze e in tutto il paese come con soli dieci anni di vita si sia costituita con le Facoltà di Scienze della Formazione e le SSIS una via di formazione degli insegnanti e degli operatori pedagogici così viva e articolata, nutrita di cultura e competenze. È però da augurarsi che presto un nuovo convegno considererà la realtà di questa preoccupante e drammatica 'emergenza scolastica', per capirne i motivi e i caratteri e proporre i modi di mettere a punto una figura d'insegnante e formatore motivato e preparato per affrontarla.

Un modello di un altro convegno orientato in questo senso potrebbe essere quello degli storici Congressi della FNISM, di forte impegno culturale e pedagogico, in cui già si è orientati su grandi temi come quelli della laicità e della riforma della scuola media. Le loro vicende sono state egregiamente ricostruite nei dettagli da Luigi Ambrosoli e in sintesi proprio da Lamberto Borghi, nel suo capolavoro di 'antistoria' d'Italia e della sua scuola, costituito da *Educazione e autorità nell'Italia moderna*.

L'INSEGNANTE 'SAPIENTE' E 'INCORAGGIANTE'

Enzo Catarsi

La nostra Facoltà ha fatto una scelta saggia nell'organizzare questo convegno in occasione del decennale della sua istituzione. Assai opportuna mi è parsa anche la scelta di riflettere sulle diverse professionalità educative, alla cui formazione è peraltro rivolto il nostro lavoro. Anche per questo, quindi, sono convinto della utilità di questa nostra riflessione sulla professionalità educativa e docente.

La qualità della scuola, infatti, a cui tengono coloro che – come chi scrive – sono convinti della grande importanza di questa istituzione, è condizionata in grande misura, anche se, ovviamente, non in maniera assoluta, dalla professionalità degli insegnanti che vi operano. Quest'ultima appare in effetti di significato primario nel processo di rinnovamento della scuola italiana, come rilevano ormai tutti i documenti ufficiali, che sottolineano con forza come la qualità dell'insegnamento deriva in gran parte dalle caratteristiche del docente e in particolare dalla sua formazione sia iniziale che in servizio.

1. Una nuova professionalità docente

Una scuola rinnovata abbisognerà, pertanto, di una nuova professionalità docente, dai caratteri assai diversi da quelli cui siamo tradizionalmente abituati. Essa dovrà sostanziarsi di cinque macro competenze, che potremmo definire nella maniera seguente:

1. competenze culturali e psico-pedagogiche;
2. competenze tecnico-professionali;
3. competenze metodologiche e didattiche;
4. competenze relazionali;
5. competenze 'riflessive'.

Non sfuggirà, pertanto, la novità di una tale caratterizzazione della professionalità delle insegnanti rispetto alla situazione esistente.

La proposta, peraltro, non intende essere polemicamente critica nei confronti della attuale categoria magistrale, la cui formazione, com'è noto, risente ancora degli esiti nefasti dell' 'onda lunga' gentiliana e le cui lacune, pur rendendosi sempre più evidenti, non possono certo essere primariamente imputate a responsabilità soggettive. Occorre pertanto lavorare per il loro superamento, magari organizzando esperienze organiche di formazione in servizio che abbiano nei caratteri della continuità e della sistematicità i loro tratti distintivi. Allo stesso modo pare giusto evidenziare che la caratterizzazione delle competenze alla base della nuova professionalità docente deve essere intesa in tutta la sua dinamicità e con la sottolineatura che tutte debbono essere presenti in misura equilibrata.

Le prime fanno riferimento a una cultura diffusa e antropologicamente intesa, che deve essere propria di tutti gli insegnanti, a cominciare dalle insegnanti della scuola dell'infanzia, che hanno un compito essenziale nel processo di alfabetizzazione culturale dei bambini. Ecco, quindi, che appare opportuno rivendicare la formazione di un'insegnante 'sapiente' anche per la scuola dei più piccoli, visto che la sua definitiva legittimazione si gioca anche in virtù del suo apporto al processo di sviluppo complessivo dei bambini. Fare scuola, infatti, fin dai primi livelli, consiste nel mettere gli allievi in condizione di rappresentare simbolicamente le esperienze utilizzando progressivamente linguaggi sempre più complessi e specialistici.

Le competenze tecnico-professionali sono ovviamente differenti a seconda dei gradi scolastici in cui si opera. Nella scuola dell'infanzia si dovranno conoscere, ad esempio, i diversi campi di esperienza e possedere competenze tecniche come quelle della lettura ad alta voce e della narrazione. Nella scuola secondaria sarà essenziale conoscere la propria disciplina, la cui conoscenza, peraltro, non è garanzia del saperla insegnare. Proprio per questo anche nel nostro corso di laurea di Scienze della Formazione primaria abbiamo introdotto molte didattiche disciplinari, che dovrebbero essere rinvigorite anche nella scuola di specializzazione per la formazione degli insegnanti secondari.

Le competenze metodologiche e didattiche fanno invece riferimento a quelle strategie che sono alla base del lavoro degli insegnanti: programmazione, verifica e valutazione, osservazione e documentazione. Anche se, infatti, abbiamo chi intende aprire una fase postprogrammatoria siamo convinti che la strategia della programmazione non sia stata ancora acquisita nel suo significato intrinseco e sia stata oggetto di equivoci talvolta artatamente proposti nella discussione.

2. La competenza relazionale

Fondamentale, infine, è da ritenere la competenza relazionale, considerato il ruolo di primo piano che le relazioni svolgono nel corso dell'espe-

rienza scolastica. Questo anche alla luce della convinzione, giustamente sempre più diffusa, che la collegialità costituisce aspetto imprescindibile del lavoro scolastico, dove il gruppo degli insegnanti deve poter operare in maniera collegiale. L'esperienza però ci mostra quanto sia difficile lavorare collaborando con gli altri e come, quindi, l'acquisizione di puntuali competenze relazionali sia fondamentale anche per il reale funzionamento di un gruppo.

Le competenze relazionali, fra le altre cose, serviranno molto anche per migliorare il rapporto con le famiglie, la cui presenza all'interno della scuola dovrà caratterizzare sempre più il Piano dell'offerta formativa di qualsivoglia istituzione scolastica.

A questo scopo la scuola – affermano giustamente gli Orientamenti del 1991 per la scuola dell'infanzia, che costituiscono un documento emblematico per questi aspetti e che dovrebbero ancora oggi essere guardati come un punto di riferimento – avvalendosi di tutti i mezzi previsti e possibili (colloqui individuali, assemblee, riunioni di sezione, consigli di intersezione e di circolo, comitati e gruppi di lavoro), crea un clima di dialogo, di confronto e di aiuto reciproco, coinvolge i genitori nella progettazione educativa, valorizza e potenzia la partecipazione responsabile di tutte le figure e istituzioni interessate.

Le indicazioni tecniche relative al rapporto con le famiglie appaiono, quindi, molto importanti e tali da far superare un atteggiamento di isolamento e di chiusura che talvolta è oggi presente negli insegnanti, le cui aspettative professionali, d'altra parte – fin dal momento della formazione iniziale – sono rivolte in direzione dei bambini/ragazzi e non certo verso i loro genitori. La consapevolezza del carattere 'ecologico' e complessivo dello sviluppo, al contrario, deve rendere sempre più chiara la necessità di un rapporto organico e continuativo anche con i genitori, verso i quali ci si deve rivolgere con atteggiamento rassicurante ed empatico.

3. *L'insegnante 'incoraggiante'*

Per l'insegnante si rivelerà inoltre imprescindibile la capacità di attivare relazioni gratificanti e 'incoraggianti' con gli allievi. Questo alla luce della convinzione che il comportamento degli insegnanti è essenziale ai fini dello svilupparsi di personalità equilibrate e anche della stessa riuscita degli allievi nelle attività scolastiche.

A tale riguardo pare utile prefigurare la figura di un insegnante 'incoraggiante', che deve puntare a sviluppare nell'allievo autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare e di sviluppare attività. Al contempo egli deve essere capace di promuovere le attività degli allievi facendo riferimento alle loro motivazioni interne. Allo stesso modo

l'insegnante 'incoraggiante' deve essere capace di comprendere la realtà specifica del singolo bambino/ragazzo, acquisendo consapevolezza degli eventuali problemi che possono derivare dalla sua storia personale oppure dall'ambiente familiare di provenienza.

Un altro principio importante cui l'insegnante 'incoraggiante' deve ispirarsi è quello di ridimensionare eventuali insuccessi dei bambini, sdrammatizzando i loro errori, in maniera che quelli che presentano maggiori difficoltà non perdano fiducia nei loro mezzi e sviluppino una percezione negativa di se stessi. Ma il principio più significativo che l'insegnante incoraggiante deve avere presente è a nostro avviso quello del *sottolineare il positivo*, che richiama l'opportunità di evidenziare gli aspetti positivi delle prestazioni dei bambini, senza enfatizzare quelli negativi.

La competenza relazionale deve inoltre avvantaggiarsi della conoscenza dei problemi e delle tecniche della comunicazione in situazione scolastica, a cominciare dalle strategie della conferma e del rinforzo sociale, di cui è stata rilevata l'indubbia utilità. A questo proposito, allora, si tratta di avere presente che, per quanto riguarda la comunicazione non verbale, l'atteggiamento di conferma passa attraverso comportamenti non verbali quali sguardi, gesti, postura del corpo e il tono della voce. Ad esempio nella scuola dell'infanzia o elementare – ma anche successivamente – dire qualcosa al bambino con tono ironico o minaccioso provoca infatti il suo disorientamento e finanche il blocco della verbalizzazione. Anche la posizione del corpo ha evidentemente un suo significato: nella scuola dell'infanzia, più specificamente, sedersi di fronte al bambino, in modo che gli sguardi possano incrociarsi, favorisce una migliore comunicazione e rassicura il bambino, dandogli il senso di essere accettato.

Riguardo invece la comunicazione verbale è stata rilevata in numerosi studi l'utilità della descrizione della situazione. Altri atteggiamenti che possono rivelarsi confermantici possono essere inoltre le richieste di chiarimento di informazioni, le espressioni di incoraggiamento e le espressioni di interessamento. Particolarmente utile, comunque, si è rivelata la tecnica, di derivazione rogersiana, della ripresa a eco o a specchio, che favorisce la libera espressione dei soggetti. L'utilizzazione di tale tecnica, detta anche tecnica del 'rispecchiamento verbale', consente di proporre al bambino una continua stimolazione, in quanto lo si pone in condizione di esprimersi continuamente, poiché l'insegnante si limita a verbalizzare i suoi comportamenti, a riassumere quanto lui ha detto, dimostrando attenzione per la sua verbalizzazione e ridandogli continuamente la parola. Occorre, in definitiva, mostrare considerazione continua per l'allievo, che potrà arricchirsi e svilupparsi in maniera più articolata anche in virtù dell'attenzione complessivamente 'positiva' dell'insegnante.

4. *La competenza riflessiva*

Le relazioni, peraltro, non riguardano solo i bambini, ma anche i loro genitori e le colleghe ed è anche per questo che la competenza relazionale deve essere anche più raffinata. Questo anche alla luce della convinzione, giustamente sempre più diffusa, che la collegialità costituisce aspetto imprescindibile del lavoro docente. L'esperienza però ci mostra quanto sia difficile lavorare collaborando con gli altri e come, quindi, l'acquisizione di puntuali competenze relazionali sia fondamentale anche per il reale funzionamento di un gruppo o di un consiglio di classe. Il lavoro collegiale, però, incontra di solito numerosi ostacoli, in quanto le tensioni che si sviluppano all'interno di un gruppo di docenti possono creare situazioni di difficoltà e provocare una serie contrastativa di desideri e di difese di cui spesso non si ha piena consapevolezza e che pure condizionano negativamente il lavoro.

È chiaro, pertanto, come la complessità di lavorare nel gruppo possa far scattare dei 'meccanismi di difesa' a livello inconscio che spesso finiscono per rendere apprensivo il soggetto. Questo avviene proprio perché mettere in discussione i propri convincimenti non è molto facile e molto più difficile è superarli, abbandonando le certezze e le sicurezze a cui di solito si è fatto riferimento.

Anche per questo, quindi, si possono avere atteggiamenti di rifiuto del gruppo di lavoro che possono avere alla base motivazioni di tipo intellettuale, culturale e psicologico. Diversi, infatti, sono gli ostacoli che possono condizionare negativamente il funzionamento di un gruppo. Proprio per questo occorre essere consapevoli che parecchie dinamiche relazionali sono connesse alla vita stessa del gruppo di lavoro e che la crescita di quest'ultimo non può mai essere pensata come lineare, senza il superamento delle difficoltà che via via possono presentarsi.

Il contesto del gruppo di lavoro, fra l'altro, può essere molto utile per l'affinarsi della competenza 'riflessiva', che deve mettere in grado l'insegnante di vivere consapevolmente il proprio impegno professionale e di arricchirlo continuamente. Le diverse competenze indicate in precedenza (culturali, tecnico-professionali, metodologiche, relazionali) sono infatti essenziali; ma non possiamo dimenticare che i professionisti dell'educazione devono continuamente confrontarsi con situazioni problematiche e devono essere capaci di 'categorizzare' l'esperienza, mentre imparano dalla medesima e concorrono alla costruzione di nuovi saperi. In tale contesto è quindi opportuno che possano avvalersi di una forma di razionalità euristico-riflessiva, a suo tempo identificata da Dewey e successivamente interpretata da Donald Schon come fondamentale per una 'epistemologia della pratica professionale'.

La competenza riflessiva, inoltre, concorre ad alimentare ulteriormente la conoscenza diretta dei bambini e dei ragazzi posseduta dagli insegnanti, i quali li conoscono più e meglio di altri professionisti quali gli stessi psico-

logi e pediatri. Questo è in effetti vero, in quanto gli insegnanti hanno la possibilità di vivere quotidianamente con i loro allievi, ma – quello che più conta – hanno l'opportunità di 'pensarli' nel corso delle riunioni del gruppo di lavoro, durante le quali è essenziale confrontarsi con i colleghi.

La consapevolezza dell'importanza della competenza riflessiva dovrebbe, quindi, orientare anche il processo di formazione iniziale e in servizio delle educatrici, vista la necessità per i professionisti dell'educazione di contestualizzare, sempre e comunque, il proprio impegno professionale. La costruzione sociale della conoscenza, visto che essa si crea in contesti fattuali specifici, impone infatti ai professionisti – e nel nostro caso alle educatrici – di acquisire consapevolezza delle norme e delle tradizioni culturali dell'ambiente in cui si svolge la loro azione educativa. In altri termini si pone la questione della cultura 'politica' – etimologicamente intesa – dei professionisti dell'educazione, che sono da considerare anche come 'professionisti dell'azione sociale' e agenti di trasformazione e crescita delle comunità locali. È in questo modo, in effetti, che si possono formare dei professionisti dell'educazione che, nella prospettiva dell'accoglienza e dell'incoraggiamento, mettono in condizione gli allievi di crescere serenamente e di sviluppare la loro personalità in maniera armonica e complessa.

PROFESSIONALITÀ DOCENTE/PROFESSIONALITÀ EDUCATIVA

Roberto Albarea

Una mia laureanda mi ha scritto una lettera nella quale puntualizzava una cosa che mi sembra importante per ogni educatore: ha scritto che lavorando alla tesi finale si è rivolta alla continua ricerca di approfondimenti e ha imparato a cogliere nei saperi e nella vita sfumature diverse, adottando un pensiero pluriprospettico.

1. *Tre ambiti: le componenti della professionalità docente, il percorso, i nodi emergenti oggi*

1.1. *Le componenti della professionalità docente e il contesto*

Tale posizione, intuitiva e ragionata, che oltre a essere debitrice del paradigma della complessità¹ fa attenzione alle sfumature e alle interdipendenze relazionali, mi sembra un dato decisivo del fare professionalità e non professionismo².

Infatti, se ciò che si persegue, nella variabilità delle situazioni, dovrebbe assumere la consistenza e l'articolazione di una comunità di pensieri, di valori e di pratiche, che si autoeduca, occorre allora tener presente che l'università e i luoghi della formazione, in linea generale, sono sistemi complessi formati soprattutto dagli educatori e dagli educandi, e ciò implica che ci si interessi analiticamente e con sguardo d'insieme ai modi come una azione che si ritiene educativa in senso lato sia concepita dai suoi promotori e diffusa dai suoi tecnici. In altre parole questo significa che si fa riferimento a una *etnografia dell'educazione* cauta, dialogica, ma pur sempre realistica: un lavoro di interpretazione da parte dell'educa-

¹ Cfr. R. Albarea (a cura di), *Aspetti della complessità in educazione*, Kappa Vu, Udine 2000.

² A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto*, Carocci, Roma 1999, pp. 71-78.

tore e del docente che non si focalizza tanto sui contenuti di conoscenza e sulle abilità da conseguire, pur importanti e necessari, quanto sulle complesse mediazioni tra persona e persona, tra vecchio e nuovo, tra istanze localistiche e cosmopolite³, tra esigenze di sicurezza e incertezza della scoperta⁴, tra memoria, aspettative e progetto di vita, tra momenti 'forti' e momenti 'deboli' della formazione.

Si possono elencare qui alcune delle 'classiche' componenti della professionalità docente:

- una componente culturale, cioè una conoscenza che si radica nel soggetto educatore, il risultato di un processo di formazione interiore intesa come *Bildung* o *Paideia*, come *decus animi*⁵, una formazione generale permanente che si innesta nella storia e nella biografia *in fieri* del docente;
- una cultura professionale specifica che riguarda: il sapere generale e specifico sulle discipline, il sapere sull'allievo, il sapere organizzativo e gestionale, il sapere incentrato sulla relazione educativa e sulla capacità di gestirla e farla evolvere⁶;
- una competenza professionale denominata *matetica* o sapere sull'insegnamento, indirizzata a indagare su ciò che capita quando si vuole insegnare qualcosa; essa è una competenza riflessiva sulla prassi ma anche sulla teoria e sulla progettazione, essa è la scienza del giudizio (Immanuel Kant), nel senso che mostra come una persona sa risolvere in maniera soddisfacente i problemi che incontra nella vita. Essa punta a riconoscere la diversità del caso singolo (personalizzazione educativa) e resiste alla tentazione, di uniformarlo 'alla norma'⁷.

Da ciò derivano alcune conseguenze che arricchiscono la dimensione della professionalità nel senso dell'educativo:

- l'azione di insegnamento è sempre situata e dovrebbe quindi essere letta come un'azione che mira a rendere sensibili e percepibili le conoscenze, le abilità e i valori che si intendono proporre e testimoniare.

³ A. Appadurai, *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*, in M. Featherstone (a cura di), *Global Culture, Globalization and Modernity*, Sage Publ., London 1990, pp. 296-301; U. Hannerz, *Cosmopolitans and Locals in World Culture*, in M. Featherstone (a cura di), *Global Culture, Globalization and Modernity*, Sage Publ., London 1990, pp. 249-250.

⁴ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

⁵ D. Izzo, *Organizzazione, formazione e dirigenza scolastica*, ETS, Pisa 1999, pp. 170-171.

⁶ G. Bertagna, *Quale cultura e competenze per la formazione degli insegnanti oggi?*, in C. Xodo (a cura di), *Dimensioni della professionalità docente. Cultura, competenza deontologia*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, pp. 58-60.

⁷ Ivi, p. 61; Ocse-Ceri, *Personalizzare l'insegnamento*, il Mulino, Bologna 2008.

L'attivazione delle azioni di apprendimento, quindi, e il loro controllo non possono essere che indiretti: mediati dai sistemi di segni adottati, includendo tra questi le modalità di relazione instaurate, i contesti e gli ambienti di apprendimento preparati, le cornici di valore di riferimento, i gesti, le parole, le immagini, le posture, le espressioni orali e scritte, le emozioni soggettive e oggettivate ecc.;

- la professionalità si manifesta anche nel riconoscimento sociale, nelle competenze pedagogicamente fondate, nel costituire un patrimonio *in progress* di attitudini, intelligenze, convinzioni, disponibilità concentrandosi sugli aspetti trasformativi-valoriali della propria professionalità;
- la deontologia professionale del docente educatore ne viene coinvolta⁸. Non si deve dimenticare che fa parte della deontologia professionale dell'educatore il compito di assumere un codice etico di comportamento (assunto come *habitus*, ed è qui che sta il nucleo 'forte' della formazione) al pari della professione medica o legale, che lo induce a diffondere cultura e conoscenza in quanto diritti di cittadinanza, contrastando false motivazioni e interessi disinformati, pregiudizi e banalità del senso comune, saldandosi a istanze di pubblico interesse e di democrazia sostanziale⁹.

1.2. Il percorso: l'autoformazione guidata

Prendendo spunto dall'impostazione adottata da Bertrand Schwartz in merito all'attività svolta nelle *missions locales*¹⁰, l'autoformazione guidata ha la funzione, nell'ambito della educazione degli adulti, non solo di orientare alle decisioni in merito a compiti specifici e di breve scadenza, ma di alimentare visioni prospettiche e generare istanze di riflessione e approfondimento. Lungo questa strada si sono incamminati gli operatori (docenti, ricercatori, supervisori, insegnanti, studenti e laureandi) del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Udine.

Non si tratta in questo caso di un autobiografismo segnato dal ripiegamento personale, da tentazioni nostalgiche o da compiacimenti narcisistici. Si tratta piuttosto di adottare atteggiamenti, pensieri e comportamenti 'di testimonianza' che stanno tra il resoconto analitico e autocritico di sé

⁸ Cfr. C. Xodo, *Per un codice deontologico degli insegnanti*, in C. Xodo (a cura di), *Dimensioni della professionalità docente. Cultura, competenza deontologia*, Pensa Multimedia, Lecce 2006, pp. 257-274.

⁹ R. Albarea, D. Izzo, *Manuale di pedagogia interculturale*, ETS, Pisa 2002, pp. 31-32.

¹⁰ Cfr. B. Schwartz, *L'educazione di domani*, La Nuova Italia, Firenze 1977; Id., *Educazione degli adulti ed educazione permanente*, a cura di A. Agosti, R. Finazzi Sartor, F. Gobbo, Liviana, Padova 1987.

e l'interrogazione esistenziale; una specie di autobiografia scandita non da fatti, piuttosto da riflessioni sui fatti. Questo progetto di vita costituisce la natura di quei «passaggi obbligati» nella vita di ognuno in quanto sono esperienze di svolta di una vita e di una generazione, sono «riti di passaggio», «esercizi di memoria»¹¹ che comportano anche una riflessione sulla memoria, sull'atto stesso del ripensare e del rivivere.

Quali sono, allora, le caratteristiche che possono scandire il processo di riflessione intorno alla genesi e allo sviluppo della professionalità educativa e docente?

1. La *confiance en soi*, cioè il fare affidamento su di sé, il prendersi consapevolmente cura di sé, come è stato sottolineato a più riprese dai programmi e dalle iniziative comunitarie, in particolare per i pubblici più sfavoriti: donne, anziani, immigrati, disoccupati, fasce di emarginazione;
2. la *préformation inventaire*, orientata a fare il punto della situazione riguardo ai propri compiti: bilancio personale, verifica delle scelte e delle condizioni di scelta, analisi costi/benefici, valutazione delle proprie decisioni, rapporto tra aspirazioni soggettive e possibilità oggettive;
3. la possibilità di *capitalizzare i successi*, sia dal punto di vista emozionale che da quello cognitivo: individuazione delle capacità chiave, dei livelli soglia, dei reali sviluppi della situazione, delle conoscenze applicabili e reinterpretabili, delle possibilità future. Si tratta quindi di un 'mettersi alla prova', di concedere spazio a una 'libertà mentale' finalizzata a riprogettarsi, ripercorrendo interessi e motivazioni, alimentando visioni prospettiche, mediando in senso positivo tra vincoli oggettivi, valori e risorse in una strategia realistica di attuazione e scansioni diverse;
4. l'*esigenza di contestualizzazione*: analisi di una situazione che richiede il continuo riferimento a uno sfondo, a una 'cornice' (lavoro di figura/fondo, di testo/contesto, di *focus*/quadro di riferimento; integrazione dialettica tra situazione complessiva e specificità dell'intervento, tra una attività in fluire e la fissazione di un evento che ha la sua importanza nella autobiografia formativa);
5. *livello soglia*. Una esperienza di formazione diventa una esperienza produttiva e positiva se si rispetta un certo *livello soglia*: al di sotto o al di sopra del quale il processo di formazione risulta inadeguato, vuoi per carenza di informazioni, di orientamenti e di 'sostegni', vuoi per sovrabbondanza di stimoli, di raccomandazioni ed eccesso di 'aiuti'. Questo significa che l'autoformazione guidata si integra con la strutturazione dell'identità del soggetto: una identità dinamica e creativa, impegnata su più versanti.

¹¹ I. Calvino, *Note e notizie sui testi*, in I. Calvino, *Romanzi e racconti*, a cura di M. Barenghi, B. Falcetto, C. Milanini, Mondadori, Milano 1994, pp. 1199-1203.

1.3. I nodi emergenti oggi

Rispetto a quanto detto sono emersi alcuni nodi intorno ai quali lavorare, nodi tra loro interdipendenti, che oggi sembrano imprescindibili per ogni educatore che vuole rispondere alle problematiche sociali e formative insite nelle società contemporanee. Essi sono: la trasversalità formativa e disciplinare, il fare testimonianza nella relazione educativa, l'autoregolazione intelligente che si rifà a uno stile educativo, l'educazione alle scelte.

1. Trasversalità formativa e disciplinare

La professionalità educativa e docente si realizza soprattutto nella trasversalità formativa e nella trasversalità disciplinare.

La prima può emergere nei comportamenti, nello stile personale, nella congruenza valoriale, nelle relazioni che si costruiscono nei contesti educativi; la seconda si basa sulla capacità di trasferire intuizioni, prospettive, concetti, scoperte da un settore all'altro dell'esperienza, sulla capacità di deduzione e induzione per arrivare ad accostamenti audaci, proposte di interpretazione, ipotesi esplicative. Ambedue queste trasversalità possono ricorrere ai procedimenti della analogia e della metafora, in una sorta di dialettica tra intensività ed estensività, tra specificità e propedeuticità, tra contestualità e astrazione. La trasversalità formativa diventa un *a priori*, rispetto alle scelte pedagogiche di fondo, mentre la trasversalità disciplinare è frutto di un lavoro *a posteriori*, che si struttura gradualmente. La trasversalità disciplinare si integra con l'identità personale, declinata alla formazione di una mentalità sostenibile.

2. Fare testimonianza nella relazione educativa

La relazione educativa è una relazione asimmetrica, è una relazione in cui si esplica una certa autorità. Infatti gli educatori usano diverse strategie, in quanto testimoni di una qualche autorità. Sono giochi strategici e reciproci tra le libertà, quella dell'educatore e quella dell'educando. Ma la relazione educativa che implica un certo potere, positivo per certi versi, deve evitare di trasformarsi in stato di dominio il quale porta a sottomissione, subordinazione e perdita di autonomia¹². L'autorità quindi è

¹² M. Foucault, *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in A.Q. Pandolfi (a cura di), *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste, 1978-1985*, vol. III, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 291-292.

una forma di potere e si distingue dalla coercizione perché essa implica: regole di diritto (diritto ontologico innanzitutto), tecniche di gestione e di governo, *ethos* dell'educatore, pratica di sé e di libertà.

Per l'educatore e il docente esiste il valore della testimonianza, la quale può essere vista come sorretta da una motivazione scientifica ed etica insieme: in altre parole si intrecciano la competenza e il carisma dell'educatore. Pertanto l'esemplarità del maestro e la sua testimonianza si coniugano in un processo di educazione alle scelte nell'ambito dell'etica intrinseca alla relazione interpersonale, e tutto ciò porta alla sostenibilità della relazione.

Infatti, nella relazione educativa sono importanti non solo le significazioni esplicite ma anche, e forse di più, quelle implicite e allusive, in una dialettica di detto/non detto che corrisponde al tentativo di costruirsi punti di riferimento via via sempre più stabili ma anche aperti al disequilibrio, all'imprevisto, alle contraddizioni, a momenti di ristrutturazione e di dis-orientamento.

Ecco allora che compare la tensione tra sostenibilità interiore e sostenibilità esteriore.

Infatti, nella dimensione della sostenibilità interiore c'è un gioco di resistenze, aspirazioni, contrasti e nascondimenti, ed emerge la capacità di guardarsi dentro, di fare una sorta di esegesi interiore, mentre la sostenibilità esteriore è centrata sui comportamenti sociali, sull'ascolto, sul dialogo, sulla mediazione intelligente, ciò che investe compiti sociali e ruoli istituzionali, ma che non può essere disgiunta dalla sostenibilità interiore; i concetti di congruenza e autenticità sono qui prevalenti. In tale frangente si gioca la veridicità dei messaggi dell'educatore e i suoi mascheramenti. Qui la sostenibilità viene intesa come una co-responsabilità generalizzata, come responsabilità sociale e si collega all'educazione alle scelte e all'assunzione di decisioni; si tratta di apprendimenti, memorie e stili di vita che possono essere ingredienti dissolti nella vita stessa.

3. Autoregolazione intelligente e stile educativo

Fare autoregolazione significa adottare uno stile educativo che altrove ho chiamato creatività sostenibile¹³. Lo stile educativo che si appella alla creatività sostenibile aiuta a costruire un modo di essere e di porsi che sottolinea il vivere con eleganza e pudore all'interno dei limiti e tenta di costruire rinnovati e creativi agganci tra etica, volontà, intelligenza naturale, educazione dei sentimenti. In tal modo si passa da una educazione «*about and for sustainability*» verso un più radicale concetto

¹³ Cfr. R. Albarea, *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Imprimatur, Padova 2006.

di educazione «*as sustainability*»¹⁴. Da un lato, la creatività si apre alle frontiere, ai varchi, ai passaggi mentre dall'altro la sostenibilità punta a gestire la complessità e l'equilibrio tra questi versanti, stando *in between* (come una tenacia sostenibile).

L'ipotesi è che l'approccio educativo che si rifà alla creatività sostenibile possa permettere di gestire questo equilibrio/disequilibrio (talvolta paradossale) tra versanti, convivendo con contraddizioni e antinomie, evitando di disperdersi in frammentazioni e frantumazioni pericolose, riconducendosi continuamente, con tenacia e fatica, a una testimonianza valoriale, a una cultura personale (lo stile educativo) sedimentata e dinamica allo stesso tempo. In altre parole: una forza riconquistata a partire dalle nostre debolezze¹⁵.

Essere sostenibili significa coniugare intuizione creativa, frazioni di esperienza (come diceva Dewey), esercizi di esegesi del sé¹⁶, ricognizione di conoscenze esperite e pregresse; significa perciò aprirsi alla certezza dell'imprevedibilità e della ricerca (cioè alla creatività), scontrarsi con l'inciampo, usando lo stile non le cerimonie e le retoriche, per approdare a decisioni sempre imperfette ma che si aprono al dialogo con l'esistenza umana¹⁷ e che conservano sempre e comunque una loro *inattualità*, secondo un termine caro a Giovanni Maria Bertin¹⁸.

Si tratta di un «gioco di corrispondenze»¹⁹, così importante per la sensibilità educativa e per il suo stile operativo, ma esso è sempre, occorre ricordarlo, gioco di corrispondenze imperfette, che segnalano cautele ed esitazioni, e rappresentano difese positive contro ogni tentativo di arbitarietà e di onnipotenza.

Si tratta di una forma di autovigilanza.

Le imperfezioni procedono di ricostruzione in ricostruzione, attraverso ricostruzioni provvisorie che si annullano o si confermano o si modificano a ogni nuovo punto di riferimento; la conoscenza pregressa e le ipotesi interpretative facilitano la continuità delle sporadiche ricostruzioni, pervenendo a un tessuto connettivo sempre e comunque imperfetto, perché ciò che conta è il processo della ricostruzione personale. A volte è necessario, paradossalmente, per aprire nuovi territori, che si parta da elementi ridottissimi. Nel percorso educativo e creativo occorre accettare la dinamica del rischio. Anche questa è una espressione della autoregolazione intelligente.

¹⁴ S. Sterling, *Developing Strategy*, in J. Huckle, S. Sterling (a cura di), *Education for Sustainability*, Earthscan Publ., London 1996, p. 200.

¹⁵ R. Albarea, *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, cit., pp. 225-226.

¹⁶ M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano 2003, pp. 40-41 e 76.

¹⁷ Cfr. E. Ducci (a cura di), *Aprire su Paideia*, Anicia, Roma 2004.

¹⁸ G.M. Bertin, *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

¹⁹ R. Albarea, *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, cit., pp. 115-116.

4. Educazione alle scelte e alla presa di decisioni

L'educazione alle scelte introduce alle componenti drammatiche della scelta: microscelte e macroscelte. Ma le prime conducono e preparano le seconde, come nel 'dilemma della pasticceria'.

Una mamma e un papà entrano in una pasticceria con il loro bambino e gli dicono: «Scegli una pastina!». Il bimbo si trova di fronte a un banco tutto luccicante contenente quaranta e più dolci e dolcetti, e resta disorientato, confuso, impotente, al massimo un po' pensieroso. Ci sono alcune alternative: o il bambino sceglie quella che lo attira di più, senza farci caso, oppure i genitori consci delle sue perplessità scelgono per lui o lo conducono a scegliere quello che ritengono sia adatto a lui, oppure il bambino non sceglie, o peggio è la commessa che lo convince alla scelta. Maria Montessori diceva che il materiale offerto ai bambini doveva essere presentato con gradualità, perché essi potessero maneggiarlo convenientemente e impadronirsene.

Il mondo allora, in questa metafora, è una contraddittoria pasticceria, fatta di luccichii e di povertà più o meno nascoste (il retrobottega, simbolo dello sfruttamento dei vari sud del mondo e la commessa di facciata che rappresenta il marketing aziendale), e una educazione alle scelte, graduale, sostenibile e con poche, all'inizio, opzioni, prepara al processo verso le grandi scelte della vita. Ci sono momenti di stasi, di ripensamento, di equilibrio statico e dinamico, di considerazione degli ostacoli, di sistole e diastole.

L'importante non è la misura in sé e per sé, ma *se e quanto* il senso della misura e la dimensione sostenibile possa indicare una direzione di scelta.

Il procedere a scegliere poi si affina. Esso procede insieme a una certa educazione alla consapevolezza, a una tenacia, anche sofferta, nella ricerca di una direzione verso cui dirigersi. Per questo occorre avanzare continue distinzioni, le quali sviluppino l'educazione della volontà e dell'intelligenza, e che non tendano a separare bensì a integrare, verso un terreno di confronto e di condivisione: distinzioni tra livelli e piani di discorso, tra prospettive diverse, tra realismo e utopia.

Tutto ciò porta a una professionalità manifesta, comunicata e testimoniata.

Riferimenti bibliografici

- R. Albarea (a cura di), *Aspetti della complessità in educazione*, Kappa Vu, Udine 2000.
- R. Albarea, *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Imprimeritur, Padova 2006.
- R. Albarea, D. Izzo, *Manuale di pedagogia interculturale*, ETS, Pisa 2002.
- A. Appadurai, *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*, in M. Featherstone (a cura di), *Global Culture, Globalization and Modernity*, Sage Publ., London 1990.

- G. Bertagna, *Quale cultura e competenze per la formazione degli insegnanti oggi?*, in C. Xodo (a cura di), *Dimensioni della professionalità docente. Cultura, competenza deontologia*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.
- G.M. Bertin, *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- I. Calvino, *Note e notizie sui testi*, in I. Calvino, *Romanzi e racconti*, a cura di M. Barenghi, B. Falchetto, C. Milanini, Mondadori, Milano 1994.
- A. Canevaro, A. Chieregatti, *La relazione di aiuto*, Carocci, Roma 1999.
- E. Ducci (a cura di), *Aprire su Paideia*, Anicia, Roma 2004.
- M. Foucault, *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in A.Q. Pandolfi (a cura di), *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste, 1978-1985*, vol. III, Feltrinelli, Milano 1998.
- M. Foucault, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano 2003.
- U. Hannerz, *Cosmopolitans and Locals in World Culture*, in M. Featherstone (a cura di), *Global Culture, Globalization and Modernity*, Sage Publ., London 1990.
- D. Izzo, *Organizzazione, formazione e dirigenza scolastica*, ETS, Pisa 1999.
- Ocse-Ceri, *Personalizzare l'insegnamento*, il Mulino, Bologna 2008.
- B. Schwartz, *L'educazione di domani*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- B. Schwartz, *Educazione degli adulti ed educazione permanente*, a cura di A. Agosti, R. Finazzi Sartor, F. Gobbo, Liviana, Padova 1987.
- S. Sterling, *Developing Strategy*, in J. Huckle, S. Sterling (a cura di), *Education for Sustainability*, Earthscan Publ., London 1996.
- C. Xodo, *Per un codice deontologico degli insegnanti*, in C. Xodo (a cura di), *Dimensioni della professionalità docente. Cultura, competenza deontologia*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.

