
Giuditta Alessandrini, Maria Luisa De Natale (a cura di)

Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?

Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2015, pp. 391

Sesta pubblicazione della collana “Quaderni di Pedagogia del Lavoro e delle Organizzazioni”, diretta da G. Alessandrini, il testo in questione rappresenta il frutto del lavoro svolto dal Gruppo Siped (Società Italiana di Pedagogia) “Competenze: modelli pedagogici e standard europei” nell’arco di un anno e mezzo circa e culminato nel seminario conclusivo tenutosi presso l’Università degli Studi di Roma “Tor Vergata” nel maggio 2015. In questo lasso temporale, infatti, il Gruppo di lavoro, formato da ricercatori provenienti da diversi Atenei italiani e coordinato dalle medesime curatrici del testo, si è cimentato in vari incontri di studio intorno alla «galassia ‘competenza’» (p. 1) che hanno sollecitato riflessioni teoriche ed attività di ricerca empirica le cui risultanze rinvergono in quest’opera la loro significativa espressione di sintesi.

Il volume è un volume denso, sia nell’accezione quantitativa del termine sia in quella qualitativa, e vanta almeno quattro meriti che vale la pena di evidenziare. Il primo è quello di dar vita, nonostante l’eterogeneità dell’impostazione di partenza dei plurimi autori, ad un coro di voci armonico alimentato da uno spartito condiviso, quindi non ad una mera giustapposizione di contributi, bensì ad una proposta organica, la quale,

pur nella legittima diversità degli approcci e degli interessi, ruota attorno a due perni precipui che nel seguito di queste note troveranno una maggiore esplicitazione: la curvatura “politica” sulle competenze, con normative, raccomandazioni e indicazioni annesse, e il proprium pedagogico della competenza. Il secondo merito, non disgiungibile dal primo, è quello di unire al doppio registro metodologico (teorico e pratico) un proficuo intreccio dei settori scientifico-disciplinari – quello della Pedagogia generale e sociale e quello della Didattica e pedagogia speciale – arricchito dal confronto con l’intervento del sociologo, dell’economista presidente dell’Associazione Italiana Formatori (AIF) e dell’esponente sindacale. Il terzo merito concerne il soffermarsi su quelli che potremmo definire dei “trending topics”, ossia tematiche di estrema attualità attinenti alla sfera economica in generale, alla sfera socio-culturale e alla sfera delle stesse professioni educative e formative, denotando una partecipazione attiva, puntuale e costruttiva al dibattito pubblico su materie vive e, nondimeno, di “emergenza” pedagogica. Il quarto merito, ultimo ma non ultimo, ha a che fare con il tentativo di riappropriazione educativa del costruito e della realtà della competenza, operando su un terreno di analisi che non esclude premure al-

tre (specie quelle economicamente orientate), opponendo una aprioristica quanto sterile antitesi di principio, ma che rivendica il ruolo del “pedagogico” nella loro definizione ed implementazione a vantaggio delle persone.

Ciò premesso, entrando nel dettaglio, sebbene sia pressoché impraticabile entrare nel dettaglio dei diciotto saggi che lo compongono – per tacere della Presentazione affidata a S. Ulivieri, Presidente della Siped, e dell’Introduzione realizzata dalle curatrici – il volume, come anticipato, si muove essenzialmente lungo due direttrici. Da una parte, abbiamo uno scenario di riferimento costituito dal rapporto tra mutamenti economici globali e politiche europee del lifelong learning (da cui la curvatura politica), dalla loro ricaduta sull’istruzione come sulla formazione al/nel/per il lavoro e dai rimandi all’ECVET, all’EQF, alla “qualification” e alla correlazione ivi implicita tra competenze e learning outcomes, dunque alla validazione degli apprendimenti formali e informali e, conseguentemente, al sistema italiano di validazione degli apprendimenti e di certificazione delle competenze introdotto dal D. Lgs. 13/2013. Riassumendo, senza disconoscere l’arretratezza italiana relativamente a molti degli aspetti menzionati – segnatamente sul piano dell’offerta di formazione agli adulti lavoratori e non –, e soprattutto senza disconoscere la rilevanza che assumono la conoscenza, l’apprendimento, l’osservabilità dei learning outcomes, la trasparenza delle qualifiche e

