

The logo for sipeges, featuring a red square icon with a white horizontal line and a small white square to its left, followed by the word "sipeges" in a bold, lowercase, red sans-serif font.

società italiana di pedagogia generale e sociale

CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023 - Rivista semestrale

**DIRETTORE
EDITOR-IN-CHIEF**

Maurizio Fabbri

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

**COMITATO DIRETTIVO
EDITORIAL MANAGEMENT**

Livia Cadei

Università Cattolica del Sacro Cuore

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano

Giuseppina D'Addelfio

Università degli Studi di Palermo

Francesca Dello Preite

Università degli Studi di Firenze

Paola Dusi

Università degli Studi di Verona

Isabella Loiodice

Università degli Studi di Foggia

Maria-Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Paola Milani

Università degli Studi di Padova

Stefano Oliverio

Università degli Studi di Napoli Federico II

Riccardo Pagano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Maria Grazia Riva

Università degli Studi di Milano Bicocca

Antonia Rubini

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Marcello Tempesta

Università del Salento

Paola Zini

Università Cattolica del Sacro Cuore

**COMITATO EDITORIALE
EDITORIAL MANAGEMENT**

Caporedattrice

Paola Dusi

Redattori / Redattrici

Michele Cagol

Pietro Corazza

Francesca Dello Preite

Chiara Carla Montà

Simona Pizzimenti

Antonia Rubini

Alessia Tabacchi

Annamaria Ventura

Paola Zini

Per l'invio delle proposte

For management and submission of proposals

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/about/submissions>

Consultazione numeri rivista

To read the issues

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/issue/current>

Codice ISSN 2975-0113

OPEN ACCESS

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. SIPeGes the official Journal of Italian Society of General and Social Pedagogy (www.sipeges.it).



Pensa
MULTIMEDIA

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

Editing e stampa Pensa MultiMedia
Progetto grafico di copertina Enzo De Giorgi



COMITATO SCIENTIFICO • EDITORIAL BOARD

- Luca Agostinetti • *Università degli Studi di Padova*
Monica Amadini • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Giuseppe Annacontini • *Università degli Studi di Foggia*
Massimo Baldacci • *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*
Antonio Bellingreri • *Università degli Studi di Palermo*
Elisabetta Biffi • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigino Binanti • *Università del Salento*
Vanna Boffo • *Università degli Studi di Firenze*
Chiara Bove • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Amelia Broccoli • *Università degli Studi di Roma Tre*
Franco Cambi • *Università degli Studi di Firenze*
Marco Catarci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Enrico Maria Corbi • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Daniela Dato • *Università degli Studi di Foggia*
Claudio De Luca • *Università degli Studi della Basilicata*
Antonietta De Vita • *Università degli Studi di Verona*
Liliana Dozza • *Libera Università di Bolzano*
Giuseppe Elia • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Massimiliano Fiorucci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Laura Formenti • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Franco Frabboni • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Anna Grazia Lopez • *Università degli Studi di Foggia*
Pierluigi Malavasi • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Susanna Mantovani • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Elena Marescotti • *Università degli Studi di Ferrara*
Luigina Mortari • *Università degli Studi di Verona*
Sara Nosari • *Università degli Studi di Torino*
Diega Orlando Cian • *Università degli Studi di Padova*
Cristina Palmieri • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigi Pati • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Franca Pinto Minerva • *Università degli Studi di Foggia*
Andrea Porcarelli • *Università degli Studi di Padova*
Andrea Potestio • *Università degli Studi di Bergamo*
Valeria Rossini • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Luisa Santelli Beccegato • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Adriana Schiedi • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Domenico Simeone • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Fabrizio Manuel Sirignano • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Massimiliano Stramaglia • *Università degli Studi di Macerata*
Maria Tomarchio • *Università degli Studi di Catania*
Pierpaolo Triani • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Simonetta Ulivieri • *Università degli Studi di Firenze*
Maria Vinciguerra • *Università degli Studi di Palermo*
- Roberto Baelo Álvarez • *Universidad de León (España)*
Maria Angels Balsells Bailon • *Università di Lleida (España)*
Ivan Fortunato • *Instituto Federal de Educação • Ciência e Tecnologia (IFSP) de São Paulo (Brasil)*
Mariane Frenay • *Université Catholique de Louvain la Neuve (Belgique)*
Pascal Guibert • *Université de Nantes (France)*
Joanne Hughes • *Università di Belfast (Ireland)*
María Mercedes López Aguado • *Universidad de León (España)*
Stephen McKinney • *Università di Glasgow (Great Britain)*
Aliyah Morgenstern • *Université Sorbonne Nouvelle (France)*
Angelika Paseka • *Universität Hamburg (Deutschland)*



Indice

Sezione I

Linguaggi e domande dell'educazione nel nostro tempo

- 6 **Massimo Baldacci** | Il linguaggio della pedagogia | *The Language of Pedagogy*
- 12 **Letizia Caronia** | La “comprensibilità esterna” della pedagogia nell’era dell’accountability: costruzione linguistica delle evidenze e neutralizzazione dell’ordine morale della decisione educativa | *Making sense of pedagogy in the era of accountability: the linguistic construction of evidence and the neutralization of the moral order in educational decision-making*
- 20 **Elsa Maria Bruni** | Lessico pedagogico e realtà educativa | *Pedagogical Lexicon and Educational Practice*
- 25 **Antonio Bellingreri** | Prima idea di una scienza pedagogica fondativa di stile fenomenologico-ermeneutico | *A fundamental Pedagogy in a phenomenological-hermeneutic Style as a regional Ontology of educational Phenomena*
- 31 **Luigi Pati** | Pedagogia e società in dialogo | *Pedagogy and society in dialogue*
- 39 **Riccardo Pagano** | Pedagogia e società. Il ruolo “critico” del pedagogista/intellettuale | *Pedagogy and society. The “critical” role of the pedagogist/intellectual*
- 44 **Maria Grazia Riva** | Tradurre senza tradire. Pedagogia generale e sociale al punto di svolta? | *Translate without betraying. General and social pedagogy at the turning point?*
- 51 **Simonetta Ulivieri** | Donne: dalla subalternità alla differenza, al valore di genere. Le parole per dirlo | *Women: from subordination, to difference, to gender value. The words to say it*

Sezione II

Servizi per l'infanzia e famiglie: lo sguardo della pedagogia

- 57 **Monica Ferrari** | “Servizi” per l’infanzia e famiglie in Italia: dall’assistenza verso la partecipazione inclusiva | *“Services” for children and families in Italy, from assistance to inclusive participation*
- 66 **Pascal Perillo** | Infanzia e famiglia: le sfide aperte dal PNRR e le responsabilità della pedagogia | *Childhood and family: the challenges of the PNRR and the responsibilities of pedagogy*
- 74 **Maria Vinciguerra** | Servizi educativi e scuole dell’infanzia: le vie per una nuova corresponsabilità educativa con le famiglie | *Nurseries and kindergartens: pathways for a new educational co-responsibility with families*
- 81 **Alessandra Gigli** | L’impatto dell’emergenza pandemica in ambito familiare e scolastico: riflessioni su nuove prospettive di alleanza educativa | *The impact of the pandemic emergency on families and schools: reflections on new perspectives of educational alliance*
- 88 **Elisabetta Musi** | Support for parents as a cornerstone of public ethos | *Il sostegno alla genitorialità a fondamento di un’etica pubblica*



Indice

Sezione III

Orientamenti formativi e progettazione esistenziale. Teorie e pratiche pedagogiche

- 94 **Fabrizio d'Aniello** | Giovani e cultura pedagogica del lavoro | *Young people and pedagogical culture of work*
- 100 **Paolo Di Rienzo** | Abitare la complessità. (Orientarsi) Verso un'ecologia della mente: individuo, società, mondo | *Inhabiting the complexity. (Orienting) Towards an ecology of the mind: individual, society, world*
- 107 **Daniela Dato** | Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria | *Guiding between personal and community sustainability*
- 113 **Massimiliano Costa** | Orientamento e Agency nelle transizioni lavorative | *Professional Guidance and Agency in Work Transitions*

Sezione IV

Per un'idea pedagogica di scuola: nuovi segnali e nuove progettualità

- 120 **Vanna Iori** | Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante | *How the idea of school and teacher changes in the project of the educational community*
- 127 **Elena Zizioli** | Un'altra scuola: il ruolo e i significati di alcune esperienze di educazione popolare | *A different school: the role and meanings of some popular education experiences*
- 134 **Davide Zoletto** | Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale | *An intersectional approach to educational research within socio-culturally complex schools and communities*
- 141 **Pierpaolo Triani** | Il contrasto al disagio scolastico nelle scuole del primo ciclo di Piacenza: alla ricerca di una risposta strutturata | *The fight against scholastic discomfort in first cycle schools in Piacenza: in search of structured response*
- 147 **Valeria Rossini** | Spazi educativi e progettualità pedagogiche nella prima infanzia | *Learning spaces and pedagogical design in early childhood*



Il linguaggio della pedagogia

The Language of Pedagogy

Massimo Baldacci

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo | massimo.baldacci@uniurb.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL'EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

La questione del linguaggio della pedagogia ha una rilevanza tanto epistemologica quanto pratica, e come tale rappresenta un nodo cruciale della nostra disciplina. In questo contributo tratterò tale questione nelle linee generali, attraverso un percorso articolato in due parti: dapprima esporrò il problema del linguaggio rispetto al rapporto fra teoria e prassi; poi, avanderò qualche riflessione sui modelli di analisi e di costruzione del linguaggio pedagogico.

The question of the language of pedagogy has epistemological and practical relevance and is therefore a crucial node in our discipline. In this contribution, I will deal with this issue in two stages: first, I will expose the problem of language in the relationship between theory and practice; then I will reflect on the models of analysis and construction of pedagogical language.

KEYWORDS

Linguaggio | Epistemologia | Pedagogia
Language | Epistemology | Pedagogy

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Baldacci, M. (2023). Il linguaggio della pedagogia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 6-11. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-01>.

Corresponding Author: Massimo Baldacci | massimo.baldacci@uniurb.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-01

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. Il linguaggio pedagogico fra teoria e prassi

Il linguaggio della pedagogia appare una questione rilevante sia in sede epistemologica che pratica.

Dal primo punto di vista, il linguaggio rappresenta un pezzo fondamentale dell'epistemologia di una disciplina. L'autonomia di un sapere esige il possesso di un suo specifico linguaggio, caratterizzato da una rete di termini o predicati base che lo contraddistinguono da altre forme di conoscenza, e istituiscono una sua propria angolazione epistemica. Lo stesso "oggetto" di una disciplina non è riducibile alla "cosa" di cui si occupa, ma rappresenta il limite di tensione epistemica del suo reticolo linguistico (cfr. Agazzi, 1979). Per capirci, non ci si può limitare a indicare l'oggetto della pedagogia nell'educazione, perché questa ricade anche nel dominio di altre discipline, come la psicologia dell'educazione o la sociologia dell'educazione. In maniera più avvertita, l'oggetto della pedagogia consiste nel punto di vista che essa istituisce sull'educazione, e – in senso operativo – tale punto di vista corrisponde alla rete terminologico-concettuale propria della pedagogia stessa. In altre parole, una disciplina non può avere un'esistenza autonoma basandosi solo su prestiti linguistici, sebbene se ne possa avvalere in via ausiliaria e subordinata. Indubbiamente, questa posizione apre la questione del rapporto tra i termini pedagogici e quelli delle altre scienze dell'educazione, particolarmente laddove in prima approssimazione sembra sussistere una situazione di coreferenzialità (come, per esempio, tra il termine pedagogico "educatore" e quello sociologico "agente della socializzazione"), che in un discorso poco sorvegliato in senso epistemologico porterebbe a un loro uso sinonimico. Qui non entrerà però in questo problema.

Dal punto di vista pratico, invece, il linguaggio della pedagogia rappresenta un fattore fondamentale del rapporto fra la teoria e la prassi, la cui unità non va solo teorizzata in astratto, ma realizzata fattivamente. Sotto questo profilo, tale unità esige un grado elevato di convergenza linguistica tra il mondo della ricerca e quello delle pratiche educative (cfr. Gramsci, 1975, Q10, II, § 44), tra il linguaggio dei pedagogisti e quello degli educatori. Infatti, una tale convergenza è un presupposto necessario per una efficace comunicazione tra questi due mondi dell'educazione, e quindi per una loro effettiva unità (almeno relativa).

Ovviamente, vi è un'evidente esigenza di convergenza tra il piano epistemologico e quello pratico. Per esempio, nella medicina vi è una corrispondenza molto elevata tra il linguaggio usato nella ricerca medica e quello inerente alla pratica clinica. Nel mondo pedagogico questa convergenza resta però in gran parte ideale: di fatto, sussiste un certo scarto linguistico tra la sfera della ricerca e quella delle pratiche educative. E ciò, al di là degli auspici, rende incompleta e precaria l'unità fra la teoria e la prassi. Sofferamoci su questo problema.

Il linguaggio delle pratiche educative (per esempio, quello che circola tra gli insegnanti) fa i conti con il fatto che molti termini pedagogici corrispondono a parole ordinarie, comunemente adoperate nel discorso quotidiano (a partire dallo stesso termine "educazione", che fa addirittura parte del *vocabolario fondamentale* della lingua italiana, ossia di quei circa 2.000 lessemi che coprono in media oltre il 90% di qualsiasi testo; De Mauro, 1998, p. 62; cfr. Id., 1980). Questa contaminazione fra terminologia pedagogica e linguaggio ordinario tende a gravare le parole pedagogiche dei dogmatismi e dei pregiudizi tipici del senso comune, laddove queste non siano usate in modo criticamente avvertito, come non di rado accade nella sfera delle pratiche educative. Tale contaminazione, in ogni caso, inclina l'uso pratico del linguaggio pedagogico verso la vaghezza e l'ambiguità, con tutti i problemi che ne conseguono. Per altro, anche altre discipline soffrono di problemi analoghi. Si prenda per esempio il linguaggio della scienza politica, con la sua prossimità ai linguaggi del giornalismo politico e della stessa militanza politica. In altre parole, circa i problemi di linguaggio la pedagogia è in buona compagnia, e quindi essi non denotano di per sé una minorità epistemologica della nostra disciplina. Tuttavia, tali problemi non possono nemmeno essere trascurati o sottovalutati, e vanno anzi presi seriamente per promuovere un avanzamento epistemologico della pedagogia.

Anche il linguaggio della pedagogia teorica presenta però un problema rilevante: quello della sua disunità, dovuto alla pluralità dei paradigmi. Sulla scorta di Kuhn (1978), intendo per paradigma un insieme di idee e di credenze che danno forma generale a una famiglia di teorie. Ogni paradigma è caratterizzato da una propria terminologia, che – sebbene in parte si sovrapponga a quella di altri paradigmi – presenta proprie specificità semantiche. L'odierna pedagogia teorica è caratterizzata da una pluralità di paradigmi, e questo è semplicemente un fatto. Senza che questo renda la pedagogia una babele, la caratterizza però nel senso del pluralismo linguistico-concettuale. E per un verso sarebbe quindi più corretto parlare di *linguaggi* della pedagogia (o di "pedagogie").



Questa situazione, ovviamente, è il frutto della storia interna della nostra disciplina. Una storia segnata da diverse tradizioni teoriche (l'idealismo, lo spiritualismo, il tomismo, il pragmatismo, il marxismo, il razionalismo, la fenomenologia *et al.*), e attraversata da varie controversie (per esempio, negli anni Cinquanta-Sessanta quella tra cattolici, laici-deweyani e marxisti; negli anni Settanta tra scienze dell'educazione e filosofia dell'educazione; negli anni Ottanta fra sostenitori dell'istruzione e quelli dell'educazione, ai quali negli anni Novanta si sono aggiunti quelli della formazione; *et al.*). In altre parole, la recente storia della pedagogia è stata caratterizzata da diversi centri di irradiazione teorico-linguistica, che hanno prodotto l'odierno pluralismo.

Per riprendere una celebre metafora di Wittgenstein (1983), la topografia del linguaggio pedagogico è simile a quella di una città, nella quale si sono aggiunti progressivamente nuovi quartieri, accanto ai quali permangono però quelli vecchi. E, come osservava Cartesio (1996, pp. 67-68), solo le città che sono state progettate da un solo architetto hanno struttura ordinata, le altre sono cresciute in modo caotico. Sulla città linguistica della pedagogia hanno messo le mani molti architetti, e questo ha prodotto una situazione pluralistica e disordinata.

Di fronte a questa situazione, sarebbe illusorio coltivare il mito del grande architetto che intervenga a riprogettare il piano regolatore del linguaggio pedagogico, conferendogli ordine e unità. Sembra più avveduto e realistico attrezzarci per far fronte alla problematicità che deriva dal pluralismo teorico-linguistico. Mi pare che questo abbia almeno due implicazioni. La prima è quella dell'assunzione di un atteggiamento di *tolleranza epistemologica* verso il pluralismo, nella consapevolezza che questo rappresenta una fonte di ricchezza teorica, e che un confronto attento e pacato tra le diverse prospettive può portare ad avvicinamenti e convergenze. La seconda è che sembra opportuno qualcosa di simile a un lessico pedagogico di base i cui significati siano relativamente stabili per almeno un certo periodo, per consentire un confronto adeguato e fecondo tra le diverse prospettive. Come è noto, secondo Kuhn (1978), la specificità linguistica dei paradigmi li rende incommensurabili, e istituisce quindi comunità linguistiche diverse in una scienza. A questa tesi ne è stata opposta un'altra che sostiene la possibilità di tracciare *manuali di traduzione* tra i diversi linguaggi paradigmatici (Giorello, 1992), evitando così l'incommensurabilità. Entrambe le tesi mi sembrano troppo forti rispetto alla pedagogia. La possibilità di manuali di traduzione tra paradigmi appare più un'idea limite che un traguardo reale e praticabile. Un'idea limite ha una funzione regolativa e un significato euristico rispetto alla pratica del confronto tra paradigmi: sollecita a indagare le possibilità di traduzione o di parziale corrispondenza tra termini concettuali inerenti a differenti paradigmi. Realisticamente, mi pare che ciò possa portare per lo più a risultati parziali e circoscritti (ma indubbiamente preziosi), rispetto all'ideale del manuale di traduzione. D'altra parte, anche la tesi dell'incommensurabilità, e del conseguente frazionamento della comunità pedagogica in una serie di tribù linguistiche, mi sembra indicare più una situazione limite (la babele dei linguaggi) verso cui conviene evitare di avvicinarsi, che non una condizione effettiva o un pericolo reale. La prospettiva di un confronto tollerante, unita alla ricerca di qualcosa di simile a un vocabolario minimo comune relativamente stabile per almeno un certo periodo mi pare più ragionevole e realistica. Per altro, anche una tale ricerca non può essere realizzata da un singolo grande intellettuale, ma può essere solo il frutto del lavoro collettivo della comunità pedagogica. Un frutto che richiede tempo, disponibilità al confronto e alla condivisione, e che in ogni caso mantiene una validità meramente storico-relativa.

Per un simile lavoro non si possono, perciò, indicare ricette sicure. Può però essere utile un esame dei modelli di analisi e costruzione dei concetti pedagogici. Procediamo quindi a compiere tale esame.

2. Modelli di analisi e costruzione del linguaggio pedagogico

Nel campo dell'analisi linguistico-concettuale può essere tracciata una prima distinzione tra i modelli di estrazione ermeneutica e quelli di matrice analitica (ricordando, però, che esistono tentativi di una loro ibridazione). In questa sede, per ragioni di spazio, mi occuperò soltanto dei secondi.

Rispetto ai modelli analitici occorre compiere una divisione tra l'approccio della cosiddetta *analisi formale* e quello dell'*analisi informale*. Dal punto di vista filosofico, la prima fa capo a Frege, Russell e al primo Wittgenstein (1984); la seconda all'ultimo Wittgenstein (1983), a Ryle e ad Austin. Sul piano pedagogico, l'analisi formale ha avuto meno cultori (si possono citare i lavori di Metelli di Lallo, di Laporta); l'analisi informale ha invece avuto un seguito maggiore (si possono indicare le opere di Peters, di Scheffler, di Granese, di Colicchi).



Vediamo il probabile motivo.

Il modello standard dell'analisi formale è basato sulla teoria di Frege (2005), secondo la quale il significato di un termine concettuale ha una struttura semantica bipartita: designa un dato *riferimento* ed esprime un certo *sensò*. Il riferimento consiste nell'oggetto o nell'insieme degli oggetti designato dal termine; il senso corrisponde al modo di presentare l'oggetto. Per esempio, il riferimento del termine "cane" è costituito dall'insieme degli animali di questa specie, mentre il suo senso consiste nel modo di presentarlo: come quadrupede domestico, per esempio. Seguendo questo approccio, non è sufficiente dare una definizione astratta di un concetto pedagogico, è necessario indicare anche il suo riferimento concreto. Ciò può essere compiuto anche attraverso un'operazione di *riduzione empirica* del concetto originario, ossia riportandolo a un altro termine concettuale suscettibile di osservazione o di misurazione. Seguendo questa strada, Laporta (1996) ha suggerito una riduzione empirica del concetto di educazione a quello di apprendimento, che a differenza del primo è caratterizzato da osservabilità e misurabilità. In altre parole, Laporta asserisce implicitamente che il termine educazione si riferisce ai processi d'apprendimento. Non entriamo qui nel problema se questa riduzione empirica non finisca di fatto per scivolare in una *riduzione ontologica* (ossia, nel suggerire che l'educazione non è altro che apprendimento), compromettendo così il *sensò* specifico dell'educazione (a questo proposito, si veda Baldacci, 2012). Ciò che adesso conta è capire che la preoccupazione motrice di questa strategia analitica è quella della scientificità del discorso pedagogico, la quale richiede che almeno alcuni termini fondamentali abbiano un riferimento empirico (controllabile, misurabile). Infatti, Laporta usa questa strategia nel quadro della costituzione di una scienza empirica dell'educazione (che egli denomina "paideutica"). Questa preoccupazione per la scientificità del discorso stava alla base anche della semantica di Frege. Tale approccio rappresenta perciò una costruzione dei concetti pedagogici dall'alto, muovendo dalla teoria anziché dalle pratiche educative, e mira alla loro coerenza con le esigenze della ricerca empirica e ad assicurare l'unità fra ricerca teorica e ricerca empirica. Tuttavia, rispetto alla questione del rapporto fra teoria e prassi, poiché prescinde dai linguaggi delle pratiche educative e procede dall'alto, questo approccio non favorisce la loro saldatura. Il linguaggio della prassi educativa – con la sua prossimità al linguaggio comune – è forse meno preciso, ma il suo uso viene continuamente piegato all'esigenza di aderire all'esperienza reale (cfr. Strawson, 1975).

Questo può spiegare il motivo per cui il modello dell'analisi informale ha avuto maggiore seguito, e perché conviene assumerlo in via prioritaria rispetto al problema dell'unità fra teoria e prassi (senza per questo negare l'utilità dell'approccio formale in sede di ricerca).

L'approccio tipico dell'analisi informale è espresso nelle *Ricerche filosofiche* di Wittgenstein (1983), il cui principio è precisato nel § 43 "Per una *grande* classe di casi – anche se non per *tutti* i casi – in cui ce ne serviamo, la parola 'significato' si può definire così: il significato di una parola è il suo uso entro il linguaggio". Da tale principio deriva una forma d'analisi basata sull'osservazione dell'uso di un'espressione entro i vari co-testi linguistici e contesti sociali. In altre parole, l'*analisi informale* muove dal linguaggio comune, cercando di ricostruire la *grammatica* (le regole implicite) che ne governa l'uso. Sulla base di questa impostazione, gli analisti del linguaggio pedagogico degli anni Sessanta-Settanta cercarono di chiarire il significato di alcuni termini concettuali osservandone l'uso nel co-testo linguistico, ossia all'interno di frasi tipiche. In questo modo, Peters (1971) operò la distinzione tra il concetto di educazione come *compito* e quello di educazione come *risultato*, mentre Scheffler (1972) analizzò il concetto di insegnamento distinguendo l'insegnare *che* dall'insegnare *a*. Questo programma di ricerca, pur senza estinguersi, giunse però a un punto morto nel corso degli anni Settanta. Probabilmente perché a quest'altezza aveva sostanzialmente dato i frutti che poteva. Tuttavia, questo esito dipende in gran parte dalla parzialità della loro ricezione di Wittgenstein e da alcuni limiti metodologici del loro approccio. Questi ultimi risiedono essenzialmente nell'approccio intuitivo praticato, che portava questi studiosi a individuare esempi tipici di uso linguistico affidandosi al proprio fiuto, e procedendo poi a generalizzazioni senza ulteriori controlli. Se il metodo dell'analisi informale è quello di osservare gli usi reali del linguaggio, allora essa ricade sotto i vincoli di ogni ricerca empirica descrittiva: la generalizzazione è autorizzata soltanto da un adeguato campionamento. Saltare da esempi *ad hoc* a conclusioni generali costituisce una mossa infondata. D'altra parte, in quell'epoca procedere a un campionamento degli usi linguistici era molto problematico sul piano operativo. Oggi però la situazione è cambiata. Grazie alla disponibilità di *corpora linguistici* informatizzati, è possibile studiare (grazie a un'interfaccia d'interrogazione) l'uso di certi termini linguistici su campioni rappresentativi delle prassi linguistiche, sebbene per ora si tratti essenzialmente di raccolte di testi scritti (si



veda Cresti & Panunzi, 2013). Questo non esclude la costruzione di esempi tipici sulla base della propria esperienza, ma porta a collocare tali esempi entro una base empirica più ampia e rappresentativa. Il processo è più faticoso e i risultati sono forse meno appariscenti, ma più attendibili.

Tuttavia, il limite degli analisti degli anni Sessanta-Settanta non è solo di tipo metodologico. Il punto più discutibile del loro approccio sta in una ricezione parziale dell'ultimo Wittgenstein, che porta a indagare l'uso di un termine soltanto all'interno del co-testo (la frase), perdendo il profilo antropologico dell'uso del linguaggio, che costituisce l'elemento più importante della lezione del filosofo austriaco. Wittgenstein, infatti, chiama in causa anche il contesto sociale dell'uso del linguaggio, la praxis sociale extralinguistica, e in ultima analisi la forma di vita (in senso antropologico) entro cui si danno certe pratiche linguistiche. Alla luce di questa impostazione (per le cui linee rinvio a Baldacci, 2022), per comprendere il significato di un termine pedagogico non è sufficiente osservare l'uso nel discorso (il co-testo) entro/su l'educazione. Occorre allargare lo sguardo alla praxis sociale extralinguistica entro cui si colloca tale uso, vederlo nel quadro della vita di una comunità.

Sen (2003) ha avanzato la ragguardevole ipotesi che su questa svolta antropologica di Wittgenstein (che si colloca all'altezza degli anni 1934-1936) abbia influito il pensiero di Gramsci. Il tramite di quest'influenza sarebbe stato l'economista italiano Sraffa, collega-amico del filosofo austriaco a Cambridge e amico di Gramsci, che visitava regolarmente in carcere e poi in sanatorio. Gramsci scrisse il *Quaderno 29* – dedicato al linguaggio e alla grammatica – nel 1935, all'altezza della svolta di Wittgenstein. Lo Piparo (2014) ha trovato significative analogie fra questo *Quaderno* e la prima parte delle *Ricerche filosofiche*. Tali analogie (al di là dell'ipotesi di un'influenza indiretta) aprono la prospettiva di leggere le *Ricerche filosofiche* attraverso il *Quaderno 29*. In quest'ultimo, il linguaggio è presentato come il prodotto storico-sociale di una comunità, e quindi come un organismo dinamico, storicamente in divenire. Inoltre, Gramsci ha istituito un nesso tra linguaggio ed egemonia. Sulla produzione storico-sociale del linguaggio incidono i processi egemonici che attraversano una formazione sociale. I gruppi sociali che detengono l'egemonia politico-culturale (ossia, che sono dotati non solo di forza coercitiva ma anche della capacità di suscitare consenso) tendono a influenzare gli usi del linguaggio, e addirittura a creare e diffondere un nuovo linguaggio. I gruppi subalterni tendono a conformarsi a questi usi linguistici in forza del prestigio sociolinguistico dei gruppi dominanti e della loro capacità di incidere sul senso comune. Pertanto, nell'osservare gli usi linguistici entro il loro contesto sociale, si deve tenere conto che tale contesto è attraversato da dinamiche egemoniche che influenzano tali usi. Dalla consapevolezza di questo nesso tra egemonia e usi linguistici tende a scaturire un modello analitico-informale più ampio e articolato rispetto a quello utilizzato dagli analisti degli anni Sessanta-Settanta.

Qui possiamo solo accennare ai principi di questo modello (che in ogni caso, non è riducibile a un metodo). Ovviamente, rimane centrale il principio aureo di Wittgenstein, ossia quello di osservare l'uso di un termine nel suo co-testo linguistico (nel discorso), con l'avvertenza di estendere questa osservazione del suo uso al contesto antropologico e alla praxis sociale (pedagogico-educativa) in cui si colloca. Oltre a questo, diviene però fondamentale lo studio delle correlazioni tra le grammatiche d'uso dei termini e i processi egemonici inerenti a un certo contesto sociale. L'indagine su tali correlazioni deve mettere capo al giudizio (certamente rischioso, ma ineludibile) circa il loro carattere pedagogico-culturale progressivo o regressivo. Il chiarimento analitico di queste ultime qualificazioni sarebbe lungo (cfr. Baldacci, 2022). Qui mi limito a indicare che un segno del carattere progressivo è la capacità di ampliamento delle prospettive pedagogico-educative; viceversa, è un segno di carattere regressivo il restringimento unilaterale di tali prospettive. Tale giudizio mette capo a due politiche linguistiche diverse. Nel caso di uso culturalmente progressivo si tratta di accogliere tale uso (con eventuali interventi precisativi; si veda Copi, 1964) nella praxis linguistica pedagogica, e quindi nella comunicazione entro la comunità dei pedagogisti-educatori. Nel caso di uso regressivo occorre invece attivare una critica pedagogica contro la conformazione della praxis linguistica a tale uso, cercando di riaprirne le prospettive. In altre parole, si tratta di combattere battaglie culturali contro la manomissione delle parole della pedagogia (cfr. Carofiglio, 2010). Mi limito a un solo esempio, relativo al termine "competenza" (implicato in espressioni pedagogiche quali: formazione delle competenze, didattica per competenze, curriculum centrato sulle competenze).

Se si analizzano le co-occorrenze del lemma "competenza" entro il *corpus linguistico digitalizzato ItWac*¹, si

1 *ItWac* è un *corpus* dell'italiano scritto di circa due miliardi di parole filtrato dal Web (reperibile all'indirizzo www.corpora.dipintra.it). Fa parte del progetto *CoLiTec*, promosso dall'Università di Bologna.



può constatare che è molto più frequente la sua associazione col lemma “azienda” (1.161 co-occorrenze) o “impresa” (1.242 co-occorrenze) che con il lemma “cittadinanza” (solo 120 co-occorrenze). Questo significa che nella praxis linguistica comune il termine “competenza” sta subendo un assorbimento entro il campo semantico aziendalista, mentre la sua inerenza a quello della cittadinanza soffre di un’evidente compressione. Questa torsione unilaterale dell’uso di questo termine è l’esito dell’egemonia politico-culturale dell’ideologia neoliberista, e della teoria del capitale umano a essa correlata sul piano pedagogico. Di fronte a ciò sarebbe insufficiente un’analisi informale che muova semplicemente dall’osservazione degli usi in atto nella praxis linguistica, poiché così si finirebbe per ratificare un uso pedagogicamente regressivo del termine competenza. Occorre invece attivare una battaglia culturale per restituire a questo termine un uso più ampio, così da poter coniugare la *formazione delle competenze* anche all’orizzonte pedagogico della formazione alla cittadinanza, anziché restringerlo al solo campo della formazione di tipo aziendalista.

Bibliografia

- Agazzi, E. (1979). Analogicità del concetto di scienza. In V. Possenti (Ed.), *Epistemologia e scienze umane*. Mario.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldacci, M. (2022). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. FrancoAngeli.
- Carofiglio, G. (2010). *La manomissione delle parole*. Rizzoli.
- Cartesio, R. (1996). *Discorso sul metodo* (I. Cubeddu, Ed.). Editori Riuniti. (Original work published 1637)
- Copi, I. (1964). *Introduzione alla logica*. Il Mulino.
- Cresti, E., & Panunzi, A. (2013). *Introduzione ai corpora dell’italiano*. Il Mulino.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere* (V. Gerratana, Ed.). Einaudi. (Original work written 1929-1935)
- De Mauro, T. (1980). *Guida all’uso delle parole*. Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (1998). *Linguistica elementare*. Laterza.
- Frege, G. (2005). *Senso, funzione e concetto. Scritti filosofici 1891-1897*. Laterza.
- Giorello, G. (1992). *Filosofia della scienza*. Jaca Book.
- Kuhn, T. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Einaudi.
- Laporta, R. (1996). *L’assoluto pedagogico*. La Nuova Italia.
- Lo Piparo, F. (2014). *Il professor Gramsci e Wittgenstein. Il Linguaggio e il potere*. Donzelli.
- Peters, R.S. (Ed.). (1971). *Analisi logica dell’educazione*. La Nuova Italia.
- Scheffler, I. (1972). *Il linguaggio della pedagogia*. La Scuola.
- Sen, A.K. (2003). Sraffa, Wittgenstein e Gramsci. In G. Vacca & G. Schirru, *Studi gramsciani nel mondo. Le relazioni internazionali*. Il Mulino.
- Strawson, P.F. (1975). *Introduzione alla teoria logica*. Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1983). *Ricerche filosofiche*. Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1984). *Tractatus logico-philosophicus*. Einaudi.



La “comprensibilità esterna” della pedagogia nell’era dell’*accountability*: costruzione linguistica delle evidenze e neutralizzazione dell’ordine morale della decisione educativa

Making sense of pedagogy in the era of accountability: the linguistic construction of evidence and the neutralization of the moral order in educational decision-making

Letizia Caronia

Alma Mater Studiorum Università di Bologna | letizia.caronia@unibo.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL’EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

Questo saggio affronta il tema del linguaggio in pedagogia declinandolo sulla “comprensibilità esterna” degli assetti teorici, scelte metodologiche, risultati di ricerca e orientamenti applicativi di questa disciplina. Il legame tra linguaggio e comprensibilità esterna di una disciplina sembra rimandare a una mera questione di demauriana memoria: le varianti specialistiche e i gerghi tecnici ostacolerebbero la comprensione, dovrebbero quindi essere evitati o almeno prestarsi a traduzioni in linguaggio naturale. In realtà, sollevare questa questione significa aprire un vaso di Pandora i cui venti raggiungono due territori tra i più impervi più delle scienze sociali: quello epistemologico, i.e. la natura segnatamente culturale delle conoscenze costruite da tali scienze, e quello etico, i.e. l’(in)ovviabile natura morale di quelle stesse conoscenze oltre che – più palesemente – del loro uso.

This article focuses on the language of pedagogy and the understandability for the layperson of its theoretical frameworks, methods, and application-oriented findings. As I argue, the issue at stake goes far beyond the well-known question of the translatability of a language for specific purposes and its specialized jargon into natural language. Rather raising this issue amounts at opening up a Pandora’s box. Once the relationship between language and a field of study becomes an object of inquiry, it makes relevant an epistemological query on the nature of the knowledge we construct when doing educational research, and an ethical query on the (un)avoidable moral nature of that knowledge.

KEYWORDS

Linguaggio | Pedagogia | Ricerca educativa | Epistemologia | Conoscenza scientifica
Language | Educational Research | Epistemology | Scientific Knowledge | Morality of Knowledge

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Caronia, L. (2023). La “comprensibilità esterna” della pedagogia nell’era dell’*accountability*: costruzione linguistica delle evidenze e neutralizzazione dell’ordine morale della decisione educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 12-19. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-02>.

Corresponding Author: Letizia Caronia | letizia.caronia@unibo.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-02

Introduzione

Il tema del linguaggio in pedagogia e in educazione è un *memento* straordinario: un monito a ricordare ciò cui forse vorremmo non pensare più, ossia l'irritante ubiquità e inovviabilità del linguaggio quale prima (anche se ovviamente non unica) forma di mediazione o, per usare la nota metafora di Alfred Schutz (1978), rete di rilevanza. Il tema è anche un *caveat*, un richiamo a prestare seria attenzione teoretica a quanto sappiamo almeno da Humboldt (1988) in poi, passando per Malinowski (1935), Vygotsky (1931; 1934) e Wittgenstein (1953) fino a Gadamer (1978), Rorty (1967; 1979; 1982) e la cosiddetta svolta linguistica in filosofia e scienze sociali: il linguaggio – nel senso primario del termine, ossia l'uso di una lingua naturale – è quello che la semiotica ha chiamato il sistema modellizzante primario. La premessa di questo saggio è, dunque, quanto ci hanno consegnato gli studi su linguaggio, pensiero e (conoscenza della) realtà: il linguaggio media *inevitabilmente* il nostro accesso alla realtà e non si dà pensiero né pensare libero dalle architetture linguistiche (e quindi culturali) entro cui il pensiero si costruisce e a cui il pensare deve la sua stessa possibilità. Dimenticare le radici inesorabilmente linguistiche della nostra conoscenza della realtà significa rincorrere l'illusione (e poi finire col credere) che – liberata la mente dagli *idola* di baconiana memoria, purificato il pensare da premesse e architetture culturali – si possa essere in presa diretta con il mondo. Se ricondotta alla questione della costruzione della conoscenza in pedagogia, questa postura si traduce nell'illusione che si possa costruire un sapere scientifico sull'educazione in modi de-culturalizzati come se quella “regione ontologica” che chiamiamo “educazione” (Bertolini, 1988) potesse alla fine darsi alla mente e offrirsi così come è per essere poi dispiegata e svelata nelle sue strutture immanenti da una mente sganciata dal mondo della vita. E tra queste strutture immanenti, sorta di “direzioni intenzionali originarie” de-culturalizzate e depurate da qualunque mediazione linguistica ci sarebbero persino i valori. Come la prima generazione di studi nel campo della fenomenologia dell'educazione (Bertolini, 1958; 1965; 1988) ha sostenuto (e come ben più recentemente hanno argomentato insigni filosofi, cfr. Costa, 2015; 2018b; De Monticelli, 2021), una volta depurata la mente da ogni filtro culturale, una volta individuati e disattivati gli *idola*, una volta individuato il metodo – sia esso la rigorosa analisi fenomenologica o, con interessante quanto inattesa convergenza, la verifica sperimentale di un'ipotesi –, il mondo rivelerebbe le sue strutture immanenti e persino la sua carica assiologica immanente, il suo “dover essere in quanto tale”.

È solo *non* tematizzando la questione del linguaggio che si può perseguire questo orizzonte, perché il tema del linguaggio è l'unica vera spina nel fianco di ogni ricerca di quello che Berger e Ziderveld (2009) hanno chiamato il confortante dono degli assoluti. Da Babele in poi, il linguaggio spalanca l'abisso della differenza e di conseguenza apre la strada per la ricerca affannosa di dispositivi, o forse meglio “artifici”, per ripristinare la possibilità di *una reductio ad unum*, dell'individuazione di un'essenza magari persino concepita come “a posteriori” (cfr. Fabbri & Breviglieri, 2022 com. or.), ma in sé comunque indipendente (“*assoluta*”) dalle qualità proprie di quella mente. Si tratta di quella traccia – forse a volte un vero solco – che ci hanno lasciato la scolastica e il realismo esterno di Tommaso d'Aquino: l'idea persistente che le strutture della realtà siano *in re*. Per quanto non si possano conoscere che *post rem*, le strutture (e.g. “le direzioni intenzionali originarie dell'evento educativo”, Bertolini, 1988; Costa, 2015; 2018a) sarebbero *nel mondo* e malgrado errori possibili e offuscamenti sempre in agguato una volta depurata la mente e i suoi strumenti – primo fra tutti il linguaggio – da distorsioni e *idola*, questa facoltà universale (la mente, appunto) potrà cogliere le strutture immanenti dell'oggetto soddisfacendo il principio di verità come *adequatio rei et intellectus*.

Chiaro esempio di questo bisogno di “depurazione” del linguaggio con cui “facciamo” se non la realtà almeno la sua rappresentazione, è l'appello al cosiddetto “metalinguaggio”. Si tratta dell'idea che la conoscenza scientifica del mondo sociale debba e possa fondarsi su un tipo di linguaggio depurato delle secche delle lingue naturali, in grado di denotare senza connotare, in grado di far funzionare le scienze come “specchi della natura”. Indubbiamente il dibattito dell'ultimo trentennio del secolo scorso è stato abbondantemente caratterizzato dalla questione del metalinguaggio: le scienze sociali – pedagogia compresa – hanno fatto della individuazione e definizione del proprio lessico e dei propri costrutti un vero e proprio programma di ricerca. L'invenzione dei metalinguaggi persegue l'orizzonte della denotazione pura e della monosemia e alcune aree del sapere hanno certamente raggiunto il traguardo. Tra queste, la matematica, la logica e certa filosofia. Si tratta tuttavia di discipline che pagano il prezzo dell'autoreferenzialità, di quello specialismo che necessita pratiche di traduzione pena “la non comprensibilità esterna”. E questo è un prezzo che la pedagogia non vuole e non può pagare. O



almeno, così interpreto l'invito a ripensare "le condizioni dell'attualità e della comprensibilità esterna del discorso pedagogico". Si tratta di un invito che, di fatto, inaugura un programma di ricerca che va ben oltre l'interrogarsi sul rischio dell'autoreferenzialità. Il tema della comprensibilità esterna del discorso pedagogico punta dritto al cuore della questione contemporanea per eccellenza: la pressione per l'*accountability* pedagogica, ossia la rendicontabilità e giustificazione sociale delle pratiche, delle politiche e quindi delle teoresi che le giustificano.

In queste pagine mi soffermerò quindi sulle connessioni – non sempre visibili e affatto scontate – tra il linguaggio in pedagogia e la pressione per l'*accountability* a cui sono – volenti o nolenti – sottoposte le pratiche sociali e le discipline che le sostengono. La tesi che sostengo e che cercherò di argomentare è che l'intreccio tra l'ennesima svolta empiricista e la pressione per la giustificabilità sociale delle politiche e delle pratiche educative si fonda su precisi giochi linguistici che hanno come conseguenza la sistematica elisione di quella che – come recentemente e straordinariamente ha puntualizzato Enza Colicchi (2021) – resta la questione pedagogica per eccellenza, la questione dei valori.

Dopo un accenno all'inquietante questione dei valori in questa fase storica contrassegnata dal ritorno – ancora e sempre – a quell'oggettivismo da cui Husserl ci metteva in guardia nei primi decenni del secolo scorso, mi soffermerò sui rischi implicati dal perseguire ostinatamente una fondazione oggettivistica e adesso anche una *ratio* economicista delle pratiche educative quali unici pilastri legittimi della decisione educativa e quindi della sua rendicontabilità e giustificabilità sociale. Soffermandomi in particolare su uno di questi rischi – la fallacia realista –, argomenterò la connivenza quasi perversa tra la pressione contemporanea per l'*accountability* e la *de-moralizzazione della decisione educativa* (Caronia, 2022a). Dopo aver individuato il principale rischio di questa deriva, ossia la dismissione della prospettiva in prima persona a favore di quella in terza persona (e.g. l'educazione difensiva e la pressione a seguire protocolli e linee guida), concluderò riflettendo sulle conseguenze non banali di una eventuale (ri)legittimazione del ruolo del linguaggio e *quindi della cultura* nella costruzione del discorso pedagogico e delle sue asserzioni scientifiche. Come argomenterò, reintegrare il ruolo *costitutivo* del linguaggio nella costruzione della conoscenza scientifica dell'educazione e nella fabbricazione di quegli enunciati deontici che convenzionalmente chiamiamo "prescrizioni pedagogiche", conduce a sostenere una *accountability* fondata sui valori. Questo ha un prezzo, implica accettare che le discipline siano "pratiche culturali" (Pickering, 1992) e tollerare il conflitto a cui una giustificazione fondata sui valori inevitabilmente apre, soprattutto in una società eterogena e pluralista come la nostra. In che misura la pedagogia contemporanea è pronta o anche solo disposta a tale cambiamento paradigmatico?

1. Le fallacie della decisione educativa fondata sulle "evidenze": un nuovo programma di ricerca per la pedagogia?

Nella continua oscillazione del pendolo epistemologico, ci troviamo di nuovo di fronte all'ennesima prepotente diffusione e legittimazione di una cultura epistemica empiricista come unica forma di cultura in grado di legittimare le prassi. Si tratta della nota svolta che va sotto il nome di *evidence-based-practices*, la cui filiazione in ambito pedagogico è la cosiddetta *evidence-based education*. Ho già presentato e dibattuto altrove le posizioni che ne hanno argomentato il valore euristico così come quelle che ne hanno messe in luce le debolezze o che ne hanno persino decretata l'insostenibilità (Caronia, 2018, 2022b, 2022c; Caronia & Caron, 2019). Mi limito quindi a ricordare una delle conseguenze sociali di questo ritorno all'oggettivismo scienziato: la scienza è invocata quale presidio di certezze che giustificano la decisione politica, come se la buona decisione, il buon governo e le buone pratiche fossero e non dovessero che essere "libere da valore", un puro corollario pragmatico e non discrezionale dell'enunciato scientifico. In quest'era in cui alla passione oggettivistica che, come un fiume carsico, attraversa le scienze sociali fin dalla loro nascita, si è intrecciata piano piano la passione economicista dell'efficacia e l'efficienza, l'unica decisione legittima, l'unica decisione "*accountable*" ossia socialmente giustificabile è, deve essere e non può che essere quella fondata sulle evidenze scientifiche e sul calcolo tra costi e benefici.

Non sorprende che la tappa successiva di questo percorso che dall'evidenza scientifica conduce in modo fluido all'azione sia la continua richiesta ed emissione di linee guida o protocolli, ossia iscrizioni testuali di pratiche de-soggettivizzate, che devono apparire come meri corollari delle evidenze scientifiche e non l'esito di ar-



gomenti etici o politici. L'argomento pedagogico, quando invocato o richiesto, è quello che si basa sulle evidenze, quello che può recitare "le ricerche dicono che". Ideologie, valori, orizzonti morali, modelli culturali, saggezze situate e ogni altro criterio che non sia "l'evidenza" non ha diritto di cittadinanza, non può essere invocato come "motivo" almeno *de iure*.

De facto le cose stanno altrimenti. Come cercherò di argomentare, la dimensione del valore cacciata dalla porta rientra surrettiziamente e invisibilmente dalla finestra, pervadendo in modo trasparente i fatti, la loro mera esistenza, la loro misurabilità, ricorrenza e pretesa "evidenza".

Non si tratta di mettere in discussione la necessità di accuratezza empirica o di dati che possano fondare empiricamente i nostri enunciati e la loro eventuale generalizzabilità. Né discuto in alcun modo la possibilità, anzi l'opportunità di misurare e valutare alcuni aspetti, alcune dimensioni del nostro agire sociale. È pura questione di buon senso affermare che se una rigorosa ricerca sperimentale dimostra che la probabilità che "se x allora y" è maggiore di quella dovuta al puro effetto del caso, questo dato può essere un utile elemento per decidere rispetto a x. Quello su cui mi soffermo sono piuttosto *i rischi* implicati dall'assumere che l'enunciato "se x allora y" sia libero da valore, e che la buona decisione debba essere un puro corollario pragmatico e non discrezionale derivante dall'incrocio tra questo tipo di enunciati (concepiti come rappresentazioni oggettive di fatti, tipicamente l'efficacia di un intervento o azione correttiva) e l'unico valore che sembra avere diritto di cittadinanza: la *ratio* costi/benefici, ossia la misura dell'efficienza. In poche parole, quello su cui mi soffermo sono i rischi che corre la *decisione educativa nell'epoca delle evidence-based practices*. Li elenco qui rapidamente a indicare quello che si profila come uno nuovo programma di ricerca per la pedagogia teoretica contemporanea.

Il primo rischio è l'esito di quella che chiamo la *fallacia realista*: essa consiste nell'ignorare la radice mondana e quindi culturale proprio di quelle evidenze scientifiche. Come già altrove argomentato (cfr. Caronia, 2022a), il loro oggettivismo è un effetto di senso, frutto di forme di manipolazione del linguaggio con cui testualizziamo i dati della ricerca scientifica e cancelliamo le tracce dei modi della loro produzione.

Il secondo rischio deriva dalla *fallacia riduzionista*. Essa consiste nell'ignorare la rilevanza di ciò che sfugge alla presa di uno sguardo orientato a dare peso solo a ciò che può essere segmentato, misurato secondo una unità di misura uguale e costante e valutato su una scala. Mi riferisco, per esempio, all'ordine morale inscritto nelle pratiche discorsive e nel linguaggio dell'educazione (cfr. Caronia, 2022c, 2023).

Il terzo rischio connesso con quella che chiamo la *fallacia prospettica*, consiste nell'ignorare la (relativa) ir-rilevanza del principio delle pratiche basate sulle evidenze rispetto alla maggior parte delle decisioni educative.

Questi tre rischi hanno una conseguenza comune: l'ostinata prescrizione di un'educazione fondata sulle evidenze scientifiche rischia di portare alla progressiva (e del tutto apparente) neutralizzazione della responsabilità individuale insita nell'agire, anche quando l'azione consiste nel "seguire" protocolli e linee guida. È il rischio di ratificare l'assunzione della cosiddetta prospettiva in terza persona (e.g. seguire protocolli, linee guida) abbandonando la postura in prima persona che caratterizza l'etica della vita quotidiana e la deontologia professionale (cfr. Caronia, 2022a). Per ragioni di spazio riduco lo spettro dell'attenzione al primo di questi rischi (ma cfr. Caronia, 2022c, 2023): la fallacia realista, ossia l'errore che deriva dall'ignorare il fatto che il linguaggio – ci piaccia o meno – è l'inovviabile e non aggirabile strumento di costruzione della conoscenza scientifica nonché di molta parte della conoscenza ordinaria.

2. La fallacia realista, ovvero dimenticare il ruolo del linguaggio nella costruzione delle evidenze scientifiche

Malgrado il mito sempre più coltivato delle *evidence-based practices*, non possiamo ignorare quello che gli studi sociali delle scienze hanno messo in luce negli ultimi quaranta anni (cfr. Caronia, 2018): gli espedienti retorici, le manipolazioni linguistiche con cui costruiamo effetti di senso quali l'oggettività delle evidenze scientifiche e la neutralità della loro costruzione. La celebrazione delle evidenze scientifiche come base per la presa di decisione si appoggia infatti su precise pratiche linguistiche che vengono usate per confezionare la conoscenza scientifica in un certo modo ossia *come* quel particolare tipo di "evidenza" atta a fondare pratiche e politiche educative. Ne indico tre a titolo puramente esemplificativo.



1. *L'assenza sistematica di ogni analisi delle tracce della radice culturale del sapere scientifico*. La non-analisi e non tematizzazione dell'origine mondana della conoscenza scientifica (*"the Lebenswelt Origin of Science"*, Garfinkel & Liebermann, 2007) su cui Husserl (1937/1970) e il coevo Fleck (1935/1979) ci mettevano in guardia fin dagli anni Trenta, si traduce nella cancellazione sistematica di tale dimensione dalla superficie del testo scientifico, che viene costruito *come se* riportasse in modo neutro rappresentazioni a loro volta costruite come "fedeli" della realtà.
2. *La costruzione della regina delle "opposizioni pertinenti" in scienze sociali, quella tra "ricerca qualitativa" e "ricerca quantitativa"*. La costruzione di un polo su cui proiettare, a cui riservare e per cui legittimare la dimensione soggettiva/interpretativa è funzionale a liberare il polo opposto (la ricerca quantitativa) da ogni sospetto di arbitrarietà (a parità di rigore metodologico). Bisogna tornare a Husserl (1937/1970) per avere chiara la radice mondana delle scienze dei dati di fatto e delle ricerche che le nutrono, anche quelle sperimentali o correlative.
3. *La naturalizzazione dell'"inerente arbitrarietà" del sapere scientifico* (Bourdieu, 1977, p. 164). Questa naturalizzazione viene prodotta attraverso alcune tecniche di confezionamento della conoscenza scientifica, che diventa una "evidenza" ossia una conoscenza formattata in modo da poter fondare pratiche e politiche educative «competenti». In estrema sintesi, la conoscenza su cui basare la decisione è linguisticamente costruita *come se* fosse libera da valore, impalcature morali e architetture culturali attraverso tutta una serie di procedure che ne schermano l'inovviabile quota di arbitrarietà. I saperi scientifici linguisticamente così confezionati sembrano proteggerci da ciò che temiamo di più: la contaminazione tra fatti e valori, l'impossibilità di distinguere *doxa* ed episteme, e soprattutto lo spettro del relativismo degli schemi concettuali. Ignorando i dispositivi retorici che presiedono alla costruzione e testualizzazione del sapere scientifico, il paradigma dell'*evidence-based education* ammantava delle mentite spoglie della neutralità scientifica pratiche segnatamente ma a questo punto invisibilmente morali e retro-proietta l'*agency* del decisore su questa "conoscenza" linguisticamente oggettivizzata. L'oggettivizzazione linguistica della conoscenza è dunque la premessa di qualcosa di ben più rilevante: la *de-moralizzazione della decisione educativa* (Caronia, 2022a, 2022c).

La questione diventa dunque perché? Perché perseguiamo il più possibile la de-moralizzazione della decisione educativa prescrivendo che sia fondata su una conoscenza scientifica a sua volta costruita linguisticamente come se fosse libera da valore?

3. *Accountability e evidence-based practices: il letto di Procuste delle pratiche educative*

Avanzo l'ipotesi che l'ennesimo ritorno all'oggettivismo scienziata di husserliana memoria sia direttamente legato alla crescente richiesta di *accountability* delle pratiche e delle politiche collettive che devono risultare intersoggettivamente accettabili. Tale pressione è ovviamente comprensibile: l'uso delle risorse va giustificato di fronte ai cosiddetti "portatori di interesse". Il fatto è che l'unica forma di *accountability* legittima è quella dell'*audit*, una rendicontazione fondata su quella che sembra l'unica zona possibile di consenso: la corrispondenza tra operato e protocolli, a loro volta fondati sulle fatidiche evidenze scientifiche, la misura dei costi e dei benefici, degli obiettivi previsti e di quelli raggiunti. Fondare la decisione su questo repertorio di argomenti in cui il naturalismo oggettivista delle "evidenze" (e.g. la misura oggettiva dell'efficacia di una procedura didattica) si intreccia con il liberismo economicista della *ratio* costi/benefici (i.e. la misura dell'efficienza), consente di escludere il più possibile dal repertorio delle giustificazioni quello che sembra in sua natura divisivo: i valori. Ed è vero che i valori sono divisivi. Ci si divide persino sulla *natura* del valore in un dibattito mai chiuso dove si fronteggiano da sempre due posizioni non mediabili: l'essentialismo realista e il costruttivismo socio-storico (De Monticelli, 2021; Colicchi, 2021). I valori polarizzano e dividono ma non si evita la questione del valore in educazione rendendola invisibile e invocando la conoscenza scientifica come se questa fosse libera da valore. Non lo è (cfr. tra gli altri, Longino 1990; 2002; Douglas, 2007; 2009; Carrier, 2013).

Nascondere la dimensione morale sotto le mentite spoglie della neutralità scientifica è un problema. Ed è un problema perché porta alla naturalizzazione dell'ordine inevitabilmente e segnatamente morale sui cui si basano le pratiche che producono quel sapere che chiamiamo "evidenza scientifica", come se tale evidenza non



fosse tale sempre a partire da un punto di vista nascosto e reso invisibile da questo bisogno di trasformare la decisione educativa in un puro corollario dell'evidenza scientifica. Il paradosso di una "rendicontazione e giustificazione sociale" fondata sulle "evidenze scientifiche" è, quindi, che essa nasconde proprio ciò che dovrebbe essere *accountable* ossia "socialmente ispezionabile": l'orientamento al valore inscritto anche nella costruzione della conoscenza scientifica. Se questo nascondimento sia o non sia accettabile per le scienze naturali o per le scienze biomediche a cavallo tra "natura e cultura" non saprei, ritengo però che sia a dir poco fuori luogo nell'ambito delle professioni di cura ossia di quegli ambiti della vita sociale che forse più di altri dovrebbero "esibire" e non celare il loro carattere segnatamente morale.

Fin qui ho cercato di illuminare i presupposti e le conseguenze della connivenza che sembra essersi stabilita tra la pressione per l'*accountability* (una delle tante forme della comprensibilità esterna del discorso pedagogico), l'appello per l'*evidence-based education* e la costruzione linguistica della conoscenza scientifica come conoscenza oggettiva: la negazione della radice mondana del sapere scientifico, la celebrazione di una epistemologia oggettivista e – quindi – la de-moralizzazione della decisione educativa la cui "giustificabilità" deve risiedere su argomenti (apparentemente) non arbitrari. Quali potrebbero essere, invece, le conseguenze dell'accettare – invece – *la radice mondana della decisione educativa*?