SCUOLA SECONDARIA E DIDATTICA DELLA RICERCA: IL CONTRIBUTO DELL'ALTA FORMAZIONE E DELLA SSIS

Alessandro Mariani

1. Il nesso tra università e scuola, a partire dal Dottorato di Ricerca

Il presente contributo intende mostrare come la ricerca universitaria, tradizionalmente legata all'alta formazione, possa diventare – attraverso preziose figure intermedie, ma non marginali – un momento di riflessione, di analisi, di stimolo e di presentazione di modelli operativi per la scuola. Ecco perché potremmo/dovremmo pensare a un luogo di elaborazione teorica come il Dottorato di Ricerca, in grado di introdurre e attivare all'interno della futura formazione degli insegnanti un percorso coordinato dal Dottorato stesso, allo scopo di progettare e fissare nell'ambito della professione insegnante temi e metodi, problemi e materiali, questioni e strumenti, guardando prioritariamente ai dottori di ricerca come a figure di mediazione tra l'alta formazione e la didattica, tra la concettualizzazione teorica e l'operatività scolastica. Un po' com'è avvenuto con le figure dei ricercatori degli ex IRRE, che avevano il compito nevralgico di mediare – in maniera sistematica – tra le frontiere più avanzate della ricerca attuale (elaborate prevalentemente all'interno del sistema universitario), l'organizzazione curricolare e la prospettiva interdisciplinare (entrambe centrali, quest'ultime, nel mondo della scuola contemporanea). Così, la funzione dell'alta formazione rappresentata dal Dottorato di Ricerca può sviluppare l'indagine scientifica, veicolarla nel mondo di una professione educativa/istruttiva/formativa e confrontarla 'in presa diretta' con esperienze concrete come quelle scolastiche.

Da qui la proposta di un collegamento tra alta formazione e scuola, poiché quest'ultima (specialmente quella secondaria) ha sempre più bisogno di essere spinta verso l'alto, sul piano dei saperi, soprattutto per mettersi in sintonia con la loro attuale condizione (postmoderna, complessa, transdisciplinare, trasversale, multiculturale, ecc.) e leggerli all'interno di una frontiera 'viva' e 'aperta' come quella scolastica. Qui pensiamo a un settore importante dell'alta formazione, ovvero al Dottorato di Ricerca non come un'esperienza meramente accademica e autoreferenziale, ma come uno strumento utile per affinare una professionalità educativa,

istruttiva e formativa come quella sintetizzata dall'insegnante, che se ben formato e sostenuto *in itinere* può dare *inputs* significativi nella scuola.

Siamo chiamati, in altri termini, ad aggiornare l'insegnamento sul livello della ricerca e a progettare un rinnovamento dei «modi dell'insegnare» (per dirla con Bruno Ciari): si pensi alle pratiche modulari, alla trasformazione dei manuali, al coinvolgimento dei consulenti di tirocinio, alle esperienze laboratoriali, ai percorsi di ricerca-azione. Ormai in tutti i campi disciplinari vengono organizzati dei momenti *alti* di approfondimento, in grado di esprimere forme di ripensamento rivolte anche alla scuola, come dimostrano i vari 'festival dei saperi' (da quello della matematica a quello della filosofia, da quello della scienza a quello della letteratura, ecc.), cioè vere e proprie occasioni di rilettura – aperta e rinnovata – dei saperi stessi. Occasioni, peraltro, largamente frequentate non solo dai cittadini comuni e dagli studiosi, ma anche dai docenti che in quelle occasioni vedono una significativa opportunità di aggiornamento.

2. Il ruolo svolto dall'ex IRRE-Toscana

A partire da questa esigenza/urgenza, vorrei evidenziare i risultati di un'analisi che ho condotto su una parte considerevole del ricchissimo patrimonio dell'ex Istituto Regionale per la Ricerca Educativa (IRRE), che già come Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi (IRRSAE) ha attivato – in Toscana, sotto la presidenza di Franco Cambi e la direzione prima di Giuseppe Italiano e poi di Sandra Landi – un articolato progetto di innovazione dei saperi scolastici, al fine di favorire una lettura più *critica* e più *s sofisticata* e, quindi, di assegnare a essi una più *netta* 'qualità formativa' in direzione di quella 'scuola della conoscenza' e di quella 'cittadinanza partecipata e responsabile' che sono – ormai – un po' i macrovettori dell'*operari* educativo. Su questo la scuola può fare la sua parte, procedendo verso frontiere più avanzate dei saperi e portandole nella pratica curricolare.

Già con l'esperienza de *L'arcipelago dei saperi*, nei sei volumi coordinati da Franco Cambi e usciti tra il 2000 e il 2001¹, è stato delineato con decisione questo traguardo innovativo, qui applicato al curricolo verticale, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria, offrendo rilevanti spunti di riflessione alla ricerca dei paradigmi e dei modelli di attuazione per la stessa prassi didattica delle varie aree disciplinari secondo proficui percorsi interdisciplinari e itinerari di sperimentazione in classe. Un'operazione rivolta a corroborare un mutamento radicale nella professionalità docente e nella prassi d'insegnamento sollecitato dall'allora Ministro

¹ F. Cambi (a cura di), *L'arcipelago dei saperi. I-II*, Le Monnier, Firenze 2000-2001.

Luigi Berlinguer con l'autonomia, la riorganizzazione dei cicli, la progettazione curricolare e l'innovazione didattica.

In quegli anni e in quelli immediatamente successivi l'ex IRRE-Toscana si è concentrato su un'innovazione metodologica e didattica anche dell'insegnamento della storia, mettendo al centro le discontinuità, le rotture, le fratture, i confini e gli scambi, aprendola (come ha indicato Fernand Braudel) a prospettive attuali come quelle della mondialità, della storia planetaria e della lunga durata, che vengono a declinarsi trasversalmente e con una scansione 'totale' che ha illuminato le varie zone del mondo sfuggendo alla prospettiva ingannevole del primato del «tempo breve» e dell'«azione circoscritta», come viene evidenziato nel volume dedicato alle *Discontinuità storiche*².

Anche l'insegnamento della filosofia è stato ripensato *oltre* il modello gentiliano, colto come un 'ponte tra i saperi', attivato durante l'adolescenza, che è notoriamente l'età delle domande filosofiche, letto come esperienza formativa, progettato come 'esercizio del pensiero', legato a un *habitus* di riflessività su vari temi dell'esperienza personale, storica, culturale. E su questo – sempre nel 2004 – è stato pubblicato, a cura di Franco Cambi e Francesco Paolo Firrao, *Filosofia per i nuovi licei*³, che presenta alcuni modelli formativi e altrettanti moduli didattici rivolti addirittura al biennio, considerando anche quell'idea originale della *philosophy for children*, oggi così *à la page*.

Poi sono state affrontate le trasversalità *dei* e *tra* saperi, capaci di costruire un'unificazione metacognitiva e un loro raccordo interdisciplinare, presentato attraverso le categorie attualissime della 'complessità' (che oggi campeggia nella ricerca epistemologica e argina la dispersione metodologica) e della 'narrazione' (uno stile che è in uso anche nelle scienze, come ormai mostrano la divulgazione e l'immaginazione scientifiche). E qui diventa paradigmatico *Complessità e narrazione*, il libro curato da Franco Cambi e Maria Piscitelli nel 2005⁴.

Infine, come si evince da *Formare alla scienza nella scuola secondaria superiore*⁵, l'Istituto si è impegnato molto per rinnovare/sofisticare l'insegnamento delle varie scienze, per comprendere la loro identità e il loro ruolo, per dare una corretta e attuale immagine della scienza, come pure dei suoi metodi, delle sue articolazioni e delle sue procedure. Per gestirle in modo consapevole e organico e per consegnare alle giovani generazioni uno strumento-chiave per abitare il loro tempo, che è sempre più

² F. Cambi, F.P. Firrao, G. Rossi (a cura di), *Discontinuità storiche*, Armando, Roma 2004.

³ F. Cambi, F.P. Firrao (a cura di), *Filosofia per i nuovi licei*, Armando, Roma 2004.

⁴ F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione*, Armando, Roma 2005.

⁵ L. Barsantini, F. Cambi, D. Polverini (a cura di), *Formare alla scienza nella scuola secondaria superiore*, Armando, Roma 2007.

il tempo della scienza e della tecnica e nel quale vanno i fatti i conti collocandosi possibilmente alla quota più alta.

3. La formazione dei docenti nella SSIS

Con la riforma degli ordinamenti didattici universitari, tracciata dalla legge n. 341 del 19 novembre 1990, fu prevista l'istituzione – presso le università – della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS). Più tardi, il DPR n. 470 del 31 luglio 1996 ne regolò le norme e l'ordinamento didattico: un corso biennale, dopo il conseguimento della laurea Vecchio Ordinamento o specialistica/magistrale (con accesso a numero chiuso mediante superamento di una selezione suddivisa per classe disciplinare di abilitazione), il cui diploma finale avrebbe avuto valore di abilitazione all'insegnamento sulla classe disciplinare e aperto l'accesso ai ruoli ordinari. Nel corso della sua storia, la SSIS ha curato in particolare: 1. gli insegnamenti di didattica disciplinare e quelli di area socio-psico-pedagogica, provvedendo a completare – in un'ottica metodologica – il percorso di formazione iniziale in base al *curriculum* seguito dagli specializzandi; 2. le attività di tirocinio e le attività laboratoriali in raccordo con le istituzioni scolastiche, avvalendosi del ruolo dei docenti supervisor e dei docenti *tutors*. Queste due aree intendevano garantire – insieme – quelle conoscenze/capacità/abilità necessarie per trasmettere – oggi, nella scuola secondaria di primo e di secondo grado – 'saperi e competenze' in un modo autenticamente formativo.

Con la nascita della SSIS, la formazione degli insegnanti ha subito un deciso *rinnovamento* che ha mutato radicalmente il modello tradizionale di tipo idealistico (che, con l'egemonia gentiliana, è arrivato fino a noi e ha impedito la formazione più specificamente professionale degli insegnanti) e un *adeguamento* rispetto ai modelli europei, soprattutto attraverso l'articolazione di tre ambiti: *disciplinare* (di perfezionamento dei saperi e delle competenze relative ai nodi tematici, all'aggiornamento scientifico, alla storia e all'epistemologia delle materie/tematiche abilitanti); *didattico* (di formazione alle teorie didattiche, ai 'modi dell'insegnare' e ai 'congegni' didattici, ignorati nella tradizionale formazione degli insegnanti); *psico-socio-pedagogico* (di coinvolgimento degli aspetti didattici, comunicativi e relazionali, collegati ai processi di insegnamento-apprendimento-formazione relativi alla pre-adolescenza e all'adolescenza). Tale impianto doveva essere sinergico, integrato e dialettico, e resta condivisibile ancora oggi. Un modello maturo che potrà essere risolto anche nelle lauree specialistiche/magistrali, purché siano mantenute e coltivate le prospettive 'trasversali' e a esse venga assegnato un numero di crediti significativo.

Sul piano, però, dell'organizzazione e dei risultati si sono manifestati anche alcuni limiti della/nella scuola. Qui si sono mostrate alcune 'imperfet-

zioni'. Prima e fondamentale quella della didattica disciplinare, che è stata spesso delegata ai supervisori del tirocinio o agli accademici iperspecialisti, spesso lontani dai problemi reali del 'fare scuola'. Secondo aspetto problematico è stato quello di aver dilatato l'insegnamento in presenza per specializzandi già occupati, contribuendo a creare un clima difficile (talvolta carico di tensione) tra gli specializzandi e gli insegnanti. La terza debolezza riguarda i risultati, che avrebbero avuto bisogno di un monitoraggio *in itinere* e in uscita, con l'auspicabile passaggio in ruolo, insieme a una verifica dell'effetto che c'è stato negli specializzandi a proposito dell'apprendimento integrato di conoscenze, competenze e riflessività, dove per riflessività si deve intendere la capacità di rinnovare la didattica applicata in classe in rapporto ai temi dell'insegnamento e della formazione, come pure un risultato per una professionalità riflessiva (= coscienza e cura di sé, visione della cultura, sviluppo del pensiero critico, competenze metacognitive, ecc.).

Quindi, nell'ambito della formazione dei docenti restano alcuni compiti significativi: 1. considerare le didattiche specialistiche a livello universitario secondo una maggiore caratura interdisciplinare (in modo da far dialogare, il più efficacemente possibile, i quadri disciplinari, gli statuti epistemologici e gli ambiti della ricerca); 2. ripensare l'insegnamento in presenza e organizzarlo in maniera più flessibile (con lezioni frontali, ma anche con studio personalizzato, *stages* in Italia e all'estero che agiscano secondo la logica del *brainstorming*); 3. mettere in rilievo la sinergia (soprattutto nelle attività laboratoriali) tra discipline 'frontali' ed esperienza didattica, con un ruolo nevralgico del supervisore del tirocinio; 4. fissare un monitoraggio organico poiché ogni istituzione ha bisogno di una autovalutazione e di una valutazione per orientare le proprie prassi verso una 'qualità totale'.

Dopo una lunga e complessa fase di sperimentazione il modello avrebbe avuto bisogno di una sua collocazione definitiva e istituzionalizzata seguendo alcuni 'piani di miglioramento' a livello nazionale, interpretando criticamente il nuovo modello di formazione degli insegnanti e ripensando radicalmente la SSIS, che invece – con l'articolo n. 64 della legge n. 133 del 6 agosto 2008 – è stata formalmente sospesa e, di fatto, chiusa. Tuttavia, probabilmente, l'attuale congiuntura – legata al Gruppo di Lavoro Ministeriale (coordinato da Giorgio Israel) sulla Formazione dei Docenti

con il compito di definire i requisiti e le modalità della formazione iniziale e della attività procedurale per il reclutamento del personale docente delle istituzioni scolastiche e di definire gli ordinamenti didattici universitari per la formazione del predetto personale

può essere un'importante occasione per svolgere una riflessione approfondita sulla prospettiva della specializzazione in chiave didattica della formazione degli insegnanti, a cui anche la ricerca pedagogica guarda con vivo interesse scientifico e autentica speranza di miglioramento.

Riferimenti bibliografici

- A.D.I., *Il regolamento dimezzato*, <http://ospitiweb.indire.it/adi/FormazioneIniziale2009/fi9_frame.htm>, (28/06/2009).
- E. Agazzi, *La formazione culturale degli insegnanti*, «Nuova Secondaria», 1, 2003.
- M. Baldacci, C. Michelini, *Una carta in più per la formazione iniziale dell'insegnante*, «Rivista dell'Istruzione», 3, 2003.
- L. Barsantini, F. Cambi, D. Polverini (a cura di), *Formare alla scienza nella scuola secondaria superiore*, Armando, Roma 2007.
- G. Bertagna, *Lezioni, laboratori, tirocini nel curriculum della SIS*, «Pedagogia e Vita», 5, 1999.
- F. Cambi (a cura di), *L'arcipelago dei saperi. I-II*, Le Monnier, Firenze 2000-2001.
- F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2003.
- F. Cambi, F.P. Firrao (a cura di), *Filosofia per i nuovi licei*, Armando, Roma 2004.
- F. Cambi, F.P. Firrao, G. Rossi (a cura di), *Discontinuità storiche*, Armando, Roma 2004.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione*, Armando, Roma 2005.
- A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna 2000.
- B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma 1972.
- C. Crivellari, *Professori nella scuola di massa*, Armando, Roma 2004.
- C. Desinan, *La specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria*, «Nuova Secondaria», 4, 1992.
- F. Frabboni, *Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario*, CLUEB, Bologna 1994.
- F. Fabbroni, *Sognando una scuola normale*, Sellerio, Palermo 2009.
- G. Franceschini (a cura di), *La formazione consapevole*, ETS, Pisa 2006.
- S. Gavazzi, G. Giudizi, S. Ulivieri (a cura di), *Dal banco alla cattedra*, ETS, Pisa 2002.
- L. Genovese, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica*, Armando, Roma 2005.
- V. Grion, *Insegnanti e formazione*, Carocci, Roma 2008.
- G. Israel, *Chi sono i nemici della scienza?*, Lindau, Torino 2008.
- M.L. Jori, A. Migliore, *Imparare a insegnare*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- G. Luzzatto (a cura di), *Università e formazione degli insegnanti*, Forum, Udine 2002.
- U. Margiotta, *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007.
- E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma 2004.
- L. Santelli Beccegato (a cura di), *La formazione dell'insegnante di scuola secondaria tra progetti ed esperienze*, Adriatica, Bari 1999.
- A. Santoni Rugiu, *La lunga storia della scuola secondaria*, Carocci, Roma 2007.
- D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi*, ETS, Pisa 2008.

LA FORMAZIONE DISCIPLINARE NELLA SSIS

Sandra Gavazzi, Aldo Becciolini

Negli ultimi anni le indagini internazionali (PISA/OCSE, TIMSS ecc.) hanno più volte sottolineato le gravi carenze nella formazione degli studenti italiani. Carenze ancora più evidenti nelle discipline scientifiche.

Tali limiti non sono presenti solo negli allievi quindicenni oggetto delle indagini ma, purtroppo, sembrano riprodursi o persistere anche negli studenti universitari e, successivamente, sono stati ancora rilevati in alcuni giovani laureati durante gli esami di ammissione alla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario.

L'analisi dei test d'ammissione alla SSIS, sia di Indirizzo o relativi a una classe di insegnamento specifica, ha evidenziato nel corso degli anni una sempre minore preparazione dei candidati nelle discipline oggetto d'insegnamento nelle scuole secondarie.

Il numero dei candidati all'accesso ai corsi SSIS è progressivamente aumentato nel tempo tanto che, all'ultimo concorso per l'Indirizzo Scienze Naturali, per esempio, i concorrenti erano in numero circa sette volte superiore a quello dei posti disponibili (in quantità programmata).

In alcuni Indirizzi, come quello di Lingue straniere (LS), Fisico Informatico Matematico (FIM), Scienze Naturali (SN), i test utilizzati durante le prove per l'ammissione sono stati elaborati da un Comitato di coordinamento nazionale, del quale hanno fatto parte quasi tutte le SSIS italiane. I test, con domande a risposta multipla, preparati e selezionati dagli esperti delle varie discipline, sono stati somministrati in tutta Italia per consentire una selezione efficace e quanto più possibile omogenea sul territorio nazionale.

Le prove d'ammissione alla Scuola di specializzazione per l'Insegnamento Secondario, nel caso della Toscana, sono state: una generale mediante test formato da cinquanta quesiti a risposta multipla con cinque alternative di risposta delle quali solo una esatta – costituita da venti domande *generali* dell'Indirizzo più trenta *specifiche* della classe per la quale si richiedeva l'abilitazione all'insegnamento –; la seconda verifica, diversa da indirizzo a indirizzo, è stata realizzata attraverso un colloquio, come per esempio per gli Indirizzi Scienze motorie e Lingue straniere, o utilizzando una prova scritta, formata da più quesiti a risposta aperta, come

nel caso degli Indirizzi Scienze naturali e Scientifico tecnologico. Oltre ai risultati delle due prove al punteggio finale, valido per l'ammissione, hanno contribuito i titoli conseguiti precedentemente (dottorato, master universitari, voto di laurea ecc.).

In uno degli elaborati presentati per l'ammissione alla classe di concorso A033 Educazione Tecnica, un candidato, in risposta a un quesito su *Le fibre tessili naturali*, ha scritto¹:

Le fibre tessili naturali: i nostri progenitori scuoiavano svariati ovini e si rivestivano con le pelli. La pelle interna: quando l'Homo sapiens L. cominciò a perdere la pelliccia naturale, diventò fastidiosa, ma l'uomo si accorse che la peluria arrotolata si poteva assemblare e produrre lunghi filamenti; da questi nacquero i primi 'maglioni'.

Non solo fanta-evoluzione e fanta-biologia ma anche fanta-italiano! Molte altre ancora sarebbero le risposte degne di attenzione...

Legittime sono quindi le domande:

- cosa rimane di quanto appreso durante il percorso universitario?
- Cosa si insegna nelle scuole?
- Come si insegna nelle scuole, ma anche nelle università?
- Cosa dovrebbe essere insegnato e come nei percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti?

Al momento non abbiamo risposte certe alle domande di cui sopra ma, forse, ragionevoli intuizioni e ipotesi di soluzioni.

I vari test ed esami espletati durante questi anni di esperienza SSIS hanno messo in evidenza criticità legate alla definizione delle classi di insegnamento che oggi – ma forse anche ieri – non appaiono congrue nel loro accorpamento disciplinare e che, anzi, potrebbero fare emergere altre problematiche legate alla vastità delle tematiche da affrontare. Portiamo come esempio sempre l'Indirizzo Scienze naturali e le classi di concorso in esso attivate. Nella classe A059 Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali nella scuola media, troviamo insegnanti laureati in matematica e insegnanti laureati in altre discipline scientifiche (per esempio scienze naturali, chimiche, biologiche, geologiche), difficile è pensare un percorso universitario che riesca ad equilibrare le conoscenze e le competenze necessarie all'insegnamento di queste due importanti branche del sapere scientifico, appunto la matematica e le scienze (chimica, biologia, scienze della Terra ecc.), senza che l'una *sopraffaccia* la seconda o viceversa.

¹ Il testo è riportato tale e quale come consegnato. Ammissione VIII Ciclo SSIS Toscana, Indirizzo Scienze naturali.

Nella Scuola di Specializzazione le circa cento ore per anno, duecento in totale², di *disciplinare* (Area 2), sono apparse da un lato un monte ore eccessivo e, dall'altro, esiguo. L'esperienza di dieci anni di Tirocinio didattico dei nostri specializzati nelle aule ha infatti evidenziato uno squilibrio che ipotizziamo sia dovuto al percorso di studio degli insegnanti di scuola media: i *matematici* affrontavano con *minor entusiasmo* le tematiche riferite alla biologia, alle scienze naturali, alla chimica, alla geologia; gli *scienziati* biologi, chimici, geologi, naturalisti, da questo punto di vista, riuscivano a essere più equilibrati pur evidenziando *distrazioni* in matematica. Trovare un ipotetico equilibrio tra le due aree è stato difficile quanto necessario. Il *disciplinare* ha avuto, quindi, un ruolo diverso nelle varie classi di insegnamento: di *neoformazione* o di *rivisitazione* di alcune tematiche in chiave essenziale. È utile segnalare il caso delle lauree che hanno consentito l'accesso all'insegnamento nella classe A060 Scienze naturali, chimica e geografia, microbiologia – la classe che consente di insegnare scienze in tutte le scuole secondarie di secondo grado – e che sono numerose e varie: chimica, chimica industriale, scienze ambientali, scienze biologiche, scienze forestali e ambientali, scienze geologiche, scienze naturali, scienze e tecnologie agrarie³. Non è pensabile che, per insegnare, siano necessarie due o tre lauree ma, ugualmente, non è pensabile che tutti possano insegnare tutto.

Preso atto del fatto che non è vero che *chi sa, sa anche insegnare*, è anche vero che *chi non sa*, nel senso che non conosce o non ha mai 'incontrato' le tematiche che dovrebbe insegnare, *insegna male o non insegna*, e incontrerà maggiori difficoltà o, peggio, le farà incontrare ai suoi allievi. Difficile è pensare a una 'laurea generale per l'insegnamento' delle scienze nella scuola secondaria di secondo grado – fatto che sembra attuabile per le professionalità docente dedicate agli altri ordini di scuola che accolgono allievi fino all'età di tredici, quattordici anni – scaturita da un percorso di studio in grado di attivare le competenze necessarie a meno che, questo nuovo percorso universitario, non sia accompagnato da una revisione delle classi di insegnamento e della relativa possibilità di accedervi. Il periodo successivo alla laurea, insieme al Tirocinio, avrebbe il compito di 'rinnovare la freschezza del pensiero' o di 'fornire una infarinatura su taluni argomenti' ritenuti fondamentali per la formazione dei futuri docenti. Gli specializzandi SSIS, il più delle volte e almeno nel caso delle lauree scientifiche, provenivano da percorsi di eccellenza (dottorati di ricerca in Italia e all'estero, borse e assegni di studio ecc.) e sono approdati alla Scuola di Specializzazione dopo avere trova-

² Il comma 6 dell'art. 3 – Durata e articolazione della Scuola – del *Regolamento della Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario SSIS della Toscana* riporta: «[...] non meno di 200 ore per gli insegnamenti dell'«Area Disciplinare» storia, metodologia e didattica delle singole discipline delle Classi d'Insegnamento [...]».

³ Si veda DM 30 gennaio 1998, n. 39.

te chiuse le strade della ricerca. Si è trattato di giovani donne e uomini di età compresa tra i trenta e i quarantacinque o più anni, per i quali è stato necessario trovare un *nuovo* approccio speciale alla didattica che, partendo da una riflessione sull'apprendimento degli adulti, non ha trascurato le loro capacità, necessità e i loro desideri. Studenti così particolari non potevano avere come docente un collega più giovane o magari con minore esperienza e di questo ha tenuto conto il Consiglio Direttivo raccomandando che gli insegnamenti fossero affidati a professori o a ricercatori confermati.

Non esistono le 'ricette per un buon insegnamento di...' la formazione iniziale, ma anche quella in servizio, degli insegnanti, richiede la sperimentazione di situazioni e pratiche caratteristiche della professionalità del docente di scuola secondaria. Diventa allora importante l'apporto delle attività del *Laboratorio di didattica* – dispositivo innovativo che ha favorito la ricerca didattica, accompagnato, nella formazione del docente di discipline scientifiche anche dal Laboratorio di *Didattica del laboratorio* – dove avviene la 'contaminazione' positiva tra scuola secondaria e università, grazie al contributo di docenti esperti della scuola secondaria, nell'esperienza SSIS toscana, i supervisori del Tirocinio e coordinatori di questo con le altre attività della didattica.

Ma allora quale formazione disciplinare per i futuri docenti? Una formazione che, superato il dibattito tra eccellenze e debiti formativi, si dedichi *alla* e diffonda *la* ricerca didattica disciplinare rivolta all'apprendimento degli adolescenti, ma anche all'apprendimento degli adulti, sia di quelli che frequentano i corsi serali per lavoratori, sia di quelli appartenenti alla categoria *insegnanti a tempo indeterminato* che, non sufficientemente motivati, rischiano di trascurare la loro formazione continua. Una didattica che scenda sul campo e si occupi del *come si insegna il? A cosa serve insegnare a?* Che «non metta al bando il concetto di difficoltà, a favore di una generale facilitazione, che spesso è una banalizzazione, dei compiti di apprendimento»⁴.

L'esperienza di questi dieci anni di attività della SSIS è stata positiva, soprattutto, se confrontata con l'*assenza di formazione* degli anni precedenti quando giovani laureati senza alcuna esperienza didattica venivano *buttati in situazione*, la classe, durante 'supplenze'. In questo caso le duecentonovanta ore di Tirocinio didattico – *osservativo, collaborativo* e, successivamente, *attivo* – hanno colmato un vuoto proponendo, *dal vivo*, situazioni e realtà difficilmente descrivibili e spesso anche impensabili. Un bagaglio di *situazioni-problemi* viste in situazione, condivise con il gruppo durante le attività laboratoriali – sia dell'Area trasversale (Area 1) che del Laboratorio di didattica (Area 3) – delle quali si apprende l'esistenza e, contemporane-

⁴ G. Agrusti, B. Vertecchi, *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Roma-Bari 2008 p. 109.

amente, si condividono ipotesi di soluzione frutto di una mediazione con colleghi, docenti universitari e insegnanti esperti. Un lavorare *in* gruppo, *con* il gruppo, che è diventato *soggetto* e *processo*, ma anche *metodo* per superare il pensiero lineare e accettare la logica sistemica dei nuovi contesti storico-sociali. Uno schema di percorso formativo che, valutate e fornite le conoscenze disciplinari necessarie, si ipotizza sia riuscito a fornire i semi e il terreno adatto allo sviluppo di risorse cognitive per un nuovo inventario delle competenze professionali emergenti e non.

Competenze professionali che non possono essere solo disciplinari, ma devono riguardare anche l'ambito *trasversale*, l'unico in grado di migliorare il *fare scuola*, quel «saper essere e interagire nella scuola e della scuola» per evitare la «perdita di fiducia e di sicurezza, l'azione cieca, l'impossibilità di apprendere dall'esperienza originando il circolo vizioso: vuoto di consapevolezza della teoria – vuoto di consapevolezza dell'azione educativa»⁵.

Lo schema ministeriale utilizzato in questi anni a nostro avviso, e anche in base a quanto dichiarato da molti Dirigenti scolastici presso i quali hanno prestato servizio gli ex *sissini*, ha dato risultati positivi. Può essere fatto qualcosa di meglio? Senz'altro, il tempo per introdurre qualche miglioramento *in corso d'opera* è stato esiguo a causa del ritardo con il quale poteva essere rinnovato il bando di ammissione alla SSIS, lasciato in sospeso fino all'ultimo dal Ministero, ogni anno.

Nel periodo dal 2002 al 2006 il Nucleo di Valutazione della SSIS ha attivato un processo di valutazione (Progetto campus*One*) della didattica che ha evidenziato punti di forza e aree di debolezza e che ha portato, successivamente, alla definizione e attuazione di un piano di miglioramento, alla certificazione della Scuola di Specializzazione, passando per una valutazione esterna. Un processo di riflessione che ha coinvolto docenti, studenti e personale amministrativo e che ha portato anche a nuove linee politiche. La SSIS ha rappresentato un'innovazione che è riuscita a superare il rischio di una ghettizzazione della formazione iniziale dei docenti che può sempre riprodursi laddove il percorso formativo universitario sia troppo o, al contrario e paradossalmente, troppo poco *curvato* verso l'insegnamento: nel primo caso il rischio è quello di avere studenti universitari che, di fronte a una scelta precoce del futuro lavoro, temano di essere esclusi da altre attività e, quindi, non scelgano l'insegnamento; nel secondo caso il pericolo è quello di riprodurre la *non formazione* dei docenti ante SSIS.

La nuova regolamentazione dell'accesso all'insegnamento dovrà tenere conto di quanto appreso in dieci anni di formazione iniziale dei docenti all'interno di una Scuola di Specializzazione, superare i luoghi comuni ed

⁵ L. Dozza, *Relazioni cooperative a scuola. Il «lievito» e gli «ingredienti»*, Erickson, Trento 2006, p. 53.

evitare di trascurare quanto indicato dal progetto OCSE, il maggiore in questo campo, dall'accattivante titolo *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, (Insegnamento: Attrarre, Sviluppare e Trattenere gli insegnanti competenti)⁶. Una formazione iniziale dei docenti e un riconoscimento del ruolo sociale svolto, che renda la professione *attraente*, rinnovata, in grado di mantenere alta la qualità degli insegnamenti e di evitare la spirale verso il basso della scuola e della società.

Riferimenti bibliografici

- G. Agrusti, B. Vertecchi, *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- A. Becciolini, S. Gavazzi (a cura di), *Pensare a insegnare. Percorsi nell'insegnamento delle Scienze naturali nella scuola secondaria*, «Quaderni di "didatticamente"», ETS, Pisa 2007.
- F. Cambi, *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Loffredo Editore, Napoli 2008.
- L. Dozza, *Relazioni cooperative a scuola. Il «lievito» e gli «ingredienti»*, Erickson, Trento 2006.
- G. Franceschini, E. Macinai, S. Ulivieri (a cura di), *La scuola secondaria oggi*, ETS, Pisa 2008.
- S. Gavazzi, G. Giudizi, S. Ulivieri (a cura di), *Dal banco alla cattedra-Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*, ETS, Pisa 2002.
- OCSE, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, 2005, <<http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>> (04/10).
- P. Orefice, *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma 2006.

⁶ Consultabile in OECD Teacher Policy website: <<http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>> (04/10).

PROFESSIONISTI RIFLESSIVI NELLA FORMAZIONE DI DOCENTI RIFLESSIVI

Monica Ferrari

Nel suo testo *Formare il professionista riflessivo*, pubblicato nel 1987 e tradotto nella nostra lingua nel 2006, Donald Alan Schön ci spiega che sempre più i formatori dei professionisti «esprimono la loro insoddisfazione verso un curriculum professionale che non può preparare gli studenti a competenze appartenenti a zone indeterminate della pratica»¹. Per alcuni ambiti relativi a certe figure del sociale, secondo Schön, nelle istituzioni formative pensate per questo scopo non sempre si riesce ad assicurare solo a partire dal curriculum istruzionale una preparazione alla pratica professionale agita in prima persona. Si cerca di far fronte a queste problematiche in altri contesti, ad esempio con l'aggiornamento permanente e con l'integrazione di conoscenze, desunte dal mondo della ricerca; non sempre è presente per tutte le professioni una istituzione che formalmente si ponga il problema del rapporto che esiste tra i saperi che il professionista acquisisce nelle scuole o nelle università e le situazioni indeterminate della pratica quotidiana dove si deve decidere in fretta e spesso da soli. Per Schön il grande problema del curriculum nelle università e nelle agenzie educative dove si formano i professionisti è quello di non essere la soluzione definitiva della preparazione professionale. Da qui forse anche parte del recente successo (o delle disillusioni) dei master non solo nel nostro paese, come proposta formativa mirata a certi attori sociali, che si auspica radicata nella prassi e sul territorio. Esistono insomma, anche secondo una letteratura sulla formazione degli adulti che ha oggi notevole fortuna, zone e ambiti della professionalità che sono inscindibilmente connessi alla prassi e che non possono essere potenziati facendo esclusivo riferimento ai contenuti disciplinari di base, pure necessari come fondamento, punto di partenza e di continuo confronto. Come a dire che certe cose (anche le conoscenze teoriche) si apprendono perché servono e dunque è anzitutto necessario capire che servono,

¹ D.A. Schön (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it., FrancoAngeli, Milano 2006, p. 41.

‘realizzarlo’, comprenderlo... Tutto questo accade spesso solo quando tali competenze sono davvero utili nel concreto dell’azione, non quando ci si limita a credere che lo siano. Forse perché è necessario un percorso di riappropriazione del senso che passa attraverso l’agire e il processo decisionale responsabilmente assunto.

Da questo punto di vista la situazione del *preservice training* dei docenti nel nostro e in altri paesi, in continua ridefinizione negli ultimi anni in Italia sul piano normativo e operativo, specie per gli insegnanti della secondaria, pone in maniera esemplare i problemi cui Schön si riferisce e si raccorda, storicamente, a quella che vorrei chiamare la ‘questione magistrale’, cioè il tema della formazione della e alla professione insegnante. Si tratta di una questione complessa che merita di essere studiata tra passato e presente e che implica aspetti latenti e/o espliciti della comunicazione educativa e professionalizzante su cui si fondano credenze, abiti di pensiero, comportamenti dei formatori e dei formatori dei formatori oltre che importanti decisioni politiche a livello micro e macrosistemico.

1. Per una storia della formazione alla e della professione magistrale

La storia della professione magistrale in Europa tra società di antico regime ed età contemporanea è un campo di ricerca *in fieri*² e in crescente

² Quanto al caso francese, si pensi all’impulso dato, a partire dagli anni Sessanta, dagli studi degli Ozouf, anzitutto di J. Ozouf, *Nous, les maîtres d’école*, Julliard, Paris 1967. Quanto al caso italiano, mi limiterò a citare, a titolo esemplificativo e senza alcuna pretesa di esaustività, alcune opere: per il Rinascimento si veda il volume del 1989 di P.F. Grendler, tradotto nel 1991 con il titolo *La Scuola nel Rinascimento italiano* (Laterza, Roma-Bari); per l’età moderna cfr. G.P. Brizzi, *Il catechismo e la grammatica*, il Mulino, Bologna 1985 X. Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, La Scuola, Brescia 1993; e inoltre per il periodo compreso tra la fine dell’antico regime e l’Ottocento cfr. M. Roggero, *L’alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell’Italia tra Sette e Ottocento*, il Mulino, Bologna 1999, cui si rimanda per una bibliografia. Per il periodo compreso tra Sette e Ottocento in Lombardia cfr. M. Piseri, *L’alfabeto delle riforme. Scuole e alfabetismo nel basso cremonese da Maria Teresa all’Unità*, Vita e Pensiero, Milano 2003; Id., *I lumi e l’“onesto cittadino”*. *Scuola e istruzione professionale nella Lombardia teresiana*, La Scuola, Brescia 2004. E inoltre anche per un’ampia bibliografia: A. Bianchi (a cura di), *L’istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia-Veneto-Umbria*, I tomo: Studi, La Scuola, Brescia 2007. Sulla professionalità docente al femminile in Italia tra Otto e Novecento si ricordano qui solo alcuni testi: cfr. S. Soldani (a cura di), *L’educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell’Ottocento*, FrancoAngeli, Milano 1989; S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell’Italia contemporanea*, vol. 1, il Mulino, Bologna 1993, pp. 67-129; S. Ulivieri, *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995; S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996; G. Di Bello, *Le professioni educative: dall’Istituto superiore di magistero femminile alla Facoltà di Scienze della Formazione*, in *L’università degli Studi di Firenze 1924-2004*, Olschki, Firenze 2004, pp. 545-615. Per una bibliografia recente su questo e altri temi della professiona-

sviluppo, essenziale a mio avviso per mostrare la variegata delle figure che si sono occupate di formare le nuove generazioni e, di conseguenza, per riflettere sui progetti educativi realizzati, immaginati e sulle pratiche che li caratterizzavano nei diversi contesti e ambiti. In Italia il vivace dibattito che cerca di ricostruirne, soprattutto tra Ottocento e Novecento, la fisionomia indaga su nuove fonti e individua nuovi archivi, rivisita anche i vecchi con nuovi interrogativi³. Non si tratta solamente di storia della scuola e delle istituzioni formative, quanto piuttosto di analisi di una 'cultura' scolastica di cui sono intrise le 'credenze'⁴ dei professionisti e che si traduce nella produzione di differenti risultati concretizzati, ad esempio, nella pubblicistica e negli strumenti di lavoro dell'insegnante⁵. I variegati prodotti della cultura magistrale sono e sono stati spesso messi a punto per i docenti proprio dalla gente di scuola, figure un tempo considerate 'minori' e quindi dimenticate da ricostruzioni immemori di un passato che, invece, è fatto della vita quotidiana delle persone in contesti locali e circoscritti, sovente non riassumibili in ampi quadri d'insieme, specie nel nostro paese.