le competenze ai fini economico-produttivi, performativi, di mobilità ed occupabilità, i contributi che si rifanno al predetto scenario non si esimono da una lettura critica che afferma la centralità dell’umano oltre l’efficacia descrivibile sotto questi profili e che colloca in uno sfondo più ampiamente pedagogico il posizionamento della dimensione apprenditiva naturale ed intenzionale e la sottolineatura sulle competenze. In questo senso, la competenza “al lavoro” è vista come «intrinsecamente generativa e non solo produttiva, caratterizzata da autonomia, responsabilità, libertà di scelta e dall’accesso alle risorse che permettono di dare senso al proprio lavoro» (p. 93); l’apprendimento è concepito «come appartenenza, esperienza, azione e divenire in un’ottica di ‘formatività’ del soggetto che apprende» (p. 293) e, in quanto tale, non può essere sganciato dall’iscrizione riflessiva in dinamiche autobiografiche che consentano di delineare educativamente una peculiare cornice di significato e di tensione auto-realizzativa (pp. 168-175); la creazione di valore demandata alla conoscenza è la creazione di un valore imprescindibile da una conoscenza “locale” ed un’autoconoscenza finalizzate alla celebrazione della dignità umana, al bene e alle opportunità di crescita individuali e collettive (pp. 316-318); la mobilitazione richiesta dall’apprendimento e dal farsi competente, a partire dalla didattica per competenze, non ha da assimilarsi ad un dispositivo foucaultiano di soggettivazione che ispessisca il nesso tra au-

mento delle capacità ed intime motivazioni all'auto-disciplina delle condotte in qualsivoglia ambito (scolastico, lavorativo ed extra-lavorativo) (pp. 214-216), e la certificazione delle competenze – che peraltro esorta un ragionamento che include pure la revisione dell'apprendistato ex D. Lgs. 81/2015 e il nuovo sistema duale ripreso dalla così detta “Buona Scuola” (p. 270) – «dovrebbe contribuire ad edificare la costruzione permanente dell'essere umano» (p. 202).

Venendo alla seconda direttrice, spontaneamente originata dalla focalizzazione del Gruppo di lavoro sulla prima e perciò indissolubile da questa, dall'altra parte abbiamo uno scenario di riferimento costituito dalle politiche socio-culturali internazionali inerenti ai temi/problemi della disuguaglianza, dei diritti, della democrazia, del miglioramento delle condizioni di vita, dei valori umani, ecc. Temi/problemi che sottendono ad un investimento in educazione e che, ad un tempo, chiamano in causa il discorso sulla “competenza pedagogica”, intesa come quella competenza che, in concorso con altre professionalità, può profondersi in contesti diversificati apportando la specificità di una visione ecologica e non settoriale che guarda all'insieme della personalità, alla dinamicità e relazionalità della sua “situazione” e alla valorizzazione delle potenzialità e delle differenze in ordine ad uno scopo evolutivo, servendosi di diagnosi e prognosi squisitamente educative (pp. 12-14). Siffatta competenza, nelle sue molteplici sfaccettature, è affrontata in

contributi centrati rispettivamente sugli interventi educativo-terapeutici, sul nesso tra cittadinanza democratica e “imparare a imparare”, sulla competenza emotiva dei futuri educatori, sui dinamismi interculturali, sulle “skills for life” dell'OMS – riallacciandosi ad un altro versante della curvatura politica anzidetta –, sul profilo professionale del “social educator”.

In conclusione, è lecito sostenere che quest'opera collettanea, la cui ricchezza qualitativa è per di più incrementata dalla pluralità degli apporti epistemici, è un'opera innegabilmente apprezzabile, in grado di rimarcare con argomentazioni coerenti, sistematiche ed esaustive che le competenze, tanto più se supportate nella loro incessante maturazione da uno “sguardo pedagogico competente” (nell'intervento educativo e formativo), non sono “saperi” riducibili ad output comportamentali codificati ex ante, piuttosto «‘saperi in azione’» (p. 1) nutriti da processi cognitivi e di apprendimento che coinvolgono il fare, il sentire e l'integralità dell'essere in relazione con l'alterità e con un contesto (professionale e non). Con ciò, gli autori del volume hanno altresì il merito di rimarcare che un modello educativo-formativo fondato su una simile considerazione delle competenze è un modello atto a favorire uno sviluppo pienamente e autenticamente umano o, per usare l'espressione di un autore in particolare, atto a liberare le «energie umananti» (p. 368).