4. Per un'*accountability* morale: Alcune osservazioni conclusive

Rinunciare alla de-moralizzazione della decisione educativa significa proporre un'idea di *accountability* fondata sui giudizi di valore e non su presunti neutri "giudizi di fatto". Significa avanzare l'idea che la rendicontazione del proprio agire in nome dell'accettabilità sociale possa e debba basarsi su giudizi di valore *espliciti*, rinunciando al canto delle sirene di una supposta conoscenza scientifica libera da valore (sulla nozione di *accountability* morale in educazione, cfr. Biesta, 2004; 2010). Come ho cercato di argomentare, questa apparente neutralità è frutto di varie pratiche di occultamento e del fatto che le cosiddette evidenze scientifiche sono sottoposte alla neutralizzazione linguistica della loro arbitrarietà. Tale neutralizzazione implica l'infiltrazione surrettizia di una dimensione morale, a questo punto non più visibile e quindi normalizzata come se "andasse da sé". Per cogliere i rischi implicati in questa naturalizzazione delle architetture culturali e quindi morali delle decisioni basate sulle evidenze, non posso che fare appello alla *lectio* fondamentale della fenomenologia rispetto alla necessità di sottrarre l'ovvio alla sua ovvietà, di ispezionare ogni oggetto – e quindi anche il linguaggio – proprio per rendere evidenti gli assunti impliciti: le cornici ontologiche, epistemologiche e morali vanno viste e nominate perché solo così esse possono essere responsabilmente accettate, rifiutate o rinegoziate. Ma fermarsi all'istanza critica che ha da sempre caratterizzato certa pedagogia teoretica (cfr. tra gli altri, Massa, 1987; Bertolini, 1988; Erbetta, 1994; Contini, 2009) non è sufficiente. La radicalità di questa postura impone di saperne vedere anche il costo epistemologico: ratificare la possibilità di un'*accountability* morale, fondare la comprensibilità in esterno della pedagogia così come di altre scienze sociali applicate sulla trasparenza assiologica implica:

1. Tornare a riflettere sul fatto che le discipline siano "pratiche culturali" (Pickering, 1992), la cui invariabile arbitrarietà è inerente al loro essere radicate nel mondo-della-vita e quindi nel linguaggio.
2. Tornare a pensare ancora e sempre a ciò che temiamo di più: la contaminazione tra fatti e valori, l'indistinguibilità tra *doxa* ed *episteme*, e soprattutto lo spettro del relativismo degli schemi concettuali.
3. Sostenere il conflitto che ogni riferimento esplicito al fondamento assiologico delle pratiche può implicare, a maggior ragione in una società pluralista ed eterogenea.

Credo che la pedagogia forse più di altre scienze sociali applicate sia storicamente ben attrezzata a navigare sapientemente tra le sirene di un'*accountability* economicista ed *evidence-based*, il rigore di un'analisi che ne sveli gli inganni, e l'impegno a comunicare in esterno – e quindi rendere socialmente ispezionabile – il fondamento assiologico dei propri enunciati.



Bibliografia

- Berger, P., & Zijderveld, A. (2009). *In praise of doubt*. Harper Collins.
- Bertolini, P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Malipiero.
- Bertolini, P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Malipiero.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Biesta, G. (2004). Education, accountability and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54(3), 233-250.
- Biesta, G. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education, *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Caronia, L. (2018). Le scienze come pratiche morali: lezioni dalla fenomenologia. In S. Besoli, & L. Caronia (Eds.), *Il senso della realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale* (pp. 25-69). Quodlibet.
- Caronia, L. (2021). Language, interaction and culture. An Introduction. In L. Caronia (Ed.), *Language and interaction at home and school* (pp. 1-36). John Benjamins.
- Caronia, L. (2022). Se "il linguaggio non è mai neutro": i valori iscritti nelle pratiche al tempo dell'*accountability* in educazione. *Rassegna di Pedagogia*.
- Caronia, L. (2022a). The evidence-based cargo-cult and the de-moralization of (educational) decision-making, *Paideutika*, 35, 41-53.
- Caronia, L. (2022b). Perché leggere *Towards a Phenomenological Axiology. Discovering What Matters* di Roberta De Monticelli. Appunti di una volpe che voleva diventare un riccio. *Encyclopaideia*, 26(64), 81-105.
- Caronia, L. (2023). The Haunting Question of Values in the Era of Measurement, Assessment and Evidence-Based Education: Towards a Moral Accountability of Educational Decision-Making. *Encyclopaideia*, 27(1S), 29-36. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16338>
- Caronia, L., & Caron, H. A. (2019). Morality in Scientific Practice: The relevance and risks of situated scientific knowledge in application-oriented social research. *Human Studies*, 42, 451-481.
- Carrier, M. (2013). Values and objectivity in science: Value-ladenness, pluralism and the epistemic attitude. *Science & Education*, 22, 2547-2568.
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Carocci.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. CLUEB.
- Costa, V. (2015). *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*. La Scuola.
- Costa, V. (2018a). Education: filling the mind or opening the existence? A phenomenological perspective. *Ricerche di Pedagogia e Didattica / Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), 23-34. Special Issue. *Phenomenology and Education Today*.
- Costa, V. (2018b). Andare alle cose stesse. Mondo, cultura e mente. In S. Besoli & L. Caronia (Eds.), *Il senso e la realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale* (pp. 1-24). Quodlibet.
- Douglas, H. (2007). Rejecting the ideal of value-free science. In H. Kincaid, J. Dupré, & A. Wylie (Eds.), *Value-free science? Ideals and illusions* (pp. 120-141). Oxford University Press.
- Douglas, H. (2009). *Science, policy, and the value-free ideal*. University of Pittsburgh Press.
- Erbetta, A. (1994). *Luoghi di crisi: sulla pedagogia come critica della pedagogia*. Il Segnalibro.
- Fleck, L. (1935/1979) *Genesis and Development of a Scientific Fact*. University of Chicago Press.
- Gadamer, H. G. (1978). *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press.
- Garfinkel, G., & Liberman, K. (2007). Introduction: The Lebenswelt Origins of the Sciences. *Human Studies*, 30(1), 3-7.
- Humboldt von, W. (1988). *On Language: The Diversity of Human Language Structure and Its Influence on the Mental Development of Mankind* (P. L. Heath, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1836)
- Husserl, E. (1936/1970). *The crisis of European sciences and transcendental philosophy*. Northwestern University Press.
- Longino, H. (1990). *Science as social knowledge. Values and objectivity in scientific inquiry*. Princeton University Press.
- Longino, H. (2002). *The fate of knowledge*. Princeton University Press.



- Lynch, M. (1993). *Scientific practice and ordinary action: Ethnomethodology and social studies of science*. Cambridge University Press.
- Malinowski, B. (1935). *Coral Gardens and Their Magic*. Allen and Unwin.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Pickering, A. (1992). *Science as practice and culture*. University of Chicago Press.
- Rorty, R. (1967). *The linguistic turn: Recent essays in philosophical method*. University of Chicago Press.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton University Press.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism: Essays, 1972-1980*. University of Minnesota Press.
- Schutz, A. (1978). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Vygotsky, L. S. (1931/1997). Genesis of Higher Mental Functions. In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 4. The History of the Development of Higher Mental Functions* (pp. 97-120). Penguin.
- Vygotsky, L. S. (1934/1962), *Thought and Language*. The MIT University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Blackwell.



Lessico pedagogico e realtà educativa

Pedagogical Lexicon and Educational Practice

Elsa Maria Bruni

Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara | elsa.bruni@unich.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL'EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

Il contributo evidenzia la contraddizione semantica che coinvolge i discorsi odierni sull'educativo e che costituisce la matrice culturale e, insieme, il prioritario ostacolo interpretativo dell'attuale crisi educativa. La pedagogia, infatti, legge, spiega e ipotizza soluzioni, facendo ricorso a termini che, rispetto alla profondità originaria, risultano depotenziati del valore semantico. Questa distonia fra le parole e i loro significati, forte e riconoscibile nei discorsi pedagogici, condiziona l'idea di educazione, nonché le pratiche e le metodologie didattiche. Riflettere sulla stanchezza dell'attuale dibattito pedagogico accompagna il grido alla responsabilità, quella di tentare un riavvicinamento culturale fra le parole (e discorso) della pedagogia e la realtà umana, quella di trovare epistemologie in grado di accogliere e di comprendere la complessità umana, sociale e cognitiva.

The article highlights the semantic contradiction that permeates today's educational discourse and represents the cultural background as well as the primary obstacle to understanding the current educational crisis. Pedagogy, in fact, reads, explains and suggests solutions by making use of terms that, with respect to their original meaning, have been weakened in their semantic value. This disjunction between words and their meaning, a strong and recognisable one in pedagogical discourse, deeply affects the very idea of education as well as teaching practice and methodologies. A reflection on the current weariness of the pedagogical debate comes with a cry for responsibility, that of striving for a cultural reconciliation between the words (and discourse) of pedagogy and human reality, and that of finding epistemologies that can encompass and understand human, social and cognitive complexity.

KEYWORDS

Pedagogia | Didattica | Discorso | Educazione | Scuola
Pedagogy | Didactics | Discourse | Education | School

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Bruni, E.M. (2023). Lessico pedagogico e realtà educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 20-24. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-03>.

Corresponding Author: Elsa M. Bruni | elsa.bruni@unich.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-03

 sipeges

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. Genealogia, semantica e cultura pedagogica

Ci sono parole ricorrenti nei discorsi sull'educazione e sulla scuola che hanno una derivazione diretta da termini conosciuti nella culla della civiltà occidentale e che, tuttavia, oggi sembrano ben lontani dall'iniziale contenuto semantico. Sono parole che abbiamo ereditato e che hanno costituito la base strutturale della riflessione scientifica moderna; parole che si sono imposte finanche nei discorsi comuni sull'educazione e, in particolare, sul mondo scolastico (Ieranò, 2020). Termini usati e abusati nel comunicare, specialistico e non specialistico, che, a un vaglio ermeneutico delle radici originarie, svelano l'incapacità di significare l'attuale complessità educativa, abbozzando al più un'immagine parziale dei processi e dei fenomeni educativi. Pertanto, l'attuale realtà scolastica e formativa non sempre dispone di un lessico adeguato, ciò che ostacola il riflettere e l'argomentare sui problemi dell'educazione e sull'odierna crisi scolastica.

Si pensi solo al vocabolo-chiave *paideia*, senza dubbio la cifra più rappresentativa della civiltà occidentale, che ha pervaso l'universo culturale europeo fino a tempi recenti. *Paideia*, come "gene" di tutte le forme culturali occidentali, si è fatta, nell'accezione pedagogico-ingegneristica e tecnico-didattica moderna, un concetto tradotto semplicemente come educazione, corrispondente a percorso di insegnamento e di apprendimento cognitivo.

Da dispositivo che alimentava, custodiva e tramandava la coscienza della comunità ellenica, da "storia stessa della Grecia nella concreta realtà delle vicende vissute" (Jaeger, 2018, p. 6), *paideia* rimanda ai giorni nostri più o meno all'idea di percorso istruttivo, si fa sinonimo di piano di insegnamento e apprendimento di conoscenze definite. Perde perciò il senso che la categoria ha rappresentato nel corso della storia, il suo essere coscienza identitaria di una civiltà e, insieme, il fondamento dell'esistenza umana, da concepirsi come tensione, che è stata costante, a formare il tipo umano consapevolmente fissato in un modello ideale di vita e di cultura. Una sorta di innesto della formazione dell'uomo nelle diverse dimensioni della vita reale della *polis* (Bruni, 2021), che ha raccolto le concezioni valoriali e spirituali di una comunità, quella greca e poi occidentale, sintetizzando gli ideali realizzatisi nella storia di tutta l'Ellade. Dunque, un paradigma che ha influenzato la costruzione della coscienza culturale europea.

Nella riflessione filosofico-educativa e scientifica, è stata infatti la *paideia* il paradigma culturale e politico centrale dell'Occidente; ne è un chiaro, eloquente esempio ciò che è accaduto nell'Europa moderna allorché la formazione dell'uomo (la *paideia*) e il luogo a ciò deputato (la scuola) hanno guidato un grandioso processo di civilizzazione, un disegno politico-culturale di alleanza fra l'organizzazione educativo-scolastica e le istanze statali e sociali. Nella comunità ellenica, la *paideia* non corrisponde alla nostra educazione; non è un percorso di insegnamento e apprendimento di conoscenze definite, ma è da vedere come inclusiva della cura della mente, intesa come sede dell'esercizio della ragione. Il paradigma educativo dell'uomo costituiva un tutt'uno con il tempo libero dedicato alla cura di sé, allo studio, al pensiero, alla riflessione su problemi i più vari, anche di natura sociale e politica. La *paideia* è un modello di vita e di cultura, via via sempre più definito dall'età arcaica fino al periodo classico. Per usare ancora le parole di Jaeger la *paideia* "non è un complesso d'idee astratte, ma è la storia stessa della Grecia nella concreta realtà delle vicende vissute" (p. 6). È dunque un concetto ampio, complesso, da cogliere con un ordine d'idee ben diverso dall'odierno.

Educare l'uomo ha voluto significare per più di duemila anni, da Omero a Gentile almeno, educare il cittadino; e la scuola, già da quei luoghi elitari di educazione formale sorti nelle prime comunità elleniche, in quanto interprete di un sentire nazionale identitario, è stata sempre pensata per preparare alla vita sociale, promuovendo il patrimonio valoriale comune e sviluppando le capacità professionali funzionali al riconoscimento sociale.

La *paideia* era in ogni caso formazione dell'uomo pensata in vista della sua funzione sociale, quindi una formazione continua dell'uomo al servizio della comunità. E ancora: alla *paideia* ci si affidava come a un farmaco salvifico davanti al disorientamento e alla instabilità del tempo. Di fronte alle guerre si faceva appello alla *paideia*; nei momenti di crisi sempre su di essa ci si sosteneva. Inoltre, pur mantenendosi nell'alveo dell'ideologia originaria e di pratiche per lo più meccanicistiche, anche nel periodo ellenistico imperiale, nel momento segnato dall'incontro con la civiltà romana, l'intelligenza ellenica non ha mai trascurato per un attimo di affinare questo apparato culturale che traduceva l'essenza dello spirito greco più genuino, tanto quanto l'instancabile preoccupazione alla ricerca, l'atteggiamento critico, di scavo e di approfondimento (Bonazzi, 2018, pp. 119-128; Bruni, 2022).



In questa architettura, fondata sulla perfetta rispondenza del modello educativo con i principi della vita comunitaria, le teorie e le pratiche educative aderivano a principi indissolubili, quelli dell'ordine, dell'armonia, della purezza. Tutto il sistema ha ruotato nelle diverse stagioni storiche intorno al raggiungimento degli ideali di un Io puro e di un'educazione disciplinante per una società necessariamente ordinata. Più in generale, il modo di pensare e congegnare l'educazione ha corrisposto in ogni tempo a una doppia missione: formare il cittadino ideale e assicurare il mantenimento della struttura sociale. Su questa equazione, dunque, è nata la scuola dell'Italia unita, il cui spirito formativo logico-razionalistico è stato garantito da una geometria centralistica che, come opzione di politica scolastica, ha garantito uniformità ai processi formativi nell'intero territorio nazionale e, come ordinamento, ha previsto l'articolazione in più rami curriculari, così da soddisfare bisogni e richieste di classi sociali diverse.

È pure interessante notare come, in quel mondo insicuro che fu la Grecia arcaica, in un universo dominato dalla forza e dalla ricerca dell'antitetico principio di giustizia, nella preminenza dei valori competitivi e dal progressivo riconoscimento delle virtù collaborative, la formazione dell'uomo era legge universale e discorso carico di senso, sapienza di tutte le cose e somma di equilibri (Bruni, 2012). A questa legge, secondo lo spirito greco, l'uomo era chiamato a aderire. Si trattava, dunque, di una *paideia logica*, appunto perché rispondente alla legge universale che connette tutte le cose all'interno di un discorso di senso, il *logos*, "che governa tutto attraverso tutto" (Eraclito, fr. 41). Conoscere il *logos* era la via diretta per raggiungere la saggezza e all'ascolto del *logos* universale tutti dovevano porgere l'orecchio (Cantilena, 1983; Detienne, 1983; Gentili, 1995; Ong, 1986; Bruni 2005).

È la perdita di significato di questa idea, come cornice spirituale e intellettuale, che ha minato al fondamento l'architettura, le pratiche, i medesimi processi di formazione umana. Ne consegue, com'è chiaro, una crisi educativa e scolastica che genera degrado, confusione e insicurezza sociale. Non ci sono più narrazioni credibili a far da sostegno all'impresa educativa, a far da guida al compito formativo proprio della scuola e dell'università, tacciate già da tempo di essere anacronistiche, incapaci di rispondere ai bisogni formativi espliciti e impliciti dei ragazzi, costrette in un ruolo di indottrinamento, sostenute da quella che può definirsi con le parole, forse un po' esagerate, di Chomsky (2003) "pedagogia delle menzogne". Inoltre, la *paideia* va vista come continuo processo del prendere forma e rinnovare sé stessi, lontano da ogni automatismo cognitivo, ma sorretto da un lucido pensiero problematizzante, critico e autocritico.

La riflessione sulla *paideia* pone in luce tutta l'importanza di svolgere accurati studi sulla genesi dei termini pedagogici, così da meglio leggere l'attuale scenario educativo; per di più, è utile accogliere le suggestioni della cultura classica, per vagliarne l'eventuale utilità in vista di un bilanciamento del pensiero dominante, tutto teso a programmare, omologare e standardizzare. *Paideia*, dunque, come lente privilegiata per osservare criticamente il presente e indicare i più opportuni ripensamenti della formazione e del fare scuola.

2. Parole e civiltà: rappresentazione della "scuola"

La lezione degli antichi può definirsi magistrale: consente di riappropriarci del significato più autentico di un'educazione e di una scuola che siano realmente di tutti e per tutti. Pertanto, è necessario riflettere a fondo sulle tante, feconde teorizzazioni elaborate dagli *auctores* della classicità, così da meglio pensare le forme e i modi più opportuni per valorizzare l'uomo e il suo "farsi uomo". Per promuovere un nuovo slancio del pensiero contro ogni manifestazione del nichilismo, contro l'autoreferenzialità tecnologica, contro la supremazia dell'ignoranza e di un relativismo sempre più insidioso, è urgente offrire un messaggio culturalmente formativo, intellegibile come ragione significativa per chi lo ascolta e si sente mosso (emozionato) dal desiderio di farlo proprio, di apprezzarlo quale patrimonio cui affidarsi per la vita e durante la vita nella consapevolezza di diventare uomo, detentore di pensiero critico e trasformativo.

Per Platone delle *Leggi*, consapevole negli anni della maturità che all'origine di tutti i mali non vi fosse che l'*amathia* (incultura, ignoranza) che rovina gli Stati, l'educazione dei cittadini liberi era la soluzione doverosa per salvare città e cittadini dalla degenerazione. E proprio in uno dei testi platonici, fra i più rappresentativi della classicità e fra i più particolari per l'impianto stesso del dialogo, il *Teeteto*, compare il termine *scholé* (172c) da cui deriva quello moderno di "scuola". *Scholé* per Platone è il "tempo libero" da dedicare ai piaceri dell'in-



telletto, all'esercizio del pensiero e della mente; per i moderni "scuola" è concetto e luogo al servizio di istanze politiche, contingenti, tecnocratiche. Il greco *scholé* fu tradotto nel latino *otium*, anche ora inteso come tempo destinato non già all'istruzione e all'apprendimento predefinito, bensì al tempo senza assilli pratici, cioè dedicato ai piaceri dell'intelletto, al libero pensare, al riflettere; non è casuale che per i romani l'*otium* sia contrapposto al *negotium*, con i suoi fastidi e preoccupazioni. Al giorno d'oggi, il tempo libero dell'intelletto viene intenzionalmente direzionato e confinato in un luogo ove applicare una rigida organizzazione contenutistica a finalità specificamente cognitivo-quantitative. La *paideia* si fa così programma strumentale, finalizzato alle esigenze del contesto, del mercato diremmo noi, con l'obiettivo, più o meno larvato, di anestetizzare le coscienze mediante la pratica di un'istruzione standardizzata e mnemonica, trasmissiva di conoscenze funzionali a precise logiche di controllo politico, e di conseguenza economico e ideologico. Al riguardo, è suggestiva l'immagine del contenitore vuoto da riempire, secondo un disegno razionalizzante che converte i saperi utili in piani di studio, discipline e programmi fitti e per lo più inadeguati. Quanto sembra lontana, tale nuova realtà, dall'*otium* autoformativo, palestra di libero pensiero ed esercizio intellettuale! I giovani del post-moderno, incanalati dagli influencer, dai social, da percorsi scolastici tecnici e professionalizzanti, vedono sempre più ridotte le occasioni di esercizio mentale autonomo, critico e problematizzante. Per tornare al confronto col modello greco, ciò che risulta palese nel moderno modello di scuola è la perdita di senso della *paideia*, cioè il suo snaturarsi e materializzarsi in istruzione. Nel significato la scuola, pur erede nella sua radice etimologica di *scholé*, segue la concezione assunta nel Settecento quando le culture borghesi, le nascenti economie capitalistiche e i sistemi politici sancirono la formalizzazione istituzionale dei processi educativi. Fu allora che la scuola e la pedagogia si allearono, trovando come scopo comune il raggiungimento del fine politico di edificare le basi della nuova società borghese. La scuola formalizzava il piano delle discipline opportunamente selezionate per la formazione del futuro cittadino, chiamato a promuovere il progresso della Nazione sotto il profilo sociale, culturale e politico. Inoltre, la scuola fissava il percorso educativo organizzandolo in gradi, per fasce d'età, dall'infanzia alla maturità, dalla scuola elementare all'università. La scuola, difatti, viene eletta come il luogo che rende possibile a ciascun individuo l'inserirsi in società e l'affermarsi nella professione. Questa impronta etico-politica dell'educazione è creata e alimentata dalla vocazione politico-pedagogica di civilizzare lo Stato nazionale. Viene quindi meno il tratto essenziale che animava la *scholé* e che era strutturale nell'idea di *paideia*.

A questo punto, appare chiara l'importanza del lessico pedagogico, da studiare con attenzione riferendosi ai significati originari, per coglierne le diversità con i significati e gli usi odierni. Mettere in discussione la terminologia scolastica offre quindi nuove opportunità per meglio capire il mondo dei giovani, pensarne criticamente i bisogni e teorizzare un paradigma formativo in linea con la modernità, ma ricco dei più alti valori dell'umanesimo classico.

A ben vedere, nel significato e nella pratica moderni la scuola si allontana sempre più dall'ideale originario di formare il fanciullo e il giovane nel modo più ampio, integrale e umanistico, riguardoso di ogni aspetto della personalità, non solo cognitivo, ma pure affettivo, sociale, corporeo, preparandolo, inoltre, alla vita. Un ideale al quale la pedagogia e la realtà scolastica dovrebbero guardare con molta più attenzione, senza lasciarsi sedurre da tecnicismi, né da logiche razionalizzanti e professionalizzanti, feconde e risolutive solo in apparenza, in quanto si rivelano incapaci di dare risposta alla complessa domanda di formazione. La crisi scolastica, la nuova povertà educativa, il dis-ordine e le crescenti fragilità vanno perciò affrontati con occhi diversi, con spirito pedagogico rinnovato, in vista di una nuova epistemologia che sappia corrispondere ai reali bisogni e alle attese degli educandi.

In tale direzione, è da promuovere e da valorizzare ogni contributo di studio e di ricerca finalizzato a indagare la realtà dell'educazione al di là dei tradizionali binari del razionalismo scolastico, come sono, per fare un esempio, le recenti riflessioni di Gaetano Bonetta (2017) e di Maria Zambrano (1996), molto attente alla dimensione inconscia, "invisibile", emotiva e a-razionale dell'essere umano. Del resto, un'autentica educazione deve motivare, cogliere il *proprium* dell'educando, vale a dire le sue reali, più autentiche esigenze per saperle soddisfare, facendo leva sulle emozioni, sulla vitalità, sulla concreta vicinanza alle cose del mondo; tutto il contrario, insomma, da percorsi strutturati, da logiche razionali e omologanti. Per concludere, la pedagogia occidentale deve sottoporsi a severa autocritica, accettare le più feconde suggestioni della classicità per vagliarne un eventuale recupero e rilancio; deve inoltre interrogarsi sulla sua identità, pensare il proprio statuto e compiere una scelta di campo, quella di ridursi del tutto a "scienza naturale" oppure pensarsi e farsi "scienza dell'uomo". Questo



passo è davvero irrinunciabile: oggi più che mai la pedagogia è chiamata in causa per fronteggiare una sempre più seria crisi educativa, che è innanzi tutto una crisi di valori e di civiltà.

Bibliografia

- Bonazzi, M. (2018). *Con gli occhi dei Greci*. Carocci.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Armando.
- Bruni, E.M. (2005). *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*. Carabba.
- Bruni, E.M. (2012). *Intersezioni pedagogiche*. ETS.
- Bruni, E.M. (2021). *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*. Carocci.
- Bruni, E.M. (2022). Magna traditio. La paideia in epoca imperiale. In H.L. Reid, P. Madella, M. Mauri & E. Isidori (Eds.), *Dione Crisostomo. Melankomas. Sulla bellezza dell'atleta* (pp. 7-37). Sette Città.
- Cantilena, M. (1983). Oralisti di ieri e di oggi. *Quaderni Urbinati*, 13(42), 165-186.
- Chomsky, N. (2003). *La Diseducazione. Americanismo e politiche globali*. Armando.
- Detienne, M. (1983). *I maestri di verità nella Grecia arcaica*. Laterza.
- Eraclito (2007). *Eraclito. Testimonianze, imitazioni e frammenti* (M. Marcovich, R. Mondolfo & L. Tarán). (P. Innocenti, Trans.). Bompiani.
- Gentili, B. (1995). *Poesia e pubblico nella Grecia antica*. Laterza.
- Ieranò, G. (2020). *Le parole della nostra storia. Perché il greco ci riguarda*. Marsilio.
- Jaeger, W. (2018). *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. Bompiani. (Original work published 1944)
- Ong, W.J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Il Mulino.
- Platone (2009). *Teeteto o Sulla Scienza*. (L. Antonelli, Trans.). Feltrinelli.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima* (E. Nobili, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1991)



Prima idea di una scienza pedagogica fondativa di stile fenomenologico-ermeneutico

A fundamental Pedagogy in a phenomenological-hermeneutic Style as a regional Ontology of educational Phenomena

Antonio Bellingreri

Università degli Studi di Palermo | antonio.bellingreri@unipa.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL'EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

Una riflessione sintetica sulla storia della pedagogia nella seconda metà del secolo scorso prende in esame la rivoluzione epistemologica interna a questo campo disciplinare, che apre una nuova prospettiva epistemologica. Questo contesto storico-teorico rende possibile proporre una pedagogia fondamentale che, concettualizzata secondo uno stile fenomenologico-ermeneutico, si istituisca come un'ontologia regionale dei fenomeni educativi. Si tratta di un modello di ricerca segnato innanzitutto ed essenzialmente da una feconda coesistenza di un paradigma scientifico, che permette di fondare la pedagogia come una scienza umana autonoma, e di un paradigma filosofico, che assume le domande intorno al senso e al metodo, ossia intorno ai problemi di fondo delle azioni educative. Pertanto, anche se la pedagogia si pone come una scienza autonoma, essa non è autarchica, in ragione del dialogo critico che la costituisce, tanto con le altre scienze dell'educazione e con quelle pedagogiche, quanto con le scienze filosofiche.

A synthetic reflection on the history of pedagogy in the second half of the twentieth century highlights an epistemological revolution within this disciplinary field of research. This allows theorizing a fundamental pedagogy that, in a phenomenological-hermeneutic style, establishes itself as regional ontology of educational phenomena. This is a dialectical research model marked by a fruitful coexistence between the scientific paradigm, which allows grounding fundamental pedagogy as an autonomous science, and the philosophical paradigm, which allows assuming the questions about the meaning of an educational action. Moreover, even if pedagogy is to be defined as an autonomous human science, it is not self-sufficient due to the critical dialogue that it undertakes with the other educational and pedagogical sciences, but also with the philosophical sciences.

KEYWORDS

Rivoluzione epistemologica | Pedagogia fondamentale | Stile fenomenologico ermeneutico
Ontologia regionale | Modello di ricerca dialettico
Epistemological Revolution | Fundamental Pedagogy | Phenomenological-hermeneutic Style
Regional Ontology | Dialectical Research Model

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Bellingreri, A. (2023). Prima idea di una scienza pedagogica fondativa di stile fenomenologico-ermeneutico. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-04>.

Corresponding Author: Antonio Bellingreri | antonio.bellingreri@unipa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-04

Nella storia della pedagogia contemporanea, nel corso della seconda metà del secolo scorso, si è verificata una vera e propria “rottura epistemologica”: si sono evidenziati i limiti critici di un paradigma puramente filosofico e la necessità di pensare un paradigma propriamente scientifico della pedagogia. Ne propongo un’interpretazione sintetica, distinguendo in questa storia quattro momenti; sono tappe reali, ma possono anche essere considerate conquiste ideali, che per gradi vanno configurando il nuovo codice epistemologico della pedagogia (Cambi, 2000).

1. Una rivoluzione paradigmatica

In un primo momento è sembrato che, per fare della pedagogia una scienza autonoma, fosse necessario e sufficiente applicare ai fenomeni educativi *il principio della sperimentazione*, sostituendo al semplice principio dell’esperienza il controllo sperimentale della stessa (Becchi & Vertecchi, 1984). In un secondo momento è parso che criterio di scientificità di una scienza pratica in senso eminente come la pedagogia dovesse essere *il principio della critica* dell’ordine esistente; si può parlare di prospettiva scientifica, accogliendo i presupposti di una teoria critica della società, l’apriori emancipativo e di liberazione (Lumbelli, 1972). In un terzo momento si è imposto quello che si può chiamare *il principio di specificazione*, secondo il quale è necessario assumere ogni suo fenomeno specifico con un metodo specifico a esso adeguato; pertanto, anziché di ‘pedagogia generale’, si dovrà piuttosto parlare sensatamente di scienze dell’educazione (Visalberghi, 1978). Solo in tempi più recenti è emerso un nuovo profilo per la pedagogia generale, intesa sempre come specifica scienza umana, ma rivolta allo studio dell’educazione *in quanto tale*; autonoma dalle altre scienze specifiche dell’educazione, ma in un costitutivo dialogo critico con esse. Impiegando il linguaggio della fenomenologia se ne può parlare come di un’*ontologia regionale* (Cambi, 2004).

Ora, è quest’ultima a proporsi il compito di istituire una fondazione strutturale alle specifiche scienze dell’educazione e alle altre scienze pedagogiche. Ed è interessante notare come, assumendo questo ruolo fondativo, la pedagogia generale prenda atto delle conquiste critiche positive portate, in ciascuno dei precedenti momenti storici, dalla pedagogia sperimentale dalla pedagogia critica e dalle scienze dell’educazione (Bellingreri, 2015a).

È all’interno di questo orizzonte che va situata la proposta, che qui presento a grandi linee, di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico e del suo specifico codice epistemologico. Ho scelto l’aggettivo fondamentale per denotarla perché mi pare che già per sé solo esso ne intende l’oggetto formale: essa assume *i problemi di fondo*, quelli *del senso* (o della verità e del perché) e quelli *del metodo* (o della pratica e del come) dell’educazione. Essi sono sempre alla base, costituiscono pertanto le fondamenta o le presupposizioni delle altre scienze dell’educazione e delle scienze pedagogiche più specifiche; in quanto presupposizioni restano come *l’implicito* che attende di venir pensato in modo *esplicito*, critico e argomentato, da una scienza specifica che li assuma come *i propri* problemi. Dunque, la pedagogia fondamentale deve essere una scienza umana distinta dalle altre scienze qui evocate, si elabora però nel dialogo amicale con esse: presenta una struttura dialettica in senso eminente (Bellingreri, 2007).

Quanto ho chiamato “rottura” epistemologica, a ben vedere mostra i caratteri di una vera e propria rivoluzione paradigmatica nella storia delle scienze moderne e contemporanee. Senza pretesa di esser esaustivo, ne propongo un’ipotesi interpretativa: nella storia delle scienze dell’ultimo secolo è emerso gradualmente *un concetto analogico di scienza*. Riformulando una celebre formula aristotelica, possiamo dire che scienza “si dice in molti modi”, tutti però devono essere considerati forme diverse di un significato comune, definito adeguatamente ricorrendo ai termini rigore e oggettività (Agazzi, 1992). Ora, è nell’ambito determinato di ogni logica specifica che vengono definiti i criteri *specifici* del rigore e della oggettivazione che sono propri di una determinata scienza (Agazzi, 1995).

Questa interpretazione analogica del concetto di scienza ha il merito critico di mettere in questione il paradigma del positivismo e del neopositivismo, presente e prevalente nella cultura scientifica tra Ottocento e Novecento. Nella storia contemporanea delle scienze si è gradualmente preso atto che esistono forme di conoscenza che sono rigorose e oggettive, ovvero che sono vere, anche se non possono essere ricondotte alla logica e al metodo delle scienze esatte. È emersa inoltre la coscienza che, oltre le qualità primarie dei fenomeni, si



danno anche qualità secondarie e terziarie, che insieme formano le proprietà del reale; la loro intelligenza esige forme specifiche di rigore e di oggettività (De Monticelli & Conni, 2008).

Ecco, dunque, la novità sorta da questa storia: essenza di ogni scienza non può essere la ragione dell'esattezza matematico-fisica, ma deve essere *la ricerca della verità*, rivolta a cogliere la proprietà di qualsiasi fenomeno umano o natura (Melchiorre, 1994). È una 'buona ragione' che consente di vedere nella scienza una prima forma di riflessione critica: la scienza costituisce già per sé stessa una presa di distanza dal nostro sapere spontaneo, problematizzando quanto abitualmente nei "mondi della vita" chiamiamo le nostre certezze; ci consente di andare alla ricerca di un differente criterio fondativo del vero: in breve, di passare *dal certo al vero*.

2. Un logos integrato

La pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico è un modello di ricerca; in questo paragrafo tenterò di presentarne il codice epistemologico. La categoria di *logos integrato* ne può offrire una prima idea: intende un discorso che fonda, ossia va chiarendo, sia il senso che le linee direttive di un metodo educativo adeguato, percorrendo diversi livelli di approfondimento. Gli step di questo composito itinerario conoscitivo sono almeno quattro; sottolineo subito che ognuno di essi è strutturale, concorre a definire l'intero, il codice epistemologico della pedagogia fondamentale.

Il primo step è *empirico*, consiste in una prima ricognizione empirica e problematica. È un dato evidente che le esperienze educative già da sempre sono comprese nelle forme di un sapere pedagogico pre-riflessivo; è quanto costituisce le premesse 'certe' di tutti nostri ragionamenti pratici. È un dato però che in questo primo momento diventa gradualmente salutare l'esperienza del dubbio, le certezze proprie del sapere spontaneo cominciano a vacillare quando qualcosa 'non funziona più'; è un indice che ci si trova già oltre l'orizzonte di senso pre-scientifico. È il primo passo di un itinerario che sembra imporsi, iniziamo a domandarci, a volte drammaticamente, se quanto riteniamo certo sia poi anche vero (Agazzi, 2004).

Non è bene però sospendere completamente il nostro assenso al sistema delle convinzioni personali e delle opinioni prevalenti, esso può valere pur sempre come guida orientativa per il procedere della ricerca nei suoi momenti successivi. In quanto tale, pertanto, la prima ricognizione empirica e problematica ha una sua specifica funzione metodologica. Noto che un ruolo speciale possono svolgere in essa le indagini psico-sociali; possono mettere in atto metodi di ricerca sia quantitativa sia qualitativa e possono essere svolte su un territorio nazionale o essere rivolte a piccoli gruppi di educatori. Registrano stili esistenziali diffusi, propensioni ricorrenti e caratterizzanti; anche le interviste con un numero ristretto di quesiti possono sollecitare brevi racconti di vita dei soggetti coinvolti, racconti rivelativi del proprio modo di abitare il mondo (Bellingreri, 2015b).

Il secondo step è *empiriologico*, in esso la ricerca veritativa coincide con le "sensate esperienze", ossia con il sapere emergente nelle esperienze concettualizzate negli assiomi delle logiche specifiche delle diverse scienze applicate allo studio dei fenomeni educativi. Detto con maggiore chiarezza, le logiche specifiche sono quelle delle scienze dell'educazione applicate allo studio dei diversi aspetti specifici delle esperienze educative; tali sono, ad esempio, la psicologia dell'educazione o la sociologia dell'educazione. Secondo quanto emerge dall'epistemologia contemporanea, le diverse scienze dell'educazione possono essere considerate alla stregua di sistemi assiomatici per un determinato ambito di fenomeni; servono a ri-definire i fenomeni oltre l'orizzonte del sapere pre-scientifico, cercandone le cause o le motivazioni.

Ora, per ciascuna scienza, con ogni fenomeno si tratta di un'astrazione, ossia ciascuna ne visualizza solo un aspetto, separandolo dall'intero, che è il fenomeno concreto nella totalità dei suoi fattori costitutivi. L'intero però resta *sullo sfondo* e, rispetto al sapere astrattivo o specialistico, permane a livello implicito (Agazzi, 1976). Così, volendo esemplificare, la psicologia dell'educazione astrae la sua parte, le strutture psichiche dei soggetti implicati in una relazione educativa, che è oggetto *psicologico*; nulla però, in questa scienza dell'educazione, vien detto della relazione che pure è al centro delle loro indagini: il fenomeno *concreto*, l'intero sul quale essa astrae, è una realtà educativa; ma del senso che un tale fenomeno umano ha proprio *in quanto è realtà educativa*, niente vien detto né dalla psicologia dell'educazione né dalle altre scienze dell'educazione.

Il terzo step è il momento teoretico; in esso viene assunto quanto, all'interno delle scienze applicate allo studio dell'educazione, restava semplicemente presupposto: il senso che qualifica il fenomeno umano inteso



come educativo, visualizzato ora nella sua globalità. In dialogo critico con la prima forma di sapere in cui si avvia la ricerca veritativa, parliamo ora di una riflessione di seconda istanza (Bellingreri, 2017).

Ora, ecco la novità di questo step, in esso emerge che la domanda posta dal pedagogista è una domanda *propriamente filosofica*: un'interrogazione sull'essenza, per la quale è dato intuire e intendere ciò che il fenomeno educativo è, può essere e deve essere per diventare in modo proprio o autentico quello che è. Emerge insieme al dato che con l'educazione si tratta di un'azione migliorativa della persona, la posta in gioco è l'evento stesso della persona: il soggetto decide di sé in ordine a quanto scopre oggettivamente preferibile per sé. Quanto viene a significare che il fenomeno è tale da rivelare che l'educazione è in sé stessa un'impresa filosofica (Bellingreri, 2018).

È in questo momento della pedagogia fondamentale che viene esaltato, per così dire, il contributo specifico della prospettiva fenomenologica; mi limito qui a richiamarne l'essenziale. Come è noto, in questo uso critico della ragione, il "principio di tutti i principi" è quello dell'evidenza, l'intelligenza intuitiva e la ragione argomentativa sono attivati dall'evidenza di quanto mostrandosi appare; anche se è pure evidente che non tutto appare con evidenza: ci sono nei fenomeni lati nascosti, se riusciamo a parlarne è perché si mostra nei lati visibili un rinvio ad altro non visibile, dato solo «per adombramenti» (Husserl, 2002, par. 24).

Un punto nodale va qui sottolineato, la distinzione tra intuizione empirica e intuizione eidetica vale come primo criterio per la conoscenza fenomenologica. Con la prima s'intende la visione che abbiamo di un fenomeno, così come si offre nei vissuti delle percezioni sensibili; ma nelle nostre intuizioni empiriche insiste sempre un'intuizione di un dato non empirico, un dato apriori metempirico. È questa la condizione che permette di vedere negli aspetti ricorrenti e caratterizzanti offerti dalle intuizioni empiriche, un tratto esemplare, un'unità di senso, riferibile a tutti i fenomeni dello stesso genere. Con termine adeguato va definita l'essenza del fenomeno; è il tratto che identifica la realtà dell'autentico poter essere del fenomeno, vale dunque come criterio ultimo della sua significazione. Perveniamo qui ad un punto nodale del momento teoretico della pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico: l'esperienza stessa manifesta il fondamento del suo autentico poter essere, che appare con l'intuizione stessa dell'essenza (Kaiser, 2002).

Quanto emerge con la riflessione di questo punto nodale è tratto qualificante il modello di ricerca che siamo esaminando: esso, mentre tien ferma l'autonomia della pedagogia come scienza, insieme ne mette in atto il rapporto dialettico con la filosofia, rapporto dialogico costitutivo perché implicato dallo stesso oggetto formale proprio della pedagogia fondamentale. Inteso nell'orizzonte di senso della fenomenologia, è il tratto qualificante il profilo di una *scienza fondamentale*, vale come paradigma per la fondazione di ogni scienza specifica, naturale umana ed esatta; permette di impostare, all'interno di ciascuna, il problema della conoscenza dei fenomeni come ricerca del vero (Bellingreri, 2015a).

All'interno di questo modello di ricerca veritativa, il momento teoretico non è però quello conclusivo, c'è uno step risolutivo ulteriore, che è quello prassico-poietico. Va osservato infatti che quello teoretico rappresenta il piano ideale della prassi, livello di una riflessione che resta organica alla prassi; per tale ragione, il punto di avvio della ricerca è una esperienza educativa in atto, ma l'orientamento all'azione nel concreto impegno educativo esige il ritorno ai "mondi della vita". Ora il chiarimento del senso apre il compito di tracciare le linee direttive di un metodo adeguato a far fare un'esperienza migliorativa alle persone coinvolte nella relazione educativa. Si tratta di prospettare come educare per risultare adeguati dal punto di vista esistenziale e dal punto di vista storico; è la ragione per cui si parla qui di un momento che è prassico e insieme è poietico, il compito è quello di progettare un'azione da proporre che porti un'innovazione.

Ho elaborato altrove un'ontologia regionale dell'educazione la cui categoria centrale è *consegna*, l'educazione visualizzata nella sua essenza è consegnare (da parte dell'educatore) e far sperimentare in prima persona (all'educando) un ideale di vita buona. Vi ho designato anche un metodo educativo coerente con questa proposta, denotandolo "dialogo esistenziale centrato sull'empatia" (Bellingreri, 2005); è dei tratti specifici di un metodo come questo che si argomenta nel momento prassico-poietico della pedagogia fondamentale. Ha il carattere di un'azione trasformante, tanto per l'educatore quanto per l'educando, una pratica il cui fine proprio è il decentramento dall'io concreto e il riconoscimento di qualche tratto del sé autentico. Infine, l'impegno del metodo empatico in cui si effettua la consegna è che esso riesca nell'evento della persona: evento d'essere e di senso, all'interno di un processo di reciproco riconoscimento di un più vasto orizzonte di senso condiviso (Bellingreri, 2018).



Mi fermo qui a riflettere su un aspetto qualificante di questo momento prassico-poietico: il problema del metodo deve esser visto organicamente legato a quello del senso, la domanda sul come non va separata da quella del perché; la ragione di questa unità organica sta nel carattere pratico in senso eminente della pedagogia fondamentale. Ora, è tesi qualificante del nostro modello fenomenologico-ermeneutico di pedagogia fondamentale che in questo step del logos integrato venga esaltato l'apporto specifico dell'ermeneutica; questa si innesta, per così dire, nel tronco della fenomenologia; rende concreta la ricerca dell'essenziale, in un paragone costante con la dimensione esistenziale e con quella storica dei soggetti coinvolti nell'azione educativa.

Anche qui mi limito a richiamare l'essenziale della prospettiva ermeneutica e del suo nesso essenziale e costitutivo con la prospettiva fenomenologica. Accade che in ogni relazione, a partire da un'originaria comprensione del senso dell'essere e dell'esistenza, storicamente sempre determinata, noi ci raccontiamo e insieme ci interpretiamo, in quello che di fatto va diventando un processo di co-elaborazione di significati. È quanto accade anche e in modo notevole nella relazione educativa, che è possibile dunque intendere come una sorta di testo storico ma che vale sempre insieme come segno ontologico: in breve, dice in modo determinato di una comprensione dell'essere (Ricoeur, 1989). Per tale ragione, in ogni testo in quanto è storico, viene a parola il desiderio singolare che costituisce il soggetto nella sua storica determinatezza; così come in ogni segno che sempre insiste nel testo, viene a parola quanto eccede la coscienza che l'io ha del proprio desiderare: il sé, a ben vedere, è l'altro dell'io, si presenta come un orizzonte che non può mai essere trapiantato né divenire mai perfettamente trasparente.

Nei testi configurati delle nostre azioni significanti, dunque, è possibile trovare un qualche profilo di sé, qualche aspetto del proprio desiderio, nel suo essere attuale e nelle sue possibilità aperte; noi desideriamo sempre e tanto dall'archeologia del desiderio quanto dalla sua teleologia apprendiamo di essere costituiti da una tensione a una vita piena di senso e carica di diletto. Sono testi che narrano le "vicissitudini del cuore" (Ricoeur, 1977), di non facile decifrazione; il compito specifico del metodo educativo è proporre un'esegesi, 'paragonando' sempre quanto apprendiamo dall'interpretazione con l'ideale di vita buona che viene consegnato nella relazione educativa e con il contesto storico in cui si gioca la partita della nostra esistenza.

Bibliografia

- Agazzi, E. (1976). Criteri epistemologici delle discipline psicologiche. In G. Siri (Ed.), *Problemi epistemologici della psicologia* (pp. 7-34). Vita e Pensiero.
- Agazzi, E. (1992). *Il bene il male e la scienza. Le dimensioni etiche dell'impresa scientifico-tecnologica*. Rusconi.
- Agazzi, E. (1995). *Filosofia della natura. Scienza e cosmologia*. Casale Monferrato.
- Agazzi, E. (2004). *Valore e limiti del senso comune*. FrancoAngeli.
- Becchi, E., & Vertecchi, B. (Eds.). (1984). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e Pensiero.
- Bellingreri, A. (2007). Struttura 'dialettica' della pedagogia fondamentale. In A. Bellingreri, *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale* (pp. 32-46). Vita e Pensiero.
- Bellingreri, A. (2015a). Trattati innovativi di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico. In G. Elia (Ed.), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 76-86). FrancoAngeli.
- Bellingreri, A. (2015b). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Mondadori.
- Bellingreri, A. (Ed.). (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 275-282). ELS La Scuola.
- Bellingreri, A. (2018). *L'evento persona*. Scholé.
- Cambi, F. (2000). *Storia della pedagogia*. Laterza.
- Cambi, F. (2004). L'ermeneutica in pedagogia, oggi. In F. Cambi & L. Santelli Beccegato (Eds.), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico* (pp. 3-14). Utet.
- De Monticelli, R., & Conni, C. (2008). *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologica e la ricerca oggi*. Bruno Mondadori.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Volume I: Libro primo. Introduzione generale alla fenomenologia pura* (V. Costa, Trans.). Einaudi. (Original work published 1913)



- Kaiser, A. (2002). L'essenza teoretica della pedagogia. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia* (pp. 191-213). Bompiani.
- Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. FrancoAngeli.
- Melchiorre, V. (1994). *Figure del sapere*. Vita e Pensiero.
- Ricoeur, P. (1977). *Il conflitto delle interpretazioni [Saggi di ermeneutica I]*. (R. Balzarotti, F. Botturi & G. Colombo, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1969)
- Ricoeur, P. (1989). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica II*. (G. Grampa, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1986)
- Visalberghi, A. (Ed.). (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Mondadori.



Pedagogia e società in dialogo

Pedagogy and society in dialogue

Luigi Pati

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano | luigi.pati@unicatt.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL'EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

Nel presente contributo si prendono in esame due questioni. La prima riguarda le ragioni che giustificano la necessità del dialogo tra riflessione pedagogica e contesto socio-politico-culturale. La seconda concerne la metodologia del dialogo, da concepire come strumento mediante il quale perseguire l'avvento della comunità educante.

In this paper, I address two issues. The first one concerns the necessity of a dialogue between pedagogy and socio-political-cultural context. The second one regards the methodology of dialogue, as a tool to achieve the goal of establishing an educating community.

KEYWORDS

Pedagogia | Società | Dialogo | Comunità educante | Corresponsabilità
Pedagogy | Society | Dialogue | Educating Community | Corresponsability

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Pati, L. (2023). Pedagogia e società in dialogo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 31-38 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-05>.

Corresponding Author: Luigi Pati | luigi.pati@unicatt.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-05

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

Per lungo tempo (ma forse ancora oggi) la Pedagogia è stata “detta”, declinata sulla base degli orientamenti ideologici dei suoi cultori. La distinzione speciosa tra “pedagogia laica” e “pedagogia cattolica” ha rappresentato un elemento di forte debolezza epistemologica e culturale. Essa, infatti, ha impedito di usufruire di preziosi contributi per mezzo dei quali giovare allo sviluppo generale della scienza pedagogica. Sono emblematiche, al riguardo, le chiusure del mondo pedagogico cattolico verso illustri studiosi ritenuti di “parte” come J. Dewey e M. Montessori; così come risultano significative le chiusure del mondo laico verso lo studio di alcuni spazi di vita come la famiglia, considerata espressione istituzionale della componente religiosa.

Il rinnovamento generazionale in atto tra i cultori della pedagogia nei molteplici ambienti e centri di ricerca, universitari e no, suggerisce la modificazione della postura scientifico-culturale. Dopo decenni di vita accademica, ho maturato la convinzione che, nel campo della ricerca pedagogica, non si tratta più di difendere o promuovere una propria opzione ideologica. All’opposto, è necessario lavorare per offrire a tutti i ricercatori gli strumenti concettuali e metodologici per mezzo dei quali riflettere sui modi migliori di vivere la vita e di orientarla verso la conquista del ben-essere umano e sociale. Si tratta di un discorso complesso, difficile, che interroga il mondo della ricerca pedagogica circa l’identificazione e l’assunzione di prospettive comuni, di criteri di studio collettivi, di valori condivisi. SIPEGES può costituire una valida opportunità, assecondando procedure di confronto e ricerca di sintesi epistemologico-concettuali.

Collegata a quanto or ora rilevato, pongo altresì l’esigenza di superare le divisioni e le frammentazioni tra i vari settori che compongono l’arcipelago pedagogico, avvalorando il contributo specifico che ciascuno di essi può offrire alla migliore comprensione del fenomeno “educazione”, in alternativa a qualsiasi forma di “cannibalismo”.

Sulla scorta delle suddette brevi note introduttive, per sviluppare adeguatamente il tema assegnatomi muovo dalla convinzione che è preferibile passare dalla formulazione assertiva a quella interrogativa. Nella fattispecie, mi prefiggo di rispondere alle due seguenti domande:

- perché due realtà tra loro differenti – l’una, la pedagogia, connessa strettamente con il mondo della ricerca; l’altra, la società, qualificata da istituzioni e scelte politiche – devono stabilire un dialogo?
- perché è da privilegiare il dialogo, quindi l’opzione metodologica che assegna al rapporto tra pedagogia e società peculiari modalità di svolgimento?

1. Perché due realtà tra loro differenti devono stabilire un dialogo?

Per rispondere alla prima domanda, è opportuno richiamare, sia pure in modo veloce, l’oggetto di studio che qualifica la riflessione pedagogica, ovvero l’educazione.

Gli studiosi sono concordi nell’affermare che se non ci fosse l’educazione non esisterebbe la pedagogia¹. Tale convinzione a mio parere si traduce nella sollecitazione della ricerca pedagogica a interrogarsi primariamente sul *perché* l’uomo ha bisogno di educazione. Le acquisizioni antropologiche così enucleate permettono alla pedagogia di delineare percorsi, procedure, criteri di valutazione dell’educazione.

Da numerosi osservatori è stato altresì ribadito a gran voce che lo studio pedagogico dell’educazione non ha caratteri di esclusività. Altre scienze si occupano dell’educazione, al punto che spesso i loro risultati, suffragati da dati empirici, tendono a favorire la insignificanza della ricerca pedagogica (Colicchi, 2001, pp. 95-109). Una insignificanza sovente alimentata anche dalla tendenza dei pedagogisti a delegare alle altre aree disciplinari lo studio dell’educazione nel suo concreto farsi. Va da sé che la rinuncia alla rilevazione del dato osservabile non favorisce il dialogo tra pedagogia e società, quindi tra la ricerca pedagogica e le varie istituzioni sociali in cui si attua l’educazione, a tutto vantaggio della diretta interlocuzione di queste ultime (quindi della società) con altri settori disciplinari attenti allo studio di ciò che accade nella quotidianità dell’educare.

1 Sia sufficiente, al riguardo, richiamare la definizione della pedagogia formulata da Corallo (1972) come “scienza dell’educazione dell’uomo” (p. 85).



Senza indulgere nei temi accennati, importa sottolineare che pedagogia e società sono chiamate a dialogare in ragione del fatto che lo studio pedagogico dell'educazione può offrire contributi originali al divenire umano, i quali non sostituiscono ma vanno ad arricchire quelli provenienti dalle altre scienze dell'educazione. Nella fattispecie, una volta risposto al perché l'uomo ha bisogno di educazione, questa è studiata dalla pedagogia come rapporto/processo intenzionalmente progettato e strutturato, attraverso il quale la persona investita di responsabilità educativa mira a far sì che la persona a essa affidata possa perseguire e conseguire determinati traguardi di crescita. Tale formulazione, a mio modo di vedere le cose, costituisce un vero e proprio spartiacque epistemologico che, se da un lato attribuisce specificità identitaria alla ricerca pedagogica, dall'altro lato giova a far segnalare eventuali invasioni di campo da parte di altri settori disciplinari.

L'educazione si palesa come rapporto/processo che si verifica sempre in uno spazio esperienziale, in un contesto sociale. La qual cosa fa capire che essa è, inevitabilmente, un fenomeno relazionale contestualizzato, situato, soggetto a condizionamenti. Ciò impone una chiara interlocuzione tra riflessione pedagogica e contesto ambiente.

La riflessione pedagogica non può sottostimare il fatto che lo spazio ambientale, con le sue dimensioni materiale-istituzionale-umana-valoriale, non si risolve in semplice cornice che delimita il vivere umano. All'opposto, esso è sempre da concepire come complesso di elementi che, in modo diretto e/o casuale, influiscono sull'esistenza individuale. Da qui, per un verso, scaturisce il rapporto tra pedagogia e società; per altro verso, emerge l'istanza pedagogica della *mediazione educativa*, ovvero l'azione di filtro che l'adulto investito di responsabilità educativa è tenuto a svolgere per tutelare la crescita del soggetto a lui affidato; per altro verso ancora, s'impone l'imperativo pedagogico di *ordinare e costruire* il contesto ambiente, assegnando a esso un progetto di sviluppo che sia sempre più umano.

A ben considerare le cose, la giustificazione epistemologica della pedagogia in quanto "pedagogia sociale" risiede anche in questo: riflettere sui modi attraverso cui la società, con le varie realtà istituzionali che in essa si radicano, può concorrere al positivo dispiegarsi delle singole personalità (Pati, 2007, pp. 28-56). Nella direzione tracciata, la ricerca pedagogica da molti anni ha posto l'enfasi su alcuni criteri metodologici, che riassumo nel seguente modo:

- osservazione e rilevazione dei problemi propri di un certo contesto ambiente;
- riflessione sui dati enucleati e interpretazione dei medesimi in termini di esigenze educativo/formative da soddisfare;
- elaborazione di progetti d'intervento atti a rispondere ai bisogni e ai problemi messi in luce;
- attuazione del progetto d'intervento elaborato e valutazione dei risultati conseguiti;
- ridefinizione del progetto d'intervento alla luce di nuove osservazioni.

Come è facile arguire, il lavoro del pedagogista non è soltanto di tipo teoretico. L'indagine pedagogica ha da privilegiare il nesso teoria-prassi; quindi, ha da avvalorare il rapporto tra ricercatore e lavoro educativo. La "costruzione pedagogica" dell'ambiente, nelle sue varie diramazioni settoriali, non può prescindere dal contributo che la prassi educativa offre per la migliore comprensione dei problemi (Elia, 2016, pp. 11-15). Si tratta di lasciarsi coinvolgere dalla pratica del vivere, per poi procedere con cognizione di causa all'introduzione di alcune variabili, che possano secondare la trasformazione dello spazio esperienziale preso in esame.

Strettamente connesso con quanto or ora messo in luce è il tema della *progettazione partecipata* (Amadini, 2012, pp. 99-114). Qualsiasi tipo di progetto d'intervento postula il coinvolgimento delle persone a cui esso si rivolge, quindi il dialogo con chi opera nelle varie istituzioni. Si parla, a questo riguardo, dei vari tipi di educazione, qualificati dai differenti contesti nei quali l'educazione è attuata. Tale indicazione fa intendere che in campo pedagogico l'ambiente è da concepire non in senso generale bensì in modo circoscritto, determinato.