Nella vasta impresa che è la storia delle professioni, quella dell'insegnante⁶ occupa ancora un posto secondario rispetto ad altre, cui sono stati dedicati studi importanti da chi ricostruisce gli aspetti politici ed economici che hanno disegnato le strutture e le istituzioni sociali⁷.

La sociologia delle professioni si è posta da tempo il problema del rapporto tra la scuola, la società e le sue ideologie⁸, delle relazioni di potere intercorrenti tra diversi saperi e tra differenti *milieux*, delle forme esplicite e/o implicite in cui la società, attraverso la scuola, riproduce orga-

lizzazione magistrale cfr. C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, La Scuola, Brescia 2005; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006. Cfr. inoltre G. Di Bello (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*, Firenze University Press, Firenze 2006.

³ Si rimanda per questo alla rivista «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche».

⁴ Su questo tema cfr. G. Cherubini, F. Zambelli (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, FrancoAngeli, Milano 1999.

⁵ Al riguardo: C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit.; A. Cagnolati, T. Pironi, *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de «L'Alleanza» (1906-1911)*, Unicopli, Milano 2006. Si tenga presente il lavoro diretto da Giorgio Chiosso di analisi dell'editoria scolastica italiana tra Ottocento e Novecento e culminato nei volumi *TESEO*, Bibliografica, Milano 2003 e 2008.

⁶ Cfr. E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004; M.G. Riva (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa 2008.

⁷ Cfr. A. Varni (a cura di), *Storia delle professioni in Italia tra Ottocento e Novecento*, il Mulino, Bologna 2002 (ove si dedicano due saggi ai maestri) e M. Malatesta, *Professionisti e gentiluomini. Storia delle professioni nell'Europa contemporanea*, Einaudi, Torino 2006.

⁸ Cfr. M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, il Mulino, Bologna 1972.

nizzazioni e figure. Tuttavia anche da questo punto di vista la questione del divenire professionale degli insegnanti merita di essere messa in luce ancora di più di quanto non sia stato fatto finora⁹, se pure non si è mancato di studiare nell'oggi le condizioni di vita e lavoro di chi lavora ogni giorno nei contesti educativi¹⁰.

Credo che sia in larga misura ancora da farsi una storia della formazione e del divenire nel tempo della professione magistrale, ad esempio nell'intreccio delle questioni sociali e politiche che hanno caratterizzato il nostro paese dopo l'Unità, ma soprattutto più addietro, in altri momenti della storia italiana ed europea quando, ad esempio, essere precettore di un 'Grande' significava possedere un *curriculum* non solo istruzionale, legato a istituzioni educative formali, ma anche, per dirla con Strodbeck, latente¹¹, legato alla storia familiare e ai gruppi di pari. Si tratta di itinerari di accesso all'incarico e alla professione che conosciamo poco, anche nel caso di grandi personaggi che hanno segnato la storia delle idee pedagogiche in Europa, come Vittorino da Feltre, Fénelon o Rousseau, così come conosciamo poco le relazioni di potere sottese all'operatività pedagogica della variegata gamma delle figure educative.

La professione diviene nel tempo, in relazione ai grandi temi che attraversano la società e a una serie di saperi stratificati e interagenti che condizionano le opportunità degli individui. Per andare a fondo su tali questioni occorre studiare archivi vecchi e nuovi con prospettive diverse, più attente, rispetto al passato, alla concretezza delle piccole cose particolari che fanno nel presente la vita di tutti noi. La corrispondenza consente, tra pubblico e privato, di cogliere la rete delle relazioni e le labili tracce della quotidianità, di ricostruire il filo delle mediazioni culturali sulle informazioni che già possediamo. Gli inventari delle biblioteche e le citazioni implicite nei testi ci possono aiutare a comprendere, almeno in parte, le letture di intere generazioni di uomini e di donne, facendoci riflettere su opere che non dobbiamo assumere solo in funzione della fortuna di cui godono nel nostro panorama culturale, ma anzitutto in riferimento a quello di chi le possedeva a quel tempo e le aveva fatte proprie. Cosa leggeva un filosofo cristiano come Erasmo, un medico come Jean Heroard attento alla formazione del futuro Luigi XIII, un sacerdote come Ferrante Aporti responsabile di tante istituzioni educative, un educatore sociale e giurista come Giuseppe Sacchi, un direttore didattico come Pietro Pasquali, una scienziata come Maria Montessori? Chi erano i loro corrispondenti, i loro collaboratori e i loro docenti? Quali

⁹ Cfr. W. Tousijn (a cura di), *Le libere professioni in Italia*, il Mulino, Bologna 1987.

¹⁰ Cfr. A. Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi*, il Mulino, Bologna 1992.

¹¹ Su questo costruito cfr. F.L. Strodbeck, *Il curricolo latente della famiglia delle classi medie*, in M. Goldberg, A.H. Passow, A.J. Tannenbaum (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, FrancoAngeli, Milano 1995, pp. 118-140.

gli ambienti che hanno attraversato, in cui si sono formati e in cui hanno continuato a formarsi tutta la vita? Si tratta di interrogativi importanti se è vero che ogni professionista è chiamato a prendere decisioni, a mantenere un allenamento al nuovo non solo sulle conoscenze relative al proprio ambito ma anche sul sapere dell'azione intelligente che è libertà di scelta e assunzione di responsabilità.

Non basta: la storia della formazione 'alle' professioni¹² appare essere oggi a uno stadio ancora più incoativo. Se mancano ricerche sull'apprendistato concreto al mestiere di avvocato, di medico o di architetto che si fa negli studi privati e sul campo, solo di recente ci si sta interrogando nel nostro paese, anche grazie agli stimoli offerti nel presente dalla crescita dei corsi di laurea, delle Facoltà di Scienze della Formazione e della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), sulla formazione dei formatori. L'Allegato A del decreto MURST del 26 maggio 1998 aveva normato i tratti caratterizzanti del nuovo profilo professionale dei docenti¹³, dando il via, ad esempio, all'operato delle SSIS nel 1999-2000. Tale esperienza ha avuto il merito di rimettere in moto nel nostro paese tante energie intellettuali sul tema dell'apprendistato alla professione docente e delle sinergie tra professionisti esperti necessarie per innescarlo proficuamente.

La letteratura internazionale sulla formazione degli adulti in una società sempre più a *longlife learning*¹⁴ ha fornito categorie concettuali importanti che hanno consentito, anche nel caso della secondaria e dunque nella SSIS, di disegnare tirocini per i futuri insegnanti, costruendo nuove relazioni, non sempre agevoli, tra scuola ospitante e università. Le frizioni e i contrasti tra diversi 'mondi' hanno talora attivato rapporti di forza che hanno indebitamente assegnato (nella percezione di alcuni soggetti) alle università il ruolo di istanze del sociale da cui difendersi e non da utilizzare per proficue occasioni di interscambio. Ciò nonostante, molto si è fatto e si sta facendo ancora nella direzione di tirocini riflessivi, non solo attivi e post-attivi, ma anche e soprattutto osservativi, occasione di una analisi dei saperi impliciti nel fare magistrale che i formatori dei docenti – ricercatori e supervisori – condividono con gli specializzandi e con quell'altra serie di esperti che sono i docenti in servizio per una crescita professionale comune.

¹² Mi permetto di ricordare il ciclo di seminari sulla storia della formazione alle e delle professioni che si è svolto presso il Collegio Ghislieri di Pavia a partire dal novembre 2005: è stato pubblicato nel 2009 presso la casa editrice FrancoAngeli di Milano un volume su queste tematiche curato da Egle Becchi e da me, dal titolo *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*.

¹³ Cfr. G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma 2001.

¹⁴ Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Paravia, Torino 1999.

Da questa urgenza della realizzazione, tramite il tirocinio, di percorsi privilegiati di interscambio università-scuola discussi nei luoghi della ricerca per le nuove figure di docenti viene una sempre crescente messe di studi sul tema, espressione, al tempo stesso, dell'impegno di molti, nell'oggi, per la costruzione della gente di scuola di domani, oltre che dei primi 'risultati' degli itinerari di lavoro con questa tipologia di 'allievi'. Da qui anche l'insistenza sulle pratiche riflessive nella formazione dei formatori¹⁵, in una prospettiva di indagine sui meccanismi di identificazione professionale che, come si diceva all'inizio, trova in Schön uno dei più validi esponenti. I suoi libri – *Il professionista riflessivo* (1983), *Formare il professionista riflessivo* (1987)¹⁶ –, molto noti anche nel nostro paese, hanno fornito agli specialisti del settore e ai formatori dei formatori una serie di categorie euristiche da applicare non solo nella quotidianità del lavoro con i più giovani ma anche, retrospettivamente, a un'analisi dei processi formativi del passato, troppo spesso interessata solo agli esiti dell'itinerario professionalizzante o alla struttura formale dei *curricula* istruzionali e dunque meno attenta al divenire dei percorsi, nelle maglie acculturanti diffuse e latenti che governano la 'fabbricazione' degli individui.

Ad esempio il concetto di 'mossa' con cui Schön interroga l'agire, più o meno consapevole nel suo farsi, del professionista esperto – ma non sempre riflessivo – nei confronti del 'novizio', attraverso l'analisi dei protocolli conversazionali che colgono i circuiti comunicativi a carattere formativo, appare utile per riflettere non solo nell'oggi sul rapporto allievo-maestro e sul gruppo di pari che talora l'esperto intenzionalmente sceglie in vista di un'opera collettiva.

2. Formatori riflessivi di docenti riflessivi

Ma come si viene formando oggi l'identità professionale della gente di scuola? Negli ultimi dieci anni in Italia si è costituita una nuova serie di attori sociali e pedagogici fatta di specializzandi delle SSIS e di studenti dei corsi di laurea e delle facoltà di Scienze della Formazione, di docenti universitari e di docenti accoglienti nelle scuole, di supervisori, di esperti, ecc., di professionisti riflessivi sulla formazione alla professione, direbbe Schön, impegnati ogni giorno nel mettere a punto e utilizzare strategie

¹⁵ Cfr. F. Cambi et al., *Le professionalità educative*, Carocci, Roma 2005; M. Ferrari, *Pratiche riflessive nei processi formativi dei formatori*, in «Didatticamente», 1-2, 2006, pp. 45-63; G. Franceschini (a cura di), *La formazione consapevole. Studi di pedagogia e didattica per le scuole secondarie*, ETS, Pisa 2006.

¹⁶ D.A. Schön (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Dedalo, Bari 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo*, cit.; M. Striano, *La razionalità "riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

pedagogiche efficaci. Per molti di questi attori il tema della formazione dei più giovani alla riflessività è diventato un *topos*, nella convinzione che, tra le attitudini di pensiero consone ai professionisti e agli insegnanti come professionisti, stia anzitutto la riflessività in quanto, come dice Dewey, «il miglior modo di pensare [... è] il pensiero riflessivo: quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un oggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione»¹⁷.

Con Dewey mi sento di ribadire che è davvero necessario educare i formatori e gli insegnanti alla riflessività nella professione, in quanto a loro viene affidato il compito più importante: quello di un'operatività che ha a che fare con gli abiti di pensiero.

Scrive Dewey:

L'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende costituisce il pensiero riflessivo¹⁸.

Compito prioritario della scuola per Dewey è, infatti, coltivare abiti di pensiero riflessivi, nella convinzione che si tratti di competenze essenziali nella costruzione di individui liberi e responsabili.

In quest'ottica mi sono dunque chiesta: quali i saperi che vengono oggi ritenuti essenziali da una letteratura che nasce dalle esperienze della formazione degli insegnanti? Quali i temi salienti del recente dibattito in Italia? E, infine, quali sono le 'mosse' che i professionisti coinvolti nella formazione degli insegnanti possono mettere in atto per avviare percorsi di identificazione professionale che siano appunto orientati alla riflessività?

Tali questioni divengono ancora più importanti se è vero che riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero vanno di pari passo, come sostiene Morin¹⁹, e, ben prima di lui, una letteratura pedagogica poco conosciuta al di fuori degli esperti di settore, tra cui ricordo solo il nome di Comenio.

Proverò di seguito a riflettere in proposito, se pure in maniera del tutto incoativa, sulla falsariga di alcuni testi che le SSIS hanno prodotto in questi anni, a testimonianza di interrogativi largamente diffusi tra i professionisti che formano i giovani docenti, spesso, tuttavia, poco discussi al di fuori dei contesti in cui lavorano gli esperti di settore oltre che delle Facoltà di Scienze della Formazione e delle SSIS. E proverò a farlo

¹⁷ J. Dewey (1910-1933), *Come pensiamo*, trad. it., RCS – La Nuova Italia, Milano 2000, p. 61.

¹⁸ Ivi, p. 68.

¹⁹ E. Morin (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 2000; Id. (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 2001.

prescindendo dalle questioni relative alle didattiche disciplinari (discusse, ad esempio, nelle SSIS che hanno formato per dieci anni gli insegnanti della secondaria italiana), concentrandomi piuttosto su quegli aspetti non sempre espliciti della prassi educativa comuni a tutti gli insegnanti di ogni disciplina e per ogni tipo di allievo²⁰.

Il tirocinio è un tema su cui si è insistito molto e in quest'ambito si è discusso di saperi della prassi e di 'fasi' di un processo diversamente declinato. Si è parlato di tirocinio pre-attivo, post-attivo, osservativo, attivo, nel rapporto con il supervisore e, talora, nella relazione con i docenti e i laboratori. Da molte parti si sostiene che nel tirocinio, in relazione con i corsi che si tengono in università, si possono coltivare insieme, giovani e meno giovani, quei saperi del fare che non stanno solo nelle 'buone pratiche' (soggette al rischio di divenire ricette e di radicarsi in comportamenti stereotipati), ma anche e soprattutto in una riflessione sulla pratica che avviene prima, durante e dopo il lavoro nella classe, osservando le situazioni sociali di vita quotidiana nei contesti educativi e discutendone in seguito con i soggetti coinvolti nella gestione del quotidiano. Un vasto dibattito in campo nazionale e internazionale mette in rilievo come le tecniche qualitative della ricerca in educazione, *in primis* l'osservazione sistematica in situazioni naturali e la redazione di protocolli osservativi e conversazionali possano divenire l'avvio di percorsi riflessivi sul fare²¹.

Esiste, giova ricordarlo, anche un aspetto della formazione in cui i più giovani sono implicati attivamente foriero di altri saperi, anzitutto perché chiama in causa quegli aspetti emotivi della relazione educativa (da cui l'insegnante non può prescindere) che motivano ad assumere i costrutti teorici delle scienze dell'educazione, altrimenti percepiti come astratti e distanti. È dunque necessario, come si è fatto, come in alcuni casi si sta ancora facendo e come a mio avviso si dovrebbe fare ancora di più, mettere alla prova dell'aula e del laboratorio i più giovani, lasciando loro compiti di responsabilità importanti nella gestione delle situazioni sociali di vita quotidiana nei gruppi istituzionali che si vorrebbe rendere coesi.

²⁰ Per una bibliografia si rimanda ai seguenti volumi: A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, FrancoAngeli, Milano 2006; E. Damiano (a cura di), *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*, FrancoAngeli, Milano 2007; E. Mignosi (a cura di), *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, FrancoAngeli, Milano 2007; G. Domenici (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, Monolite, Roma 2007 oltre che alle riviste «Didatticamente» e «Studi sulla formazione».

²¹ Mi permetto di rinviare, anche per una bibliografia preliminare su di un tema molto vasto, al volume che ho curato: *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2003. E inoltre: L. Genovese, S. Kanizsa (a cura di), *Manuale della Gestione della Classe*, FrancoAngeli, Milano 1989; G. Cherubini, F. Zambelli (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo*, cit; L. Lumbelli (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, FrancoAngeli, Milano 2001; A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo 2007.

Non basta. In alcuni di questi libri²² che ci raccontano quanto è accaduto nelle SSIS (e, più in generale, nella formazione degli insegnanti), mettendo in rilievo un patrimonio di esperienze estremamente prezioso, si parla di competenze che ridisegnano la figura tradizionale del docente e che lo presentano come colui che sa ascoltare oltre che parlare, che sa aprire i canali di una comunicazione efficace con i mondi di quegli altri da sé che ha di fronte. Ecco allora che si discute di tecniche di lavoro da mettersi in atto tra allievi, docenti e supervisori, ad esempio di colloquio non direttivo come sapere professionale imprescindibile, di comunicazione efficace e di ascolto attivo. L'insegnante facilitatore dell'abito riflessivo dei docenti in formazione appare anzitutto come una figura capace di accompagnare, senza prevaricare con la sua voce e con la sua presenza, i più giovani allievi in un processo di indagine che costruisce nuova conoscenza condivisa, nella convinzione che solo nell'interscambio dei saperi cresca il singolo con il gruppo.

Non basta. Un altro aspetto imprescindibile a mio avviso è quello della valutazione del profitto, del contesto, del progetto, della professionalità. La cultura della valutazione educativa nel nostro paese ha un nuovo slancio negli anni Novanta del secolo scorso, con la nascita del SNQI nel 1997, poi riordinato nell'INVALSI, oltre che con una normativa sempre più attenta a tali questioni nell'ambito dell'autonomia e della ridefinizione degli esami di Stato²³. Credo anche che le Facoltà di Scienze della Formazione e le SSIS abbiano dato il loro contributo in questa direzione, attivando nuovi corsi professionalizzanti su alcune di tali tematiche, mentre la vivacità del dibattito sui diritti dell'infanzia, coniugato con una sempre crescente esigenza di agenzie educative extradomestiche, portava con sé l'urgenza di costruire strumenti e metodi di valutazione educativa dei contesti non solo per i più piccini²⁴. Non mancano alcune

²² Ne ricordo alcuni senza pretesa di esaustività: M.L. Jori, A. Migliore, *Imparare a insegnare. I ferri del mestiere*, FrancoAngeli, Milano 2001; G. Genovese (a cura di), *Il tirocinio. Progetto, attuazione, monitoraggio*, SSIS "R. Laporta", Chieti 2001; G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Michelini, M.T. Pieri (a cura di), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine 2002; S. Gavazzi, G. Giudizi, S. Ulivieri (a cura di), *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*, ETS, Pisa 2002; F. Cambi et al., *Le professionalità educative*, cit.; A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini (a cura di), *I saperi del tirocinio*, cit; G. Franceschini (a cura di), *La formazione consapevole*, cit.; S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti (a cura di), *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una scuola*, Università di Trieste, Trieste 2008.

²³ Cfr. A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, FrancoAngeli, Milano 2000; M. Ferrari (a cura di), *Insegnare riflettendo*, cit. Per una bibliografia cfr. M. Ferrari, D. Pit-turelli (a cura di), *SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia-Secondaria)*, FrancoAngeli, Milano 2008.

²⁴ Cfr. per una rassegna A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, Junior, Bergamo 2004.

esperienze di valutazione e di monitoraggio, ad esempio dei corsi SSIS o delle particolari esperienze di tirocinio, che introducono elementi di analisi, tra essere e dover essere, della proposta formativa delle università per i docenti *in fieri*²⁵.

I professionisti della formazione dei formatori discutono oggi in diverse sedi, non solo nell'università e nella scuola, sempre più di metodi, tecniche, strategie e progetti di lavoro, oltre che dei *curricula* da impostare per i più giovani. Se è vero, come diceva Dewey, che il pensiero riflessivo spinge all'indagine, i temi sopra ricordati (il tirocinio e il ruolo del supervisore nel rapporto con i docenti dell'università e della scuola oltre che con i 'novizi', la valutazione e la metavalutazione dei processi e dei contesti, la pragmatica e la pedagogia della comunicazione²⁶...) appaiono urgenti e presuppongono nei professionisti della formazione dei docenti un'abitudine consolidata alla ricerca in questi e in altri settori, dunque anche la possibilità di realizzare con i 'novizi' esperienze di indagine che li coinvolgano direttamente, magari partendo dal percorso di tirocinio, se pure non si possono risolvere in esso. Tutto questo postula persone, tempi, spazi, opportunità adeguate, una serie di condizioni, insomma, per l'apprendimento dei più giovani e per la ricerca sulla formazione, legate alle risorse materiali e umane a disposizione.

Una vasta letteratura ribadisce che la riflessività è qualità nella formazione. Significa coltivare quell'educato potere di pensare che produce decisioni efficaci nelle ingarbugliate situazioni della pratica, che costruisce competenza per scegliere, con responsabilità, nell'inatteso. Ma la qualità nella formazione dei formatori costa: necessita di personale dedicato, di esperienze di ricerca a piccoli gruppi, di soluzioni laboratoriali che implicano la partecipazione attiva di ognuno all'esperienza di costruzione di un'opera collettiva, di progetti sinergici università-scuola – che incidono sui tempi di vita e di lavoro di tante persone –, di convegni, seminari, occasioni ove ci si confronta, ci si conosce e si disseminano informazioni utili ad aprire un dialogo con gli amministratori pubblici, con i decisori, anche al di fuori del mondo della ricerca e dell'università.

Infine vengo all'ultimo dei quesiti che avevo avanzato e su cui credo ci sia ancora molto da fare, forse negli interstizi di un ripensamento sull'operato di tanti circa la formazione dei formatori che può partire anche dalla costruzione di un archivio di esperienze di ricerca e di crescita professionale messe a punto in questi ultimi anni. I professionisti impegnati nella formazione dei più giovani e, tra di essi, i formatori dei

²⁵ Si vedano i saggi di L. Genovese e di M.L. Giovannini nel volume A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini (a cura di), *I saperi del tirocinio*, cit.

²⁶ Cfr. J.H. Beavin, D.D. Jackson, P. Watzlawick (1967), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, trad. it., Astrolabio, Roma 1997 (1ª ed. 1971); L. Lumbelli (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, cit.

formatori devono certamente ancora interrogarsi a fondo, sistematicamente, sul concetto di riflessività e domandarsi se le ‘mosse’ che compiono sono efficaci in tal senso, provando variamente a dichiarare a se stessi e alla comunità scientifica e civile, oltre che ai propri allievi, anche sulla base di una documentazione delle esperienze, perché si fa quello che si fa, perché in questi anni si è fatto quello che si è fatto e come lo si è fatto. Secondo Schön qui si gioca il grande tema della costruzione di un’‘abilità artistica’ nel sapere professionale che deve concernere l’esperto e il ‘novizio’ per impostare un percorso di apprendimento in situazione, partendo dalla costruzione di un progetto condiviso con il tutor e con un gruppo di pari. Ma come si forma l’abilità artistica del tutor nella formazione – iniziale e continua – dell’insegnante? Il tutor non può certo esimersi da un apprendistato riflessivo al *tutoring*, itinerario che presuppone tempi, luoghi e occasioni corali, opportune, pianificate, verificate, credo anche un archivio ordinato di esperienze su cui riflettere, specie nei momenti di riassetto delle istituzioni formative. Si tratta forse di incentivare l’‘epistemologia’ della pratica professionale nel suo coniugarsi con la ‘fenomenologia’ della pratica, intesa da Schön come «riflessione sulla riflessione nel corso dell’azione»²⁷, con una prassi della ricerca che è preludio di un abito di pensiero e di azione.

²⁷ D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, cit., p. 336.

SCUOLA E NUOVE TECNOLOGIE

Maria Ranieri

1. Introduzione

Uno degli ambiti di riflessione emergenti nel dibattito contemporaneo su educazione, scuola e nuove tecnologie riguarda indubbiamente le trasformazioni in atto degli alfabeti tradizionali e l'affermarsi, in particolare, di una nuova *literacy*: la *digital literacy*. Questo concetto sta ricevendo grande attenzione da parte degli organismi internazionali, nelle cui raccomandazioni si fa sempre più rilevante la richiesta di promuovere e sviluppare nelle nuove generazioni la 'competenza digitale'. Anche nel mondo della ricerca tecnologico-educativa è sempre più vivo l'interesse per la definizione di questa nuova *literacy* e la messa a punto di modelli teorici in grado di rappresentarla da un punto di vista pedagogicamente significativo.

Nonostante ciò, sono ancora scarsi gli strumenti di cui educatori e insegnanti possono avvalersi per valutare e favorire questa competenza nella scuola. Uno degli strumenti oggi più diffusi per la certificazione delle abilità informatiche è l'European Computer Driving License (ECDL), che però presenta alcuni limiti in quanto troppo orientato all'operatività di software specifici e alla padronanza di abilità tecniche e strumentali.

Nelle note che seguono, presenteremo dapprima alcune riflessioni intorno alle motivazioni di fondo che alimentano l'interesse per la competenza digitale, con un particolare riferimento al ruolo della scuola, e successivamente introdurremo un modello teorico per la definizione e la valutazione di questa competenza, un modello sensibile alle istanze di natura pedagogica e rivolto al mondo delle istituzioni educative¹.

¹ Il modello e gli strumenti di valutazione qui presentati sono stati messi a punto nell'ambito del progetto PRIN (Miur DM n. 582/2006 del 24 marzo 2006) *Internet e scuola: problematiche di accessibilità, politica delle uguaglianze e gestione dell'informazione*, coordinato a livello nazionale dal prof. A. Calvani (Università di Firenze).

2. Digital divide e 'nativi digitali'

Una delle principali ragioni all'origine della crescente attenzione per la competenza digitale è riconducibile all'emergere di un nuovo divario sociale dovuto alle diseguali condizioni e capacità d'accesso, in senso tecnico, sociale e cognitivo, ai media digitali. Come gli studi recenti sul *digital divide*² hanno mostrato³, il divario oggi esistente tra coloro che sono in grado di usare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) e coloro che non lo sono non può essere ridotto migliorando semplicemente l'accesso tecnico, ossia accrescendo le tecnologie in dotazione degli individui e delle società, ma è anche necessario concentrarsi sull'educazione all'uso consapevole delle tecnologie. Si parla a questo proposito di *second level of digital divide*⁴, ossia di una forma di divario dovuta all'incapacità in termini culturali e cognitivi di trarre benefici dall'uso delle ICT. Questo tipo di *digital divide* non riguarda solo i paesi meno avanzati, ma anche quelli tecnologicamente più sviluppati, nei quali la diffusione dei mezzi non ha prodotto un aumento delle capacità d'uso.

In questo quadro vanno collocate alcune recenti azioni dell'Unione Europea che, nella riformulazione del framework delle competenze di base, ha introdotto appunto la competenza digitale, intesa come una competenza chiave per garantire a tutti l'esercizio di una reale ed effettiva cittadinanza⁵. L'indicazione che si ricava da interventi di questa natura rinvia al nesso che oggi inevitabilmente esiste tra la competenza digitale e quella sociale: perché il soggetto della società dell'informazione o della conoscenza possa aspirare all'esercizio di una reale cittadinanza deve essere messo in grado di saper leggere i nuovi alfabeti, di saper decifrare le nuove scritture, di acquisire in altri termini quella 'cittadinanza cognitiva' che anche la competenza digitale concorre a costruire. In quest'ottica, la sfida del *digital divide* assume contorni di natura etico-sociale e l'acquisizione di competenza digitale rappresenta una condizione indispensabile per il suo superamento. Le istituzioni educative possono giocare a questo livello un ruolo importante; del resto, la scuola si è tradizionalmente occupata dell'alfabetizzazione dei cittadini.

² Con l'espressione *digital divide* ci si riferisce, in prima approssimazione, al divario esistente tra coloro che hanno accesso alle ICT e coloro che non lo hanno. L'OCSE ha proposto una definizione più articolata, che costituisce oggi un riferimento per tutti gli studi nel settore; secondo questa definizione il *digital divide* sta a indicare: «Il gap tra individui, organizzazioni, aziende e aree geografiche a differenti livelli socio-economici in relazione sia alle loro opportunità di accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sia al loro uso di Internet per un'ampia varietà di attività [...]» (OCSE, 2001).

³ L. Sartori, *Il divario digitale*, il Mulino, Bologna 2006.

⁴ E. Hargittai, *Second-level digital divide: Differences in people's online skills*, «First Monday», 7(4), 2002.

⁵ Cfr. Parlamento Europeo e Consiglio d'Europa, *Raccomandazione sulle Competenze Chiave per il Lifelong learning*, 2006/962/EC.

Ulteriori considerazioni sono necessarie per comprendere in che senso e in quale misura la scuola è chiamata a intervenire per favorire lo sviluppo della competenza digitale. È opinione diffusa che i giovani, essendo nati e cresciuti in un mondo intrinsecamente pervaso dalle tecnologie, sarebbero in possesso di una ‘naturale capacità’ di utilizzare gli strumenti telematici, in modo spesso migliore degli adulti e quindi anche degli insegnanti stessi. I cosiddetti ‘nativi digitali’, secondo la formula introdotta da Prensky (2001) e ormai corrente, sarebbero dei *native speakers* dei linguaggi del computer, dei videogiochi e di internet e ciò li renderebbe naturalmente più competenti nell’uso delle nuove tecnologie. Ora, benché sia sotto gli occhi di tutti che le modalità di accesso al sapere e le pratiche socio-relazionali tipiche delle nuove generazioni (almeno di quelle nate e cresciute nel mondo occidentale) siano sensibilmente diverse, ritenere che sia sufficiente essere al passo delle nuove pratiche e mode tecnologiche per conseguire un buon livello di competenza digitale significa assumere implicitamente una visione quantomeno riduttiva di questa competenza. Un ‘nativo digitale’, infatti, è solitamente capace di impiegare in modo tecnicamente corretto un motore di ricerca e di acquisire documenti da una molteplicità di siti e in una varietà di formati, ma non sempre riesce a comprendere il senso dell’attività di ricerca in termini di pertinenza e affidabilità dei dati raccolti: saper valutare criticamente l’affidabilità delle informazioni localizzate ed essere in grado di rielaborarle in modo personale e significativo richiede capacità critiche avanzate che vanno insegnate e apprese. In altri termini, il fatto che l’ambiente circostante offra ai giovani stimoli e supporti *à la page* non implica che essi siano competenti nell’uso delle tecnologie in un senso socialmente e cognitivamente rilevante. Si tratta allora di decostruire le visioni ingenuie che ruotano intorno al concetto di competenza digitale e di gettare luce sulle complesse dimensioni che rientrano in questo costrutto. Questa necessità introduce una serie di domande: come possiamo definire questa competenza? Quali strumenti possono utilizzare gli insegnanti per valutarla e promuoverla nella scuola?

3. La competenza digitale nella scuola

Esiste ormai una discreta convergenza tra i ricercatori nel ritenere che nel concetto di ‘competenza digitale’ confluiscono altre *literacies* legate alle ICT e più in generale ai media⁶. Ciò spiega, da un lato, la varietà dei

⁶ Cfr. J.M.P. Tornero, *Promoting Digital Literacy*, Final Report EAC/76/03, 2004, <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf> (26/04/2010); V. Midoro, *Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?*, «TD-Tecnologie didattiche», 2, 2007, pp. 47-54; Martin 2005.

termini impiegati per riferirsi a questo concetto (es. computer/IT Literacy, Information Literacy, Media Literacy, Media Education, solo per citare alcune delle espressioni più comuni), dall'altro l'enfasi che viene di volta in volta data all'uno o all'altro aspetto.

Il primo a usare l'espressione *digital literacy* è stato Gilster (1997), che nella sua definizione ha posto l'enfasi soprattutto sulle capacità di pensiero critico e di valutazione dell'informazione più che sulle abilità tecniche: la *digital literacy* è fondamentalmente un atto cognitivo.

A distanza di dieci anni, le definizioni si sono moltiplicate. Alcuni autori sottolineano come la *digital literacy* sia la risultante di una combinazione stratificata e complessa di capacità, abilità e conoscenze⁷. Altri autori, muovendo dalle prospettive teoriche della Media Education, spostano l'accento sulla comprensione critica dei media e delle loro implicazioni sociali, economiche e culturali⁸.

Accanto alla riflessione teorica di questi studiosi è importante ricordare i lavori condotti da organismi come la ACRL (Association of College and Research Libraries) o l'ETS (Educational Testing Service). Quest'ultimo in particolare, su incarico dell'OCSE, ha proposto nel 2002 un rapporto sull'ICT Literacy che sposta l'attenzione dalle conoscenze tecniche in senso stretto alle infrastrutture cognitive.

Al di là della diversità di termini e accenti, tutti i lavori sopra citati manifestano la consapevolezza di trattare di un aspetto difficilmente circoscrivibile e sicuramente non riducibile a semplici elementi di abilità o conoscenza strumentale.

Una definizione che ci è sembrato ragionevole assumere, tenendo conto della letteratura esistente e delle istanze emergenti nei documenti degli organismi internazionali, è la seguente:

La competenza digitale consiste nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza delle responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci.

In questa definizione viene evidenziata la coesistenza di tre diverse dimensioni e la loro integrazione:

⁷ Cfr. J.M.P. Tornero, *Promoting Digital Literacy*, cit.; Martin 2005.

⁸ Cfr. D. Buckingham, *Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet*, «Research in Comparative and International Education», 2, 1, 2007, pp. 43-55; M. Pietrass, *Digital Literacy Research from an International and Comparative Point of View*, «Research in Comparative and International Education», 2, 1, 2007, pp. 1-12.

- dimensione tecnologica: saper esplorare e affrontare con flessibilità problemi e contesti tecnologici nuovi;
- dimensione cognitiva: saper leggere, selezionare, interpretare e valutare dati e informazioni sulla base della loro pertinenza e attendibilità;
- dimensione etica: saper interagire con altri soggetti in modo costruttivo e responsabile avvalendosi delle tecnologie;
- integrazione delle tre dimensioni: saper comprendere il potenziale offerto dalle tecnologie per la condivisione delle informazioni e la costruzione collaborativa di nuova conoscenza.

Sulla base di questo modello e tenendo conto della complessità delle dimensioni coinvolte, abbiamo sviluppato una serie di strumenti per i diversi ordini di scuola (dalla scuola primaria alla scuola superiore) allo scopo di consentire a insegnanti ed educatori di valutare la competenza digitale sul breve e medio periodo. Tali strumenti sono classificabili in tre principali tipologie così denominate: Instant DCA, Situated DCA, Projective DCA⁹.

Le prove *instant* sono state concepite come uno strumento ‘a largo spettro’, attento alle diverse conoscenze e capacità linguistiche e cognitive riconducibili, in varia misura, al concetto di competenza digitale e rilevabili con un test strutturato. È un mezzo rapido di verifica in grado di offrire una valutazione completamente automatica, di facile somministrazione e gestione. L’Instant DCA, nella sua versione definitiva, è costituito da 35 *item*, a risposta multipla o a corrispondenza, con una piccola componente di domande a risposta breve¹⁰.

Le prove situate (Situated DCA) nascono, invece, dall’esigenza di valutare la competenza digitale ‘in situazione’, ossia davanti a compiti più complessi rispetto a quelli valutabili con un test o questionario. L’obiettivo è quello di presentare agli allievi situazioni più simili ai contesti reali di uso delle tecnologie, situazioni cioè in cui non si tratta solo di applicare una specifica conoscenza bensì di confrontarsi con un *problem solving* tecnologico, attraverso la mobilitazione di conoscenze, capacità o atteggiamenti allo stesso tempo. Queste prove sono state pensate per una valutazione più significativa sul breve e medio periodo e sono raggruppabili in quattro tipologie: nella prima tipologia (*Esplorazione tecnologica*) si chiede allo studente di confrontarsi con un’interfaccia tecnologica sconosciuta che deve imparare a padroneggiare; nella seconda (*Simulazione*) lo studente deve elaborare sperimentalmente dei dati, formulando ipotesi sulle relazioni possibili tra le variabili in gioco; nella terza (*Inquiry*) si chiede di valutare criticamente la pertinenza e l’affidabilità delle in-

⁹ L’acronimo DCA sta per Digital Competence Assessment.

¹⁰ L’Instant DCA è disponibile online, nella versione italiana e inglese, al seguente indirizzo: <<http://www.digitalcompetence.org/moodle>> (04/10). Può essere utilizzato da interi istituti scolastici o da docenti di singole classi.

formazioni in relazione a un tema prefissato; nella quarta tipologia (*Produzione collaborativa di conoscenza*) si deve partecipare a una compilazione collaborativa di un documento, rispettando precisi criteri di gestione dell'attività collaborativa.

Le prove proiettive (*Projective DCA*), infine, sono state ideate allo scopo di valutare in profondità le attitudini degli allievi sul medio periodo. Consistono in una serie di disegni attraverso i quali si cerca di esplorare la consapevolezza che il soggetto ha dell'impatto emozionale e sociale delle ICT, in particolare con i bambini e in contesti interculturali.

Non avendo qui lo spazio per illustrare più dettagliatamente questi strumenti, rimandiamo necessariamente ad altri lavori per ulteriori approfondimenti¹¹.

4. Conclusioni

La competenza digitale rappresenta una sfida rilevante per i sistemi educativi del nuovo secolo. Da un lato, la questione del *digital divide* genera nuove forme di esclusione e marginalità, che non vanno affrontate solo ridistribuendo strumentazioni tecnologiche, ma anche e soprattutto promuovendo nelle persone atteggiamenti metodologicamente avvertiti verso le tecnologie. Dall'altro, l'emergere di nuovi alfabeti richiede alla scuola di ripensare in termini più complessi il paradigma tradizionale basato sull'alfabetizzazione (*literacy*, leggere e scrivere) e sulla cultura matematica di base (*numeracy*, 'far di conto'), includendo nuove competenze, tra le quali appunto la competenza digitale. Risulta rilevante, tuttavia, comprendere come questa competenza non sia riducibile alla componente tecnico-strumentale: essa implica infatti una attrezzatura cognitiva e culturale di riferimento, una consapevolezza più generale di ordine etico e metodologico e una visione di quadro che comportano una presa di distanze rispetto all'esperienza immediata della tecnologia. Riconoscere la complessità di questa competenza ci sembra quindi una strada irrinunciabile per formare 'nativi digitali' consapevoli.