Fabrizio d'Aniello

Michele Corsi

La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli

Franco Angeli, Milano 2016, pp. 160

C'era bisogno di ancora un altro libro sull'educazione dei figli? Sicuramente non dell'ennesimo testo di *expertise* pedagogica. Gli scaffali delle librerie sono, infatti, pieni di testi che consigliano il "giusto" comportamento dei genitori, da revisionare poi – a cadenza più o meno frequente – al mutare dei paradigmi psicopedagogici di riferimento. A giustificare la pubblicazione di questo volume sono però altri elementi.

Innanzitutto, tenendosi lontano dal tono parenetico, dalla postura colpevolizzante e dalla precettistica paternalistica, l'autore adotta un piglio ottimistico, rassicurante, capace di ridare fiducia ed energia a chi interpreta ruoli di per sé faticosi. Pur nondimeno, Corsi indica con precisione il rischio che i genitori, "non avendo fatto pace col loro passato, risolto i loro differenti, e molteplici, buchi neri, o le delusioni ancora attive" (p. 41), possano lasciar agire quest'oscura eredità, inesorabilmente ma inconsapevolmente, sui propri figli. Non esistono cioè genitori cattivi, ma possono certo esserci quelli maldestri.

Da qui, un primo ribaltamento compiuto dall'autore: più che concentrarci su come rendere i bambini migliori, bisogna guardare a come avere genitori migliori. Per educare i piccoli a diventare adulti, è infatti

necessario disporre di educatori adulti (p. 58). Bisogna cioè che noi adulti – proprio per essere radicalmente liberi, liberi quindi anche di educare – riusciamo a conoscere quanto più possibile noi stessi. Che riusciamo a conoscere e... amare, quanto più possibile, dato che "chi non si ama, propriamente e autenticamente, non è in grado [...] di amare, con profondità e alla lunga, [...] l'altro" (p. 79). Per questo motivo, la pedagogia della famiglia si mostra in questo testo strettamente legata all'educazione degli adulti. Ed ecco perché l'autore preferisce parlare non di competenze genitoriali (il prodotto) ma di formazione all'adulterità genitoriale (il processo).

Pedagogista, oltre che psicologo e psicoterapeuta, Corsi sottolinea così la differenza tra i copioni di personalità (lo *script* delle attese genitoriali che potremmo proiettare sui figli, correndo il rischio di realizzare quella che Rutschky definì *pedagogia nera*) e una reale pratica educativa che, invece, è sempre una promessa da mantenere, da realizzare (p. 42). Una promessa che, per essere autenticamente democratica, deve essere pure autorevole e procedere su un sentiero, lungamente ricercato e faticosamente praticato, che porti a una trasformazione, alla "massima svolta positiva consentita nondimeno dalla precarietà e dal-

l'incertezza" della nostra esistenza (p. 71). Nonostante i condizionamenti, e a differenza dei copioni di personalità, l'educazione – infatti – non tende a costruire persone-tipo, modelli standard, ma valorizza e fa esprimere la differenza!

L'educazione come promessa – come trasformazione e non come conformazione – è proprio ciò che definisce la nostra antropopoiesi, che distingue cioè noi esseri umani dagli altri animali. Tutti e tutte noi umani, al di là della capacità e della scelta riproduttiva di ciascuno/a. In questo senso, "si è *tutti* genitori [...]. Prima ancora di esserlo. [...] Perché la genitorialità è un *modus vivendi*. E rinvia alla «cura» delle generazioni più adulte nei confronti di quelle più giovani" (pp. 88-9). Corsi reinterpreta così la genitorialità come responsabilità (educativa prima che genealogica) che ci coinvolge tutti e, cosa più importante, non solo nei riguardi dei nostri figli biologici: "sono poi, *tutti*, «nostri» figli" (p. 93). Anche quanti fanno scelte che non condividiamo. Anche quelli con un diverso colore della pelle. Anche quelli disabili. Anche quelli omosessuali.