2. Perché la modalità del dialogo?

La risposta all'interrogativo spinge a richiamare il fatto che negli anni Settanta del secolo scorso, in ragione anche dell'emanazione di alcuni Decreti Ministeriali concernenti l'assetto territoriale², differenti settori dell'opinione pubblica iniziarono ad auspicare l'avvaloramento educativo del territorio, in maniera da rendere un più efficace servizio alla persona. L'educazione nel territorio divenne un vero e proprio slogan, con il quale si cercò di qualificare iniziative, progetti, innovazioni. Sennonché, l'auspicio si scontrò ben presto con difficoltà attuative e ancor oggi palesa tutta la sua debolezza quando si passa a valutarne i risultati. Oggi come allora, infatti, ci si accorge che l'espressione "educazione nel territorio" non soltanto non chiarisce la specificità del fattore educativo (cosa vuol dire "educazione" per il politico, l'economista, il funzionario amministrativo ecc.), ma anche e soprattutto che è fonte d'insoddisfazione e di frustrazioni. Il territorio, non ostante le innovazioni di settore, si è mostrato e continua a palesarsi come luogo impersonale, in cui i molteplici enti, istituzioni e operatori, di là dalle buone intenzioni che li animano, perseguono linee d'azione disarticolate e frammentarie. In altre parole, gli intenti promozionali sovente sono sacrificati sull'altare, oramai ampiamente sperimentato, dell'assistenzialismo.

Il problema sta nel fatto che non è sufficiente appellarsi verbalmente all'educazione, per indurre un nuovo assetto sociale. Non basta fare un generico riferimento all'"educazione nel territorio" affinché lo spazio umano-fisico-culturale si ristruttururi in senso promozionale. Occorre anche e principalmente dare consistenza pedagogica alle intenzioni per trarre orientamenti programmatici nuovi. Il territorio, se vuole contraddistinguersi in termini educativi, interpella direttamente i processi di strutturazione dello spazio e i percorsi formativi che in esso si attuano. Non può essere il risultato di una semplice indicazione di vertice, proveniente da chi, in un determinato momento storico, esercita un certo tipo di incidenza socio-politico-economico-culturale. Il trascurare di *fondare pedagogicamente il territorio come spazio di educazione e formazione* fa sì che esso si riproponga, di là dai *desiderata*, come ambito di vita impersonale, qualificato dalla burocratizzazione delle prestazioni; come ambito gerarchico, teso al mantenimento della posizione di dominanza di alcuni organismi rispetto ad altri; come ambito omologante, incline a uniformare le differenze a scapito della diversità (Pati, 1990, pp. 119-122).

È facile intravedere, nei motivi accennati, l'esigenza che tra politica e riflessione pedagogica si stabilisca un dialogo. Va detto, al riguardo, che un qualche tipo di rapporto ha contrassegnato i due ambiti in ogni epoca storica (Cambi, 2011, pp. 157-166), pur nel periodico e altalenante soggiacere della riflessione pedagogica alla sfera etica, filosofica, psico-sociologica. Oggigiorno si sente l'esigenza di un rapporto che, per un verso, avvalori la dimensione socio-storica e progettuale della pedagogia; per altro verso, permetta alla politica di qualificare scientificamente le proposte educative elaborate.

D'altro canto, per la pedagogia è impossibile prescindere dall'indagine sulla dimensione politica del contesto sociale in cui l'uomo al quale si rivolge vive e opera. Ciò in quanto essa ha il compito di soppesare le molteplici contingenze per poter avviare, promuovere e tutelare l'integrità della persona nei vari campi esperienziali. Nasce da tali motivi l'interesse pedagogico per la politica, ovvero l'aspetto politico della riflessione pedagogica (Pati, 1995)³. Si tratta di una particolarità epistemologica che impone alla riflessione pedagogica (se vuole realmente contribuire al positivo dispiegarsi dell'educazione valutata come rapporto/processo intenzionalmente strutturato) di indagare le precipue caratteristiche dei vari spazi educativi. Famiglia, scuola, ambienti ludici e di animazione, luoghi di ritrovo e di lavoro: tutte le istituzioni interessate alla e dalla educazione vanno adeguatamente esaminate dalla pedagogia. Anzi, questa è chiamata a dialogare con esse, per meglio aiutarle a svolgere positivamente la loro azione educativa, contro qualsiasi inclinazione alla omologazione e alla standardizzazione.

2 Si pensi al D.P.R. del 24 luglio 1977 n. 616 che, attuativo dell'art.117 della Costituzione della Repubblica Italiana riguardante le funzioni socio-assistenziali dell'Amministrazione Pubblica, si fonda sull'idea del decentramento territoriale in materia di assistenza e servizi sociali per famiglie e minori in istato di necessità, attribuendo compiti particolareggiati all'amministrazione periferica dello Stato. Per approfondimenti, si rinvia a Pati, 1990, pp. 81-89.

3 Tra gli studiosi che hanno esaminato il rapporto in questione mi piace ricordare A. Agazzi, il quale, in riferimento al suo tempo (siamo nel 1968), ha asserito: "La pedagogia non si pone più, perciò e veramente, come un capitolo della politica; è, se mai, una scienza che, oggi, deve verificare attentamente i propri rapporti in modo speciale *con* la politica" (Agazzi, 1968, p. 76).



Per la pedagogia si tratta di mettere in risalto *come* si svolge l'educazione nelle singole realtà istituzionali esaminate, quindi di rilevare le precipue caratteristiche operative di ciascuna di esse al fine di rafforzarle o sospingerle al cambiamento. Ciò – è bene segnalarlo a gran voce – tutela la pedagogia dal rischio di risultare estranea al vivere umano. Un siffatto modo di procedere impone di affinare gli strumenti di osservazione, descrizione, catalogazione del fatto educativo, nella convinzione che per la comprensione approfondita di questo non sono sufficienti i dati provenienti da altri settori disciplinari. La ricerca pedagogica è tenuta a mettere a punto i propri strumenti di indagine, sulla base del fatto che la rilevazione e la lettura dei dati cambia con il mutare dello sguardo del ricercatore (Cadei, 2017, pp. 29-38; Simeone, 2014, pp. 145-156). Ciò favorisce il dialogo tra pedagogia e società.

Il discorso svolto sollecita a segnalare che le stesse istituzioni nelle quali si attua l'educazione non possono trascurare di dialogare con la ricerca pedagogica. Spetta anche a esse (ovviamente, sulla base della capacità dei pedagogisti di proporsi all'attenzione...) avvertire l'importanza del contributo pedagogico ai fini del positivo andamento dell'educazione.

Per la riflessione pedagogica, parlare di dialogo significa muovere da una precisa scelta prospettica e metodologica della società e delle istituzioni, che esclude alcune modalità interattive a vantaggio di altre:

- si esclude la chiusura a favore dell'apertura;
- si esclude l'isolamento a favore della partecipazione;
- si esclude l'assistenzialismo a favore del protagonismo;
- si esclude l'indifferenza a favore della cura;
- si esclude la delega a favore della corresponsabilità.

Siffatta scelta prospettica muove dalla seguente convinzione: nella società, quindi nelle singole istituzioni, sono presenti motivi, processi, cambiamenti positivi, non semplicemente, come spesso si sottolinea, fattori di problematicità e di criticità (Galli, 1991; 1997). Sotto l'aspetto della riflessione pedagogica, è indispensabile fare leva su di essi per alimentare una cultura dell'uomo e per l'uomo. Alla pedagogia spetta aiutare le varie istituzioni a svolgere la loro azione educativo-formativa in una società di cui si ignorano i possibili esiti. Pertanto, le istituzioni non sono da concepire in termini di meri destinatari delle proposte pedagogiche. Con esse la pedagogia ha da intrecciare un rapporto di scambio, per mezzo del quale dare "voce" a bisogni ed esigenze, nel mentre accoglie suggerimenti e indicazioni.

Occorre progettare l'educazione in riferimento alle esigenze di una data comunità locale. Alla standardizzazione delle proposte è necessario opporre l'attenzione per le peculiarità tipiche della popolazione facente parte di una particolare comunità sociale (Malavasi, 2020, pp. 108-125). Questa va stimata non già come mero contenitore dell'educazione bensì come spazio di vita nel quale l'educazione acquista caratteristiche precipue, in virtù del coinvolgimento partecipativo di differenti fasce di popolazione. L'educazione è sempre processo *situato* di promozione, quindi qualificato da una originale cultura continuamente arricchita e/o modificata dal crescere delle persone, delle realtà istituzionali coinvolte, delle interazioni reciproche da entrambe promosse e coltivate (Pati, 2014, pp. 135-148).

3. Costruire la comunità educante

L'interrogativo che nasce, a questo punto, concerne il risultato che, mediante il dialogo tra pedagogia e società, si mira a conseguire. È facile capire che esso risultato ha a che fare con la costruzione di un inedito assetto societario.

Per entrare nel merito della questione, mi limito a segnalare che ai nostri giorni, per superare la crisi in cui da tempo versa il così detto *Welfare State*, si fa spesso riferimento alla *Welfare Society* o *Welfare Community*. Come è noto, il modello di *Welfare Society* assegna all'intera società, non soltanto allo Stato, il compito di farsi carico delle varie situazioni di bisogno in cui si trova la popolazione. Ciò, dal mio angolo di visuale, pone la necessità di prestare debita attenzione affinché il processo di trasformazione verso la *Welfare Society* non sia causa di un sovraccarico di responsabilità e di compiti per alcune istituzioni facenti parte della società civile



organizzata (si pensi alle famiglie, alle associazioni di volontariato ecc.). Così come è indispensabile evitare che la *Welfare Community* si risolva soltanto in una serie di modificazioni strutturali, di apertura di nuovi centri erogatori di risorse, di ampliamento del raggio d'azione di alcune istituzioni. Parlare di comunità solidale, di aiuto reciproco, significa – secondo il mio angolo di visuale – integrare la logica socio-politico-economica con quella pedagogica. Quest'ultima giova al ricupero del tema pedagogico dell'educazione nella comunità locale, nella singola comunità territoriale, partecipando con competenza alla rilevazione dei problemi propri delle varie fasce di popolazione, alla programmazione-progettazione di specifici interventi educativi, alla formazione e alla gestione delle risorse umane.

La direzione tracciata non è velleitaria. In campo pedagogico da tempo sono state elaborate prospettive oltremodo interessanti circa l'assetto societario. Sia sufficiente menzionare le istanze della *coerenza educativa* e del *confronto progettuale* tra varie realtà educative territoriali. La prima sospinge a porre tra le varie istituzioni chiamate a operare a favore di precise fasce di popolazione chiari legami di collaborazione, in maniera tale da evitare che l'azione dell'una contraddica o si ponga come alternativa rispetto a quelle delle altre. La seconda istanza permette di porre l'enfasi su una precisa esigenza: tra le istituzioni, chiamate a operare per conseguire peculiari obiettivi promozionali, è indispensabile incentivare rapporti di confronto riguardanti i rispettivi progetti educativi perseguiti.

Con il proseguire lungo questa via, enucleo le seguenti chiarificazioni utili per dare consistenza all'ideale della comunità educante (Pati, 1990, pp. 81-165)⁴.

1. La costruzione della comunità educante implica la rilevazione degli aspetti problematici che limitano o negano l'uomo, relegandolo in una posizione di passività. Esige, pertanto, la conoscenza dello spazio in cui si abita, degli aspetti vitali e della cultura del medesimo, talché il progetto educativo d'intervento non sia estraneo all'uomo. Costui, a sua volta, va assunto come risorsa primaria per la modificazione del contesto ambiente in spazio di vita umanizzante.
2. La costruzione della comunità educante poggia sulla riscoperta di nuovi legami interumani, sulla identificazione di nuove sinergie interistituzionali, su nuovi piani e programmi di sviluppo territoriale. La locuzione "comunità educante" invoca l'impegno di tutti, soprattutto di coloro i quali sono responsabili della cosa pubblica, a favorire la realizzazione del principio dell'"uomo con l'uomo": chiede di muoversi nella prospettiva della umanizzazione del contesto ambiente, quindi del concretamento di un rapporto "giusto" tra uomo e mondo circostante.
3. La costruzione della comunità educante esige il riferimento a precisi valori, che funzionino come vere e proprie bussole orientative: permettano di definire il progetto e le metodologie da intraprendere, quindi gli obiettivi che s'intendono perseguire. Per mezzo dei valori i singoli sistemi di convivenza possono essere esaltati nella loro esclusiva capacità d'azione e d'intervento, mentre partecipano al valido procedere degli altri sistemi relazionali; da questi ricevono contributi per la loro sempre più corretta distinzione, in una prospettiva d'integrazione.
4. La costruzione della comunità educante richiede la ferma intenzione dei partecipanti a perseguire circostanziati traguardi di sviluppo, nella reale consapevolezza della profonda e dinamica appartenenza a un programma operativo globale. È indispensabile la tensione a non accontentarsi dell'accomodamento in cui ci si trova, ma a ricercare forme sempre più perfezionate di rapporti.
5. La costruzione della comunità educante postula l'intenzionale coinvolgimento di personalità, istituzioni e organismi nella programmazione e nel concretamento di progetti elaborati per l'uomo. Oggigiorno si diventa sempre più consapevoli di questo fatto, talché l'ideale della comunità educante è direttamente collegato a quello di democrazia partecipata. È questo un modo per dire che l'educazione non può essere perseguita all'insegna della chiusura delle varie istituzioni né in forza di una impostazione gerarchica delle stesse. È necessario riscoprire l'istanza del "sistema formativo integrato", apportando le dovute correzioni e miglioramenti.

⁴ Si vedano, inoltre, i saggi di vari Autori pubblicati in *Pedagogia e Vita*, 2 (2022), numero interamente dedicato al tema "Costruire la comunità educante".



Le chiarificazioni offerte spingono a capire che *la comunità educante non si realizza una volta per tutte: essa chiede di essere costantemente coltivata e sviluppata*. La comunità educante poggia sul valore della persona, è qualificata dall'incontro e dalla comunicazione interumani, è contrassegnata dal permanente divenire⁵.

Non è superfluo, a questo punto, per costruire la comunità educante, dare forza al tema della corresponsabilità.

Come ho avuto occasione di affermare in altre sedi, la corresponsabilità è modalità interattiva che precisa il tema della partecipazione, specialmente per quanto concerne il coinvolgimento della famiglia nella vita della scuola. Sotto l'aspetto pedagogico-educativo, essa poggia sulla capacità personale, di gruppo, istituzionale d'inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione. Con siffatta opzione concettuale l'enfasi è posta sul diritto/dovere delle istituzioni coinvolte d'intraprendere un cammino di collaborazione, per il buon esito del quale tutte sono tenute a formulare proposte e a svolgere precise attività. In questa luce, la corresponsabilità implica un nuovo modo di essere delle istituzioni sociali.

La prospettiva della corresponsabilità pedagogicamente intesa aiuta a stimare i cittadini non più come meri fruitori di servizi pubblici, bensì come vera e propria risorsa educativa. Con il loro ricupero e avvaloramento, la società può rinnovare sé stessa, dando singolare vigore ai processi in essa esplicantisi e agli inediti ambiti di operatività che è tenuta a perseguire (Pati, 2019, pp. 67 e ss.).

Parlare di corresponsabilità significa porre l'accento su di un rapporto di reciprocità, in virtù del quale un'istituzione non strumentalizza le altre, non condiziona la vita delle altre, non prevarica sulle altre. All'opposto, *insieme* decidono d'intraprendere un percorso collaborativo sotto il segno del riconoscimento delle precipe competenze e prerogative (Dusi, 2017, pp. 99 e ss.).

Va da sé che la corresponsabilità interistituzionale non può essere stimata come un punto di partenza. Essa è da concepire come un obiettivo a cui tendere, in riferimento al quale sono da preventivare vari livelli di partecipazione, dai più semplici a quello sempre più complesso e sofisticato della corresponsabilità. Questa, pertanto, postula un certo tipo di percorso collaborativo fatto anche d'inciampi, intermittenze, arresti; in cui si possono presentare ostacoli, anche imprevisti; per la cui comprensione l'idea dello sviluppo lineare deve lasciare il posto a quello del procedere dinamico.

L'esito finale del rapporto di corresponsabilità lo identifico nel lavoro di *co-progettazione*, ossia nella capacità di alcune istituzioni, accomunate da prospettive condivise, di elaborare insieme progetti educativi. In questa luce, la comunità educante si mostra come realtà dinamica, qualificata dal permanente coinvolgimento delle persone e dall'impegno operativo delle medesime.

Bibliografia

- Agazzi, A. (1968). *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*. La Scuola.
- Amadini, M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. La Scuola.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. La Scuola.
- Cambi, F. (2011). *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*. Fondazione Vito Fazio Allmayer.
- Colicchi, E. (2001). I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi & G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi* (pp. 95-109). La Nuova Italia.

5 In Italia il tema della comunità educante ha preso ulteriore forma di recente, attraverso la proposta dei così detti *Patti educativi di comunità*. Essi sono stati deliberati dal Ministero dell'Istruzione sulla base della proposta formulata dal Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020 n. 203, *Scuola ed emergenza COVID-19. Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, Roma 13 luglio 2020. Sembra di poter asserire, al riguardo, che i *Patti educativi di comunità* possono costituire anche un rinnovato modo di costruire un nuovo *Welfare* sostenuto da una precisa prospettiva educativo-formativa. Un *Welfare* qualificato dalla costante attenzione alla realtà locale, che renda le molteplici iniziative di politica sociale (scolastiche, lavorative, abitative, previdenziali, assistenziali, sanitarie, economiche ecc.) fattori di chiara natura promozionale.



- Corallo, G. (1972). *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*. SEI.
- Dusi, P. (2017). *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. FrancoAngeli.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Progedit.
- Galli, N. (1991). *Educazione familiare e società complessa*. Vita e Pensiero.
- Galli, N. (1997). *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*. La Scuola.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Pati, L. (1990). *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. La Scuola.
- Pati, L. (1995). *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*. La Scuola.
- Pati, L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. La Scuola.
- Pati, L. (2014). La mediazione educativa per la composizione pedagogica tra realismo e costruttivismo. In E. Corbi, & P. Perillo (Eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione* (pp. 135-148). Pensa Multimedia.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Morcelliana.
- Simeone, D. (2014). Percorso epistemologico, in G. Mollo, A. Porcarelli & D. Simeone (Eds.), *Pedagogia sociale* (pp. 145-156). La Scuola.



Pedagogia e società. Il ruolo “critico” del pedagogo/intellettuale

Pedagogy and society. The “critical” role of the pedagogist/intellectual

Riccardo Pagano

Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” | riccardo.pagano@uniba.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL'EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

Che la pedagogia debba sempre attenersi a un principio di realtà è superfluo ribadirlo. Tuttavia, va specificato che questo principio di realtà richiama la pedagogia a tenere presenti le condizioni storiche, sociali, culturali, antropologiche che caratterizzano e delimitano il perimetro entro il quale il progetto pedagogico e l'azione educativa devono calarsi. Alla pedagogia compete, quindi, la responsabilità sul piano intellettuale di elaborare teorie dell'educazione che, servendosi di categorie pedagogiche chiare e ben definite, indichino in maniera altrettanto chiara e inequivocabile qual è la strada da percorrere in campo educativo con i relativi valori di riferimento. Al pedagogo, dunque, necessita di interpretare e comprendere il proprio tempo e considerarlo nello sviluppo storico, perché il prodotto educativo ha bisogno di tempi lunghi, si semina oggi per il domani. Il pedagogo/intellettuale ha nella libertà e nei valori democratici e antifascisti i suoi punti di riferimento, i suoi valori guida e irrinunciabili.

It goes without saying that pedagogy must always follow a principle of reality. However, it should be pointed out that this principle of reality recalls pedagogy to keep in mind the historical, social, cultural, anthropological conditions that characterize and delimit the perimeter within which the pedagogical project and the educational action must fall. Therefore, pedagogy has the intellectual responsibility to develop educational theories which, by making use of clear and well-defined pedagogical categories, indicate in an equally clear and unequivocal way the path to be followed in the field of education with the relevant reference values. The pedagogist, consequently, needs to interpret and understand his own time and consider it in historical development, because the educational product needs long times, it is sown today for tomorrow. The pedagogist/intellectual has his reference points, his guiding and indispensable values in freedom and in democratic and anti-fascist values.

KEYWORDS

Pedagogia | Società | Intellettuale | Libertà
Pedagogy | Society | Intellectual | Freedom

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Pagano, R. (2023). Pedagogia e società. Il ruolo “critico” del pedagogo/intellettuale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 39-43 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-06>.

Corresponding Author: Riccardo Pagano | riccardo.pagano@uniba.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-06

1. Pedagogia-società: un rapporto dialettico controverso

I fatti recentemente accaduti, e ancora tragicamente in atto, ci ripropongono in maniera evidente e urgente di reinterpretare il ruolo/rapporto tra pedagogia e società, questa società che non abbiamo ancora ben delineato come globale e che già tende a diventare altro, pur sempre nel caratterizzarsi come complessa e multipolare.

Che la pedagogia debba sempre attenersi a un principio di realtà mi sembra superfluo ribadirlo. Tuttavia, va specificato che questo principio di realtà richiama la pedagogia a tenere presenti le condizioni storiche, sociali, culturali, antropologiche che caratterizzano e delimitano il perimetro entro il quale il progetto pedagogico, e, dunque, l'azione educativa, devono calarsi. Ciò vuol dire che non esistono astratte e avulse problematiche pedagogiche, bensì che esse maturano nella società e vengono poste dalla società. Come sottolinea Enza Colicchi, “la ricerca, insomma, assume la propria esistenza e consistenza sulla base della posizione dei problemi che costituiscono, appunto, il suo oggetto. E questo significa che la ricerca va eseguita approntando un sistema di operazioni e di tecniche di natura differente a seconda della natura dei problemi che essa pone” (Colicchi, 2009, pp. 15-16).

Alla pedagogia compete, quindi, la responsabilità sul piano intellettuale di elaborare teorie dell'educazione che, servendosi di categorie pedagogiche chiare e ben definite, indichino in maniera altrettanto chiara e inequivocabile qual è la strada da percorrere in campo educativo con i relativi valori di riferimento.

A questo punto, però, mi preme chiarire un aspetto non secondario del problema affrontato. Se la pedagogia riceve dalla società i “problemi”, non è detto che l'elaborazione intellettuale pedagogica si limiti ad analizzarli e ad affrontarli. Questo perché al pedagogo compete la proprietà trasformativa, ossia la capacità di orientare la soluzione dei problemi non solo verso la soluzione degli stessi, ma anche e soprattutto verso un andare oltre, quindi superarli per migliorare l'esistente.

In un convegno all'Università di Bergamo¹, di qualche anno fa, si chiedeva di interrogarci sul difficile e articolato rapporto tra la pedagogia e la complessità. Ebbene, se la complessità è ciò che caratterizza l'attuale società, bisogna sicuramente acquisirne i tratti strutturali e distintivi, ma poi occorre anche tentare di superarla per spingersi verso sponde che si stagliano più nitidamente all'orizzonte del pedagogico.

In quel convegno si evidenziava la teoria della semplicità di A. Berthoz che attraverso il concetto di “vicarianza” dà risposte semplici, non semplicistiche, per ridurre la complessità (Berthoz, 2011). Io stesso proponevo un pensiero pedagogico eclettico che, come l'eclettismo ciceroniano, tendeva al *consensus gentium* per superare i conflitti innescati dalla complessità. Oggi, proprio perché viviamo nel tempo della “incertezza” (Bauman, 2014), che comunque non è sempre di per sé negativa, è necessario saper diversificare i *topoi* ricorrenti di questa tarda modernità (Koslowski, Spaemann & Löw, 1986), che ci vengono quasi gettati addosso dalla realtà, per poter rispondere con teorie educative all'altezza del compito.

A noi pedagogisti spetta il compito non solo di classificare le sfide, le emergenze, i bisogni, i diritti, le carenze, le aspettative, le difficoltà, le opportunità, ma anche e soprattutto di interpretarli e comprenderli.

In un mio testo, *Educazione e interpretazione* (Pagano, 2018), ponevo la questione interpretativa che ovviamente chiama in causa il pensiero ermeneutico e la “coscienza della determinazione storica” (*Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*). Dopo anni di ubriacatura strutturalista ed epistemologica, evidentemente, si senta il bisogno di dialogare con la storia, di stabilire con essa un rapporto autentico, veritativo, in cui il soggetto si sente giocatore attivo e non spettatore passivo del fluire storico. “Interpretare” ha come conseguenza “comprendere”, ovvero *cum prehendere*, prendere insieme: è un contenere che è includere, un capire che è afferrare.

L'includere, l'afferrare avviene sul piano storico, nel tempo storico, *hic et nunc*, “qui e ora, adesso”.

Ciò non esclude affatto il rapporto tra punto di vista particolare e ricerca di idee universali, così come non si può neanche escludere una sorta di filosofia della storia *sub specie educationis*. Ma questo lasciamolo alle pedagogie metafisiche, torniamo alla lezione di Heidegger secondo la quale non vi è una ragione oggettiva nell'interpretazione della storia, né tantomeno del proprio tempo storico (Gadamer, 2001). Al pedagogo occorre

1 V Conferenza pedagogica sul tema Complessità e Semplicità “Itinerari di ricerca per decifrare i problemi del sistema educativo e formativo”, 30 novembre - 1° dicembre 2020.



interpretare e comprendere il proprio tempo e considerarlo nello sviluppo storico, perché il prodotto educativo ha bisogno di tempi lunghi, si semina oggi per il domani.

Nell'interpretare e nel porre i problemi educativi, il pedagogista agirà con senso di realtà e nella piena consapevolezza dei limiti imposti dalla stessa. La "comprensione" è, dunque, legata alla storicità. La categoria del pedagogista nei confronti della realtà è la temporalità, che richiama concetti di relatività e transitorietà. Per il pedagogista ermeneutico, infatti, non c'è l'uomo *tout court*, ma questo uomo di questo tempo, il quale, per vivere come soggetto educato, deve saper interpretare il tempo in cui vive. Mi rifaccio alla lezione vichiana, secondo la quale l'uomo poteva conoscere scientificamente solo la storia, perché gli esseri umani sono i creatori della storia, *verum ipsum factum* (*verum*, vero, *ipsum*, sé stesso, sé medesimo, *factum*, fatto), ovvero "la verità è nello stesso fare" (Vico, 2012).

Pur senza cadere nelle estremizzazioni vichiane, non posso che ribadire il ruolo fondamentale della storia nel processo interpretativo della realtà *sub specie educationis*. Stiamo attenti, però: i segni del tempo non devono ridurre l'analisi del pedagogista a una "semiotica dell'educazione" (Gennari, 1992). L'intellettuale/pedagogista, se facesse così, descriverebbe i fatti educativi, li spiegherebbe, ma certamente non li comprenderebbe; e, invece, deve tendere a questo.

L'educazione è totalità ontologicamente fondata che ricerca continuamente orizzonti di senso per *dare significato* alla esistenza. In questa continua tensione tra essere e dover essere, attraverso il comprendere ermeneutico, lo studioso ricerca una pedagogia che inglobi l'essere dell'educazione, l'esserci educativo visto come "saper-essere" e come "possibilità" di essere.

2. Il pedagogista/intellettuale: critico e libero

Il rapporto pedagogia/pedagogista e società, sempre molto critico nella determinazione kantiana del termine critico, e nella non meno problematica qualificazione politica, investe una categoria di cui non è possibile fare a meno: la libertà. Può esserci educazione senza libertà? Senza dubbio no! Non sarebbe educazione, ma al più ammaestramento.

Il pericolo di perdita della libertà è sempre in agguato. La tentazione di dominio, più o meno occulta, è presente nelle società tiranniche, ma non solo: esiste anche nelle cosiddette "democrature", ovvero in quei regimi politici improntati alle regole fondamentali della democrazia, ma ispirati nei comportamenti a un autoritarismo sostanziale. Ebbene, l'intellettuale pedagogista deve impegnarsi per una pedagogia che nella libertà ha la sua stella polare. E questa stella chiama in causa una parola antica: la "missione", la "vocazione" del pedagogista. Qual è? Per rispondere, riprendo le parole di B. Croce: "Ma io scrivo [...] mentre rugge intorno la guerra, [...] ancora oscura nei suoi andamenti e nelle sue riposte tendenze, questa guerra che potrà essere seguita da generale irrequietezza o da duro torpore, non si può prevedere quali travagli sarà per darci nel prossimo avvenire e quali doveri ci assegnerà. L'animo rimane sospeso; e l'immagine di sé medesimo, proiettata nel futuro, balena sconvolta come quella riflessa nello specchio di un'acqua in tempesta" (Croce, 1989, p. 4). Come si può notare, Croce afferma la sospensione dell'anima di fronte ad avvenimenti tragici e inquieti come una guerra, allora mondiale, oggi territoriale (ma non sappiamo fino a quando). La sospensione a cui fa riferimento Croce non alimenta il dubbio scettico, anzi è tesa ad alimentare la vita dello spirito affinché nella storia trionfi la libertà, la quale parola "non si adoperi in modo affatto improprio o metaforico" (Croce, 1945, p. 112).

Il supremo valore della libertà, però, non è mai svincolato dal dato contingente e storico, ossia la volizione libera "nasce [...] non già nel vuoto ma in una situazione determinata, con dati storici e ineliminabili" (ivi, p. 113). Il pedagogista, nel far trionfare una educazione alla libertà, deve sempre essere attento alla storicità, ovvero alla società storicizzata e non idealizzata.

Questo passaggio ci induce a riflettere sul rapporto tra pedagogia, pedagogisti e politica. Un rapporto, oggi, abbastanza debole e che andrebbe sicuramente ripreso per consentire alla società di avere un punto di riferimento educativo nelle trame tra soggetti politici rilevanti, che un tempo (XIX secolo) si sarebbero chiamati classi e, oggi (XXI secolo), meno enfaticamente, ceti.

In questa dialettica tra pedagogia/pedagogisti e politica, i miei studi su Gramsci mi danno la possibilità di riflettere sul rapporto tra pedagogia e educazione e sulla figura dell'intellettuale.



Nella determinazione della storicizzazione ci si libera da forme ideologiche che bloccano, che impediscono una reale e concreta comprensione del tempo storico in cui si vive, compreso quello che la filosofia idealistica tedesca chiamava *Zeitgeist* (spirito del tempo).

La pedagogia storicizzata recupera l'unificazione tra il pensiero e la prassi educativa. Si libera in questo modo di un duplice fardello: delle esasperate forme di metafisicismo pedagogico, da un lato, e delle altrettanto forzature empiristiche, o meglio praticistiche che, in nome di una pedagogia dal basso, pretendono di spiegare l'educazione con processi analitici intrisi di meccanicismo o, nel migliore dei casi, di tecnicismo. È un compito ambizioso quello che, sulla scia del gramscismo, richiama il pensiero pedagogico storicizzato a dialogare con il mondo, con la politica, perché solo così facendo esso potrà aspirare a essere foriero di nuova civiltà.

A questo punto, il discorso si orienta inevitabilmente sul ruolo del pedagogo come intellettuale e sulle sue responsabilità.

Per meglio comprendere la funzione del pedagogo/intellettuale, tuttavia, occorre considerare quale uomo sia da educare e quale funzione deve avere l'educazione. In sintesi, sosteniamo che l'uomo da educare debba essere coscientizzato politicamente e affronti la realtà con senso civico di responsabilità verso sé stesso e gli altri. L'educazione in senso gramsciano ha un ruolo centrale egemonico ed è per questo che il pedagogo/intellettuale deve misurarsi con la dimensione critica dell'approccio alla realtà sociale.

L'intellettuale, così come si evidenzia nelle definizioni più raffinate, deve svolgere un ruolo di cerniera verticale nella società e non orizzontale tra i ceti. Deve essere autonomo, quindi al servizio di nessuno se non di sé stesso e di ciò che rappresenta. E non solo.

Il pedagogo/intellettuale deve creare osmosi tra il contesto e i soggetti che in esso operano; egli esprime liberamente il proprio pensiero senza, tuttavia, ignorare l'ambiente e il contesto in cui la sua riflessione ricade. "Quando il pensatore", afferma Gramsci, "si accontenta del pensiero proprio, soggettivamente libero, cioè astrattamente libero, dà oggi luogo alla beffa: l'unità di scienza e vita è appunto una unità attiva, in cui solo si realizza la libertà di pensiero, è un rapporto maestro-scolaro, filosofo-ambiente-cultura in cui operare, da cui trarre i problemi necessari da impostare e risolvere, cioè è il rapporto filosofia-storia"² (Gramsci, 1975b, p. 1331).

Il richiamo alla libertà chiama in causa una educazione democratica e antifascista così come ci indica in maniera chiara e inequivocabile la nostra Costituzione, frutto della lotta partigiana.

I fenomeni di violenza sempre più diffusa, le manifestazioni che si richiamano a motti e a simboli del nazifascismo interpellano la pedagogia, la quale, come scienza dell'educazione per eccellenza, non può assolutamente ignorare l'urgenza di una educazione antifascista. È necessario agire sulle coscienze, avvicinarle alla democrazia non solo attraverso la conoscenza dei diritti e dei doveri, pur fondamentali e ineludibili, ma anche e soprattutto per togliere quel velo di indifferenza che, a livello individuale e collettivo, genera una sorta di zona grigia nei confronti della violenza e del post e neofascismo.

Il discorso, allora, deve riguardare non solo la conoscenza del fascismo come fatto storico, ma soprattutto come agire criminale, delittuoso, violento, antilibertario, sopraffattore. Oggi l'educazione ha un compito più difficile rispetto al passato in quanto molte, forse troppe, sono le sollecitazioni che un giovane subisce da un mondo esterno in cui prevalgono logiche dettate dal profitto e dal successo facile. In una società come l'attuale, minacciata dalla negazione dei diritti, dalla sempre maggiore distanza tra ricchi e poveri, dal divario delle possibilità che si allarga a macchia d'olio, può facilmente spuntare il seme dell'intolleranza e il pericolo della tentazione fascista (non tanto del fascismo storico, perché non realmente conosciuto e solo mitizzato, quanto di atteggiamenti e comportamenti fascisti) è autentico e reale.

La pedagogia e i pedagogisti, in nome della Costituzione, devono promuovere l'uguaglianza, non solo quella formale della prima parte dell'art. 3 ("Tutti i cittadini hanno pari dignità e sono eguali davanti alla legge, senza

2 Gramsci nel filosofo vede l'intellettuale per eccellenza. Il filosofo gramsciano, tuttavia, non è quello di professione, cioè chi esercita la professione accademica di filosofo. Il Nostro eredita da Croce la tesi secondo la quale "ogni uomo è filosofo", a cui aggiunge che "ogni filosofo è politico" (Gramsci, 1975c, p. 1925). Pertanto, Gramsci non è per il filosofo tradizionale individuale o il genio di turno, ma per colui che riesce a fare sintesi delle contraddizioni del proprio tempo apprese con il pensiero. La natura democratica dell'intellettuale/filosofo consiste nella sua vocazione a persuadere, costruire, organizzare (Gramsci, 1975a, p. 514).



distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”), ma quella sostanziale della seconda parte del suddetto articolo (“È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”). L’educazione antifascista, quella cioè che non induce a comportamenti e ad atteggiamenti fascisti, deve puntare a una effettiva pratica dell’uguaglianza, a fornire pari opportunità, a contrastare logiche di “casta”, di oligarchie, di “familismo amorale” (Banfield, 2010). Deve puntare su solidarietà e merito. Due parole che hanno un legame profondo, perché sono in grado di creare vera comunità, vera cittadinanza, vero senso di identità e appartenenza.

Tanto ancora ci sarebbe da dire, ma ai giovani che si apprestano a percorrere la carriera del pedagogo accademico è sufficiente ricordare quanto segue: i nostri principi educativi non sono dogmi, non c’è e non deve esserci un catechismo pedagogico. La nostra è una scienza che progredisce grazie a una continua elaborazione di esperienze e a una continua indagine della realtà storica. Proprio perché tale, è continuamente soggetta ad arricchimenti, perfezionamenti, correzioni. Il tutto sempre nella libertà di pensiero e in piena democrazia.

Bibliografia

- Banfield, E.C. (2010). *Le basi morali di una società arretrata* (G. Guglielmi, A. Colombis & D. De Masi, Trans.). Il Mulino. (Original work published 1976)
- Bauman, Z. (2014). *La società dell’incertezza* (R. Marchisio & S.L. Neirotti, Trans.). Il Mulino. (Original work published 1989)
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità* (F. Niola, Trans.). Codice. (Original work published 2009)
- Colicchi, E. (2009). Pedagogia tra “sfide e utopie” e “società della conoscenza”. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 1(2), 15-24.
- Croce, B. (1945). *Filosofia della pratica*. Laterza.
- Croce, B. (1989). *Contributo alla critica di me stesso* (G. Galasso, Ed.). Adelphi. (Original work published 1915)
- Gadamer, H.G. (2001). *Verità e metodo* (G. Vattimo, Trans.). Bompiani. (Original work published 1960)
- Gennari, M. (1992). *Interpretare l’educazione*. La Scuola.
- Gramsci, A. (1975a). Quaderno 4, 72. In V. Gerratana (Ed.), *Quaderni del carcere, edizione critica dell’Istituto Gramsci*. Einaudi.
- Gramsci, A. (1975b). Quaderno 10, 31. In V. Gerratana (Ed.), *Quaderni del carcere, edizione critica dell’Istituto Gramsci*. Einaudi.
- Gramsci, A. (1975c). Quaderno 17, 22. In V. Gerratana (Ed.), *Quaderni del carcere, edizione critica dell’Istituto Gramsci*. Einaudi.
- Koslowski, P., Spaemann, R. & Löw, R. (Eds.) (1986), *Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters*. VCH Verlagsanstalt.
- Pagano, R. (2018). *Educazione e interpretazione* (2nd ed.). La Scuola.
- Vico, G.B. (2012). *La scienza nuova*. Bompiani.



Tradurre senza tradire. Pedagogia generale e sociale al punto di svolta?

Translate without betraying. General and social pedagogy at the turning point?

Maria Grazia Riva

Università degli Studi di Milano-Bicocca | mariagrazia.riva@unimib.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL'EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

La pedagogia generale e sociale si trova in una fase particolare del suo sviluppo. Nei fatti la pedagogia generale e sociale appare in crisi rispetto al riconoscimento esterno da parte delle istituzioni, della società, della politica e dei media in generale, da quelli più tradizionali ai più recenti social network.

Va posto un interrogativo importante al servizio delle future generazioni di pedagogisti e pedagogiste, relativo a come poter 'tradurre senza tradire' la specificità e profondità della pedagogia generale e sociale per risultare comprensibili ed essere considerati 'oltre' i nostri confini scientifico-disciplinari nei diversi contesti sociali e istituzionali.

General and social pedagogy is at a particular stage in its development. Indeed, general and social pedagogy appears to be in crisis with respect to external recognition by institutions, society, politics and media, from the most traditional to the most recent social networks. An important question must be posed in the service of future generations of pedagogists, concerning how we can 'translate without betraying' the specificity and depth of general and social pedagogy, in order to be understandable and be considered beyond our scientific-disciplinary borders in the different social and institutional contexts.

KEYWORDS

Pedagogia generale | Scienze dell'educazione | Formazione | Contesti | Teoria-prassi
General Pedagogy | Educational Sciences | Education | Contexts | Theory-Praxis

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Riva, M.G. (2023). Tradurre senza tradire. Pedagogia generale e sociale al punto di svolta? *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 44-50 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-07>.

Corresponding Author: Maria Grazia Riva | mariagrazia.riva@unimib.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-07

1. Preoccupazioni e sguardi al futuro

La pedagogia generale e sociale si trova in una fase particolare del suo sviluppo, connessa al posto che via via è andata o meno occupando nel panorama generale dei saperi e dei contesti istituzionali formali, non formali e di quelli informali che si occupano di educazione, istruzione, formazione. Nei fatti la pedagogia generale e sociale appare in crisi (Baldacci, 2022a; Cambi, 2012; Mattei, 2009) rispetto al riconoscimento esterno da parte delle istituzioni, della società, della politica e dei media in generale, da quelli più tradizionali ai più recenti *social network*. È pur vero che l'educazione è un campo su cui convergono lo studio, le pratiche e l'esperienza personale stessa di molti studiosi di diverse discipline e, complessivamente, di tutti gli esseri umani. Tuttavia la pedagogia, nell'insieme dei suoi settori scientifico-disciplinari, studia in modo scientifico, approfondito il campo dell'educazione relativamente alla formazione del soggetto lungo tutte le età della vita, così come al ruolo formativo esercitato dai contesti storici, sociali, economici, culturali e politici nella costituzione delle identità personali e collettive, mostrando anche la circolarità ricorsiva della reciproca interazione plasmante fra individui, contesti, ambiente, pianeta (Massa, 2000; Baldacci, 2012, 2022b; Cambi, 2003, 2005; Pati, 2016; Riva, 2004). La pedagogia teorica indaga teoreticamente – ogni linea di ricerca con le proprie differenze di approccio – le direzioni di senso e di sviluppo del dibattito pedagogico, il rapporto tra teoria e pratica, la funzione della riflessione teorica per promuovere la qualità delle pratiche formative. Se si allenta il nesso teoria-pratica si genera una

deriva empirista, capace di generare solo un pensiero frammentario sulle pratiche educative, lasciandole in ostaggio al senso comune e alle sue non rare incoerenze. Quando invece la stessa pedagogia pragmatica non dovrebbe mai scadere nel mero empirismo, ma essere nutrita da una costante riflessione teorica sulla pratica¹.

Peraltro, “una deriva teoreticista, nella quale la pedagogia è privata dell'ancoraggio alla prassi, decade in formule sterili e astratte. Il nesso teoria/prassi rappresenta perciò la cornice generale per un programma di ricerca sulla pedagogia teorica”². Come noto, sono in corso dibattiti a livello ministeriale e del Consiglio universitario nazionale³, così come in tutte le società scientifiche, relativi alla possibile unificazione di più settori scientifico-disciplinari, che potrebbero modificare i tagli della prospettiva sulla realtà (Ceruti, 2016), le categorie di pensiero attraverso cui la nostra area di ricerca scientifica interpreta i fenomeni educativi. Si avverte uno scarto tra l'autoriconoscimento che gli studiosi della comunità della pedagogia generale si offrono reciprocamente con convinzione e la debolezza nel riconoscimento di questo settore scientifico da parte di chi è esterno all'area di ricerca specifica. A tutt'oggi persistono diffusamente molti stereotipi collegati all'idea di pedagogia, rappresentata come qualcosa di moralistico, di noioso, di arrogante, propria di chi dall'alto vuole indicare le strade giuste da perseguire, o anche come un sapere che vuole condizionare e plasmare gli individui e la società. Al bisogno, quando torna utile, si riesuma la tanto bistrattata immagine della pedagogia declamando – nei media come nel senso comune – che non c'è più la ‘buona educazione’⁴, volendo significare che manca ormai quel comportamento pedagogico in chi ha la responsabilità educativa di condizionare – anche con una certa determinazione e autorità – e contenere gli indomiti spiriti dei bambini e degli adolescenti. Altre volte, quando si invoca la pedagogia nel discorso collettivo, e anche in quello istituzionale, si intende riferirsi alla didattica, come quell'insieme di metodi e tecniche utili per trasmettere saperi e informazioni e, si immagina, in tal modo produrre apprendimento. Insomma, è complicato far comprendere all'esterno, anche fra studiosi di altre discipline, in cosa consista la specificità e il contributo prezioso della pedagogia generale e sociale (Baldacci, 2012; Cambi, Giosi & Mariani, 2017; Frabboni & Pinto Minerva, 2003; Bellingeri, D'Addelfio, Romano, Sidoti

1 Cfr. SIPED, Gruppo di lavoro di Pedagogia teorica, <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/pedagogia-teorica/>, cons. 6.1.2023.

2 *Ibidem*.

3 Cfr. Legge 79 del 29.6.2022, in Gazzetta Ufficiale n. 150, 29.6.2022, <https://www.infoparlamento.it/Pdf/ShowPdf/9712>, cons. 6.1.2023.

4 Bocola M., Non c'è più la buona educazione di una volta, in *Tecnica della scuola*, 24.5.2020, <https://www.tecnicadellascuola.it/non-ce-piu-la-buona-educazione-di-una-volta>, cons. 6.1.2023.



& Vinciguerra, 2022; Amadini, Cadei, Malvasi & Simeone, 2022; Magni, Potestio, Schiedi & Togni, 2021, Massa, 2004).

Si potrebbe rassegnarsi a questa condizione, ma l'intreccio fra politica, saperi, ricerca, prassi concreta e materiale, dimensione concreta e operativa dei processi e delle teorie finisce per incidere pesantemente sulla possibilità stessa di sviluppo futuro di quest'area di studi. Tra ricercatori di pedagogia generale è facile comprendersi e rispecchiarsi nella profondità, ricchezza, riflessività articolata e sensibile delle nostre ricerche. Tuttavia, va posto un interrogativo urgente al servizio delle future generazioni di pedagogisti e pedagogiste dell'ambito considerato: come poter 'tradurre senza tradire' tutta questa bellezza, questa profondità, queste analisi fondamentali e sui fondamenti, per risultare comprensibili ed essere considerati 'oltre' i nostri confini? In molti contesti è complesso confrontarsi a partire dalle nostre categorie, far comprendere le nostre chiavi di lettura della realtà che sono considerate spesso astratte, meramente teorico-concettuali, volte a delineare prevalentemente grandi cornici, direzioni generali, modelli pedagogici e educativi. Altri saperi, ad esempio le filosofie, hanno anch'essi la necessità di farsi conoscere in un modo tale da poter essere poi incisivi nei diversi contesti istituzionali, politici, dei media, sociali. Tuttavia, non tutti i saperi hanno una vocazione teorico-pratica come la pedagogia. Quindi non tutti forse sentono altrettanto urgente questa questione. La pedagogia, e la pedagogia generale e sociale in particolare, si deve interrogare a partire dalle condizioni storico-sociali-culturali di oggi. I tempi sono cambiati, anche se permangono certi tratti di fondo. Le dimensioni procedurale, tecnicistica, economicistica, ingegneristica dominano i vari mondi e contesti, ormai quasi completamente pervasi dalle conseguenze dell'affermazione storico-sociale-economica del modello neo-liberista (Baldacci, 2019; Dardot & Laval, 2013; Nussbaum, 2011). La teoria della complessità, tra altri approcci, sollecita a problematizzare queste caratteristiche delle discipline e delle tendenze socio-culturali, rivendicando la necessità di interrogarsi sulle condizioni della conoscenza che viene utilizzata per arrivare a una consapevole e critica conoscenza della conoscenza (Ceruti, 2018).

2. Traduttori ma non traditori... isolati o mediatori?

Ecco, dunque, il dilemma: come si vuole procedere in quanto comunità di pedagogia generale e sociale? Isolarci? O costruire quelle mediazioni, quelle traduzioni che non tradiscono ma che permettono di 'occupare' posizioni nelle istituzioni, nella società, nei diversi ambiti decisionali, organizzativi, dalle quali poter esprimere tutte le potenzialità della pedagogia? In questi anni in cui ho avuto modo di svolgere incarichi istituzionali mi è stato possibile acquisire uno sguardo nuovo, ampio, che mi ha fatto incontrare e scontrare con molte difficoltà, durezze, negoziazioni complesse e mi ha consentito di vedere e capire tanti nuovi aspetti delle problematiche qui sinteticamente esposte. Con colleghe della Sipeges, la Società italiana di pedagogia generale e sociale, si è concordato sull'opportunità di 'dover lavorare su di noi', prendendoci un tempo e uno spazio adeguato a interrogare in profondità le questioni radicali sollevate dalla attuale condizione della pedagogia generale e sociale. È indispensabile e necessaria una vera e propria svolta. Quale ruolo può/deve/dovrebbe svolgere la pedagogia generale, verso l'interno della comunità e verso l'esterno, a tutti i molteplici livelli del 'fuori'? Penso che sia importante e urgente, al di là di situazioni locali specifiche più o meno favorevoli al nostro ambito di ricerca e di applicazione, analizzare a tutto tondo e con coraggio le molteplici dimensioni cui rinvia la forma – ormai da tempo istituita e consolidata – assunta dalla pedagogia generale e sociale. Le conseguenze e le ricadute di un nostro stallo non sono irrilevanti per la possibilità di mantenere le nostre posizioni nei Dipartimenti, nei corsi di laurea, nella didattica, nella definizione dei profili professionali educativi e formativi, nei finanziamenti della ricerca, nell'essere riconosciuti come attori efficaci di terza missione. Se le istituzioni, i ministeri, gli enti locali non comprendono e riconoscono appieno il valore e il ruolo della pedagogia generale è possibile non venire inseriti, o esserlo in maniera residuale, nelle molteplici opportunità di percorsi formativi e di ricerca – come nel caso del percorso di specializzazione per la formazione dell'insegnante di sostegno o in quello, più recente, di cinque crediti formativi universitari obbligatori per tutti i vincitori del concorso straordinario bis per la formazione degli insegnanti. Si resta in attesa di comprendere lo spazio per la pedagogia generale e sociale nel nuovo modello di formazione e reclutamento degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado.



Come noto, nella Legge 79/2022 sono previsti 60 CFU⁵, per la precisa definizione e articolazione disciplinare dei quali si attende il decreto attuativo inerente. La stessa fatica a essere compresi viene in più occasioni riscontrata anche nei contesti di confronto interdisciplinare – nei Dipartimenti, negli Atenei, nelle Commissioni di lavoro e di ricerca – a livello locale, nazionale, internazionale, scientifico, istituzionale. È vero in generale che gli studiosi di un campo disciplinare tendono a chiudersi nel proprio orto oppure, per altro verso, si osservano studiosi di altre discipline che ritengono di svolgere riflessioni pedagogiche utilizzando, però, le categorie del proprio dominio specifico di sapere. Il nostro modo di concettualizzare tramite quadri ampi e generali, anche se poi articolati in sottocategorie più specifiche, la nostra maniera di utilizzare categorie concettuali e apporti degli altri saperi per comprendere meglio i fenomeni educativi risultano spesso, all'esterno, troppo astratti e generici. Certamente, avrebbe molto valore che ci si interrogasse su come noi utilizziamo i saperi altri. Ci si trasforma in piccoli filosofi, storici, antropologi, psicologi? Oppure quale altro tipo di operazione concettuale si sta compiendo? Questo movimento è reso consapevole in tutti gli appartenenti alla comunità? Con che tipo di formazione, con che consapevolezza, trasmettiamo il nostro modello di pedagogia generale e sociale ai futuri pedagogisti e alle future pedagogiste? Quale lavoro collettivo di conoscenza della conoscenza si sta svolgendo nella comunità scientifica pedagogica? Esiste un serio problema di formazione delle future generazioni di studiosi, che in questo momento accedono alla comunità dai dottorati e per interesse verso l'educazione, ritrovandosi in una babele di modelli, approcci, temi, che possono disorientare chi non ha seguito tutta l'evoluzione storico-scientifica e culturale della pedagogia. D'altra parte, molto importante sarebbe anche continuare a soffermarsi nel compiere una seria analisi comparata dell'evoluzione europea e internazionale dei saperi sull'educazione (Barbieri, Gaudio & Zago, 2016). Ad esempio, a livello europeo la voce *education* è scomparsa come voce a sé dalla classificazione dei settori ERC – *European Research Council* – venendo inserita in altre aree, prevalentemente di area psicologica o sociologica⁶, producendo in Italia, nel nostro settore scientifico, importanti e gravi ricadute sui progetti di ricerca sottoposti a richiesta di finanziamento (ad esempio nel caso classico dei progetti PRIN). Ma ormai anche nell'ambito delle procedure VQR/ANVUR per la valutazione della qualità della ricerca viene richiesto il settore ERC di riferimento. E, d'altra parte, a livello europeo e internazionale con chi ci si identifica? Con le tradizioni di ricerca di quali paesi? In parte Germania, Francia, Spagna ma è molto complicato riuscire a confrontarsi alla pari con le tradizioni di ricerca di tutto il mondo anglosassone. Esistono alcuni ambiti, come la *Philosophy of Education*, ad esempio, e diverse aree tematiche simili alle nostre, come per l'educazione interculturale o inclusiva; poi esiste il *Teaching and Learning*, la *Didactic* e così via. Ma per un ricercatore italiano di pedagogia generale e sociale è davvero difficile, ad esempio, valutare se è possibile e dove inserirsi tra i vari network di ricerca che organizzano sessioni o simposi nei convegni europei e internazionali. Torna, fortissima, l'esigenza di trovare uno spazio interno alla comunità scientifica per approfondire (Baldacci & Colicchi, 2020; Elia, 2015), chiarire, operare *distinguo*, definire indicazioni per i giovani, elaborare documenti programmatici per comprendere bene – pur nello scorrere ininterrotto dei cambiamenti in corso – i contorni e le implicazioni di dove ci si trova ora; e per segnare percorsi di eventuali svolte consapevoli, molto più consapevoli e sostenute in modo collettivo, rispetto alla situazione odierna. Insomma, va posto a livello della comunità scientifica la questione di 'come tradurre senza tradire'.

3. ... perché si è interrotto il processo di elaborazione del passaggio epocale degli anni Settanta?

Occorre chiedersi: perché si è interrotto il processo di elaborazione del passaggio epocale dalla pedagogia alle scienze dell'educazione degli anni Settanta del Novecento? (Massa, 1997; Granese, 2008; Spadafora, 1992; Cambi, 2003; Michelini, 2018; Covato, 2022). Tale svolta richiede di essere ancora elaborata e analizzata. Da un certo momento in poi si è placato il dibattito. Nei corsi di laurea pedagogici, nella individuazione di nuovi (allora) corsi di laurea in nome delle scienze dell'educazione, nella definizione di nuovi profili professionali,

5 Cfr. Legge 79 del 29.6.2022, in Gazzetta Ufficiale n. 150, 29.6.2022, <https://www.infoparlamento.it/Pdf/ShowPdf/9712>, cons. 6.1.2023.

6 Cfr. https://erc.europa.eu/sites/default/files/document/file/ERC_Panel_structure_2021_2022.pdf, cons. 6.1.2023.



nella creazione di aree di ricerca, si sono affermate le cosiddette scienze dell'educazione (Riva, 2000). Da allora, man mano in modo più forte e sicuro, nelle giornate di lezioni nei corsi di laurea, si susseguono pedagogia, didattica, psicologia dell'educazione, sociologia dell'educazione, antropologia dell'educazione e così via. A volte senza nemmeno la precisazione "dell'educazione". È nota la stagione successiva al passaggio su indicato, dedicata al ragionamento su cosa potesse essere allora l'oggetto, il campo, l'epistemologia adatta a descrivere la pedagogia. Sono state proposte varie ipotesi, come ad esempio quella di Cambi e altri (Cambi & Frauenfelder, 1999), che individuava nella "formazione" l'oggetto della pedagogia. Da un certo punto in poi, poco si è ritornati a ragionare su cosa fosse diventata la pedagogia a seguito di quel passaggio. È chiaro che nel mezzo sono avvenuti molti altri processi scientifici esterni e interni alla nostra comunità: processi scientifici, sociali e culturali enormi, crisi (Fabbri, 2019) culturali, economiche e ambientali, innovazioni tecnologiche che hanno molto modificato la nostra vita e l'immagine di noi stessi, della società, del mondo e del nostro posto nel pianeta (Ceruti, 2018). Per non parlare dell'esperienza attuale della pandemia e della guerra nel mezzo dell'Europa. Tuttavia, è un dato di fatto che, nelle varie esperienze delle procedure di valutazione della qualità della ricerca VQR, promosse dall'ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca), osservando le tipologie di prodotti presentati nell'area pedagogica, così come analizzando i curricula dei candidati alle varie tornate alle procedure di ASN (Abilitazione scientifica nazionale), si riscontra una grandissima varietà di temi, oggetti, metodi, connessioni interdisciplinari, utilizzi variegati di altre discipline. Naturalmente, ben venga il dialogo interdisciplinare 'tra' le discipline, con le loro tradizioni, i loro modelli teorici, i loro metodi e strumenti di analisi (Baldacci & Colicchi, 2018; Riva, 2021). Si avverte però forte l'esigenza, specie, si ricordava sopra, per la pedagogia generale e sociale, di interrogarsi sul proprio campo di sapere, senza chiusure, di prendersi uno spazio per pensarsi, senza dare per scontato immagini tradizionali, senza pregiudizi eccessivi, senza difese aprioristiche di un sapere dato per noto e riconosciuto collettivamente, senza paraocchi ideologici. È davvero arrivato il momento, come già espresso, di fare un po' il punto e trovare almeno 'alcuni' temi e criteri comuni da indicare a chi della comunità, di volta in volta, si trova nei contesti istituzionali in cui è chiamato a far valere le ragioni della pedagogia in generale – di quella generale e sociale in particolare –, ma anche da consegnare ai giovani che si avvicinano con passione all'educazione e alla formazione. È vero che occorre costruire consenso attraverso la lenta e progressiva costruzione di un nuovo senso comune e di un nuovo linguaggio (Baldacci, 2022a; Caronia & Besoli, 2018), che occorrono i tempi giusti per permettere a tutti di interiorizzare la necessità di compiere un ulteriore passaggio, dopo quello degli anni Settanta del Novecento che prendeva atto – o forse un po' forzava – di tendenze in movimento nel sistema dei saperi delle scienze umane e sociali. Ecco, ha senso porsi la preoccupazione che i tempi siano troppo lenti di fronte alle sfide istituzionali e culturali che abbiamo davanti. Di nuovo, vanno create le condizioni di consapevolezza e di sensibilità culturale verso i movimenti in atto nei contesti affinché la pedagogia generale e sociale lavori su di sé presto, a partire dal sottrarsi all'incantesimo del blocco di pensabilità intorno alle ricadute e alle conseguenze del passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione.

4. ... presidiando il rapporto teoria-prassi...