¹¹ Una presentazione complessiva del progetto e degli strumenti realizzati è disponibile al seguente indirizzo internet: <<http://www.digitalcompetence.org>> (04/10). Una trattazione più estesa delle implicazioni teoriche e applicative del modello e degli strumenti elaborati è contenuta in A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento 2010. Si veda anche A. Calvani, A. Cartelli, A. Fini, M. Ranieri, *Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola*, «Je-LKS», 3, 2008, pp. 119-128.

Riferimenti bibliografici

- D. Buckingham, *Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet*, «Research in Comparative and International Education», 2, 1, 2007, pp. 43-55.
- A. Calvani, A. Cartelli, A. Fini, M. Ranieri, *Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola*, «Je-LKS», 3, 2008, pp. 119-128.
- A. Calvani et al., *Assessing Digital Competence in Secondary Education. Issues, Models and Instruments*, in M. Leaning (a cura di), *Issues in Information and Media Literacy*, ISI, Santa Monica (CA), USA 2009, pp. 153-172.
- A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento 2010.
- ETS, *Digital Transformation. A framework for ICT literacy. A report from the ICT Literacy Panel*, Princeton (NJ), Educational Testing Service ETS 2002.
- European Union, *Recommendation the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*, Official Journal of the European Union (2006/962/EC), L394/10-18, 2006.
- P. Gilster, *Digital Literacy*, John Wiley, New York 1997.
- E. Hargittai, *Second-level digital divide: Differences in people's online skills*, «First Monday», 7(4), 2002.
- A. Martin, *DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report*, «Journal of eLiteracy», 2, 2005, pp. 130-136.
- V. Midoro, *Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?*, «TD-Tecnologie didattiche», 2, 2007, pp. 47-54.
- OCSE-OECD, *Understanding the Digital Divide*, OCSE, Paris 2001.
- M. Pietrass, *Digital Literacy Research from an International and Comparative Point of View*, «Research in Comparative and International Education», 2, 1, 2007, pp. 1-12.
- M. Prensky, *Digital natives, Digital immigrant*, «On the Horizon», 9, 5, 2001, pp. 15-24.
- L. Sartori, *Il divario digitale*, il Mulino, Bologna 2006.
- J.M.P. Tornero, *Promoting Digital Literacy*, Final Report EAC/76/03, 2004, in <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf> (26/04/2010).

PARTE QUINTA

NUOVI COMPITI DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE: TRA PRESENTE E FUTURO

LA DUPLICE NATURA DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Massimo Baldacci

La Facoltà di Scienze della Formazione, com'è noto, ha avuto origine dal vecchio Magistero. Questa era una Facoltà nata con obiettivi limitati: formare gli insegnanti di materie letterarie per la scuola media, i docenti di pedagogia per l'Istituto magistrale (deputato alla preparazione dei maestri) e i futuri dirigenti scolastici¹. Su di essa pesava una condizione di minorità rispetto alle altre Facoltà, e quasi di sudditanza nei confronti di quella di Lettere, della quale sembrava replicare in tono minore i corsi di laurea (materie letterarie rispetto a lettere antiche o moderne, pedagogia in luogo di filosofia). Questo retaggio, per altro, è destinato a pesare a lungo anche sulla nuova Facoltà, che viene inevitabilmente a poggiare su basi istituzionali storicamente fragili.

La trasformazione del Magistero nella Facoltà di Scienze della Formazione non può essere vista semplicemente come una modificazione d'epigrafe, e neppure come un mero cambiamento di contenuti rispetto a un contenitore che mantiene più o meno immutate le sue caratteristiche. Si deve invece considerare come una trasformazione che implica necessariamente un impegno epistemologico inedito. Si può avanzare l'ipotesi che tale impegno sia legato alla complessità dei livelli logici del discorso specifico della nostra Facoltà. Una istituzione formativa che assume come proprio oggetto la formazione stessa, infatti, finisce necessariamente per rivestire una duplice natura. Se a un primo livello rappresenta una istituzione formativa tra le altre, un 'pezzo' dell'organismo universitario, a un secondo livello essa costituisce un 'sottosistema' speciale, che tratta come 'oggetto' il compito del sistema formativo stesso. Questa particolare caratteristica sta alla base della peculiare problematica che investe la nostra Facoltà; richiede perciò qualche chiarimento supplementare, anche se schematico e sommario.

Iniziamo dal *secondo livello*. Su questo piano, dicevamo, la Facoltà di Scienze della Formazione rappresenta un sottosistema speciale del sistema

¹ Si veda F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, W. Romani (a cura di), *Da Magistero a Scienze della formazione*, Clueb, Bologna 2006.

formativo. Nel corso del proprio sviluppo, questo sistema – secondo una tendenza che riguarda l'intera società – va incontro a processi di *differenziazione* e di *specializzazione*². Tali processi, in una certa fase, generano un sottosistema di natura *autoriflessiva*, la cui funzione specifica è quella di 'pensare' il sistema formativo stesso, di cui pure costituisce una parte. Questa condizione rappresenta un *unicum*, e conferisce a questa Facoltà uno *status* in via di principio privilegiato: una teorica indipendenza dall'organismo di cui è parte – una posizione 'incondizionata'³ –, e il ruolo di sede 'critica' del sistema formativo. Le scienze della formazione, infatti, sono dirette a pensare criticamente la formazione stessa, esaminando indirizzi, coerenza e senso delle varie istituzioni a essa deputate. Nel lessico idealista, si potrebbe dire che questa Facoltà si pone come il momento di *autocoscienza* del sistema formativo, come la sede in cui la formazione diviene consapevole di se stessa; una coscienza 'critica' per di più, che non si limita a interpretare l'esistente e a ratificarlo, ma che evidenzia le inadeguatezze storiche di tali istituzioni e si pone lo scopo di trasformare il sistema stesso nella direzione di una formazione conforme al suo concetto, capace di realizzarsi nella sua autenticità.

Veniamo adesso al *primo livello*. Su questo piano, invece, la Facoltà di Scienze della Formazione è una istituzione impegnata nella trasmissione del sapere, esattamente come le altre. Qui la nostra Facoltà agisce come una parte del sistema che, a un altro livello, essa tenta di pensare: qui si tocca il limite fra il sottosistema autoriflessivo e il resto del sistema formativo. È su questo confine che tale Facoltà deve negoziare il proprio ruolo e organizzare la propria resistenza all'omologazione al sistema esistente, con le sue inadeguatezze e le sue contraddizioni. E questo implica che deve diventare essa stessa 'autocosciente', consapevole della propria duplice natura, e su questa erigere la propria identità e il proprio progetto.

Per raggiungere questi scopi, la Facoltà di Scienze della Formazione non può solo porsi come un'agenzia di alta formazione nel campo delle professioni educative. Essa deve fare della riflessività sul sistema e della coscientizzazione critica le *forme* stesse della propria opera formativa. La consapevolezza pedagogica e l'esercizio della ragione critica verso le istituzioni e le pratiche formative devono diventare il fondamento e il coronamento del suo curriculum. Ciò rende inevitabilmente delicato e fragile il suo compito, ne fa una sfida continua agli equilibri sistemici esistenti e ai vigenti rapporti di potere.

Il carattere critico del suo compito formativo (che la rende restia a limitarsi alla dimensione della tecnicità professionale), unito alla fragili-

² Si veda N. Luhmann, K.E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988.

³ Si veda J. Derrida, P.A. Rovatti, *L'università senza condizione*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

tà storica delle sue matrici istituzionali (il fatto di essere figlia di un dio minore: il vecchio Magistero), espongono la nostra Facoltà a una certa labilità dei propri *confini* di primo livello. In pratica, questo significa che altre Facoltà – criticamente meno avvertite, ma tecnicamente ben equipaggiate e storicamente legittimate – tendono a compiere incursioni entro il territorio di pertinenza della nostra Facoltà, con lo scopo di anettere sue intere province al loro dominio. Questo avviene tanto per le professionalità educative scolastiche, quanto per quelle extrascolastiche. Sul primo versante, quello scolastico, si deve registrare innanzitutto il tentativo delle Facoltà di Lettere e di Scienze di occupare ampie zone del curriculum del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, che prefigura un'indebita secondarizzazione di questo grado scolastico in nome dei loro interessi accademici; ma si deve annotare anche la tendenza (da parte delle medesime Facoltà, e anche di altre) a comprimere gli spazi delle discipline pedagogiche, e quindi il ruolo della nostra Facoltà, nelle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario. Sul versante extrascolastico, si deve invece evidenziare l'esproprio del titolo di educatore professionale consumato ai danni della nostra Facoltà da parte di Medicina, con un'operazione che da un lato confonde indebitamente una figura volta alla 'rieducazione' col vero educatore (che soltanto noi possiamo preparare), dall'altro prefigura una preoccupante linea di 'medicalizzazione' delle problematiche sociali. Non si deve però sottovalutare neppure la tendenza a privare la nostra Facoltà della titolarità sulla preparazione dei formatori e dei progettisti di formazione, che Facoltà come quelle di Ingegneria stanno compiendo in questi ultimi anni.

Concludendo, sul terreno politico-accademico, la problematica che la nostra Facoltà si trova ad affrontare sembra legata simultaneamente alla sua propensione a superare i propri confini al secondo livello, ponendosi come spazio autoriflessivo per l'intero sistema formativo, accompagnata da una sua scarsa capacità di difendere tali confini al primo livello, dove subisce l'invasione di compagini accademiche più attente ai profili tecnici e che godono di maggiore legittimazione storico-sociale.

Di fronte a questa situazione, la nostra Facoltà potrà crescere, o almeno mantenere le proprie posizioni, se saprà conciliare l'oltrepassamento riflessivo del proprio territorio con la difesa del medesimo sotto il profilo professionale, ossia se saprà conciliare il taglio critico della propria vocazione con la competenza tecnica implicata dallo spazio delle professioni educative. Forse, se saprà dare dimensione critica ed epistemologica alla stessa tecnicità della formazione.

EDUCARE NEL TEMPO DELLA COMPLESSITÀ¹

Mauro Ceruti

Per riflettere sui compiti e le prospettive delle istituzioni formative, è opportuno tracciare una breve descrizione dei cambiamenti sociali, culturali, antropologici che sono in corso e che stanno modificando profondamente la condizione umana. Infatti, il processo di globalizzazione e lo sviluppo delle tecnologie hanno prodotto effetti dirompenti sui contesti educativi.

Un prima caratteristica peculiare dell'età della globalizzazione è la sempre maggiore interdipendenza tra gli spazi del pianeta. Tutto è vicino: una piccola causa, un evento localizzato in un'area ristretta può amplificarsi rapidamente e provocare grandi effetti su scala globale. Gli esempi si moltiplicano: sul piano ambientale, energetico, economico, politico.

Il pianeta si è ristretto e le relazioni di vicinanza e di lontananza non seguono più le tradizionali griglie geografiche e spaziali, anche in un altro senso, forse ancora più decisivo. I mutamenti, qualitativi e quantitativi, dei mezzi di comunicazione fanno in modo che persone spazialmente assai distanti interagiscano in tempo reale per progetti professionali, economici, culturali. Un tratto comune delle migrazioni e delle diaspore dei nostri giorni è quello di disperdere per il mondo i membri delle famiglie allargate, mantenendo tuttavia legami stabili e un buon grado di coesione. In ogni caso, i legami comunitari e gli obblighi di solidarietà oggi dipendono sempre meno dalla vicinanza e sempre più dalle scelte individuali e collettive.

Parallelamente, stati e città diventano sempre più multiculturali, senza aver ancora elaborato pienamente regole condivise per la comunicazione e per l'integrazione delle culture. In questo momento, essere vicini nello spazio non garantisce affatto una comunanza, una condivisione di linguaggi o di culture.

L'idea moderna di cittadinanza era basata sull'ipotesi che la condizione di vicinanza spaziale potesse agire da elemento di coesione fra le persone,

¹ Per un approfondimento dei contenuti della relazione si rimanda a G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985; Id., *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano 1993; Id., *Solidarietà o barbarie. L'Europa delle diversità contro la pulizia etnica*, Raffaello Cortina, Milano 1994; Id., *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

che i legami fra queste persone si indebolissero in maniera proporzionale all'allontanamento spaziale, e che quindi la relativa condivisione e omogeneità di culture e di esperienze fosse generalmente connessa con la vicinanza. I confini fra 'noi' e gli 'altri' erano netti e visibili, ed erano in grado di fondare la comunità politica statale. Questi processi di omologazione politica hanno promosso attivamente una maggiore omogeneizzazione culturale, per esempio nella costruzione e nella diffusione delle lingue nazionali. E questa omogeneizzazione culturale a sua volta è stata il presupposto per ulteriore omologazione politica. I primi secoli dell'età moderna sono stati caratterizzati da una prima globalizzazione i cui attori principali, sul piano economico come sul piano politico, sono gli Stati nazionali europei. In quanto tessitori della prima rete economica su scala mondiale, essi hanno mirato alla costruzione di mercati interni e di nuove classi di consumatori. E funzionale e parallela al loro obiettivo è stata proprio la creazione di comunità nazionali, per l'epoca assai ampie, situate a metà strada tra il locale e il globale. Queste comunità nazionali sono state costruite e tenute insieme da un'identità comune a tutti i cittadini, fatta dall'intreccio di molteplici aspetti: innanzitutto una lingua comune, e poi miti, riti, tradizioni, monumenti altrettanto comuni. Il progetto integratore ha funzionato, ma si è rivelato assai ambivalente. Ciò che univa lo stato nazionale al suo interno, lo isolava dagli altri Stati. Quel senso di appartenenza nazionale che è stato alla base di solidarietà e di coesioni interne è spesso degenerato in nazionalismo, causa scatenante di cruenti conflitti esterni.

Gli attuali mutamenti degli spazi planetari espressi dalla condizione di interdipendenza indicano che è venuta meno proprio la tradizionale funzione di mediazione degli Stati nazionali fra locale e globale. Nel contempo, per gli Stati nazionali e le istituzioni nel loro complesso, si sta aprendo un nuovo spazio di possibilità, che dipende dal riconoscimento, da parte loro, del fatto che le modalità di mediazione fra locale e globale oggi si moltiplicano e si differenziano. Il loro nuovo compito consisterebbe dunque nel governare, nel gestire e nel regolare nuovi intrecci identitari e culturali assai complessi e multiformi.

Nella nostra epoca una mediazione assai rilevante, a suo modo assai originale, fra locale e globale è prodotta dall'individuo stesso. Le interazioni e le comunicazioni dirette fra individui, senza mediazioni precostituite, si stanno ampliando in numero, intensità, qualità e, appunto, dipendono sempre meno dalla distanza spaziale. Sempre più spesso, la singola persona fa parte di comunità differenti, nelle quali assume identità differenti, qualche volta assai eterogenee. Il mondo così produce e moltiplica nuovi spazi comunicativi. Ognuno di questi spazi ha natura e portata differenti, e in ognuno di essi le dimensioni geografiche, storiche, soggettive, simboliche si intrecciano in maniera singolare. Sempre di più, le persone hanno a che fare col problema di abitare insieme

questi molteplici spazi, scoprendo le sue identità molteplici e diversificate. Per far ciò deve mediare fra le tensioni e i conflitti potenziali che intercorrono fra tali identità. In questo modo, un problema formativo di importanza cruciale, per tutte le organizzazioni e le istituzioni, diventa quello di aiutare l'individuo a integrare e a connettere queste molteplici identità: di tipo spaziale (quali sono l'appartenenza a uno stato, a una regione, a una città) e di tipo non spaziale; identità puramente individuali e identità collettive; identità di nascita e identità elettive; identità antiche e identità nuove.

Questa diversità delle esperienze individuali non equivale necessariamente a incomunicabilità. Le identità, le comunanze e le solidarietà di ogni individuo variamente si sovrappongono e – naturalmente – si contrappongono con quelle di altri individui, scavalcando i confini tradizionali delle culture intese come norme rigidamente condivise. Di conseguenza, lo Stato, le istituzioni nazionali, le istituzioni formative in genere oggi devono reinventarsi per passare da operatori di omologazione a gestori delle diversità. Ma sottolineare il valore positivo delle diversità, naturalmente, non basta. Bisogna, nel contempo, enunciare delle regole condivise grazie alle quali le diversità possano aprirsi l'una all'altra, e i singoli individui diventino consapevoli della costante necessità di integrare apporti che provengono dall'esterno, spesso imprevedibili, confusi, 'difficili'.

Un altro tratto decisivo della nostra epoca è la centralità della tecnologia, che oggi ci colpisce soprattutto per la sua capacità di superare quei limiti di pensiero e di azione che sembravano invalicabili ancora in un passato assai recente. Gli sviluppi tecnologici riformulano quotidianamente le frontiere del possibile. Questa dinamicità della tecnologia si prolunga in una sua estrema pervasività, in una forte capacità di trasformare le forme della vita quotidiana, i comportamenti individuali e sociali, la trasmissione dei saperi. D'altra parte, gli sviluppi tecnologici sono sempre più autonomi, sempre più incontrollabili, sempre più sfuggenti a ogni istanza regolatrice, sempre meno compresi da un'opinione pubblica che ne vede facilmente gli effetti, e ha invece grandi difficoltà a vederne le radici. Soprattutto, l'attuale tecnologia presenta una caratteristica del tutto inedita, perché il suo sviluppo risulta sempre più autonomo e ingovernabile rispetto a istanze e a esigenze puramente scientifiche. Il rapporto tra scienza e tecnologia non è più a senso unico, e comunque non è più riassumibile nella relazione 'teorico/applicativo'. Al contrario: radici, ritmi, tempi, scelte della tecnologia sono molteplici, dipendono anche da molti fattori extrascientifici – economici, sociali, culturali, individuali – spesso contrastanti con le esigenze puramente conoscitive, e spesso anche contrastanti fra di loro.

Di fronte a tutto ciò oggi è indispensabile collocare qualsiasi riflessione o intervento sull'educazione e sulla formazione, e dunque sulle responsabilità delle Facoltà di Scienze della Formazione, nel quadro di

queste straordinarie trasformazioni che hanno cambiato radicalmente la vita umana su tutto il pianeta.

Accelerazione, globalizzazione e imprevedibilità caratterizzano infatti anche i saperi umani, nella loro totalità e nelle loro relazioni. Si producono sempre più approcci specialistici e suddivisioni disciplinari, ma si delinea anche una crescente interdipendenza fra questi stessi campi disciplinari. E gli sviluppi di un particolare sapere sono spesso influenzati da sviluppi di saperi che, in astratto e solo in astratto, potrebbero essere considerati discosti e lontani. Inoltre, scopriamo l'irriducibile complessità degli oggetti di studio dei saperi stessi (quali, ad esempio, l'uomo, la mente, il corpo, la società, l'ambiente, la Terra, l'universo...) e soprattutto dei problemi planetari (ecologici, economici, tecnologici, sociali, culturali, politici). Tutti questi oggetti e questi problemi richiedono necessariamente la cooperazione di molti approcci e di molti punti di vista originariamente eterogenei e non coordinati. I confini delle discipline e delle competenze non sono più concepibili come rigide barriere: dipendono da obiettivi e da giudizi transitori, costruiti e revocabili. Per orientarci in questo orizzonte complesso, abbiamo dunque bisogno non solo di mappe cognitive ampie e flessibili; abbiamo bisogno anche di strumenti per far evolvere queste stesse mappe, per allargarle, per ristrutturarle o per incrementare il loro potere di discriminazione.

Anche le relazioni fra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente cambiando. Ogni persona si trova spesso nella necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro. Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochissimi anni. Per questo l'obiettivo dell'educazione e della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri.

In un tale scenario, al sistema formativo nel suo complesso spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.

Per acquisire gli strumenti necessari per vivere in modo fecondo le attuali condizioni di complessità e di continuo mutamento, è necessario concepire una relazione fondamentale: quella fra *unità* e *molteplicità*; tra *identità* e *diversità*. L'obiettivo è quello di offrire gli strumenti concettuali e culturali utili a orientarsi e dare senso alla varietà spesso caotica delle

esperienze. Unificare ciò che è frammentario è un problema non solo educativo e pedagogico, ma epistemologico, antropologico, sociale, etico, di importanza decisiva per le giovani generazioni e per l'intera società.

Nell'esperienza scolastica, non basta ricorrere ai 'raccordi' tra materie e discipline: occorre un cambiamento di paradigma, di prospettiva. Nella nostra società, la scuola svolge il ruolo decisivo nella costruzione delle mappe cognitive per le persone. In massima parte ciò che si apprende in seguito, negli ambiti professionali e nelle carriere lavorative, è basato proprio su un gioco di differenziazione, di ricombinazione e di precisazione delle mappe cognitive costruite negli itinerari scolastici. È qui che continuano a formarsi le nostre idee di fondo sull'umanità, sulla storia, sulla natura, sull'universo, sulla società, sulla mente, sui problemi planetari, sul sapere stesso... La posta in gioco è quella di delineare mappe cognitive in grado di evolvere, che incarnino un'idea di sapere aperta alla discontinuità, alla sorpresa, all'incertezza, alle sfide della scoperta e dell'innovazione, alla consapevolezza dei mutamenti paradigmatici, alla capacità di riformulare le dimensioni della propria interrogazione.

La tradizione di pensiero che fino a oggi ha ispirato la formazione, dalla scuola elementare all'università, ha praticato il metodo che riduce il complesso al semplice, che separa ciò che è legato, che unifica ciò che è molteplice, che elimina tutto ciò che apporta disordine e contraddizione al processo di comprensione. Il pensiero che taglia, riduce e isola porta certo gli esperti e gli specialisti a essere molto produttivi nei loro campi. Ma oggi, la frammentazione dei saperi, la moltiplicazione dei sottosettori di singole discipline, la proliferazione dei linguaggi formali creano ostacoli e impedimenti alla comunicazione fra gli scienziati stessi, impedendo di spostare e di ampliare il loro sguardo.

L'ultimo secolo ha sgretolato l'immagine dell'edificio dei saperi e con essa l'immagine di uno sviluppo cumulativo delle conoscenze. Dalla metafora dell'edificio ci siamo diretti verso la metafora del contesto. Ogni immagine statica, ogni visione panoramica del sapere è diventata impossibile e, comunque, sterile e poco feconda. Ogni possibile sistemazione del sapere, ogni progetto enciclopedico si può dipanare solo percorrendo dall'interno i sentieri, i percorsi, le aggregazioni problematiche e disciplinari. Questi percorsi non sono predeterminati, non sono tracciati da sempre, o per sempre. Sono costruiti dai fini, dalle mosse, dalle visioni, dalle strategie dei singoli soggetti, degli scienziati, dei filosofi, degli artisti, dei gruppi, delle collettività. L'enciclopedia è una ricognizione di percorsi e non già una sistemazione di risultati.

Oggi più che mai, è ineludibile l'esigenza di articolare e organizzare i saperi. Occorre spostare l'accento dai singoli contenuti e dalle competenze particolari, a favore della capacità di apprendere, e di apprendere per tutta la vita. Si tratta dunque di fornire le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e trasformare le mappe dei saperi rendendole

continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti.

Ma un compito essenziale dell'educazione e delle professioni educative è formare persone che siano in grado di scegliere le modalità della loro partecipazione alla costruzione della collettività nazionale e globale: il cittadino planetario. L'impegno che oggi è richiesto a ognuno, a ogni collettività e autorità della Terra, è di iniziare a concepire e vivere questa comunità planetaria in positivo: considerare l'appartenenza a un intreccio globale di interdipendenze come l'unica condizione adeguata per garantire e migliorare la qualità della vita delle persone, dei gruppi, dei popoli; trasformare il dato di fatto dell'interdipendenza planetaria nel compito etico di costruire una 'civiltà' della Terra, inaugurando un'evoluzione antropologica verso la convivenza e la pace. Oggi è più che mai necessario rafforzare un sentire comune circa la nostra 'comunità di destino'; diffondere una coscienza planetaria (in un senso ampio del termine, che coinvolga l'immaginario e l'universo affettivo dei cittadini); configurare uno stile inedito di educazione e formazione alle interdipendenze culturali e materiali planetarie.

Contestualmente, nella pratica scolastica sono molto sostenuti i valori dell'incontro, dell'accoglienza, dello scambio. L'esperienza educativa si fonda sulla condivisione di regole comuni in grado di rendere sostenibile la diversità e in grado di utilizzare effettivamente, nel contesto educativo, l'esperienza dell'altro come strumento privilegiato per la scoperta delle proprie specificità e delle proprie vocazioni.

Un obiettivo fondamentale è quindi quello di valorizzare l'identità culturale, religiosa, etnica, così come quella legata alle specifiche culture, competenze, percorsi di vita, di ogni singolo studente. La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme.

La vera sfida consiste nel supportare l'unicità dell'itinerario esistenziale e narrativo dei bambini e dei ragazzi, in particolare promuovendo la comunicazione e l'incontro con quelle culture altrettanto uniche e originali, che sono costituite dagli altri bambini e ragazzi. Si tratta di aiutare ogni persona a percepirsi come identità multipla e come rete di narrazioni, aiutandola contemporaneamente a percepire le altre persone come identità altrettanto multiple e narrazioni altrettanto intrecciate. Solo questo gioco di riconoscimenti reciproci può far emergere nuove idee di cittadinanza sottratte sia al pericolo di arcaiche appartenenze rigide, sia al fascino perverso esercitato da nuove appartenenze totalizzanti o nullificanti.

Sul terreno dell'identità, infatti, si scontrano due idee divergenti della condizione umana. Identità, infatti, può essere una via per ridurre l'eterogeneo all'omogeneo, il dinamico allo statico, il flessibile al rigido. In

questo modo, identità è la parola d'ordine che impone la scelta di separare, di purificare e di ripulire, che sono termini non a caso risuonati in tutti i conflitti nazionali, etnici e religiosi più cruenti. In tal caso le identità diverse sono viste come contrapposte, come conflittuali, come mutamenti incompatibili.

Identità, però, può essere anche un invito a cercare di che cosa veramente si sono alimentate le nazioni, le etnie, le religioni, le civiltà, le collettività, per scoprire che identità 'pure' non esistono e che tutte le nazioni, le etnie, le religioni, le civiltà, le collettività sono il risultato di difficili alchimie fra storie, narrazioni, idee, tradizioni che hanno origine in spazi e in tempi differenti, che da apporti spesso disparati creano nuove coerenze e nuove emergenze. In questo quadro ogni individuo ci appare come singolare, unico, irripetibile; ogni persona è contemporaneamente intreccio e incontro fra identità e narrazioni differenti, ogni volta è nuova e originale. E, tuttavia, questo stesso accento sull'incompiutezza radicale ed essenziale di ogni espressione umana, sul cambiamento e sulla creatività della condizione umana, definita non dall'isolamento e dalla cristallizzazione, ma dall'interazione, dall'integrazione e dall'emergenza di nuove possibilità, ci dice che culture, civiltà, gruppi e collettività devono trovare un equilibrio fra chiusura e apertura, fra l'espressione delle loro singolarità e delle loro particolarità e l'accettazione degli apporti creativi che provengono loro dall'esterno: in particolare, di nuovo, un equilibrio tra unità e molteplicità, tra identità e diversità.

In questo modo, un problema formativo di importanza cruciale diventa quello di aiutare ciascuno a integrare e a connettere le proprie diverse appartenenze, le proprie identità complementari, ma talvolta conflittuali.

Rispetto ai vertiginosi sviluppi tecnologici, è importante introdurre nella formazione una dimensione etica. L'uso delle tecnologie ha infatti esteso la sfera della responsabilità umana verso nuovi ambiti: verso la natura e il pianeta nella sua interezza; verso il destino evolutivo e la qualità di sopravvivenza dell'umanità in quanto tale; verso la natura umana individuale, i suoi costituenti genetici e la sua identità biologica.

Non è infatti più possibile considerare la tecno-scienza come un'istituzione sociale indipendente, che presuma di produrre con criteri oggettivi e neutri le conoscenze e le tecniche che poi la società, la politica, il diritto dovrebbero recepire acriticamente.

Infine i saperi e gli apprendimenti dovrebbero dunque essere finalizzati non solo a rendere prevedibile il mondo ma anche ad assumere che la sorpresa, l'imprevisto, la discontinuità, le soglie, le emergenze sono condizioni costitutive del nostro tempo e del nostro essere nel mondo, e che l'individuo dovrà e potrà, nella sua vita di formazione, personale, professionale e civile, produrre continuamente nuove mappe, nuove competenze, nuovi significati in un gioco sempre aperto di interazioni e ricostruzioni. L'impresa formativa diventa dunque fecondatrice della vita stessa e delle

sue possibilità: deve fornire alla persona quello sguardo che la renda capace di percepire se stessa come complessa, dotata della stessa ricchezza e varietà di linguaggi e di comportamenti di un mondo complesso.

L'educazione alla complessità, superando gli steccati delle specializzazioni disciplinari, si presenta ora come un compito ineludibile: l'esigenza di un'integrazione e di un dialogo fra culture differenti nell'elaborazione delle questioni etiche è diventata improrogabile. Anche l'educazione e la formazione devono assumere pienamente questa responsabilità, poiché la contemporaneità esige nuove capacità di lettura dei problemi e di definizione delle possibili risposte agli interrogativi: in questo contesto, la riforma culturale e pedagogica può contribuire a delineare un *nuovo umanesimo*, in cui i molteplici saperi e linguaggi umani (letterari, artistici, musicali, scientifici, tecnologici) siano in grado di integrarsi per tracciare la prospettiva di un nuovo e fecondo rapporto dell'uomo, di ogni uomo, con se stesso, con gli altri, con la società e con la natura.

GLI STUDI SULLA PACE, LE SCIENZE SOCIALI E LE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Giovanna Ceccatelli Gurrieri

Ripensare il presente e il futuro della formazione in una società complessa e globalizzata è tema di grande impegno teorico ed etico, sia perché il paradigma della complessità è oggi l'unica cornice interpretativa adeguata ai processi reali di produzione, trasmissione e propagazione della conoscenza, sia perché le grandi trasformazioni in atto a livello globale ci restituiscono l'immagine di società fragili, frammentarie e incerte, in cui si annullano le distanze, dilatando opportunità di vita e possibilità di informazione, ma crescono anche nuove forme di emarginazione, indeterminatezza e rischio, che richiedono inedite capacità di adattamento e di apprendimento continuo¹.

Mentre cambia il rapporto fra la produzione materiale e immateriale dei beni, cresce l'importanza di servizi, conoscenze, tecnologie avanzate, informazioni e produzione di significati, e aumenta il livello di imprevedibilità, frammentarietà e non linearità degli eventi pubblici e della vita quotidiana, la paura e il conflitto sembrano divenire le cifre caratterizzanti del nostro tempo: paura del futuro, paura di sbagliare fra troppe scelte possibili, paura dell'altro che arriva a infrangere faticosi equilibri, paura di un mondo naturale ormai incontrollabile, della vulnerabilità fisica e della morte, e di tutti i rischi, reali o presunti, che assumono, attraverso un loro uso strumentale da parte del potere, anche una valenza politica, moltiplicando forme palesi e sommerse di conflittualità.

Contemporaneamente entrano in crisi i consueti modelli e stili formativi, fondati su omogeneità, stabilità, continuità ed egemonia della cultura, e alla formazione si richiede ormai, in modo sempre più pressante e diffuso, di attrezzare i soggetti a leggere, interpretare e metabolizzare la complessità, e di renderli capaci di incidere su regole, vincoli e risorse inerenti l'ambiente in cui vivono e lavorano². Mentre diviene

¹ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto, una pedagogia per il postmoderno*, UTET Università, Torino 2006.

² Cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

sempre più necessario recuperare, conservare ed arricchire la *dimensione sociale* delle relazioni, che i processi di globalizzazione hanno contribuito a frantumare e dissolvere³.

La sfida culturale, etica, politica della formazione contemporanea è allora quella di costruire l'autonomia e l'autenticità del soggetto, ma incanalandone le energie verso un senso di appartenenza comune, di valorizzarne le potenzialità e le differenze, ma attraverso la condivisione degli obiettivi e delle conoscenze, di riconoscere e rispettare il confronto e il conflitto ma favorendo la loro trasformazione costruttiva. Soprattutto in una facoltà universitaria come la nostra, che forma formatori: soggetti 'dialoganti', destinati a farsi carico dell'educazione, dell'integrazione e del protagonismo dei cittadini più deboli, perché minori, o problematici o esclusi. In un contesto fatto oggetto di queste nuove riflessioni diviene così sempre più centrale la capacità di ripensare le gerarchie dei saperi, di recuperare e ricollocare anche i saperi 'altri' e decostruire le cornici tradizionali dell'apprendimento, di decodificare e valorizzare i significati soggettivi degli attori sociali, ma anche di conoscere, analizzare e presidiare i diritti collettivi, le relazioni e gli scenari internazionali, e le strutture politiche ed economiche, insieme a quelle culturali. Di offrire cioè una formazione socialmente ed eticamente responsabile: un po' meno *prescrittiva* e un po' più *interpretativa*, sempre più capace di costruire *scambi*, di connettere *reticoli* e di dare spazio al *confronto*, di implementare identità personali e ruoli professionali capaci di mettersi in gioco, senza perdersi o bruciarsi, in relazioni empatiche e di ascolto attivo, affinando sensibilità, immaginazione e creatività nelle persone formate al lavoro educativo, culturale e sociale.

La permeabilità e la flessibilità dei confini fra le discipline connesse alle scienze sociali e alle scienze dell'educazione introduce una svolta epistemologica: l'attenzione alla *qualità* nell'approccio cognitivo e formativo sposta l'asse della conoscenza sulla qualità delle interazioni e ridefinisce il campo della formazione a partire da condizioni esistenziali connotate qualitativamente. Così concetti fondativi come *uguaglianza* e *differenza* riacquistano significato e contenuti a partire dalle diversità concrete e specifiche e dal bisogno soggettivo di riconoscimento e di equità. Mentre le implicazioni formative della riflessività riconducono alle esperienze quotidiane, ai vissuti, alle loro narrazioni e ai loro significati: all'interpretazione dell'esperienza, alla riflessione sull'esperienza, alla restituzione e alla condivisione dell'esperienza, alla ricerca della differenziazione individuale nell'unitarietà dell'esperienza umana.

Ma questo nuovo bisogno di contaminazione dei saperi per costruire mappe conoscitive allo stesso tempo più estese e più precise, comporta

³ Cfr. A. Touraine, *La globalizzazione e la fine del sociale*, Il Saggiatore, Milano 2008.

una consapevole rinuncia all'etnocentrismo cognitivo, alle rassicuranti certezze di improbabili gerarchie ed egemonie culturali determinate da rapporti di potere, mentre diventa fondamentale la contaminazione e la costruzione reciproca delle conoscenze e la capacità di tradurre, mediare, relativizzare e condividere sistemi di significati e universi di senso.

Si colloca in questo contesto il recupero, allo stesso tempo etico e cognitivo, del *principio dialogico* come fondamento di una morale razionale, basata sulla prassi del discorso e sull'interazione comunicativa, capace di guidare la conoscenza e l'agire umano oltre i vincoli culturali e gli interessi particolaristici.

Habermas⁴ riconosce nella società la presenza di una ragione strumentale operante nel sistema economico e politico: il problema sorge quando l'agire strumentale invade la sfera pubblica, «il mondo della vita», nel quale invece trova spazio *l'agire comunicativo*, capace di garantire la riproduzione simbolica e le interpretazioni del mondo sociale, le norme condivise su cui si costruisce la personalità e il riconoscimento reciproco degli individui. Vivere in condizioni di pluralità culturale moltiplica infatti i punti di vista che devono essere riconosciuti e tutelati, non soltanto come stili di vita, ma dentro un orizzonte ermeneutico condiviso. *L'etica del dialogo* si propone allora come una possibile etica universale e laica, che non prescrive comportamenti culturalmente, politicamente o religiosamente connotati, ma riconosce nell'altro un soggetto che ha i nostri stessi diritti, e con il quale si deve trovare un accordo fondato razionalmente, non tanto su una determinata forma sociale di convivenza, quanto sulle procedure formali e razionali della pratica discorsiva, al cui vaglio passano e si confrontano reciprocamente le nostre possibili scelte di vita.

Per Buber⁵ il senso fondamentale dell'esistenza umana va rintracciato nel principio dialogico, nella capacità di stabilire una relazione totale con gli altri, di costruire rapporti che non oggettivano l'altro ma innescano un dialogo in cui l'altro non è mai mezzo o strumento, ma sempre e soltanto una *persona*, che si incontra con autenticità ed immediatezza. L'alterità, perciò, non può essere vissuta come una minaccia, ma anzi profondamente accettata e accolta come componente irrinunciabile del proprio sé.

L'alterità è al centro anche della riflessione di Lévinas⁶ che sviluppa una critica del pensiero occidentale, caratterizzato da una continua ricerca dei caratteri universali dell'essere, nel tentativo di afferrarne la totalità. Ma la totalità, in quanto «pensiero unico» e negazione dell'alterità, può invece

⁴ Cfr. J. Habermas, *L'agire comunicativo*, Laterza, Bari 1997; J. Habermas, *Etica del discorso*, Laterza, Bari 1999.

⁵ Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello (Milano) 2004.