Affermare che tutti siamo genitori e che tutti sono "nostri" figli porta lo studioso – da cattolico, e in un libro dedicato a Papa Francesco – ad affrontare con coraggio anche i temi della persona omosessuale, delle coppie gay e della genitorialità degli omosessuali (p. 51). Si tratta di temi ancora poco frequentati dalla ricerca educativa, sfide teoriche ancora da raccogliere in pieno, ma che è im-

portante nominare, consci del fatto che compito della pedagogia non è fornire schemi rigidi – di condotta personale, di concezioni valoriali, di modelli familiari – cui le persone devono attenersi, ma che essa ha la *mission* di "fornirci le utopie capaci di realizzare un mondo migliore" (p. 118), cioè un mondo più inclusivo, più accogliente, maggiormente capace di cura relazionale. Corsi parla così, in ultima istanza, di una pedagogia del *rispetto*, termine etimologicamente connesso con l'aver riguardo, col considerare di nuovo con uno sguardo rinnovato, ma anche con il guardare indietro per essere sicuri di non aver dimenticato nessuno per strada. È una concezione alta dell'educazione, di impegno civile e di attenzione verso gli "ultimi" (qualunque volto essi, di volta in volta, abbiano) che si pone ovviamente a distanza da ogni metodologia spicciola, "chiavi in mano".

Nello scorrere le pagine del volume, il lettore – infatti – ripensa l'educazione in generale e, in particolare, quella genitoriale non più con quelle pretese di "velocità", "efficienza" e "ottimizzazione del prodotto" che associamo all'industria, ma con quella "cura" riferibile all'ambito artigianale della bottega cui si riferisce il titolo: a una pratica, quindi, fatta di tentativi ed errori, ma che migliora con il tempo, l'esperienza e l'impegno e, soprattutto, che ci renda capaci di clemenza verso noi stessi e di tenerezza verso l'altro.

Anche per questa connotazione artigianale, nonostante la ricchezza

di riferimenti teorici e bibliografici, questo volume si inserisce nel campo simbolico della *saggezza* prima che in quello sapienziale. L'analisi teorica si intreccia, infatti, anche al ricordo dell'infanzia dei figli dell'autore. La maturità degli anni guarda con serena consapevolezza all'inquietata ricerca dei giovanissimi. L'esperienza del docente universitario si sposa con la riflessione sulla relazione maestro-discepolo, sotto qualche aspetto simile a quella genitori-figli. A sottolineare questa tessitura complessa, relazionale oltre che scientifica, è anche l'introduzione al

volume, firmata da Massimiliano Stramaglia, allievo di Corsi.

All'interno di questo stesso orizzonte – affettivo oltre che teorico – vuole porsi, infine, anche questa recensione, piccolo omaggio all'importante ruolo che Corsi, come Presidente della Società Italiana di Pedagogia, ha svolto nei riguardi di tanti giovani studiosi, un ruolo magistrale che è stato anch'esso – in senso solo relativamente più ampio – genitoriale.

Giuseppe Burgio

Lucio Cottini

Potenziare la memoria in classe. Percorsi di didattica inclusiva

Carocci Faber, Roma 2015, pp. 167

Due tra gli altri sono i pregi di questo splendido libro di Lucio Cottini: quello di presentare un'aggiornata rassegna dei principali modelli sul funzionamento della memoria, e quello di mostrarcene l'applicazione al contesto del lavoro educativo e didattico con gli allievi, con particolare accento sulla scuola dell'infanzia e primaria.

Il libro ha poi un'altra peculiarità di notevole originalità: quella di innestare il piano dell'esposizione scientifica inserendolo nel corso della storia romanzata di un ipotetico gruppo di insegnanti di un corso di aggiornamento e di formazione, co-

me tanti personaggi di cui via via ci vengono descritte le caratteristiche, i tratti del carattere e le modalità d'interazione partecipata al lavoro comune. In questo modo le teorie e i modelli vengono esposti, di volta in volta, in una maniera sistematica e nello stesso tempo calata nella modalità discorsiva e narrativa di un gruppo di persone, interessate ad approfondire le proprie conoscenze con curiosità e spirito critico, coadiuvate da un professore conduttore che privilegia così una forma di spiegazione in grado di alternare esempi all'astrazione dei concetti, prevenendo, attraverso la viva voce dei partecipanti, le spontanee domande

del lettore interessato a cogliere tutti i risvolti delle varie teorie e dei vari assunti passati in rassegna.

Si comincia da un riferimento obbligato ai modelli classici della memoria sviluppati tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta, il filone che storicamente va sotto il nome di *Human Information Processing* (HIP) e che rappresentò all'epoca una vera e propria rivoluzione nello studio della memoria e nell'importanza ad essa conferita in tutta l'architettura della mente, dei processi cognitivi, dell'apprendimento e nello stesso cognitivismo come movimento scientifico in grado di imprimere una svolta nella ricerca sull'intelligenza umana.