Poiché, come recitato dal gruppo di Pedagogia teorica della SIPED, occorre tenere assieme il nodo teoria-prassi, si pensi ad alcuni esempi, eclatanti nella loro concretezza per dar conto di ciò cui si è alluso nelle righe finora scritte. Si nominino alcuni temi: nella comunità pedagogica, in particolare in quella della pedagogia generale e sociale, sarebbe importante occuparsi di quella massiccia operazione formativa, culturale e politica in atto in questi mesi attraverso le diverse azioni, investimenti e riforme in corso di realizzazione tramite i fondi europei del PNRR – Piano nazionale di ripresa e resilienza⁷. In Europa è molto discussa; il governo, i media, gli enti locali, tutte le istituzioni e la società sono in diversi modi coinvolte in questa enorme impresa. I pedagogisti generalisti avrebbero materia per affrontare, come comunità, i molteplici ambiti e le ricadute formative

7 Cfr. <https://www.italiadomani.gov.it/strumenti/documenti/archivio-documenti/piano-nazionale-di-ripresa-e-resilienza.html>, cons. 6.1.2023.



presenti nelle azioni del PNRR. Si pensi ad esempio all'enorme finanziamento connesso alle azioni del PNRR rivolte all'orientamento attivo nella transizione scuola-università⁸, attribuito dal Ministero dell'Università a tutti gli atenei italiani in modo cospicuo, che offre un finanziamento milionario per azioni di orientamento. Si ricordino anche le recenti Linee guida per l'orientamento, emanate dal Ministero dell'istruzione e del merito a dicembre 2022, volte ad attuare la riforma dell'orientamento rafforzando il raccordo tra il primo ciclo di istruzione e il secondo ciclo di istruzione e formazione. Obiettivi importanti sono quelli di “una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli studenti, nonché di contribuire alla riduzione della dispersione scolastica e di favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria”⁹. Tali finalità sono del tutto coerenti con la pedagogia, per non dire in molti casi propriamente specifici di essa. Molti temi e proposte indicate dai decreti si richiamano ad attività educative e formative, a forme di accompagnamento e di consulenza che appartengono tradizionalmente ai nostri campi di studio e di intervento. Si pensi alla didattica attiva e laboratoriale, al supporto alla scelta e alla costruzione del progetto di vita, di studio e lavorativo dei giovani, allo sviluppo di competenze riflessive e di competenze trasversali per sostenere l'apprendimento e la consapevolezza nelle scelte future, alla formazione ai lavori futuri. Ancora, si possono citare le nuove figure di docenti tutor per l'orientamento, che devono interagire con gli studenti e con le famiglie, la formazione degli insegnanti all'orientamento – oltre che a tutte le altre competenze professionali specifiche del lavoro di insegnante –, i percorsi di mentoring e di orientamento, quelli di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e di accompagnamento, quelli formativi e laboratoriali co-curricolari¹⁰. Ma sono anche altre le missioni del PNRR che ci interpellano ad attivarci in prima linea, sia per la riflessione teorica sia per l'intervento operativo di qualità. Basti pensare ad esempio alle molte opportunità previste nella Missione 5 del PNRR¹¹, dedicata al lavoro, all'inclusione sociale e alla coesione territoriale, al potenziamento del Servizio civile universale, alla formazione, *reskilling* o *upskilling* per i lavoratori in transizione, alla riduzione dei divari di genere, al supporto alle famiglie e ai bambini in condizioni di vulnerabilità, al rafforzamento dei servizi sociali a domicilio e dell'assistenza alle persone con disabilità. In conclusione, tantissimi ambiti attorno a noi, nella società in continuo fluire, chiamano a procedere nel movimento del ‘tradurre la nostra ricchezza senza tradirla’, trovando i modi, i linguaggi, le forme comunicative opportune.

Bibliografia

- Amadini, M., Cadei, L., Malavasi, P., & Simeone, P. (Eds.). (2022). *Parole per educare. Pedagogia generale e sociale*. Vita e Pensiero.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- 8 Cfr. il Decreto Ministeriale – Ministero dell'Università – n. 934 del 3.8.2022, concernente i criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi all'Orientamento attivo nella transizione scuola-università nell'ambito del PNRR (M4.C1 – 24), <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-934-del-03-08-2022>, cons. 6.1.2023.
- 9 Cfr. le Linee Guida per l'Orientamento, All. 1 del Decreto n. 328 del 22.12.2023, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4. “Riforma del sistema di orientamento”, nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>, p. 1, cons. 6.1.2023.
- 10 Cfr. il Decreto Ministeriale – Ministero Istruzione – n. 170 del 24.6.2023, relativamente al riparto fra le istituzioni scolastiche delle risorse per le azioni di prevenzione della dispersione scolastica, nell'ambito dell'investimento 1.4. del PNRR per la riduzione dei divari territoriali, <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-170-del-24-giugno-2023>; cfr. anche le Istruzioni operative – Ministero Istruzione e Merito, <https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2023/01/linee-guida-pnrr.pdf>, cons. 6.1.2023; cfr. inoltre FUTURA, <https://www.miur.gov.it/-/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+l%27attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+%281%29.pdf/2613376a-03b7-8957-a2a9-b80b0e5f99df?t=1657797058216> e https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/12/Slide_sintesi_Istruzioni_Operative_Azioni_dispersione.pdf, cons. 6.1.2023.
- 11 Cfr. Italiadomani, Missione 5 PNRR, Inclusione e coesione, <https://www.italiadomani.gov.it/it/il-piano/missioni-pnrr/inclusione-coesione.html>, cons. 6.1.2023.



- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Angeli.
- Baldacci, M. (2022a). *Praxis e concetto*. Angeli.
- Baldacci, M. (2022b). *Storia del pensiero pedagogico*. Carocci.
- Baldacci, M., Colicchi, E. (2020). *I concetti fondamentali della pedagogia*. Avio Edizioni scientifiche.
- Baldacci, M., & Colicchi, E. (Eds.). (2018). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione fra i saperi*. FrancoAngeli.
- Bellingreri, A., D'Addelfio, G., Romano, L., Sidoti, E., & Vinciguerra, M. (2022). *Per-corsi di pedagogia generale*. UTET.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Laterza.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Laterza.
- Cambi, F. (2012). La pedagogia generale oggi: le tensioni interne. *Studi sulla formazione*, 15(2), 167-170.
- Cambi, F., & Frauenfelder, E. (Eds.). (1999). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Unicopli.
- Cambi, F., Giosi, M., & Mariani, A. (2017). *Pedagogia generale*. Carocci.
- Caronia, L., & Besoli, S. (Eds.). (2018). *Il senso della realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale*. Quodlibet.
- Ceruti, M. (2016). *La fine dell'onniscienza*. Studium.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina.
- Covato, C. (2022). *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Edizioni Conoscenza.
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. DeriveApprodi.
- Elia, G. (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. FrancoAngeli.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Scholè.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Laterza.
- Granese, A. (2008). *Conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*. Anicia.
- Magni, F., Potestio, A., Schiedi, A., & Togni F. (2012). *Pedagogia generale*. Studium.
- Massa, R. (1997). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Massa, R. (2000). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Laterza.
- Massa, R. (2004). *Le Tecniche e i corpi*. Unicopli.
- Mattei, F. (2009). *Sfibrata Paideia*. Anicia.
- Michelini, M.C. (2018). Al confine tra pedagogia e scienze dell'educazione. In M. Baldacci & E. Colicchi (Eds.), *Pedagogia al confine* (pp. 125-136). FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Pati, L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. La Scuola.
- Riva, M.G. (2000). *Studio clinico sulla formazione*. FrancoAngeli.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico*. Guerini.
- Riva, M.G. (2021). *La consulenza pedagogica*. FrancoAngeli.
- Spadafora, G. (1992). *L'identità negativa della pedagogia*. Unicopli.



Donne: dalla subalternità, alla differenza, al valore di genere. Le parole per dirlo

Women: from subordination, to difference, to gender value. The words to say it

Simonetta Ulivieri

Università degli Studi di Firenze | simonetta.ulivieri@unifi.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL'EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

Le differenze sociali e istituzionali non sono differenze biologiche e non derivano dal sesso di appartenenza anagrafica, ma sono il risultato complesso e variabile di precisi percorsi formativi, attraverso cui bambine e bambini vengono indotti a comportamenti che dipendono in ogni popolazione dalle aspettative socio culturali di famiglie e gruppi parentali e amicali. Secondo queste norme ogni bambino e bambina viene indotto coattivamente a adattarsi a un determinato ruolo, e a definirsi come identità binaria di appartenenza. La pedagogia è chiamata oggi a farsi interprete di nuovi stili educativi e comunicativi, aperti a un modo diverso di intendere la propria identità sessuale e di sentirsi pienamente persona umana al di là di appartenenze e apparenze rigide e invalicabili. Parafrasando Simone de Beauvoir, si può affermare, che donne e uomini, non si nasce, ma si diventa.

Social and institutional differences are not biological differences and do not derive from the sex of registry membership, but are the complex and variable result of precise formative processes, through which girls and boys are induced into behaviours that depend in each population on the socio-cultural expectations of families and parental and friendship groups. According to these norms, every child is coercively induced to adapt to a certain role, and to define themselves as a binary identity of belonging. Today, pedagogy is called upon to be the interpreter of new educational and communicative styles, open to a different way of understanding one's sexual identity and of feeling oneself fully as a human being beyond rigid and insurmountable memberships and appearances. Paraphrasing Simone de Beauvoir, it can be said that one is not born a woman or a man, but one becomes one.

KEYWORDS

Donne | Liberazione | Differenza | Valore di genere | Soggettività femminile
Women | Liberation | Difference | Gender Value | Female Subjectivity

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Ulivieri, S. (2023). Donne, dalla subalternità, alla differenza, al valore di genere. Le parole per dirlo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 51-56 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-08>.

Corresponding Author: Simonetta Ulivieri | simonetta.ulivieri@unifi.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-08

1. Tra emancipazione e liberazione

Per secoli sono state ritenute interessanti e degne di studio solo le opere e le riflessioni espresse dagli uomini, mentre le donne sono state addestrate all'inferiorità morale e intellettuale, secondo una ben calibrata "pedagogia dell'ignoranza", con un'educazione/istruzione rivolta alle conoscenze/ esperienze della casalinghitudine (Sereni, 1987) o, in casi più raffinati, a saperi di tipo ornamentale/decorativo tendenti a rendere le donne un oggetto tra il lezioso e l'affettato, magari piacevole ma sicuramente subalterno.

Non a caso l'educazione, un termine in cui fin dal Settecento risuona un che di emancipante, è stata a lungo intesa, se riferita alle donne, come una pratica comportamentale di apprendimento di buone maniere e di preparazione ai ruoli sociali femminili permessi e accettati dalla società (Durst, 2005).

Nella storia rappresenta un dato innegabile il fatto che le donne siano state escluse dall'istruzione e dalla scuola, dalla riflessione filosofica, dal governo della cosa pubblica, dalle scelte matrimoniali e di vita, privandole dei loro diritti in quanto persone sessuate al femminile, rispetto alle persone sessuate al maschile a cui veniva riservato l'accesso al sapere e al potere.

A lungo le donne sono state abituate/educate a sentirsi incapaci e senza talento, ovvero ad avere un basso livello di autostima. Le loro opere nell'arte e nella letteratura hanno poca storia, sono state spesso dimenticate o messe da parte come minori, salvo essere recuperate dalla contemporaneità, come le tele dipinte da Artemisia Gentileschi, alla cui vita artistica molti oggi si appassionano. Per illuminare queste figure poco note occorre riappropriarci del passato, di nomi e opere oscurate. Servono i valori di genere, che ponendo a tema le donne e i loro prodotti intellettuali, usano altre inquadrature storiche e parole nuove per narrarle e rappresentarle.

In tutto il mondo occidentale dagli anni Settanta del secolo scorso si assiste alla crisi di un sistema culturale. Le donne vivevano un forte dissidio interiore tra il loro sentire privato, intimo, e il ruolo sociale di madre e di moglie in un momento di transizione tra i valori della famiglia tradizionale e quelli nuovi, nati dal desiderio di benessere, uniti al bisogno di non essere più invisibili e sentirsi libere dai ruoli della famiglia borghese (Ulivieri, 1992). Negli Stati Uniti viene pubblicato un saggio fondamentale di Betty Friedan, *La mistica della femminilità*, un libro nuovo e importante, che esce nel 1963, un anno decisivo per i movimenti radicali e democratici statunitensi, in cui iniziano le prime marce pacifiste e i movimenti antirazziali organizzano i loro sit-in non violenti. È quindi un periodo di generale messa in discussione dello status quo, e Friedan indica e valuta criticamente, proprio con il termine "mistica" il ruolo della donna in famiglia e nella società, gettando le basi teoriche e politiche del nuovo femminismo. L'Autrice mette sotto accusa il modello della brava donna di casa, regina del focolare domestico, in auge sulle riviste patinate degli anni Cinquanta, un modello tutto casa-marito-figli, un esempio di casalinghitudine imposto alle donne, senza tenere conto delle loro aspirazioni ad avere una vita sociale e professionale diversa e paritaria. Si ipotizza quindi una nuova identità femminile rivendicata dalle giovani della *middle class* americana, ragazze che non accettavano più il clima asfittico e chiuso dei vari collegi femminili dove anche l'istruzione era finalizzata a essere mogli e madri migliori, con discipline che andavano dall'economia domestica, alla moda, e all'arte e all'arredo. Il saggio della Friedan suscitò molte polemiche, soprattutto tra i conservatori che non vedevano di buon occhio l'ascesa delle donne nei campi da sempre monopolio maschile: politica, finanza, giornalismo, comunicazione. Tuttavia, la contestazione giovanile studentesca degli anni Settanta si fondò non solo sulla critica pacifista e a favore dell'uguaglianza razziale, ma anche sull'ipotesi di nuovi rapporti di coppia, su una relazione uomo/donna più equa, oltre che sulla liberazione dei costumi sessuali. In questo modo denunciando il patriarcato in famiglia, nella gerarchizzazione tra i sessi, nella pratica della doppia morale sessuale, nell'esaltazione delle armi e della guerra, in una visione del primato delle società bianche occidentali su quelle di altra etnia, appartenenti ai paesi del terzo mondo.

In Europa aveva offerto un punto alto di riflessione il saggio della filosofa esistenzialista Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, che uscito in Francia nel 1949, viene tradotto in italiano nel 1961, ma ha nel nostro Paese un grande successo di pubblico, soprattutto femminile, negli anni Settanta quando diventa il sostrato culturale delle riflessioni del femminismo italiano. Infatti, la ricerca condotta dall'intellettuale francese in questo volume, molto ponderoso e ricco di cultura, delinea un percorso scientifico-letterario interrogando le diverse scienze umane, dalla filosofia all'antropologia, dalla biologia alla psicanalisi, sulle cause che stanno alla base dell'oppressione della donna. Il libro ricevette critiche dure non solo negli ambienti più tradizionalisti, ma anche in una sinistra che era rimasta profondamente maschilista. La De Beauvoir scriveva infatti della "schiavitù" di



una parte dell'umanità e mostrava come anche all'interno del campo progressista le donne venissero sempre tenute un passo indietro, al punto che la politica le selezionava, accettando quelle più accondiscendenti e docili a seguire i ruoli ancillari loro proposti. Del resto la sua asserzione che il corpo sessuato non è un dato biologico, ma una costruzione sociale è stata ampiamente ripresa dal pensiero femminista successivo, in particolare dalla filosofa Judith Butler il cui volume *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità* viene pubblicato nel 1990 e tradotto in italiano nel 2013. Sono tesi che non riconoscono il sistema sessuale binario come elemento inalienabile, ma guardano ai corpi sessuati e ai generi in cui si inscrivono con molte *nuances* e variabili.

Il rilievo del pensiero di queste intellettuali influenzerà fortemente anche il neo-femminismo italiano, che aveva riferimenti storici nel primo femminismo italiano collegato al suffragismo inglese ed europeo, quello affermatosi tra Otto e Novecento, con esponenti politiche di grande rilievo da Anna Maria Mozzoni a Anna Kuliscioff, a cui va collegato il contributo sociale e pedagogico (spesso dimenticato) recato da alcune opere giovanili femministe di Maria Montessori, opere per certi versi rivoluzionarie rispetto al ruolo tradizionale che l'epoca indicava alla donna, alla madre, alla maestra, all'operaia, opere che indicavano alle donne percorsi di libertà, di autorealizzazione professionale e di autonomia economica, come la sua vita privata di quel periodo testimonia.

Come un filone carsico queste idee di libertà sopravvivono, anche se con molte difficoltà, tra le militanti di sinistra e tra quelle aderenti al cattolicesimo popolare, nell'impegno dell'antifascismo e nelle politiche emancipative e paritarie del secondo dopoguerra, basti ricordare qui ad esempio Camilla Ravera, Tina Anselmi, Lina Merlin, Lidia Menapace e tante altre. Al di là degli steccati ideologici che in quel periodo a causa della guerra fredda sono molto forti e diffusi, le donne, sia quelle che provengono dalle fila del cattolicesimo di base impegnate nel Centro Italiano Femminile, sia quelle che militano nell'Unione Donne Italiane, aderenti alle forze laiche, socialiste e comuniste, collaborano e lavorano insieme per l'infanzia indigente, per la riapertura delle scuole e per l'alfabetizzazione degli adulti, uomini e donne, nelle zone più dimenticate e povere del Paese.

Ma di grande interesse è anche l'impegno scientifico nella Letteratura, con scrittrici come Sibilla Aleramo, Alba De Céspedes, Anna Banti, Elsa Morante, Anna Maria Ortese e Natalia Ginzburg, le cui opere hanno attraversato il Novecento e sono ancora oggi vive e colme di umanità soggiogata, dando voce con le loro narrazioni sensibili alla realtà di vita delle donne e a percorsi di oppressione e di dolore, ma anche di redenzione e di conquista di spazi di vita autonoma e libera. Motivi che ritroviamo nella poesia affascinante e dolorosa di Alda Merini.

Poche invece le riflessioni filosofiche espresse da donne sulle donne; per arrivare alle filosofe femministe in Italia bisognerà giungere ai recenti anni Ottanta, con le analisi di Adriana Cavarero, Luisa Muraro, Elvia Franco, Wanda Tommasi, Gloria Zanardo e tante altre, attraverso le pubblicazioni delle intellettuali appartenenti al gruppo Diotima (1987) di Verona, il cui pensiero della differenza sessuale investe anche il mondo dell'educazione, guardato per la prima volta come un luogo di "maestria" intellettuale femminile. In questo filone di ricerca che si è rivolto molto anche all'opera di Luce Irigaray, si inserisce la riflessione di Anna Maria Piussi sul pensiero della differenza, investigando il passaggio dall'emancipativo/paritario alla forte valorizzazione della differenza femminile.

2. L'educazione al ruolo, come addestramento di genere

In Italia prima del varo del nuovo Diritto di famiglia (1975), l'autorità in famiglia era ancora appannaggio dei padri, sia pure con forti divari sociali tra nord e sud (Marone, 2004; Marone, 2012).

Quegli anni, sono anni di conquiste politiche e istituzionali, soprattutto nel campo delle professioni giuridiche e mediche, ma anche contraddistinte da un sempre maggior accesso all'istruzione da parte di bambine e giovani donne (Ulivieri, 2018), soprattutto dopo l'istituzione della nuova scuola media unica nel 1962 da parte del primo governo di centro-sinistra, una scuola che interpretò il dettato costituzionale di un obbligo portato fino al quattordicesimo anno di età, e aperta finalmente a tutti, ricchi e poveri, maschi e femmine.

L'esplosione della contestazione studentesca e operaia, porterà studentesse, lavoratrici e anche casalinghe a una presa in carico della loro specificità femminile, e a intraprendere una riflessione sul corpo, sulla salute, sull'alimentazione, sulla procreazione, sulla contraccezione, sulla maternità consapevole, sull'aborto, sulla sessualità,



sulla relazione con i partner, sulle modalità ruolizzate di crescere i figli (Pombeni, 2018). Non è un caso che il vademecum di queste nuove esigenze sociali e educative sia il volume (rivoluzionario per i tempi) di Elena Giannini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, che esce nel 1973 e che nel sottotitolo recita: *L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*.

Con il neofemminismo degli anni Settanta si fa strada nelle donne la convinta valutazione del proprio sé sessuato: ovvero che le disuguaglianze tra uomini e donne non siano la conseguenza naturale dei loro corpi, diversamente sessuati, ma che siano il prodotto storicamente dato di una costruzione sociale di un genere, quello femminile, da sempre identificato, stigmatizzato come inferiore. Il sesso, come insieme delle caratteristiche fisiologiche tese a identificare le donne, come agenti della riproduzione, come corpi votati alla generazione e alla maternità, diventa l'elemento secolare di distinzione tra maschi e femmine, e questa differenza sessuale serve, viene utilizzata per una precisa costruzione sociale, con ruoli stereotipati di genere. Nel mondo occidentale, filosofe e antropologhe, come si è detto, iniziano a riflettere su come in diverse società si siano costruiti nel tempo ruoli di genere diversi, passando da società matriarcali a società patriarcali. Le diverse società hanno quindi interpretato le differenze uomo/donna, maschile e femminile per costruire le loro organizzazioni sociali, secondo cui il culturale apparteneva al maschile, e il riproduttivo al femminile, secondo semplici logiche di superiorità/inferiorità.

Nella storia umana, per millenni, e in quella attuale ancora in molte parti del mondo tra gli individui vengono costruiti rapporti asimmetrici tra i sessi, legittimando quindi relazioni di potere impari tra uomini e donne. Questo è stato l'“ordine di genere” dato, consolidato, nella società in cui ancora viviamo e che l'educazione tende a riprodurre. È l'ordine di schieramento e di appartenenza che ogni bambino o bambina apprende fin dalla nascita, in famiglia, nella scuola, nella società. Le piccole vengono educate alla dipendenza e alla subalternità e vengono allevate e cresciute a pratiche di cura e dipendenza (Ulivieri, 1999). Prendere consapevolezza per tutte e ciascuna di cosa significhi una così lunga storia di accudimento e di servizio diretti al benessere degli altri è un modo per capire i processi subiti di conformazione al ruolo femminile.

L'analisi della condizione femminile, l'introduzione e conseguente definizione del concetto di genere sono stati utili per arrivare al disvelamento che la differenza non stava a priori nel sesso in cui ciascun soggetto era più o meno inscrivibile, ma a partire dal sesso il mondo, la realtà erano stati divisi in due parti, attraverso la costruzione fin dalla nascita di ognuno di due percorsi, in modo che gli uomini e le donne appartenessero a due stili, due paradigmi formativi diversi.

Le differenze, le asimmetrie tra uomini e donne non erano prodotti del sesso di appartenenza, ma erano il risultato complesso di lunghi percorsi di organizzazione sociale e di pianificazione, secondo norme costruite ad hoc e mediante dispositivi di regolamentazione, di aspettative socio-culturali che indicavano a ognuno il proprio, più conforme processo di adattamento a un determinato ruolo. I bambini e le bambine fin dalla nascita (basti pensare ai valori emblematici, rosa e azzurro, attribuiti all'uno e all'altro sesso) vengono persuasi che esistono caratteristiche e ruoli adatti ai maschi e alle femmine e vengono continuamente corretti e ripresi se durante il periodo di crescita si allontanano dai comportamenti tracciati dalla tradizione, andando a invadere spazi non attribuiti al proprio sesso di appartenenza (Seveso, 2001; Biemmi & Leonelli, 2017). Gli effetti di questo “addestramento al genere”, si vivono nelle dimensioni estetiche della quotidianità, dagli stili di vita all'abbigliamento, come nelle scelte delle filiere formative nel campo dell'istruzione secondaria e poi universitaria, fino agli indirizzi lavorativi, in cui da sempre alle giovani donne sono state indicati i percorsi della cura, dell'aiuto e dei servizi, rispetto alle scelte più classiche economiche e politiche (anche più retribuite) prospettate ai giovani uomini.

Questo crescere in maniera diversa, secondo le aspettative degli altri, questo essere rassicuranti (o ribelli) al proprio ruolo pre-conformato rappresenta di fatto “un destino” a cui difficilmente si sfugge, anche nell'adolescenza e nella giovinezza. Le giovani donne che non accettano di comportarsi secondo questi criteri standardizzati del femminile/subalterno, subiscono violenze psicologiche e fisiche con l'evidente tentativo di ricondurle a una situazione pregressa di rassegnazione all'inferiorità e al conformismo. Queste forme di violenza adombrano una necessità ri-educativa da agire sulle donne e sul loro corpo ribelle, per re-inserirle nell'alveo di tradizionali e accettabili condotte femminili (Cagnolati, Pinto Minerva & Ulivieri, 2013; Ulivieri, 2015; Dello Preite, 2019).

Se il sesso ci differenzia alla nascita, tuttavia è solo il grosso rinforzo simbolico e sociale che trasforma le dif-



ferenze sessuali di partenza, in differenze in cui i due generi vengono incasellati attraverso stereotipi e pregiudizi. L'appartenenza di genere come rappresentazione culturale del sesso, è qualcosa di "performativo", ovvero si è *veri* uomini o *vere* donne, in quanto i nostri comportamenti si evidenziano come tali. La società esige comportamenti consoni all'essere uomo, o all'essere donna, al di là del dato meramente biologico.

Nel tempo, ma ancora oggi, gli adulti, e in questa veste in primis i genitori ma anche gli insegnanti e gli educatori, sono mossi da aspettative diverse verso i bambini e le bambine, e tendono ad adottare quando si rivolgono agli uni e alle altre modelli relazionali e atteggiamenti emozionali diversi. In alcuni casi si può parlare anche di espressioni e di impostazioni vocali. Certamente alle piccole vengono riservate modalità di relazione gentili, ma anche più subdole, richiedendo loro direttamente (o indirettamente) comportamenti gradevoli e piacevoli. Insomma, dolcezza, arrendevolezza, accettazione della volontà altrui vengono additate alle bambine come regole accette e normative di comportamento, mentre atteggiamenti divergenti o di autoaffermazione da parte dei maschietti vengono positivamente sottolineati come prova di una incipiente maturazione e acquisizione di un carattere forte e virile (Burgio, 2021).

I valori socio-culturali trasmessi in famiglia e successivamente sottolineati nella scuola sono espressione di una precisa egemonia culturale e pedagogica marcatamente maschilista che ha a più riprese educato la donna a essere l'agente ignorante per quanto amorevole della riproduzione e della prima cura dei bambini, impedendole di fatto ogni forma d'istruzione e di elaborazione teorica, negandole addirittura la capacità intellettuale di compiere generalizzazioni astratte (Ulivieri, 2007).

Queste relazioni così asimmetricamente organizzate si riscontrano a livello mondiale ancora in maniera fortissima, tanto che in molti Paesi del mondo viene negata alle bambine e alle giovani donne l'istruzione e in alcuni casi anche il cibo, che alle piccole viene distribuito in maniera diseguale rispetto ai piccoli. Come pure in alcuni Paesi viene praticato l'aborto selettivo, privilegiando la vita dei maschietti a danno delle femminucce (Campani, 2010), perché le famiglie preferiscono avere solo figli maschi, che tramandino il casato. In alcuni paesi africani o mediorientali, soprattutto di religione islamica, alle bambine e alle giovani donne viene negato l'accesso alla scuola e all'istruzione, spesso con delle violenze gravissime. In altri paesi viene loro imposto, secondo la tradizione, di coprirsi alcune parti del corpo, come il capo, e se – come sta succedendo in Iran in questi giorni – le ragazze si ribellano a questa imposizione, vengono picchiate selvaggiamente, imprigionate, uccise da agenti appartenenti a un corpo di polizia definito "morale".

3. Progettare un mondo più giusto

Nella storia umana, le donne sono state tagliate fuori dal sapere tramandato amputando la cultura di una parte rilevante dell'umanità, quella di genere femminile. Rileggendo la storia al femminile, attraverso le autobiografie delle donne (Ulivieri & Biemmi, 2011; Ulivieri, 2019), appare bene come una parte fondamentale dell'umanità non solo non sia stata narrata, ma non abbia avuto riconoscimento e apprezzamento. Per questo negli ambienti educativi e nella formazione degli/le insegnanti è sempre più necessario introdurre una riflessione critica al femminile, in cui divenga centrale la soggettività femminile, e la relazione educativa implichi stili cognitivi e affettivo-relazionali che valorizzino anche nella didattica la specificità di genere (Gallelli, 2012a; Gallelli, 2012b), da sempre cancellati in un indistinto insegnamento neutro, che in realtà ha sempre posto al centro saperi maschili e linguaggi, dove il maschile riassumeva tutte le diversità possibili, negando anche la realtà dei generi in trasformazione (Ruspini, 2016).

Il mondo attuale è attraversato dall'odio verso la diversità: di religione, di etnia e di sesso, quasi che l'annientamento o la sottomissione dell'altro da sé costituiscano una propria migliore sopravvivenza. Per questo sostenere l'ascesa sociale della metà femminile dell'umanità rappresenta un valore etico e paritario da difendere e rappresentare come bene comune (Ngozi Adichie, 2015).



Bibliografia

- Burgio, G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Mimesis.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Rosenberg & Sellier.
- Cagnolati, A., Pinto Minerva, F., & Ulivieri, S. (Eds.). (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. ETS.
- Campani, G. (Ed.). (2010). *Genere e globalizzazione*. ETS.
- Dello Preite, F. (Ed.). (2019). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Pensa MultiMedia.
- Diotima (1987). *Il pensiero della differenza sessuale*. La Tartaruga.
- Durst, M. (Ed.). (2005). *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie*. FrancoAngeli.
- Gallelli, R. (2012a). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. FrancoAngeli.
- Gallelli, R. (2012b). *Incontri mancati. Didattica e sessualità*. Progedit.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Feltrinelli.
- Marone, F. (2004). *Narrare la differenza. Genesi, saperi e processi formativi nel Novecento*. Unicopli.
- Marone, F. (Ed.). (2012). *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione femminile tra passato, presente e futuro*. Liguori.
- Ngozi Adichie, C. (2015). *Dovremmo essere tutti femministi*. Einaudi.
- Pombeni, P. (2018). *Che cosa resta del '68*. Il Mulino.
- Ruspini, E. (2016). *Le identità di genere*. Il Mulino.
- Sereni, C. (1987). *Casalinghitudine*. Einaudi.
- Seveso, G. (2001). *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Unicopli.
- Ulivieri, S. (2018). Donne a scuola. Una storica conquista. *Pedagogia e vita*, 2, 115-132.
- Ulivieri, S. (Ed.). (1992). *Educazione e ruolo femminile*. La Nuova Italia.
- Ulivieri, S. (Ed.). (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Laterza.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Guerini.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenza di genere*. FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. ETS.
- Ulivieri, S., & Biemmi, I. (Eds.). (2011). *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Guerini.



“Servizi” per l’infanzia e famiglie in Italia: dall’assistenza verso la partecipazione inclusiva

“Services” for children and families in Italy: from assistance to inclusive participation

Monica Ferrari*

Università degli Studi di Pavia | monica.ferrari@unipv.it

SERVIZI PER L’INFANZIA E FAMIGLIE: LO SGUARDO DELLA PEDAGOGIA

ABSTRACT

Nel saggio si discute la storia delle agenzie educative extradomestiche per i più piccini (asili nido e scuole dell’infanzia) con particolare riguardo ai rapporti con le famiglie in un itinerario di sviluppo che idealmente conduce, stando alla normativa, dall’assistenza alla partecipazione inclusiva. L’analisi pedagogica si rivela una prospettiva utile a cogliere, tra essere e dover essere, gli aspetti impliciti e non dichiarati della quotidianità al fine di costruire nuove consapevolezze circa quello che accade, quello che si crede che accada, quello che si vorrebbe che accadesse.

The essay discusses the history of extra-domestic educational institutions for very young children (0-6 years old), with regard to their relationships with families, in a development path which ideally leads, according to regulations, from assistance to inclusive participation. Pedagogical analysis is a useful perspective for understanding, between being and having to be, hidden and implicit aspects of everyday life to build up new awareness of what is happening, what one believes to be happening, what one would like to happen.

KEYWORDS

Servizi educativi per l’infanzia | Storia dell’asilo nido e della scuola dell’infanzia in Italia | Analisi pedagogica
Partecipazione delle famiglie e valutazione della qualità dei contesti educativi
Child Care Services | History of care services for children aged 0-3 years and of nursery schools
| Pedagogical analysis; Family participation and evaluation of the quality of educational contexts.

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Ferrari, M. (2023). “Servizi” per l’infanzia e famiglie in Italia: dall’assistenza verso la partecipazione inclusiva. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 57-65 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-09>.

Corresponding Author: Monica Ferrari | monica.ferrari@unipv.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-09

* A partire dalla partecipazione al seminario SIPEGES del 26 aprile 2022, per me importante occasione di discussione e confronto, ho realizzato due diversi contributi l’uno pubblicato su “La Scuola Classica di Cremona” nel 2022 e il presente saggio.

Introduzione

Quando Ferrante Aporti apre a Cremona, nel primo trentennio dell'Ottocento, le prime scuole per l'infanzia che possono definirsi tali e che vogliono differenziarsi nettamente dalle "sale di custodia", inizia nel nostro Paese la storia delle agenzie educative extradomestiche animate da scopi educativi e non solo assistenziali per i bambini e per le loro famiglie.

Aporti, funzionario governativo austriaco, sovrintendente delle scuole elementari maggiori del Cremonese, decide di varare una istituzione educativa fortemente innovativa, fondata interamente sulla beneficenza privata, mirata a preparare i bambini tra i due anni e mezzo e i sei a entrare nella scuola elementare e, più in generale, nella società civile¹. L'esperimento aportiano, che toglie dalla strada i figli della "classe estrema", istruendoli principalmente nella nomenclatura italiana e nella religione oltre che nelle prime operazioni logiche che stanno alla base della comunicazione, tutelandone la salute e la sopravvivenza con gli scarsi mezzi a disposizione, grazie all'aiuto di benefattori e filantropi quali medici che prestavano gratuitamente la loro opera, non si ferma tuttavia all'avvio delle scuole cremonesi. E questo per vari motivi.

Anzitutto i Manuali e le idee di Ferrante Aporti iniziano a circolare dapprima nelle città limitrofe a Cremona e poi in molte altre realtà insieme ai maestri e alle maestre che vengono richiesti per aprire nuove scuole, come testimonia la vastissima corrispondenza del sacerdote sanmartinese. La sua proposta educativa veicola un radicale cambiamento politico: nel dar voce, grazie all'istruzione precoce, ai più umili, di fatto Aporti combatte le disuguaglianze, come gli viene rimproverato dalla *Civiltà cattolica* (Grazzini, 2014). Un semplice esercizio di nomenclatura, infatti, condotto tramite tavole murali può proiettare un bambino non solo verso il mestiere dei genitori, ma anche verso un mondo che mai altrimenti avrebbe avuto modo di conoscere e ciò può in qualche modo, a partire dall'immaginario, sovvertire un destino sociale imposto dalla nascita. E poi, si sa, i bambini si portano sempre dietro una famiglia o quantomeno degli adulti che si occupano di loro. Inoltre, lo ricorderà più avanti Maria Montessori, i bambini sono i padri di quello che verrà.

Anche per questo le idee di Aporti circolano rapidamente tra gli intellettuali e gli esponenti della classe dirigente italiana che lottava per l'Unità del Paese, costituendo quelle "società per gli asili" che rappresentano un'occasione di solidarietà utile a cementare i legami tra coloro che volevano l'Italia (Sideri, 1999; Piseri, 2008). Non si dimentichi che negli asili aportiani si imparavano in italiano, a partire dall'ostensione degli oggetti, i nomi delle parti del proprio corpo acquisendo così il senso della propria identità fisica; a partire da ciò che non costava nulla, iniziavano piccoli esercizi di propriocezione dapprima e di individuazione di sé poi. Seguiva un'alfabetizzazione al mestiere del vivere e del parlare con altri, sempre condotta in una lingua perlopiù sconosciuta a chi veniva dalla "classe estrema" e parlava solo dialetto, idioma che, nell'intento di costruire una nuova Nazione cementata da una sola lingua, Aporti voleva combattere. Le visitatrici, espressione del gruppo di benefattori aggregatisi intorno agli asili, completavano il quadro di coloro che ruotavano intorno al progetto educativo del sacerdote sanmartinese (Morandi, 2013): il loro lavoro presso le famiglie contribuiva a rinsaldare i rapporti tra scuola e casa, esprimendo le preoccupazioni e il sostegno della scuola per la cura di chi viveva in situazioni di svantaggio socioeconomico e culturale in un momento molto difficile per tante realtà, non ultima Cremona, devastata da epidemie, miseria e fame negli anni difficili dei moti risorgimentali (Morandi, 2015).

La lezione civile e politica delle scuole dell'infanzia aportiane trova nell'Italia unita, dopo il 1861, nuove modalità di espressione, anche nella mediazione con quella pedagogia fröbeliana diffusasi in Europa nella seconda metà dell'Ottocento, accolta con favore negli ambienti intellettuali e laici. Tuttavia, nel 1862 sarà il Ministero dell'interno di quella nuova Nazione a occuparsi degli asili ribadendo lo scopo assistenzialistico dell'istituzione dopo l'Unità e tradendo così l'intento pedagogico che ne aveva ispirato l'origine (Sideri, 1999).

Gli anni che precedono e seguono l'Unità vedono inoltre nascere nelle grandi città industriali, Milano ad esempio, nuove "figure di famiglia"², svincolate dalle comunità rurali e dalle reti di parentela, bisognose pertanto di quei "presepi" che diverranno il primo nucleo dei nidi, intesi quale forma di assistenza alle madri e ai più piccini.

1 Per una prima ricognizione sulla vastissima letteratura aportiana: Ferrari, Betri & Sideri, 2014.

2 Titolo di un volume curato da Egle Becchi nel 2008.



1. Oltre l'assistenza: un percorso interrotto nel Ventennio

Rosa Agazzi e Maria Montessori, che rivoluzioneranno il metodo educativo frutto delle commistioni tra Aporti e Fröbel, avevano entrambe compreso la lezione di Aporti: il loro progetto di riforma dell'educazione della prima infanzia non si arresta al cambiamento di metodi e ambienti. Si tratta di una proposta di rinnovamento delle forme di esistenza comunitaria e civile. Rosa Agazzi pensa a una nuova società che possa partire dalla cura di sé e reciproca che i più piccini imparavano alla scuola "materna".

Quella scienziata che è Maria Montessori pensa d'altro canto, negli stessi anni, a una nuova umanità di pace che vuole rinnovare a partire dall'infanzia, costruendo "Case dei bambini" nei quartieri popolari, educando così, oltre ai bambini stessi, le famiglie per loro tramite. Non si tratta di mera assistenza alle famiglie bisognose, ma di un progetto educativo più ampio, che guarda al futuro dell'umanità e che si scontrerà con la politica scolastica del fascismo.

Le sorelle Agazzi e Maria Montessori, diversissime per *background* e curricolo esplicito e latente, iniziano a lavorare in parallelo, non in sinergia, in vista di una nuova pedagogia per l'infanzia inevitabilmente legata alla famiglia, in quel periodo di fine Ottocento che sembrava dare qualche speranza di rinnovamento umano e sociale, travolto poi dagli orrori della Prima Guerra Mondiale e dalle ombre lunghe dei suoi esiti, che portavano in sé i semi della Seconda.

Nel 1925 il fascismo darà in Italia vita all'ONMI, impostato secondo una prospettiva assistenzialistica per la prima infanzia e per le madri dei futuri cittadini e soldati, mentre l'ONAIR (1919) porterà anche ai nuovi confini d'Italia un messaggio educativo fortemente influenzato da una prospettiva di regime (Spada, 2019), capace di imporre solo l'italiano anche a chi era stato da poco annesso al nostro Paese dopo le spartizioni dei resti dell'impero austriaco. E così una Nazione come l'Italia che aveva rivendicato la propria necessaria unità in nome della Lingua (peraltro tutta da costruire) (Ferrari, 2019) priverà altri popoli della possibilità di esprimersi e di studiare nella loro lingua madre e imporrà il solo italiano ai sudtirolesi che parlavano il tedesco o lingue minoritarie (ad esempio il ladino).

Il percorso che poteva condurre oltre l'assistenza per i bambini e per le loro famiglie e verso una nuova pedagogia dell'infanzia viene dunque bruscamente interrotto nel Ventennio fascista³.

2. Dal 1946 al 1969: i primi passi dopo la promulgazione della Costituzione

I vent'anni che separano la nascita della Repubblica Italiana (1946) e soprattutto della sua Costituzione (1948) da quell'onda di cambiamento sociale veicolata dal 1968⁴ non segnano una netta svolta rispetto all'impostazione istituzionale dei servizi per l'infanzia in Italia dal punto di vista della normativa. Bisognerà attendere il 1971 per vedere la legge quadro relativa all'istituzione degli asili nido, che comunque li riferisce al Ministero della Sanità, il 1968 per la nascita della scuola materna statale, il 1975 per la chiusura dell'ONMI e il 1977 per la fine dell'ONAIR.

La lunga durata di atteggiamenti mentali collettivi di marca assistenzialistica che impregnano il lessico delle disposizioni istituzionali ostacola la partecipazione sociale e paritaria delle famiglie alla vita di nidi e scuole d'infanzia. Tali scelte sono connesse a una società che, come quella italiana, sconta non solo gli effetti del Ven-

3 Sulla storia dei nidi italiani cfr. Sala La Guardia & Lucchini, 1980; Ferrari, 1992; Minesso, 2007; Ferrari, 2009; Morello, 2010; Minesso, 2011; Caroli, 2014; Barbieri, 2015; Ferrari, 2017a; Caroli, 2020. Sulla storia della scuola dell'infanzia si veda almeno: Luc, 1996; Catarsi, 1994; Di Pol, 2005. Per una bibliografia: Ferrari, 2017b; Ferrari, 2020. Ovviamente se ne parla anche in quel campo di ricerca che è divenuta la storia dell'infanzia. Solo ad. es. negli ultimi anni: Gecchele, Del Toso & Polenghi, 2017; Scaglia, 2020. Nuove ricerche vengono oggi condotte a partire dagli archivi di specifiche realtà o, in relazione a periodi più recenti, da una storia emergente di esperienze e vissuti, mentre crescono gli studi su Montessori (per indicazioni bibliografiche aggiornate rimando a Montessori, 2013; Cives & Trabalzini, 2017; De Giorgi, 2018): un PRIN, coordinato da Tiziana Pironi, è dedicato a "Maria Montessori tra passato e presente"). Sul metodo Agazzi ricordo soltanto, per brevità, Macchietti (2001); Grazzini (2006).

4 Per una prima analisi anche bibliografica sulla pedagogia del Sessantotto cfr. Pironi, 2020.



tennio fascista nel quale sono cresciuti politici, amministratori pubblici, insegnanti e educatori a quell'epoca responsabili delle istituzioni, ma anche di una grande disomogeneità delle "figure di famiglia" sul territorio nazionale, diviso tra nord e sud, tra nuove forme di inurbamento nelle città industriali e società rurale. Il dopoguerra vedrà tuttavia nascere una serie di esperienze pionieristiche capaci di orientare in senso democratico la partecipazione delle famiglie alla vita delle istituzioni educative in senso lato, fino a innescare interazioni che avranno progressivamente presa sulla normativa e sull'assetto istituzionale delle realtà educative⁵. E su tale assetto normativo vorrei soffermarmi qui, nella consapevolezza di una ricchezza di spunti di riflessione sulla gestione sociale della scuola che porterebbe a parlare di realtà note e meno note (ma non meno importanti). Mentre nel dopoguerra l'attivismo arriva in Italia nelle sue varie forme, mentre il Movimento di Cooperazione Educativa (nato nel 1951) attiva nuovi confronti a livello internazionale, allo stesso tempo si sviluppa una pedagogia (e una storia⁶) dell'infanzia⁷ che, nell'intreccio con diversificate esperienze innovative, contribuisce a cambiare il volto delle istituzioni dall'interno, in sintonia con nuovi bisogni educativi e nuove consapevolezze.

Non a caso la legge quadro sui nidi (1971) è l'esito di un acceso dibattito politico e culturale che pone in rilievo i cambiamenti della realtà sociale e del ruolo della donna negli anni del boom economico. Tuttavia, le finalità educative del nido tarderanno a imporsi istituzionalmente sul territorio nazionale: infatti verranno subito frenate dallo Stato, a livello di normativa regionale, le dichiarazioni mirate a sottolineare questi aspetti, per ribadire piuttosto l'impostazione governativa del servizio, di spiccata marca assistenziale. Tuttavia, nell'accesa dialettica tra esperienze innovative e dettato normativo, nell'arco di un ventennio le singole Regioni italiane, ove nel contempo si erano sviluppate esperienze inedite⁸, arriveranno a sottolineare nelle loro disposizioni, che qui soprattutto vorrei ricordare, l'impostazione educativa del nido e a includere le famiglie come soggetti attivi di un patto che si concretizzerà tuttavia ufficialmente con la Carta dei servizi del 1994-1995.

Nel frattempo, nel 1969 vengono emanati i primi *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647)⁹ che ribadiscono gli indirizzi sottolineati dalla legge del 18 marzo 1968, n. 444, istitutiva di questa specifica realtà. Si parla infatti di "fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia". In questa scuola, "democratica" e ancora "materna", si dedica attenzione ai rapporti con la famiglia, ricordando il brusco inurbamento "connesso al processo d'industrializzazione" che accompagnava una fuga dalle campagne di tutto il Paese oltre che un cambiamento tecnologico nella lavorazione della terra. Si auspica che i bambini delle realtà più deprivate e che vivono in famiglie isolate possano, grazie al "costante rapporto tra scuola e famiglia" veder compensata la "mancanza di stimolazioni culturali". Si auspica un "arricchimento culturale della famiglia", grazie a tali rapporti e una collaborazione che possa aiutare i genitori in una "più efficace presenza educativa". Dunque, ricorre l'idea di una collaborazione tra scuola e famiglia che non si concretizza tuttavia ancora in una partecipazione attiva alla vita della scuola.

I decreti delegati del 1974 sanciranno una radicale svolta in questo senso e sottolineeranno un nuovo ruolo della famiglia negli organi collegiali della scuola italiana di ogni ordine e grado. Quanto ai servizi per l'infanzia, il grande fermento culturale che li orienta caratterizza un dibattito politico, pedagogico e civile che contribuisce a cambiarne il volto. Qui si è scelto di riflettere soprattutto sull'evoluzione del lessico della normativa in ottica partecipativa; tuttavia, è necessario ricordare il ruolo svolto da una pedagogia di comunità in senso inclusivo che trova nuove espressioni a diversi livelli¹⁰ oltre che la nascita di gruppi di studio e di opinione capaci di far

5 Sulle interazioni tra sentimento dell'infanzia, sentimento della famiglia e istituzioni educative in ottica diacronica cfr. Ariès, 1968.

6 Per una riflessione e una bibliografia cfr. Becchi, 2017; Ferrari, 2017c.

7 Per una riflessione e una bibliografia cfr. Bondioli & Savio 2018a e b; Bobbio & Savio, 2019.

8 Si pensi, a mero titolo esemplificativo di una realtà che ha saputo farsi conoscere a livello internazionale, ai nidi e alle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e al lavoro di Loris Malaguzzi (cfr. Edwards, Gandini & Forman, 2017). Di tante e diversificate esperienze particolari rende conto, tuttavia, oggi una nuova messe di saggi e studi (ad. es. Campioni & Marchesi, 2018), mentre si sviluppa una specifica storiografia (per una bibliografia cfr. Ferrari, 2017b).

9 Esistevano "programmi" per gli asili d'infanzia ben prima di quella data: si ricordino ad esempio i programmi del 1914, ispirati dal lavoro di Pietro Pasquali a Brescia, insieme alle Agazzi. Seguiranno quelli del regime fascista e con il 1945, il 1951 e il 1958 vedremo uscire nuovi programmi: cfr. Lombardi, 1982; Catarsi, 1994; Di Pol, 2005.

10 Per un approfondimento cfr. Romano, 2022.



sentire la loro voce e allo stesso tempo di incidere sugli atteggiamenti mentali collettivi, grazie anche a incontri, seminari, nuove riviste e nuove forme di comunicazione. Al riguardo ricordo che è del 1980 la fondazione del Gruppo Nazionale di studio nidi e infanzia.

3. Dal 1991 al 2000: i diritti del bambino nel cambiamento di scuola e famiglia

Volendo prestare attenzione, dato lo spazio di cui dispongo, soprattutto alla normativa nelle sue diverse espressioni, quanto alla scuola dell'infanzia, saranno gli *Orientamenti* emanati con D.M. 3 giugno 1991 a mettere l'accento sui diritti del bambino, ribaditi peraltro nel 1989 dalla dichiarazione sui diritti del fanciullo, e inoltre a superare ufficialmente la denominazione "scuola materna", sottolineando il suo paritetico utilizzo con la denominazione "scuola dell'infanzia". In sintonia con il cambiamento di lessico e di concetto di scuola espresso dai programmi per la media del 1979 e dai programmi per l'elementare del 1985, gli *Orientamenti* del 1991 ribadiranno una svolta culturale nel modo di pensare la scuola dell'infanzia, ricordando inoltre il cambiamento in atto nella "varietà delle configurazioni" della famiglia e i nuovi ruoli sociali della donna. La collaborazione tra scuola e famiglia comincia a divenire partecipazione, cooperazione "costruttiva" "in un rapporto di interazione e continuità".

Ma è la Carta dei servizi del 1994 (Direttiva del Presidente del Consiglio dei ministri del 27 gennaio 1994), divenuta nel 1995 Carta dei servizi della scuola (D.P.C.M. del 7 giugno 1995), che impone una svolta nella direzione della partecipazione attiva della famiglia, tema al quale viene dedicato uno specifico punto dello Schema per la scuola. Se pure non tutte le realtà educative italiane costruiscono una Carta dei servizi, né tantomeno lo fanno in forma partecipata con le famiglie, tuttavia non mancano esempi in questo senso¹¹, mentre tra il 1997 e il 2000 si compie il processo dell'autonomia scolastica e nasce l'SNQI (Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione) nel 1997, divenuto INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione) nel 1999¹².

Il tema della valutazione della qualità della scuola e del nido d'infanzia sarà al centro di un vivace dibattito culturale nazionale e internazionale alla fine degli anni Novanta, mentre le istituzioni educative italiane sono impegnate a costruire un Progetto educativo d'istituto che diverrà poi Piano dell'offerta formativa, capace di render più trasparente per le famiglie, almeno sulla carta, quello che si intende fare.

Negli anni Novanta l'*educational evaluation* in ottica formativa¹³, di "quarta generazione" (Guba & Lincoln, 1989), fondata cioè su una logica democratica e partecipativa di tutti gli attori sociali, entra nella scuola italiana. Il nido e la scuola dell'infanzia sono protagonisti attivi di progetti di ricerca in collaborazione con le università o con reti di istituzioni di specifiche realtà. Gli strumenti di valutazione della qualità educativa, esistenti dagli anni Ottanta oltreoceano¹⁴, vengono tradotti e adattati alla realtà italiana, mentre se ne mettono a punto di nuovi. Ma la partecipazione delle famiglie pare ormai essere al centro delle preoccupazioni di amministratori pubblici, insegnanti, ricercatori ed esperti. Ne testimoniano la struttura di molti strumenti di valutazione della qualità degli ambienti educativi¹⁵ oltre che le indicazioni presenti già del 1995 nella Carta dei servizi della scuola che chiama tutti gli attori sociali a riflettere sul servizio offerto.

11 Per una riflessione al riguardo cfr. Ferrari, 2010.

12 La bibliografia sul tema è assai vasta; per un primo riferimento cfr. Ferrari, Morandi & Falanga, 2018.

13 Per una riflessione sul dibattito nazionale e internazionale in tale prospettiva con particolare riguardo ai nidi e alle scuole dell'infanzia cfr. Bondioli & Ferrari, 2000; Bondioli & Ferrari, 2004; Bondioli & Savio, 2015.

14 Tra i primi: ECERS (1980) (SOVASI nella trad. it. - Harms & Clifford, 1994) e ITERS (1989) (SVANI nella trad.it.- Harms, Cryer & Clifford, 1992). Sulle guide per la valutazione rivolte ai genitori cfr. Ferrari, 2003.

15 Nell'ambito dell'SNQI vengono avviati diversi progetti al riguardo; solo, ad esempio, ricordo quello che ha condotto alla messa a punto dell'AVSI (Bondioli, 2001; Bondioli & Ferrari, 2008).



4. Il primo ventennio del Duemila: verso la partecipazione inclusiva?

Nei primi vent'anni del Duemila il nostro Paese e con lui la scuola cambiano anche per effetto dell'introduzione di nuove forme di comunicazione sotto la spinta delle innovazioni nelle tecnologie dell'informazione. Cambiano le forme di rapporto tra scuole e famiglie: si inaugura una nuova tipologia di diffusione delle notizie. La vita quotidiana delle singole realtà è resa fruibile attraverso una tipologia di documentazione online che si rivolge all'esterno e che con l'esterno vuole entrare in rapporto. Mentre muta la vita della gente per effetto di un massiccio ingresso di nuovi dispositivi di comunicazione nei rapporti interpersonali, vengono emanate nuove indicazioni per la scuola dell'infanzia nel 2004 e successivamente *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* nel 2007 e nel 2012¹⁶. In ogni documento si accentua la riflessione sui mutamenti della società a livello globale, mentre nel 2012 le *Raccomandazioni* dell'Unione Europea in merito alle 8 competenze per l'educazione permanente vengono esplicitamente citate e si precisa la tendenza, emersa già nel 2007, verso la costruzione di un sistema educativo integrato che vede nella scuola dell'infanzia il suo primo anello, nel rapporto con la scuola primaria e con la scuola secondaria di primo grado.

Nel frattempo, la scuola italiana cerca di divenire interculturale, anche per effetto di una serie di ondate migratorie che aiutano a ripensare al concetto di cittadinanza, orientando persone e istituzioni tra mondo scolastico e della ricerca oltre l'integrazione, per muovere verso l'inclusione e la consapevolezza della costitutiva diversità tra gli esseri umani come risorsa da promuovere e tutelare, in pari dignità¹⁷. In tal senso le disposizioni in merito ai *Bisogni educativi speciali*¹⁸, che tutti ci accomunano nella diversità, rappresenta un significativo passo avanti verso la piena realizzazione degli ideali costituzionali da differenti punti di vista, non ultimo quello della valutazione scolastica e dell'inclusione delle famiglie nella vita della scuola.

A livello internazionale in questi anni emergono proposte di radicale riforma della società dell'Occidente e della sua scuola¹⁹, declinando con diversi accenti una esigenza di dar voce a tutti e a ciascuno che era fortemente emersa nel lungo Sessantotto, ancora ampiamente ricordato nel dibattito pedagogico tramite i suoi autori (da Freire a Rogers a Illich...).

Ma in Italia sarà il 2017 (decreto legislativo 13 aprile, n.65) a ribadire, sulla scorta della legge 107 del 2015, la necessaria promozione di un sistema educativo integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni. In tale prospettiva si collocano le *Linee pedagogiche* (adottate con D.M. del 22 novembre 2021, n. 334), gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (cfr. D.M. del 24 febbraio 2022, n.43), il *Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del sistema integrato di educazione e di istruzione (2021-2025)* (cfr. delibera del Consiglio dei ministri del 5 ottobre 2021, pubblicata sulla "Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana", n. 84 del 9 aprile 2022).

Tali documenti indicano appunto che c'è ancora molto da fare per muovere verso una più consapevole partecipazione delle famiglie alla vita delle istituzioni educative²⁰ di ogni ordine e grado sulla scorta di quei principi di "rispetto, accoglienza, democrazia" che stanno alla base delle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.

L'analisi pedagogica è preziosa in questo senso: può contribuire a disambiguare la quotidianità, sempre intrisa di aspetti impliciti e non dichiarati nei rapporti interpersonali²¹, a riflettere sulle idee latenti che informano i meccanismi di valutazione delle istituzioni e delle persone, a co-costruire nuove consapevolezze sul pro-

16 Per una discussione cfr. Bondioli, Ferrari M., Ferrari V., Mignosi & Savio, 2013.

17 Per un primo riferimento bibliografico all'ampio dibattito anche in tema di pedagogia interculturale cfr. Zoletto, 2012 e 2020; Ferrari, Matucci & Morandi, 2019; Ferrari, 2023.

18 Penso in particolare alla D.M. 27/12/2012 e alla C.M. n. 8 del 6/3/2013 cfr. Ianes & Cramerotti, 2013.

19 Ricordo soltanto le proposte di Edgar Morin (tra le più recenti: 2015) e le riflessioni sul senso dell'istruzione in Occidente di Jerome Bruner, 1996, mentre si diffonde l'approccio delle capacità cfr. ad. es. Nussbaum, 2012.

20 Cfr. ad. es. Bondioli & Savio, 2018; Bobbio & Savio, 2019. Inoltre: M. Morandi, *La scuola dell'infanzia: luogo di partecipazione educativa? Breve excursus sulla normativa italiana dal 1914 a oggi*, intervento pronunciato nel corso del Seminario di studio "Partecipazione e infanzia. Protagonisti, relazioni e contesti educativi" (Pavia, 17-19 giugno 2021), in corso di pubblicazione.