⁶ Cfr. E. Lévinas, *Totalità e infinito*, Jaka Book, Milano 1980.

divenire fonte di egemonia, egoismo e violenza. L'autentica soggettività emerge invece proprio nel rapporto con l'alterità: un rapporto che non può essere colto soltanto attraverso la ragione, e nel quale l'altro è riconosciuto e rispettato proprio per la sua *irriducibile diversità*. L'unicità del volto dell'altro mi ricorda il mio volto e la responsabilità che ci lega reciprocamente in quanto persone e solo questo riconoscimento è in grado di ricomporre il conflitto e di ridurre la violenza nelle relazioni umane.

La complessità e l'intensità delle differenze è d'altra parte la vera ed inedita sfida cognitiva del presente. Per comprendere molte delle situazioni attuali, complesse e sovrapposte, e le relazioni che le caratterizzano, è necessario considerare sia l'incontro tra le differenze che il dialogo e il conflitto che ne emergono. L'incontro comporta infatti l'elaborazione delle diversità e, ancora di più, la disposizione a conoscerle, prima di negarle. Il confronto può dare vita al reciproco riconoscimento o alla negazione e all'antagonismo. Fra attrazione e repulsione, non è facile far prevalere la responsabilità, invece della rimozione o negazione delle differenze e dell'altro che ne è portatore.

Il conflitto emerge e si afferma ovunque come codice della contemporaneità, ma non è tanto di eccesso di conflitti che soffre la società attuale, quanto della difficoltà di accedere al conflitto e alla sua efficace elaborazione, e allo stesso tempo di una carente analisi e valorizzazione delle esperienze di risoluzione nonviolenta dei conflitti e della loro evoluzione⁷.

Dal punto di vista analitico i conflitti risultano infatti importanti generatori di attività emotiva, cognitiva e sociale: diventa quindi necessario ripensarne criticamente il deficit di conoscenza e di riflessione, restituendo ai temi della conflittualità, delle strategie di mediazione e trasformazione dei conflitti e dell'educazione alla pace, quella rilevanza teorica ed empirica che è andata palesemente crescendo, negli anni recenti, all'interno dei processi di mutamento sociale e di rinnovamento epistemologico, sia pure con forme e modalità spesso difficili da analizzare e concettualizzare⁸. Soprattutto per il rischio ricorrente che gli studi sul conflitto e sulla pace risentano di connotazioni apparentemente ideologiche, morali e prescrittive, mentre hanno bisogno di solidi riferimenti teorici, di concettualizzazioni rigorose, e di paradigmi e strumenti di analisi efficaci e verificabili, da sottoporre a confutazione e valutazione critica⁹.

⁷ Cfr. U. Morelli, *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma 2006.

⁸ Cfr. G. Grossi (a cura di), *I conflitti contemporanei*, De Agostini, Novara 2008.

⁹ È da segnalare, proprio per questa impostazione critica improntata a rigore scientifico, la ricerca svolta da Alfredo Panerai, nell'ambito del Dottorato in Qualità della formazione della Facoltà, sulla gestione nonviolenta dei conflitti e l'educazione alla pace, che si è conclusa con un originale lavoro di tesi. Ringrazio pertanto il dott. Panerai per i suggerimenti e per il fattivo contributo all'elaborazione di questo testo, relativamente ad un approccio analitico e storico agli studi sulla pace nell'ambito delle scienze dell'edu-

Gli studi sulla pace hanno avuto del resto, soprattutto nel nostro paese e all'interno del mondo accademico, un'evoluzione problematica ed un riconoscimento molto travolgente.

Fin dagli albori della storia è stata infatti riconosciuta la necessità di addestrarsi alla guerra e all'uso delle armi; nella Repubblica di Platone, autentico testo inaugurale della pedagogia occidentale, l'educazione militare occupa un posto di assoluto rilievo; la guerra stessa ha cominciato ad essere oggetto di studio anche ben prima che Gaston Bouthoul nel 1946 fondasse la polemologia¹⁰: pensiamo ad esempio al celeberrimo *Della guerra* di Clausewitz¹¹.

Gli studi sulla pace, invece, hanno una storia molto più breve. La loro nascita si fa usualmente risalire alla fondazione dell'International Peace Research Association (IPRA) avvenuta nel 1964¹².

Le prime discipline a dar vita a questo filone di studi sono state le scienze fisico-matematiche, come reazione al contributo che queste stesse scienze hanno dato alla proliferazione delle armi atomiche e di nuovi sistemi di distruzione sempre più complessi e micidiali. Questo impegno corrispondeva ad una concezione della pace essenzialmente come disarmo.

Nel corso degli anni è andato sempre più sviluppandosi il concetto di 'pace positiva' che supera quello di 'pace negativa' (assenza di guerra, rimozione degli armamenti); si diffonde cioè la consapevolezza che la costruzione della pace è legata all'allestimento di condizioni di giustizia sociale, di riforma politica e del diritto nonché ad un serio impegno sul piano culturale. Ecco che allora la Peace research assume connotati fortemente interdisciplinari, accogliendo in sé le scienze sociali, e facendo interagire tra loro sociologia, pedagogia, psicologia, antropologia, etologia, biologia e considerazioni etico-filosofiche, tanto da potersi porre come modello anche per altri ambiti di studio, nei quali gli steccati disciplinari e l'arroccamento su interessi campanilistici non appaiono oggi ulteriormente tollerabili.

Le scienze dell'educazione vengono dunque fortemente chiamate in causa; all'interno dell'IPRA si è anche sviluppata, a partire dal 1972, una Peace Education Commission.

In Italia la sensibilità verso questa impostazione del problema della pace è maturata con un certo ritardo, ma grazie a personaggi come Gio-

cazione. Cfr. A. Panerai, *Non violenza o barbarie. Per una pedagogia della pace rigorosamente fondata*, Tesi di dottorato, Università di Firenze, a.a. 2009-2010.

¹⁰ Cfr. G. Bouthoul, *Le guerre - Elementi di Polemologia*, Longanesi, Milano 1961.

¹¹ Cfr. C. von Clausewitz, *Della guerra*, Einaudi, Torino 2000.

¹² Non mancano certo anche in anni precedenti (ma comunque successivi alla Seconda Guerra Mondiale) sporadici interventi di studiosi sui temi della pace, ma la fondazione dell'IPRA, che ebbe tra i padri fondatori John Burton (inglese) e Johan Galtung (norvegese), diede indubbiamente sistematicità e visibilità a questo filone di studi.

vanni Salio, Alberto L'Abate, Antonino Drago, Mario Borrelli appena citati, anche il nostro paese vede il nascere, nel 1978, dell'IPRI (Italian Peace Research Institute).

In sintesi, ciò che caratterizza l'approccio della Peace Research, anche in Italia, è il considerare il perseguimento della pace e la costruzione di un'educazione alla pace necessariamente legati alla ricerca scientifica (sia essa in campo fisico, sociologico, psicologico o pedagogico). Solo uno studio delle cause dei conflitti e delle condizioni della pace, un'analisi delle dinamiche individuali e sociali alla base di eventi conflittuali o al contrario di azioni nonviolente, solo un'indagine accurata e interdisciplinare – insomma – può fornire idee, concetti, strumenti per essere operatori di pace e educatori alla pace. È tuttavia solo l'azione, fatta di impegno politico e educativo, che può dare linfa a questo tipo di ricerca, che non può rimanere esclusivamente speculativo: si tratta cioè di instaurare un forte legame tra ricerca, azione ed educazione.

Infatti la ricerca è necessaria

[...] perché il processo educativo non sia sterile ripetizione di luoghi comuni e generici sull'aspirazione di tutti i popoli alla pace [...]. Ma l'educazione è vuota se manca la fase conclusiva, quella decisionale, che mira a cambiare in concreto i comportamenti dei singoli e i comportamenti collettivi¹³.

Inoltre

[...] la ricerca serve ad aumentare le nostre conoscenze, o a valutare i nostri interventi; la formazione a prepararsi ai nuovi compiti che la ricerca possa aver messo in luce, l'azione per portare avanti le iniziative emerse come necessarie per modificare o migliorare la situazione riscontrata¹⁴

Alberto L'Abate condivide con Giovanni Salio la centralità della nonviolenza¹⁵ nella progettazione di un percorso di educazione alla pace. Il paradigma nonviolento sembra il preferibile per la costruzione di una cultura di pace non solo in quanto eticamente valido ma anche perché

¹³ In G. Salio, *Educazione alla Pace come educazione alla nonviolenza*, «Scuola e città», 9, 1983, pp. 398-399.

¹⁴ In A. L'Abate (a cura di), *Giovani e pace. Ricerche e formazione per un futuro meno violento*, Pangea, Torino 2001, p. 49.

¹⁵ Non è possibile qui sintetizzare l'amplissimo spettro etico e politico che occupa il concetto di nonviolenza: si rinvia pertanto a G. Pontara, *Il pensiero etico-politico di Gandhi*, in M.K. Gandhi, *Teoria e pratica della nonviolenza*, Einaudi, Torino 1996, e, per quanto riguarda le sue implicazioni educative, P. Patfoort, *Costruire la nonviolenza*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (Bari) 2000, e A. Baukloh, A. Panerai, *A scuola di nonviolenza. Formare alla mediazione per educare alla pace*, Vallecchi, Firenze.

riconosciuto efficace da numerosi studi. L'Abate ha dedicato gran parte della sua carriera accademica nella nostra facoltà a ricerche di tipo prevalentemente sociologico, ma che andavano spesso a toccare ambiti propri della psicologia o dell'etologia, col fine di indagare l'origine di problemi come la violenza o il razzismo e cercando, a partire da ciò, di costruire programmi di intervento di cui poi monitorare l'andamento e valutare i risultati. Queste ricerche lo hanno portato ad individuare come primarie finalità educative la capacitazione delle persone (*empowerment*, riappropriazione delle proprie potenzialità) e l'addestramento all'assertività¹⁶. Con questo obbiettivo egli ha curato, o a volte soltanto patrocinato, una serie di studi e di interventi formativi ispirati alla nonviolenza¹⁷. Comune denominatore di essi è il rifiuto dei metodi trasmissivi: questi ultimi infatti sono propri dei metodi educativi violenti, che non lasciano spazio alla libertà e alla coscienza del discente; le regole della comunicazione didattica tradizionali sono intrinsecamente oppressive, e anche se le si volesse rivestire di contenuti nuovi e sovversivi si andrebbe incontro a un fallimento: «l'opposizione al sistema, se usa le stesse regole, si dimostra funzionale al mantenimento del sistema stesso e non alla sua trasformazione e/o al suo miglioramento»¹⁸. Sono dunque da preferirsi i metodi partecipativi, che privilegiano l'apprendimento attraverso l'esperienza, e che sono caratterizzati da un atteggiamento fondamentalmente maieutico del formatore.

Antonio Drago, che negli ultimi anni ha svolto nella nostra Facoltà corsi di storia e tecniche della nonviolenza, fu tra i primi a sottolineare la centralità della questione dei conflitti nel discorso sull'educazione alla pace. Per centinaia di anni la scuola – cattolica o statale – ha puntato all'omologazione dei suoi allievi, alla 'pacificazione' (=immobilismo) sociale, a imporre la propria come unica cultura possibile. In un momento in cui si sta scivolando verso il rischio di distruzione dell'umanità a causa degli arsenali nucleari, non è più possibile – è il pensiero del fisico

¹⁶ Le sue ricerche lo portano infatti a riscontrare un basso livello di assertività tra i giovani: il loro comportamento passa dall'aggressività alla passività, senza riuscire a trovare quel comportamento intermedio che non è né subire l'ingiustizia, né reagire con la violenza, né scappare. Assertività significa invece saper usare il proprio potere, affermare le proprie posizioni, senza con questo prevaricare l'altro. L'assertività è insomma un atteggiamento e comportamento né passivo né aggressivo, ma aperto a capire il valore proprio e quello degli altri, per non fuggire davanti alla violenza, né rispondere sullo stesso tono, ma trasformarla in confronto tra idee e posizioni diverse.

¹⁷ Cfr. A. L'Abate (a cura di), *Addestramento alla nonviolenza: introduzione teorico pratica ai metodi*, Satyagraha, Torino 1985 e Id. (a cura di), *Ricerca per la pace: educazione e alternative alla difesa armata*, Cappelli, Bologna 1989 e E. Euli et al., *Reti di formazione alla nonviolenza. Viaggi in training (1983-1991)*, Pangea, Torino 1996 e Id., *Reti di formazione alla nonviolenza. Viaggi in training (1992-1998)*, Pangea, Torino 1999.

¹⁸ In A. L'Abate, *Prefazione*, in E. Euli et al., *Reti di formazione alla nonviolenza*, cit., p. 13.

pacifista Drago – proseguire inerzialmente nel modo consueto: occorre produrre discontinuità, in tutte le strutture: sociali, politiche, militari, religiose. Per quanto riguarda la scuola la discontinuità consiste sostanzialmente nell'educare alla scelta: di fronte all'alternativa tra il suicidio collettivo e la sopravvivenza (o, meglio ancora, lo sviluppo della vita), l'educazione alla pace si configura come

[...] educazione delle nuove generazioni a compiere la scelta tra diversi modelli di sviluppo col massimo di cognizione e responsabilità, basandola sopra un autonomo processo di crescita spirituale e sociale¹⁹.

E poiché non è possibile nessun cambiamento sociale senza passare attraverso un conflitto, compito prioritario per un'educazione che voglia contribuire ad un mondo di pace è quello di formare alla gestione dei conflitti:

[...] o i giovani dei gruppi sociali svantaggiati imparano a risolvere i conflitti, o diventano dei servi, [...] si tratta di indicare ai giovani la possibilità di prendere delle scelte personali che sono scelte politiche e quindi strutturali²⁰.

Lo studio della pace come obiettivo da perseguire attraverso una gestione costruttiva dei conflitti è stato del resto una prospettiva molto seguita in Italia: fra i più rilevanti possiamo ricordare gli studi di Novara²¹ e di Arielli e Scotto²². Anche questi autori e le loro ricerche mostrano come in Italia la tradizione degli studi sulla pace sia molto ricca e feconda, e contribuiscono a confermare quanto sia importante continuare a coltivare questo ambito di ricerca, anche all'interno dell'università.

Sono trascorsi circa quaranta anni da quando Giuliano Pontara²³ auspicava un'apertura dell'Università ai Peace Studies, che durante gli anni sessanta avevano acquisito nel Nord Europa e negli Stati Uniti una riconosciuta e non effimera dignità accademica.

Il sogno di Pontara, che allora fu accolto dall'incomprensione e dalla indifferenza generale, si è in parte avverato negli atenei italiani con la riforma dei corsi di Laurea, attuata con DM 509 del 1999, che per la classe 35 (oggi classe 37 con il DM 207/04), prevedeva una formazione

¹⁹ In A. Drago, *La pace e l'educazione alla pace*, in G.C. Milanese (a cura di), *Educazione alla pace*, SEI, Torino 1985, p. 117.

²⁰ Ivi, p. 116.

²¹ D. Novara, *Scegliere la pace. Educazione ai rapporti*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1987 e Id., *L'ascolto si impara*, Gruppo Abele, Torino 1997.

²² E. Arielli, G. Scotto, *Conflitti e Mediazione*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

²³ G. Pontara, *La ricerca interdisciplinare e multidisciplinare sulla pace*, in F. Fornari, *La dissacrazione della guerra*, Feltrinelli, Milano 1969.

universitaria nelle «scienze sociali per la cooperazione, lo sviluppo e la pace». In verità i curricula ministeriali sembrano abbastanza ancorati alla visione tradizionale delle Relazioni Internazionali e dello Sviluppo economico, ma gli spazi concessi dall'autonomia universitaria hanno permesso, agli atenei di Firenze e di Pisa, l'inserimento, nei diversi corsi, di approcci originali e di tematiche fortemente innovative, improntate a quella inter-disciplinarietà che caratterizza i Peace Studies.

In particolare nella nostra facoltà si sono svolti, a partire dal 2001, tre cicli triennali del Corso di laurea in "Operazioni di pace gestione e mediazione dei conflitti" che, attraverso una innovativa struttura interfacoltà (Scienze della formazione, Scienze Politiche, Medicina), si è avvalso di un ricco bagaglio di contributi in ambito sociologico, antropologico, pedagogico, storico, geopolitico, politologico, economico, giuridico, epidemiologico, riuscendo a realizzare un percorso formativo interdisciplinare, che ha avuto come centro l'analisi del conflitto a vari livelli (interpersonale, sociale, interculturale, locale, internazionale) e le modalità e strategie di negoziazione, mediazione e trasformazione delle sue diverse forme e manifestazioni. Da due anni questo percorso di studi ha dovuto rinunciare alla propria autonomia ed è confluito, come curriculum interno, nel Corso di laurea in "Sviluppo economico, cooperazione internazionale e mediazione dei conflitti" che ha riunito, presso la facoltà di Economia, ma mantenendo il carattere interfacoltà, i due corsi presenti in Ateneo sulla classe 37.

Nel tempo, tuttavia, nelle diverse facoltà coinvolte, e principalmente nella nostra, accanto alla didattica e alla ricerca su questi temi si sono sviluppati rapporti di collaborazione con numerosi centri di ricerca e di studio nazionali e internazionali, e sono stati aperti altri canali e percorsi formativi, come il Master in "Mediazione dei conflitti sociali e interculturali", seminari e laboratori specifici, e soprattutto il "Laboratorio permanente di educazione alla pace", che da anni integra la formazione accademica degli studenti con esperienze di lavoro sperimentale nelle scuole, in collegamento con altre istituzioni formative europee. Contemporaneamente sono stati elaborati importanti progetti di ricerca, finanziati con fondi europei e regionali, ancora legati ai temi della nonviolenza e dell'educazione alla pace e al confronto costruttivo fra le diversità: una ricerca sulla violenza sommersa su bambini e anziani nelle istituzioni (PRE-VIO "Preventing submerged violence" European Commission Programme Daphne III) e un progetto di ricerca e formazione per le gestione delle diversità nella scuola nel territorio regionale (UGUA-DI "Uguali ma diversi: comprendere, analizzare e gestire la diversità nella scuola" finanziato dalla Regione Toscana, Por.ob.2 FSE 2007-13 asse IV).

Infine non è irrilevante che presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi svolga le proprie attività il Centro interuniversitario di ricerca sulla pace e l'analisi e la mediazione

dei conflitti (CIRPAC: Università di Firenze, Siena, Pisa, Scuola Superiore S. Anna e Università per stranieri di Perugia) diretto da chi scrive, e che la Facoltà sia sede di una Cattedra UNESCO per la Pace, affidata a Paolo Orefice.

Mentre va rilevata una diffusa attenzione nel sistema delle amministrazioni locali, delle istituzioni e dell'associazionismo della nostra regione nell'ambito della cooperazione internazionale e delle iniziative per la pace e il dialogo interreligioso e interculturale.

Non è possibile tuttavia ignorare che questo settore di studi, pur incontrando un notevole interesse e le scelte, spesso fortemente motivate, da parte degli studenti, continua ad avere numerose difficoltà nell'ambito delle gerarchie universitarie nazionali e locali, che, sempre più presate dalla carenza di risorse e di personale docente, faticano a percepire e difendere la novità culturale e la valenza etico-sociale di questo settore di studi. Ma soprattutto è nella società civile e negli apparati politici e di governo, che la ricerca e l'intervento nell'ambito dei conflitti, della loro trasformazione e della costruzione di una cultura di pace stenta a trovare canali di conoscenza, comprensione e domanda professionale, nonostante cresca con grande evidenza la domanda potenziale di professionalità per la prevenzione, la gestione e la trasformazione costruttiva e nonviolenta dei conflitti.

Appare così ancora giustificata la riflessione di Mantegazza circa il fallimento dei dispositivi educativi:

[...] se uno dei compiti assegnati all'educazione [...] era quello di migliorare il mondo attraverso il miglioramento degli esseri umani, di realizzare la pax perpetua educando gli uomini e le donne almeno a non uccidersi a vicenda, dobbiamo tristemente ma realisticamente constatare che questo compito non è stato realizzato²⁴.

Il problema dell'educazione alla pace si pone dunque sin dalle sue premesse con connotati drammatici: è possibile davvero educare alla pace?

Una domanda che rinvia al quesito più generale e forse ancor più inquietante: è possibile oggi educare nella scuola, o comunque nelle agenzie educative formali?

Pare rilevante infatti la riflessione di Franceschini che nota come oggi

[...] i sistemi formativi istituzionali assumono le sembianze di dispositivi che girano a vuoto ovvero che non sono più in grado di generare soggettività, saperi interni e relazioni di potere,

²⁴ In R. Mantegazza, *La fine dell'educazione*, Città Aperta, Troina (Enna) 2005, p. 11.

soppiantati in questo dall'

[...] onda anomala dell'industria culturale e dei consumi di massa, che progressivamente tenderà a proporsi essa stessa come sistema formativo, complementare, concorrente e antagonista a quello istituzionale²⁵.

È evidente allora che le scienze dell'educazione in Italia non possono più accontentarsi di celebrare un pur glorioso passato, ma devono raccogliere la sfida che la società richiede loro: rinnovarsi affinché – con uno sforzo necessariamente multidisciplinare e sostenuto dalla ricerca sul campo – sappiano contribuire alla costruzione di un nuovo paradigma educativo e culturale, quello del dialogo e del rapporto costruttivo fra le diversità, e più specificamente il paradigma della pace e della nonviolenza.

Riferimenti bibliografici

- E. Arielli, G. Scotto, *Conflitti e Mediazione*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- A. Baukloh, A. Panerai, *A scuola di nonviolenza. Formare alla mediazione per educare alla pace* Vallecchi, Firenze 2010.
- G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- G. Bouthoul, *Le guerre – Elementi di Polemologia*, Longanesi, Milano 1961.
- M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, S. Paolo, Cinisello (Milano) 2004.
- F. Cambi, *Abitare il disincanto, una pedagogia per il postmoderno*, UTET Università, Torino 2006.
- G. Ceccatelli, *Mediare culture, nuove professionalità fra mediazione e intervento*, Carocci, Roma 2003.
- C. von Clausewitz, *Della guerra*, Einaudi, Torino 2000.
- A. Drago, *La pace e l'educazione alla pace*, in G.C. Milanese (a cura di), *Educazione alla pace*, SEI, Torino 1985.
- E. Euli et al., *Reti di formazione alla nonviolenza. Viaggi in training (1983-1991)*, Pangea, Torino 1996.
- E. Euli et al., *Reti di formazione alla nonviolenza. Viaggi in training (1992-1998)*, Pangea, Torino 1999.
- G. Franceschini, *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*, Libreriauniversitaria.it 2009.
- G. Grossi (a cura di), *I conflitti contemporanei*, De Agostini, Novara 2008.
- J. Habermas, *L'agire comunicativo*, Laterza, Bari 1997.

²⁵ In G. Franceschini, *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*, Libreriauniversitaria.it, 2009, pp. 25-26.

- J. Habermas, *Etica del discorso*, Laterza, Bari 1999.
- A. L'Abate (a cura di), *Addestramento alla nonviolenza: introduzione teorico pratica ai metodi Satyagraha*, Torino 1985.
- A. L'Abate (a cura di), *Ricerca per la pace: educazione e alternative alla difesa armata*, Cappelli, Bologna 1989.
- A. L'Abate, *Prefazione*, in E. Euli et al., *Reti di formazione alla nonviolenza. Viaggi in training (1983-1991)*, Pangea, Torino 1996.
- A. L'Abate (a cura di), *Giovani e pace. Ricerche e formazione per un futuro meno violento*, Pangea, Torino 2001.
- E. Lévinas, *Totalità e infinito*, Jaka Book, Milano 1980.
- R. Mantegazza, *La fine dell'educazione*, Città Aperta, Troina (EN) 2005.
- U. Morelli, *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma 2006.
- D. Novara, *Scegliere la pace. Educazione ai rapporti*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1987.
- D. Novara, *L'ascolto si impara*, Gruppo Abele, Torino 1997.
- A. Panerai, *Non violenza o barbarie. Per una pedagogia della pace rigorosamente fondata*, Tesi di dottorato, Università di Firenze, a.a. 2009-2010.
- P. Patfoort, *Costruire la nonviolenza*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (Bari), 2000.
- G. Pontara, *La ricerca interdisciplinare e multidisciplinare sulla pace*, in F. Fornari, *La dissacrazione della guerra*, Feltrinelli, Milano 1969.
- G. Pontara, *Il pensiero etico-politico di Gandhi*, in M.K. Gandhi, *Teoria e pratica della nonviolenza* Einaudi, Torino 1996.
- G. Salio, *Educazione alla Pace come educazione alla nonviolenza*, «Scuola e città», 9, 1983.
- A. Touraine, *La globalizzazione e la fine del sociale*, Il Saggiatore, Milano 2008.

NUOVI COMPITI DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE TRA PRESENTE E FUTURO

Mario Longo

Il mio intervento s'inserisce all'interno di una discussione che vede coinvolti altri colleghi presidi ed esperti del settore pedagogico. Per evitare, o almeno limitare, il rischio di ripetere cose già dette da altri, concentrerò la mia attenzione sulla realtà della Facoltà che presiedo, la Facoltà di Scienze della Formazione istituita presso l'Università di Verona.

Noto, anzitutto, nel titolo della Tavola Rotonda l'assenza di una delle tre dimensioni del tempo, vale a dire del passato, nonostante sia un'opinione abbastanza comune e condivisa che si possa prevedere e costruire il futuro a partire dal passato oltre che dal presente, come del resto ci insegnava già Omero, nel primo libro dell'*Iliade*, presentando il profeta Calcante, «il migliore dei vati, che conosceva il presente e il futuro e il passato» (vv. 69-70). Ma forse si è trattato di una dimenticanza voluta, e non solo perché la nostra facoltà non ha in effetti un lungo passato, ma anche perché in generale il passato, almeno quello più recente, della nostra università non è stato brillante e nemmeno positivo, un passato costituito essenzialmente di promesse mancate e di velleitari tentativi di cambiamento. Si è tanto parlato di crisi del sistema e della necessità di risolvere i problemi dell'università, della ricerca e dell'alta formazione, proprio per il rilievo che questa istituzione avrebbe per il futuro del paese, ma non si è quasi mai andati oltre alla retorica verbale e gli unici interventi reali, in particolare quelli dell'estate 2008, sono stati indirizzati esclusivamente a ottenere risparmi con il ricorso a tagli indiscriminati dei trasferimenti statali. Anche la nostra Facoltà è destinata a subire i contraccolpi di questa crisi, che è per ora essenzialmente una crisi di tipo finanziario, ma che si è ben presto trasformata in una crisi di immagine e di credibilità, in una crisi di sistema, come da varie parti si ripete, inducendo l'opinione pubblica ad attendersi riforme tempestive, profonde e radicali. Entro questo contesto di grande incertezza è del tutto legittimo interrogarsi sul futuro dell'università italiana in generale, ma poi, andando sullo specifico, cercare di valutare questo futuro in riferimento allo spazio e alle funzioni che dovranno o potranno competere alla nostra Facoltà.

Come è noto, la Facoltà di Scienze della Formazione è stata istituita in Italia meno di vent'anni fa con la trasformazione (e la relativa messa a

esaurimento) della Facoltà di Magistero. A Verona questa trasformazione seguì un percorso più tortuoso rispetto alle altre sedi. In prima istanza venne a formarsi, al posto della Facoltà di Magistero, la Facoltà di Lettere e Filosofia (di cui l'ateneo veronese era mancante), al cui interno fu attivato il corso di laurea in Scienze dell'educazione, il quale attirò fin dall'inizio un elevato numero di matricole, arrivando a superare le mille unità, segnale evidente di un'esigenza formativa largamente presente nel territorio. Il nuovo corso di laurea si rivelava nettamente prevalente, in termini numerici, rispetto ai tradizionali corsi di laurea in Lettere e in Filosofia. In ragione di questo fatto l'Università di Verona ha deliberato l'istituzione di una nuova Facoltà di Scienze della Formazione, aggiungendo al corso di laurea in Scienze dell'educazione il corso di laurea in Scienze del servizio sociale, che a Verona esisteva sotto varie forme da più di cinquant'anni. Il primo preside fu il professor Emilio Butturini, titolare della cattedra di Storia della pedagogia, che ha diretto la Facoltà fino al settembre del 2006. In qualità di preside vicario collaborai all'attivazione della Facoltà che da due anni ho il compito di presiedere e, in particolare, mi dedicai all'applicazione della riforma prevista dal DM 509/99.

Alcuni elementi di debolezza sono subito emersi. Nonostante i suoi corsi di laurea e il numero notevole di iscritti, che raggiunsero ben presto la cifra complessiva di quattromila, la Facoltà si trovò ad affrontare alcuni problemi di difficile gestione. Il principale corso di laurea triennale, l'erede del corso di Scienze dell'educazione, fu denominato Educatore professionale e prevedeva la possibilità di seguire un apposito *curriculum* per l'educazione in campo sanitario. Ma, poi, come è noto, un'ulteriore disposizione di legge riservò alla Facoltà di Medicina la formazione di questo tipo di laureato, generando proteste vivacissime da parte dei nostri studenti, che nel frattempo si erano laureati, ma che vede purtroppo la nostra Facoltà impotente a difendere dei diritti che dovrebbero essere riconosciuti in quanto già acquisiti, perché fondati su un precedente decreto legislativo. Per evitare ambiguità di interpretazione e inutili illusioni, abbiamo comunque deciso di trasformare in seguito il titolo del corso di laurea in quello tradizionale di Scienze dell'educazione.

Il problema più urgente era, tuttavia, legato all'assenza tra i corsi di laurea della nostra Facoltà del corso per la preparazione dei maestri di scuola primaria e dell'infanzia, che la legge riservava sì alle Facoltà di Scienze della Formazione ma prescrivendo un solo corso per regione; nel caso della Regione Veneto titolare del corso divenne l'Università di Padova, dato che a Verona la Facoltà di Scienze della Formazione inizialmente, negli anni Novanta, non esisteva e fu creata, come s'è detto, soltanto a partire dall'anno accademico 2000-2001. Ogni tentativo di trovare una soluzione al problema, dando una risposta a pressanti richieste provenienti dal territorio, si scontrava con la rigidità di una normativa, che tuttavia sappiamo è stata in vari modi aggirata altrove, creando per la

verità conflitti, confusione e non pochi pasticci. La situazione era, d'altronde, per Verona e per il Veneto difficilmente sostenibile per l'evidente carenza di insegnanti, soprattutto a livello della scuola per l'infanzia. Da quest'anno anche noi, mediante una convenzione con l'Università di Padova, abbiamo attivato un corso per la formazione dei maestri, quale replica del corso che rimane formalmente istituito a Padova ma che è ora, finalmente, in grado di dare piena risposta ai bisogni di docenza presenti nel territorio, portando da 250/300 a 400 i posti disponibili messi a concorso nella regione del Veneto. Si tratta, beninteso, di una soluzione provvisoria, in attesa di una normativa nazionale che riformi il corso per la preparazione dei maestri, una riforma tante volte annunciata e che ci auguriamo venga ben presto attuata.

L'accento a questa convenzione che abbiamo sottoscritto con Padova merita di essere sottolineato anche per il segnale che comunica di una seria volontà di collaborazione tra Facoltà appartenenti a università diverse, ma vi ho insistito soprattutto per introdurre uno dei compiti principali, se non addirittura il più importante, della Facoltà di Scienze della Formazione, per il quale essa dovrà dotarsi delle risorse necessarie, delle strutture e degli strumenti adeguati, vale a dire la formazione degli insegnanti, anzitutto e in via prioritaria della scuola primaria e della scuola per l'infanzia e poi anche degli altri ordini di scuola. Non è possibile prevedere, allo stato attuale delle cose, come sarà organizzata nel prossimo futuro la preparazione degli insegnanti, se si opterà per corsi di laurea a ciclo unico, come sembra profilarsi per la scuola primaria, o se si attiveranno lauree magistrali *ad hoc* corrispondenti alle classi di concorso per l'insegnamento, ma ridotte di numero rispetto allo standard attuale, per le scuole secondarie inferiori, o con un anno di tirocinio-formazione in più che si aggiunge alle normali lauree magistrali per gli insegnanti delle scuole secondarie superiori. Quello che conta sottolineare è l'impegno unitario di tutti i presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione, sottoscritto in un documento della Conferenza dei Presidi, che in ogni caso siano previsti in tutti i percorsi formativi per la preparazione degli insegnanti, oltre a crediti di tipo disciplinare, anche crediti legati alle Scienze dell'educazione in quanto costituiscono un bagaglio essenziale per l'acquisizione da parte dei docenti di ogni ordine e grado delle necessarie competenze educative. È un impegno che abbiamo assunto all'unanimità e che intendiamo proporre e difendere a tutti i livelli.

Un secondo ambito di intervento, sul quale la mia Facoltà ha concentrato sino a ora quasi esclusivamente le sue forze, è la formazione della figura dell'educatore. Si tratta di un percorso formativo (ora appartenente alla Classe 19), articolato su più *curricula* finalizzati a diversi sbocchi lavorativi o professionali, forse un po' generici ma che si sono dimostrati alla prova dei fatti, per lo meno nel nostro territorio, abbastanza efficaci. In base ai dati di Alma Laurea riferiti agli anni 2005-2006, i laureati in

Scienze dell'educazione presso l'Università di Verona hanno trovato un posto di lavoro entro il primo anno dal conseguimento del titolo nella misura dell'85%. Uno sbocco professionale o lavorativo quasi garantito, dunque, e spesso ottenuto già nel corso degli studi, magari in occasione del tirocinio (che è da noi attività formativa obbligatoria), e tuttavia relativamente debole, almeno sul piano del riconoscimento economico e anche perché non sempre, o non del tutto, risulta corrispondente al profilo formativo o al *curriculum* seguito. Si tratta, insomma, di una professionalità che si crea o si perfeziona dopo la laurea con un adattamento alle esigenze del territorio, un adattamento per il quale i nostri laureati mostrano, a quanto pare, una discreta predisposizione.

Un altro elemento che abbiamo potuto ricavare da indagini compiute sui nostri laureati è la soddisfazione manifestata sia nei confronti degli studi seguiti, sia per il tipo di lavoro intrapreso, non accreditata (almeno per ora) da ordini professionali di riferimento, poco considerata o addirittura trascurata a livello di pubblica amministrazione. Mi riferisco al mancato riconoscimento da parte della Regione Veneto (ma lo stesso succede, come abbiamo visto, in tutta Italia) della laurea in Educatore professionale (o in Scienze dell'educazione) conseguito presso la Facoltà di Scienze della Formazione tra i titoli per partecipare ai concorsi per posti nell'ambito del Servizio sanitario nazionale; questa circostanza è poi aggravata dal fatto che gli enti locali, sulla base di generiche disposizioni regionali, aprono di norma l'accesso ai servizi per la prima infanzia e in genere per gli altri servizi educativi anche a figure non provviste della laurea ovvero in possesso di un titolo di laurea rilasciato da altra Facoltà universitaria, diversa dalla nostra.

È necessario, a tale riguardo, non solo fare proposte, magari coerenti e condivise al nostro interno, e poi limitarsi a farle conoscere all'esterno, ma creare le condizioni per incidere concretamente, partecipare a tavoli di discussione, essere presenti tutte le volte che si è richiesti, insomma non solo mostrare ma dichiarare apertamente il nostro interesse all'incontro e alla collaborazione con enti, imprese e istituzioni. Soltanto con tale comportamento possiamo da un lato conoscere a fondo la normativa in tutti i suoi risvolti e le possibilità di intervento, e dall'altro avere l'opportunità di contribuire ad aggiornare o a modificare il quadro di riferimento. È un'impresa difficile, impegnativa, ma è l'unica strada per conseguire risultati concreti, una strada che molte delle nostre Facoltà stanno già percorrendo, anzitutto stabilendo accordi e convenzioni con le istituzioni pubbliche e gli enti locali del territorio in relazione all'attività del tirocinio. Si tratta di un'attività formativa essenziale per i nostri studenti, che incide favorevolmente anche nell'orientamento professionale e che per questo noi abbiamo voluto obbligatoria per tutti i corsi di laurea della nostra Facoltà, sia di livello triennale sia magistrale. Questa attività di base può essere utilmente perfezionata con altre forme di collaborazione, in parti-

colare con i master universitari, da attivare sulla base di specifici bisogni che emergono dal territorio, senza pretendere di avere noi l'esclusiva della proposta. Porto un esempio che ci ha coinvolti di recente e che ritengo utile riferire in quanto può essere ripreso in situazioni analoghe.

Su richiesta dell'assessore alla Provincia di Verona abbiamo organizzato un master in Educatore esperto per le disabilità sensoriali, rivolto al personale che la provincia assume annualmente come supporto alle scuole, con contratti annuali, senza tuttavia trovare sul territorio figure professionalmente preparate allo scopo in maniera specifica. Molti degli operatori in servizio provengono, in effetti, dalle più diverse esperienze formative e la maggioranza non possiede la laurea. Per tale ragione, oltre a un numero limitato di partecipanti in possesso del titolo di laurea, si è prevista la presenza di un congruo numero di 'uditori' i quali, già in servizio da anni, hanno avuto l'opportunità di saggiare e perfezionare le loro conoscenze teoriche e pratiche. La richiesta è stata espressamente avanzata dall'assessorato e noi l'abbiamo accolta, modificando l'ordinamento e l'organizzazione del master.