Il libro inizia dal porre alcune domande e questioni ancora oggi centrali: come ricordiamo e perché dimentichiamo, come si sviluppa la memoria negli allievi, come possiamo aiutarli, come si possono migliorare le metodologie di studio.

Da queste domande iniziali si dipana l'esposizione, partendo da un modello classico e insieme articolato della memoria che, a fianco della memoria a lungo termine, enfatizza il piano della memoria di lavoro, dell'attenzione, della motivazione e di tutto quell'insieme di processi che oggi va sotto il nome di metacognizione.

Così, vengono passati via via in rassegna i più noti modelli della memoria e le più famose acquisizioni in questo ambito: dagli studi di Miller sul magico numero sette, al modello di Atkinson e Shiffrin sulla fondamentale ripartizione in registro sen-

soriale, memoria a breve termine e memoria a lungo termine, fino all'essenziale contributo di Baddeley sulla memoria di lavoro e sul suo ruolo centrale in tutto il funzionamento della mente all'opera nella soluzione dei problemi. Andando avanti in questo *excursus*, altrettanto importante risulta una rivisitazione, all'interno della memoria a lungo termine, della distinzione tra memoria dichiarativa e procedurale e tra memoria semantica ed episodica. Troviamo inoltre un riferimento prezioso al concetto di schema, già implicitamente contenuto nella teoria del *prototipo* inizialmente proposta da Rosch, e al modello della struttura reticolare e gerarchica della memoria di Collins e Quillian, nel quale le unità di base della conoscenza, come spiega Cottini, sono viste come nodi di una rete, in cui tutte le informazioni sono collegate tra di loro secondo piani comunicanti e gerarchicamente sopra o sottoordinati; un concetto che conserva una valenza fondamentale per le analogie con la struttura del funzionamento del computer. Arriviamo infine a una presentazione dei principali concetti della metacognizione, al ruolo della consapevolezza da parte dell'individuo dei processi mentali, e alla capacità di gestire in modo sia consapevole sia automatico le strategie di memoria.

Un'importanza strategica centrale nel modello complessivo che scaturisce da questa carrellata di teorie è il ruolo dell'esecutivo centrale, vero regista dell'attività cognitiva, con funzioni di orientamento e di sintesi;

il che rimanda anche alla fondamentale funzione dei processi attentivi che presiedono di rimando a tutto il funzionamento della memoria di lavoro. Il processo cognitivo dell'attenzione in particolare viene approfondito nelle sue attitudini di *selettività*, in grado cioè di operare un filtro nei confronti delle informazioni in entrata, e di *stabilità*, "di mantenersi per un certo tempo centrata su un compito o su un'attività, al fine di consentirne l'espletamento" (p. 23). E ancora: "È evidente come questa funzione rivesta un ruolo fondamentale per l'apprendimento scolastico e come possa essere variabile da un allievo all'altro, anche in relazione alla tipologia dei compiti che vengono affrontati" (p. 23).

Questi ultimi concetti introducono alla seconda parte del volume, dove lo studio della memoria si cala nel contesto più specifico del potenziamento dell'apprendimento scolastico sia degli allievi a sviluppo tipico sia di quelli affetti da deficit cognitivo. Qui ritroviamo alcuni temi ormai cari da tempo al lavoro di Cottini nell'ambito della didattica speciale nel contesto della disabilità cognitiva. Da psicopedagogo oltre che clinico di rango, Cottini ci parla allora dei deficit di memoria nella sindrome di Down, nell'autismo, nel disturbo da deficit di attenzione e iperattività e nei disturbi specifici di apprendimento. Emerge in tal modo un mosaico di tasselli che completa idealmente il discorso intrapreso nella prima parte. Se nella sindrome di Down le funzioni di memoria implicita e procedurale sembrano rela-

tivamente ben conservate, a differenza di quelli di memoria esplicita in seno a quella di lavoro e a lungo termine, è la carenza nella formazione e nell'uso di strategie il concetto che sale in primo piano a rendere conto di una porzione importante dei deficit cognitivi in larga parte del ritardo mentale. La trattazione procede poi spostandosi sui caratteri del funzionamento cognitivo del bambino autistico, con le sue assolute peculiarità, dovute tra l'altro a una carenza delle funzioni esecutive e a un deficit particolarmente spiccato nella memoria verbale, a vantaggio di una memoria visuospatiale relativamente meglio preservata. Il deficit nella memoria di lavoro peraltro appare in primo piano anche negli allievi con ADHD, nei quali si rileva un uso deficitario dell'esecutivo centrale, con particolare riferimento alle capacità di pianificazione e inibizione, e negli allievi con disturbo specifico di apprendimento, laddove sembra altrettanto deficitario il ruolo dell'esecutivo centrale e il rapporto tra memoria di lavoro e memoria a lungo termine.