21 Su questi temi rinvio solo a 2 autori oggi riferimento di un dibattito internazionale sul tema dell'*hidden curriculum*: Jackson, 1968; Strodtbeck, 1971.



prio fare educazione anche grazie all'osservazione mirata di quanto accade, alla riflessione comune su quanto si crede che accada e su quanto si vorrebbe accadesse.

Si tratta di una responsabilità educativa permanente che coinvolge insegnanti, educatori, ricercatori, genitori, cittadini, se si è davvero interessati a garantire la democrazia e la solidale convivenza in comunità inclusive.

Bibliografia

- Ariès, P. (1968 qui 1981). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. (M. Garin, Trad.). Laterza (ed. orig. 1960).
- Barbieri, N.S. (2015). *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia*, con la collaborazione di R. Campagnolo. CLEUP.
- Becchi, E. (Ed.). (2008). *Figure di famiglia*. Fondazione "Vito Fazio- Allmayer".
- Becchi, E. (2017). Una storiografia dell'infanzia, una storiografia nell'infanzia. In M. Gecchele, S. Polenghi & P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 17-30). Junior-Spaggiari.
- Bobbio, A., & Savio, D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*. Mondadori.
- Bondioli, A. (2001) con la collaborazione di E. Becchi, M. Ferrari, A. Gariboldi & D. Savio. *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*. FrancoAngeli-CEDE.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (Eds.). (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*. FrancoAngeli.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (Eds.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Junior.
- Bondioli, A. & Ferrari, M. (Eds.) (2008). *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*. Junior.
- Bondioli, A., Ferrari, M., Ferrari, V., Mignosi, E., & Savio, D. (2013). *Leggere le Indicazioni. Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia*. Junior-Spaggiari.
- Bondioli, A., & Savio, D. (Eds.). (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*. Junior-Spaggiari.
- Bondioli, A., & Savio, D. (Eds.). (2018a). *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (Eds.). (2018b). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.
- Bruner, J. (2001), *La cultura dell'educazione* (L. Corralba, Trad.). Feltrinelli. (ed. orig.1996).
- Campioni, L., & Marchesi, F. (Eds.). (2018). *La strada maestra. Tracce di storia delle scuole comunali dell'infanzia nei comuni capoluogo dell'Emilia-Romagna*. Zeroseiup.
- Caroli, D. (2014). *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*. FrancoAngeli.
- Caroli, D. (2020). Le riforme dei nidi d'infanzia in Italia e Francia fra il '68 e gli anni Settanta alla luce di studi recenti. In T. Pironi (Ed.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68* (pp. 349-358). Aracne.
- Catarsi, E. (1994). *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. La Nuova Italia.
- Cives, G., & Tralbalzini, P. (2017). *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Anicia.
- De Giorgi, F. (Ed.). (2018). Maria Montessori e le sue reti di relazioni. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25.
- Di Pol, R.S. (2005). *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla Riforma Moratti. Studi e documenti*. Marco Valerio.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Junior.
- Ferrari, M. (1992). Asili nido e politiche per l'infanzia in Italia: 1971-1991. *Scuola e città*, 5/6, 246-253.
- Ferrari, M. (2003). La valutazione dei servizi per la prima infanzia: guide per i genitori. *Scuola e città*, 4, 77-112.
- Ferrari, M. (2009). Asili, scuole per l'infanzia e "presepi". In A. Arisi Rota, M. Ferrari & M. Morandi (eds.), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita* (pp. 71-73). FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (Ed.). (2010). *Carta dei servizi educativi e percorsi identitari. Il caso italiano e l'impegno dei Comuni*. Junior.
- Ferrari, M. (2017a). Asili nido e scuole dell'infanzia nel primo trentennio della Repubblica italiana tra proposte



- educative e disposizioni normative. In G. Zago (Ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 63-84). FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (2017b). La storiografia italiana sulle istituzioni educative per l'infanzia negli ultimi decenni tra idee, esperienze e cose. In M. Ferrari, & M. Morandi (Eds.), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica* (pp. 177-185). Comune di Mantova.
- Ferrari, M. (2017c). Costrutti euristici e prospettive di ricerca sull'infanzia nella storia. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *Crescere bambini. immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti* (pp. 21-40). Junior-Spaggiari.
- Ferrari, M. (2019). Prima alfabetizzazione e nation bulding nel progetto formativo di Ferrante Aporti. *Studi sulla formazione*, 22 (1),31-41.
- Ferrari, M. (2020). La scuola dell'infanzia nell'Italia dell'Ottocento. Un laboratorio didattico. In M. Ferrari & M. Morandi (Eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica* (pp. 77-98). Scholé.
- Ferrari, M. (2023). Identità e intercultura. Appunti per un paradigma inclusivo. In M. Morandi (Ed.), *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive* (pp. 93-104). UTET.
- Ferrari, M., Betri, M.L., & Sideri, C. (Eds.). (2014). *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*. FrancoAngeli.
- Ferrari, M., Matucci, G., & Morandi, M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. FrancoAngeli.
- Ferrari, M., Morandi, M., & Falanga, M. (2018). *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*. La Scuola.
- Gecchele, M., Polenghi, S., & Dal Toso, P. (Eds.). (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Junior-Spaggiari.
- Grazzini, M. (Ed.). (2006). *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni*. Comune di Brescia.
- Grazzini, M. (2014). La "Civiltà cattolica", gli asili infantili e Ferrante Aporti. In M. Ferrari, M.L. Betri, & C. Sideri (Eds.), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo* (pp. 299-318). FrancoAngeli.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage.
- Harms, T., & Clifford, R.M. (1994). *SOVASI. Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia, adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi*. Junior (ed. orig. 1980).
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (1992). *SVANI. Scala per la valutazione dell'asilo nido, adattamento italiano di M. Ferrari e P. Livraghi*. FrancoAngeli (ed. orig. 1990).
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.) (2013). *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*. Erickson.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Lombardi, F.V. (1982). *I programmi della scuola per l'infanzia in Italia dal 1914 al 1969*. La Scuola.
- Luc, J.-N. (1996). I primi asili infantili e l'educazione del bambino. In E. Becchi & D. Julia (Eds.), *Storia dell'infanzia* (vol. 2, pp. 282-305). Laterza.
- Macchietti, S.S. (Ed.). (2001). *Alle origini dell'esperienza agazziana: sottolineature e discorsi*. Junior.
- Minesso, M. (Ed.). (2007). *Stato e infanzia nell'età contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'ONMI 1925-1975*. il Mulino.
- Minesso, M. (Ed.) (2011). *Welfare e minori. L'Italia nel contesto europeo del Novecento*. FrancoAngeli.
- Montessori, M. (2013). *Dio, il bambino e altri scritti inediti*, a cura di F. De Giorgi. La Scuola.
- Morandi, M. (2013). Le visitatrici degli asili aportiiani. Alla ricerca di uno status patriottico. In E. Musiani (Ed.), *Non solo rivoluzione. Modelli formativi e percorsi politici delle patriote italiane* (pp. 47-59). Aracne.
- Morandi, M. (Ed.). (2015). *Infanzia e carità a Cremona. Saggi in memoria di Gianfranco Carutti*. Kiwanis Club.
- Morello, M. (2010). *Donna, moglie e madre prolifica. L'ONMI in cinquant'anni di storia italiana*. Rubettino.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (S. Lazzari, Trad.). Raffaello Cortina (ed. orig. 2014).
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil* (R. Falcioni, Trad.). il Mulino (ed. orig. 2011).
- Pironi, T. (ed.). (2020). *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*. Aracne.
- Piseri, M. (2008). *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*. La Scuola.
- Romano, L. (2022). *Comunità*, Scholé.



- Sala La Guardia, L., & Lucchini, E. (Eds.). (1980). *Asili nido in Italia. Il bambino da 0 a 3 anni*. Marzorati.
- Scaglia, E., (2020). *La scoperta della prima infanzia*, 2 voll. Studium.
- Sideri, C. (1999). *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore*. FrancoAngeli.
- Spada, A. (2019). *Conquistare le madri. Il ruolo delle donne nella politica educativa e assistenziale in Alto Adige durante il fascismo*. Raetia.
- Strodtbeck, F. L. (1971). Il curriculum latente della famiglia delle classi medie, trad. it. In A.H. Passow, M. Goldberg, & A. J. Tannenbaum (Eds.), *L'educazione degli svantaggiati* (F. Scaparro, Trad.) (pp. 118-140). FrancoAngeli (ed. orig.1967).
- Zago, G. (ed.). (2017). *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*. FrancoAngeli.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli.
- Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. FrancoAngeli.



Infanzia e famiglia: le sfide aperte dal PNRR e le responsabilità della pedagogia

Childhood and family: the challenges of the PNRR and the responsibilities of pedagogy

Pascal Perillo

Università Suor Orsola Benincasa di Napoli | pascal.perillo@unisob.na.it

SERVIZI PER L'INFANZIA E FAMIGLIE: LO SGUARDO DELLA PEDAGOGIA

ABSTRACT

Il contributo si concentra su alcune delle responsabilità che investono la pedagogia, i professionisti dell'educazione e della formazione, i decisori politici e gli amministratori locali dei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie di fronte alle sfide aperte dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). L'angolo prospettico adottato è alimentato da una visione riflessiva e trasformativa del fare educazione che animi l'impegno e la militanza di una pedagogia in situazione, sempre più attenta a presidiare i territori e garantire in essi alleanze educative che configurino reti di servizi educativi stabili e di qualità, fondate sulla valorizzazione del lavoro educativo e di una solida e diffusa cultura pedagogica.

The contribution focuses on some of the responsibilities that invest pedagogy, educational professionals, policy-makers and local administrators of educational services for children and families, considering the challenges of the Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). The reflective and transformative perspective of educational practices animates the commitment and militancy of a situated pedagogy, increasingly attentive to presiding over territories and guaranteeing educational alliances. Networks of stable and quality educational services are founded on the valorization of educational work and a solid and diffused pedagogical culture.

KEYWORDS

Educazione; servizi educativi | impegno | militanza | alleanze educative territoriali
Education; educational services | engagement | militancy | territorial educational alliances

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Perillo, P. (2023). Infanzia e famiglia: le sfide aperte dal PNRR e le responsabilità della pedagogia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 66-73 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-10>.

Corresponding Author: Pascal Perillo | pascal.perillo@unisob.na.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-10

Premessa

Ripensare la pedagogia in un tempo difficile, concentrando l'attenzione sulle sfide educative che si impongono tra incertezze, riprese e resilienze, è la cornice prospettica all'interno della quale si è svolto il secondo seminario del ciclo "SIPeGeS TALKS" dal titolo "Servizi per l'infanzia e famiglie. Lo sguardo della pedagogia". In questo contesto hanno preso forma le riflessioni affidate a questo contributo che ha inteso cogliere l'invito della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale ad agganciarsi alle priorità istituzionali che la comunità pedagogica è chiamata a darsi nel presente e per i prossimi anni.

In questa prospettiva, nelle pagine che seguono proveremo a sondare le sfide aperte dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e le responsabilità della pedagogia in merito a due soggetti della ricerca e dell'azione educativa professionale sui quali la SiPeGes ha invitato a posare lo sguardo della pedagogia: infanzia e famiglia. Perseguiamo questo obiettivo riflettendo nella cornice del PNRR ma tenendo anche conto della responsabilità che investe accademici e professionisti dell'educazione e della formazione, decisori politici e amministratori locali dei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie. Non senza tener conto dell'impatto che la Pandemia da Covid-19 ha avuto su infanzia e famiglia, ossia sulle persone che si sono trovate e si trovano a fare i conti con un impensato destabilizzante e disorientante che però diventa sempre più pensabile e, dunque, da porre fra le questioni principali nell'agenda programmatica della pedagogia italiana (cfr. Corbi & Perillo, 2020).

L'angolo prospettico adottato da chi scrive è evidentemente limitato alle attività di studio e ricerca condotte nell'ambito di una pedagogia in situazione (cfr. Corbi & Perillo, 2014) alimentata da una visione riflessiva e trasformativa del fare educazione (cfr. Perillo, 2010, 2012, 2018). In questo senso, viene riconosciuto alla pedagogia generale e sociale il compito e la responsabilità di configurarsi anche come sapere che pensa l'infanzia e la famiglia mediante l'adozione rigorosa del suo "congegno" (Cambi, 1986) e dei suoi dispositivi epistemologici e metodologici, situando le sue riflessioni nei contesti di quel reale di cui non è possibile non riconoscere il "carattere pratico" (Dewey, 2008) e tenendo alta l'attenzione alla formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione. La pratica educativa professionale di cui sono promotori educatori, pedagogisti e insegnanti, pensata e agita dentro e oltre il reale, nell'ottica del "transazionalismo deweyano" (cfr. Garrison, Öhman & Östman, 2022), va costantemente messa al centro della ricerca pedagogica e della formazione iniziale e in servizio ma va anche adeguatamente valorizzata e remunerata, perché educatori, pedagogisti e insegnanti non ci si improvvisa.

1. Il PNRR: quale idea di infanzia e famiglia di fronte all'esperienza pandemica?

Il PNRR, come è noto, è stato elaborato a partire dalle linee politiche e di finanziamento tracciate dall'Unione Europea con il *Next Generation European Union* e recuperando i pilastri del *Recovery and Resilience Facility*. La quarta missione, centrata sui temi dell'istruzione e della ricerca e mirata "a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza" (PNRR, p. 175), partendo dal riconoscimento delle criticità del sistema italiano di istruzione, formazione e ricerca, dedica attenzione al problema della carenza strutturale nell'offerta di servizi educativi per l'infanzia. Si parla, infatti, di un aumento nel numero di posti nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, dell'adeguamento delle strutture già esistenti e di assegni familiari per aiutare le famiglie a pagare le rette; il fine, "migliorare l'offerta educativa sin dalla prima infanzia e offrire un concreto aiuto alle famiglie" (Ivi, p. 181), punta ad incoraggiare "la partecipazione delle donne al mercato del lavoro e la conciliazione tra vita familiare e professionale" (*Ibidem*). Non stupisce, in questo senso, constatare che nella quinta missione del PNRR, dedicata alla riduzione delle disuguaglianze sociali, perseguendo anche obiettivi "di sostegno all'*empowerment* femminile" (Ivi, p. 202), si dichiara di sostenere la collocazione delle donne liberandole dal carico esclusivo della cura familiare e mettendole al centro di un processo di *reskilling*, cioè di riqualificazione per il mondo del lavoro. Si sostiene, infatti, che "il riconoscimento del valore sociale dell'attività di cura" possa consentire di "alleggerire i carichi di cura tradizionalmente gestiti nella sfera familiare dalle donne e di stimolare una loro maggiore partecipazione al mercato del lavoro" (*Ibidem*). Non solo. Si pensa che incrementando i servizi alla persona si possa "rafforzare un settore in cui è più



alta la presenza d'impiego femminile" (*Ibidem*). Si insiste molto sul contrasto alla denatalità e sulla conciliazione tra famiglia e lavoro ma l'impressione è che probabilmente non si prevedano ulteriori azioni e strategie per affrontare il problema della conciliazione se non ricorrendo a sussidi familiari come l'assegno unico.

In una prospettiva diametralmente opposta, le più recenti ricerche pedagogiche sull'infanzia ci dicono che i servizi educativi per l'infanzia devono creare le condizioni per l'espressione dell'*agency* delle bambine e dei bambini (cfr. Chello, 2022), secondo gli auspici della Commissione Europea (cfr. European Commission, 2014; Council of the European Union, 2019). E questo emerge tanto dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* e dagli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (documenti elaborati dalla "Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione", <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>) quanto da alcuni importanti programmi nazionali rivolti alle famiglie in situazione di vulnerabilità, come nel caso del *Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione* (P.I.P.P.I., <https://pippi.unipd.it/>), solo per citare un esempio fra le iniziative che la comunità pedagogica promuove e realizza nel Paese.

Dal PNRR sembra emergere, invece, una visione neoliberista dell'educazione, dell'infanzia e della famiglia che, abbracciando una concezione neo-positivista della conoscenza scientifica, rischia di sottomettere il processo educativo a modelli di funzionamento standardizzati. E non sarebbe certo una novità, purtroppo. Capita spesso, infatti, che l'educazione venga ridotta a oggetto di indagine misurabile, che si pensi ad essa con riferimento alle performance dei soggetti (in particolare di alunni e studenti) e che ci si limiti alla comparabilità dei risultati ottenuti. In questi casi è evidente che si ragiona in termini di qualità funzionale. Nel discorso politico neoliberista viene anticipata ai primi anni di vita la logica competitiva che, in prospettiva, diventerà logica imprenditoriale; lo hanno recentemente evidenziato Roberts-Holmes e Moss (2021), parlando di neoliberismo ed educazione nella prima infanzia. Perseguendo questa strada l'educazione rischia davvero di soccombere alle logiche del mercato concretizzando il rischio di pensare l'infanzia come "ritorno di investimento" (Chello, 2022) e le famiglie come semplici depositarie di misure compensative.

La pandemia ci ha messo di fronte a realtà nelle quali le bambine e i bambini, e le loro famiglie, si sono trovate e si trovano ancora a "fare esperienza" di un modo di essere bambini e genitori e di vivere in famiglia per molti tratti inediti e disorientanti (cfr. Biffi, 2022; Gigli, 2021); basti solo pensare alla trasformazione della temporalità educativa nelle vite familiari (cfr. Perillo & Chello, 2022). In questo senso, da un punto di vista pedagogico la lezione di Dewey (1973) appare ancora irrinunciabile. Se l'esperienza è l'elemento fondamentale di un circolo bidirezionale necessario alla vita e alla crescita degli esseri umani (il circolo natura-esperienza-natura), tale processo è continuamente in atto in quanto è la vita stessa a prevedere la "transazione" (Dewey & Bentley, 1974) dell'essere vivente con le condizioni ambientali. L'esperienza pandemica sta includendo nelle riconfigurazioni delle vite bambine e delle vite familiari, anche e soprattutto dal punto di vista dei processi educativi e formativi, la combinazione dell'elemento attivo del "tentare" con l'elemento passivo del "sottostare" (cfr. Dewey, 1949a).

In una esperienza globale come quella che stiamo vivendo dal 2020, che ci vede tentare e sottostare, e ritentare per non sottostare, per provare a progettare e riprogettarci, stiamo cimentandoci nel tessere le fila del tempo, mescolare passato e presente per orientarci in un domani che, per quanto sempre imprevedibile, questa volta appare davvero molto incerto. Un tentativo, questo, che sottolinea, da un punto di vista precipuamente pedagogico, la necessità esistenziale di costruire un futuro per prendere forma. Pensare ai cambiamenti e alle trasformazioni che stanno riconfigurando le condizioni esistenziali e le azioni educative familiari, incidendo un segno profondo nell'evoluzione delle famiglie contemporanee in epoca pandemica, sintonizzandosi con la visione dell'educazione come esperienza (Dewey, 1949b), potrebbe significare per la pedagogia pensare alle possibilità di ricostruzione dell'esperienza che germinano proprio in questo periodo. Per Dewey, infatti, c'è qualcosa che è interamente risolto nell'esperienza: il pensiero. Da questo angolo visuale, il fare esperienza implica un "processo di trasformazione in cui il contributo alla realizzazione del presente (l'adattamento all'ambiente) [è] visto come l'unico modo efficace per dare impulso ulteriore e progressivo alla vita" (Borghi, 1951, p. 3).

La pandemia ci ricorda, allora, che ogni singola vita bambina e ogni singola famiglia può essere letta alla luce di quella "transazione che si stabilisce fra un individuo e quel che costituisce, in quel momento, il suo ambiente" ossia le condizioni che interagiscono con "i bisogni, i desideri, i propositi e le capacità personali per



creare l'esperienza che si compie" (Dewey, 1949b, pp. 32-33). Se, allora, "[n]essuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero" (Dewey, 1949a, p. 193), è dall'esercizio di questo pensiero quale "discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza" (*Ibidem*) che bisognerebbe leggere e interpretare le vite bambine e il modo di essere famiglia, tanto più oggi.

Questa rapida incursione in alcune suggestioni deweyane basta a evidenziare la necessità di pensare infanzia e famiglia a partire dal modo di essere e non già da idee (o ideologie) preconfezionate (e facilmente strumentalizzabili) (cfr. Perillo, 2021). Quello che preme evidenziare in questa sede è che il modo di intendere educazione, infanzia e famiglia da parte di chi è chiamato a gestire il sistema educativo del nostro Paese incide direttamente sulle politiche educative. Va, pertanto, evitato il rischio di piegare il sistema tanto al senso comune quanto a strumentalizzazioni ideologiche ed economiche che informano molte delle scelte politiche e istituzionali, soprattutto quando queste non sono adeguatamente supportate da un contributo di pensiero pedagogicamente avvertito.

Nell'educazione esperita quotidianamente dalle persone assumono un ruolo non secondario "credenze e abiti mentali che incidono sulle pratiche di trasmissione culturale" (Baldacci, 2012, p. 18) esercitate dagli "adulti che agiscono da 'educatori' informali" (*Ibidem*). Questo "sapere di senso comune", che Baldacci associa alla "pedagogia popolare" (cfr. Bruner, 1997), è "non di rado connesso alle ideologie dei vari gruppi sociali, alle loro visioni del mondo e della vita" (*Ibidem*). La pedagogia del senso comune, cui sono socializzate tutte le persone – in ragione del fatto che l'educazione è processo situato e diffuso e, quindi, nessuno può dirsi non educato – può indurre naturalmente chiunque abbia responsabilità educative istituzionali a far ricorso alla sola pedagogia popolare del senso comune anche quando si tratta di operare scelte delicate e strategiche che richiedono, invece, un contributo scientifico adeguato.

Senza scomodare il complesso e importante dibattito sulla pedagogia nera di stampo moderno-borghese (cfr. Miller, 1987), è evidente che una visione neoliberista dell'educazione, dell'infanzia e della famiglia mal si concilia con una visione di sistema che voglia alimentarsi, invece, di una pedagogia critica, problematica, democratica ed emancipatrice. Una società basata sulla concorrenza a tutti i livelli "tende ad emarginare i competitori difettosi [...]" (Baldacci, 2022, p. 452), che non reggono al peso di un'educazione intesa come processo apprenditivo di tipo individualistico (la "*learnification*") (cfr. Biesta, 2010). Maestri del calibro di John Dewey e, dopo di lui, in Italia, Lamberto Borghi, Raffele Laporta, Piero Bertolini, Elisa Frauenfelder, e tanti altri che sarebbe impossibile adeguatamente citare in questa sede, hanno sondato la delicatezza e la complessità del rapporto tra pedagogia e politica. La convergenza del discorso pedagogico con quello politico, ossia lo sforzo di tenere alto il dialogo per perseguire finalità educative adeguate a rispondere alle esigenze educative delle persone e delle società, consente di dare visibilità a temi e problemi educativi rimasti per lungo tempo marginali e di ottenere le risorse per affrontarli e per risolverli. Il PNRR mette a disposizione molte risorse economiche da investire nel settore dell'istruzione, dell'educazione e della formazione – e questo fa ben sperare rispetto all'esigenza di colmare un *gap* strutturale che è particolarmente evidente, soprattutto in alcune regioni italiane – ma sarà necessario fare proposte adeguate e lavorare a iniziative che possano davvero fare la differenza.

2. Le sfide e le priorità: il caso Napoli

Fra le molte sfide e priorità che invitano la pedagogia italiana a un impegno militante (cfr. Tomarchio & Olivieri, 2015) si sceglie, in questa sede, di evidenziare la necessità di diffondere cultura pedagogica fra i decisori politici e fra le figure dirigenziali che programmano e coordinano i servizi educativi, in una fase così delicata per la costruzione del futuro del nostro Paese che punta molto proprio sul PNRR e sull'attuazione delle relative misure.

La comunità pedagogica italiana è variamente impegnata su più fronti per pensare, programmare e realizzare le azioni previste dalle misure del PNRR di interesse educativo e formativo. Questo impegno va però significato con la responsabilità di essere sempre più presente nei territori, a scuola, nelle agenzie educative non formali, a supporto di genitori e famiglie, educatori, pedagogisti e insegnanti. È altresì importante che il contributo della pedagogia, fornito dalla ricerca e dal lavoro dei professionisti, venga compreso, condiviso e adeguatamente valorizzato dagli amministratori locali dei servizi educativi pubblici e privati e dai decisori politici. Se da un



punto di vista teorico questo impegno appare condivisibile, quasi al punto da non ritenere necessario neanche tematizzarlo, nella pratica si tratta di un impegno che, in alcuni casi, può diventare davvero molto complesso.

Il caso Napoli, da questo punto di vista, rappresenta un banco di prova emblematico. Come è tristemente noto, Napoli è una città in cui vi è una scarsissima presenza di nidi e servizi educativi per l'infanzia. Nell'anno educativo 2019/2020 il numero di posti disponibili nei servizi educativi pubblici e privati per la prima infanzia per 100 bambini da 0 a 2 anni è stato pari a 12,8 contro i 49,4 di Firenze, i 47,1 di Roma, i 40,7 di Torino e i 37,8 di Milano. Eppure la Città di Napoli presenta una situazione demografica alquanto peculiare. I dati ISTAT del 2021 attestano che la popolazione cittadina è demograficamente giovane e, in particolare, che la popolazione di età compresa tra 0 e 4 anni è superiore alla media nazionale: la media nazionale è del 3,7% della popolazione totale, per Napoli questo rapporto aumenta al 4,2% contro il 3,9% di Milano, il 3,8% di Roma e il 3,5% di Torino e Firenze. Di fronte a tale scenario, la stragrande maggioranza dei posti disponibili per le bambine e i bambini napoletani è situata all'interno dei nidi d'infanzia, dei micronidi e delle sezioni primavera, mentre è solo residuale la quota di posti presenti nei servizi integrativi come gli spazi gioco, i centri bambini e famiglie, i nidi aziendali e quelli domiciliari. Ma c'è di più. La maggior parte di questi posti – soprattutto quelli presenti nei servizi privati – è occupata da bambini e bambine appartenenti a famiglie con due redditi e con genitori in possesso di un titolo di studio alto (ad esempio, la laurea). Ne consegue che i bambini e le bambine che vivono in condizioni socio-economiche meno agiate hanno minori possibilità di frequentare servizi che potrebbero offrire loro esperienze educative sensibilmente diverse da quelle che vivono nel loro quotidiano.

Basterebbe solo questa evidenza a dimostrare quanto sia impellente e necessario operare un cambio di paradigma rispetto alla gestione delle politiche educative locali. In un contesto come quello napoletano, la possibilità di usufruire in maniera diffusa e stabile dei servizi educativi per l'infanzia rappresenta una *chance* fondamentale per far fronte a quella condizione di povertà educativa in cui versano molte famiglie; una condizione, quella della povertà educativa, che, come segnala *Save the Children* (2014), per le bambine e i bambini “significa essere escluso dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione [ma soprattutto] limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo” (p. 4), configurandosi come “privazione [...] della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (*Ibidem*). Quando lo Stato, le strutture sociali e la rete dei servizi educativi non sono in grado di ridurre la povertà economica ed educativa contribuisce ad acuire condizioni di fragilità educative (cfr. Paulson & Shields, 2015). In questo caso, tra l'altro, la povertà educativa è connessa anche a condizioni di povertà assoluta che, come è noto, tende sempre più ad aumentare nel Mezzogiorno d'Italia. Secondo ISTAT, infatti, essa riguarda il 10% delle famiglie del Sud contro il 6,7% di quelle del Nord e il 5,6% di quelle del Centro.

Serve, dunque, innanzitutto un cambio di paradigma. Ed è quello che si sta provando a fare da diversi mesi, grazie a una sinergia fra alcuni pedagogisti degli atenei napoletani e l'Assessorato all'Istruzione e alle Famiglie della Città di Napoli (affidato alla collega pedagoga Maura Striano e, prima di lei, alla compianta Maria Filippone, stimatissima insegnante, già Dirigente scolastica) che, con l'istituzione di un Comitato Tecnico Scientifico, sta portando all'individuazione di una strategia politica che, alimentandosi realmente del contributo della pedagogia (accademica e professionale insieme), ha definito le linee guida pedagogiche del Comune di Napoli. La prospettiva è quella di cambiare il sistema di possibilità che il territorio offre a bambini, bambine e famiglie e definire, in generale, strategie e metodologie efficienti e operative per la comunità educativa e scolastica napoletana.

3. Guardare al futuro, presidiando i territori e militando nel presente

È evidente che un cambio di passo si realizza solo se si costruisce una visione strategica condivisa dagli attori individuali e collettivi, pubblici e privati, che operano concretamente e quotidianamente nei servizi educativi per l'infanzia e per le famiglie. Tale condivisione non si caratterizza come una dinamica up-down che pensa educatori, pedagogisti e insegnanti quali attuatori di interventi progettati e decisi altrove, secondo una visione



tecnicista del fare educazione. Questa strategia si configura, invece, come una processualità aperta, orizzontale e ricorsiva che pensa i professionisti dell'educazione e della formazione quali attori che, attraverso il loro lavoro, riconfigurano concettualmente e praticamente le politiche educative.

Tale scenario prospettico richiede che si investa, anche economicamente, sulle alleanze educative territoriali, per operare politicamente e professionalmente per la costruzione e la coltivazione di una comunità educante che sia in grado di: garantire che le sinergie tra scuole, famiglie, studenti e servizi territoriali promuovano strategie e prassi integrate per una scuola inclusiva; promuovere le reti di sussidiarietà e la co-responsabilità educativa delle agenzie formative territoriali; contribuire, da un lato, ad arricchire la prospettiva promozionale ed emancipativa del lavoro educativo delle scuole e delle agenzie educative territoriali e, da un altro lato, a prevenire e recuperare fenomeni di vulnerabilità, fragilità e marginalità sociale, di povertà educativa, di abbandono scolastico, di dispersione, a favorire il diritto allo studio e a valorizzare ogni forma di apprendimento. È la comunità educante, inoltre, a garantire che scuole e agenzie del territorio possano fare ricerca e sperimentazione in ambito educativo insieme con le università.

Dalle ricerche portate avanti dal Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori (<https://www.unisob.na.it/ateneo/c005.htm?vr=1>) dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa emerge costantemente la necessità di rafforzare la cultura dell'alleanza educativa in realtà ancora troppo autoreferenziali, dove spesso la capacità di fare rete è affidata all'iniziativa del singolo. Questo problema, per esempio, è emerso anche nel corso dello svolgimento delle attività di Ricerca-Azione-Partecipativa che l'Unità di Ricerca coordinata da chi scrive ha realizzato con educatori e insegnanti di scuola secondaria di secondo grado nell'ambito del PRIN *RE-SERVES: La ricerca al servizio delle fragilità educative* (<https://www.re-serves.it>) (cfr. Chello, D'Elia, Manno & Perillo, 2021; Manno, Mancinelli & Chello, 2022; Romano, 2022). L'idea di un Sistema Formativo Integrato (Frabboni, 1989) – o 'allargato' come preferì definirlo De Bartolomeis (1983, 1998) immaginando una contaminazione della scuola con la cultura del territorio e del lavoro – si è sviluppata nel corso di un tempo che non è certamente breve, ma non sempre la comunità educante ha trovato concrete possibilità di realizzarlo proprio a causa dell'assenza di adeguati dispositivi normativi, di relative traduzioni sul piano delle politiche educative e sociali e di una scarsa cultura pedagogica diffusa fra decisori politici e amministratori dei servizi.

Se l'educazione delle bambine e dei bambini, come di tutti i soggetti della formazione, non è questione che riguarda solo le famiglie né solo i servizi educativi né solo le scuole è necessario, allora, predisporre e presidiare spazi di negoziazione ampi e partecipati che consentano alla comunità di essere davvero educante. Questo assunto chiama direttamente in causa la definizione di strategie politiche che si alimentino di adeguata cultura pedagogica, in grado di evitare il rischio di pensare educazione, infanzia e famiglie secondo logiche e opinioni che ingabbiano i progetti dentro le sbarre o di una vera e propria tirannia delle ideologie o della totale assenza di razionalizzazione nella programmazione e gestione dei servizi, abbandonati al pressapochismo, alla casualità se non addirittura ad altre logiche certamente non virtuose.

Per la pedagogia italiana, quindi, si tratta soprattutto di impegnarsi anche ad accompagnare e sostenere la cultura pedagogica nelle trame del discorso politico e delle politiche locali. Certamente sul fronte della ricerca scientifica e della formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione la comunità pedagogica è solida e costantemente al passo con i cambiamenti (cfr. Perillo *et al.*, 2022). Sperimentiamo dinamicità e capacità di rispondere alle domande educative. I professionisti dell'educazione e della formazione, adeguatamente formati, debbono però essere messi nella condizione di poter cooperare e collaborare nell'esercizio della loro pratica educativa professionale, nell'interesse esclusivo di garantire ai cittadini e alle cittadine servizi e interventi educativi e formativi integrati. Le risorse messe in campo da studiosi, professionisti, politici e amministratori dei servizi educativi debbono confluire in una strategia coerente che garantisca continuità ed equilibrio delle proposte, superando barriere e steccati, se e dove dovessero ancora esistere, nell'interesse dell'educazione, per garantire ai bambini e alle bambine, e alle loro famiglie, una rete di servizi educativi stabili e di qualità.



Bibliografia

- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldacci, M. (2022). *Storia del pensiero pedagogico. Dalla Grecia all'età contemporanea*. Carocci.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biffi, E. (Ed.) (2022). *Genitori in lockdown. Sguardi sulla genitorialità nell'emergenza Covid-19*. FrancoAngeli.
- Borghi, L. (1951). *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*. La Nuova Italia.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Laterza. (Original work published 1996)
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. CLUEB.
- Chello, F. (2022). L'infanzia come Return On Investment? Un'analisi del rapporto tra pedagogia e politica a partire dal PNRR. In M. Fiorucci & A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 207-216). Pensa MultiMedia.
- Chello, F., D'Elia, R., Manno, D., & Perillo, P. (2021). Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25(60), 45-62.
- Council of the European Union (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4).
- Corbi, E., & Perillo, P. (2020). L'educazione in scacco, la coscienza del limite. *Rassegna di pedagogia*, LXXVIII(1-2), 23-36.
- Corbi, E., & Perillo, P. (Eds.) (2014). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Pensa MultiMedia.
- De Bartolomeis, F. (1983). *Scuola e territorio*. La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (1998). *La scuola nel nuovo sistema formativo: problemi ed esperienze*. Junior.
- Dewey, J. (2008). La realtà possiede carattere pratico? In R. Frega (Eds.), *John Dewey. Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero* (pp. 131-146). Quodlibet. (Original work published 1908)
- Dewey, J. (1949a). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia. (Original work published 1916).
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e natura*. Mursia. (Original work published 1925).
- Dewey, J. (1949b). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Original work published 1938).
- Dewey, J., & Bentley, A.F. (1974). *Conoscenza e transazione*. La Nuova Italia. (Original work published 1949).
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*, https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework_en.pdf.
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. EIT.
- Garrison, J., Öhman, J., & Östman, L. (2022). *Deweyan Transactionalism in Education. Beyond Self-action and Inter-action*. Bloomsbury Publishing.
- Gigli, A. (Ed.) (2021). *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Junior.
- Manno, D., Mancinelli, A., & Chello, F. (2022). Comprendere i bisogni educativi sottesi ai comportamenti antisociali adolescenziali. Riflessioni sul rapporto pedagogia-politica-educazione a partire dagli sguardi dei pratici. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 11(2), 73-93.
- Miller, A. (1987). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Bollati Boringhieri.
- Paulson, J., & Shields, R. (2015). Conflict-fragility-education. In Z. Gross e L. Davies (Eds.), *The contested role of education in conflict and fragility (the world council of comparative education societies)* (pp. 45-62), Sense Publishers.
- Perillo, P. (2010). *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*. Liguori.
- Perillo, P. (2012). *Pensarsi educatori*. Liguori.
- Perillo, P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. FrancoAngeli.
- Perillo, P. (2021). Dentro e oltre le concezioni di famiglia. Sguardi (parziali) di pedagogia con e per le famiglie. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 10(2), 91-112.
- Perillo, P., et al. (2022). Editorial. *Pedagogia oggi*, 20(2), 9-17.



- Perillo, P., & Chello, F. (2022). Il rapporto tra temporalità ed educazione familiare durante la pandemia da Covid-19. *La Famiglia*, 56(266), 33-45.
- Romano, M. (2022). La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l'esperienza del Progetto Prin Re-serves, la ricerca al servizio delle fragilità educative. In A.L. Rizzo e V. Riccardi, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte* (pp. 46-48). Pensa MultiMedia.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Retrieved February 3, 2022, from file:///Users/angypako/Downloads/PNRR%20Aggiornato.pdf.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia Onlus, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>.
- Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (Eds.) (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. ETS.



Servizi educativi e scuole dell'infanzia: le vie per una nuova corresponsabilità educativa con le famiglie

Nurseries and kindergartens: pathways for a new educational co-responsibility with families

Maria Vinciguerra

Università degli Studi di Palermo | maria.vinciguerra@unipa.it

SERVIZI PER L'INFANZIA E FAMIGLIE: LO SGUARDO DELLA PEDAGOGIA

ABSTRACT

Alla luce di alcuni documenti nazionali e internazionali, il presente contributo intende proporre alcune riflessioni sulle possibili vie da intraprendere per ricostruire alleanze educative tra servizi educativi, scuole dell'infanzia e famiglie, con particolare riferimento alla formazione di educatori e insegnanti della prima infanzia. Il contributo, infatti, presenta gli educatori della prima infanzia come possibili facilitatori di corresponsabilità educativa con le famiglie e, quindi, di comunità educanti inclusive.

In light of national and international literature, this paper focuses on some reflections on possible ways to recreate educational alliances between kindergartens and families. In particular, this reflection refers to the training of early childhood educators and teachers. In this sense, the paper presents early childhood educators as possible facilitators of educational co-responsibility with families and, therefore, of inclusive educating communities.

KEYWORDS

Alleanze educative | Partecipazione dei genitori | Formazione degli educatori della prima infanzia |
Sostegno educativo alla genitorialità | Comunità educanti inclusive
Educational alliances | Parental involvement | Early childhood educators training |
Parenting educational support | Inclusive educating communities

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Vinciguerra, M. (2023). Servizi educativi e scuole dell'infanzia: le vie per una nuova corresponsabilità educativa con le famiglie. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 74-80 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-11>.

Corresponding Author: Maria Vinciguerra | maria.vinciguerra@unipa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-11

1. A proposito di corresponsabilità educativa nello “zero-sei”

Il 5° Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva (2021), le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (2021) e i conseguenti Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (2022), sono tra i documenti che maggiormente stimolano una riflessione pedagogica sulle rilevanti novità che potranno incidere sull'assetto dei servizi per l'infanzia e sull'intero sistema di welfare dei bambini e delle famiglie nell'immediato futuro del Paese.

Nei suddetti documenti è rintracciabile, tra i tanti obiettivi indicati, anche una particolare attenzione a rilanciare il Patto di corresponsabilità educativa tra servizi educativi/scuola e famiglia, sancito dal DPR n. 235 del 2007. Nonostante la corresponsabilità scuola-famiglia sia stato un tema ampiamente dibattuto, i documenti sopra nominati sembrano sottolineare la complessità di alleanze educative tra educatori/insegnanti e genitori ancora in parte da costruire e ripensare. Per esempio, negli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, un intero capitolo è dedicato a delineare l'alleanza educativa con i genitori, o ancora, nel risultato/impatto previsto dall'azione 3 del 5° Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, si propone la realizzazione di un Documento di indirizzo contenente raccomandazioni per ripensare nuovi patti sulla corresponsabilità.

Inoltre, nei documenti citati, vengono indicate alcune direzioni da seguire per poter concretamente rilanciare la corresponsabilità educativa. In tal senso, mi pare indicativo richiamare ancora il 5° Piano di azione che traccia nello specifico tre aree: “dell'educazione, dell'equità e dell'empowerment”; tali aree prevedono obiettivi e azioni differenti ma certamente fortemente interdipendenti. Riflettendo sulla necessità di tali sinergie, a proposito della corresponsabilità, possiamo affermare che investire adeguate risorse per “Rilanciare la corresponsabilità fra scuole e famiglie” (area dell'educazione), è un obiettivo fortemente connesso alla possibilità di “Contribuire alla costruzione e al rafforzamento della comunità educante partendo dallo strumento del patto educativo di comunità” (area dell'empowerment), pertanto i due obiettivi dovrebbero essere pensati e realizzati insieme. In altre parole, se pensiamo al Patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia alla luce di una sinergia tra l'area dell'educazione e quella dell'empowerment, possiamo considerarlo uno strumento che potrebbe dischiudere comunità educanti inclusive (come indicato dal PNRR), consentendo alle famiglie di giocare un nuovo ruolo in direzione di una *cittadinanza partecipativa* (Pati, 2019), proprio attraverso forme di co-progettazione partecipata famiglia-scuola. Pertanto, sarebbe un grave errore riflettere sull'alleanza educativa tra servizi educativi/scuola e famiglia senza un'attenzione alla *generatività sociale* di una comunità o di un territorio, cioè alla sua capacità “di fare rete e di mettere al centro il valore del lavoro insieme, per rispondere in modo corresponsabile al diritto di ciascuno all'educazione e al contrasto delle povertà educative” (Triani, 2022, p. 246).

Anche a livello internazionale, il quadro europeo di qualità per i sistemi di educazione e cura per la prima infanzia (*European quality framework on ECEC*), adottato con la *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea* del 22 maggio 2019, ribadisce che un'educazione precoce dei bambini svolta in strutture adeguate è un'azione di contrasto agli svantaggi culturali e sociali e si presenta come un significativo sostegno alle famiglie.

Rimane dunque da approfondire l'annosa questione di come sia concretamente possibile realizzare un patto di corresponsabilità educativa che non si riduca ad un puro atto formale. A tal proposito, l'*European quality framework on ECEC* fa un esplicito riferimento alla professionalità degli educatori della prima infanzia, che passa anche attraverso il riconoscimento del tempo necessario a coltivare rapporti con le famiglie. In altre parole, seguendo le indicazioni di tali documenti, oggi il riconoscimento del valore primariamente educativo dei servizi 0-6 non può essere disgiunto da un impegno nella formazione di educatori e insegnanti per un'autentica corresponsabilità educativa tra servizi/scuole e famiglie.

Alla luce dei riferimenti nazionali e internazionali brevemente richiamati, il presente contributo intende proporre alcune riflessioni sulle possibili vie da intraprendere per costruire alleanze educative tra servizi, scuole dell'infanzia e famiglie, con particolare riferimento ai modi in cui pensiamo e diamo forma ai profili professionali degli educatori e degli insegnanti di scuola dell'infanzia.



2. Patto di corresponsabilità e cura educativa dei genitori

Il DPR n. 235 del 2007 nasce per rispondere all'esigenza di rafforzare la collaborazione tra scuola e famiglia proponendo la "corresponsabilità" come base del "Patto educativo" genitori e insegnanti che sono chiamati ad avviare un percorso di collaborazione per formulare insieme un comune progetto di crescita per il figlio-alunno.

Si è passati così da un iniziale piano di partecipazione assembleare, ad uno di cooperazione fino ad arrivare ai termini della corresponsabilità. Infatti, in un primo tempo, la Legge Delega del 1973 e il successivo Decreto Delegato del 1974 hanno introdotto una *partecipazione assembleare/formale* delle famiglie. Successivamente, nel 1997, la Legge n. 59, detta Legge Bassanini, insieme alla successiva Legge Quadro n. 30 del 2002, con uno sguardo più lungimirante, ha proposto la categoria della *cooperazione*: "i genitori sono chiamati a collaborare con i docenti sul piano del fare, del coinvolgimento operativo" (Pati, 2011, p. 27); si fa leva sui problemi concreti e l'enfasi è posta sul ruolo attivo dei genitori. Infine, si è giunti alla fase della *corresponsabilità* che "implica un cambiamento di mentalità presso docenti e genitori, perciò l'assunzione di una nuova logica, squisitamente pedagogico-educativa, in virtù della quale dare consistenza a un nuovo modo d'intendere il rapporto tra scuola e famiglia" (*Ibidem*).

Com'è noto, molto si è scritto sulla relazione scuola-famiglia e troviamo una ricca letteratura pedagogica sul tema sia a livello nazionale che internazionale (Goodall & Montgomery, 2014; Martins & Sarmiento, 2014; Epstein & Sheldon, 2022); si tratta di una questione educativa avvertita in molti paesi, seppur in modi sensibilmente diversi e specifici per ogni contesto (Dusi & Pati, 2011; Dusi, 2012). Ma al di là delle differenze, la riflessione pedagogica sembra perlopiù condividere la necessità di ricostruire nuove alleanze tra scuola e famiglia per promuovere lo sviluppo e la crescita delle nuove generazioni.

In un Paese segnato da un'evidente crisi della generatività (biologica, parentale e sociale), si osservano notevoli mutamenti che coinvolgono le famiglie: una semplificazione della struttura delle famiglie, un continuo calo delle nascite, una procrastinazione della genitorialità, un progressivo invecchiamento della popolazione, una crescita di nuove forme familiari, una maggiore instabilità delle coppie, un aumento della precarietà, della frammentazione e della flessibilità del mondo del lavoro (ulteriormente acuite dalla pandemia). Tutti questi fenomeni, per ragioni diverse, hanno comportato una maggiore solitudine dei genitori del nostro tempo, segnati da un'evidente difficoltà nell'assumere la loro responsabilità educativa (Vinciguerra, 2022). Assistiamo dunque ad una genitorialità in continua trasformazione che sembra richiedere uno specifico sostegno educativo (Milani, 2018; Perillo, 2019; D'Addelfio, Vinciguerra, 2021). Anche in ragione di questi aspetti, il ruolo delle famiglie nei servizi per l'infanzia va ancora ripreso ed evidenziato sul piano pedagogico e rafforzato su quello della pratica educativa (Bondioli, Savio, 2017; Bobbio, Savio, 2019). Infatti, i documenti citati nel paragrafo precedente e le conseguenti azioni sembrano mettere in risalto, nella prospettiva del benessere familiare, la grande opportunità culturale, partecipativa ed educativa per i genitori stessi che un'autentica alleanza educativa con i servizi e le scuole può rappresentare anche per loro.

Tuttavia, gli *Orientamenti* tendono a sottolineare che la buona relazione tra servizio educativo e famiglia, tra scuola e famiglia non è frutto di improvvisazione o di un processo che avviene in modo spontaneo, ma di un percorso che richiede una specifica fatica, un impegno di educatori ed insegnanti che va riconosciuto e reso consapevole. In tal senso, un'adeguata formazione per pensare e realizzare nuovi patti di corresponsabilità educativa è tra le questioni che riguardano anche la riorganizzazione dei servizi educativi del "sistema 0-6" (Amadini, Bobbio, Bondioli, Musi, 2018).

In Italia, la Legge del 13 luglio 2015 n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, è frutto dell'esigenza di una nuova normativa che sostenga il rinnovamento e il consolidamento del sistema dei servizi educativi rivolti alla prima infanzia. In questo cammino, diventa sempre più determinante una maggiore qualificazione del personale educativo, e bisogna pensare ad un lavoro di formazione che miri alla preparazione di una nuova identità professionale degli educatori dei nidi e degli insegnanti della scuola dell'infanzia anche rispetto alla capacità di coinvolgere le famiglie (Epstein & Sheldon, 2022).

Risulta però altrettanto chiaro che la costruzione di un'alleanza tra educatori/insegnanti e genitori si sia rivelata una condizione non semplice da realizzare nei contesti educativi. Tale aspetto è emerso in modo più evidente durante l'inattesa e inedita situazione di grande incertezza determinata dalla pandemia che ha di fatto



confermato la necessità di ripensare percorsi che possano valorizzare e concretizzare un'autentica corresponsabilità educativa scuola-famiglia (Bertagna, 2020; Laneve, 2021; D'Addelfio, 2021; Ferreras-Listán, Hunt-Gómez, Moreno-Crespo & Moreno-Fernández, 2021).

Con l'avvio della didattica a distanza o "contatto a distanza", i genitori hanno acquisito un importante ruolo di intermediazione nelle attività educative erogate, rendendo necessaria una collaborazione attiva per consentire l'operato di educatori ed insegnanti, che i genitori hanno visto per la prima volta all'opera con i propri figli. È come se paradossalmente l'esperienza della pandemia abbia permesso a genitori, educatori ed insegnanti di osservarsi più da vicino: i genitori, accanto ai loro figli, "sono entrati" nei servizi e nelle scuole, e gli educatori e gli insegnanti "sono entrati" nelle famiglie. Questa esperienza ha lasciato intravedere delle aperture che, se non disperse, possono rappresentare un'esperienza da cui ripartire per ricostruire un'intesa tra le due istituzioni (D'Addelfio & Vinciguerra, 2022).

3. Alcune vie per costruire nuove alleanze educative

Diversi studi di pedagogia della famiglia hanno messo in evidenza che uno degli ostacoli alla corresponsabilità sono le rappresentazioni reciproche di educatori/insegnanti e genitori. Spesso si registra un atteggiamento di giudizio o condanna da parte degli educatori/insegnanti nei confronti dei genitori, a discapito di una capacità di valorizzare le loro competenze e risorse. Sembra crescere la sensazione di molti educatori ed insegnanti di un'eccessiva delega da parte dei genitori rispetto a compiti educativi che dovrebbero essere assunti dalla famiglia, oppure, di contro, essi sentono che i genitori sconfinano oltre quello che dovrebbe essere il loro ruolo con atteggiamenti polemicamente e di aperto conflitto. Si genera così un clima di reciproca sfiducia, piuttosto che di riconoscimento reciproco (Amadini, 2008; Dusi, 2014; Pati 2019; D'Addelfio, 2019; Vinciguerra, 2020).

Le ricerche sul tema sembrano convergere sull'idea di un'accresciuta distanza tra scuola e famiglia dovuta ad un modo differente di leggere i bisogni educativi dei minori, ad un crescente atteggiamento recriminatorio da parte di alcuni genitori nei confronti degli insegnanti, a regole e procedure burocratiche che innalzano il rischio del formalismo nei rapporti, e, di conseguenza, ad una difficoltà di un riconoscimento reciproco tra i due interlocutori (Triani, 2022). Ma, insieme a queste criticità, è necessario coltivare le ragioni dell'alleanza educativa: "Non basta, infatti, affermare che occorre costruire alleanze educative, se non si continua a richiamare le ragioni di fondo che stanno alla base di questa prospettiva" (Ivi, p. 237). Si tratta di una visione della crescita della *persona* che può realizzarsi pienamente grazie ad un'azione educativa condivisa tra educatori, famiglie, comunità e istituzioni, che insieme devono lavorare per sostenere tutti i bambini e le bambine a raggiungere il loro pieno potenziale: "Quando i significati che fondano un'azione collaborativa restano taciti e sottesi, si fa più alta la possibilità di fraintendimenti e di indebolimento della convergenza ideale e operativa" (Ivi, p. 241).

Anche negli *Orientamenti* (2022, p. 25) si afferma quanto per il bene dei bambini e delle bambine, tutti gli adulti educatori, quindi i professionisti del servizio e i genitori dovrebbero convergere verso i medesimi obiettivi e condividere una serie di regole, principi e valori.

Bisogna, dunque, "leggere la vita della scuola in una prospettiva comunitaria capace di far sperimentare alle nuove generazioni l'importanza di vivere e crescere con gli altri" (Triani, 2022, p. 238). Questo lavoro di trasformazione culturale dovrebbe iniziare dalla "cura delle condizioni", per una partecipazione attiva delle famiglie. Si tratta "della necessità di prendersi cura di un duplice livello di condizioni: quelle *esterne*, che riguardano il contesto *organizzativo*, e quelle *interne*, che chiamano in causa gli *atteggiamenti* e le *disposizioni* delle persone" (Ivi, p. 241).

In questi anni, ho collaborato alla realizzazione di una ricerca che ha indagato in modo particolare le condizioni *interne*, con specifico riferimento agli *atteggiamenti spontanei* di educatori ed insegnanti nei confronti dei genitori, cioè gli *atteggiamenti* che con i termini della fenomenologia definiamo *naturali*, pre-riflessivi o "ingenui" (D'Addelfio, & Vinciguerra, 2022; D'Addelfio, Pizzimenti, & Vinciguerra, 2022).

Nell'anno scolastico 2019/2020 è stato avviato un percorso di formazione e ricerca che ha coinvolto 36 educatrici dei nidi e 14 insegnanti di scuole dell'infanzia della città di Palermo, con la finalità di realizzare percorsi che potessero contribuire alla costruzione di un'autentica corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia attraverso la programmazione e realizzazione di momenti d'incontro con i genitori. Infatti, l'esperienza si pro-



poneva di formare educatori ed insegnanti all'attivazione di percorsi di educazione dei genitori all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia in cui operano.

Con tali finalità, nel 2019, è stato somministrato un questionario a risposta aperta per concedere un tempo di riflessione alle partecipanti. Il nostro obiettivo di ricerca era quello di indagare quelli che la letteratura scientifica sull'argomento indica come possibili ostacoli alla corresponsabilità: precomprensioni sull'educazione familiare delle educatrici/insegnanti, rappresentazioni dei genitori e idee di corresponsabilità. Nel 2022, alla luce dell'esperienza della pandemia, è stato somministrato un altro questionario on-line analogo al primo.

L'analisi qualitativa delle risposte ai questionari, realizzata con metodologia fenomenologica (Giorgi, 1985; Mortari, 2007), ha fatto emergere significativi cambiamenti nella percezione da parte di educatrici e insegnanti dei genitori e della loro idea di corresponsabilità rispetto al periodo precedente alla pandemia¹. In sintesi, emerge che l'esperienza del *lockdown* ha consentito alle educatrici e alle insegnanti di vedere i genitori con uno sguardo nuovo, uno sguardo più attento alle loro fragilità e ai loro bisogni. Si evidenzia, infatti, un cambiamento di segno positivo nella percezione dei genitori, in direzione di una maggiore disponibilità e fiducia nei loro confronti e di una nuova consapevolezza della necessità di condividere l'azione educativa.

Si tratta di tradurre questi nuovi apprendimenti in proposte formative per educatori, insegnanti e genitori che attivino processi di *riflessività* e possano condurre verso un'esperienza di mutamento rispetto ad idee e convinzioni inconsapevoli che cristallizzano consuetudini, e rispetto ad un sapere spontaneo che nasce dalle *precomprensioni* di ciascuno, in direzione di un modo diverso di pensare e di agire. Occorre, quindi, lavorare in primo luogo con educatori ed insegnanti a partire dalle rappresentazioni che hanno dei genitori con cui dovrebbero costruire alleanze e dalle loro idee di corresponsabilità educativa. Spesso, infatti, molti educatori ed insegnanti sono ancora fermi ad un'idea di corresponsabilità come pura alleanza formale o semplice collaborazione, bisogna invece accrescere la percezione di un'alleanza educativa fondata sul dialogo e sulla fiducia, con l'obiettivo di costruire dei veri e propri *percorsi di riconoscimento reciproco* (Amadini, 2012; D'Addelfio, 2019).

Per primi educatori ed insegnanti devono essere consapevoli del valore educativo di un'alleanza con le famiglie, e quindi la loro formazione deve prevedere dei momenti di riflessione per sviluppare tale consapevolezza. È altrettanto necessario poi che anche i genitori acquisiscano coscienza della necessità di un riconoscimento reciproco tra adulti educatori per accrescere la loro competenza genitoriale. Si tratta, dunque, attraverso percorsi di ricerca e formazione di mettere a confronto quanto si offre dalla "finestra" dei genitori con quanto si offre da quella degli educatori/insegnanti, creando occasioni di scambio, curando le condizioni per i diversi attori della comunità scolastica, spazi per condividere inediti apprendimenti e confrontarsi sui propri vissuti.

Riflessioni conclusive

Ciò che emerge chiaramente da questo lavoro di ricerca è che il tempo della pandemia ha consentito alle educatrici e alle insegnanti coinvolte di accrescere la loro consapevolezza rispetto alle difficoltà legate al compito genitoriale dovute anche all'aumento della solitudine delle famiglie e alle complessità che le attraversano. L'origine di tale solitudine può essere rintracciata proprio in un'incapacità di pensare i ruoli educativi come comuni e condivisi. Pertanto, sia la formazione professionale sia i percorsi di educazione dei genitori, devono favorire alleanze tra adulti, essenziali per affrontare le sfide educative del nostro tempo.

È necessario dunque tesaurizzare le direzioni di senso emerse dai vissuti di educatrici ed insegnanti durante la pandemia, superando una logica della complementarità (l'alleanza formale o la semplice collaborazione) e orientandosi nella formazione verso una logica della reciprocità. Allora, tempi e spazi di condivisione e confronto sui vissuti devono essere custoditi e rafforzati perché non si disperdano gli inediti apprendimenti reciproci. Ecco perché risulta particolarmente utile attivare percorsi formativi che aiutino ad assumere il punto di vista dell'altro: le aspettative e i timori dei genitori nei confronti dei servizi e della scuola e viceversa le aspettative

¹ Per una descrizione dettagliata della metodologia della ricerca, dei questionari utilizzati, dell'analisi dei dati raccolti e della disamina dei medesimi Cfr. D'Addelfio, Vinciguerra, 2022.



e i timori degli educatori/insegnanti nei confronti delle famiglie.