Master, si è detto, ma non solo. È opportuno, a nostro parere, approfittare dell'adeguamento dell'offerta formativa sulla base del DM 270/04 per rispondere al meglio ai bisogni e alle sfide che ci vengono dalla società, non solo tenendo presente il quadro locale ma anche il contesto nazionale ed europeo. Per quanto riguarda i corsi triennali, sui quali la nostra Facoltà è sinora intervenuta, abbiamo lasciato sostanzialmente inalterato il corso di laurea in Servizio sociale, a numero programmato, che a Verona funziona da molti anni prima ancora che nascesse la Facoltà di Scienze della Formazione. Abbiamo arricchito il corso più frequentato, che è quello in Scienze dell'educazione, di un terzo *curriculum* in Educazione interculturale, molto legato ai problemi dell'attualità sociale, che si aggiunge a quelli esistenti in Educatore per l'infanzia e in Educatore socio-culturale. Lo scopo è quello di preparare educatori capaci di integrare una società caratterizzata dalla complessità e dalla multiculturalità in funzione di una possibile pacifica convivenza. Sono stati mantenuti gli altri due *curricula* più tradizionali: Educazione socio-culturale e Educazione dell'infanzia e della preadolescenza. Infine, abbiamo completamente trasformato l'altro corso da noi attivo per la Classe 18, che si chiamava Esperti nei processi formativi. Utilizzando la possibilità offerta dalla normativa ministeriale, abbiamo inteso riqualificare la figura del formatore con un corso interclasse, abbinando la nuova Classe 19 (Scienze dell'educazione e della formazione) e la Classe 24 (Scienze psicologiche), con lo scopo di costruire percorsi formativi integrati tra settori pedagogici e psicologici orientati a profili adeguati al mondo del lavoro e delle professioni. Il nuovo corso, già attivo dal presente anno accademico 2008-2009 presenta il seguente titolo: Scienze della formazione nelle organizzazioni. Le organizzazioni professionali presenti nel territorio hanno espresso vivo apprezzamento per questa nostra iniziativa.

Bisogna continuare in questa direzione di apertura, di collaborazione e di confronto, non temendo di dover assumere un ruolo ancillare o strumentale rispetto a istituzioni o a enti esterni. L'atteggiamento opposto, quello dell'autoreferenzialità, nonostante gli ultimi tentativi di riforma del sistema universitario, è ancora molto diffuso, soprattutto da parte delle Facoltà storiche, che affondano le loro radici in una lunga tradizione. La nostra Facoltà, forse proprio in virtù della sua giovane età, è meno legata a questo passato di 'splendido' isolamento e si lascia più facilmente coinvolgere e interpellare. È una situazione di vantaggio che possiamo e dobbiamo sfruttare in tutte le sue potenzialità.

Chiudo su questo punto, facendo riferimento alla mia esperienza di docente. Io appartengo al settore scientifico-disciplinare M-FIL/06: Storia della filosofia. Dopo aver insegnato alcuni anni nel corso di laurea in Filosofia, sono stato incardinato dal 2000 presso la Facoltà di Scienze della Formazione e svolgo il mio compito didattico nel corso di laurea in Scienze dell'educazione (oltre che nella laurea specialistica in Scienze pedagogiche). Ho dovuto adeguare i contenuti e i metodi del mio insegnamento, in quanto mi sono reso conto che le discipline filosofiche svolgono in questo contesto un compito rilevante, e in un certo senso irrinunciabile, soltanto rendendosi strumento rispetto ad altri scopi, quale bagaglio propedeutico di conoscenze rispetto ad altre discipline e ad altre competenze. Ho potuto in tal modo constatare l'importanza del ruolo ancillare che può esercitare la mia disciplina, purché sia concepito, per citare come esempio il rapporto tradizionale della filosofia con la teologia, alla maniera in cui lo pensava Kant, non cioè della serva che segue la sua padrona e le tiene lo strascico, ma della serva premurosa che precede la sua padrona e le apre la porta d'ingresso. Insomma la filosofia non può pretendere uno spazio importante nel contesto dell'alta formazione universitaria, rivendicando per sé come compito esclusivo quello della formazione dei futuri filosofi. Molto meglio, più estesamente ed efficacemente, essa può essere apprezzata e valorizzata, quando la sua opera viene finalizzata a una preparazione più solida, completa e organica di tutti gli altri saperi e delle altre scienze, siano esse di carattere teorico o di carattere empirico, si chiamino scienze storiche o sociali o scienze naturali. Lo stesso discorso può essere fatto per la pedagogia e per le scienze dell'educazione in generale, le quali non devono affatto rinunciare anche ad assumere un ruolo ancillare rispetto ad altre discipline e ad altre competenze, pur appartenendo a esse, a differenza di quanto avviene per la filosofia, il compito essenziale di preparare specifiche competenze professionali. Ciò ha un valore in sé e va rivendicato nel campo della preparazione degli insegnanti, ma può essere esteso efficacemente per ogni altro tipo di professionalità o per ogni altro profilo culturale o scientifico. Questa apertura di orizzonte valga come obiettivo strategico da perseguire per la nostra Facoltà di Scienze della Formazione all'interno del sistema universitario.

PARTE SESTA
INTERVENTI DI SETTORE

STORIA SOCIALE DEI PROCESSI EDUCATIVI

Pietro Causarano

Il tema è molto ampio e articolato, soprattutto se da trattare con poco tempo e spazio a disposizione, e da maneggiare quindi con cura e attenzione perché è un terreno che negli ultimi anni è divenuto particolarmente scivoloso e infido. Già nel 1992, Franco Cambi segnalava l'esplosione di approcci e tematiche che questo campo di studi aveva visto a partire dagli anni Settanta¹; ricognizioni più recenti, oltre a confermare la ricchezza di espressioni e di interessi, ci ricordano che sempre più difficilmente è possibile ricomporre un quadro unitario e che forse non è neppure più funzionale allo sviluppo della ricerca. O, per meglio dire, se è utile tentare una ricomposizione è bene che non sia più centrata su approcci teleologici da filosofia della storia.

Nel contesto di questo convegno, in ogni caso, è forse più interessante problematizzare il senso di un approccio storico-sociale ai processi educativi che proporre una mera rassegna analitica (per la quale in ogni caso non ci sarebbe lo spazio). Per altro, panoramiche sullo stato dell'arte sufficientemente esaustive e attente alle novità sono recentemente apparse, sia negli atti curati sempre da Cambi di un convegno organizzato qualche anno fa dal CIRSE a Firenze, sia poi, nel 2005, su «Studi sulla formazione» in un pregevole articolo di Maria Rosa Manca, sia in altre riviste come «Storia e problemi contemporanei» o in generale nella diffusione dei *Youth Studies*, che hanno ampliato la già presente storia dell'infanzia ecc.².

In altri termini, per ragioni di tempo, in questo intervento si dà per acquisito il livello e l'evoluzione raggiunti dall'approccio sociale nella storia dell'educazione, trattenendo di essi la dimensione culturale dei processi educativi, ovvero il fatto che l'educazione è una costruzione

¹ F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia, 1945-1990*, Mursia, Milano 1992.

² Senza pretese esaustive, cfr. P. Dogliani, *Storia dei giovani*, Bruno Mondadori, Milano 2003; F. Cambi (a cura di), *La storia sociale dell'educazione. Paradigmi e modelli*, dossier speciale in «Studi sulla formazione», 1, 2004; M.R. Manca, *Storia sociale e processi formativi*, «Studi sulla formazione», 2, 2005, pp. 70-77; L. Ceccacci, B. Montesi (a cura di), *Istruzione e formazione*, dossier speciale in «Storia e problemi contemporanei», 40, 2005.

sociale, tema diventato via via dominante in questa branca degli studi: che si parta dalla storia delle mentalità, passando per l'immaginario e la storia culturale *tout court*, per arrivare al *linguistic turn* anglo-sassone più recente e alle pratiche discorsive nella definizione degli schemi relazionali in cui si articolano gli scambi sociali (educazione compresa), questa componente è particolarmente rilevante e ben presto ha avuto il sopravvento, già dagli anni Ottanta-Novanta.

Il tutto all'interno di un approccio sempre più qualitativo alla ricerca, opposto a modelli meramente quantitativi di analisi, su cui – per restare nella nostra Facoltà – più volte ha richiamato l'attenzione Gianfranco Bandini, segnalandone gli inevitabili meccanismi di integrazione e il progressivo deterioramento, almeno quanto a pretese esplicative sistemiche³. Micro- e macro-, magari intersecati dalla dimensione meso-, costituiscono i temi ciclicamente ricorrenti nell'analisi sociale e, per converso, nelle scienze umane che con le scienze sociali si confrontano⁴. Nicola Gallerano, tanti anni fa, negli anni Ottanta delineava bene questa dicotomia fluttuante fra «cercatori di tartufi» (coloro che razzolano sul terreno della quotidianità, guadagnando in precisione) e «paracadutisti» (coloro che planano guardando dall'alto, unitariamente, il panorama, che guadagnano certamente in sintesi ma perdono in sfumature)⁵. La storia sociale dell'educazione non fa eccezione, anzi proprio per il suo carattere intrinsecamente connesso a fenomeni di tipo culturale centrati su relazioni interindividuali (che sono sia micro- che macro-storiche) ne è precocemente investita.

Per questa ragione, forse interessa di più affrontare in questa sede il tema di quali suggestioni e orientamenti possano venire dall'attuale ricerca in storia sociale dell'educazione rispetto alle prospettive didattiche e formative delle professionalità educative, tema delle nostre giornate: in altri termini, di quale contributo alla cultura della formazione possa venire dalla storia sociale in chiave critica, nel senso di introdurre sani elementi di dubbio e antidoti di prudenza nei modelli di certezza normativa che inevitabilmente presiedono a tutti i fenomeni di professionalizzazione, oggi come nel passato, e di cui in questo convegno abbiamo discusso. Se oggi la storia sociale dell'educazione rifugge da tentazioni prescrittive e normative, forse può contribuire a evitare che le stesse tentazioni si diffondano in altri campi delle scienze della formazione.

È necessario problematizzare dunque il pluralismo di approcci e di orientamenti oggi diffuso che ha fatto parlare non a caso di «*histoire en miette*» e che ha fatto perdere, per molti versi, la prospettiva unitaria della vita sociale

³ G. Bandini, *La storia dell'educazione e la sfida metodologica*, CET, Firenze 2005.

⁴ Cfr. P. Burke, *Storia e teoria sociale*, il Mulino, Bologna 1995.

⁵ N. Gallerano, *Cercatori di tartufi contro paracadutisti: tendenze recenti della storiografia sociale americana*, «Passato e presente», 4, 1983, pp. 181-196.

cui facevano riferimento i padri fondatori della scuola delle «Annales» e su cui molti filoni della storia sociale hanno insistito fino agli anni Settanta-Ottanta⁶. Voglio quindi segnalare alcuni punti su cui dovremo confrontarci in futuro nella ricerca come nella ricaduta didattica e comunicativa. L'approccio dal basso alla storia sociale dell'educazione, al di là di altre considerazioni, discende dalla consapevolezza del fatto che inevitabilmente la storia dei processi educativi e formativi è anche storia di relazioni interpersonali, di incontri, di emozioni, di scambi ecc. o, come ci mostra magistralmente da un punto di vista letterario Daniel Pennac nel suo diario sui 'dispiaceri di scuola', sono gli individui che entrano in relazione a fare il buono o il cattivo processo educativo, oggi come nel passato (e in fondo la pedagogia e la storia della pedagogia di questo si occupano e si sono occupati)⁷. La rilevanza sociale di questa constatazione, per uscire dalla biografia personale, sta però in alcuni nodi ricorrenti che caratterizzano queste relazioni là dove si addensano come veri e propri «costumi educativi» (per riprendere la fortunata formula di Egle Becchi del 1983 nei «Quaderni della Fondazione Feltrinelli») e che sono interessanti per comprendere opportunità e difficoltà attuali della storia sociale dei processi educativi⁸.

Per prima cosa, si tratta di *relazioni differenziali*, ovvero attraverso di esse si esprimono differenziali di potere sociale (ma anche di ruoli sociali) che passano attraverso gli individui. Si tratta di un processo ambivalente, storicamente non univoco, i cui attori non sono eternamente inchiodati alle posizioni di partenza, in cui tempo e spazio giocano la loro parte. Si pensi alla relazione adulti/minori, a quella uomini/donne, a quella fra gruppi sociali (dalle classi agli aggregati etnici) ecc. Per questa ragione, la moderna riflessione pedagogica su questi temi, fin dal XVIII-XIX secolo, ha sottolineato una tensione costitutiva che però era strutturalmente incarnata nei processi educativi, ne ha ravvisato una dinamica fluttuante fra due componenti ineludibili della funzione sociale di qualsiasi processo educativo:

1. una dimensione conformativa dei processi educativi, ovvero la strutturazione sociale della personalità individuale o, per dirla con le parole di Norbert Elias, la «sociogenesi» dell'individuo, della psicologia individuale, del suo *habitus* sociale, come anche Foucault aveva indicato su altri piani⁹;

⁶ C. Charle (a cura di), *Histoire sociale, histoire globale?*, Editions de la Maison de Sciences de l'Homme, Paris 1993.

⁷ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.

⁸ E. Becchi (a cura di), *Per una storia del costume educativo (Età classica e Medio Evo)*, «Quaderni della Fondazione Feltrinelli», 23, 1983.

⁹ Cfr. A. Mariani, *La civilizzazione tra governo, disciplinamento, razionalizzazione e conformazione: un'ipotesi di rilettura*, in F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere*, ETS, Pisa 2008, pp. 267-279.

- insieme, però, una dimensione che struttura l'autonomia individuale, attraverso cui avviene cioè la costruzione sociale dell'individuo quale perno della realtà della modernità e dove risalta, sempre per riprendere Elias, la «psicogenesi» della personalità individuale¹⁰.

In altri termini, l'educazione e i processi educativi sono inevitabilmente un'arena conflittuale, proficua proprio per questo e per le capacità regolative che permettono di mettere in campo. È ovvio che variano i contorni, gli attori, le ragioni, gli equilibri provvisori, nel tempo e nello spazio. Questo è un problema attuale nella misura in cui ad esempio ci confrontiamo, come abbiamo fatto in questi giorni, con la professionalizzazione.

Vi è un secondo nodo però che proprio da questa tensione emerge come caratteristico della modernità: la *crescente istituzionalizzazione sociale dei fenomeni educativi* e dei processi educativi intesi come relazioni interpersonali differenziali nella trasmissione culturale e nella socializzazione; in altri termini, la crescente articolazione organizzativa e la crescente specializzazione funzionale (di cui i sistemi scolastici e formativi contemporanei sono l'esempio più lampante, ma anche i modelli e gli archetipi professionali). Si ripensi, da questo punto di vista, alla possibile rilettura di temi tipici del dibattito delle scienze della formazione: ad esempio il passaggio dalla non intenzionalità e dalla informalità prevalenti nella socializzazione comunitaria alla intenzionalità e alla formalizzazione universalistica di tipo sociale; oppure, alla progressiva differenziazione all'interno della socializzazione individuale, di processi istituzionalizzati legati alla distinzione fra educazione, istruzione e formazione e alla tendenziale loro standardizzazione; oppure ancora, alla linea storica di transizioni conflittuali che collega filantropia e beneficenza, assistenza pubblica, diritto allo studio ecc.

Le istituzioni educative (e le politiche educative) da questo punto di vista, come ci mostrano i campi di ricerca coltivati da Dario Ragazzini, costituiscono una possibile chiave di lettura sociale del processo formativo che subisce questa sorta di ispessimento organizzativo tanto più si differenzia socialmente e funzionalmente. Del resto, nell'evoluzione di molte storie specialistiche che cercano di affrancarsi dagli intenti normativi delle aree disciplinari madri (la storia dell'educazione dalla storia della pedagogia, la storia urbana e urbanistica dalla storia dell'architettura, la storia dell'amministrazione dalla storia del diritto ecc.) un fenomeno tipico è quello di farsi storia sociale, nel momento in cui incontrano i processi di istituzionalizzazione sociale del loro oggetto di studio, nel momento in cui cioè la componente epistemologica forte che il discorso disciplinare porta con sé si confronta, attraverso il ruolo delle istituzioni, con la vita sociale concreta. In questo senso si può anche rileggere la *Storia sociale dell'educazione* di Antonio Santoni Rugi del

¹⁰ N. Elias, *Tappe di una ricerca*, il Mulino, Bologna 2001.

1979, quando individuava una circolarità fra modelli culturali, procedure, metodi, tecniche, istituzioni e soggetti dell'educazione¹¹.

Concludo con due esempi rilevanti di questa problematizzazione che deriva dall'istituzionalizzazione dei processi educativi come possibile chiave di lettura della storia sociale dell'educazione. Ovvero, due esempi legati a una possibile ricomposizione a livello meso-storico della polarizzazione prima richiamata:

1. il recente libro di David Vincent su *The Rise of Mass Literacy*¹² mostra la tendenziale ma difficile monopolizzazione del pluralismo sociale in educazione (sistemi comunitari locali, famiglie, chiese) da parte dello Stato, quasi una parafrasi del paradigma weberiano della monopolizzazione statale dell'uso legittimo della violenza (d'altro canto, perché questo si realizzi è necessario che si definiscano standard di comportamenti coerenti e, se foucaultianamente nelle parole stanno le cose, è significativo che nell'Ottocento italiano spesso si usasse la stessa parola, 'leva', per indicare le classi di età degli 'obbligati' sia per il servizio militare che per l'accesso scolastico);
2. un altro tema, che incrocia quello richiamato in questo convegno, cioè le professionalità, è l'istituzionalizzazione dei processi educativi in relazione alle organizzazioni economiche e sociali (come sono ad esempio le imprese o come è oggi il 'terzo settore') e alla strutturazione sociale che esse hanno fatto del lavoro organizzato nel corso del Novecento¹³.

Il concetto di istituzione è giocato qui in un doppio registro: da una parte, nel senso di struttura istituzionale reale e di sistemi amministrativi fisicamente percepibili come nel caso dei sistemi formativi che si sono specializzati e affermati nel corso degli ultimi due secoli (e sono non solo programmi e idee pedagogiche, ma anche edifici, spazi, tempi, persone, simboli, relazioni sempre più codificati)¹⁴; dall'altra, nel senso di istituzione sociale, cioè di un fenomeno di istituzionalizzazione delle relazioni sociali che non necessariamente assume la rilevanza e lo spessore di organizzazione amministrativa ma che comunque codifica sistemi normativi, paradigmi interpretativi e discorsivi che rivestono valore prescrittivi per gli attori sociali, certifica posizioni di status e valorizza le persone ecc. Apparentemente neutrale rispetto alla valutazione del lavoro, la categoria di professionalità (che ricongiunge saperi e competenze) ne è appunto un buon esempio.

¹¹ A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Principato Editore, Milano 1979.

¹² D. Vincent, *Leggere e scrivere nell'Europa contemporanea*, il Mulino, Bologna 2006.

¹³ Cfr. P. Causarano, *La professionalità contesa*, FrancoAngeli, Milano 2000; D. Capperucci, *La valutazione delle competenze in età adulta*, ETS, Pisa 2007.

¹⁴ Nel 1968, M.D. Shipman (*Sociology of School*, Longman, Green and Co. Ltd, London 1968) si dilunga ampiamente sulla scuola «*as a Organisation*».

LA CURA DI SÉ E LA FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI

Vanna Boffo

1. Perché la cura

Il tema dell'intervento, che sarà qui sviluppato, costituisce un momento opportuno di riflessione su un argomento di ricerca che sta attraversando la pedagogia, da una parte, sul fronte della sua costituzione teoretica, dall'altra, su quello più ampiamente pratico-riflessivo. La cura è un fondamentale pedagogico che è andato prendendo forma come tale negli ultimi anni del Novecento grazie a una serie di ricerche condotte a livello internazionale da Micheal Foucault¹, Pierre Hadot², Jean Tronto³, Milton Mayeroff⁴, Neil Noddings⁵ e in Italia da Rita Fadda⁶ e Luigina Mortari⁷ come anche da Carla Xodo, Bruno Rossi e da Franco Cambi⁸. A quest'ultimo va attribuito il merito di aver fatto riemergere tale tema da una condizione di frontiera e averlo traghettato verso il mare aperto della ricerca teoretica e pratico-empirica.

A tutt'oggi il tema della cura risulta poco presente nel dibattito pedagogico internazionale, in generale, e italiano, in particolare, come se

¹ Cfr. M. Foucault, *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli, Milano 2004 (ed. orig. 1984).

² Cfr. P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005 (ed. orig. 2002).

³ Cfr. J.C. Tronto, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis, Reggio Emilia 2006 (ed. orig. 1993).

⁴ Cfr. M. Mayeroff, *On Caring*, Harper Collins Publishers, New York 1990.

⁵ Cfr. N. Noddings, *Caring*, University of California Press, Berkeley 1984.

⁶ Cfr. R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, Unicopli, Milano 1997; Id., *I sentieri della formazione*, Armando, Roma 2002; Id. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007.

⁷ Cfr. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze, 2002; Id., *Apprendere dall'esperienze. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2005 (ed. orig. 2003); Id., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

⁸ Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tara adultità e scuola*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

alla cura dovesse essere riservato il posto della presenza nel pedagogico e nell'educativo, ma quella presenza che può anche essere passivamente ignorata perché *solamente* 'necessaria' e 'naturale'. Relegare la cura a invisibile presenza rimanda il pensiero alla invisibile presenza delle donne e delle madri nelle case, rimanda il pensiero, ancora oggi, alla invisibile presenza del lavoro di cura per gli anziani, per i bambini e per i malati, categorie senza voce e senza rappresentanza, ma pur sempre uomini e *persone umane*. In un mondo teso sempre più, anche in tempi di crisi economica, a ritenere l'utile del profitto come vettore del progresso umano, la cura non può avere altro senso che quello di un atto marginale, di un atto senza importanza, di un atto senza rappresentazione, di un atto *dovuto*, perché necessario, pur sempre, alla sopravvivenza e non solo all'esistenza degli uomini. La cura non ha voce nel mondo della crescita economica, fino a oggi, progressiva e infinita, è un'azione ai margini, rappresenta una serie di azioni ai margini della società produttiva. La cura si esercita nel silenzio della pratica e nel buio del disinteresse per il bene comune; la cura si esercita nella quotidianità del banale, la cura è parte della vita dell'uomo senza che l'uomo possa riconoscerlo. La cura si situa tra le frange di una società occidentale che ha perso le proprie coordinate vitali⁹.

Eppure, la cura è lì, perché alcune persone esercitano nella propria quotidianità, sul proprio luogo di lavoro, nella propria casa, con coloro che incontrano casualmente *per via*, l'attenzione all'altro e la vigilanza verso se stessi. La cura è lì, dove ognuno si trova a essere più che a esistere, a testimoniare che è possibile capire l'uomo, che è possibile comprendere mondi ulteriori sotto la scorza dell'apparenza, la cura è lì a rammentarci che senza di essa non potremmo dirci persone umane. La cura è ciò senza cui l'educazione e la formazione dell'uomo, nel senso più tensionale e utopico, non potrebbero avere motivo di essere esercitate e progressivamente pensate.

La cura è l'archetipo della pedagogia, oltre la formazione, l'educazione, l'intenzionalità, l'apprendimento, l'inculturazione. Non potrebbero esserci educazione, formazione, apprendimento, inculturazione senza una *cura* che accompagni e sostenga coloro che svolgono attività educative, in ogni luogo e in ogni tempo si trovino a esercitarle.

2. *Cura e cura sui*

Il tema della cura e della *cura sui* ha nobilissime origini. Nel Novecento, non possiamo non richiamare Heidegger che pose la categoria

⁹ Cfr. V. Mancuso, *La vita autentica*, Raffaello Cortina, Milano 2009; E. Pulcini, *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.

della cura a fondamento della sua analitica esistenziale. La cura, afferma Mortari, citando Heidegger¹⁰ «può essere definita la qualità esistenziale fondamentale, in quanto “l’essere dell’Esserci si rivela come Cura”»¹¹. La cura è un fenomeno fondamentale della vita umana, perché questa non si dà senza di essa, o meglio, la vita umana non si orienta in una direzione di senso senza la presenza della cura che la illumina e ne rende possibile l’apertura all’assunzione di un significato. L’essere umano, afferma ancora Mortari, «è per natura preposto alla cura, coltiva la sua vita facendone oggetto di cura, ma anche preoccupandosi di molte cose e prendendosi cura di esse, così da abitare con pienezza d’essere il tempo della sua esistenza»¹². Certamente, ricca di fascino è la storia, anzi la favola, in cui si narra l’origine dell’uomo e il ruolo fondante per esso della cura.

Mentre stava attraversando un fiume, la Cura, avendo scorto del fango cretoso pensosa ne raccolse un po’ e iniziò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa abbia fatto, interviene Giove. La Cura lo prega di infondere lo spirito a ciò che essa aveva fatto. Giove acconsente volentieri. Ma quando la cura pretese di imporre il suo nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì e volle che fosse imposto il proprio. Mentre la Cura e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato fatto fosse imposto il proprio nome, perché aveva dato ad esso una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò ai contendenti la seguente giusta decisione: «Tu Giove, che hai dato lo spirito, al momento della morte riceverai lo spirito; tu, Terra, che hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fin che esso vive lo possiede la Cura. Per quanto concerne la controversia sul nome, si chiami *homo* perché è fatto di *humus*»¹³.

Ma oltre e al di là dei motivi heideggeriani, la cura si declina come archetipo pedagogico attraverso la nozione che da essa deriva di *cura sui*.

Questa si inserisce nel vasto tema di ricerca sulla sessualità che Foucault indagò diffusamente proprio nel volume uscito da Gallimard nel 1984, terzo di quella storia della sessualità che porta alla luce un’attenzione tutta nuova al privato e alla moralità personale, ormai distinta dalla dimensione pubblica e non ancora agganciata al mistero del divino cristiano. A Foucault dobbiamo il merito di aver diffuso la *cura sui* come arte dell’esistenza, intesa come opportuna attenzione da prestare a se stessi. Nel primo e nel secondo secolo del primo millennio è la modalità della vigi-

¹⁰ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 2005 (ed. orig. 1927), pp. 228-229.

¹¹ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. 3.

¹² *Ibid.*

¹³ M. Heidegger, *op. cit.*, p. 247.

lanza richiesta verso se stessi che emerge come canone di un'attenzione agli aspetti del privato, ai valori dell'esistenza, alle dimensioni del nutrimento di sé. Tuttavia, questa cultura del sé, a ben guardare, è dominata «dal principio in base al quale bisogna “aver cura di se stessi”»¹⁴.

L'occupare se stessi, ovvero l'*eautou epimeleistai*, è un tema antichissimo della cultura greca. Discende da Socrate che è maestro di questa arte, come anche dell'educazione e della formazione dei giovani. Attraverso l'occupare se stessi, attraverso il prendersi cura di se stessi, Socrate educa e forma i giovani ateniesi. Le tracce ben visibili della cura di sé sono disseminate in Platone, nell'*Alcibiade maggiore* come anche nell'*Apologia di Socrate*, o negli Epicurei, negli Stoici e negli scettici. Per Epittetto, afferma Foucault, «la cura di sé è un privilegio-dovere, un dono vincolante che ci assicura la libertà obbligandoci ad assumere noi stessi come oggetto di tutta la nostra applicazione»¹⁵. Occuparsi di sé è un principio che vale per tutti, è regola universale per la costruzione della persona umana. Non c'è un tempo per occuparsi di sé, non si è mai troppo giovani o troppo vecchi, affermava Epicuro. Anzi, nella giovane età sarà l'educazione alla scoperta del sé che potrà porre le basi per l'età adulta, età privilegiata per la *cura sui*.

Ma la vera dimensione della *cura sui* non è quella interiore e individuale di un uomo alla ricerca di un sé personale e privato, l'esercizio della cura non è consacrato alla solitudine e alla distanza, bensì alla pratica sociale, attuata nelle scuole, nelle comunità, nella famiglia, è previa anche all'esercizio della professione e dell'essere uomo. La cura di sé è una vera e propria intensificazione dei rapporti sociali. Possiamo racchiudere tale idea nella formula: occuparsi di sé, per occuparsi dell'altro, per occuparsi del mondo.

La ricerca della dimensione costitutiva dell'educatore che si esplicita nella capacità e nella comprensione della propria pratica non può non aver inizio da una richiesta che emerge come una urgenza, non teoretica, ma eminentemente pratica: la richiesta urgente di cura di sé, per la cura dell'altro, per la cura del mondo. L'atto costitutivo dell'educare ha origine da una cura che l'educatore rivolge a se stesso in primo luogo, ma non per se stesso, bensì per l'altro con il quale entra in relazione e in dialogo.

Chi è, allora, l'educatore oggi? Che ruolo svolge nelle professioni educative? In quali contesti gli educatori e i formatori sono preposti all'assunzione di un ruolo di cura?

Secondo la prospettiva che si è qui aperta, la cura è un dato connaturo all'attività dell'uomo. Il primo contesto di cura è quello della rela-

¹⁴ M. Foucault, *op. cit.*, p. 47.

¹⁵ Ivi, p. 51.

zione materna. Il tempo originario della cura è quello della costituzione del legame materno primario. La cura ha un ruolo inscindibile da quello della costituzione relazionale del bambino. La cura è in noi attraverso le tracce della prima infanzia. Allora, ogni aspetto dell'ambiente di vita del bambino dovrà essere densamente trascritto secondo una dimensione di cura. La genitorialità sarà un'attività contrassegnata da un'esperienza di cura che non solo è lavoro di cura, ma anche esistenza di cura. I genitori, i fratelli, i nonni, ogni soggetto che anima la costituzione della famiglia del bambino sarà educato e sarà educatore *con cura e nella cura*. I luoghi dei servizi educativi della prima infanzia sono luoghi, per eccellenza, della trasmissione della cura. Crescendo, il bambino incontra l'ambiente sociale aperto della scuola, a tutti i suoi livelli di istruzione. Quanta cura sarebbe necessario che fosse presente in tutti i contesti di insegnamento e apprendimento? Ogni relazione educativa che caratterizza le dimensioni apprenditive dovrebbe avere il proprio asse portante inscritto nelle dimensioni della cura. Tuttavia, non solo, i consueti contesti professionali e non, di tipo educativo devono essere caratterizzati dalla cura per l'altro che l'educatore esercita come atto costitutivo della propria professione. Anche i luoghi della formazione degli adulti, come i luoghi del lavoro, di ogni professione, dovrebbero essere caratterizzati da una cura sollecita e prodiga, i luoghi delle professioni mediche, ma anche i luoghi dell'impresa pubblica e privata.

Le professioni educative dovrebbero avere nella dimensione della cura e della *cura sui* un volano come anche un vettore direzionale. Ogni atto educativo può costituirsi come atto di senso per la vita dei soggetti che lo vivono e lo interpretano solamente se la *cura* ne sarà l'intrinseca dimensione orientante e costituente.

3. Una pratica riflessiva: la cura dell'altro

Educare, infatti, è sempre entrare in rapporto con l'altro. La dimensione della cura di sé richiama la centralità della relazione come momento decisivo del rapporto educativo. L'educazione e la costruzione di una pratica educativa non possono prescindere dalla riflessione sulla dimensione relazionale che rappresenta un'altra grande categoria della galassia educazione. La relazione materna primaria che tanta importanza assume per la nascita, la crescita e lo sviluppo del bambino prima, dell'adolescente poi e dell'adulto, dopo ancora, è una relazione di cura e di cura dell'adulto per la cura del bambino, di cura dell'adulto per la cura della dimensione sociale del soggetto in crescita. La relazione si costruisce a partire dall'attenzione alle sfere più intime e profonde dei soggetti che sono uniti da un legame di affetto e di amore. La costruzione della relazione avviene attraverso una consapevolezza del sé che tutto lo studio

della psicoanalisi, prima, e la pratica psicoterapeutica, poi, hanno, con estrema efficacia, messo in evidenza¹⁶. La relazione non si dà senza cura della propria interiorità, senza la consapevolezza di poter andare a ricercare i costituenti del proprio sé, senza saper dare un orientamento di senso al sé medesimo. Prima ancora di relazionarsi con l'altro è la ricerca della relazione con il proprio sé che è importante e primaria. Ogni madre, ogni padre, e in questo senso Bettelheim ci è maestro¹⁷, devono sapere che sono importanti tanto la conoscenza delle proprie risposte alla ansie provate nell'esercizio della genitorialità, quanto rispondere ai bisogni del bambino. Tuttavia, non ci sarà alcuna risposta senza il ponte, il rapporto, il legame che lega ogni genitore al proprio figlio. Questo legame vive di un rispecchiamento reciproco. Tanto la madre si rispecchia nel proprio bambino, quanto il bambino si rispecchia nella madre. La cura della relazione significa cura della comprensione di questo rispecchiamento, tanto vitale, quanto intensamente e profondamente quotidiano. Non solo nella relazione materna primaria si intravedono con piena evidenza i segni della cura, ma anche in tutta la prospettiva della genitorialità, dalla nascita all'età adulta.

L'arte della relazione è attività, appunto, pratica, ma sostenuta da una conoscenza che è sempre riflessiva e critica e tanto più riflessiva e critica quanto anche regolativa. Le dimensioni della consapevolezza di sé sono sostenute proprio dai tre orientamenti che, a partire dalla capacità riflessiva, si dirigono alla capacità critica e a quella regolativa dell'esercizio della mente. Ora questo esercizio che vale, nel medesimo modo, per qualsiasi relazione educativa; quella genitoriale, come anche quella docente-allievo, educatore-educato, guida-guidato, è proprio denso di cura di sé: è cura di sé che incontra l'altro e il mondo. L'esercizio della mente che si attiva nella relazione primaria rappresenta proprio una delle ultime frontiere della nuova psicoanalisi¹⁸. La lettura della mente dell'altro, che sta alla base della costruzione delle relazioni fra gli uomini, non si può dare senza cura e, soprattutto, senza *cura sui*. Su questi aspetti la pedagogia critica sta lavorando con profondo interesse nel mondo anglosassone¹⁹.

All'interno della relazione primaria, come anche in ogni relazione educativa, l'atto della cura si esplicita attraverso le due coordinate dell'aver

¹⁶ Cfr. W. Winnicott, *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma 1996 (ed. orig. 1965); J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre*, vol. I, Bollati Boringhieri, Torino 1989 (ed. orig. 1969); Id., *Attaccamento e perdita. La separazione dalla madre*, vol. II, Bollati Boringhieri, Torino 2000 (ed. orig. 1972).

¹⁷ Cfr. B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 1987.

¹⁸ Cfr. P. Fonagy, M. Target, *Attaccamento e funzione riflessiva*, Raffaello Cortina, Milano 2001; P. Fonagy, G. Gergely, E.L. Jurist, M. Target, *Affect Regulation, Mentalization and Development of the Self*, Karnac, London 2004 (ed. orig. 2002).

¹⁹ Cfr. J.A. Allen, P. Fonagy (a cura di), *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*, il Mulino, Bologna 2008 (ed. orig. 2006).

cura, ovvero del curare, e del prender-*si* cura. L'aver cura, il curare, è l'atto intenzionale mediante il quale si sviluppa la sollecitudine verso l'altro. In questo atto si dispone la ricettività all'accoglienza dei bisogni dell'altro e la disponibilità verso l'altro. Come afferma Mortari, il riconoscimento della cura si attiva

[...] a partire dal principio dell'aver cura, che si traduce nell'assumere come paradigmatica la qualità della relazione di cura e, quindi, tutte le situazioni in cui una persona capace di aver cura si occupa di altri coltivando la loro crescita e la loro educazione. [...] La cura non è una mera "emozione morale" come altre, ma è un orientamento dell'essere che si fa sfondo [...] di una differente postura esistenziale²⁰.

Agire avendo cura dell'altro significa agire *con cura* verso una determinata persona in una determinata situazione²¹. Aver cura dell'altro, di se stessi, dell'ambiente, della propria professione, dei luoghi di lavoro non si configura solamente come atto o azione per svolgere o agire, ma si dispone a essere un tratto dell'essere. L'*aver-cura* è un dispositivo etico del comportamento morale, tanto importante da qualificarsi come uno dei principi che garantiscono l'umanità, che rendono uomo un essere umano. Come a dire che è l'*aver-cura* la migliore disposizione per vivere nel mondo. Anzi, l'*aver-cura*, qualificando la vita, orienta ogni persona umana, indica la direzione, traccia il modo dell'esistere in ogni luogo familiare, professionale, lavorativo, comunitario o sociale.

Il prender-*si* cura qualifica i modi attraverso cui le pratiche di cura possono essere date fra i soggetti. Tuttavia, la pratica dell'aver cura non transita per le azioni di assistenza e di sostegno, la pratica del prender-*si* cura significa soprattutto prender-*si* cura della vita della mente. Ma la vita della mente rimanda, in primo luogo, all'atto del pensare. Dunque, in ultima analisi la cura è pratica riflessiva, è educazione al pensiero e al pensare come nuclei centrali della vita umana²². Un circolo virtuoso si attiva fra la cura e la riflessività. La cura è atto intenzionale, è dimensione critica dell'arte di vivere, è profonda riflessione dell'ambiente di vita e dello scambio-legame fra i soggetti. Infatti, non c'è atto di cura senza educazione a esso, senza riflessione sul medesimo. Pensare l'uomo e le sue molteplici attività è pensare alla cura con cui agire e stare nel mondo.

La persona umana può non essere consapevole della cura che pratica quotidianamente, allora, proprio per questo motivo, è necessaria una formazione alla consapevolezza della cura e alla sua diffusione fra gli uomini. La mancanza di una seria riflessione sulla cura come disposizione

²⁰ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., p. XV.

²¹ Cfr. N. Noddings, *op. cit.*

²² L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit., pp. 2-6.

mentale, attuale e come pratica dell'agire, nei luoghi preposti all'educazione della cura, come la famiglia, la scuola e, in genere, tutta la formazione, ha incrementato una mancanza di senso etico dei comportamenti civili che sono l'anticamera della costruzione delle democrazie politiche e di governo degli stati.