Nella seconda parte del libro prosegue la ricognizione clinica su una vasta tipologia di condizioni, in rapporto all'analisi dei bisogni e delle esigenze didattiche: dagli allievi con sindrome di Williams a quelli con sindrome di Asperger, dalle disabilità di tipo lieve a quelle più moderate e gravi.

Tutto ciò fa da preludio all'ultima sezione del volume, dove, immaginando idealmente le mansioni di tanti piccoli gruppi di insegnanti

all'opera in un corso di formazione, si affronta la problematica del lavoro didattico e di come utilizzare e mettere a frutto compiutamente le conoscenze sul funzionamento della memoria nell'apprendimento degli allievi a scuola, in base all'esplicitazione di un modello integrato che può risultare utile coerentemente sia con allievi normodotati sia con allievi con deficit. Emergono domande centrali, a tale proposito, alle quali il testo si propone di dare una risposta: come rendere più efficiente la memoria di lavoro degli allievi? Come insegnare l'utilizzo di strategie di memoria? Come favorire una maggiore consapevolezza metacognitiva?

Non è possibile in questo spazio rendere conto di tutta la ricchezza di idee, di spunti e di acquisizioni atti a far sì che la conoscenza sistematica dei modelli della memoria funga realmente da ausilio per potenziare il lavoro quotidiano degli allievi a scuola. Le diverse tipologie di laboratorio presentate insistono sul potenziamento delle varie componenti della memoria secondo un filo coerente con i modelli presentati nella prima parte del testo.

Ecco che i vari laboratori didattici illustrati si soffermano ora su di una ora su di un'altra delle componenti essenziali della memoria. Si parte da un'importanza centrale conferita all'uso di strategie, nel quale un ruolo centrale è dato senz'altro dal concetto di metacognizione. Mettendo in luce strategie come la reiterazione, la codifica, l'associazione, la mediazione e l'organizza-

zione semantica viene illustrato un percorso di apprendimento in cui la padronanza dei dispositivi di memoria può avere un ruolo attivo e cruciale. Si prosegue poi con la proposta di promuovere un metodo di studio funzionale, in cui vengono messi a frutto tanti spunti sulla conoscenza della memoria, relativi all'impiego dell'attenzione, di nuovo ai fattori metacognitivi, a quelli motivazionali ed emotivi. Viene ripercorso il concetto di *organizzatori anticipati* di Ausubel per rendere conto della capacità di organizzare preliminarmente il materiale di studio in anco-raggi dotati di significato. Emerge con forza il concetto di mappa mentale in grado di fungere da sintesi di tante associazioni mentali, e viene introdotto il concetto di *problem solving* mnestico come fulcro e cuore pulsante di una didattica metacognitiva. Il *problem solving* mnestico struttura ulteriormente l'apprendimento attraverso la funzione di identificare i problemi, definire soluzioni alternative, elencare le conseguenze delle soluzioni definite, e adottare le soluzioni più efficaci dei problemi. Si traccia in tal modo le linee di un modello integrato che enfatizza, insieme all'accento sui processi logici di pianificazione, la funzione sempre presente delle modalità di pensiero divergente e di soluzione creativa dei problemi. Si insiste inoltre sull'estrema diversità che sussiste tra le varie tipologie di disabilità. Come Cottini scrive: "In concreto, si tratta di individuare le forme didattiche più opportune per stimolare le componenti procedurali

della memoria; elaborare programmi facilitati per potenziare fino al possibile le strategie di memoria a breve e a lungo termine (di tipo fonologico, visuo-spaziale, semantico) e per favorire forme, anche semplici, di consapevolezza metacognitiva” (p. 124).

L'ampia varietà delle proposte introdotte si presenta così fruibile per un vasto ventaglio di condizioni, sia per allievi a sviluppo tipico sia con deficit, nel contesto di una didattica in tal modo sempre più inclusiva.