Portando a sintesi quanto affermato finora, non sempre i genitori sono attrezzati e hanno occasioni formative che li aiutino ad aderire pienamente a quel patto di corresponsabilità educativa che sono chiamati a sottoscrivere, pertanto, è necessario proporre diverse modalità e forme di sostegno alle famiglie: la cura nelle modalità di inserimento nel servizio/scuola, la valorizzazione del dispositivo del colloquio con i genitori (da non ridurre a mero spazio di scambio di informazioni, piuttosto da considerare un'occasione per coinvolgere il genitore nel percorso educativo che vede protagonista il/la figlio/a); la programmazione partecipata di incontri formativi; l'attivazione di vere e proprie "scuole per genitori" (Pati, 2005; Bellingreri, 2011).

Certamente possono presentarsi delle resistenze, dei dubbi e anche un senso di inadeguatezza negli educatori e negli insegnanti chiamati ad intraprendere itinerari di formazione pensati per accompagnare, sostenere ed educare i genitori. Anche per queste ragioni, è necessario che la formazione didattica di educatori e insegnanti debba integrarsi con quella pedagogica (non tralasciando adeguati approfondimenti di pedagogia delle relazioni educative familiari), per consentire una riflessione "sulla struttura e sul senso del proprio ruolo nell'attuale contesto educativo; e perché, riflettendo, siano aiutati a reinterpretare la coscienza spontanea" (Bellingreri, 2022, p. 169).

In altre parole, gli educatori e gli insegnanti devono essere formati a pensarsi pure come *animatori di educazione familiare*, come facilitatori della riflessione, per realizzare anche brevi esperienze formative, occasioni di incontro e lavoro comune, che permettano a educatori/insegnanti e genitori di percepirsi come co-protagonisti di uno stesso impegno educativo.

Bibliografia

- Amadini, M. (2008). Educare all'autonomia nell'autonomia. In L. Pati (Ed.), *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola* (pp. 39-55). La Scuola.
- Amadini, M. (2012). Nido e famiglia: l'incontro tra culture educative. In L. Pati & M. Musello (Eds.), *Pedagogia e didattica della prima infanzia. L'intervento educativo nell'asilo nido* (pp. 79-93). Pensa Multimedia.
- Amadini, M., Bobbio, A., Bondioli A., & Musi, E. (2018). *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*. Scholé.
- Bellingreri, A. (Ed.). (2011). *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*. il pozzo di Giacobbe.
- Bellingreri, A. (2022). Creare scuole per genitori negli istituti comprensivi per una nuova corresponsabilità educativa fra scuola famiglia e territorio. *Rivista lasalliana. Trimestrale di cultura e formazione pedagogica*, 2, 163-174.
- Bertagna, G. (2020). *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid 19*. Studium.
- Bobbio, A., & Savio, D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*, Mondadori Università.
- Bondioli, A., & Savio D. (Eds.). (2017). *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Junior.
- D'Addelfio, G. (2019). Scuola, famiglia e bisogni di riconoscimento: una sfida etica. In P. Mulè, C. De Luca & A.M. Notti (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 221-246). Armando.
- D'Addelfio, G. (2021). Spazi e tempi dell'educare tra casa e scuola: note di pedagogia fondamentale alla luce della pandemia. *Pedagogia e Vita*, 3, 59-76.
- D'Addelfio, G., Pizzimenti, S., & Vinciguerra, M. (2022). Vissuti di insegnanti e genitori al tempo della pandemia: note sulla corresponsabilità educativa scuola e famiglia. In P. Mulè (Ed.), *La corresponsabilità educativa scuola famiglia. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo* (pp. 119-139). Pensa MultiMedia.
- D'Addelfio, G., & Vinciguerra, M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. FrancoAngeli.
- D'Addelfio, G., & Vinciguerra, M. (2022). Corresponsabilità e cura educativa dei genitori nello "zero-sei": un'esperienza di ricerca e formazione attraversata dalla pandemia. *Pedagogia oggi*, 20(2), 79-86.
- Dusi, P. (2012). The Family-School Relationships in Europe: A Research Review. *Ceps Journal*, 1, 13-21.
- Dusi, P. (2014). La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp.



- 389-399). La Scuola.
- Dusi, P., & Pati, L. (Eds.). (2011), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. La Scuola.
- Epstein, J.L., & Sheldon, S.B. (2022). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400780>
- Ferreras-Listán, M., Hunt-Gómez, C.I., Moreno-Crespo, P., & Moreno-Fernández, O. (2021). School–Family Relations: An Educational Challenge in Times of COVID-19. *International Journal Environmental Research Public Health*, 18, 10681. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010681>.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Duquesne University Press.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66 (4), 399-410.
- Laneve, G. (Ed.). (2021). *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. eum.
- Martins, M., & Sarmiento, T. (2014). Relationship School-Family-Community: When All Learn with All. *Journal of Modern Education Review*, 4, 2, 84-96 Doi: 10.15341/jmer (2155-7993)/02.04.2014/002
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Ministero dell’Istruzione, Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.
- Ministero dell’Istruzione, Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza (2021). *5° Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*.
- Pati, L. (Ed.). (2005). *Educare alla genitorialità. Tra differenze di genere e di generazioni*. La Scuola.
- Pati, L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all’insegna del confronto tra cultura educative. In P. Dusi & L. Pati (Eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 11-48). La Scuola.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Scholé.
- Perillo, P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. FrancoAngeli.
- Triani, P. (2022). Scuola-Famiglia: le vie di una possibile alleanza educativa. *Rivista lasalliana. Trimestrale di cultura e formazione pedagogica*, 2, 235-246.
- Vinciguerra, M. (2020). Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel “sistema 0-6”. *La Famiglia*, 54, 229-249.
- Vinciguerra, M. (2022). *Generatività*. Scholé.



L'impatto dell'emergenza pandemica in ambito familiare e scolastico: riflessioni su nuove prospettive di alleanza educativa

The impact of the pandemic emergency on families and schools: reflections on new perspectives of educational alliance

Alessandra Gigli

Alma Mater Studiorum Università di Bologna | a.gigli@unibo.it

SERVIZI PER L'INFANZIA E FAMIGLIE: LO SGUARDO DELLA PEDAGOGIA

ABSTRACT

L'articolo propone riflessioni che si collocano nell'ambito della pedagogia delle famiglie, degli studi sull'alleanza educativa, della pedagogia dell'emergenza facendo riferimento a ricerche condotte in Italia durante il periodo pandemico per avere un quadro, seppur sintetico, delle esperienze vissute durante l'emergenza pandemica da tre soggetti cruciali: i genitori, il personale educativo, il mondo dell'infanzia e dell'adolescenza. Le conclusioni indicano chiaramente la necessità di considerare l'alleanza educativa con le famiglie come un processo complesso che deve, necessariamente, innovarsi sull'onda delle mutate delle condizioni di contesto: il lavoro pedagogico con le famiglie, oggi come mai, dovrebbe valorizzare la sua natura resiliente, riflessiva e innovativa e ridurre al massimo rigidità, scollamento dalla realtà e rischi di esclusione sociale.

The article proposes reflections in the field of family pedagogy, studies on the educational alliance, and emergency pedagogy, and will refer to research conducted in Italy during the pandemic period to have a picture, although a synthetic one of the experiences during the pandemic emergency of three crucial subjects: parents, educational personnel, childhood and adolescence. The conclusions clearly indicate the need to consider the educational alliance with families as a complex process that must, of necessity, innovate in the wake of changing contextual conditions: pedagogical work with families, today as never before, should enhance its resilient, reflexive and innovative nature and reduce rigidity, disconnection from reality and risks of social exclusion to a minimum.

KEYWORDS

Pedagogia delle famiglie | Alleanza educativa | Pedagogia dell'emergenza | Genitorialità | Covid-19
Family pedagogy | Educational alliance | Emergency pedagogy | Parenting | Covid-19

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Gigli, A. (2023). L'impatto dell'emergenza pandemica in ambito familiare e scolastico: riflessioni su nuove prospettive di alleanza educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 81-87 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-12>.

Corresponding Author: Alessandra Gigli | a.gigli@unibo.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-12

Introduzione

Che la pandemia da Covid-19 abbia sconvolto profondamente e messo in discussione molti equilibri sociali, economici e relazionali, è cosa ben nota. Nelle sue diverse fasi, infatti, si sono potuti osservare evidenti fenomeni di crisi che hanno coinvolto molti attori sociali, tra i quali i genitori, bambini/e, adolescenti e il personale educativo di scuole e servizi.

La pandemia, oltre a sconvolgere le prassi e le abitudini consolidate, ha accentuato debolezze e criticità, trasformandole in emergenze non più ignorabili (Gigli, 2021, p. 16).

Questa emergenza globale, tuttavia, ha attivato processi di resilienza e di trasformazione, almeno temporaneamente.

Ora che la situazione è sotto controllo, si notano gli effetti di quanto avvenuto: un'onda lunga che invita la riflessione pedagogica ad interrogarsi e a fare il punto sui cambiamenti innescati, su nuovi bisogni educativi e sulle nuove prospettive, per riorganizzare prassi maggiormente funzionali nel momento attuale.

È importante chiedersi quanto l'emergenza pandemica abbia davvero insegnato o quanto, invece, siamo stati in presenza della tentazione di rimuovere anziché “attraversare” l'esperienza difficile del Covid-19: “Attraversarla sarebbe stato l'unico modo per affrontarla, decifrarne le origini e i significati, elaborarla e rendere pensabile qualche cambiamento: individuale e collettivo” (Contini, 2021, p.11).

In questo quadro, il presente contributo si propone di analizzare alcune delle più importanti emergenze educative attuali, per prefigurare risposte pedagogiche possibili post emergenza pandemica.

Le riflessioni che seguono, pertanto, attingono, in particolare, all'ambito della pedagogia delle famiglie, agli studi sull'alleanza educativa, alla pedagogia dell'emergenza e faranno riferimento a ricerche condotte in Italia durante il periodo pandemico per avere un quadro, seppur sintetico per ragioni di spazio, delle esperienze vissute da tre soggetti cruciali: i genitori, il personale educativo e il mondo dell'infanzia e dell'adolescenza.

1. A lezione dalla pandemia: riflessioni sui potenziali insegnamenti di questa emergenza

Come sottolineano i principali studi di pedagogia dell'emergenza ogni catastrofe “implica un cambiamento radicale di un sistema e si accompagna, per mesi o per anni, all'alterazione della vita sociale, mettendo a dura prova il benessere psicologico delle popolazioni colpite [...]” (Vaccarelli, 2018, p. 354).

Nel caso del diffondersi del Covid-19, siamo stati posti davanti a una catastrofe del tutto inedita sia perché si è trattato di un fenomeno extraterritoriale, sia perché tutti eravamo vittime o potenziali vittime del virus, sia perché la sua natura di pandemia ha focalizzato le reazioni sul fenomeno del contagio e, quindi, della necessità di distanziamento relazionale.

L'emergenza, intesa genericamente come “le risposte che i soggetti, i gruppi, le organizzazioni, le istituzioni danno alla situazione catastrofica per affrontarla e superarla” (Vaccarelli, ibidem, p. 355), in questo caso ha assunto caratteristiche e forme che hanno inciso profondamente su aspetti emotivi e relazionali della vita quotidiana dell'intera popolazione mondiale.

Oltre ad aver aumentato la povertà educativa (Benvenuto, Vaccarelli, Di Genova, 2020; Save the Children, 2020) ed altre forme di divario sociale, sono stati messi a dura prova il benessere familiare di molti nuclei, la tenuta di alcune relazioni e si sono accentuati numerosi fattori che hanno messo a repentaglio il benessere di gran parte della popolazione, in particolare dei minorenni.

Certamente, l'emergenza ha attivato anche processi di resilienza e, come ogni crisi, ha messo ciascuno davanti a sfide con alto potenziale euristico e maieutico: l'esperienza vissuta a livello mondiale ha rivelato soprattutto molti “errori”, da cui si potrebbe imparare molto.

Una considerazione generale riguarda il carattere “catalizzatore” di questa emergenza: essa ha esercitato un influsso determinante sulle tendenze di cui già esistevano le premesse, accentuando sia le fragilità, i fattori di rischio, le conflittualità latenti, sia le capacità di resilienza, le tendenze innovative.

In altri termini, c'è stata una sorta di spinta polarizzatrice che ha reso più evidenti gli aspetti negativi e quelli positivi già presenti in tutti i sistemi.



L'esperienza di questi anni ha sottolineato l'inadeguatezza, o la grande fragilità, dei sistemi sanitari, educativi e scolastici causati dal disinvestimento costante degli ultimi decenni.

Il Covid-19 ha mostrato con evidenza le iniquità che caratterizzano le condizioni di vita di alcune categorie di popolazione: le donne, i giovani e giovanissimi, i portatori di disabilità, le persone provenienti da percorsi migratori.

La pandemia ha, inoltre, rivelato quanto la presenza funzionale di figure educative formate e competenti sia cruciale per attutire i danni e ridurre i rischi di degrado sociale, educativo e di peggioramento della qualità della vita: su insegnanti e educatori si è fatto riferimento per mantenere le relazioni con la popolazione giovanile relegata in casa, per sostenere i genitori, per dare la necessaria continuità alle attività didattiche e per riorganizzare le riaperture dei servizi educativi e scolastici nei nuovi mutevoli scenari.

Analizzando le rilevazioni che hanno dato voce alle figure educative, la loro presenza come agenti promotori di resilienza (Cyrulnik, 2005) è stata riconosciuta come fondamentale, anche se la loro prontezza nell'affrontare il cambiamento è stata data quasi per scontata: anche essi vittime della catastrofe in atto, raramente sono stati accompagnati o sostenuti a loro volta.

2. L'impatto della pandemia sulla vita familiare: i dati di alcune rilevazioni italiane

Le rilevazioni con focus sulla vita in famiglia tra il marzo 2020 e il dicembre 2021 in Italia (Spinelli *et alii*, 2020; Tiberio *et alii*, 2021; Del Boca *et alii*, 2020; Save the Children, 2020; Cusinato *et alii*, 2020; Gigli, 2021; Gigli, Trentini, 2021; Mantovani *et alii*, 2021; Pastori *et alii*, 2021; Dello Preite, 2021) sono state numerose e diversificate ma mostrano dati ricorrenti e analoghi.

Una prima caratteristica che accomuna la maggioranza di queste rilevazioni è la presenza di campioni omogenei, reclutati con sondaggi on-line, con rispondenti prevalentemente donne (sempre circa intorno all'80%), autoctone, con alto livello di istruzione, coniugate o conviventi, lavoratrici: questa caratterizzazione è indubbiamente un bias che prescrive cautela nel commentare i risultati.

A parte rare eccezioni (Gigli, Borelli, & Ur Rehman, 2021, 2022; Ardizzoni, S., *et alii*, 2021; Lajus, 2021), queste ricerche non sono riuscite a coinvolgere uomini, immigrati, persone scarsamente informatizzate, fasce sociali con problemi economici o occupazionali: si può ipotizzare, quindi, che i dati rilevati rappresentino una versione meno problematica della situazione reale.

Osservando le evidenze emergenti da queste ricerche si nota una convergenza trasversale sui seguenti temi:

- *pandemic fatigue* (WHO, 2020), stress genitoriale e problemi di conciliazione tra vita lavorativa e lavoro di cura familiare: aumentano lo stress genitoriale e i problemi di conciliazione famiglia-lavoro. In tutte le ricerche analizzate, un effetto evidente è l'aumento del carico di lavoro dei genitori e la difficoltà di conciliarlo con gli impegni lavorativi;
- genitorialità ancora più intensiva: durante le varie fasi della pandemia al bel noto concetto di *intensive parenting* (Hays, 1996.), ossia il modello culturale dominante che enfatizza le responsabilità individuali dei genitori e stabilisce standard elevati di performance richieste al genitore contemporaneo, si è associato quello di estensione del campo di intervento: ai genitori è stata richiesta una maggiore presenza in molti ambiti della vita dei figli/e come l'istruzione, la socializzazione, il tempo libero, l'uso delle TIC. Questa opera di mediazione genitoriale, in alcuni casi necessaria, ha richiesto nuove competenze, aggravando ulteriormente il carico del lavoro di cura;
- clima relazionale nel gruppo familiare: nonostante la convivenza forzata, nei periodi di lockdown, in nessuna ricerca sono evidenziati aumento delle conflittualità o vissuti di insofferenza. Soprattutto nelle prime fasi della pandemia, sembra essere aumentato il vissuto di coesione e di vicinanza emotiva. In alcuni casi, l'aumento del tempo trascorso insieme ha avuto un effetto positivo sulla possibilità di comunicare di più e di dedicarsi maggiori attenzioni;
- l'accentuarsi del gender gap in famiglia: per quanto riguarda la condivisione del lavoro di cura tra i generi, si registra un maggiore sovraccarico per le donne ma anche una maggiore presenza paterna. Si osservano due opposte tendenze correlate alla crisi: alcuni genitori hanno ripensato i propri ruoli, decostruendo alcuni



stereotipi di genere; altri, invece hanno confermato e rafforzato i comportamenti stereotipati nella condivisione del lavoro di cura;

- trasformazioni della relazione genitori/figli: alcune ricerche evidenziano una maggiore vicinanza emotiva tra genitori e figli e un tentativo da parte degli adulti di proteggere i bambini dai vissuti di ansia e paura, una maggiore attenzione alla rinegoziazione delle regole familiari e educative, un tentativo di responsabilizzazione dei figli. Altre rilevazioni, invece, sottolineano i rischi a cui i più piccoli sono stati esposti sia a causa dell'oggettivo pericolo per la salute, sia per il distanziamento sociale e maggiore isolamento dai coetanei, sia per la privazione di spazi educativi extra-familiari, sia per le ripercussioni dello strato di stress dei genitori, sia per un preoccupante incremento dell'uso delle TIC anche in tenerissima età;
- i fattori protettivi e la resilienza: le risorse che vengono maggiormente indicate come funzionali al superamento delle fasi emergenziali sono la loro competenza emotiva e relazionale, la possibilità di condividere con altri soggetti collaborativi i vissuti e gli aspetti concreti della vita quotidiana, la possibilità di mantenere un rapporto collaborativo con la scuola e i servizi per la prima infanzia, la possibilità di fruire di uno spazio aperto e un ambiente naturale.

3. Come la pandemia ha cambiato il lavoro educativo e scolastico e inciso sull'alleanza educativa

Le ricerche effettuate tra il 2020 e il 2021 per indagare come l'opera dei professionisti dell'educazione fosse percepita dalle famiglie (Gigli, 2021; Gigli, & Trentini 2021; Di Genova, 2021; Antonietti, Guerra, & Luciano, 2021; Soriani, 2021; Pileri, 2021; Scarpini, 2021; Ardizzoni, *et alii*, 2021) mostrano tendenzialmente un generale apprezzamento per il lavoro svolto e, in alcuni casi, buoni livelli di soddisfazione.

Certamente sono emerse molte criticità, attribuibili soprattutto all'impostazione del sistema educativo e scolastico, alle carenze nell'uso delle TIC, all'impossibilità di raggiungere e sostenere in modo adeguato la totalità della popolazione scolastica, alle farraginose procedure burocratiche e, anche, all'inadeguatezza relazionale di alcuni insegnanti.

Con la premessa che anche queste rilevazioni hanno coinvolto una tipologia omogenea e non rappresentativa di partecipanti, possiamo sintetizzare così i temi emergenti:

- luci e ombre della didattica a distanza: in generale, si riconosce che sono pratiche utili «ridurre il danno e l'impatto» del distanziamento sociale o della discontinuità didattica. Tuttavia, si rileva che per genitori la DAD sia una esperienza problematica. In molti casi, la difficoltà degli insegnanti di raggiungere la totalità dei loro alunni tramite DAD o LEAD, la mancanza di strumenti e la carenza di competenze digitali da parte dei genitori, hanno compromesso gravemente la continuità formativa dei figli;
- lo stato dell'alleanza educativa in emergenza: l'effetto catalizzatore del Covid-19 ha accentuato le risonanze positive/negative, in base allo stato di salute del processo di alleanza educativa pre-pandemia. Ci sono situazioni in cui le scuole ed i servizi 0-6 sono riusciti a implementare pratiche innovative per far fronte all'emergenza in modo efficace e realizzare forme inedite di partenariato e cooperazione scuola-famiglia. In questi contesti, i genitori hanno apprezzato: gli sforzi fatti per mantenere la continuità nella comunicazione con le famiglie; l'attivazione di canali di comunicazione a distanza e virtuali, a supporto delle forme di comunicazione già consolidate; l'attenzione dei professionisti rivolta ai bisogni dei bambini nella situazione pandemica, e non solo agli aspetti didattici. Al contrario, in assenza di un pregresso buon substrato di comunicazione e cooperazione con le famiglie, le cose sono peggiorate; in alcuni casi si sono verificati blackout comunicativi, burocratizzazione delle comunicazioni, passivizzazione delle famiglie e degli alunni, predominanza delle questioni sanitarie su quelle pedagogico-educative.

Altre rilevazioni (Antonietti et al., 2021; Ardizzoni et al., 2021; Chiericato, 2021; Di Genova, 2021; Lucisano, 2020; Pileri, 2021; Romanazzi, 2021; Scarpini, 2021; Soriani, 2021) hanno coinvolto i professionisti del settore educativo (insegnanti, educatori, pedagogisti) per cogliere il loro punto di vista. Operando una sintesi delle evidenze emerge che:



- le famiglie hanno espresso nuovi bisogni di informazione e di mantenimento della relazione educativa e la necessita di potenziare e ristrutturare il flusso comunicativo. La predisposizione di strumenti e canali comunicativi ufficiali (es: *App Padlet*, chat *Whatsapp* ufficiali) da parte delle scuole e dei servizi per la prima infanzia, riduce alcuni rischi legati al proliferare di ambienti comunicativi non ufficiali (es: chat di genitori) ed è fonte di dispersione, ridondanza, distorsione delle informazioni;
- la messa in campo di nuove competenze professionali: i per professionisti interpellati non si è trattato solo di possedere abilità tecnologiche necessarie per svolgere in autonomia il lavoro educativo a distanza, ma anche di rivedere alcuni aspetti fondanti le coordinate metodologiche e gli sfondi valorali utili ad orientare la riprogettazione;
- la dimensione collegiale e della formazione sono due fattori di protezione e garanzia di maggiore qualità educativa: laddove queste due condizioni erano efficaci già prima della pandemia, il lavoro di riprogettazione è stato più agevole e funzionale; viceversa, dove queste dimensioni apparivano trascurate, si sono riscontrate disfunzionalità e scarsa reattività ai cambiamenti.

4. Riflessioni conclusive

Le sintetiche, e giocoforza parziali, evidenze analizzate indicano chiaramente la necessità di considerare il sostegno alla funzione educativa delle famiglie come un processo complesso che deve, necessariamente, rinnovarsi ed innovarsi al mutare delle condizioni di contesto.

In linea con il framework concettuale della pedagogia delle famiglie e (Moss, 2006; Cyrulnik, Pourtois, 2007; Epstein, 2009; Milani, 2010; Rayna, Rubio, Scheu, 2010; Pourtois, Desmet 2015; Gigli, 2021)., il lavoro pedagogico di sostegno alla genitorialità e l'alleanza educativa, oggi come mai, dovrebbero valorizzare la loro natura resiliente, riflessiva e innovativa, riducendo la massimo rigidità e scollamento dalla realtà.

Per farlo, una strada possibile potrebbe essere segnata da due passaggi fondamentali: individuare nuovi bisogni educativi emergenti e trovare risposte, interrogandosi su quali dispositivi pedagogici possono rivelarsi maggiormente funzionali a progettare nuove prassi maggiormente attuali e innovative in tutti i gradi scolastici.

Questi processi andrebbero prodotti a partire dalla attivazione del personale educativo e scolastico che non è stato sufficientemente sostenuto nell'affrontare il processo di cambiamento nel periodo emergenziale: in questa fase di ritorno alla "normalità", si dovrebbe recuperare implementando pratiche di riflessività sui temi fondanti della pedagogia, sostenendo innovazioni progettuali, fornendo occasioni di formazione e rinforzando la dimensione collegiale.

L'altro "attore" fondamentale di cui ci si dovrebbe prendere cura sono le famiglie: date le condizioni di aggravato stress cui sono stati e sono ancora sottoposti i genitori, sembra necessario ripensare le coordinate della loro partecipazione alla vita scolastica dei figli in direzione di una maggiore sostenibilità e di ripensamento del paradigma della genitorialità intensiva, spesso implicitamente promosso dalle Istituzioni Educative.

Se è vero che l'adeguata partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei figli è in grado di favorire il loro successo formativo, e anche vero il contrario: quando le famiglie, per vari motivi, non sono in grado di rispondere adeguatamente alle richieste di "presenza" del mondo scolastico, c'è rischio d'innescare spirali d'insuccesso e di creare ulteriori divari (Gigli, 2021, p. 17).

A parere di chi scrive, servono nuove prospettive: una alleanza educativa "smart", focalizzata sull'offrire ai genitori: informazioni e certezze sul piano pedagogico e organizzativo; la possibilità di essere ascoltate e di interagire con il personale educativo con strumenti comunicativi nuovi; condivisione delle scelte pedagogiche per incrementare la fiducia e le certezze sulla qualità della proposta educativa; provvedere alla formazione del personale su tutti questi aspetti.



Bibliografia

- Antonietti, M., Guerra, M., & Luciano, E. (2021). Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 153-170.
- Ardizzoni, S., Bolognesi, I., Salinaro, M., & Scarpini, M. (2021). Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 169-183). Junior.
- Benvenuto, G., Vaccarelli, A. & Di Genova, N. (2020). Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *QTimes*, XII, 4, 114-126.
- Chierogato, N. (2021). La corresponsabilità educativa ai tempi del Covid-19 (e dopo): un riflettore acceso sull'alleanza fra famiglie, scuole e servizi. In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 147-157). Junior-Bambini.
- Contini, M. (2021). "Tentazioni virali": prima, durante, dopo. In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 9-13). Junior-Bambini.
- Cusinato, M., Iannattone, S., Spoto, A., Poli, M., Moretti, C., Gatta, M. & Miscioscia, M. (2020). Stress, Resilience, and Well-Being in Italian Children and Their Parents during the COVID-19 Pandemic. *Int J Environ Res Public Health*, 10, 17(22), 8297.
- Cyrulnik, B. (2005). Abbandono e tutori di resilienza. In B. Cyrulnik, E. Malaguti (Eds.), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami positivi* (pp. 59-64), Erickson.
- Cyrulnik, B. & Pourtois J.P. (2007). *Ecole et resilience*. O. Jacob.
- Del Boca, D., Oggero, N., Profeta, P. & Rossi, M. (2020). Women's and men's work, housework and childcare, before and during COVID-19. *Review of Economics of the Household*, 18(4), 1001-1017.
- Dello Preite, F. (2021). Donne, famiglie e pandemia. Tra vecchie e nuove discriminazioni al femminile. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 209-224.
- Di Genova, N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.
- Epstein, J.L. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. Corwin Press.
- Gigli, A. (2021). Essere genitori durante il lockdown nel Covid-19: i dati di una rilevazione. In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Junior-Bambini.
- Gigli, A. (Ed.). (2021). *L'alleanza con le famiglie: una potente risorsa educativa*. Junior-Bambini.
- Gigli, A. (Ed.). (2021). *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Junior-Bambini.
- Gigli, A. & Trentini, M. (2021). Despite the Virus. *A Survey with Parents on Early Childhood Education Services and Families, in Covid-19*. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 29-60.
- Gigli, A., Borelli C. & Ur Rehman, S. (2021). Pakistani families in Italy during Covid-19: a survey on problems, needs and resources. *Studium Educationis*, 22, 4-17.
- Gigli, A., Borelli, C. & Ur Rehman, S. (2022). Famiglie pakistane in Italia nel Covid-19: una rilevazione su problemi, bisogni e risorse nel rapporto con le istituzioni educative e scolastiche. *Formazione & Insegnamento*, 20, 64-78.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
- Lajus, C. (2021). Esperienza genitoriale in condizioni di povertà assoluta ai tempi del Coronavirus: il racconto di una vita confinata, tra bisogni e segnali di speranza. In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 61-71). Junior-Bambini.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Mantovani, S., Ferri, P., Manzoni, P., Cesa Bianchi, A. & Picca, M. (2021). Children 'under lockdown': voices, experiences, and resources during and after the COVID-19 emergency. Insights from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 35-50.
- Milani, P. (Ed.). (2010). *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia*. Kite.



- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early years childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, VII, 1, 30-41.
- Pastori, G., Pagani, V., Mangiatordi, A., & Pepe, A. (2021). Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 61-96.
- Pileri, A. (2021). Infanzie, famiglie, personale dei servizi zero-sei al tempo del covid-19. quale co-educazione possibile? In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 185-198). Junior-Bambini.
- Pourtois J.P. & Desmet H. (Eds.). (2015). *L'éducation émancipatrice. De la co-education école-famille à la Cité de l'éducation*. Puf.
- Rayna, S., Rubio, M.N. & Scheu, H. (Ed.). (2010). *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Erès.
- Romanazzi, G. (2021). DAD e LEAD. Nuove forme di partenariato tra sistema educativo-formativo e famiglie. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 263-271.
- Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Retrieved 18 gennaio 2023 from https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Scarpini, M. (2021). Scuole e famiglie nella didattica a distanza: la voce degli insegnanti. In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 105-117). Junior-Bambini.
- Silva, C. & Gigli, A. (2021). Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), 5-17.
- Soriani, A. (2021). Le sfide, in termini di inclusione, di una scuola forzata alla non-presenza. Esiti di una ricerca condotta presso un istituto comprensivo del territorio Bolognese. In A. Gigli (Ed.), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 132-144). Junior-Bambini.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M. & Fasolo, M. (2020). Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713.
- Tiberio, L., Fagioli, S., Carrus, G., Mastandrea, S. & Fiasco, M., De Luca, D., Santamaria, C. (2020). *La vita in famiglia ai tempi del coronavirus: una fotografia dell'esperienza delle famiglie in Italia: risultati preliminari di un'indagine online*. Roma Tre e Unicef. Retrieved 18 gennaio 2023, from <https://www.datocms-assets.com/30196/1601998448-ricerca-benessere-famiglie.pdf>
- Vaccarelli, A. (2018). Educazione in emergenza: l'intervento pedagogico nelle situazioni di catastrofe. In L. Cerrocchi, L. Dozza (Eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 354-365). Franco Angeli.
- WHO Regional Office for Europe (2020). *Pandemic fatigue – reinvigorating the public to prevent COVID-19. Policy framework for supporting pandemic prevention and management*. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO Retrieved 18 gennaio 2023 from <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337574/WHO-EURO-2020-1573-41324-56242-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zizioli, E. (2021). "Resilient education": the schooling system becomes non-formal. *Pedagogia oggi*, 19(1), 65-71.



Support for parents as a cornerstone of public ethos

Il sostegno alla genitorialità a fondamento di un'etica pubblica

Elisabetta Musi

Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza Campus | elisabetta.musi@unicatt.it

SERVIZI PER L'INFANZIA E FAMIGLIE: LO SGUARDO DELLA PEDAGOGIA

ABSTRACT

Recent family legislation in Italy and Europe has been focused on children's and adolescents' rights and vulnerable parents. This is with a view to protecting minors and preventing critical situations. While the current approach offers some promise, I argue that it overlooks the potential benefits of a keener policy focus on fostering the resources available to families as a cornerstone of public ethos.

Le recenti disposizioni di legge nazionali ed europee sulla famiglia concentrano la loro attenzione sui diritti di bambini/e e adolescenti e sulla genitorialità fragile secondo una logica di *protezione* dei più piccoli e di *prevenzione* delle criticità. Ma questo – secondo la prospettiva che la riflessione presenta – se da un lato schiude scenari promettenti, dall'altro rischia di trascurare i benefici che potrebbero conseguire politiche maggiormente attente alla *promozione* delle risorse familiari come fondamento di un'etica pubblica.

KEYWORDS

Parenting | Family policy | Professional development | Community
Genitorialità | Politiche familiari | Formazione | Comunità

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Musi, E. (2023). Support for parents as a cornerstone of public ethos. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 88-93
<https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-13>.

Corresponding Author: Elisabetta Musi | elisabetta.musi@unicatt.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-13

1. An encouraging time for family policy

The pro-family measures contained in the National Recovery and Resilience Plan are associated with the reform agenda laid out in the Family Act 2022-2023¹, a package of benefits targeting parents, children and the disabled. The goal is to set up a systemic and well-organized framework for overseeing the implementation of the Plan, while taking into account the specific characteristics of different local areas and the inequalities among them; this should lead to better management of processes beyond the mere provision of services.

On 10 August 2022, the National Family Plan by the National Observatory on the Family (Presidency of the Council of Ministers – Department of Family Policy, National Documentation and Analysis Centre for Children and Adolescents) came into effect. The aim of this Plan is to enhance family welfare, social cohesion and social equity. It is a programmatic tool for informing and monitoring the impact of family policy and intervention across the different stages in the family life cycle. For example, the *generativity and parenting* section provides for an increased supply of early years education, services for helping parents to reconcile the demands of family and work, more balanced welfare interventions, and greater support for foster and adoptive families; meanwhile, the *family dynamics* section envisages intervention to reinforce family stability in situations of vulnerability or conflict, and to prevent and address domestic violence, including by further developing family centres.

Within the complex network of social services for individuals and families, we should also recall the 2021-2023 National Intervention and Social Services Plan: the aim of this program is to bolster the efforts of public and voluntary sector organizations engaged in responding to everyday social needs, fighting social and economic disadvantage, and fostering well-being with the active participation of beneficiaries (families, adults and parents, children), especially those experiencing hardship and vulnerability who have a greater need to access social services in the domains of housing, employment, legal assistance, welfare benefits, healthcare, education and schooling. Again within the overarching framework of social and healthcare services for families, two further key documents have been drawn up to enhance health protection and human services, including those targeting minors: the National Prevention Plan 2020-2025 (PNP), approved on 6 August 2020 and the guideline document *Investing early in health: actions and strategies for the first thousand days of life*, drafted by the Ministry of Health and jointly approved by the central and regional governments on 20 February 2020. The PNP is intended to guide the planning of health prevention and promotion interventions. It too is based on the “life cycle” model, looking to promote well-being by age group and by setting (schools, workplaces, communities, health services, cities). In contrast, the policy document *Investing early in health: actions and strategies for the first thousand days of life* (State-Regions Conference, 20 February 2020) is based on the principle that awareness and action surrounding the main risk and protective factors for health during the first thousand days of a child’s life – from conception to age two years – can radically influence health prospects across the entire lifespan. This document is aimed at parents, health professionals and institutions and is focused on key preventive actions, of proven efficacy, which may be adopted by parents and caregivers, or by national and local policy-makers, with a view to reducing risk factors and boosting protective factors during this delicate period of life².

Developing children are also the focus of other key national documents: the *Fifth National Action and Intervention Plan for protecting the rights and development of subjects of developmental age: 2022-2023* (which recalls the contents of the 1989 UN Convention on the Rights of the Child), the UN Sustainable Development Goals - Agenda 2030, the European Union Strategy on the Rights of the Child 2021-2024 and the Council of Europe Strategy on the Rights of the Child 2022-2027. The *Fifth National Plan* covers three areas of intervention – Education, Equity and Empowerment – for which it lists 12 general objectives and 31 action points. As an in-

- 1 Law No. 32 of 07 April 2022: *Mandate to the Government for the support and promotion of the family - Family Act*, which contains «provisions aimed at supporting parents and the social and educational function of families, combating the falling birth rate, promoting the harmonious and inclusive development of children and young people and supporting the independence and financial autonomy of young people, as well as fostering the reconciliation of family life with the work of both parents and promoting employment, especially for women».
- 2 This is in keeping with the recommendations of TB Brazelton and SI Greenspan in their key work, *The Irreducible Needs of Children*, Da Capo Press, Cambridge (MA), 2000.



tegral part of the Fifth Plan, *the National Child Guarantee Action Plan* (PANGI) was approved on 29 March 2022 under the auspices of the National Observatory for Childhood and Adolescence. Finally, with a view to ensuring that all children and young people at risk of poverty or social exclusion have access to essential services (early childhood education and care, schooling, healthcare) and decent living conditions, the European Commission has defined the European Child Guarantee, a comprehensive policy framework for guiding Member States' legislation, policies, programs and funding in the domain of children's rights.

2. Developing a keener focus on family ties

Working to mobilize the educational potential of families and communities is a question of social justice, a must if we are to «break the cycle of social disadvantage». It begins with a «cultural shift» towards thinking differently about the family, not focusing so much on family composition – which could induce a certain mistrust towards family units that do not display the traditional «modal» form (mother, father, children) – but rather emphasizing the quality of the relationships and activities that underpin the bonds among family members, and to which the broader community and educational agencies can offer significant support. From this perspective, the family is a privileged place of symbolic and affective generativity that preserves and supports the flourishing of the human (Anscombe, 1958; Mortari, 2006; Ead, 2015; Ead, 2017). As suggested by Alessandra Gigli:

instead of referring to the 'normal' family (perhaps so defined because it coincides with the nuclear and conjugal model), we will need to adopt, as our model of reference, 'functional' families, that is to say 'stably flexible human societies', in which the quality of relationships (especially between parents and children) is such as to resist separations, conflicts, the existential crises of its members and the failure of romantic relationships (Gigli, 2016, p. 9).

This implies the need to cultivate a new gaze on families, and to reflect on the human need for care, protection, education and on the settings that fulfil this need.

Re-inventing implies re-inventing ourselves as observers of families and revisiting the perspectives and practices that we draw on. Trying a different approach: shifting our focus from the discipline and from academic or vocational knowledge to the system 'for what it is', that is to say in terms of how it appears and how it works (Formenti, 2012, p. XVII).

The ongoing social transformation calls for a change in perspective. It demands dynamic and flexible instruments for engaging with changes as they occur. Given that today more than ever the family is not represented by one predefined format, it is more prudent to use the adjectival term «familial» to define the affective long-term relationships within which identity and developmental trajectories originate and unfold. Learning to live in transformative and indeterminate conditions helps to weave the threads of a possible society, one that abandons the mirage of predefined model family that is often unattainable, in order to welcome existential epiphanies as they are given to us. It is a question of cultivating a love for what is possible, without losing sight of the *limitations* of reality and its roots in *imperfection*. In the educational relationship, this means seeking out and fostering the developmental potential of the other, which does not imply ignoring the contingent situation, but rather intuitively grasping its highest degree of fulfilment. Thus, in the family-community setting, «pedagogical love» (Pati, 1984, pp. 165-188) stems from a trust in the generativity of the human (Vinciguerra, 2022) that extends to the peaks and abysses of existence. The Other transcends my existence, ex-tending it without any kind of pre-tension. The developmental space that is generated in the encounter between *tension* and *ex-tension* reflects the inextricable relationship between dependence and freedom:

Freedom is not the absence of constraints, because it is impossible to conceive of human beings living in solitude. Each person is born into a bond, lives within social relations, and needs others. [...] Free-



dom, therefore, is not the absence of constraints, although it certainly implies *independence from the will of others* (Natoli, 2008, p. 107, italics in the original).

Contemplating the Other as part of one's perceptual and existential horizon means feeling a degree of involvement in that person's life (Levinas, Casper, 2012), even in the absence of an explicit invitation; it implies experiencing the Other's presence as enlivening one's own existence, as directing its undertakings and its unfolding.

The forms in which we, as human beings, open up and encounter the Other constitute our capacity to respond to our existential needs, to our need to be. These needs are universal constants, although they come in different, historically determined forms. As we are reminded by Laura Formenti:

The family, as a specific (and let us remember, partial) solution to the human need for care, protection and education, has taken different forms – united only by their self-myth-poietic organization – [and is] to be understood and respected in its evident and constitutive autonomy (Formenti, 2012, p. XVI).

The outcome is an ethics of responsibility, an openness to individual development as a process of constant negotiation both between different parts of the self and between the self and the different environments and systems of relationships to which the individual belongs.

3. Fostering positive parenting as a public responsibility

If we truly believe that human educability (Ducci, 2002, pp. 25-44) is not limited by age, role or social position, then parenting can be learned, and must therefore be the object of cultural, political and economic investment in order to benefit both individual parents and the community as a whole. Yet adult education and parenting courses do not appear to be sufficiently acknowledged as investments that can contribute to reducing poverty, attaining sustainable development goals, and guaranteeing the rights of children and adolescents in support of the collective renewal of our society.

Facilitating the inclusion of parents in their communities and organizing parenting support courses (Thomas, Zimmer-Gembeck, 2007) helps parents to respond more competently to their children's developmental needs. Studies on resilience show that people (primarily children), families and communities are better able to cope with difficult situations when a set of protective factors are in place, when they are helped to understand and mitigate their risk factors and when they can recognize their personal, familial and social resources and developmentally leverage them to benefit themselves and the socio-cultural context to which they belong (Maurovi, Liebenberg, Feri, 2020). A society that supports the development of its members must allow adults to offer role models and support to the children in their care, but also to experience and share a growth trajectory of their own in relation to their educational task. Relationships among adults must therefore be conceptualised, designed, and cared for in the same way as our relationships with children, for which they offer a framework and support. This is not a «pass» with which to access children nor a passepartout enabling adults to decrypt children's behaviours and experiences, which are largely enveloped in the implicit and in the unsaid. At core, relations among adults are underpinned by mindful responsibility for a (familial as well as individual) life plan that is sustained by the joint contribution of all. Education takes place where there is a community dimension, where community services successfully establish positive alliances with parents, in support of the social fabric that they contribute to weaving through «distributed parenting» interventions (for example, the nursery introduces new parents into their local area network of families, services and opportunities). From this perspective, families become places where the input and stimuli received from community services are creatively reworked and redistributed. However, none of this can happen without «educated intentionality» (which is different from mere «good will») and specific skills. Taking care of settings, relationships and families requires theoretical and practical knowledge that cannot be improvised. Yet basic training and continuous professional development courses rarely offer tools, methodologies and opportunities for systematic learning and guided assessment that would help practitioners to appreciate and evaluate whether the parents of the children in their care are making



parallel gains in knowledge, competence, observational awareness and reflexivity concerning their child's development.

Educators and teachers act as “encouraging witnesses” and role models “within an increasingly disorganized and fragmented welfare system and in schools that have been made vulnerable by the complexity of the social environment and violently upset by the inequalities that mark our contemporary era” (Milani, 2018, p. 10). In the everyday, educators initiate and oversee a participatory and communitarian process (Menheere, Hooge, 2010; Madrigal Sapungan, Mondragon Sapungan, 2014) of educational action, which is also circular in that it benefits both its recipients and its implementors. As observed by Bronfenbrenner: “The psychological development of parents is powerfully influenced by the behavior and development of their children” (Bronfenbrenner, 2010, p. 51).

Support for parents may be defined as a helping practice aimed at fostering and drawing out the educational potential of mothers and fathers (Simeone, 2008), whereby educators do not set out to modify parents' knowledge, attitudes or behaviours, but rather to make available their professional competence with a view to enhancing the parents' degree of mindfulness and openness to positive change.

Practitioners with an educational role use their position as experts, not to instruct or to provide material responses to needs, but rather to help families to evaluate themselves, to actively seek out external resources and value internal ones, and to negotiate the solutions – among the many that might be envisaged – that make the most sense at that point in their history (Formenti, 2000, p. 163).

Embracing and guiding the experience of children and their families can foster new work practices with the power to regenerate the educational system, starting from everyday micro-contexts. Indeed, as suggested by Paola Milani: “The way in which the experience of educating a child is attained can change the destiny of that child, but also of that parent” (Milani, 2018, p. 14). At the same time, developing strategies for improving the quality of parenting represents a key public health challenge (Sanders, 2012) and therefore a key challenge to developing a public ethos.

4. Raising awareness of family education during basic training

Treating family education as a permanent investment, which is integrated into public policy, and which demands structure, planning and coordinated intervention down to the local level, implies revisiting the professional skills and professional development trajectories of education practitioners. More specifically, more systematic training in family education is required for both in-service and trainee educators and teachers.

A family education perspective encourages the direct engagement of parents with their educational role, abandoning an overly didactic approach based on the formal teaching of skills, in favour of the idea that parents can join with practitioners in a process of individual and joint reflexivity. Family education proposes a “weak” model of relating to parents that is not top-down but rather focused on the resources of individuals, families and communities. Thus, specific training is needed for the various kinds of practitioners who work in the fields of family education (Catarsi, 2003) and social policy. The key concept underpinning such training is that

the family is a bearer of social capital that must be supported throughout all phases of its life cycle and across different settings, rather than merely ‘repaired’ via clinical or welfare interventions, or defended using the rhetoric of discourse on the family in the singular, which overlooks the multiple ways in which people today desire to and/or actually manage to set up a family (Milani, 2009, p. 30).

Thus, professional development trajectories, beginning with university courses, should: foster empirical research with a view to transcending the current excessively theoretical and axiological perspective on family education; initiate forms of multidisciplinary interaction between future health, social, education and school professionals; integrate family education with strategies and methods drawn from the “community work” paradigm, with a view to restoring the spirit of cohesion and solidarity that interprets education as a collective en-



terprise; reinforce instruments for and competence in *outcome evaluation*, so that practitioners can learn how to evaluate not only the processes implicated in educational action, but also their impact on the overall health of children and parents. This strengthening of the link between theory and practice fosters both *outward* and *retroactive* thinking (Van Manen, 1990, p. 56); in other words, as subjects prepare to learn about the reality that surrounds them, they will be led to consider what they have learned to date, as well as their own shortcomings and resources, thus also pursuing a progressively deeper self-knowledge.

References

- Anscombe, G. E. M. (1958). *Modern Moral Philosophy*, *Philosophy*, 33 (124), 1-19
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini*. Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner (Ed.) (2010). *Rendere umani gli essere umani. Bioecologia dello sviluppo*. Erickson. (Original work published 2005)
- Catarsi, E. (Ed.) (2003). *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?* ETS.
- Ducci, E. (2002). Educabilità umana e formazione. In AA.VV., *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia* (pp. 25-44). Paoline.
- Formenti, L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Guerini.
- Formenti, L. (2012). Introduzione. In L. Formenti (Ed.), *Re-inventare la famiglia*. Apogeo.
- Gigli, A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Junior-Spaggiari.
- Istat (2022). *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*. Roma, 8 luglio 2022.
- Lévinas, E., & Casper, B. (2012). *In ostaggio per l'altro*. ETS.
- Madrigal Sapungan, G., & Mondragon Sapungan, R. (2014). Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits, *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42-48. <https://www.researchgate.net/publication/283539737>
- Maurović, I., Liebenberg, L. & Ferić, M. (2020). A Review of Family Resilience: Understanding the Concept and Operationalization Challenges to Inform Research and Practice. *Child Care in Practice*, 26, 4, 337-357, DOI: 10.1080/13575279.2020.1792838
- Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network*, 6, 144-157. <https://doi.org/10.1080/13575279-2020.1792838>
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Milani, P. (2009). La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia. *Rivista di educazione familiare*, 1, 17-35.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore*. Raffaello Cortina.
- Natoli, S. (2008). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Feltrinelli.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. La Scuola.
- Sanders, M. R. (2012). Development, Evaluation, and Multinational Dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology* 8, 1, 345-379 <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>
- Simeone, D. (2008). *Educare in famiglia*. La Scuola.
- Thomas, R., & Zimmer-Gembeck, M.J. (2007). Behavioral Outcomes of Parent-Child Interaction Therapy and Triple P-Positive Parenting Program: A Review and Meta-Analysis. *J Abnorm Child Psychol*, 35, 475-495. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9104-9>
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Active Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.
- Vinciguerra, M. (2022). *Generatività*. Scholé.



Giovani e cultura pedagogica del lavoro

Young people and pedagogical culture of work

Fabrizio d’Aniello

Università degli Studi di Macerata | fabrizio.daniello@unimc.it

ORIENTAMENTI FORMATIVI E PROGETTAZIONE ESISTENZIALE. TEORIE E PRATICHE PEDAGOGICHE

ABSTRACT

Il fenomeno delle “grandi dimissioni” ha evidenziato vari tratti di un malessere lavorativo diffuso che intercettano l’interesse della pedagogia del lavoro. Tra questi, la mancanza di cura delle relazioni umane si attesta indubbiamente quale preminente fattore problematico, svelando e denunciando l’occorrenza di superare la focalizzazione neoliberista sull’individualizzazione della prestazione e sulla competitività prestazionale. Pertanto, l’articolo mira a promuovere una cultura pedagogica del lavoro, fondata su relazioni educativamente significative, a partire dai giovani, nonché a fornire indicazioni formative utili ad affrontare le criticità del presente.

The phenomenon of “Great Resignation” has highlighted various features of a widespread work uneasiness that intercept the interest of the pedagogy of work. Among these, the lack of care for human relations undoubtedly stands out as a prominent problematic factor, revealing and denouncing the need to overcome the neo-liberal focus on the individualisation of performance and performance competitiveness. Therefore, the article aims to promote a pedagogical culture of work, based on educationally meaningful relationships, starting with young people, as well as to provide useful training indications to address the critical issues of the present.

KEYWORDS

Giovani | Cultura pedagogica del lavoro | Scuola | Relazioni educativamente significative
Young people | Pedagogical culture of work | School | Educationally meaningful relationships

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: d’Aniello, F. (2023). Giovani e cultura pedagogica del lavoro. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 94-99
<https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-14>.

Corresponding Author: Fabrizio d’Aniello | fabrizio.daniello@unimc.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-14

Premessa

Le considerazioni che seguono sono state ispirate da un recente studio condotto attorno al tema della *Great Resignation* (o “grandi dimissioni”) (d’Aniello, 2022). La *Great Resignation* è esplosa nel 2021 ed è un fenomeno ormai mondiale, che interessa particolarmente gli Stati Uniti, ma che non lascia indifferente l’Italia, dove assume un’identità fortemente giovanile (per il 70% interessa la fascia 26-35 anni). In breve, si tratta di dimissioni volontarie di massa. Un po’ di numeri: complessivamente, nel solo 2021 circa 33 milioni di lavoratori statunitensi hanno abbandonato il proprio lavoro (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2022), con punte mensili inaudite da aprile 2021 in poi. Dal 2020, inoltre, circa 5 milioni di individui che hanno rassegnato le proprie dimissioni non sono ancora rientrati nella forza-lavoro (Briggs, 2021). Situazione italiana: nel 2021 le dimissioni sono gradualmente aumentate, superando nella seconda metà dell’anno i livelli registrati nel 2020, nonché posizionandosi sopra a quelli del 2019. I numeri relativi all’occupazione nel secondo trimestre 2021 evidenziano un aumento notevole di lavoratori che si sono dimessi: +37% rispetto al trimestre precedente e +85% se paragonati allo stesso periodo nel 2020. Infine, nei primi 10 mesi del 2021 ci sono state 777.000 cessazioni volontarie di rapporti di lavoro a tempo indeterminato, 40.000 in più rispetto al 2019. Ad oggi siamo a 1 milione e 90 mila dimissioni nel 2021. Questi i dati elaborati da Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Banca d’Italia e Anpal (2021, 2022).

Verosimilmente stimolato e acuito dalla pandemia, il fenomeno non è corredato di analisi capaci di individuare con certezza le cause. Tuttavia, alcune ricerche (Briggs, 2021; Coin, 2021; De Smet et al., 2021; IBM-Insitute for Business Value, 2021; Aidp, 2022) pongono in evidenza vari tratti di un malessere lavorativo diffuso che intercettano l’interesse della pedagogia del lavoro. Tra questi, la mancanza di cura delle relazioni umane si attesta indubbiamente quale preminente fattore problematico, svelando e denunciando l’occorrenza di ricomporre un “noi-al-lavoro” frantumato dalla focalizzazione neoliberaista sull’individualizzazione della prestazione auto-alienante e, segnatamente, sulla competitività prestazionale (Foucault, 2005; Chicchi, 2022). Pertanto, viene spontaneo chiedersi: di fronte a questo malessere, come promuovere una cultura del lavoro per le persone e per il loro autentico sviluppo? E più precisamente, come promuovere una cultura pedagogica del lavoro, fondata su relazioni educativamente significative, a partire proprio dai giovani, protagonisti, sì, delle “grandi dimissioni”, ma in generale, già a scuola, desiderosi della così detta We-Relation lavorativa (Gabrielli, 2021)? Agendo nella consapevolezza che il discorso sia complesso e che non sia possibile esaurirlo nello spazio di poche battute, di seguito proveremo comunque a esplicitare alcune traiettorie percorribili, legate al contesto nazionale.

1. Giovani, scuola e pedagogia del lavoro

In primo luogo, occupiamoci della metafora scuola-azienda magistralmente illustrata da Baldacci (2011, 2014) e dei rapporti tecnici che è chiamata a coltivare. In un rapporto tecnico, neoliberaisticamente orientato al primato del mercato, non sussiste quella tensione alla responsabilità che connota un’antropologia e, soprattutto, una teleologia pedagogica, poiché è proprio della tecnica l’universo del come-mezzo e non del perché-fine umanamente inteso. Ciò premesso, entro questo rapporto finalizzato alle esigenze del mercato non può verificarsi una reale libertà educativa connessa con una precisa responsabilità verso il proprio percorso di maturazione, perché l’orizzonte di senso del percorso stesso è già prefissato a monte, deresponsabilizzando lo studente, oltre che privandolo di una libertà sostanziale. Secondariamente, ed è l’aspetto che più interessa in questa sede, in un rapporto tecnico non può verificarsi neppure una responsabilità concepita come abilità di rispondere agli altri in ordine al riconoscersi reciprocamente come persone-fini coinvolte in un medesimo processo co-educativo. Piuttosto, esiste eminentemente la responsabilità del docente e dello studente circa il risultato dell’apprendimento, indice dell’efficacia della prestazione, e circa l’accumulazione di un capitale cognitivo (parte del capitale umano) su cui investire per diventare imprenditori di sé al servizio dell’economico (Trincherò, 2001). Pertanto, il primo passo da compiere sarebbe quello di ridimensionare l’attuale preponderanza del modello neoliberaista di scuola e riprendere con opportuni aggiornamenti quello di scuola-comunità, improntato alla creazione di rapporti etici destinati a incrementare l’essere invece del solo funzionare, ad attualizzare un “noi”



auto-educante e a esercitare la “respons-abilità” in connubio con la libertà di agire per la propria formazione a tutto tondo. (Tra parentesi, lo stesso discorso si potrebbe fare rispetto all’università-azienda e ai suoi studenti-clienti).

In secondo luogo, solo all’interno di una scuola-comunità si potrebbe pensare di inserire il lavoro manuale cooperativo come mezzo educativo fin dalla primaria. Non per la professionalizzazione, non per l’occupabilità. O quanto meno non primariamente per questi obiettivi. Bensì per lo sviluppo completo dell’uomo, seguendo le lezioni di illustri educatori del passato. E per allenare quelle posture collaborative, emotivo-affettive, etiche e riflessive in grado di alimentare lo “sguardo relazionale” e far assumere la relazione come bene per l’umanizzazione interpersonale. Come direbbe Pestalozzi (1974), il lavoro manuale per il cuore, oltre la testa e le mani, e per acuire l’industriosità creativa in dialogo relazionale con gli oggetti e con i soggetti.

A proposito di industriosità (dalla pedagogia dell’industria di Pestalozzi), in terzo luogo si dovrebbe ripensare all’*entrepreneurship education* (o educazione all’imprenditorialità) in termini di *enterprise education* (o educazione all’imprenditorialità) (Morselli & Costa, 2015; Costa, 2016; Costa & Strano, 2016). Mentre la prima è spesso interpretata a livello europeo e nazionale in senso tecnico ed economico-produttivo e, quindi, compresa quale volano di mera ideazione, organizzazione e creazione d’impresa, la seconda (Jones & Iredale, 2010, 2014) è invece rappresentata come un vero e proprio modello pedagogico indirizzato – per dirla con Sen (2001) – alla costituzione di formazioni socio-collaborative dedicate all’ampliamento del bagaglio informativo, conoscitivo, valutativo e valoriale, utile a rafforzare la facoltà di agire insieme per uno sviluppo umano e, ad un tempo, professionale. Più in dettaglio, l’*enterprise education* mira a rimuovere gli ostacoli ideativi, a rinvenire nuove possibilità effettive di tradurre le idee in azione e ad allargare le stesse opportunità di scelta, decisione e azione secondo una prospettiva di continuo e reciproco arricchimento apprenditivo, cognitivo, riflessivo e culturale che va ben al di là di una formazione per l’impresa. La sua densa matrice collaborativa e collegialmente riflessiva rimanda innanzitutto all’esercizio delle potenzialità critiche e creative, così come di una cittadinanza attiva e di una convivialità comunitariamente e “gratuitamente” orientata. Altresì, rimanda alla significatività dell’incontro/riconoscimento umano quale base di partenza “respons-abile” per espandere l’essere oltre il saper-fare e individuare un orizzonte di senso consensuale entro cui legittimare l’azione e i suoi elementi propedeutici e gli apprendimenti *in itinere* che la strutturano e rivisitano. Si potrebbe dire che il suo fine è una “conoscenza sapienziale” al servizio dell’umano prima che dell’economico (Donati, 2021, p. 23). Per questo, in linea con una gestione democratica dell’apprendimento (Draycott, Rae & Vause, 2011), vengono utilizzate metodologie didattiche attive che stimolano l’esercizio del dubbio, la presa di parola e la piena partecipazione dialogica per cimentarsi in dibattiti critico-riflessivi sui dati che affiorano dalla pratica e dall’esperienza sedimentata e per concertare risposte agli interrogativi anche extra-performativi posti dall’agire. In definitiva, l’*enterprise education* è una palestra di “sguardo relazionale riflessivo” (Donati, 2021, p. 25) e un motore di cambiamento personale, avviabile con la ricerca di un’“autonomia operante” entro la presenza ineludibile di un’interconnessione etico-educativa imperante.