La cura è il dono di pensiero che un educatore porge all'altro da sé. Nella cura l'oblatività è sempre educazione al pensare l'altro e al formare il sé. In tal senso, la cura dell'altro è prima di tutto *cura di sé*, *cura sui*, secondo la tradizione che l'ha fatta conoscere al nostro mondo occidentale.

L'educatore è chiamato, *in primis*, ad avere cura della propria interiorità, è chiamato a conoscersi per conoscere l'altro, è chiamato a scendere in se stesso per capir-si e comprender-si. Non è possibile pensare l'altro, senza prima pensare se stessi.

4. Formare nell'azione educativa alla riflessività

Infine, quali sono le pratiche della cura e della cura di sé che possono sostenere la formazione degli educatori, che, anzi, orientano e forniscono dimensione significativa a tale formazione? La formazione è sempre cura di sé. Lo sappiamo. Proprio nella Facoltà di Magistero di Firenze, con Lamberto Borghi e Giulio Preti prima, con Leonardo Trisciuzzi poi, con Franco Cambi adesso, la nozione di 'formazione umana dell'uomo' ha avuto una attenzione privilegiata. La formazione umana dell'uomo è cura dell'uomo e del suo senso. Ma come è possibile praticare tale cura e attivare tecniche, *technai* appunto, che permettano l'esercizio della cura?

Grazie a Filone di Alessandria, afferma Pierre Hadot²³, possediamo due elenchi di esercizi spirituali che per brevità riassumeremo come gli uni inerenti gli esercizi del sé affettivo e gli altri gli esercizi del sé cognitivo. Fra i primi, l'attenzione, la meditazione e la riflessione, potremmo dire, il pensiero, l'atto critico del riflettere e del ritornare sul proprio cammino, anche mentale, poi il ricordo, la memoria, la memoria e il ricordo di ciò che è bene. Fra i secondi, più intellettuali, più cognitivi, si pongono la lettura e poi l'ascolto, la ricerca e la scrittura insieme al dialogo.

L'attenzione è la parte più fondamentale della cura. L'attenzione è atto concreto che si manifesta con la disposizione all'altro e l'osservazione dell'altro. L'attenzione, affermano Edith Stein e Simon Weil, è atto primario, atteggiamento fondamentale di vita spirituale. L'attenzione è vigilanza di sé, per orientarsi all'altro, l'attenzione è concentrazione esterna sul momento presente. L'attenzione permette di rispondere immediatamente agli eventi, l'attenzione è la disposizione fondamentale sulla quale gli al-

²³ P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, cit., pp. 34-35.

tri atti della cura si costituiscono. Non solo esercizio di pensiero, azione riflessiva, ma anche atto emotivo e affettivo, dimensione emotiva e affettiva di un sentimento umano che ci contraddistingue. Questa attenzione è un mettere se stessi davanti ai propri occhi, è concentrarsi sul momento presente, è scendere nella dimensione tacita che soggiace agli atti vitali ed educativi manifesti. È possibilità analitica di comprendere gli eventi perché micrologicamente riletti alla luce dell'attenzione che fa emergere il valore infinito di ogni istante, facendoci accettare ogni momento dell'esistenza nella prospettiva della legge universale. Tramite l'attenzione è possibile rispondere agli eventi come a domande improvvisamente poste.

Quanta attenzione portiamo come genitori, come insegnanti, come colleghi sui luoghi di lavoro? Quanta pratica riflessiva, pratica, e non esercizio teorico, implica questo ricorso all'attenzione. Quanta formazione è implicita e sostenuta dall'attività dell'attenzione?

La formazione trattiene un elevato tasso di cura di sé, la formazione degli educatori deve aver origine e cominciare da un'attenzione alla costruzione di pratiche riflessive che sono pratiche di cura di sé, dell'altro e del mondo. Alcune tecniche, l'ascolto, l'empatia, il dialogo, la lettura e la scrittura, rimangono tecniche e dunque artifici, se non si pongono a quella quota di riflessività che solamente la cura e la *cura sui*, in particolare, sanno attivare nei soggetti che ne facciano ricerca. Ci si può imbattere nella cura di sé, ma non si può lasciare al caso che un incontro fortuito conduca gli atti educativi delle molteplici dimensioni esistenziali, dei genitori, dei formatori, degli educatori, degli insegnanti. Proprio perché la formazione è messa in atto attraverso l'insegnamento, attraverso il dialogo, attraverso il vivere quotidiano.

Il comportamento di cura si manifesta e si esercita, allora, attraverso tre disposizioni e cinque tratti distintivi²⁴. Le disposizioni riguardano:

1. essere recettivi nei confronti dell'altro ovvero disporsi verso l'altro nella propria interiorità;
2. saper accettare l'altro nella propria integralità ovvero accoglierlo per come è e non per come desidereremmo che fosse;
3. essere disponibili ovvero aspettare l'ignoto e l'incognita dell'altro come l'attesa di una speranza.

I cinque tratti distintivi della cura, che inglobano anche le tre disposizioni precedentemente definite, possono così essere tratteggiati: disponibilità, ricettività, riflessività, empatia, reciprocità. Fra questi, il tratto più importante è l'empatia che assomma tutte le disposizioni e tutte le caratteristiche di una azione di cura verso l'altro.

²⁴ Cfr. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit.

L'empatia è un sentire emotivamente e affettivamente connotato, l'empatia è una tensione cognitiva della mente, una riflessività dell'azione, una comprensione dell'evento dell'incontro. Allora, aver cura e prender-si cura diviene esercitarsi all'empatia. L'attenzione all'altro da sé, nel senso della *prosochè* stoica, è necessaria all'empatia. La vigilanza a sé, la cura dell'esser desti di fronte ai propri cambiamenti, di fronte alle proprie rigidità e alle proprie chiusure è indispensabile all'empatia. Sentire ciò che l'altro sente, senza aver potuto farne esperienza, è raggiungere una vetta di disposizione all'altro che diviene apertura, arricchimento, formazione e trasformazione del sé e della relazione che lega i soggetti coinvolti nell'atto empatico. La cura implica un agire empatico perché attiva una comunicazione empatica.

La formazione degli educatori deve essere orientata alla conoscenza delle molteplici dimensioni della cura, deve essere svolta con cura perché possa traghettare la cura, deve essere agita secondo una passione intensa per l'arte dell'ascoltare e del dialogare. Deve essere densamente empatica. Fra le tecniche cognitive della cura, sicuramente, troviamo l'esercizio della lettura e della scrittura; accanto a questi il dialogo, la conversazione e la comunicazione formativa sono gli strumenti di un'azione di cura continua e incessante che inerisce ogni atto, ogni azione del vivere umano. Gli educatori e i formatori hanno la responsabilità di capire, in primo luogo, la necessità della cura e, in secondo luogo, hanno l'obbligo di esercitare le tecniche della cura. Oggi, ancora troppo raramente la consapevolezza delle azioni di cura e del senso della cura sono percepite come patrimonio privilegiato e professionalmente qualificante di ogni contesto educativo o formativo. Nessun apprendimento è possibile senza un'azione di cura, senza una sua presenza, anche tacita, nelle azioni educative e formative.

Tutto ciò, però, ha una connotazione etica, anzi è esercizio etico di una responsabilità civile. Ciò rappresenta una dimensione ulteriore. La cura è esercizio etico di una quotidianità educativa, ma soprattutto formativa. La dimensione etica della cura connota il comportamento professionale e la persona che lo agisce. Forse questa è la sfida più grande. Non solo agire un comportamento di cura, ma rappresentare la cura con il proprio vivere. Al modo degli antichi filosofi greci, da Socrate a Epitteto, a Seneca a Marco Aurelio, la cura di sé è sempre cura dell'altro e, conseguentemente, cura dello spirito del mondo. Ma la cura non è atto teorico, è atto vitale dell'essere e dell'esistere nella quotidianità del lavoro, della famiglia, dell'ozio, della salute come anche della malattia. La cura è modo di vivere, è *il* modo di tendere a una responsabilità etica verso se stessi, e dunque verso l'altro, e ancora verso il mondo.

La cura traccia il nostro vivere e permette la costruzione di democrazie partecipate e mondi migliori.

Riferimenti bibliografici

- J.A. Allen, P. Fonagy (a cura di), *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*, il Mulino, Bologna 2008 (ed. orig. 2006).
- B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 1987 (ed. orig. 1987).
- E. Bianchi, *Il pane di ieri*, Einaudi, Torino 2008.
- L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna 2006.
- V. Boffo, *La "cura" nella formazione degli operatori*, in V. Boffo, F. Torlone (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei. Strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, Firenze University Press, Firenze 2008.
- J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. Vol. I L'attaccamento alla madre*, Bollati Boringhieri, Torino 1989 (ed. orig. 1969).
- J. Bowlby, *Attaccamento e perdita. Vol. II La separazione dalla madre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000 (ed. orig. 1972).
- M. Buber, *Il cammino dell'uomo*, Qiqajon, Bose 1990 (ed. orig. 1947).
- F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino 2006.
- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003.
- F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma 2002 (ed. orig. 1999).
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2006 (ed. orig. 1996).
- J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000 (ed. orig. 1910).
- R. De Monticelli, *L'allegria della mente. Dialogando con S. Agostino*, Bruno Mondadori, Milano 2004.
- R. Fadda, *La cura, la forma e il rischio*, Unicopli, Milano 1997.
- R. Fadda, *Sentieri della formazione*, Armando, Roma 2002.
- R. Fadda (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007.
- P. Fonagy, *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano 2002 (ed. orig. 2001).
- P. Fonagy, M. Target, *Attaccamento e funzione riflessiva*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- P. Fonagy, G. Gergely, E.L. Jurist, M. Target, *Affect Regulation, Mentalization and Development of the Self*, Karnac, London 2004 (ed. orig. 2002).
- M. Foucault, *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli, Milano 2004 (ed. orig. 1984).

- P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005 (ed. orig. 2002).
- P. Hadot, *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson*, Einaudi, Torino 2008 (ed. orig. 2001).
- M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 2005 (ed. orig. 1927).
- M. Maltoni, *L'etica della cura e il lavoro di cura*, in «Cosmopolis», 1, 2008, su <www.cosmopolisonline.it> (24/12/2008).
- V. Mancuso, *La vita autentica*, Raffaello Cortina, Milano 2009.
- M. Mayeroff, *On Caring*, Harper Collins Publishers, New York 1990.
- L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2005 (ed. orig. 2003).
- L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- N. Noddings, *Caring*, University of California Press, Berkeley 1984.
- E. Pulcini, *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- B. Rossi, *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci, Roma 2006.
- D. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006 (ed. orig. 1987).
- D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993 (ed. orig. 1983).
- E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1984 (ed. orig. 1917).
- J.C. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis, Reggio Emilia 2006 (ed. orig. 1991).
- C. Xodo, *Capitani di se stessi*, La Scuola, Brescia 2003.
- D.W. Winnicott, *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma 1996 (ed. orig. 1965).
- M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano 1996 (ed. orig. 1991).

LA PEDAGOGIA DELL'INFANZIA

Emiliano Macinai

Il presente contributo introduce una sintetica riflessione sulla pedagogia dell'infanzia; in questo ambito scientifico si muovono, infatti, tanto le mie ricerche quanto la mia attività didattica. Parlare di pedagogia dell'infanzia significa trattare una scienza che si pone evidentemente come compito lo studio e la comprensione del soggetto umano colto in età evolutiva, allo scopo di lasciarne emergere i bisogni educativi su cui intervenire. Siamo al cospetto di una disciplina scientifica relativamente giovane, il cui statuto epistemologico appare ancora oggi in una fase di chiarificazione e di consolidamento.

Va detto, infatti, che la pedagogia dell'infanzia nasce in particolare in virtù di un interesse storiografico inedito che si manifesta a partire dagli anni Sessanta e Settanta, per svilupparsi in maniera matura nella prospettiva pedagogica nel corso dei due decenni successivi. Com'è noto, in quella stagione si inaugurava un periodo di forte rinnovamento epistemologico nell'ambito della ricerca storiografica, sia per quanto riguarda le metodologie di indagine e di ricostruzione del passato, sia per ciò che attiene l'individuazione e l'apertura di nuovi campi di studio in cui protagonisti inediti assurgevano per la prima volta, agli occhi del ricercatore, al rango di soggetti storici. Il rinnovamento in campo storiografico proveniva allora in particolare, ma non solo, dalla Francia, per opera di una generazione di storici che raccoglievano e promuovevano la lezione della scuola delle «Annales», immettendo nuova linfa nel lavoro di indagine e ricostruzione, ampliandone i confini, differenziandone gli sguardi, trasformandone il linguaggio¹. La storia diventava sempre più plurale; lo sguardo dello storico si faceva divergente; nuovi soggetti, fino a quel momento ignorati o misconosciuti, emergevano finalmente dal proprio passato. L'infanzia è, appunto, uno di questi.

¹ A questa seconda generazione di storici delle «Annales» appartengono studiosi celebri come Jacques LeGoff e Philippe Ariés. Per approfondimenti sulla storiografia francese contemporanea e sul ruolo che essa ha avuto nel rinnovamento epistemologico della scienza storica cfr. P. Burke, *Una rivoluzione storiografica: la scuola delle "Annales"*, Laterza, Roma-Bari 1997 (ed. orig. 1990).

Fin dai primi anni Sessanta, dunque, vengono aperte nuove piste di ricerca verso territori ancora non sufficientemente esplorati, nei quali compaiono faticosamente le tracce lasciate da bambine e bambini, soggetti muti e invisibili, ai quali lo storico tenta di dare una voce e una presenza. Il riferimento va, in primo luogo, ai ben noti studi di Philippe Ariés, e successivamente ad autori altrettanto conosciuti come Lloyd DeMause, Buenaventura Delgado, Hugh Cunningham, Dieter Richter o Neil Postman, solo per citarne alcuni².

Tale interesse di ricerca si manifesta, in quegli stessi anni, anche nel nostro paese, dove il contributo alla scrittura di una inedita storia dell'infanzia può giovare di ricerche e di studi originali, oggi considerati da coloro che percorrono questa stessa pista di indagine come vere e proprie pietre miliari di una giovane, ma già ben radicata tradizione: il riferimento va, in primo luogo, a Egle Becchi e Leonardo Trisciuzzi che, come dire, inaugurano, sebbene da prospettive diverse, l'una più imperniata su una lettura di carattere storico-sociale, l'altra più versata sugli aspetti legati alla storia dell'immaginario e della mentalità, la pedagogia dell'infanzia nel nostro paese³. Ma vorrei ricordare, citando in ordine sparso e con la certezza di dimenticare sicuramente qualcuno, e di questo mi scuso, gli studi di Franco Cambi e di Simonetta Ulivieri, di Carmela Covato, di Angela Giallongo, di Giulia Di Bello, di Enzo Catarsi, di Carlo Pancera e di Monica Ferrari⁴. Studiosi appartenenti a differenti scuole pedagogiche italiane, a testimonianza di un interesse scientifico diventato sempre più centrale nel panorama nazionale delle scienze dell'educazione e che va appunto sotto l'etichetta di pedagogia dell'infanzia.

Il sapere che prende forma sulla base dei contributi comparsi negli ultimi venti o trent'anni nel nostro paese appare come un sistema di cono-

² Per approfondimenti cfr. Ph. Ariés, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2004 (ed. orig. 1960); Ll. DeMause (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano 1983 (ed. orig. 1975); B. Delgado, *Storia dell'infanzia*, Edizioni Dedalo, Bari 2002 (ed. orig. 1998); H. Cunningham, *Storia dell'infanzia* (1995), il Mulino, Bologna 2000; D. Richter, *Il bambino estraneo*, La Nuova Italia, Firenze 1992 (ed. orig. 1987); N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma 2005 (ed. orig. 1982).

³ Si veda, in particolare: E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1979; Id., *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994; L. Trisciuzzi, *La scoperta dell'infanzia*, Le Monnier, Firenze 1976; Id., *Il mito dell'infanzia*, Liguori, Napoli 1990.

⁴ Degli autori citati, cfr. in particolare, ma non solo: F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988; S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1999; C. Covato, S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia*, Unicopli, Milano 2001; A. Giallongo, *Il bambino medievale*, Edizioni Dedalo, Bari 1990; G. Di Bello, V. Nuti, *Soli per il mondo*, Unicopli, Milano 2001; F. Cambi, E. Catarsi (a cura di), *Genitori e figli nell'età contemporanea*, Istituto degli Innocenti, Firenze 2003; C. Pancera, *L'educazione dei figli: il Settecento*, La Nuova Italia, Firenze 1999; M. Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta*, FrancoAngeli, Milano 2006.

scienze contrassegnato in particolare da tre caratteristiche fondamentali e distintive: i requisiti della transdisciplinarietà, della complessità epistemologica e dell'apertura al possibile.

In primo luogo, la pedagogia dell'infanzia si caratterizza oggi come un ambito della ricerca scientifico-educativa dal respiro spiccatamente transdisciplinare: un sapere che, per la complessità del suo (s)oggetto di ricerca si svincola decisamente dall'univocità di una lettura storiografica e di un discorso esclusivamente storicistico, per aprirsi a un ventaglio di prospettive plurime e divergenti, ciascuna delle quali concorre dal proprio specifico punto di vista a spingere oltre una conoscenza dell'infanzia che soltanto nel raccordo pedagogico d'insieme può aspirare a farsi scienza unitaria e coerente, capace di cogliere gli aspetti salienti della realtà cui rivolge criticamente lo sguardo⁵.

In secondo luogo, la pedagogia dell'infanzia si caratterizza per uno statuto epistemologico la cui definizione, lo abbiamo detto, resta ancora una questione aperta e in divenire, ma lungi dall'essere una debolezza, proprio questa provvisorietà o, per meglio dire, fluidità appare viceversa l'autentico punto di forza di un sapere flessibile, pluralistico e complesso che tende a costruirsi e a ricostruirsi costantemente insieme alla capacità di sguardo di chi lo pratica.

Transdisciplinarietà e complessità epistemologica, infine, rendono conto di una terza caratteristica peculiare della pedagogia dell'infanzia in quanto scienza propriamente pedagogica, ossia della capacità di formare professionalità altamente consapevoli a vari livelli, di predisporre prassi operative adeguate e luoghi per l'intervento diretto sulla realtà fattuale, realizzando la specifica predisposizione del sapere pedagogico a produrre cambiamenti stabili, volti a superare situazioni di difficoltà, bisogno o carenza, avvicinando l'essere al dover essere secondo un disegno strategico progressivo e progressista di miglioramento della società umana nel suo complesso. L'impegno nella realtà sociale in vista del suo miglioramento risulta quindi il traguardo ultimo della pedagogia dell'infanzia, che come scienza pedagogica curva il versante teoretico, conoscitivo e critico della propria riflessione in direzione dell'intervento prassico, attivo nelle circostanze e nei luoghi in cui a vario livello emergono bisogni educativi inediti, situazioni di disagio o difficoltà, rischi di marginalità, mancato riconoscimento o negazione di diritti e opportunità di crescita.

⁵ Il tema della transdisciplinarietà meriterebbe un approfondimento che in questa sede non è possibile offrire al lettore; mi limito a suggerire una serie di studi recenti, ciascuno dei quali rimanda a una specifica prospettiva scientifica di ricerca. Per la prospettiva della psicologia sociale e dello sviluppo cfr. W.A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, il Mulino, Bologna 2003 (ed. orig. 1997); per la prospettiva giuridica e del diritto minore cfr. L. Fadiga (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2006; per la prospettiva della sociologia cfr. H. Hengst, H. Zeller (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2004 (1ª ed.); per la prospettiva storico-filosofica cfr. G. Agamben, *Infanzia e storia*, Einaudi, Torino 2001.

Tracciato almeno in maniera sommaria l'*identikit* della scienza pedagogica dell'infanzia sulla base di queste tre caratteristiche salienti, una riflessione su questa stessa locuzione, pedagogia dell'infanzia, credo sia necessaria. Agli occhi di un profano, che abbia comunque una minima conoscenza di greco classico, questa espressione potrebbe sembrare una pura e semplice tautologia⁶. Non è ovviamente così. Si tratta, al contrario, di una locuzione significativa che, nella sua semplicità e solo apparente ridondanza, condensa in maniera estrema l'esito di un lunghissimo, plurisecolare processo storico che ha condotto alla progressiva scoperta dell'infanzia da parte dell'umanità adulta. Ed è proprio nel momento preciso in cui questo riconoscimento si compie in modo più chiaro e netto, che la scienza dell'educazione proclama l'intenzione di rivolgersi in maniera genuina al soggetto che, quasi per antonomasia, è il suo proprio da sempre, ma che solo nel corso della seconda metà del Novecento, e in particolare negli ultimi decenni del secolo XX, come detto, essa riesce finalmente a cogliere nella sua reale e concreta specificità.

Se volessimo fissare un punto di riferimento *a quo* di tale trasformazione, diremmo che è con la pedagogia di Jean-Jacques Rousseau che si mette in moto un processo di progressiva differenziazione e sempre più deciso distanziamento tra il mondo dell'adulto e quello infantile⁷; ed è proprio questa lenta ma necessaria presa di distanze, questa separazione a rendere possibile la «scoperta dell'infanzia». Tesi questa che troviamo nel già citato Philippe Ariés, ma prima di lui in Norbert Elias⁸. Nuovi modelli di infanzia emergono, tanto nell'immaginario quanto nel sociale, soltanto nel momento in cui l'adulto riesce a frapporre la distanza necessaria fra sé e il bambino affinché gli sia possibile per la prima volta effettivamente vederlo qual esso è. Non un adulto in miniatura e imperfetto, né un piccolo demonio, non un animaletto da disciplinare o da domare con pratiche educative autoritarie e spesso decisamente violente, ma semplicemente, appunto, un bambino.

La storia degli ultimi due secoli e mezzo dell'umanità, misurata dal punto di vista dell'infanzia, è pertanto la storia di questo progressivo distanziamento, nel quale hanno giocato un ruolo decisivo i mutamenti socio-economici (in particolare, l'avvento e l'affermazione del sistema capitalistico con le trasformazioni sociali che esso ha imposto) e socio-culturali (in particolare, la costruzione del sistema d'istruzione pubblica

⁶ Come noto, il termine 'pedagogia' deriva dalla radice greco-classica *país*, che significa appunto 'bambino', 'fanciullo', mentre il 'pedagogo' era il servo incaricato di sorvegliare, accompagnare e istruire i figli delle ricche famiglie aristocratiche. Su questo punto cfr. E. Macinai, *Tracce di infanzia ateniese nel "Liside" di Platone*, saggio introduttivo in Platone, *Liside*, ETS, Pisa 2005.

⁷ Cfr. J.J. Rousseau, *Emilio*, Laterza, Roma-Bari 2003 (ed. orig. 1762).

⁸ Cfr. N. Elias, *Il processo di civilizzazione* (1939-1969), il Mulino, Bologna 1988.

statale e l'estensione generalizzata dell'obbligo scolastico), oltre ai progressi scientifici (in particolare, la nascita e lo sviluppo della scienza pedagogica, della psicologia e della sociologia) e medici (in particolare, lo sviluppo della pediatria, dell'ostetricia e della puericultura).

Questo lungo processo di progressiva scoperta dell'infanzia, che ho soltanto richiamato in forma oltremodo sintetica, e sul quale qui sorvolo, procede in modo difficoltoso ma inesorabile, per giungere a conclusione in maniera solenne nel 1989. Infatti, se volessimo fissare un termine *ad quem* per tale processo, allora scopriremmo che in questo caso vi è una data precisa che può essere presa come il punto di arrivo in cui si afferma questa nuova, compiuta consapevolezza: il 1989, appunto, l'anno che vede la proclamazione della *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia*, documento giuridico, filosofico ma anche intrinsecamente pedagogico, fondamentale per la promozione di un'autentica cultura dell'infanzia, documento del quale il prossimo anno evidentemente l'umanità celebrerà il ventesimo anniversario⁹.

Il bambino e la bambina non soltanto hanno acquisito il diritto ad avere una storia e qualcuno che la racconti per loro; bambini e bambine ottengono finalmente il diritto di occupare il proprio posto nella società umana del presente, vedendosi riconosciuta e garantita la possibilità di esistere come tali e di essere considerati cittadini al pari degli adulti. L'infanzia non è più definibile in negativo rispetto all'adulthood, perché depositaria degli stessi diritti fondamentali che a ogni essere umano in quanto tale universalmente dal 1948 sono riconosciuti. E in aggiunta a questi, bambine e bambini diventano soggetti privilegiati di un *surplus* di diritti specifici, propri ed esclusivi della fase esistenziale che stanno attraversando. Si tratta di un capovolgimento completo del punto di vista di lunga durata dal quale tradizionalmente, per millenni, l'infanzia è stata inquadrata, definita, pensata e rappresentata. Il tempo dell'infanzia, a lungo considerata 'età imperfetta', si caratterizza per i bisogni, le aspettative e le esigenze che i soggetti esprimono e portano in questa fase dell'esistenza; darne una lettura in positivo significa riconoscere e associare a ciascuno di quei bisogni un diritto particolare e specifico, garantendone conseguentemente la realizzazione concreta.

Vorrei concludere proprio sottolineando questo passaggio e sostenere che in questo secolo XXI, già ribattezzato come il secolo dell'educazione, ma che è anche tempo di stridenti contraddizioni, di crisi, reali o immaginarie, e di multiformi processi di globalizzazione che stanno mutando in modo irreversibile il tessuto di cui sono composte le società

⁹ Cfr. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia*, New York, 20 novembre 1989 (il documento è disponibile online sul sito internet di Unicef alla pagina <<http://www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/51>>, 04/10).

democratiche, trasformandole in comunità multiculturali, chi si occupa di pedagogia dell'infanzia non può rinunciare a incontrare il suo soggetto privilegiato di studio proprio nella prospettiva dei diritti e quindi lavorare pedagogicamente in funzione dell'elaborazione e della propagazione di una cultura e di un sentimento di appartenenza planetaria, da intendere come l'elemento centrale per la formazione delle giovani e delle giovanissime generazioni di cittadini di una società democratica e multiculturale, aperta e accogliente, in una parola, «cosmopolita» come direbbero Ulrich Beck e Seyla Benhabib, autori già più volte citati in queste giornate di studio, ma anche Jürgen Habermas, Noam Chomsky e, intellettuale a noi pedagogisti fiorentini molto caro, Edgar Morin¹⁰.

Per parte mia, vorrei chiudere questo mio contributo con una citazione di Kofi Annan, l'ex-segretario generale delle Nazioni Unite, che nell'*Introduzione* al Rapporto su *La condizione dell'infanzia nel mondo 2005* dell'Unicef scriveva: «Quanto più ci avviciniamo alla realizzazione dei diritti di tutti i bambini, tanto più i paesi si avvicineranno ai loro traguardi di sviluppo e di pace»¹¹.

Trovo significativo che questo legame tra diritti dell'infanzia, sviluppo e pace venga posto in maniera tanto diretta ed esplicita¹². E si tratta di un legame che, secondo il mio parere, chiama in causa direttamente la pedagogia dell'infanzia, e più in generale chi si occupa oggi di educazione in rapporto alle nuove generazioni, dal momento che la realizzazione, la difesa e l'allargamento orizzontale e verticale dei diritti comincia esattamente dal loro insegnamento ai giovanissimi soggetti che ne sono, ancora inconsapevoli, portatori.

Riferimenti bibliografici

- G. Agamben, *Infanzia e storia*, Einaudi, Torino 2001.
 P. Ariés, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 2004 (ed. orig. 1960).
 Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia*, New York, 10 novembre 1989, sul sito <<http://www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/51>> (04/10).

¹⁰ Cfr. U. Beck, *La società cosmopolita*, il Mulino, Bologna 2003 (ed. orig. 1999); S. Benhabib, *I diritti degli altri*, il Mulino, Bologna 2006 (1ª ed.); J. Habermas, *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano 2008 (ed. orig. 1997); N. Chomsky, *Democrazia e istruzione*, Edup, Roma 2005; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001 (ed. orig. 2000).

¹¹ Unicef, *Infanzia a rischio. La condizione dell'infanzia nel mondo 2005*, p. VII (il documento è disponibile online sul sito internet di Unicef alla pagina <<http://www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/673>>, 04/10).

¹² Su questo tema cfr. E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti*, ETS, Pisa 2006.

- E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano 1979.
- E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- U. Beck, *La società cosmopolita*, il Mulino, Bologna 2003 (ed. orig. 1999).
- S. Benhabib, *I diritti degli altri*, il Mulino, Bologna 2006 (1ª ed.).
- P. Burke, *Una rivoluzione storiografica: la scuola delle "Annales"*, Laterza, Roma-Bari 1997 (ed. orig. 1990).
- F. Cambi, E. Catarsi (a cura di), *Genitori e figli nell'età contemporanea*, Istituto degli Innocenti, Firenze 2003.
- F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- N. Chomsky, *Democrazia e istruzione*, Edup, Roma 2005.
- W.A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, il Mulino, Bologna 2003 (ed. orig. 1997).
- C. Covato, S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia*, Unicopli, Milano 2001.
- H. Cunningham, *Storia dell'infanzia*, il Mulino, Bologna 2000 (ed. orig. 1995).
- B. Delgado, *Storia dell'infanzia*, Edizioni Dedalo, Bari 2002 (ed. orig. 1998).
- L. DeMause (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano 1983 (ed. orig. 1975).
- G. Di Bello, V. Nuti, *Soli per il mondo*, Unicopli, Milano 2001.
- N. Elias, *Il processo di civilizzazione (1939-1969)*, il Mulino, Bologna 1988.
- L. Fadiga (a cura di), *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- M. Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- A. Giallongo, *Il bambino medievale*, Edizioni Dedalo, Bari 1990.
- J. Habermas, *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano 2008 (ed. orig. 1997).
- H. Hengst, H. Zeller (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2004 (1ª ed.).
- E. Macinai, *Tracce di infanzia ateniese nel "Liside" di Platone*, saggio introduttivo in Platone, *Liside*, ETS, Pisa 2005.
- E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti*, ETS, Pisa 2006.
- E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001 (ed. orig. 2000).
- C. Pancera, *L'educazione dei figli: il Settecento*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma 2005 (ed. orig. 1982).
- D. Richter, *Il bambino estraneo*, La Nuova Italia, Firenze 1992 (ed. orig. 1987).
- J.J. Rousseau, *Emilio*, Laterza, Roma-Bari 2003 (ed. orig. 1762).
- L. Trisciuzzi, *La scoperta dell'infanzia*, Le Monnier, Firenze 1976.
- L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia*, Liguori, Napoli 1990.
- S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Unicef, *Infanzia a rischio. La condizione dell'infanzia nel mondo 2005*, su <<http://www.unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/673>> (04/10).

LA FILOSOFIA DELLA FORMAZIONE DI MICHEL SERRES: IL TERZO SAPERE E *HOMO UNIVERSALIS*

Orsola Rignani

1. Arlecchino e la Terza Istruzione

Il grande problema della formazione¹ e dell'educazione dell'uomo va pensato su uno sfondo *zebrato, tigrato, cangiante*, all'insegna dell'integrazione, dell'ibridazione e dell'interferenza dei saperi, del *passaggio a Nord-Ovest* tra scienze umane e scienze esatte, tra natura e cultura, tra soggetto e oggetto, nel *telos* di un 'sapere delle ombre', che non taglia, non distingue, non definisce, non si accontenta di gettare luce eludendo la cangiante ricchezza delle sfumature d'ombra. Nei 'silenzi urlati' di queste intersezioni e contaminazioni Michel Serres dimensiona il suo messaggio-monito pedagogico, non a caso espresso in un registro linguistico *dal poema al teorema*, che si sostanzia in una scrittura per così dire figurata, ipertestuale, multimediale e polifonica, giocata frequentemente su slittamenti di significati.

E quindi: pensare l'oggetto di conoscenza al di là della partizione e della delimitazione, non *escludere* nulla, non tralasciare nessuna *biforcazione*, nessun *terzo*, nella ferma convinzione che la ragione analitica, sintetica, dialettica siano inadatte, per povertà logica ed eccessiva tendenza semplificatrice, a rendere la complessità della storia, del tempo, dell'uomo, del mondo. Perché è invece solo dallo *scarto* e, soprattutto, dalla *deviazione* dall'universalità e assolutezza delle leggi della natura e della storia che le 'cose' del mondo esistono, cominciano e finiscono.

La vita (l'esistenza, la storia, ma anche il sapere) trova infatti la sua possibilità proprio nel reversibile locale (nell'ambito dell'irreversibilità globa-

¹ Nell'ambito della sterminata bibliografia su formazione e filosofia della formazione, ci piace segnalare almeno gli importanti contributi di F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Saggi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1995; M. Gennari, *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1995; F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000; M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001; Id., *Filosofia della formazione; Formazione*, in *Enciclopedia filosofica* (Centro Studi Filosofici di Gallarate), vol. V, Bompiani, Milano 2006, *ad voces*; A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma 2006.

le), come *resistenza locale alla morte*; così come, isomorficamente, a livello gnoseologico, è in rapporto al *terzo*, al *tertium datur* che gli oggetti di conoscenza e i soggetti conoscenti deviano dall'ontologia 'tradizionale'.

Serres abbozza già dagli anni Novanta (ma, d'altra parte, un po' in tutta la sua opera) la 'sagoma' di quell'uomo, il cui *Grand Récit*, i cui tratti antropologici – per lo più in un'ottica 'incoativa' – vengono messi ulteriormente a fuoco nel recentissimo ciclo² di scritti da *Hominescence*³ a *Récits d'Humanisme*.

Il *Terzo* – al di là dell'*uno* e dell'*altro* – e *Istruito* – temprato alla contaminazione dei saperi, dei comportamenti, delle identità – è aperto al mondo in un'avventura di trasformazione e cambiamento e si rinnova nell'incontro con gli altri, per rinascere *meticcio* nella tolleranza e nella libertà di pensiero. Per evitare di incorrere nella logica dei rendimenti decrescenti propria delle monoculture, occorre appunto *esporre* l'identità a ibridazioni reciproche, accogliere l'altro come fattore di arricchimento.

Ed è tramite la metafora del 'mancino contrariato' – divenuto 'completo' in quanto posto dal punto di vista dell'altro – che Serres esprime l'idea del *terzo* come *milieu* – a metà –, come *passaggio*, come *esposizione* all'alterità, come meta-stabilità tra essere e nulla, nel contesto di un'idea della molteplicità al di là di ogni alternativa dualistica⁴.

Serres individua proprio nel processo formativo e nell'apprendimento il fulcro di questa apertura alla differenza e di questa *esposizione*, come conoscenza e come *scarto*, perché l'evoluzione della conoscenza e l'invenzione passano attraverso le intersezioni dei saperi. Il senso nasce all'incrocio, nel *terzo* luogo – guadagnato tramite lo scarto e l'*esposizione* appunto –, nella figura del 'meticcio', del 'mancino contrariato', che oggi e in futuro, con il cambiamento dei supporti, si trova, di fronte alla tastiera del *computer*, a dover utilizzare, da 'destrorso completato', entrambe le mani.

Nell'apprendimento dunque gli altri generano nel soggetto una *terza persona*, finalmente ben 'allevata', in una pedagogia come 'gioco a tre' che apre alla possibilità infinita di conoscere e all'idea di una scienza multi-centrata. Di contro al sapere *classico*, centrato sulla *luce* unica, Serres affida ibridazione e superamento delle opposizioni alla nuova *istruzione*, alla *terza luce* – unione di ombra e luce –, cioè alla *terza istruzione*,

[...] ambiente mediano armonico, figlia tra una riva e l'altra, della cultura scientifica e del sapere derivato dagli studi umanistici, dell'eru-

² È Serres stesso, in apertura di *Récits d'Humanisme*, Le Pommier, Paris 2006, p. 1, ad affermare: «Voici le quatrième et dernier volume d'une série ouverte avec *Hominescence*. Poursuivie par *L'Incandescent et Rameaux*, elle a pur thème et pourrait avoir pour titre *Le Grand Récit*».

³ M. Serres, *Hominescence*, Le Pommier, Paris 2001.

⁴ M. Serres, *Il mantello di Arlecchino. «Il terzo-istruito»: l'educazione dell'era futura*, trad. it., Marsilio, Venezia 1992, p. 30.

dizione esperta e del racconto d'arte, di ciò che è raccolto e di ciò che è inventato⁵.

E questo in una prospettiva nella quale l'insegnamento deve divenire proliferazione e 'inseminazione' e l'apprendimento *passaggio* verso l'alterità, finalizzato alla creatività, secondo un ideale pedagogico di auto-generazione, in cui il *Terzo* si configura come totalità tramite il *passaggio*.

Un *passaggio* inteso da Serres in modo particolare appunto come *terza via* tra scienza e letteratura, tra scienze 'dure' e scienze *soft*, nell'orizzonte dell'abbandono di un sapere totale, fondato sull'esclusione, a favore invece della creatività quale *telos* principale dell'apprendimento. Il *Terzo-istruito* si genera dunque nella transizione dalla morte della pedanteria alla nascita della creatività, insieme a una ragione *terzo-istruita* al confine tra il locale e il globale, tra scienza e cultura; insieme a una filosofia 'della creazione', *terzo-istruita*, frutto dell'interazione tra l'universale' della scienza e il 'singolare' della cultura. Ed è in questo senso che Serres elabora la sua idea della poliedricità del pensiero, della pluralità dei linguaggi, della creatività e dell'invenzione come rischio ed esposizione al pericolo, come resistenza all'irreversibile, al di là di opposizione e morte, in una prospettiva comune di salvaguardia della vita e della sopravvivenza di uomini e Terra.