Come anticipato, il libro ha anche il pregio di intervallare la ricca gamma di concetti e di proposte di-

dattiche alla narrazione di un gruppo di protagonisti, tutti insegnanti, sinceramente impegnati nel loro lavoro didattico a scuola, secondo il piano di una narrazione che non solo facilita la ricezione dei concetti scientifici, ma anche rende ragione, a tratti in modo poetico, della realtà quotidiana dell'impegno scolastico degli insegnanti con gli allievi. L'operato degli insegnanti si nutre del rapporto con gli allievi, e Cottini non tralascia questo aspetto, dedicando pagine molto belle al ricordo di alcuni alunni in particolare.

Tommaso Fratini

Giuseppe Elia

Prospettive di ricerca pedagogica

Progedit, Bari 2016, pp. 134

Nel suo farsi scienza, la pedagogia ha progressivamente consolidato la sua capacità – critica e problematica – di osservare i fenomeni educativi per renderli sempre più umani e umanizzanti. Questa vocazione curiosa e coraggiosa attraversa il volume di Elia, conferendo alla trattazione una postura di indagine prospettica, come si evince chiaramente dal titolo. Sin dal principio, appare esplicita l'intenzione di rafforzare lo statuto epistemologico della pedagogia valorizzandone le dimensioni pratico-progettuali, attraverso uno sguardo

lucido e originale alle sfide sociali emergenti. Il testo affronta infatti temi che attengono all'educazione «anche quando tali questioni nascono e si modellano in ambiti non pedagogici» (p. VII). Da qui Elia intreccia, con sapienza intellettuale e maestria argomentativa, i fili di un discorso pedagogico che continuamente e dinamicamente *si fa*, quasi fosse lo specchio dell'itinerario formativo della persona, chiamata a scegliere e operare responsabilmente in vista di traguardi sempre nuovi e – soprattutto – al di là degli stessi imminenti bisogni sociali.

A una prima parte di riscoperta della tensione pratica del sapere pedagogico, chiamata da un lato a mediare sui fini e dall'altro a decidere circa i mezzi, segue un'incursione analitica nelle traiettorie storico-epistemologiche della pedagogia come scienza pratico-progettuale.

«La teoria pedagogica riflette dunque da una prospettiva pratica sull'educazione come *azione da compiere*, che si svolge all'interno di diversi ambiti, dai più tradizionali ai più innovativi e che si impone in senso per così dire gerundivo: azione che *deve essere compiuta* ma anche *azione inevitabile* che, se non viene posta come oggetto di attenzione, non per questo non viene compiuta» (p. 5).

In un tempo che invoglia al sonnambulismo cieco e pavido, il volume si impegna ad allargare il nostro orizzonte su un mondo che non sempre (o quasi mai) aderisce al richiamo del *dover essere*, per invogliarci a vegliare in forme non meramente consolatorie ma certo supportive, anche sulle fragilità e sulle imperfezioni dell'*essere*, che sono poi del resto il riflesso delle fragilità e delle imperfezioni di chi abita quel mondo e ne ha a cuore il destino.

Se allora la prospettiva ermeneutica e storica rappresentano il dispositivo di regolazione e comprensione delle esperienze individuali e sociali, l'attitudine interdisciplinare si configura come il reticolo in cui tali prospettive trovano una possibile collocazione di senso. Della sua matrice filosofica, la riflessione pedagogica conserva infatti il carattere errante,

che privilegia la ricerca alla soluzione e la logica della domanda a quella della risposta.

Tuttavia, per evitare (e anzi contrastare) i rischi di un soggettivismo inconcludente e atrofico, la vocazione ermeneutica si volge verso la storia, da cui ricava agganci interpretativi e direzioni narrative. Ecco che – seguendo Gadamer – la comprensione non si limita a essere un'azione del soggetto, coincidendo con *l'inserirsi nel vivo di un processo di trasmissione storica, nel quale passato e presente continuamente si sintetizzano*. Facendo tesoro di ciò che è stato, la pedagogia cerca allora di leggere ciò che è per prospettare ciò che può essere attraverso le lenti della razionalità pratica, come orientamento ad agire bene sulla base dell'esperienza, e dunque non solo degli ideali o delle tecniche.