In quarto luogo, l’odierna attenzione riposta sulle *non cognitive skills* o *character skills* (Di Vita, 2022) potrebbe giocare un ruolo altrettanto importante. In effetti, l’interesse per il tema sta spostando il focus del sistema di istruzione dalla “competenza” – esito tangibile e misurabile della padronanza pratica del sapere –, e dal solo potenziamento del cognitivo, verso uno scenario capace di valorizzare adeguatamente e più ampiamente l’esperienza umana, arricchendo la stessa nozione di competenza. È pacifico che l’evocazione delle *character skills* risponda a un criterio di utilità: per il divenire del mercato, per le trasformazioni tecnologiche del lavoro e le sue nuove esigenze. Tuttavia, se assunte e promosse con sincera ottica pedagogica, la loro integrazione non potrà che indicare un criterio più vincolante delle scelte educative, ovvero “quello della formazione integrale della persona, nella duplice polarità che anima la sua ragione a ricercare un *sensu* all’esistenza e a trovare i mezzi e le soluzioni per vivere e difendersi da minacce e pericoli in questo mondo”, inclusi quelli che albergano nel mondo del lavoro. Quindi, non più e soltanto la formazione del produttore e la preoccupazione formativo-professionale, ma “la riproposizione di una prospettiva etica nella formazione”, in grado di prendersi cura delle dinamiche interne ed esterne delle persone grazie a una “sensibilità educativa ‘personalizzata’”. E, per quel che ci riguarda più da vicino, in grado di scommettere sulla sfera socio-emotiva-affettiva, sull’“abilità di interagire con altri in un modo [...] eticamente appropriato”, sulla riflessività relazionale e sulla promozione di abitudini votate all’“esercizio della ‘volontà buona’”, avendo come obiettivi la soddisfazione del “diritto al bene-essere personale”,



“la capacità di stare-insieme” e il “bene e buon agire” per se stessi e gli altri. Quegli stessi altri con cui poter mediare e attribuire un senso all’esserci, oltre la prestazione (Chiosso & Grassi, 2021, pp. 30, 34-35 e 38-39). Insomma, quello che si chiede è un ripiegamento sulle *character skills* sulla base del loro “valore *in sé*” e non solo del loro “valore *per*”; cioè del loro valore educativo, a supporto della ricostruzione del “noi”, e non del solo loro valore in ordine all’evoluzione del lavoro. Il rischio, infatti, è che prevalga il predetto criterio di utilità e che “valori di umanità, socialità e cittadinanza”, unitamente alla “centralità della persona”, siano banalmente il “fiore all’occhiello funzionale alla legittimazione sociale, ferma restando la supremazia invincibile della produzione indipendentemente dai costi umani” (Cegolon, 2019, p. 144).

In quinto luogo, l’alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO). Poche settimane fa, in Italia stava divampando la protesta studentesca contro questa modalità, anche a causa della recente morte di un diciottenne in provincia di Udine, schiacciato da una trave d’acciaio durante il suo ultimo giorno di alternanza. Al di là dell’evento agghiacciante, quest’ultimo è solo la goccia che ha fatto traboccare un vaso già pieno. Ad esempio, alcuni studenti toscani, intervistati dal quotidiano *La Nazione* (19 febbraio 2022), raccontano le loro esperienze di alternanza come esperienze di sostanziale sfruttamento legalizzato, prive di raccordo con le istituzioni scolastiche e di qualsivoglia afflato educativo. Si trovano a lavorare gratis in varie aziende, spesso non coerenti con il loro indirizzo di studi, senza dispositivi di protezione (elmetti, guanti, mascherine, camici, scarpe antinfortuno, ecc.), senza rimborsi per le spese di trasporto e senza alcun tutoraggio prettamente formativo. Gli si chiede di lavorare come qualunque altro addetto e di contribuire alla produttività. Pertanto, chiedono a gran voce di rivedere l’alternanza tra studio e lavoro, a partire da un vero e proficuo dialogo tra scuole e imprese che coinvolga anche gli studenti in quanto protagonisti. In quest’ottica, la pedagogia del lavoro, non solo si appella alla responsabilità delle scuole e degli enti ospitanti e invoca il rispetto delle misure di sicurezza, ma sollecita anche l’attivazione di laboratori di “boundary crossing” (Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995) che, fungendo da spazi neutri di incontro e confronto sistematico mediati da ricercatori, consentano a tutor scolastici, tutor aziendali e studenti di riflettere criticamente insieme sulle pratiche previste e in atto in vista del loro aggiustamento costante sia dal punto di vista delle ricadute apprenditive e formative e sia da quello delle ricadute sugli eventuali miglioramenti lavorativi e organizzativi (Fedeli & Tino, 2017). Lo stesso discorso vale per gli stage universitari: occorre fare del territorio e del dialogo riflessivo tra diversi sistemi di attività del territorio un “luogo” di apprendimento relazionale incline a celebrare la dignità umana al lavoro e a innovare i processi di studio e di lavoro per lo sviluppo umano, sociale ed economico. Ancora una volta, si tratta di adottare uno “sguardo relazionale riflessivo”, facendo leva sull’instaurazione di autentiche relazioni educative intitolate al principio pedagogico dell’alternanza formativa (Potestio, 2020).

2. Brevi indicazioni per le criticità del presente lavorativo

Abbiamo provato a rispondere al come promuovere una cultura pedagogica del lavoro a partire dai giovani. Questo, nella consapevolezza che i cambiamenti culturali hanno bisogno di tempi distesi e che, quindi, è opportuno ripartire dai giovani – futuri lavoratori, manager e imprenditori –, dalle loro doglianze e aspirazioni e dalla loro istruzione. Ma che cosa fare per il presente intaccato dalle “grandi dimissioni”? Giova spendere poche parole anche in questa prospettiva. C’è bisogno che si estenda la sensibilità pedagogica, a vantaggio delle persone al lavoro e delle imprese stesse: è facilmente intuibile, infatti, che i lavoratori rendano di più, siano più motivati e contribuiscano meglio all’innovazione di processo e prodotto se si sentono accolti e riconosciuti nei loro desideri di considerazione e crescita umana. Allora, è ora di “pedagogizzare le imprese”, passando a una visione della formazione degli adulti tarata anche sulle risposte ai bisogni interni delle persone e sulla necessità di incrementare insieme le possibilità di essere e fare per agire insieme con libertà co-educativa (Alessandrini, 2019). Coerentemente, urge innescare una circolarità virtuosa tra processo dell’azione, riflessività interpersonale, mediazione esperienziale-cognitiva e negoziazione semantica in cui possa trovare nutrimento e custodia un vissuto “pedagogico” concatenato a una significazione dall’orizzonte progettuale extra-economico, ma con intuibili ricadute positive anche sul piano economico-produttivo. Per concretizzarla, si deve investire pedagogicamente sull’uso di determinati dispositivi narrativi-biografico-riflessivi e, complementariamente, si deve investire sulla



formazione emotiva-affettiva nei luoghi di lavoro: il “noi” non può darsi senza saper “sentire” se stessi e gli altri e senza prepararsi a “esporsi” agli altri (Bruni, 2007; Rossi, 2010, Buccolo, 2022).

Allo stesso tempo, urge estendere la formazione pedagogica di quei *welfare manager* che stanno prendendo gradualmente piede all'interno delle aziende. Quando si parla di welfare aziendale, si enfatizzano solo gli aspetti fiscali, giuridici, economici o legati al management. Come osservano Dato e Cardone (2018) a fronte di una ricerca empirica, il *welfare manager* pedagogicamente formato va oltre e si impegna a configurare il contesto di lavoro come contesto di inclusione, partecipazione e cittadinanza in grado di valorizzare le soggettività, le diversità e il ben-essere individuale e organizzativo, in prima battuta coltivando il capitale relazionale. Tenendo insieme le finalità economiche con quelle etiche, sociali ed educative, il *welfare manager* pedagogicamente formato punta sulla gestione umanistica delle risorse umane, sul loro reciproco riconoscimento ontologico-valoriale e sulla creazione di un clima di reciproca fiducia e comprensione tra management e dipendenti per trasformare l'impresa in un sistema relazionale improntato all'ascolto e alla cura delle persone. Mediando i conflitti e promuovendo la comunicazione tra i membri dell'organizzazione, così come attività ludico-ricreative e riflessive che facilitino la costruzione di legami educativamente significativi, egli si propone di istituire una “comunità di cura” (Dato, 2018, p. 29). Ecco, diventare comunità sarebbe già un traguardo ragguardevole. Diventare comunità di cura sarebbe il traguardo ottimale.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2019). Attualità del capability approach in Europa e scenari della sostenibilità. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 19-34). FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2011). I giovani e la scuola. La problematicità di un rapporto. In M. Corsi & G. Spadafora (Eds.), *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione* (pp. 7-20). Tecnodid.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Franco Angeli.
- Briggs, J. (2021). *Why Isn't Labor Force Participation Recovering?*, Goldman Sachs-U.S. Daily, 11/11/2021. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.gspublishing.com/content/research/en/reports/2021/11/12/4f72d573-c573-4c4b-8812-1d32ce3b973e.html#>
- Bruni, L. (2007). *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*. Il Margine.
- Buccolo, M. (2022). Resilienza, agilità emotiva e lavoro ibrido: nuovi scenari della formazione nelle organizzazioni. In A. Galimberti & A. Muschitiello (Eds.), *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche* (pp. 129-147). Aras.
- Cegolon, A. (2019). *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*. Studium.
- Chicchi, F. (2022). Neoliberalizzazione e soggetto in frammenti. In F. Chicchi & A. Simone, *Il soggetto imprevisto. Neoliberalizzazione, pandemia e società della prestazione* (pp. 45-69). Meltemi.
- Chiosso, G., & Grassi, O. (2021). Oltre l'egemonia del cognitivo. In G. Chiosso, A.M. Poggi & G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (pp. 23-42). Il Mulino.
- Coin, F. (2021). *Le “Grandi Dimissioni” contro la cultura tossica del lavoro che lacerata l'esistenza e deteriora la salute di milioni di persone*, 7/12/2021. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.valigiablu.it/grandi-dimissioni-lavoro/>
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli.
- Costa, M., & Strano, A. (2016). L'imprenditorialità per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, 1-3, 19-31.
- d'Aniello, F. (2022). Behind and beyond the Great Resignation: A pedagogical viewpoint. *Education Sciences & Society*, 1, 329-346.
- Dato, D. (2018). Per un nuovo umanesimo del lavoro. Benessere, felicità e qualità totale. In D. Dato & S. Cardone, *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro* (pp. 13-38). FrancoAngeli.
- Dato, D., & Cardone, S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. FrancoAngeli.
- De Smet, A., Dowling, B., Mugayar-Baldocchi, M., & Schaninger, B. (2021). 'Great Attrition' or 'Great Attraction'?



- The choice is yours*. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.mckinsey.com/business-functions/people-and-organizational-performance/our-insights/great-attrition-or-great-attraction-the-choice-is-yours>
- Di Vita, A. (Ed.) (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. Pensa MultiMedia.
- Donati, P. (2021). L'unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale. In P. Donati, L. Alici & G. Gabrielli, *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna* (pp. 13-66). FrancoAngeli.
- Draycott, M.C., Rae, D., & Vause, K. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector: A new approach? *Education + Training*, 8-9, 673-691.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 4, 319-336.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2017). *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'alleanza trasformativa*. Pensa MultiMedia.
- Foucault, M. (2005) *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Feltrinelli.
- Gabrielli, G. (2021). Il lavoro e la sua organizzazione: uno sguardo relazionale. In P. Donati, L. Alici e G. Gabrielli, *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna* (pp. 104-139). FrancoAngeli.
- IBM-Institute for Business Value (2021). *What employees expect in 2021. Engaging talent in the shadow of COVID*. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.ibm.com/downloads/cas/5BWJYEKZ>
- Jones, B., & Iredale, A. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education + Training*, 1, 7-19.
- Jones, B., & Iredale, N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: toward a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 1, 34-50.
- Morselli, D., & Costa, M. (2015). Il laboratorio imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. *RicercaAzione*, 2, 111-124.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Banca d'Italia, & Anpal (2021). *Il Mercato del lavoro: dati e analisi. Le comunicazioni obbligatorie*, novembre 2021. Retrieved March 30, 2022, from <file:///Users/user1/Downloads/MLPS-Bankitalia-Nota-n-6-novembre-2021-1.pdf>
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Banca d'Italia, & Anpal (2022). *Il Mercato del lavoro: dati e analisi*, gennaio 2022. Retrieved March 30, 2022, from <file:///Users/user1/Downloads/MLps-Bancaditalia-Anpal-nota-gennaio-2022-1.pdf>
- Pestalozzi, J.H. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. La Nuova Italia.
- Potestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Studium.
- Rossi, B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Sen, A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Oscar Mondadori.
- Trincherò, R. (2001). Adolescenti tra responsabilità e disagio. Una ricerca empirica. In R. Trincherò & M.L. Tordini (Eds.), *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi* (pp. 37-194). FrancoAngeli.
- U.S. Bureau of Labor Statistics (2022). *Economic News Release*, 1/2/2022. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.bls.gov/news.release/jolts.toc.htm>



Abitare la complessità. (Orientarsi) Verso un'ecologia della mente: individuo, società, mondo

Inhabiting the complexity. (Orienting) Towards an ecology of the mind: individual, society, world

Paolo Di Rienzo

Università Roma Tre | paolo.dirienzo@uniroma3.it

ORIENTAMENTI FORMATIVI E PROGETTAZIONE ESISTENZIALE. TEORIE E PRATICHE PEDAGOGICHE

ABSTRACT

Il contributo si colloca nel quadro teorico di riferimento rappresentato dalla pedagogia del corso della vita, dall'educazione permanente e in particolare dall'educazione degli adulti. Il titolo "Abitare la complessità. (Orientarsi) Verso un'ecologia della mente: individuo, società, mondo", vuole essere, in primo luogo, una metafora. La metafora dell'abitare rappresenta in modo evocativo e simbolico le nostre responsabilità: siamo abitanti di una casa, di cui alla radice etimologica greca del lemma ecologia, che assume i confini dell'intero nostro pianeta. Il tema dell'orientamento, sviluppato su un piano teorico, è inteso in un'ottica formativa, nella prospettiva dell'ecologia della mente. L'ecologia è intesa nell'accezione di Gregory Bateson, in un quadro di riferimento di tipo sistemico relazionale.

The contribution is part of the theoretical framework of reference represented by the pedagogy of the course of life, lifelong learning and in particular adult education. The title "Living complexity. (Guidance) Towards an ecology of mind: individual, society, world", wants to be, in the first place, a metaphor. The metaphor of living represents our responsibilities in an evocative and symbolic way: we are inhabitants of a house, referred to the Greek etymological root of the lemma ecology, which assumes the boundaries of our entire planet. The theme of guidance, developed on a theoretical level, is understood in a formative perspective, in the perspective of the ecology of mind. Ecology is understood in the sense of Gregory Bateson, in a systemic relational frame of reference.

KEYWORDS

Ecologia della mente | Gregory Bateson | Orientamento formativo | Pratiche riflessive e trasformative
Ecology of mind | Gregory Bateson | Educational guidance | Reflective and transformative practices

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Di Rienzo, P. (2023). Abitare la complessità. (Orientarsi) Verso un'ecologia della mente: individuo, società, mondo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 100-106 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-15>.

Corresponding Author: Paolo Di Rienzo | paolo.dirienzo@uniroma3.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-15

1. Ecologia della mente e orientamento

In primo luogo, si assumono in questa parte, in modo apodittico, i contributi sviluppati dalla nostra comunità sul tema dell'apprendimento, la cui validità ha un'evidenza intrinseca che non necessita appunto di dimostrazioni e che anche per ragioni legate all'economia del discorso, non presenta in modo esaustivo e organico.

Solo con un intento per così dire impressionistico ci si richiama all'ideale pansofico dell'educazione di Comenio, applicandolo anche all'orientamento affinché assuma un carattere universale; e alla categoria della dimensione diacronico-formativa dell'orientamento (Loiodice, 1998).

È pacifico dire che l'orientamento va collocato in una dimensione temporale non più lineare ma ciclica e ricorsiva, nella sua necessaria valenza progettuale fondata sulla formazione e sull'apprendimento trasformativo (Formenti, 2017; Mezirow, 2003). La prospettiva dinamica del corso della vita, infatti, caratterizza anche i processi di orientamento, che devono potersi realizzare lungo tutto il corso dell'esistenza in congiunzione con la formazione, lo sviluppo e l'evoluzione personale. L'orientamento stesso per avere senso deve essere al tempo stesso fonte di apprendimento e sviluppo in una dimensione formativa (Loiodice, 2004).

L'ecologia della mente (Bateson, 2001) può apportare un contributo significativo rispetto alla promozione di un orientamento, di una cultura dell'orientamento, di tipo riflessivo e trasformativo, che abbia valore per l'individuo e la società. Un tipo di orientamento che permetta all'individuo di ampliare i suoi gradi di libertà e di consapevolezza, per farsi portatore di valori e dunque di scelte con ricadute sociali. Una cultura dell'orientamento che, di conseguenza, abbia un impatto di tipo evolutivo anche sulle sorti della nostra società e dell'intero pianeta.

Si fa riferimento quindi ad un tipo di orientamento che, attraverso metodi qualitativi relativi in particolare a dispositivi narrativo-biografici, permetta di trasformare le esperienze degli individui in prospettive di significato, acquisizioni e apprendimenti che possano essere condizioni per un pensare e un agire consapevoli, riflessivi, proattivi, dotati di senso, nei diversi contesti e tempi della vita. Assumere un tale orizzonte di senso non significa eludere o negare le questioni che attengono alle dimensioni del lavoro, dell'occupabilità e della promozione dell'occupabilità. Ma si ritiene che tali questioni vadano collocate nella visione più ampia dell'ecologia, che è globale e olistica/integrale, e che fa riferimento al sistema uomo-ambiente. Ciò perché non è più possibile concepire noi stessi in mondi separati, siamo piuttosto parte di una società globale interconnessa. Tuttavia, sebbene i paesi, le comunità, gli individui non possano più dirsi isolati, non è detto si sentano e si percepiscano interconnessi.

Questo punto di vista evidenzia il fatto che la globalità o la dimensione globale così intesa comporta un bisogno di crescita della consapevolezza e della riflessività degli individui e delle collettività rispetto ai processi in atto. E ciò in ragione del fatto che non è affatto automatico in una situazione di proliferazione dei conflitti e di prepotenti logiche di potere politico ed economico che gli uomini e le culture del mondo si percepiscano effettivamente come collegati (Beck, Giddens & Lash, 1999).

Dal punto di vista di Bateson, ciò è collegato a premesse errate che governano il nostro agire e che determinano disastri. Bateson (2002, p. 222) parla di "tempo fuori squadra e di ritardo paradigmatico".

Il tema della trasformazione delle cornici di pensiero diviene cruciale. L'attuale crisi è una crisi delle nostre filosofie di riferimento. Nella condizione epocale che attraversa la nostra convivenza, variamente definita come crisi della modernità, postmodernità, modernità liquida, essa appare giunta ad uno stadio apicale che può essere descritto come la liquefazione universale delle identità, la deregolamentazione e la privatizzazione dei processi di formazione dell'identità, la dispersione dell'autorità, la polifonia dei messaggi valoriali e la conseguente frammentarietà della vita che caratterizza il mondo in cui viviamo (Bauman, 2002, p. 161).

Gregory Bateson utilizza la locuzione shakespeariana "il tempo è fuori di squadra" per indicare la permanenza di assunti obsoleti e la loro inadeguatezza a dare conto del principio esplicativo relazionale proprio dell'ecologia delle idee.

Lo stato di crisi è così segnato dall'errore sistemico-relazionale insito nella difficoltà di cambiare le cornici di riferimento, le premesse epistemologiche. L'obsolescenza secondo Bateson è frutto di un progresso unilaterale, di fede nel controllo unidirezionale fondato sul primato della finalità cosciente, ovvero sull'esclusivo governo della logica strumentale mezzi-fini. Il pericolo di tale paradigma consiste essenzialmente nella manipolazione delle persone, nella negazione della democrazia. In effetti, si è di fronte al rischio assai presente del prevalere di



una dimensione ancora sostanzialmente funzionalista con un indebolimento delle responsabilità e della funzione di controllo delle istituzioni pubbliche, tanto più necessarie di fronte al rischio della polarizzazione sociale e dell'esclusione sociale, formativa, professionale e politica di tanti individui e di intere parti del mondo, come nuova povertà della società globalizzata.

Ciò implica, da un punto di vista epistemologico, il passaggio dal modello “egologico” al modello “ecologico”.

Ne deriva che, assumendo la posizione costruttivista di Bruner (1992), la realtà – la cui costruzione è il prodotto dell'attività del fare significato, plasmata dalle tradizioni e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi di una cultura – si crea, non si trova. Non esiste significato al di fuori del contesto e dei processi di negoziazione. Inoltre, non siamo sempre consapevoli che vediamo ciò in cui crediamo. Conoscere la conoscenza non significa seguire l'andamento di un albero o della struttura di un edificio, con un saldo punto di partenza che cresce gradualmente fino a raggiungere tutto quello che oggettivamente c'è da conoscere (Manghi, 2004).

L'orientamento in un'ottica ecologica prende in carico i nostri filtri creativi, le nostre premesse epistemologiche rispetto a una pluralità di dimensioni dell'umano: dimensioni individuali, sociali, culturali, di coabitazione planetaria. In effetti, in una concezione ecologica dell'orientamento ci si interroga oggi in modo del tutto inedito sul come esso possa agire per facilitare la trasformazione delle esperienze degli individui, per un pensare e un agire consapevoli, riflessivi, proattivi, dotati di senso, nei diversi contesti e tempi della vita, per sé stessi e per la nostra convivenza nella società-mondo.

Secondo il paradigma sistemico-relazionale, l'ottica ecologica rende visibili i sistemi complessi, abbandonando approcci riduzionisti (economico-funzionalistici) e assumendone uno globale (Bocchi & Ceruti, 2004). La razionalità ecologica assume quindi come orizzonte di senso il divenire planetario, che è comune alla condizione di essere e fare parte del sistema vivente.

In questo orizzonte di senso, l'orientamento nell'accezione ecologica presceglie come fondamentale oggetto/problema dell'unità individuo-ambiente una migliore comprensione di noi stessi, una posizione interrogativa sulle nostre consolidate abitudini di pensiero e sulle “responsabilità verso noi stessi e verso le sottili trame vitali che connettono ciascuno di noi a tutti gli altri esseri umani e all'intera ecologia delle creature viventi” (Manghi, 2009, p. 23).

Anche Pier Paolo Pasolini, in molto significativo, si è fatto interprete di questa sfida ecologica sulle responsabilità di tutti noi e ci introduce nel territorio oggetto del mio contributo, quando fa riferimento al coro del teatro tragico greco. Nel teatro tragico greco, il coro dell'antica Atene, depositario di verità democratica, enuncia una terribile e al tempo stesso fatale affermazione: i figli devono pagare le colpe dei padri.

Il lettore moderno ha vissuto infatti un'esperienza che gli rende finalmente, e tragicamente, comprensibile l'affermazione – che pareva così ciecamente irrazionale e crudele – del coro democratico dell'antica Atene: che i figli cioè devono pagare le colpe dei padri. Infatti i figli che non si liberano dalle colpe dei padri sono infelici: e non c'è segno più decisivo e imperdonabile di colpevolezza che l'infelicità. Sarebbe troppo facile e, in senso storico e politico, immorale che i figli fossero giustificati – in ciò che hanno di brutto, repellente, disumano – dal fatto che i padri hanno sbagliato. L'eredità paterna negativa li può giustificare per una metà, ma dell'altra metà sono responsabili loro stessi. Non ci sono figli innocenti. Tieste è colpevole, ma anche i suoi figli lo sono. Ed è giusto che siano puniti anche per quella metà di colpa altrui di cui non sono stati capaci di liberarsi (Pasolini, 2003, p. 10).

Ai giorni nostri ci troviamo, al tempo stesso, nella condizione dei padri che hanno mangiato il frutto amaro e dei figli che hanno i “denti allegati”. È la sfida derivante dal fatto di essere parte di un universo di relazioni e anche di essere attori responsabili del mondo cui partecipiamo.



2. La sfida ecologica

In fondo, la preoccupazione centrale delle multiformi ricerche di Bateson – che hanno toccato, tra gli altri, i campi della biologia e antropologia, psichiatria e epistemologia, lasciando ovunque tracce incancellabili – è stata sempre una sola: scoprire, descrivere, esplorare la “struttura che connette”, quella struttura che è la risposta a una domanda, prima e ultima: «Quale struttura connette il granchio con l’aragosta, l’orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l’ameba da una parte e con lo schizofrenico dall’altra?» (Bateson, 2002, p. 312).

Sono queste le domande prime e ultime – e troppo spesso sono proprio quelle che vengono schivate. Con il suo sbalorditivo dono pedagogico, Bateson ci mostra che esse riappaiono intatte, come una sfida, alla fine di ogni processo conoscitivo. Comunque, se a una risposta dobbiamo avvicinarci rispetto alla sfida ecologica, la via elettiva sarà, per Bateson, quella di porsi un’ulteriore domanda: che cos’è la mente?

Lo sforzo maggiore di Bateson consiste qui nell’isolare alcune caratteristiche irriducibili della mente – e nel mostrare l’intrecciarsi altrettanto irriducibile fra pensiero ed evoluzione. La convinzione originaria di Bateson è che il conoscere, il conoscere di ciascuno di noi, sia una piccola parte di un più ampio conoscere integrato che tiene unita l’intera biosfera. Secondo Bateson la mente non è una qualità del singolo soggetto, non corrisponde con l’io e non coincide con il confine dell’epidermide individuale. La mente è un’unità di parti interagenti, in cui vengono elaborate informazioni, tracciate distinzioni e create differenze.

Tra le modalità comunicative con cui le parti del sistema mentale interagiscono, troviamo il deutero apprendimento, ovvero la modalità comunicativa di apprendimento di secondo ordine che ci mette in relazione con gli altri e con il mondo.

Nella visione d’insieme ecologica, Bateson descrive i tipi di cambiamento in termini di apprendimento/comunicazione. Al suo interno trova collocazione l’apprendere ad apprendere come cambiamento di secondo ordine (per questo definito anche deutero-apprendimento) che comprende la disposizione dell’uomo di agire nei e sui contesti di relazione. Diventa pertanto pedagogicamente importante riflettere su “cattive” epistemologie, premesse non più adeguate, agenti di interpretazioni e di pratiche limitanti come quelle appiattite su posizioni “fisicaliste” e condizionate dalla sindrome della “quantofrenia”. Gli organismi viventi sono inclusi in un sistema complesso di reti comunicative, un sistema di parti interagenti, costituenti un’unità.

Il deutero-apprendimento rappresenta una modalità, un processo di creazione di significato che ci mette in relazione con un sistema più complesso di parti cui apparteniamo. In questo senso non si reagisce semplicemente a quelli che con un linguaggio comportamentista si possono chiamare gli stimoli dello “sperimentatore” ma si raggiunge una conoscenza configurazionale, dunque estetica, dell’organizzazione globale delle parti. Dunque, l’apprendere ad apprendere è un principio euristico che si applica alle relazioni ricorsive all’interno del sistema che abbiamo definito “mente”.

Considerando la sfida ecologica posta da Bateson e da Pasolini, possiamo sostenere l’idea di “deutero-orientamento” (orientamento di secondo ordine), che è concepito come occasione per riflettere sulle nostre consolidate abitudini di pensiero, sul corpo di assunti abituali che formano le premesse del vivere, evidenziando l’ineluttabilità di avere premesse che regolino l’agire e la decodifica del mondo; per prestare attenzione alle premesse dei singoli soggetti e alle premesse sia implicite che esplicite della cultura di appartenenza, quindi dei modelli stessi della scienza.

Da questo punto di vista, Bateson è l’autore che insieme a Piaget e a Popper ha proposto l’epistemologia come il corpo di assunti abituali che formano le premesse del vivere, evidenziando l’ineluttabilità di avere premesse che regolino l’agire e la decodifica del mondo; nel suo modo seminale, ci ha indotti a prestare attenzione alle premesse dei singoli soggetti e alle premesse sia implicite che esplicite della cultura di appartenenza, quindi dei modelli stessi della scienza (Telfener & Casadio, 2003, p. 310).

Incluso in una dimensione ecologica, l’orientamento non può evitare il confronto con le dinamiche di trasformazione che interessano la produzione, la ri-produzione e la diffusione della conoscenza e proporre una lettura critica: dunque una dimensione di consapevolezza sui paradossi, sui rischi e sulle distorsioni operate con finalità eteronome rispetto alla logica formativa dell’orientamento. Infatti, di fronte ai profondi cambiamenti, forte è il rischio di subirne le conseguenze, rimanendo spettatori passivi, e di vivere inconsapevolmente



ingabbiati da forme di omologazione culturale; aumentano le disuguaglianze culturali e il livello di ignoranza; persistono comportamenti distruttivi verso l'umanità, indice di analfabetismo, cognitivo ed emotivo (Gelpi, 2000).

3. Pratiche di orientamento formativo e trasformativo

In questa parte si intende discutere sulle prassi di orientamento per promuovere un atteggiamento pensoso e riflessivo (Mortari, 2003) e aumentare così i gradi di consapevolezza sulle nostre responsabilità individuali e sociali. In questo senso orientare è al tempo stesso formare, che su un piano pratico significa, nella prospettiva sinora adottata, adottare dispositivi narrativi e trasformativi di riflessione autobiografica.

La forte sottolineatura degli individui, come soggetti che producono la loro biografia, sia nell'azione continua, non sempre consapevole, di interpretazione e mediazione delle circostanze in cui vivono, sia dando senso alla propria storia di vita, con scelte e comportamenti coscienti e responsabili, porta a riconoscere la funzione generativa di dispositivi di orientamento che accompagnano la persona, fondamentali per attribuire significati nuovi all'esperienza, che permettano una trasformazione delle prospettive di significato e una continua evoluzione individuale e sociale.

A ciò fa riscontro la sempre maggiore convergenza dei metodi di orientamento verso i modelli qualitativi applicati ai percorsi di crescita di donne e uomini nella società complessa, fino alla rilevanza riconosciuta agli approcci biografici (Bainbridge, Formenti, & West, 2021). Si tratta di orientamenti culturali e scientifici che valorizzando al loro interno le componenti relative alla sfera della costruzione del significato e della valenza generativa dell'azione, oltrepassano i confini assai ristretti derivati dall'adozione del paradigma della razionalità funzionale che riconduce la misura del valore dell'agire umano essenzialmente ai criteri di efficacia e di efficienza.

Questa affermazione è particolarmente rilevante nel dominio dell'educazione degli adulti poiché nell'agire dei dispositivi di orientamento formativo si muovono e prendono corpo i mondi possibili delle persone, collocate in uno spazio e in un tempo, che riguardano le dimensioni legate al vissuto esperienziale - anche nella dimensione della "biograficità", e del potenziale di vita non vissuta - all'attribuzione del significato, agli stili cognitivi, alle rappresentazioni mentali, agli stati emotivi, alla spinta motivazionale, alle dinamiche comunicative, all'agire pratico, in sintesi, ad una condizione sistemica. Nell'ambito di questo quadro di riferimento, diventano particolarmente significative le dimensioni di carattere qualitativo relative al processo di costruzione dei significati e alle operazioni dei soggetti messe in campo nel momento in cui si trovano nella condizione di rielaborare le proprie esperienze di vita e quindi anche quelle di formazione.

È su queste basi che la riflessione ha cominciato a centrare l'attenzione sul potenziale trasformativo delle pratiche autobiografiche e, più in generale, agli approcci narrativi. In tali approcci, i processi generativi della narrazione sono considerati sia come percorsi individuali di attribuzione di senso, sia come pratiche collettive, socio-culturali o sistemiche di costruzione consensuale o co-costruzione dei mondi esperienziali.

Tali percorsi e modelli sono caratterizzati da importanti potenzialità formative per il loro carattere trasformativo. E poiché non c'è formazione senza cambiamento di sé, dell'altro e del contesto in cui si vive, queste pratiche qualitative, possono costituire preziose risorse personali, strumento di tecnologia del sé, di cura, di auto-formazione, ma anche essere buoni strumenti per i professionisti con congruenti ricadute sulla pratica professionale. Si tratta di pratiche che possono esprimere in particolare per gli adulti un'esperienza non solo di acquisizione di nuove strategie d'azione ma anche una forma di riprogettazione personale o di scoperta di motivazioni tacite.

Per concludere, è possibile individuare e descrivere una costellazione ecologica di quattro elementi distintivi ed interagenti nel campo dell'orientamento.

Il primo elemento ci parla della natura formativa. Ovviamente, quando si parla di valenza formativa non si allude (se non in misura molto limitata) alla formazione incentrata sui saperi e sulla loro trasmissione; e ancor meno si allude alla formazione tradizionale d'aula. Semmai, si tratta di formazione orientativa (Loiodice, 2004) volta a:



- innalzare la capacità di agire in modo comunicativo, nel senso di un agire basato su quella solida intersoggettività tra individui socializzati, di cui parla Habermas (1986) e di cui parla Dewey (2004); allorché pone alla base del suo modello pedagogico l'assunto secondo cui la società esiste e continua a esistere per mezzo della comunicazione e nella comunicazione tra individui sociali;
- sviluppare la capacità di porsi in modo corretto e appropriato di fronte alle diverse scelte e alle diverse alternative; ossia la capacità del soggetto di essere in situazione e di agire nella complessità dei contesti;
- favorire nell'individuo lo sviluppo del proprio assetto motivazionale, del proprio senso di auto efficacia e della propria capacità di fronteggiare le situazioni nuove, impreviste, problematiche ecc. (la dimensione del *coping*);
- dispiegare nel soggetto una progettualità nuova sviluppando nell'individuo una visione prospettica del proprio sé all'interno di un rinnovato orizzonte di senso.

Il secondo elemento ci parla della dimensione autopoietica e progettuale. L'agire comunicativo, il saper essere in situazione, il saper agire nella complessità, il saper fronteggiare il nuovo e l'imprevisto, l'essere in grado di sviluppare e di assumere una visione prospettica del proprio sé, professionale e personale, sono tutti aspetti che rimandano alla progettualità. Concetti come: attore, senso, innovazione, cambiamento, crisi, identità, presentano profili di parentela con la categoria di progetto definito per regolare e orientare l'agire dell'individuo in transizione. In una forma che è al tempo stesso autopoietica (l'individuo è autore del proprio progetto: di qualcosa che l'individuo tende a fare e farà) e prassica (che attiene alla praxis) secondo una logica di continua riappropriazione dell'azione da condurre. Ciò postula un tempo di "distanziamento" dal reale prima di ritornare a esso. E infatti, il tempo del progetto non è ascrivibile alle categorie della brevità, dell'immediatezza, del frammento e della precarietà assunte a emblema dell'esistenza delle persone.

Il terzo elemento è riferito alla natura globale e olistica del dispositivo di orientamento, interpretato dal concetto di competenza. La categoria di competenza si fa interprete dell'unità individuo-ambiente. Se per competenza intendiamo un mix specifico per ciascun individuo di sapere, saper fare, saper essere e saper vivere insieme (Delors, 1986), vediamo, quasi di primo acchito, che stiamo parlando di un costruito nel quale sono centrali i concetti di soggettività, di esperienza e di ambiente/contesto. Non a caso, secondo un'altra definizione la competenza viene intesa anche come un sapere e un saper fare situati; dove la situazione (intesa come effetto del situare) è data dall'ambiente concepito non come una sorta di suolo o di campo da gioco su cui la competenza si muove esclusivamente in virtù di proprie regole, di un proprio motore e di una propria fonte di energia interna, quanto come interazione individuo-ambiente con coordinate di senso (auto-posizionamento, direzionalità, progettualità), che si ricavano da tale interazione.

Il quarto elemento è relativo allo sviluppo di consapevolezza, alla capacitazione e coscientizzazione del soggetto. Questa caratteristica è in relazione al fatto che è irriducibilmente unico e singolare il tracciato biografico di ogni persona adulta; quel tracciato a partire dal quale ogni adulto si misura con il lavoro, con la società e con la vita. Il dispositivo di orientamento accompagna il singolo individuo lungo un doppio percorso: uno che va nella direzione dell'analisi critica di sé, della riscoperta del proprio patrimonio di competenze e dei modi della loro acquisizione e del loro impiego; un altro che va verso la ristrutturazione/riorganizzazione e ricollocazione di tale patrimonio all'interno di un nuovo contesto di senso (in cui sono visibili possibilità, opportunità e direttrici di marcia) dove le esperienze passate riaffiorano arricchite di significati nuovi e di nuove potenzialità e aspettative; per dirla in breve, riaffiorano sotto forma di quella rinnovata progettualità individuale a cui abbiamo fatto cenno dinanzi.

Tuttavia, nella condizione umana di abitare ecologicamente in una casa di vetro (Bateson, 2002), non è sufficiente acquisire ed esercitare una capacità riflessiva orientata alla costruzione di un progetto del sé, ma ha senso la coltivazione di un pensiero riflessivo relazionale che si traduca nel concetto del "penso dunque siamo" (Foerster, 1987). Viene a delinarsi così un orientamento e una formazione sociale che fa leva sul deutero-apprendimento e che diviene una dimensione fondamentale dell'età adulta per esperire, in una direzione evolutiva di scelte, di decisioni e di transizioni insite nelle traiettorie di vita, la consapevolezza dell'essere parte di e la responsabilità per una cittadinanza planetaria. In questo senso, orientarsi significa anche apprendere ad apprendere per disimparare, cambiare prospettiva e modificare strutture di violenza ed esclusione per un nuovo progetto formativo globale (Gelpi, 2000).



Bibliografia

- Bainbridge, A., Formenti, L., & West, L. (Eds.) (2021). *Discourses, Dialogue and Diversity in Biographical Research. An Ecology of Life and Learning*. Brill Sense.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Il Mulino.
- Bateson, G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bateson, G., (2002). *Mente e natura*. Adelphi.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Asterios.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Raffaello Cortina.
- Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Raffaello Cortina.
- Foerster, H. von (1987). *Sistemi che osservano*. Astrolabio.
- Delors, J. (1986). *Nell'educazione un tesoro*. Armando.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Sansoni.
- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti*. Guerini e Associati.
- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Il Mulino.
- Loiodice, I. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Adda.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. FrancoAngeli.
- Manghi, S. (2009). *La conoscenza ecologica*. Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci.
- Pasolini, P.P. (2003). *Lettere luterane*. Einaudi.
- Telfener, U., & Casadio, L. (Eds.) (2003). *Sistemica*. Bollati Boringhieri.



Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria

Guiding between personal and community sustainability

Daniela Dato

Università degli Studi di Foggia | daniela.dato@unifg.it

ORIENTAMENTI FORMATIVI E PROGETTAZIONE ESISTENZIALE. TEORIE E PRATICHE PEDAGOGICHE

ABSTRACT

Il contributo intende presentare l'orientamento come processo volto al contempo alla promozione e costruzione di sostenibilità personale e comunitaria, che da una parte attribuisce al soggetto una importante responsabilità di autodeterminazione ma, dall'altra, chiede alle istituzioni di farsi capacitanti e agentive.

In particolare, si sofferma sul ruolo della pedagogia e di educatori ed insegnanti per la promozione di competenze di riflessività e progettualità.

The contribution aims to present guidance as a process aimed at both the promotion and construction of personal and community sustainability that on the one hand gives the subject an important responsibility for self-determination but, on the other hand, asks institutions to become capacitative and agentive. In particular, he dwells on the role of pedagogy and of educators and teachers in promoting skills of reflexivity and planning.

KEYWORDS

Orientamento | Sostenibilità | Insegnanti | Pedagogia
Guidance | Sustainability | Teachers | Pedagogy

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Dato, D. (2023). Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 107-112
<https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-16>.

Corresponding Author: Daniela Dato | daniela.dato@unifg.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-16

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. Discutere ancora di orientamento

Molto tempo è passato dal 1970, anno della raccomandazione del Congresso dell'Unesco di Bratislava che forniva una prima completa e chiara definizione di orientamento: “orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana” (Unesco, 1970).

Da allora studi e ricerche si sono succeduti arricchendo e caratterizzando di un'alta caratura pedagogica (e dunque formativa) il costrutto di orientamento oggi certamente considerato ecosistemico, transdisciplinare, lifelong, lifewide e soprattutto lifedeeep.

Potremmo persino dire che tale costrutto sia divenuto oggi *mainstream*, una *buzzy word* che ancor più, dunque, necessita di essere studiata, approfondita, garantita nel suo valore scientifico, pena il rischio di abbandonarsi ad una deriva di senso comune, funzionalistica che lo priverebbe della sua profondità e significatività che, invece, le scienze umane e dell'educazione tentano di preservare e riconoscere.

Il rischio è che l'orientamento si riduca a moduli da 30 ore, a corsi di formazione dei docenti che, pur essendo un segnale importantissimo, rischiano di essere figli di un pensiero breve, di una logica dell'utile e della corsa a ciò che è utile, di una spersonalizzazione legata all'efficienza insignificante di moduli, corsi, report.

Rischiano, avrebbe detto Dewey nel suo *Fonti di una scienza dell'educazione* (1990), di essere figli di una scienza che si traduce in ricette da applicare, dimenticando che teoria e pratica debbono dialogare continuamente e che ciò è possibile se si continua a riflettere, a produrre pensiero che ci aiuti a rivedere, a padroneggiare la pratica perché la “teoria è la più pratica di tutte le cose” (Ivi, p. 10).

È in tale direzione che oggi, forse più di ieri, vale la pena riempire di senso e significato la parola orientamento, interrogarsi su cosa voglia dire orientare, accettare la sfida trasformativa e generativa di un dialogo interdisciplinare e interistituzionale. Già nel 2006, del resto, Guichard ricordava che “il termine è fortemente polisemico e rinvia a fenomeni differenti che, inglobando la dimensione informativa e formativa, fanno principalmente riferimento alla capacità di trovare la propria strada [...] con la consapevolezza [...] della reciprocità con gli altri e con il più generale contesto di vita” (2006, p. 36).

Inutile ignorare che è questa l'epoca dell'orientamento se pensiamo alle più recenti misure del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), le più recenti Linee Guida del MIM (Ministero dell'istruzione e del Merito), le numerose indicazioni e report internazionali dell'OCSE, del NICE (Network for Innovation in Career Guidance and Counseling in Europe) ecc. che, a vario titolo, chiamano le istituzioni a riconoscere ad esso un ruolo chiave di promozione di cittadinanza attiva, di crescita del paese e dunque non più solo bene privato ma pubblico, comune, asse strategico di supporto al cambiamento, alla costruzione di un welfare attivo e generativo che coniughi la promozione della vocazione personale con lo sviluppo comunitario.

Nulla di nuovo sotto il sole per chi da anni si occupa di formazione e di sviluppo umano: l'orientamento è un tema cogente e consustanziale ai processi formativi lifewide ed è sempre stato considerato una “emergenza” formativa. Tralasciando, in tale sede, la ricchissima letteratura pedagogica (e non solo) sul tema dell'orientamento come necessario processo formativo e trasformativo, ci limiteremo a richiamare le *Linee guida per l'orientamento permanente* (2013) e il *Documento sugli standard minimi di competenza per gli operatori e i servizi di orientamento* (2014).

Sono documenti a nostro parere determinanti perché chiariscono inconfutabilmente la dimensione ecosistemica e diacronica dell'orientamento, le sue molteplici e integrate funzioni: da quella educativa, a quella di accompagnamento, a quella informativa ecc. e soprattutto fanno riferimento alla necessità di approcciarsi a tale costrutto in modo transdisciplinare, tenendo conto delle molteplici età, dimensioni personali, luoghi e competenze e professionalità che in tali processi sono coinvolti.

Si tratta, allora, di documenti che rimandano a tale processo come ampia e trasversale macro-funzione a cui devono e possono adempiere sistemi, strutture, istituzioni (formali, informali, non formali) e professionalità in essi operanti che non possono non essere pensate nel loro rapporto di reciprocità.

Nei documenti succitati si fa, infatti, riferimento alla pluralità di contesti dell'intervento di orientamento che tende a differenziarsi e completarsi in ragione della peculiarità di un insieme di variabili personali e situa-



zionali e a ribadire le premesse per poter pensare che – come ci ricordava Bertin – la stessa progettazione esistenziale sia da intendersi come

orientamento (più o meno consapevole) del soggetto (individuale o collettivo) rivolto a elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valore e obiettivi [...] non in funzione dell'attuale (dell'esistente) ma in funzione del possibile (dell'esistenziale); ipotizzabile nell'immaginazione, verificabile nell'intelligenza, concretabile in un processo incessante (di costruzione e decostruzione) dell'esperienza in cui il soggetto è storicamente inserito, e, ovviamente, proiettato al futuro (Bertin & Contini, 2004, pp. 90- 91).

Sebbene il costrutto di orientamento sia in continua evoluzione e oggetto di un interessante dibattito transdisciplinare e continuamente aperto, c'è però qualcosa che abbiamo già imparato dal pensiero e dalle opere di grandi pedagogisti ed educatori (penso solo a titolo esemplificativo ai classici Dewey, Montessori, Bertin, Don Milani, Don Bosco, Freire ecc.) ed è ciò che esso non può essere. Esso, infatti, non può essere inteso come:

1. processo funzionale, adattivo ed emergenziale frutto della necessità di rispondere all'urgenza del presente. Quest'ultimo sarebbe un'azione priva di respiro progettuale, un'azione di mero addestramento, di schiacciamento sul presente e sull'utile, di promozione di una “antropologia della risposta” (Dato, 2015).
2. frutto di una razionalità puramente tecnico-strumentale, utile a rilevare e organizzare dati, informazioni, pratiche che siano funzionali alla sola gestione dei processi oggettivi e soggettivi all'interno di un dato contesto sociale.
3. processo predittivo che scrive preventivamente il destino esistenziale, formativo e professionale di un soggetto. Non è una mera diagnosi che permette di associare attitudini a profili.
4. processo statico legato e costretto nei confini angusti dei “limiti interni” all'apprendimento e ai soli momenti di transizione della vita di un soggetto.
5. processo eterodeterminato, perché non è passivo e subìto, ma attivo, partecipato, narrativo (Dato, 2020).

2. Tecnologia del sé e tecnologia sociale

Sottoposto a nuove importanti sfide storiche, epistemologiche, e prassiche, l'orientamento, dunque, assume le caratteristiche di “valore permanente nella vita di ogni persona, [...] di] ruolo strategico con un impatto crescente sull'intera società e, soprattutto, sul futuro di ogni persona” (Linee guida, 2014).

Come evidenziato dal documento *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities 2020* esso è un processo con cui gli individui possono impegnarsi per tutta la vita e comprende lo sviluppo di strategie, competenze e abilità per gestire le transizioni, prendere decisioni o scelte informate sui loro percorsi di istruzione, formazione e lavoro ma, al contempo, è processo lifedeeep che permette ad ogni soggetto di realizzare il proprio potenziale configurandosi anche e soprattutto come strettamente interrelato alla policy di giustizia sociale e sviluppo sostenibile.

Parola d'ordine è, allora, intenzionalità: perché povertà educative, esclusione, emarginazione, vulnerabilità, finanche forme di devianza sono spesso prima di tutto il risultato di una “inconsistenza progettuale” di lungo respiro che si radica più profondamente nella debolezza di una educazione cognitiva, emotiva, civica che consenta al soggetto, alle comunità e alle istituzioni di resistere attivamente, generare cambiamento e costruire contesti che sappiano essere democratici, inclusivi e soprattutto agentivi.

Parlare di orientamento oggi, allora, significa aver preso consapevolezza che esso è un dispositivo che evidentemente agisce nella mediazione tra soggettività e collettività, in relazione ad una idea di appartenenza collettiva che si sviluppa parallelamente all'aumento del pluralismo e della differenziazione del soggetto, facendosi carico, da una parte, dell'emancipazione, della crescita e dell'autorealizzazione del singolo e, dall'altra, della sensibilizzazione della società rispetto al contributo che ogni soggetto può offrirle e dei modi e delle strategie che essa può attivare per consentire ai singoli di compiere scelte felici e vivere una “vita buona”.

L'orientamento, se inteso in questo senso, può dunque essere qualcosa di più di quello che i report, i decreti,



i documenti ufficiali possano immaginare e desiderare: la risposta di lungo respiro alle povertà educative, a quella sottrazione delle possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità e talenti attraverso l'esercizio di competenze chiave personali, sociali e di apprendimento che la stessa Unione Europea definisce utili ad "aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire [...] i cambiamenti" e farsi protagoniste di una generatività personale che si sostanzia, poi, in una sostenibilità comunitaria e sociale.

Per questo l'orientamento può essere inteso al contempo come tecnologia del sé e come tecnologia sociale nella prospettiva foucaultiana.

In questa direzione il pedagogista e filosofo dell'educazione Makiguchi (2020) aveva affermato che finalità dell'educazione è proprio quella di promuovere la felicità ma che quest'ultima è legata soprattutto alla capacità di ogni singolo soggetto di "creare valore" ovvero di dare un senso a ciò che fa e costruisce e di creare relazioni con il mondo. Si tratta altresì di imparare a sviluppare la capacità di darsi degli obiettivi, degli scopi, di orientare la propria vita in modo proattivo, di sapersi coinvolgere totalmente nelle vicende umane proprie, degli altri e della comunità, in una sorta di commistione di bene pubblico e privato e così "usare la propria libertà di scegliere", "di apprezzare il proprio margine di libertà pratica, reale ed elaborare una strategia per utilizzarla" (Crozier, 1999, p. 119) e sentirsi parte di un tutto.

Se, però, è responsabilità del soggetto imparare ad agire positivamente sulla propria vita, è ancora troppo alto il rischio di attribuire agli individui la responsabilità delle carenze strutturali in cui sono immersi assecondando forme di impotenza appresa e adattamento passivo.

Per tali ragioni l'orientamento deve essere inteso anche come compito istituzionale e tecnologia sociale perché interpretato anche come insieme di strategie e prassi che pensano e agiscono a più livelli e che concorrono a co-costruire un nuovo modello di sviluppo, una "vita buona nella società attiva" i cui indicatori ineludibili sono la salute, l'etica, la solidarietà, la partecipazione, l'istruzione, il lavoro ecc. a dispetto di modelli che attribuivano il benessere e la felicità di un paese e di un soggetto al solo reddito.

Secondo questa interpretazione le istituzioni sono chiamate a praticare forme di advocacy sociale, azione collettiva volta a riconoscere, tutelare e rendere effettivi i diritti della "persona", disegnare politiche pubbliche e azioni collettive che riducano le disuguaglianze, aumentino la giustizia sociale e favoriscano il pieno sviluppo di ogni persona. Ricordando che, come diceva Bruner (2000), talento e occasione sono la vera chiave di volta per il cambiamento, e solo la loro alchimia può tradursi nel miracolo pedagogico del superamento di una logica della predestinazione a favore di una logica della possibilità.

È in tale prospettiva che, allora, da una parte le policy per l'orientamento dovranno fornire al singolo soggetto strumenti cognitivi, emotivi e operativi per realizzare a pieno il suo potenziale e condurre una vita "buona" e "felice", ma dall'altra dovranno favorire il ripensamento delle comunità come "luoghi di possibilità", laboratori di liberazione di risorse e dispositivi di riprogettazione dove aspirazioni e sogni dei singoli possano prendere forma.

Perché se è vero, come ci ricordava Hannah Arendt (1994), che è proprio della condizione umana produrre continuamente nuovi inizi nel mondo attraverso azioni, parole, pensieri, è però bene sempre ricordare che quei nuovi inizi dipendono interamente da sé e come gli altri se ne faranno carico.

"La nostra capacità di agire [...] dipende in modo cruciale dai modi in cui gli altri si fanno carico dei nostri inizi" (Biesta, 2022, p. 19).

3. Il ruolo della pedagogia e degli educatori

Fatte queste premesse, parafrasando De Masi "a chi tocca l'onere di elaborare [un] nuovo modello per l'orientamento? Chi possiede l'esperienza, la saggezza, la genialità, il coraggio per abbozzarlo? Ne esiste già un embrione da qualche parte?" (De Masi, 2014, p. 12).

Nella consapevolezza della polisemanticità e transdisciplinarietà di tale processo, crediamo sia innegabile che la pedagogia possa giocare un ruolo importante attestandosi come pensare-agire antidogmatico e antiriduzionista in grado al contempo di "custodire, nella sua pienezza, il senso del pedagogico, e rilanciarlo [...] dilatandone i confini" (Cambi, 2006, p. 134).

In questa temperie profondamente mutata, la pedagogia si offre come scienza dal forte ruolo sociale che



aiuti a ricostituire una nuova pensabilità per il singolo e per la società nella loro “normalità” (Riva, 2012, p. 43).

La pedagogia a cui pensiamo assume i tratti di una scienza vocata alla sostenibilità perché improntata alla coltivazione dell’umanità, al dialogo inter e transgenerazionale, alla coniugazione di istanze sociali e personali, economiche ed esistenziali e all’attivazione di prassi di partecipazione attiva.

Siamo noi a decidere “di creare le condizioni per una crescita economica sostenibile, inclusiva e sostenuta e lavoro decente per tutti, tenendo conto dei diversi livelli di sviluppo e delle diverse capacità dei vari paesi», si legge nel documento *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (United Nations, 2015).

La sostenibilità, allora, sottende una epistemologia evolutiva e complessa dell’orientamento inteso come generatività vitale e come spazio mediano delle dimensioni dell’esistere e del funzionare direbbe il filosofo argentino Benasayag (2019).

Del resto, già negli anni Novanta, il *Primo rapporto sullo sviluppo umano* (UNDP, 1990) ha introdotto il concetto di ricchezza umana, superando quello di ricchezza economica, sottolineando come tale ricchezza si basasse su tre istanze precise: le persone, le opportunità e le scelte.

E se l’“Umanesimo ridiventa attuale ogni volta che si riapre l’interrogazione sulla condizione dell’uomo e del suo destino” (Ciliberto, 2017), forse mai come oggi il destino dell’uomo e della donna ci appare tanto più vulnerabile e indeterminato e ci chiede una responsabilità diretta a mantenere alta l’attenzione su tutto quanto la pedagogia può e deve fare per salvaguardare i valori dell’umano. Si fa necessario donare senso e progettualità alla propria e altrui esistenza anche a fronte di crisi di portata apparentemente ingestibile e alienante che “ha bisogno di un cammino educativo per far maturare una nuova solidarietà universale e una società più accogliente” (Papa Francesco, 2019).

Si staglia, allora, chiaro il ruolo degli insegnanti e degli educatori che possono sostenere e promuovere la costruzione delle singole identità e trasformare quel momento iniziale di fioritura in un percorso proteso alla costruzione del futuro e alla creazione di senso.

In tal senso, essi divengono perturbatori strategicamente orientati che possono consentire ai giovani di aprire mondi e costruire esperienze.

A tal proposito era stato provocatorio Toffler nel suo *Choc del futuro* (1970) già negli anni Settanta quando denunciava che spesso, invece, a scuola il tempo si ferma. La scuola tace sul domani, il futuro sembra essere bandito in pratica dall’aula e bandito anche dalla consapevolezza dello studente.

Sentinelle del territorio, formatori di mondo, orientatori di scelte e opportunità, interfaccia tra istituzioni formative e società, docenti ed educatori possono invece costruire ponti tra espressione di sé e sensibilità al domani, guidando e sostenendo il cambiamento, guardando alle giovani generazioni come identità fatte anche di ‘io successivi’ che però naturalmente si fondano sull’immagine di sé attuale.

Consapevoli che essi sono – come ci ricordato la direttrice dell’UNESCO Irina Bokova in occasione della Giornata mondiale degli insegnanti 2022 –fondamento essenziale della forza a lungo termine di ogni società, possono essere guida nella costruzione di una progettualità generativa e creatrice di esperienze aperte, possono guardare alla scuola come laboratorio di liberazione di risorse e dispositivi di riprogettazione in cui compito dell’educatore è svelare le possibilità della Speranza, Orientare al futuro e promuovere intenzionalità, inquietudine del dubbio, indicare “l’altrimenti”, smuovere energie vitali e liberatorie verso il nuovo a partire dall’espressione vitale del sé.

Sono qui chiari gli echi del pensiero di Paolo Freire che, nel delineare la figura dell’educatore, ci ricorda che esso deve ispirarsi ad una perfetta alchimia di rigore, allegria e speranza, ad una educazione problematizzante rivolta alla “bellezza della presenza umana nel mondo, alla serietà del rigore etico, alla giustizia, alla fermezza del carattere, al rispetto per le differenze, impegnata nella lotta per la realizzazione del sogno della solidarietà” (Freire, 2017, pp. 34-35).

Perché una educazione che possa dirsi emancipativa e orientata alla costruzione della felicità “non può accontentarsi di insegnare a leggere e a scrivere, voltando le spalle, sdegnosamente, alla lettura del mondo” (Ivi, p 35).