Creatività, ritegno, proporzione, misura: *terza persona* e *terza istruzione*, ideali di una filosofia *errante*, *ibrida*, alla ricerca di un mondo globale pacificato. Una filosofia (della formazione) che viene a caricarsi della «funzione di generare il sapere venturo, nella sua cultura globale»⁶ e che per questo appunto «sogna la terza istruzione»⁷, in una speranza aperta sull'orizzonte di un'avventura 'senza ritorno', un *esodo* e non un *metodo*, una *nascita*, un'*ibridazione*, un'*erranza* e non un *itinerario*, un vuoto di riferimenti e non uno spazio disciplinare.

Il *métissage*, in cui consiste in definitiva l'apprendimento, apre quindi a un'antropologia e a una pedagogia della comunicazione e del *passaggio* in cui l'uomo di Serres, oggi, invece di cercare e trovare la propria identità 'fissa' nell'auto-contemplazione allo specchio di se stesso, si proietta 'incoattivamente' in un'*estro-versione* 'comunicativa' nel contesto di un processo *ominescente*, angolo di svolta e di inizio di un *nuovo* mondo in cui l'io *non è*, ma *percola*, *fluttua*, *si racconta*, *erra*, *passa* e *si espone* a riempirsi di sempre *nuovi* contenuti. Dimensione *incoattiva*, dunque, di una *biforcazione* antropologica di cui Serres ravvisa le arborescenze 'rivoluzionarie', la presa di coscienza e la conduzione a 'corretta' maturazione delle quali consegna come compito a breve e a lungo termine alla filosofia e ai saperi della formazione.

⁵ Ivi, p. 243.

⁶ Ivi, pp. 154-155.

⁷ Ivi, p. 155.

2. Il Grande Racconto della formazione

Quale uomo questo processo d'*hominescence* va dunque a produrre, a esaltare o a uccidere? Non si sa ancora, ma, d'altra parte, «l'avons-nous jamais su?»⁸. Come la *luminescence*, l'*incandescence*, l'*adolescence*, la *sénescence*, l'*efflorescence*, l'*effervescence* designano, con la loro desinenza, un *inizio*, così anche e più ancora l'*hominescence* segna un *début*, un *differenziale di ominizzazione*, o meglio ancora un *differenziale di auto-ominizzazione* ('ad-domesticazione' della morte e della riproduzione ecc.).

E Serres carica questa constatazione di una portata epocale, rinvenendone le straordinarie implicazioni a livello di corpo, mondo e rapporti con gli altri⁹. *Hominescence* dice pertanto di speranze miste a inquietudini, di emergenze, di timori e di tremori che accompagnano la fine di un'epoca e l'inizio di un'altra, di un uomo *à naître*, nel cono d'ombra di una possibile morte globale (a opera dell'uomo); sullo sfondo di un cambiamento di 'scala' spaziale e temporale, di un passaggio dal locale al globale e di un nuovo rapporto tra mondo e uomo, per cui quest'ultimo viene progressivamente a dipendere da cose che dipendono globalmente da lui.

Da almeno quarant'anni a questa parte si sta assistendo pertanto a una trasformazione della condizione umana di cui Serres indaga il *comment* e il *pourquoi*, nell'incertezza invece del *vers quoi*, che, per questo, richiede quantomeno una ricostruzione e una riconsiderazione critica della cultura, della formazione e della filosofia.

Serres, dunque, ci consegna una riflessione antropologica del 'cambiamento', realisticamente e pragmaticamente orientata a 'maneggiare' con cura questo 'esordio' e le sue verisimili conseguenze e diretta verso l'acquisizione della piena coscienza di rischi e minacce, quali stimoli a cercare 'soluzioni' dove necessario e a perseguire plausibili ideali.

Dunque, *ominescenza* nel *corpo*, nel *mondo*, nel *tempo*, nello *spazio*, nelle *relazioni sociali*, a costituire un'antropologia del divenire umano e del suo *racconto*, 'sintonizzata' sulle frequenze di un pensiero *modale* – che approda in ultima istanza anche al *récit* –, plastico nell'esprimere il fluttuare dell'esistenza umana nel quadro appunto delle *modalità*, in cui *possibile*, *impossibile*, *necessario*, *contingente* erigono le 'pareti' di 'dimore' culturali e naturali, *corpo*, *tecnica*, *linguaggio*, *arte* e *mondo*.

Se infatti gli è possibile addirittura arrivare a tracciare le linee dell'antropologia di un mutamento di portata (auto-)evolutiva, al di là e oltre la storia, è in *homo universalis* e nel suo potere sul mondo che Serres individua il 'successore' di *homo faber*: questi si limitava nei suoi fini e nelle sue azioni all'*ici et maintenant*; il primo invece diviene protagonista di atti universali.

⁸ M. Serres, *Hominescence*, cit., p. 23.

⁹ Ivi, p. 21.

Ed è così che l'uomo *ominescente*, immerso in una realtà globale in cui la tecnica non si limita a trasformare il mondo, ma consente anche di addomesticare la morte e la riproduzione, viene a essere in grado di modificare la direzione dell'evoluzione, potendo agire, non solo sulla selezione, ma anche sulla mutazione. *Homo universalis*, cioè, si avvia a essere *causa sui*, passando da una condizione di *naturato* passivo al ruolo attivo di *naturante*, 'architetto' della natura stessa. L'*auto-ominizzazione* viene dunque a essere per Serres un processo di natura tecnica: l'uomo diventa causa operativa della propria vita; ma tra le sue possibilità vi è anche quella di una distruzione totale, con un conseguente sovvertimento del suo statuto antropologico: rimanendo uomo, ma divenendo opera di se stesso, egli non è più il medesimo uomo. Se allora l'odierna svolta *ominescente* crea l'ossimorica situazione in cui il 'prodotto' 'produce' il suo 'produttore', in una prospettiva in cui tutto dipende appunto dall'uomo, la questione umanista deve diventare secondo Serres oggetto di interesse e soprattutto di una riflessione critica responsabile da parte dei saperi della formazione, della filosofia e anche da parte del contesto politico.

Se dunque è vero che *tutto* dipende da *noi*, è non di meno vero, per Serres, che cominciamo ora appena a comprendere cosa significano al tempo stesso questo *tutto* e questo *noi*: un *nouveau grand récit* si va costruendo oggi, con l'apporto delle scienze, dure e dolci della natura e dell'uomo, un racconto – e a ciò Serres dedica tutto il suo *Récits d'Humanisme*, recentissimo esito e forse sbocco della sua riflessione antropologico-filosofico-pedagogica – che, toccando e coinvolgendo *tutti* gli uomini e il mondo nella sua interezza, offre la speranza in un umanesimo *decentrato*, per la prima volta autenticamente universale. Più 'decisivo' della filosofia e delle scienze, supportato dai nuovi mezzi tecnologici, il *récit* costituisce pertanto per Serres il mezzo migliore per guadagnare una dimensione universale; e questo senza una 'resa' della filosofia e della scienza nei confronti della letteratura, quanto piuttosto in una prospettiva di interazione, di sintesi e contestuale integrazione degli apporti di esse in un ambito di maggiore 'plasticità' e contingenza, quale è appunto quello del racconto.

Se infatti la definizione logico-ontologica, il concetto insomma manifesta un carattere di fissità e di astrattezza, il racconto invece, nella sua duttilità e specificità, in quanto forma contingente legata alle circostanze, va più in profondità delle astrazioni e 'dice' di più, abbandonando essere o essenza per entrare appunto nel tempo e nel vivo. La necessità di 'espandere' nel mondo il *racconto*, sintesi dei saperi, si fa per Serres cogente nell'esigenza di celebrare dalle origini l'istruzione universale e lo scenario pacifico che ne seguirà, il nuovo umanesimo avviato verso il cerchio «il cui centro è dappertutto e la circonferenza in nessun luogo». Un umanesimo che, così come Serres lo pensa, finora, per il fatto che l'uomo universale che evocava e vagheggiava in realtà non esisteva (a causa dei *centrismi* particolaristici), non ha avuto luogo e invece solo oggi sta per nascere: trat-

to dalla paleoantropologia e dalla biochimica, il Grande Racconto, che descrive la comparsa e il proliferare dell'*Homo Sapiens*, permette di ricostruire l'albero genealogico di un'unica famiglia e, quindi, di accedere a un nuovo universale. Fondato infatti sul ricordo di un'immensa durata, che arriva fino a oggi, il nuovo Racconto unisce il tempo lungo al futuro e, saltando al di sopra della storia e cominciando a essere in grado di 'interpretare', di *intus-legere* le cose inerti o vive del mondo, crea un ponte tra la contemporaneità e le tracce del passato (illeggibili peraltro nel corso della storia), in un superamento delle appartenenze, per narrare, con l'attenzione rivolta all'intero pianeta, il destino dell'Umanità.

Un destino e un racconto in cui non può dunque mancare il *paesaggio*, la Terra come co-protagonista di ogni storia, delle nostre storie, nell'unione appunto delle scienze dure e delle scienze umane. Tanto è vero che *Le Contrat naturel*¹⁰, *Le Tiers-Instruit*, *Paysages des sciences*¹¹, *Hominescence*, *Récits d'Humanisme* sono tutti percorsi dal tentativo serresiano di rimettere il mondo e il sapere a esso connesso al loro posto, nella storia, nella formazione dell'individuo e nella filosofia, perché nasca appunto un'età *responsabile del mondo*. Se dunque *noi esistiamo-nell'universo*, modellando lo spazio e il tempo della geografia e anche della biologia, in un cambiamento di scala dal locale al globale, dalla storia all'evoluzione che ci porta *in extremis* a dipendere da cose che dipendono da noi, ormai si impone la necessità di trattare la natura come simbiota e non come serbatoio passivo di risorse da sfruttare.

Si fa strada infatti negli uomini sempre più la consapevolezza di un coinvolgimento collettivo sociale e politico nei confronti della Terra globale, assoggettata un tempo da essi – antichi *soggetti* –, divenuta essa stessa soggetto di diritto ne *Le Contrat naturel*, e ora appunto *soggetto politico*. Uscita dall'esclusiva giurisdizione delle scienze 'dure', la Terra si culturalizza e si storicizza, alla confluenza di scienze politiche, fisica del globo e storia naturale.

Le implicazioni gnoseologico-cognitive di questa ri-codificazione del soggetto e dell'oggetto e di questo 'rivoluzionamento' dei loro rapporti costituiscono il *focus* dell'analisi serresiana, che *in primis* dichiara l'obsolescenza delle teorie della conoscenza fondate sul binomio soggetto-oggetto: cambiano i termini stessi, così come la loro relazione. E in particolare, per ciò che concerne quest'ultima, se ogni tipo di conoscenza prende le mosse da delle condizioni di diritto e il sapere richiede un accordo o un consenso, oggi va pensato un nuovo oggetto che supera di gran lunga lo statuto locale, dal momento che, per certi aspetti, diventiamo gli oggetti di questo di cui non sappiamo nemmeno se è un oggetto. Se allora

¹⁰ M. Serres, *Il contratto naturale*, Feltrinelli, Milano 1991.

¹¹ M. Serres, *Paysages des sciences*, Le Pommier, Paris 1999.

trattiamo il mondo alla stregua di un oggetto, ci condanniamo inevitabilmente a divenire a nostra volta *oggetti di quest'oggetto*.

Emerge così nella riflessione serresiana l'ineludibile necessità oggi del riconoscimento all'oggetto del suo ruolo di partenariato conoscitivo, sulla via di una nuova gnoseologia dello scambio simbiotico, che deve andare (e va) a prendere il posto di teorie della conoscenza in cui il rapporto tra soggetto e oggetto non era mai stato pensato in questi termini. *Dato* – nella tradizione filosofica – stava infatti, secondo la ricostruzione serresiana, per il *donarsi* da parte del mondo oggettivo senza 'chiedere', né ricevere nulla in cambio, nella tacita ammissione del fatto che il *soggetto attivo* acquisisse un'informazione fornitagli dall'*oggetto passivo*: il rapporto conoscitivo era pertanto una forma di parassitismo del primo nei confronti del secondo¹².

Parassitismo o predazione: ciò che sembrava ordinario e usuale nella conoscenza vira verso lo scandalo e l'abuso nello scambio. E dunque, se per Serres un processo di natura giuridica sta agli esordi della conoscenza, una certa giustizia deve presiedere all'*échange*: da qui la necessità di un Contratto, nuova idea regolativa della formazione dell'uomo. Perché la pedagogia consiste, nell'ottica serresiana, in gran parte nel trasformare il 'piccolo uomo' da parassita – che originariamente non può non essere – in simbiota, nel *partner* di uno scambio equilibrato ed equo. Un *partner* che, se certamente prende, deve comunque dare in cambio, arrivando per così dire a dover firmare un contratto di scambio con il suo ambiente.

In un tale Contratto sta dunque per Serres l'avvio di ogni processo pedagogico, una formazione 'continua', che, parallelamente ai bambini, deve coinvolgere gli scienziati, i tecnologi, i politici: una formazione continua al *nuovo* rapporto conoscitivo, modellato sull'esigenza di simbiosi con il *nuovo* oggetto. E allora: lo *scambio* prima della conoscenza e, per rendere equo lo scambio, il Contratto.

La filosofia viene investita pertanto di nuovi, cruciali compiti etici e formativi come quello di pensare un tempo senza dialettica, di costruire una storia basata sulla vita, di promuovere una cultura e un uomo della pace, di generalizzare quest'ultima proiettandola sul mondo inerte e sui viventi.

Se, dunque, in chiusura di *Hominescence* il filosofo viene incaricato di concepire il nuovo *racconto raccontabile*, gli 'sbocchi' della tetralogia antropologica serresiana – inaugurata da quest'opera – non possono che essere dei *récits d'humanisme*, nell'ambito di quel *Grand Récit*, che di questa stessa serie tetralogica Serres concepisce come il *fil rouge*. Un *Grand Récit* che si rivela, in linea con la cifra-*telos* serresiana dell'antropo-eccentricità e della trans-disciplinarità, la *chance par excellence* di 'accedere' appunto al nuovo umanesimo universale, di lavorare alla promozione della tolleranza e della pace.

¹² Cfr. M. Serres, *Le Parasite*, Grasset, Paris 1980.

L'attuazione di una cultura in armonia con le scienze, un nuovo umanesimo che acceda all'universale di un'Umanità possibile: sono questi i contenuti dell'appello lanciato da Serres stesso tramite l'Unesco e indirizzato alle università di tutto il mondo, affinché si diffonda, nel segno della pace e della fratellanza, un sapere comune, il 'mosaico' delle culture umane¹³.

¹³ M. Serres, *L'Incandescent*, Le Pommier, Paris 2003, pp. 404-408.

ACCOGLIENZA INTERCULTURALE: UN DISPOSITIVO INSIEME PRATICO E TEORICO

Clara Silva

1. *Accoglienza interculturale come disponibilità all'incontro*

L'espressione 'accoglienza interculturale' è alla base del dibattito sull'intercultura avviatosi tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni '90 in Italia con i primi ingressi nelle scuole dei figli degli immigrati, il cui numero nei vari ordini di scuola è ancora oggi in costante crescita¹. Una presenza che sollecita i docenti a stabilire criteri specifici e a dotarsi di nuovi strumenti conoscitivi e operativi per gestire il pluralismo linguistico, culturale e religioso degli allievi e per affrontare problematiche che si verificano a più livelli della vita scolastica: organizzativo, didattico, relazionale. «Non si tratta – osserva Franca Pinto Minerva – tanto di predisporre progetti personalizzati di tipo specialistico, quanto di rivedere complessivamente l'organizzazione scolastica sia nei suoi aspetti istituzionali che in quelli relazionali»².

Accoglienza intesa quindi come disponibilità dei dirigenti e del corpo docente a fare del contesto scolastico uno spazio d'incontro, di condivisione e di crescita per tutti. Alla base di una buona accoglienza vi è l'attenzione per la nuova realtà educativa, per il suo pluralismo, attenzione che si traduce sul piano pratico nella volontà di conoscere l'universo socioculturale e familiare degli allievi stranieri, la loro storia personale, i loro bisogni formativi e più in generale il fenomeno dell'immigrazione sul territorio, compresi i differenti percorsi di inserimento degli immigrati nel contesto locale. Una buona accoglienza è improntata al dispositivo del dialogo, dello scambio e della relazione tra le culture ed è alimentata da

¹ Secondo i dati del MPI, nell'a.s. 2007-2008 gli alunni di cittadinanza non italiana hanno raggiunto il 6,4% dell'intera popolazione scolare. In base agli stessi dati, negli ultimi anni arrivano ogni anno scolastico nelle scuole italiane circa 70.000 nuovi alunni di cittadinanza non italiana; di questi più della metà sono nati in Italia (cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2007/08*, rapporto disponibile sul sito internet <www.pubblica.istruzione.it>, 05/08).

² F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 50.

uno stile relazionale che facilita il rapporto tra gli allievi, tra quest'ultimi e gli insegnanti. Uno stile, per dirla con Enzo Catarsi, che deve essere incoraggiante in quanto deve tendere a generare negli allievi uno stato d'animo positivo, di coraggio³. Ciò vale per tutti gli alunni e a maggior ragione per i figli degli immigrati, talvolta arrivati di recente in Italia. Questi allievi presentano spesso carenze in lingua e cultura italiana e anche per questo vanno incontro a difficoltà relazionali nel rapporto con i pari e con il personale scolastico. Non solo, possono avere problemi di autostima dovuti alla loro particolare storia di immigrazione, ma anche come retaggio dell'era coloniale, se provengono da ex colonie. Se questi bisogni non trovano risposte in tempi brevi, se la scuola non riesce a interpretare le manifestazioni di disagio che non sono – si badi bene – solo di tipo linguistico, essi corrono il rischio dell'isolamento e della disaffezione nei confronti della scuola, con il conseguente abbandono o ritardo scolastico⁴. Predisporre azioni mirate alla loro accoglienza significa allora puntare alla piena inclusione dei figli degli immigrati nella classe e al loro successo scolastico, il che non equivale assolutamente a mirare alla loro assimilazione culturale attraverso un allontanamento più o meno forzato dalla loro cultura di origine. Si tratta cioè di programmare e attuare interventi che, anche a partire dalla specificità della loro esperienza e delle loro competenze pregresse, ne facilitino la partecipazione attiva alla vita scolastica e consentano loro di acquisire il più rapidamente possibile tutte le informazioni e le conoscenze utili per orientarsi nel nuovo contesto e per sentirsi a proprio agio in esso e nella relazione con i compagni, con gli insegnanti e con tutto il personale scolastico.

2. *L'accoglienza interculturale nei dispositivi normativi e nella pratica*

L'accoglienza interculturale rappresenta pure un invito del Ministero della Pubblica Istruzione, rivolto all'intero mondo scolastico, a impegnarsi per garantire il positivo inserimento in classe e il conseguente successo scolastico dei figli degli immigrati. Dal 1989 a questa parte il MPI, anche sulla base di un costante monitoraggio della presenza degli allievi di cittadinanza non italiana nelle scuole, dei loro bisogni formativi e di quelli dei docenti in servizio, ha indicato in specifiche circolari, emanate periodicamente, i punti di attenzione della pratica di accoglienza

³ E. Catarsi, *Accoglienza e incoraggiamento*, in E. Catarsi (a cura di), *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia*, Del Cerro, Tirrenia (PI) 2002, pp. 31-47.

⁴ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2007/08*, cit.

e ha definito le principali linee guida a riguardo⁵. Queste hanno avuto, là dove sono state recepite, la funzione di sollecitare ogni ordine e grado di scuola a elaborare un proprio documento programmatico, il *protocollo di accoglienza*, in cui predisporre le varie azioni da attivare, stabilendo i tempi della loro attuazione e la funzione dei vari soggetti in esse coinvolti. Nel protocollo sono inoltre stabilite le modalità di acquisizione dei vari materiali didattici utili per l'accoglienza, come ad esempio i testi per l'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda e i testi bilin-gui per favorire il mantenimento della lingua materna. Il documento fissa le procedure e le modalità con cui elaborare le schede di rilevazione delle competenze linguistiche, le schede di valutazione disciplinari e quelle per le comunicazioni rivolte ai genitori. Per la loro elaborazione gli insegnanti trovano un valido supporto nella collaborazione con i mediatori linguistico-culturali, i quali possono rivelarsi indispensabili nella comunicazione con i genitori, fin dalla fase dell'accoglienza. Grazie all'apporto dei mediatori la scuola viene messa in grado di raccogliere tutte le informazioni utili per conoscere l'iter scolastico già svolto dall'allievo nel paese d'origine, nel caso di allievi che non abbiano iniziato i loro studi in Italia. Sempre in base alla normativa ministeriale, si raccomanda inoltre a ogni insegnante di modulare la propria attività didattica tenendo conto delle difficoltà rappresentate dai concetti specialistici, i quali vanno ulteriormente chiariti per mettere in grado tutti gli allievi di partecipare allo svolgimento delle lezioni. Le circolari ministeriali sulla scolarizzazione dei figli degli immigrati hanno dei riferimenti alti. In primo luogo si appoggiano sulla Costituzione Italiana, la quale garantisce l'accesso alla scuola a tutti i cittadini, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinione e condizione sociale, e in secondo luogo sulla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia del 1989 (ratificata dall'Italia nel 1991). La Convenzione di New York ribadisce all'art. 2 che «gli Stati parti si impegnano a rispettare i diritti enunciati nella Convenzione e a garantirli ad ogni bambino».

Ci si può chiedere se a distanza di vent'anni dall'emanazione della prima circolare ministeriale i principi enunciati in essa e in quelle successive si sono di fatto tradotti in pratiche efficaci in grado di accompagnare la scuola multiculturale oppure sono rimasti meri auspici. Se questa domanda fosse posta a un osservatore esterno chiamato a scrutare la quotidianità della scuola italiana, costui non potrebbe certamente non registrare un notevole cambiamento in positivo rispetto alla situazione di

⁵ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione: *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, rapporto disponibile sul sito internet <www.pubblica.istruzione.it> (04/10); Ministero della Pubblica Istruzione, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2007/08*, cit.; e più in generale il sito del MPI <www.pubblica.istruzione.it> (04/10).

emergenza creatasi all'inizio degli anni Novanta. Ma se la stessa domanda venisse invece rivolta agli insegnanti e a coloro che sono impegnati accanto a essi a promuovere l'intercultura nella scuola, molti di loro sosterebbero che tale cambiamento non è tanto frutto dell'impegno degli organi istituzionali centrali, quanto delle azioni promosse dal territorio, delle associazioni e dagli enti locali, che, in assenza di proposte concrete, hanno preso a carico le problematiche delle scuole alle prese con l'inserimento degli allievi stranieri.

Moltissime sono le esperienze realizzate negli ultimi anni nelle scuole di ogni ordine e grado grazie soprattutto al lavoro dei Centri interculturali, diventati vere e proprie agenzie educative del territorio, luoghi dove insegnanti ed educatori trovano indicazioni e materiali didattici, ma anche punto di intersezione tra scuola e territorio, diventando una vera risorsa per le comunità locali. In assenza di un modello chiaro e forte in grado di accompagnare le scuole delle varie regioni in modo unitario verso la tanto auspicata trasformazione in senso multiculturale, i centri interculturali hanno supplito per certi versi alle carenze normative, di risorse umane ed economiche. I limiti normativi e programmatici dei vari governi consistono, come osserva Graziella Favaro, non tanto nella mancanza di chiarezza relativa alla direzione da seguire, quanto nella genericità dei documenti da un lato, e dall'altro nel loro essere nelle parti più specifiche e operative quasi una sorta di fotografia dell'esistente, dei dispositivi sperimentali delle scuole, e non invece una proposta innovativa e lungimirante di ampio respiro in grado di guidare e indirizzare le azioni e i progetti⁶.

3. Accoglienza e pedagogia interculturale nella Facoltà fiorentina di Scienze della Formazione

L'accoglienza interculturale, oltre a significare, come abbiamo visto, l'insieme delle pratiche finalizzate a garantire l'inserimento scolastico dei figli degli immigrati, costituisce uno dei nodi nevralgici della pedagogia interculturale. Quest'ultima è oggi un ambito specifico del sapere pedagogico che trova sempre più spazio nella ricerca e nella didattica delle Facoltà di Scienze della Formazione, all'interno delle quali rappresenta una delle discipline pedagogiche sia nei curricoli per la formazione iniziale degli insegnanti e degli educatori sia nei corsi di perfezionamento o di aggiornamento per insegnanti in servizio, nei master e nei dottorati di ricerca. Anche nella nostra Facoltà è cresciuta negli ultimi anni

⁶ Cfr. G. Favaro, L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z.*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 24-25.

l'attenzione verso i temi dell'intercultura, non solo all'interno degli insegnamenti impartiti, dove forse questa tematica potrebbe essere maggiormente rafforzata, data la necessità di modelli e strumenti sempre più efficaci per gestire realtà scolastiche ed educative sempre più multiculturali e per leggere la complessità della società attuale.

L'intercultura trova spazi sempre maggiori anche all'interno delle iniziative formative promosse sia dalla Facoltà o dai suoi Dipartimenti sia dai singoli docenti. Sebbene l'educazione interculturale a qualsiasi livello di insegnamento non debba essere considerata una materia a sé stante, ma piuttosto un'apertura critica delle discipline e delle pratiche educative al fine di una maggiore problematizzazione della conoscenza, resta il fatto che almeno in sede pedagogica essa deve porsi anche come sapere riflessivo e metariflessivo. Nell'era planetaria della globalizzazione e della multiculturalità, qual è quella in cui viviamo, l'intercultura non può porsi solo come pratica per gestire l'emergenza, ma deve anche impegnarsi a costruire il modello pedagogico del futuro. Riservarle una specifica angolatura teorica non significa tuttavia innalzare la pedagogia interculturale a una sorta di specialismo accademico. Significa invece riconoscerla come uno specifico ambito di ricerca finalizzato a esplorare e analizzare in maniera più approfondita e puntuale le problematiche della società pluralistica e globalizzata.

L'intercultura viene così a configurarsi nella ricerca e nella didattica universitaria come modello che regola e guida sia le pratiche educative interculturali per tutti sia quelle specificamente concepite per l'accoglienza degli allievi stranieri. Ponendosi in quest'ottica, Franco Cambi delinea i fondamenti pedagogici dell'intercultura, affermando tra l'altro che questa non è solo un'emergenza culturale o sociale, ma è prima di tutto l'elaborazione di un sapere e di un agire in buona parte storicamente inediti (o quasi), che apre nuovi spazi alla conoscenza, all'etica, all'antropologia⁷. Identità, differenza, pluralismo, appartenenza, dialogo, diritti umani sono tra i principali concetti ed espressioni che innervano il suo discorso, per la cui elaborazione è necessaria una stretta collaborazione con gli altri saperi, *in primis* con la filosofia, l'antropologia e la sociologia. La pluralità delle discipline che concorrono alla costruzione del sapere pedagogico e che compongono l'albero dell'offerta formativa della nostra Facoltà viene a costituire la cornice teorica e metodologica entro cui si sviluppa e s'arricchisce la prospettiva interculturale, la quale, a sua volta, attraversa le discipline stesse fecondandole e sollecitandole a una sempre maggiore attenzione alle problematiche della multiculturalità. Nel dialogo con i saperi antropologici, sociologici, biologici e filosofici, la pedagogia interculturale negli ultimi anni è andata definendo la sua identità teorico-

⁷ Cfr. F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.

scientifico, fondata sui principi ermeneutico-critici della decostruzione, della problematicità, dell'apertura interdisciplinare.

Nel quadro dei saperi impartiti nella nostra Facoltà, la pedagogia interculturale coltiva una specifica direttrice sia in senso teorico/riflessivo sia come ricerca empirica attenta alle trasformazioni sociali della società italiana, ma con uno sguardo rivolto anche al livello internazionale. Ricerca e didattica interculturale che consentono di inscrivere anche il tema dell'accoglienza nello stemma dell'intercultura, sottraendola, almeno come modello, all'approccio emergenziale che ha caratterizzato il suo profilarsi entro la dimensione educativa, e collocandola su uno sfondo metodologico più solido e articolato. L'accoglienza si declina allora non soltanto come un indispensabile apparato di procedure tecnico-pratiche volte a favorire l'inserimento degli allievi di origine immigrata nella scuola, ma anche come *forma mentis* aperta al dialogo, al confronto, alla mediazione e alla dislocazione del punto di vista, capace di orientare la progettualità di insegnanti e educatori in ogni luogo della formazione.

Riferimenti bibliografici

- V. Boffo, F. Torlone (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei. Strumenti per l'educazione, la formazione e l'accesso al lavoro*, Firenze University Press, Firenze 2008.
- F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.
- F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma 2006.
- F. Cambi, G. Campani, S. Ulivieri, *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, ETS, Pisa 2003.
- G. Campani, *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, ETS, Pisa 2000.
- G. Campani, *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Liguori, Napoli 2002.
- E. Catarsi, *Accoglienza e incoraggiamento*, in E. Catarsi (a cura di), *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2002, pp. 31-47.
- E. Catarsi, *Competenze didattiche e professionalità docenti. Letture per gli insegnanti secondari ed i corsisti delle SSIS*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2008.
- G. Ceccatelli Guerrieri, *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Carocci, Roma 2003.
- E. Damiano (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione Interculturale in Europa*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- G. Favaro, L. Luatti (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano 2004.

- G. Favaro, L. Luatti, *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- A. Genovese, *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bononia University Press, Bologna 2003.
- F. Gobbo, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma 2000.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, rapporto disponibile sul sito internet <www.pubblica.istruzione.it> (04/10), 2001.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2007/08*, rapporto disponibile sul sito internet <www.pubblica.istruzione.it> (04/10), 2008.
- E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 1997.
- F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- C. Silva (a cura di), *Parole per dire, parole per studiare. Una proposta di educazione interculturale per la scuola di base*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2001.
- C. Silva, *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*, Unicopli, Milano 2004.
- C. Silva, *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, nuova edizione aggiornata e integrata, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2005.
- C. Silva, *Pedagogia, intercultura, diritti umani*, Carocci, Roma 2008.
- C. Silva, G. Campani (a cura di), *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- C. Silva, A. Fattizzo (a cura di), *I luoghi dell'intercultura. Attori e scenari della relazione educativa*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI) 2006.
- C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Guerini e Associati, Milano 1997.
- F. Susi (a cura di), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma 1995.
- F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa, teoria, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999.
- G. Tassinari (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Carocci, Roma 2002.

Risorse su Internet

Sito di educazione interculturale di Rai Educational nato dal progetto di Formazione a distanza RAI-MPI e strutturato in tredici nodi e dove è possibile reperire la normativa sull'educazione interculturale, <<http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/default.htm>> (04/10).

Sito del Centro Come di Milano in cui è possibile trovare: bibliografie aggiornate e indirizzo di siti, Centri di Documentazione, centri risorse, informazioni riguardanti la normativa sull'inserimento scolastico degli alunni

stranieri e la sua applicazione; materiali didattici, <<http://www.centrocome.it>> (04/10).

Portale della Ong COSPE che offre materiali e documentazione utile per l'accoglienza degli alunni e delle famiglie straniere oltre ai corsi a distanza di italiano, cinese, albanese, romané, arabo (alcuni sono visibili in versione demo), <<http://www.crocusproject.net>> (04/10).

Sezione del sito dell'IRRE Toscana dedicata all'italiano L2. È possibile scaricare materiali didattici, unità di lavoro per bambini e un Vademecum per gli operatori dei CTP, <http://www.irre.toscana.it/italiano_l2/index.htm> (04/10).

Sito del progetto ALIAS dell'Università Cà Foscari di Venezia: si possono scaricare documenti, indicazioni, articoli e indicazioni didattiche, <<http://www.unive.it/progettoalias>> (04/10).

Sezione del portale Didaweb dedicata ai temi della mediazione, della Pace, della didattica dell'italiano seconda lingua e della valorizzazione delle culture di origine. Contiene un'ampia raccolta di letture e link, <<http://www.didaweb.net/mediatori/index.php>> (04/10).

Portale dedicato al metodo del *cooperative learning*: vi si possono trovare letture, bibliografie e indicazioni didattiche, <<http://www.scintille.it>> (04/10).

Sezione del sito Educazione&Scuola dove si possono trovare materiali divisi per varie tematiche: educazione interculturale, progetti, didattica della lingua, interviste e articoli, norme, faq, <<http://www.edscuola.it/stranieri.html>> (04/10).

TITOLI DEGLI AUTORI

Albarea Roberto, *Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Udine*

Alberici Aureliana, *Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Roma III*

Alessandrini Giuditta, *Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Roma III*

Baldacci Massimo, *Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Urbino*

Becciolini Aldo, *Professore Ordinario di Biologia, Coordinatore della SSIS-Toscana, Sede di Firenze, Università degli Studi di Firenze*

Betti Carmen, *Professoressa Ordinaria di Storia della Pedagogia, Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Dirigenza e pedagogia speciale nella scuola e nei servizi socio-educativi, Università degli Studi di Firenze*

Blezza Franco, *Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara*

Boffo Vanna, *Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Firenze*

Cambi Franco, *Professore Ordinario di Filosofia dell'Educazione, Presidente del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa), Università degli Studi di Firenze*

Campani Giovanna, *Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Firenze*

Catarsi Carlo, *Professore Associato di Sociologia dell'Educazione, Presidente del Corso di Laurea in Scienze della formazione continua e tecnologie dell'istruzione, Università degli Studi di Firenze*

Simonetta Ulivieri, Franco Cambi, Paolo Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Atti del Convegno 15-17 maggio 2008*, ISBN 978-88-8453-695-2 (print), ISBN 978-88-8453-698-3 (online), © 2010 Firenze University Press

- Catarsi Enzo, *Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi, Università degli Studi di Firenze*
- Causarano Pietro, *Ricercatore di Storia dell'Educazione, Università degli Studi di Firenze*
- Ceccatelli Gurrieri Giovanna, *Professoressa Ordinaria di Sociologia dei Processi Culturali e Comunicativi, Università degli Studi di Firenze, Presidente del Corso di Laurea Triennale "Operazioni di pace, gestione e mediazione dei conflitti"*
- Ceruti Mauro, *Professore Ordinario di Logica e Filosofia della Scienza, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Bergamo. Senatore della Repubblica*
- Cives Giacomo, *Professore Emerito di Storia della Pedagogia, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"*
- Crispiani Paolo, *Professore Ordinario di Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Macerata*
- Demetrio Duccio, *Professore Ordinario di Filosofia dell'Educazione e di Teorie e Pratiche della Narrazione, Università degli Studi di Milano Bicocca, Direttore di Graphin Società di Pedagogia e Didattica della scrittura*
- Desideri Fabrizio, *Professore Ordinario di Estetica, Università degli Studi di Firenze*
- Durst Margarete, *Professoressa Ordinaria di Filosofia dell'Educazione, Università degli Studi di Roma Tor Vergata*
- Federighi Paolo, *Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli adulti, della formazione continua e Scienze pedagogiche, Università degli Studi di Firenze*
- Ferrari Monica, *Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Pavia*
- Frabboni Franco, *Professore di Pedagogia Generale e Sociale, già Preside della Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Bologna e già Presidente della SIPED (Società Italiana di Pedagogia)*
- Gavazzi Sandra, *Docente di Biologia, Scuola Secondaria Superiore, Lucca, Rappresentante dei Supervisoristi della SSIS-Toscana*
- Laneve Cosimo, *Professore Ordinario di Didattica Generale, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Bari*

- Lipoma Mario, *Professore Ordinario di Metodi e Didattiche delle Attività Sportive, Università Kore di Enna*
- Liodice Isabella, *Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Presidente del Corso di Laurea in Scienze della formazione continua, Università degli Studi di Foggia*
- Longo Mario, *Professore Ordinario di Storia della Filosofia, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Verona*
- Macinai Emiliano, *Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Firenze*
- Mannucci Andrea, *Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale, Presidente del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione v.o., Università degli Studi di Firenze*
- Mariani Alessandro, *Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Responsabile della Sede decentrata di Livorno della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Firenze*
- Orefice Paolo, *Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Decano della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Firenze*
- Portera Agostino, *Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Verona*
- Ragazzini Dario, *Professore Ordinario di Storia della Pedagogia, Università degli Studi di Firenze*
- Ranieri Maria, *Ricercatrice di Didattica Generale, Università degli Studi di Firenze*
- Rignani Orsola, *Ricercatrice di Storia della Filosofia, Università degli Studi di Firenze*
- Sarracino Vincenzo, *Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Direttore del Dipartimento di Psicologia, Seconda Università degli Studi di Napoli-Caserta*
- Sibilio Maurizio, *Professore Ordinario di Metodi e Didattiche delle Attività Sportive, Università degli Studi di Salerno*
- Silva Clara, *Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Firenze*

Sirigatti Saulo, *Professore Ordinario di Psicologia Clinica, Preside della Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Firenze*

Spini Andrea, *Professore Associato di Sociologia Generale, Università degli Studi di Firenze, Direttore del Dipartimento di Studi Sociali*

Susi Francesco, *Professore Ordinario di Storia della Pedagogia, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma III, Presidente della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione*

Trebisacce Giuseppe, *Professore Ordinario di Storia della Pedagogia, Università degli Studi della Calabria*

Ulivieri Simonetta, *Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Firenze*



Figura 2. Professori e Ricercatori della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. Scalone di ingresso alla Facoltà – Luglio 2009

Finito di stampare da
Grafiche San Benedetto srl
Castrocielo (Fr) - ITALY