Dopo la delineazione di queste importanti direttrici scientifiche, il volume di Elia esplora un cammino di ricerca che parte dal richiamo alla solidarietà come derivato concettuale in grado di offrire interessanti contributi sul piano etico-morale e socio-politico. Oltrepassando il concetto di verità oggettiva, e il piano del mero accordo o consenso su principi comuni, la solidarietà si esprime compiutamente nell'azione altruista che risponde «al bisogno di aiutare qualcosa di nuovo a nascere». Da qui, la lettura incontra il fenomeno della generatività quale costruito assai fecondo nel settore della pedagogia familiare e sociale. Lontano sia da inutili reflussi nostalgici che da vuoti ammiccamenti de-

magogici, il focus dell'indagine si dirige verso un concetto di generatività sociale che non contempla solo le forme della genitorialità, aprendosi all'esperienza del prendersi cura quale modalità indicativa dell'essere adulto. Se possibile, l'idea della generatività richiama qui quella della solidarietà, con cui condivide intenzionalità e fatica. «Con la stessa serietà con cui si vuole il proprio bene, si vuole anche quello degli altri e ci si fa carico della loro crescita umana integrale, portandone il peso» (p. 39).

Questa disposizione alla *serietà* si traduce nel coinvolgimento attivo e responsabile delle persone (con o senza figli) sul terreno del volontariato, della partecipazione politica, dell'intervento nel campo della disabilità. Si tratta di temi verso cui l'autore ha sempre dimostrato una particolare sensibilità, la quale non si è mai espressa solo nella ricerca scientifica, ma sempre anche nell'impegno personale, assumendo il valore della testimonianza sapiente e competente.

Quasi a volere attestare la possibilità di fertili innesti tra pensiero e azione, ricerca e intervento, gli ultimi tre capitoli del volume sono dedicati alla delineazione di sentieri teorico-pratici che ruotano intorno a questioni centrali per la riflessione pedagogica e il lavoro socio-educativo. Si tratta dei temi della comunicazione, dell'intercultura e della politica, rappresentanti storici filoni della ricerca pedagogica, che oggi assumono tuttavia nuovi profili euristici.

Come fossero *matrioske*, queste

tre questioni sono inglobate in un ragionare denso di riferimenti legislativi e concettuali mai ovvi e banali, a sottolineare il perenne conflitto tra soggettivizzazione e cooperazione, individualismo e comunitarismo, protagonismo e partecipazione.

Se comunicare è diventato un imperativo categorico, insegnare a comunicare rappresenta un *imperativo pedagogico* attento alla qualità e al senso della relazione, e non solo all'efficacia del messaggio. La pedagogia della comunicazione che qui si tratteggia ha allora il compito specifico di valorizzare le basi etiche del processo comunicativo, affinché il dialogo autentico e reciproco sostituisca la chiacchiera superficiale e superflua. L'incontro con l'altro diventa quindi possibile a partire da questo riconoscimento morale della sua persona, che si colora di nuove sfumature quando l'altro è straniero. La convivenza interculturale richiede che l'incontro tra persone diventi un incontro tra culture, configurandosi pertanto come il terreno di prova della cittadinanza nello spazio particolare della *polis*. Nella suggestiva interpretazione di Calvino, le città *come i sogni sono costruite di desideri e di paure*: in esse si scontrano dunque ambizioni e pregiudizi, coesistono diritti e discriminazioni. Per armonizzare queste polarità opposte «il diritto alla diversità culturale, come riconoscimento della propria identità culturale, deve coniugarsi con il riconoscimento al diritto di cittadinanza inteso come garanzia di sicurezza, di uguaglianza giuridica, giustizia sociale» (p. 77).

Assumendo su di sé la responsabilità della promozione dei diritti di cittadinanza, la pedagogia si impegna a tradurre le teorie pedagogiche in pratiche educative, consapevole della fragilità e della parzialità della sua azione, ma contestualmente forte della capacità di incidere nei contesti di vita quotidiana delle popolazioni, qualsiasi siano le fasce di età, le provenienze etniche, le condizioni di reddito, lo stato di salute e i livelli di istruzione che le differenziano. Solo in questo modo la pedagogia potrà contribuire a realizzare il fine

di «pervenire alle migliori condizioni di vita possibili per la persona». Questo fine – che appartiene contestualmente all'ambito politico – si concretizza in percorsi mirati di educazione *alla* politica come sguardo intelligente e critico sul mondo, come disponibilità mentale e morale a farsi attori e non solo spettatori, guidati dalla comune volontà di condividere sul piano dei *fatti* educativi, ciò che è condivisibile da tutti sul piano dei principi *pedagogici*.

Valeria Rossini