Un educatore efficace dovrà, dunque, possedere e praticare competenze clinico-pedagogiche, dovrà essere responsabile, rigoroso, critico con sé stesso e con l’esperienza educativa ma anche capace di meravigliarsi e di



educare alla meraviglia del mondo che “implica non solamente che il soggetto è in esso, ma anche con esso. [Ed] essere con il mondo significa essere aperti al mondo, coglierlo e comprenderlo” (Freire, 2017, p. 44).

Bisogna, allora, considerare la storia “come possibilità e non come determinazione. Il mondo non è. Il mondo è in divenire”, pertanto non posso essere al mondo solo per “constatare” e per “adattarmi”, ma per cambiare attraverso la scelta, la decisione, l’impegno e l’azione.

Nella consapevolezza che “la pedagogia dispone di uno specifico potere [...], quello di costruire contesti, attraverso dispositivi che permettano che qualcosa di esperienzialmente significativo possa accadere” (Riva, 2016, p. 214).

Bibliografia

- Arendt, A. (1994). *Vita activa*. Bompiani.
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero.
- Bertin, G. M., & Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l’insegnamento*. Raffaello Cortina.
- Bruner, J. (2000). *La cultura dell’educazione*. Feltrinelli.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. UTET Università.
- Ciliberto, M. (2017). *Il nuovo umanesimo*. Laterza.
- Crozier, M. (1993). Formazione, intellettualizzazione, creatività del lavoro. In D. De Masi (Eds.), *Verso la formazione post-industriale*. Franco Angeli.
- Dato, D. (Ed.) (2020). *E- Guidance*. Progedit.
- Dato, D., & Loiodice I. (Eds.) (2015). *Orientare per formare*. Progedit.
- De Masi, D. (2014). *Mappa mundi*. Rizzoli.
- European Commission (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*.
- Freire, P. (2017) *Le virtù dell’educatore*. EDB.
- Guichard, J. (2006). L’orientamento nella società della conoscenza. In *Orientare l’orientamento*. Franco Angeli.
- Makiguchi, T. (2020). *L’educazione creativa*. La Nuova Italia.
- Toffler, A. (1970). *Lo choc del futuro*. Rizzoli.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Riva, M.G. (2016). Educazione permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning. In S. Ulivieri & L. Dozza (Eds.), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Franco Angeli.
- MIM (2022). *Linee guida per l’orientamento*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>
- MEF, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. In <https://www.mef.gov.it/focus/Il-Piano-Nazionale-di-Ripresa-e-Resilienza-PNRR/>
- UNDP (1990). *Human Development Report 1990*. Oxford University Press.



Orientamento e Agency nelle transizioni lavorative

Professional Guidance and Agency in Work Transitions

Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari di Venezia | maxcosta@unive.it

ORIENTAMENTI FORMATIVI E PROGETTAZIONE ESISTENZIALE. TEORIE E PRATICHE PEDAGOGICHE

ABSTRACT

Il saggio affronta l'analisi delle trasformazioni del valore dell'orientamento sulla base dei modelli di azione connessi dalla rivoluzione digitale e robotica. Attraverso la valorizzazione dell'agency capacitante si delinea l'orientamento in rapporto alla capacità di autoregolazione del soggetto nella realizzazione critica e riflessiva di una propria progettualità di vita.

The essay deals with the analysis of the value of vocational guidance action starting from changing of work action during the digital and robotic revolution. Through the enhancement of the enabling agency, the vocational guidance is outlined in relation to the subject's capacity for self-regulation in the critical and reflective realization of one's own life design.

KEYWORDS

Orientamento | Competenza | Agency | Autoregolazione
Vocational guidance | Competence | Agency | Self-regulation

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Costa, M. (2023). Orientamento e Agency nelle transizioni lavorative. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 113-119
<https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-17>.

Corresponding Author: Massimiliano Costa | maxcosta@unive.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-17

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. Transizioni e grandi dimissioni

Nella recente indagine *Le dimissioni in Italia tra crisi, ripresa e nuovo approccio al lavoro* condotta dalla Fondazione Studi Consulenti del Lavoro (2021) si rileva come nel mercato del lavoro post pandemico quasi 2 milioni di lavoratrici e lavoratori hanno cambiato intenzionalmente il lavoro alimentando in tal modo il fenomeno post pandemico delle grandi dimissioni¹.

Come argomenta d'Aniello

Improvvisamente la pandemia, con i lockdown e il suo “tempo sospeso”, ha permesso al pensiero di riposare su sé stesso, distraendolo necessariamente dalle routine, dagli automatismi, dai soliti dinamismi individuali e sociali. Ha permesso di riflettere sulla finitezza umana, su sé stessi e sugli altri, a partire dalle persone care, il proprio posto nel mondo, l'esistenza, anche nel lavoro (2022, p. 335).

Questa ricerca di senso nelle transizioni biografiche di lavoro e vita qualifica l'orientamento come costruzione consapevole di un progetto di futuro autentico e significativo sia personale che professionale. Questa prospettiva pedagogica dell'orientamento consente al soggetto di compiere delle scelte in linea con le proprie aspirazioni e inclinazioni in una società dove complessità e tecnologie robotiche richiedono lo sviluppo e potenziamento di nuove capacità e competenze. A sancire l'esigenza di intervenire su questo tema è lo stesso PNRR quando afferma la necessità “dell'apprendimento di nuove competenze (*reskilling*) e il miglioramento di quelle esistenti per accedere a mansioni più avanzate (*upskilling*) per sostenere le transizioni verde e digitale, potenziare l'innovazione e il potenziale di crescita dell'economia, promuovere l'inclusione economica e sociale e garantire occupazione di qualità” (PNRR, 2021, p. 31).

Il legame strategico assunto nel PNRR tra formazione orientamento e lavoro trova in Italia però alcune debolezze strutturali (OECD, 2021):

- a) I lavoratori italiani sono tra quelli che utilizzano meno le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in un mercato dove il 13,8% dei lavoratori italiani ha occupazioni ad alto rischio di automazione (contro la media OECD del 10,9%) e avrebbero la necessità di una formazione moderata (meno di 12 mesi) per passare a occupazioni più sicure;
- b) il secondo fattore di criticità dei nostri lavoratori è collegato alla media dell'età che risulta più alta. Le ricerche (Martin, 2018) indicano che a mano a mano che i lavoratori si avvicinano all'età pensionabile, la disponibilità a investire dell'impresa nell'apprendimento degli adulti spesso diminuisce a causa dell'accorciamento del periodo di ammortamento associato agli investimenti nell'apprendimento. Inoltre la letteratura scientifica mostra come la capacità dei lavoratori maturi di acquisire nuove competenze può deteriorarsi, in particolare per i lavoratori il cui lavoro non consente loro di utilizzare efficacemente le proprie competenze (OECD, 1998).
- c) il terzo fattore sono le barriere organizzative e di processo che limitano l'accesso e quindi la libertà all'esercizio del diritto all'apprendimento e alla formazione che sono risorse strategiche nei processi di orientamento e scelta. Tale dato è generalizzato nel documento Skill Outlook 2021 dove si evidenzia che circa l'11% dei lavoratori nei paesi OECD ha dichiarato di voler partecipare alla formazione, ma di non essere stato in grado di farlo. Come riporta OECD Outlook (2021) i dati del Survey of Adult Skills (PIAAC) classificano gli ostacoli alla partecipazione alla formazione in sette categorie principali: mancanza di pre-

1 Rispetto al periodo pre-pandemia, le dimissioni volontarie sono arrivate a rappresentare il 67% delle cessazioni totali dei rapporti di lavoro. I dati sul mercato del lavoro inoltre rilevano come stiamo assistendo ad un modello di transizione nel mercato del lavoro non solo collegato a mobilità verticale ma anche a quella orizzontale ovvero connessa al mutamento d'attività professionale di pari livello o a cambiamenti funzionali importanti nei diversi impieghi esercitati da un individuo. Si registrano infine anche transizioni caratterizzate da mobilità diagonale in relazione all'erosione del rapporto tra promozione e formazione continua e per definire evoluzioni funzionali accompagnate da un miglioramento della situazione occupazionale delle persone nell'ambito di uno stesso livello professionale.



requisiti, vincoli legati ai prezzi, mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro, mancanza di tempo legato al lavoro, obblighi familiari, tempo o luogo scomodo.

2. Le dimensioni critiche dell'orientamento nella società della tecnica

I cambiamenti tecnologici, processuali e organizzativi connessi alle innovazioni tecnologiche con l'introduzione dell'IA e la robotica automatizzata mettono in crisi il processo di orientamento come espressione di una visione soggettiva e complessiva dell'umano a partire dalla sua capacità analitica, creativa e strategica (Margiotta, 2015).

Il valore pedagogico dell'orientamento nelle transizioni lavorative si qualifica per l'uomo a partire dall'attribuzione di senso all'attivazione delle proprie competenze e talenti in una prospettiva realizzativa e quindi capacitativa. Assumendo questa prospettiva l'orientarsi alle transizioni non appartiene né ad una dimensione necessitata (lavoro), né utilitarista (operare), ma diventa un atto libero (Arendt, 1988). Come dice infatti l'Arendt:

Agire, nel suo senso più generale, significa prendere un'iniziativa, iniziare (come indica la parola greca *archein*, 'incominciare', 'condurre' e anche 'governare'), mettere in movimento qualcosa (che è il significato originale del latino *agere*). Poiché sono *initium*, nuovi venuti e iniziatori grazie alla nascita, gli uomini prendono l'iniziativa, sono pronti all'azione (Arendt, 1988, pp. 128-129).

Nella società delle macchine intelligenti la tecnica esprime un livello di autoreferenzialità che, sottraendosi ad ogni condizionamento, la pone come assoluto riferimento del significato di compimento e perfezione umana. La realizzazione della tecnica diventa la sintesi emergente di

un universo di mezzi, il quale, siccome non ha in vista veri fini ma solo effetti, traduce i presunti fini in ulteriori mezzi per l'incremento infinito della sua funzionalità e della sua efficienza. In questo nuovo contesto di azione tecnico qualcosa ha valore solo se è "buono per qualcos'altro", per cui proprio gli obiettivi finali, gli scopi, che nell'età pre-tecnologica regolavano le azioni degli uomini e ad esse conferivano "senso", nell'età della tecnica appaiono assolutamente "insensati" (Calzolari, 2018).

L'agire verso un fine è così assunto dalla razionalità produttiva della tecnica che ha reso la dimensione del "senso" dell'agire circoscritta dall'universo dei mezzi. Questo può spingere l'orientamento a diventare un adeguamento passivo alle richieste del mercato in cui come osserva Galimberti (2000) il soggetto non reperisce in sé altra identità al di fuori di quella conferitagli dall'apparato e, quando si compie l'identificazione degli individui con la funzione assegnata dall'apparato, la funzionalità, divenuta autonoma, porta in sé ogni senso residuale di identità umana.

L'orientamento diventa così un percorso che rischia di essere quasi totalmente sussunto dalla razionalità dell'apparato tecnico funzionale per la produzione. Come osserva Calzolari (2018) analizzando il pensiero di Galimberti in *Psiche e Tecnè* (2000)

mentre nell'età pre-tecnologica era possibile riconoscere l'identità di un individuo dalle sue azioni, perché queste erano lette come manifestazioni della sua anima, a suo volere intesa come soggetto decisionale, oggi le azioni dell'individuo non sono più leggibili come espressioni della sua identità, ma come possibilità calcolate dall'apparato tecnico, che non solo le prevede, ma addirittura le prescrive nella forma della loro esecuzione. Eseguendole, il soggetto non rivela la sua identità, ma quella dell'apparato, all'interno del quale l'identità personale si risolve in pura e semplice funzionalità.

In questo sistema anche il concetto di libertà si declina all'interno di una prospettiva di realizzazione o conformità tecnica che ne deforma il valore. Se infatti come aggiunge Calzolari (2018)



intendiamo la libertà come l'esercizio della libera scelta a partire dalle condizioni esistenti, dobbiamo dire che la società tecnologicamente avanzata offre uno spazio di libertà decisamente superiore a quello concesso nelle società [...] Ma la libertà intesa come competenza, avendo come spazio espressivo quello impersonale dei rapporti professionali, crea quella scissione radicale tra "pubblico" e "privato" che, anche se da molti è acclamata come cardine della libertà, comporta quella conduzione schizofrenica della vita individuale (schizofrenia funzionale), che si manifesta ogni volta che la funzione, che all'individuo spetta come membro impersonale dell'organizzazione tecnica, entra in collisione con quello che l'individuo aspira ad essere come soggetto globale.

In questo processo anche la dimensione sociale dell'esperienza organizzativa risulta prerogativa esclusiva della tecnica che connette ma al contempo delinea e limita: gli individui reagiscono al senso di impotenza che sperimentano ripiegandosi su sé stessi e, nell'impossibilità di riconoscersi comunitariamente, finiscono con il considerare la socialità necessaria del lavoro in termini puramente strumentale all'efficienza tecnologica (Galimberti, 2000).

Il nuovo apparato tecnologico, guidato da algoritmi collegati ad intelligenza artificiale, ha sia potenziato ma anche modificato il nostro modo di fare esperienza: non più in contatto diretto con il mondo, ma piuttosto mediata con la rappresentazione digitale del mondo, la quale rende vicino il lontano, presente l'assente, disponibile quello che altrimenti sarebbe indisponibile.

La presenza della tecnica come condizione essenziale del nostro agire lavorativo rischia di esonerare il lavoratore dall'esperienza diretta mettendolo in rapporto non con gli eventi, ma con la loro riproduzione digitale attraverso algoritmi interpretativi. Sono gli algoritmi che implicitamente diventano il criterio interpretativo della realtà digitale: essi oltre a spiegare e sussumere la realtà diventano un modello induttore dei nostri giudizi. Essi guidano i comportamenti umani che alla fine sono valorizzati in misura dalla congruità produttiva delle macchine intelligenti.

L'orientamento oggi si deve confrontare con qualcosa di nuovo rispetto al passato ovvero con una soggettività progressivamente esonerata dall'esperienza personale e sottoposta alla congruenza funzionale del mondo della tecnica. Essere attivi e agire per realizzare una propria progettualità diventa in tal modo "adattamento" alle procedure tecniche che, sole, la rendono possibile.

3. Orientare e Orientarsi

Abbiamo argomentato come l'orientamento rischi oggi di configurarsi come una rincorsa all'adeguamento continuo dell'uomo e delle sue competenze alle richieste dell'apparato tecnologico (De Vita, 2022).

Per queste ragioni nell'orientamento diviene centrale l'aspetto decisionale quanto quello interpretativo dei nuovi contesti complessi popolati da esperienze multi-alfabeta (Margiotta, 2015). Questo implica per il soggetto l'elaborazione o la rielaborazione di progetti di vita collegati sistematicamente all'individuazione delle condizioni necessarie per poterli realizzare (Pellerey, 2017). Ne consegue che il processo di orientamento è rappresentabile come uno spazio narrativo costruito e definito a partire dal conferimento di un significato personale ai ricordi passati, alle esperienze presenti e alle aspirazioni future, combinate in un tema di vita che modella la vita professionale dell'individuo (Savickas, 2005). In questo modo il percorso professionale che guida, regola e sostiene il comportamento vocazionale, emerge da un processo attivo di creazione di significato del soggetto. Come descrive Pellerey (2017,43) esso è riferibile alla:

capacità e alle risorse di un individuo per affrontare compiti di sviluppo vocazionale, transizioni professionali e traumi personali attuali e imminenti. L'adattabilità modella l'estensione di sé nell'ambiente sociale allorché le persone si relazionano con la società e regolano il proprio comportamento vocazionale in base al compito di sviluppo imposto da una comunità e alle transizioni incontrate in ruoli occupazionali. Funzionando come strategia di autocontrollo, l'adattabilità professionale permette agli individui di impiegare effettivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali.



In questa prospettiva come afferma Jean Guichard (2010) l'orientamento diventa "*life design*" per cui ogni persona: «[...] ha uno scopo più generale rispetto alla costruzione professionale e cioè la costruzione, da parte delle persone, della propria vita in ambiti differenti». Ne deriva che le attività lavorative hanno un senso per le persone solo in relazione alle loro attività ed esperienze avute in altri ambiti. Per questo la costruzione professionale ha sempre la necessità di essere contestualizzata nel quadro più ampio della costruzione del percorso di vita.

4. Agency nell'orientamento

L'orientamento alla base di un consapevole *life design* è connesso alla capacità di autoregolazione del soggetto, ovvero alla capacità di gestire sé stesso nel cercare di mettere in atto quanto deciso con continuità e sistematicità. La capacità di autoregolazione del soggetto nella società delle macchine intelligenti diventa espressione di

[...] processi nei quali i soggetti attivano e sostengono personalmente cognizioni, affetti e comportamenti che sono sistematicamente orientati verso il raggiungimento di finalità personali. Nel porre fini personali essi creano cicli di feedback auto-orientati attraverso i quali essi possono monitorare la loro efficacia e adattare il loro funzionare. Poiché la persona autoregolata deve essere proattiva nel porsi i propri obiettivi e nell'impegnarsi in un ciclo autoregolatorio, sono essenziali anche convinzioni motivazionali di supporto. [...] L'autoregolazione [...] include forme auto-generate di apprendimento sociale, come cercare aiuto (Zimmerman & Schunk, 2011, p. 1).

L'autoregolazione dell'apprendimento rappresenta così la base capacitante della stessa autodeterminazione del soggetto che gli consente di promuovere uno sviluppo professionale che tenga conto e valorizzi la storia personale. Ne consegue che l'orientamento è la derivata prima dell'agency capacitante nello spazio eutagogico della formazione e sviluppo. L'agency del lavoratore si traduce infatti nella capacità di assumersi la responsabilità, di dirigere e determinare i propri percorsi di scelta di mobilità e apprendimento (Blaschke & Hase, 2014, Blaschke, 2012). In un approccio eutagogico i soggetti sono chiamati a co-determinare i progetti, i modelli ed il senso attraverso cui si esprime l'intenzionalità dell'agire come scelta consapevole. Il fare si salda con l'essere ed estende il senso della formazione coniugando il possesso della capacità (*ability*) con la possibilità/libertà di cogliere le opportunità presenti nell'ambiente.

Il potenziamento dell'agency del soggetto adulto in chiave eutagogica afferma così il passaggio dal modello di *self-directed learning* (Knowles, 1975) a quello di *self-determined learning* di cui quest'ultimo rappresenterebbe, come sottolinea Hase (2014, 2016) un'evoluzione nella misura in cui se ne coglie l'agency trasformativa.

Quest'ultima dimensione diventa la leva capacitante in grado di promuovere il passare dall'essere partecipanti ad «autori» in grado di dare direzione e forma alle proprie idee ed attività a partire da ciò che la Causal Agency Theory definisce come «un'azione autodeterminata caratterizzata da *volitional action*, *action-control beliefs* e *agentic action*» (Giraldo & Sacchi, 2016, p.155).

5. Conclusioni

In questo momento post pandemico i contesti lavorativi diventano ambienti mutevoli sottoposti a complessità emergente (Lodigiani, 2011). Nel passato come afferma Palma (2017)

la connessione tra occupazione e status sociale era strettissima: ricoprire una determinata posizione, "essere" un professionista (un professore, un ingegnere, un operaio) coincideva in modo chiaro e inequivocabile con un certo stile di vita, certe possibilità economiche, una posizione sociale. Attualmente questa connessione non appare più possibile vista quella che è stata definita l'erosione dello status occupazionale (Negrelli, 2013, p. 74) che vede anche il venir meno del senso di appartenenza in cui l'in-



dividualizzazione dei rapporti di lavoro toglie al lavoratore la possibilità di riferirsi a un gruppo a una collettività in cui rispecchiarsi e riconoscersi, con cui collaborare.

Il soggetto nel percorso di vita ha bisogno di ritrovare il senso di una coerenza interna, nel fluire delle esperienze e delle sollecitazioni esperienziali personali cui dare ordine e significato. L'orientamento non può essere adattamento alle scelte della razionalità produttiva e tecnologica ma piuttosto diventare piena valorizzazione di un uomo responsabilizzato a progettare, scegliere e realizzare il proprio futuro. Questo si traduce in un percorso eutagogico in cui il soggetto oltre ad acquisire competenze tecniche in grado di rispondere alle trasformazioni del mondo del lavoro sia in grado di: saper controllare, gestire e sviluppare la propria sfera emotiva-affettiva; promuovere la capacità di organizzare e gestire i saperi superando l'assiomaticità del pensiero unico; registrare e revisionare le proprie ed altrui conoscenze; riconoscere l'alterità in un preciso ruolo di corresponsabilità e sostenibilità planetaria (Bonvin & Farvaque, 2005).

Per le nuove generazioni orientarsi al lavoro, quindi, non è più solo ricerca di uno status occupazionale (Margiotto, 2018, p.15) ma, in una prospettiva di learnfare:

[...] una condizione allargata di esercizio di stili cognitivi e di stili di vita e, insieme, di pratiche esperienziali e professionali; che si origina nella coltivazione della propria personale vocazione ad essere, e che per questo include tutte le possibili forme di azione, di lavoro e di esperienza. La mutazione antropologica (che segna, in profondità, la loro condizione umana) non articola più l'esistenza in un tempo per studiare, un tempo per lavorare, e un tempo per riposare. Ma tutti questi tempi li incrocia e attualizza tra loro (*ibidem*).

Bibliografia

- Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2018). *Artificial intelligence, automation and work*. NBER Working Bibliografia.
- Arendt, H. (1998). *Che cos'è la filosofia dell'esistenza*. Jaca Book.
- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Laterza.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi (Original work published 1972)
- Blaschke, L.M., & Hase, S. (2014). Heutagogy, technology and lifelong learning: curriculum geared for professional and part-time learners. In A. Dailey-Herbert (Ed.), *Transforming processes and perspectives to reframe higher education*. Springer.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13 640 (1), 56-71. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
- Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2005). Occupabilità e capability: il ruolo delle agenzie locali nell'attuazione delle politiche sociali ("Employability and Capability. The Role of Local Agencies in Implementing Social Policies"). *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1, Gennaio Marzo, Rome, 47-7.
- Calzolari, P. (2018). Umberto Galimberti. L'uomo nell'età della tecnica. *Altrogiornale* <https://www.altrogiornale.org/umberto-galimberti-psiche-e-tecne-luomo-nelleta-della-tecnica/>
- Cambi, F. (Ed.) (2007). *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*. Carocci.
- Costa, M. (2023). Formazione, Innovazione e modelli pedagogici per la formazione degli adulti. In A. Galimberti, & A. Muschitiello, *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche*. Aras.
- d'Aniello, F. (2022). Behind and beyond the Great Resignation. *A pedagogical viewpoint Education Sciences & Society*, 1.
- Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro, promuovendo le character skill*. Pensa Multi-Media.
- Fondazione Studi Consulenti del Lavoro (2021). *Le dimissioni in Italia tra crisi, ripresa e nuovo approccio al lavoro*. https://www.consulentidellavoro.it/files/PDF/2022/FS/Indagine_dimissioni_volontarie.pdf
- Galimberti, U. (2000). *Psiche e Tecnè*. Feltrinelli.
- Gazier, B. (2003). *Tout "Sublimes". Vers un nouveau plein-emploi*. Flammarion.



- Giraldo, M., & Sacchi, F. (2016). Self-directed learning, autodeterminazione e disabilità intellettiva. Analisi di due modelli di progettazione didattica. *Formazione Lavoro Persona*, XI, 26, 153-166.
- Guichard, J. (2010). Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing. *Items*, 15, (1-4).
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press.
- Hase, S. (2014). Skills for the learner and learning leader in the 21st century. In L.M. Blaschke, C. Kenyon & S. Hase (Eds.), *Experiences in self-determined learning* (pp. 99-110). Amazon. <https://uol.de/coer/-announcements/free-oer-now-available-experiences-in-self-determined-learning>
- Lodigiani (2011). Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo. *Quaderni di sociologia*, 55, 139-159.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti*. Carocci.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*, Carocci.
- Melucci, A. (1999). Diventare persone. Nuove frontiere per l'identità e la cittadinanza in una società planetaria. In C. Leccardi, *I limiti della modernità*. Carocci.
- Martin, J. (2018). Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills. *OECD Education Working Papers*, No. 166, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/96e69229-en>
- Negrelli, S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro*. Laterza.
- OECD (1998). Work-force ageing in OECD countries. *OECD Employment Outlook 1998*: June, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/empl_outlook-1998-en
- OECD (2019). *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)* (3rd edition). OECD. http://www.oecd.org/skills/piaac/publications/PIAAC_Technical_Report_2019.pdf
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- Palma, M. (2017). Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell'attuale mondo del lavoro. *Metis*, 1, 6.
- Pavan, A. (2008). *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*. Armando.
- Pellerey, M. (2017). *Soft Skill e orientamento personale*. Cnos Fap.
- PNNR (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.
- Saviklas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken. John Wiley & Sons.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Tr. it., Mondadori.
- Shogren, K.A., Gotto I.V., George S., Wehmeyer M.L., Shaw L., Seo H., & Barton K.N. (2016). The impact of the Self-Determined Career Development Model on self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 45(3), 2016, pp. 337-350.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.



Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante

How the idea of school and teacher changes in the project of the educational community

Vanna Iori

Membro Comitato d'indirizzo Istituto Toniolo | viori2324@gmail.com

PER UN'IDEA PEDAGOGICA DI SCUOLA: NUOVI SEGNALI E NUOVE PROGETTUALITÀ

ABSTRACT

Le grandi trasformazioni sociali, relazionali e culturali del nostro tempo e la crescente insicurezza educativa, soprattutto dopo il lockdown, richiedono cambiamenti nell'idea di scuola e nel ruolo dell'insegnante. In particolare, emerge la necessità di una sinergia pedagogico-formativa tra la comunità scolastica, le famiglie e le varie agenzie educative territoriali per una fondamentale rete di relazioni e uno sviluppo di comunità che aiuti i ragazzi a ricostruire nuove competenze sugli aspetti cognitivi, emotivi e relazionali, per potenziare la prevenzione e l'inclusione, costruire futuro e progetti di vita.

The great social, relational and cultural transformations of our time and the growing educational insecurity, especially after the lockdown, require changes in the idea of school and in the role of the teacher. In particular, the need emerges for a pedagogical-training synergy between the school community, families and the various territorial educational agencies for a fundamental relationship network and community development that helps children to rebuild new skills on cognitive, emotional and relational aspects, to increase prevention and inclusion, build the future and life projects.

KEYWORDS

Comunità educante | Cambiamenti | Scuola | Insegnanti | Futuro
Educational community | Changes | School | Teachers | Future

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Iori, V. (2023). Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 120-126 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-18>.

Corresponding Author: Vanna Iori | viori2324@gmail.com

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-18

Introduzione

Le avventure di Pinocchio di Collodi originano da un gesto simbolico: vendere l'abecedario per andare al teatro dei burattini anziché a scuola. Da quella scelta "disubbidiente" nei confronti del padre Geppetto hanno inizio tutte le disavventure del burattino: gli incontri con Lucignolo, Mangiafuoco, il gatto e la volpe, fino a quando, con l'aiuto della Fata Turchina, inizia a maturare e diventa un bambino vero, trovando consapevolezza nel ventre della balena. Lasciare la scuola è simbolicamente, in quel romanzo di fine Ottocento, scegliere di allontanarsi dal luogo principale della formazione e dell'apprendimento custodito dentro il portone dell'edificio scolastico, perciò separato e in contrapposizione con ciò che si può incontrare «fuori», nel mondo esterno. Collodi (pseudonimo di Carlo Lorenzin) pubblicò nel 1883 il suo romanzo per ragazzi che è stato per oltre un secolo il libro più tradotto e diffuso al mondo, rappresentando, come ebbe a segnalare il filosofo Benedetto Croce, il legno in cui è intagliata l'umanità stessa, nel passaggio simbolico da burattino a bambino, indicando l'umanizzazione del ruolo educativo.

La concezione di separazione netta interno/esterno è rimasta, infatti, per decenni nell'idea di scuola come luogo dell'apprendimento, "isolato" dal contesto comunitario. In questo spazio simbolico e consolidato da regole interne inderogabili, generazioni di insegnanti e allievi si sono adeguate a canoni di comportamento imposti nelle relazioni, nei contenuti e nella trasmissione dei saperi. Alcuni sono ancora oggi in vigore: la «campanella» scandisce gli orari di passaggio da un sapere all'altro, da un insegnante all'altro, l'intervallo, l'inizio e la fine delle lezioni; regole precise normano i permessi per entrare e uscire dall'edificio; le giustificazioni per le assenze e altre formule linguistiche desuete regolano i rapporti e le azioni svolte nella scuola ("scrutinio", "congedo", "supplenza", ecc). La storia della nostra istruzione risente certamente di un passato di "scuola-caserma" (Massa, 1983, p. 147) quando l'analfabetismo era dominante e chi andava a scuola apprendeva un sapere statico ed una rigida ubbidienza alle regole. "Se la prigionia assomiglia agli ospedali, alle fabbriche, alle scuole, alle caserme, come può meravigliare che tutte queste assomiglino alle prigioni" (Foucault, 1976, p. 247).

Con leggere variazioni, nelle diverse istituzioni si praticavano analoghi interventi al fine di instaurare percorsi cognitivi e una disciplina finalizzata alla rettitudine morale: ubbidienza e rispetto delle autorità, regolamenti ed orari rigidi che imponevano silenzi, isolamenti, punizioni, apprendimento mnemonico. Nonostante i limiti architettonici e docimologici, la scuola può essere viva e attiva, aperta al contesto, ma non possiamo ignorare che, nella maggior parte dei casi, ancora oggi i ragazzi percepiscono il mondo che si incontra all'esterno più vario, più imprevedibile, più allettante (il teatro dei burattini, il paese dei balocchi che oggi hanno mutato ovviamente le forme di attrazione), ma anche più insidioso e pieno di pericolosi incontri (il gatto e la volpe che sono diventati nuove esperienze di inganni, paure, bullismo, violenze). Nella scuola, dove la lezione cattedratica frontale è demotivante e i docenti non riescono a rendere significativo il rapporto con i saperi disciplinari, aumentano gli abbandoni, come la cronaca stessa, oltre ai dati statistici, ci mostra. L'aumento degli abbandoni e la perdita di senso negli apprendimenti e nelle relazioni ci pone in Europa con il più alto tasso di dispersione scolastica. Secondo la fondazione "Openpolis" il 17% dei giovani tra i 18 e i 24 anni lascia prematuramente ogni percorso formativo (laddove la media europea è 12%) e nel nostro paese la dispersione avviene anche in età più precoce che nel resto d'Europa.

Queste brevi considerazioni per sottolineare la improrogabile necessità di una apertura della scuola alle esperienze formative esterne, la realizzazione diffusa di "patti educativi di comunità" (già formulati con DM 203/2020), una progettazione condivisa con il contesto territoriale, che interpreti i bisogni educativi in modo meno obsoleto ma interagisca con diversi elementi di formazione per fornire risposte educative ricche e aperte alle trasformazioni future. Il disegno di legge per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante sta per cominciare il suo iter parlamentare. È lo stesso ultimo testo che avevo depositato nella scorsa legislatura e che è stato ripresentato in quella attuale sia alla Camera sia al Senato. In tempi di grandi mutamenti sociali, relazionali e culturali, e a fronte di una crescente incertezza educativa, è necessario potenziare il sostegno e lo sviluppo della comunità educante, recuperare alleanze e collaborazione per offrire risposte efficaci alle emergenze, affiancare i docenti e i genitori nelle relazioni con gli studenti e tra le famiglie, potenziare il lavoro sinergico del personale docente, del dirigente scolastico e di specifiche figure professionali con le competenze necessarie, consolidare le reti educative con enti locali, Terzo settore e tutte le realtà che agiscono per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante.



1. I cambiamenti nella scuola: la progressiva apertura al mondo esterno

I cambiamenti dell'idea di scuola e di insegnamento possono essere letti attraverso le variazioni degli spazi educativi. Dietro ogni edificio ci sono la storia e l'idea pedagogica, ma anche politica e sociale che lo hanno ispirato. Nel dopoguerra, con la scolarità di massa, cambiano infatti le linee architettoniche e la fisionomia degli edifici che divengono più luminosi e spaziosi, così come gli arredi si modificano sostituendo ai banchi di legno statici i tavoli con sedie singole e mobili.

Tuttavia, anche quando le architetture si presentano apparentemente più rispettose di concezioni pedagogiche rinnovate, non giungono a realizzare un sapere pedagogico nuovo, libero dai pesanti residui di chiusura, intolleranza o indifferenza. Gli spazi scolastici si presentano ancora inadeguati ai criteri suggeriti dalle nuove intuizioni e dalle indicazioni formulate dalla pedagogia e dalle scienze dell'educazione.

I mutamenti architettonici non coincidono con il miglioramento delle attività educative e i percorsi di riflessione scientifico-pedagogica non procedono in parallelo con l'agire educativo nelle scuole. Il pensiero pedagogico offre intuizioni e stimoli a cui la scuola rimane sorda. Esiste una resistenza della struttura e degli insegnanti ai mutamenti e avversioni di molti docenti e capi d'Istituto ai cambiamenti, alla innovazione didattica e all'apertura della scuola alla vita extrascolastica. Le ragioni della storica carenza di autentiche alleanze educative interne-esterne sono molteplici (incompetenza pedagogica, incapacità, disaffezione professionale, difficoltà burocratiche), e di fatto la struttura fondamentale dell'insegnamento resta sempre l'aula-classe, dove si svolgono le tradizionali lezioni frontali in modo "autarchico". In definitiva fino a quando non cambieranno gli scenari e si costituiranno nuove aperture, secondo quanto già osservava De Bartolomeis, "caratteristiche fondamentali di questo modello sono la chiusura, l'esclusione e la non articolazione: l'unità classe bloccata nell'unità aula. [...] Il modello di spazio rigido è perfettamente rispondente a una impostazione educativa rigida: mancano gli scambi tra i vari settori, collaborazione tra i vari insegnanti, mobilità individuale e di gruppo" (De Bartolomeis, 1983, p. 187).

La lezione cattedratica frontale potrà essere affiancata o sostituita da nuove metodologie non solo quando ci saranno spazi diversamente utilizzabili, ma quando ci saranno docenti formati alle nuove competenze di *soft skills* in grado di utilizzare correttamente le tecniche di gestione dei gruppi e di valorizzare lo sviluppo della socializzazione, della creatività, dell'invenzione, accanto alla trasmissione dei saperi tradizionali. Le nuove esperienze didattiche, differenziandosi dalla vecchia scuola dell'isolamento e del controllo, affidata ad insegnanti trasmettitori autoritari di un sapere chiuso e indiscusso, si sono "socchiate" progressivamente, sotto l'influenza di nuovi studi ed esperienze, dagli anni '70 e '80, alla fisionomia di una più vasta struttura sociale in collegamento con altre agenzie educative, in una progressiva apertura col mondo esteriore, in un fluire di conoscenze in entrata e in uscita tra la vita sociale e culturale e gli spazi scuola.

Un susseguirsi di norme che vanno dalle direttive ministeriali degli anni '60, ai Decreti Delegati del 1974, all'istituzione dei Distretti scolastici, alle norme sull'abbattimento delle barriere architettoniche del 1978, agli Orientamenti programmatici del '90. Il costante processo di rinnovamento nella concezione della scuola ha prodotto una molteplicità di attività diverse, di studio, lavoro, gioco, riposo, realizzate da piccoli gruppi, singoli allievi o grandi gruppi in assemblea. Già i programmi della scuola media del 1979 indicavano infatti tra i fini "la progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il *mondo esterno*" ed individuavano nelle "strutture partecipative" la possibilità di una scuola "effettivamente aperta a tutti i fermenti e agli apporti del mondo esterno", affermando che "dovranno essere altresì utilizzate tutte le occasioni e le strutture per un proficuo rapporto tra la scuola e le comunità territoriali" (I parte, 3a, e 4). Anche i programmi della scuola elementare iniziarono a puntualizzare, nella loro premessa, l'interdipendenza della scuola con il sistema formativo territoriale (punto 2) e venne auspicata un'organizzazione didattica che prevedeva "attività di classi aperte", "gruppi mobili di alunni per attività specifiche" e "flessibilità" nell'organizzazione del lavoro (punto 9). Infine, anche i primi orientamenti programmatici della scuola materna riprendevano gli stessi criteri secondo cui l'organizzazione delle attività si fonda su una continua e responsabile flessibilità ed inventività operativa e didattica (Frabboni et al., 1990).

Purtroppo, molte di queste indicazioni sono rimaste sulla carta e soltanto la fase del *lockdown* nella recente pandemia e della DAD ha messo in luce, per docenti e studenti, l'importanza vitale di relazionarsi in presenza e di attivare esperienze di apprendimento innovative. In questi ultimi anni la scuola è diventata, anche nell'ac-



cezione diffusa, un elemento fondamentale di socializzazione ed inizia ad essere percepita come luogo di sviluppo di comunità perché è l'istituzione indispensabile per tenerla unita, farla crescere e permettere ai più giovani di partecipare, essere inclusi nella vita collettiva, ricominciare a realizzare futuro e progetti di vita (Calaprice, 2016). In tal senso, la cooperazione tra le reti territoriali diventa fondamentale per rilanciare un nesso vitale tra sviluppo ed educazione, per il futuro dei giovani e del paese.

2. Nuove competenze per gli insegnanti

Tutto questo necessario cambiamento non fa parte della storia identitaria e del percorso formativo del ruolo docente. La figura dell'insegnante è mutata, così come le strutture scolastiche. La storia dell'insegnante s'intreccia con la storia della scuola e del paese ed è stata identificata, per decenni, prevalentemente con quella della maestra (poiché si tratta di una professione prevalentemente femminile).

Nell'emergenza del nostro tempo anche la dimensione docente è chiamata a modificarsi, poiché i ragazzi hanno bisogno di insegnanti che sappiano ascoltarli e aiutarli a comprendere come affrontare la complessità della loro vita emotiva di cui non conoscono gli alfabeti (Iori, 2003). Il bisogno di competenze emotive è indispensabile per compiere scelte riguardo a sé stessi e alle relazioni. Le emozioni sono sempre collegate alla ragione: cuore e cervello, pathos e logos. Anche se l'intelligenza cognitiva è molto importante, l'intelligenza emotiva e l'accompagnamento all'alfabetizzazione ai sentimenti sono oggi indispensabili ai giovani per cogliere, valutare e gestire le emozioni proprie e riconoscere le emozioni di chi ci circonda. La grande sfida dei sistemi educativi è proprio questa: tenere insieme le competenze emotive con quelle cognitive (Iori, 2009). Fare scuola non può prescindere da questo tentativo. Deve essere chiaro che investire in istruzione, formazione, ricerca ed educazione porta allo sviluppo sociale, a una maggiore inclusione e alla crescita economica.

Ma cosa sono queste competenze se non la capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze e le attitudini in rapporto ai contesti esterni, alle comunità di appartenenza? Perdendo progressivamente le connotazioni di istituzione totale e separata, la scuola ha iniziato lentamente ad aprirsi alla società esterna. Il "sistema formativo integrato" prevede una continua interazione tra scuola ed extra-scuola, esperienze di "scuola diffusa" e preparazione della visione da cui sta nascendo la prospettiva su cui comporre una *comunità educante*.

Per questo gli insegnanti devono essere messi nelle condizioni di far diventare la scuola un reale agente di cambiamento e mobilità sociale, in grado di fornire un'educazione accogliente e di qualità, estesa a tutto il territorio, che garantisca opportunità di apprendimento per tutti. I dati rilevano invece che i tassi elevati di abbandoni scolastici, la carenza di competenze e i livelli non adeguati di conoscenza riguardano soprattutto le aree più povere del Paese, quelle dove maggiore è la povertà economica e minore l'accesso a servizi come biblioteche, musei, attività sportive, servizi educativi per la prima infanzia, fruizione digitale.

Uno degli elementi indispensabili per ridare un po' di speranza al Paese deve essere il ripristino di contesti relazionali, il superamento della frammentazione del tessuto sociale e civile. Fare comunità, infatti, significa stare dentro i processi di sviluppo e incentivare il miglioramento delle condizioni di vita: un passaggio funzionale a creare i presupposti anche per rendere più robusto ed efficace il rapporto scuola-lavoro.

A questo sono chiamati oggi gli insegnanti, poiché le trasformazioni in atto nella quarta rivoluzione industriale e la *digital transformation* stanno modificando i modi di apprendere, di relazionarsi, di vivere i progetti da parte dei ragazzi. Occorre, quindi, una profonda innovazione dei sistemi educativi e delle competenze formative. Ripensare i modi dell'educare non è solo una responsabilità pedagogica ma è politica, pubblica, sociale e dunque prioritaria per creare le condizioni capaci di affrontare istanze educative nuove sempre più complesse, necessarie per la comunità educante.

Su questi cambiamenti devono interrogarsi gli insegnanti, e dovranno farlo assieme a pedagogisti, educatori, genitori e altri adulti per capire se il nuovo modello di vita imposto ai nostri ragazzi, con attività, nuove tecnologie, aspettative frenetiche, sia il migliore per garantire un apporto cognitivo adeguato, ma anche idoneo al loro benessere psicofisico e una crescita realmente equilibrata.

Senza un progetto di lungo periodo e risorse ad hoc, la scuola, soprattutto nelle aree di maggiore degrado e abbandono, non potrà mai diventare un laboratorio di sperimentazione didattica e recupero sociale. Per farlo



è necessario investire sulle buone pratiche scolastiche che coinvolgono scuola e comunità, affinché l'alleanza educativa tra genitori e docenti, insieme alle altre agenzie educative, diventi più forte.

Contrastare la povertà educativa non è però solo una questione di risorse economiche. L'investimento che va portato avanti è politico e pedagogico, capace di mettere in collaborazione i docenti con i luoghi educativi e investire sulla presenza di altre figure educative. Più relazioni educative offriamo ai ragazzi, maggiore è la possibilità di sottrarli all'emarginazione, al disagio e alla violenza e, soprattutto, di farli ancora sperare nel loro futuro. Se il compito più importante dei nuovi scenari educativi è dare un futuro al paese, senza una vera attenzione ai più giovani non saremo in grado di farlo. Bisogna iniziare subito ad agire. Insieme. Per farli diventare, ritornando alla metafora iniziale di Pinocchio, bambini e non nuovi burattini.

Ciò significa che l'insegnante potrà dedicarsi alla didattica innovativa e, con la presenza dell'educatore e del pedagogista (Miatto, 2023), dovrà garantire, nell'ambiente scolastico, strategie pedagogiche finalizzate alla crescita personale e sociale e al recupero delle fragilità per recuperare progetti esistenziali. Tale proposta si fonda sulla necessità di rispondere alla complessità e alle criticità di molte situazioni che ricadono unicamente sui docenti e che, invece, richiedono un approccio multidisciplinare e una presa in carico condivisa dell'educazione dei ragazzi.

3. Il progetto di comunità educante per costruire nuovi scenari educativi

La pandemia ha accentuato le differenze, facendo emergere nuove fragilità nel tessuto sociale e sono soprattutto i ragazzi che hanno risentito degli effetti delle restrizioni, a partire dalla mancanza della didattica in presenza che ha aumentato le disuguaglianze nei percorsi educativi, nelle possibilità di apprendimento e soprattutto in quelle relazionali. Già dai primi dati dell'indagine *I giovani ai tempi del Coronavirus* (Save the Children, 2021) su adolescenti tra i 14 e i 18 anni, emerge l'impatto negativo della chiusura delle scuole: dall'aumento delle assenze prolungate, che spesso sono preludio all'aumento della dispersione scolastica, alle sensazioni (indicate dal 46% degli intervistati) di esclusione e di ingiusto "spreco" del tempo che dovrebbe essere scolastico mentre viene ridotto a relazioni solo virtuali. Proprio questo percorso di disagio e fragilità ha fatto riscoprire a molti ragazzi (l'85% degli intervistati) il valore della relazione "in presenza" con i compagni e le compagne di scuola.

Ogni ricerca su questi temi ci dice che oggi si stanno moltiplicando le sofferenze esistenziali tra i giovani. Aumentano in modo esponenziale le forme di autolesionismo, anoressia, i tentativi di suicidio, il ritiro sociale, il consumo di alcool, le violenze sul web e nella vita quotidiana, la grande insicurezza, l'incapacità di gestire le emozioni, il disorientamento, la difficoltà a concepire progetti di vita rivolti al futuro. Un quadro desolante descrive i giovani che saranno gli adulti di domani: sembrano vivere quotidianamente sensazioni di malessere esistenziale e non avere risorse a cui aggrapparsi. Ragazzi isolati, senza cura di sé, come se la vita si esaurisse nell'attimo presente e non offrisse nessuna reale visione di senso.

Ecco allora che quel bisogno di "scuola diffusa" come luogo essenziale non solo per l'apprendimento logico-cognitivo ma come spazio di socializzazione diventa il punto di partenza da cui si può iniziare a costruire un reale sviluppo della *comunità educante*. Bisogna aumentare le occasioni di incontro, migliorare gli spazi educativi, riorganizzare i servizi in un'ottica di integrazione che punti ad aumentare e diversificare l'offerta, immaginando servizi alternativi come micro-nidi, sezioni primavera, attività creative, ludiche, motorie, sportive, artistiche, musicali.

È chiaro che le azioni a sostegno di studenti, docenti, personale scolastico e famiglie devono seguire anche un'altra direttrice di prevenzione e accompagnamento civile, etico, spirituale (Bignardi & Simeone, 2022). E cioè tradursi in azioni educative che si articolino intorno al rafforzamento del patto di corresponsabilità.

Ancora di più oggi, di fronte a questa drammatica emergenza educativa, appare urgente inserire percorsi socio-educativi ad hoc per potenziare lo sviluppo della comunità educante, offrire risposte alle emergenze e favorire le buone prassi educative nelle età evolutive, a partire dal supporto ai docenti e alle famiglie, per favorire al massimo il percorso formativo. Coinvolgendo attivamente la comunità locale, molti Comuni hanno avviato servizi e iniziative nei propri territori per rispondere alle necessità della popolazione, hanno innovato e rafforzato esperienze già presenti, modificando in maniera flessibile le loro modalità di intervento, potenziando i servizi per le famiglie, integrandoli con gli altri servizi educativi territoriali per offrire una rete di sostegno, rafforzando



i Centri di aggregazione giovanile che, insieme alle altre iniziative, possono prevenire e cogliere precocemente le forme di disagio e mettere in campo interventi tempestivi e preventivi che interloquiscono con la scuola.

In tale visione si orientavano le due proposte che avevo depositato nella XVIII Legislatura (DDL 1319, 2021, e DDL 2527, 2022) per istituire nelle scuole italiane la figura professionale del pedagogo e dell'educatore socio-pedagogico con l'obiettivo determinato di uno sviluppo della comunità educante. L'incrocio di tutti questi mondi esterni e paralleli alla scuola dovrebbe gravitare intorno alla comunità educante, basata su due elementi indissolubili: la co-progettazione e la corresponsabilità dell'azione educativa. Dobbiamo trovare strade per tornare verso i più giovani, imparare ad ascoltarli, e quale migliore via se non quella che si basa sulla rete, sulla comunità, sul presidio che guarda alla specificità di ognuno per dargli valore e condurlo alla ricerca del suo posto nel mondo? (Bruzzone & Musi, 2020).

La scuola diventa, in questa prospettiva, il centro dove le diverse parti della società lavorano per il bene comune e per lo sviluppo della persona umana. Cooperare per ripartire. Per recuperare una programmazione efficace vanno coinvolte le attività istituzionali con tutte le forze della società civile, affinché siano partecipi e si facciano promotrici di idee che interessano l'intera comunità, cruciali in questa fase ma anche sul lungo periodo, attraverso azioni concrete per promuovere benessere emotivo e psicologico. In questa direzione può essere maggiormente esplicativo un breve elenco sulle concrete finalità, nel versante pedagogico-educativo, per l'educatore e il pedagogo: prevenire e recuperare i fenomeni di fragilità e di vulnerabilità sociale ed educativa, abbandono scolastico precoce e dispersione; prevenire e contrastare le diverse povertà educative ad ogni livello di istruzione della scuola pubblica e paritaria; realizzare strategie e buone prassi integrate per una scuola inclusiva, aperta al territorio, alla ricerca e alla sperimentazione innovativa in ambito educativo, formativo e pedagogico; valorizzare ogni forma di apprendimento formale, non formale e informale, atto a sostenere il pieno sviluppo della persona nel rispetto dei principi costituzionali; mettere a sistema interventi educativi e pedagogici programmatici, conseguiti in sinergia tra scuola, famiglia, studenti e territorio; promuovere le competenze socio-affettive e di genere; favorire il diritto allo studio, al successo formativo e all'acquisizione di competenze, civiche, sociali e occupazionali; attuare linee di intervento e politiche di indirizzo volte a promuovere la sussidiarietà e la corresponsabilità educativa delle agenzie formative; promuovere continuità educativa verticale e orizzontale tra le diverse agenzie educative; sostenere la genitorialità; orientare gli alunni nei passaggi tra i diversi ordini di scuola (orientamento formativo); progettare e formare all'uso di ambienti digitali di apprendimento; sviluppare reti collaborative e di prossimità sociale, prevenire fragilità educative, criticità relazionali, culturali e sociali potenziando la crescita della vita emotiva.

Sul versante psicologico, la figura dello psicologo potrà fornire un supporto rivolto al personale scolastico, agli studenti e alle famiglie, per rispondere innanzitutto ai traumi e ai disagi derivati dall'emergenza post COVID-19, ma anche per avviare un sistema di assistenza e di supporto psicologico per contrastare l'insorgere e l'aumento di forme di disagio o di malessere psico-fisico tra gli studenti delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.

La scuola è, dunque, il luogo d'incontro delle diverse storie, delle provenienze sociali e familiari, delle diverse modalità relazionali di cui ogni persona è portatrice, ed è, quindi, importante creare, per gli alunni e per il personale, le condizioni idonee a co-costruire un ambiente di vita che faciliti ciascuno nel raggiungere le naturali potenzialità in rapporto ai diversi contesti di appartenenza. L'ambiente scolastico deve garantire strategie multidisciplinari, pedagogiche e psicologiche finalizzate alla crescita personale e sociale, al progetto di sé, al futuro dei singoli alunni e alunne, assieme a tutta la comunità educante.

Bibliografia

- Bignardi, P., & Simeone D. (2022). *(D)io allo specchio. Giovani e ricerca spirituale*. Vita e Pensiero.
 Bruzzone, D., & Musi, E. (Eds.) (2020). *Aver cura dell'esistenza*. FrancoAngeli.



- Calaprice, S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità*. FrancoAngeli
- De Bartolomeis, F. (1983). *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*. La Nuova Italia.
- Egée-Kuehne, D. (Ed.) (2008). *Levinas and Education. At the Intersection of Faith and Reason*. Routledge.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Einaudi.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F., & Trebisacce, G. (1990). *La scuola degli alfabeti*. La Nuova Italia.
- Iori, V. (Ed.) (2003). *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*. Guerini & Associati.
- Iori, V. (Ed.) (2009). *Quaderno della vita emotiva*. FrancoAngeli.
- IPSOS per Save the Children (2021) *I giovani ai tempi del Coronavirus* (2021). Retrieved April 14, 2022, from <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>
- Massa, R. (1983). *Le tecniche e i corpi*. Unicopli.
- Miatto, E. (Ed.) (2023), *Il pedagista nella scuola. Sfide e prospettive*. Studium.



Un'altra scuola: il ruolo e i significati di alcune esperienze di educazione popolare

A different school: the role and meanings of some popular education experiences

Elena Zizioli

Università di Roma Tre | elena.zizioli@uniroma3.it

PER UN'IDEA PEDAGOGICA DI SCUOLA: NUOVI SEGNALI E NUOVE PROGETTUALITÀ

ABSTRACT

Il presente contributo restituisce alcune riflessioni svolte nell'ambito di un progetto di ricerca più ampio finalizzato a dar conto della dimensione innovativa e sperimentale di alcune esperienze di educazione popolare affinché possano emergere elementi utili alla riflessione pedagogica.

Tali iniziative raccolgono un'eredità preziosa e sembrano essere oggi una valida risposta alle disuguaglianze non sanabili dell'istituzione scolastica.

In Italia l'educazione popolare ha accompagnato molte delle trasformazioni sociali, politiche e culturali del Paese ed ancora oggi si scopre capace di formulare proposte innovative all'interno di contesti mutati e sempre più complessi.

This contribution returns some reflections carried out as part of a broader research project aimed at taking into account the innovative and experimental dimension of some experiences of popular education so that various useful elements for pedagogical reflection can emerge.

Today, these experiences collect a precious heritage and seem to be a valid response to some inequalities with which the school system is hardly able to cope.

In Italy popular education has given a crucial contribution to the social, political and cultural transformations of the country, and even today it reveals the capability to foster new solutions within the ever-changing and increasingly complex contexts.

KEYWORDS

Disuguaglianze | Educazione | Emancipazione | Territorio | Comunità
Inequalities | Education | Empowerment | Territory | Community

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Zizioli, E. (2023). Un'altra scuola: il ruolo e i significati di alcune esperienze di educazione popolare. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 127-133 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-19>.

Corresponding Author: Elena Zizioli | elena.zizioli@uniroma3.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-19

1. Sulle tracce del passato, guardando al futuro

A due anni dall'inizio della crisi pandemica, il sistema formativo non è riuscito a impedire un preoccupante indebolimento delle competenze. [...] Ciò che sembra evidente è che i principali meccanismi della dispersione non sono stati disinnescati e, anzi, se non si interverrà, l'indebolimento del sistema scolastico e l'aumento della povertà molto probabilmente comprometteranno ancora di più le opportunità di vita dei giovani cresciuti in contesti fragili (Borgna & Struffolino, 2022, p. 95).

Così scrivono Camilla Borgna ed Emanuela Struffolino in uno degli ultimi numeri della rivista *il Mulino* dedicato all'Italia dei divari dove riflettono sulla diffusione del fenomeno della povertà educativa e sull'inasprirsi delle disuguaglianze, anche attraverso il confronto con gli altri paesi europei. Del resto, è a tutti noto quanto l'emergenza sanitaria da Covid 19 abbia esasperato una situazione di per sé già critica. Durante il periodo pandemico i docenti con la didattica a distanza hanno assunto un carico di lavoro inaspettato, gli alunni sono stati privati di quella ricchezza affettiva ed emotiva propria dello stare in presenza tra i banchi, le famiglie hanno maturato una profonda delusione nei confronti di un'istituzione che ha faticato a far fronte alle nuove richieste, non sempre riuscendo a rimodulare tempi e spazi 'altri' rispetto a quelli tradizionalmente deputati alla didattica. Le esperienze pionieristiche non sono mancate, ma non è stato affatto semplice reinventarsi di fronte a nuovi compiti, a inedite responsabilità, a ritmi di lavoro fuori dall'ordinario.

La crisi ha indubbiamente portato a riflettere sulla necessità di cogliere nell'emergenza un potenziale generativo, al di là della retorica sulla resilienza.

Agli insegnanti, agli educatori, è stato chiesto di ripensare non solo ad una diversa organizzazione dei contenuti ma anche di ripensarsi per individuare un nuovo modo di porsi e proporsi agli studenti.

Si può azzardare che quest'esigenza sia stata dettata, forse in modo implicito, dal desiderio di uscire da logiche spersonalizzanti e dai processi di burocratizzazione che negli ultimi anni hanno tolto il gusto dell'insegnare e dell'apprendere in una scuola che ha dovuto far fronte ai processi di aziendalizzazione (Baldacci, 2019) e che ora non può non rivedere le modalità stesse dell'insegnare e dell'apprendere nella prospettiva dell'inclusione.

Le conclusioni, richiamate nella citazione a cui giungono Borgna e Struffolino, non sono certo confortanti tanto che siamo portati a dedurre che nel nostro Paese, nonostante i molti anni di democrazia, l'istituzione scolastica continui a non riuscire a far fronte ai divari sociali (Benvenuto, 2011; Gavosto, 2022; Parziale, 2016) e a contrastare del tutto le nuove povertà educative (Openpolis, 2019; Save the Children, 2016; 2021).

Si pongono allora una serie di interrogativi che richiedono risposte articolate e differenziate, a vari livelli.

Il dibattito è particolarmente acceso e nel presente contributo si è scelta una prospettiva tanto particolare quanto specifica: quella di stimare l'impatto di alcune pratiche *bottom up* di educazione popolare che hanno provato ad offrire un'alternativa, a contrasto delle esasperazioni del neoliberismo, intervenendo nei territori più a rischio per la costruzione di una società più equa e democratica, riscoprendo i valori della solidarietà e della cooperazione.

In sintesi, anche grazie ad alcune riflessioni teoriche e metodologiche svolte nell'ambito di un progetto di ricerca tuttora in corso del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre¹, si proverà a dimostrare il ruolo di tali esperienze nel dibattito odierno per il rinnovamento delle istituzioni formative.

Seppur con forme e modalità differenti, l'educazione popolare è un tema di ampio respiro che non è certo possibile affrontare in questa sede e che richiama concetti fondanti per le democrazie. Le pratiche diffuse nel contesto europeo ed extraeuropeo hanno evidenziato la stretta connessione tra processi partecipativi e percorsi di cittadinanza, tra formazione e sviluppo economico, tra inclusione e rigenerazione sociale. In Italia le iniziative

1 Il progetto biennale, dal titolo: *L'altra scuola. Esperienze di educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*, finanziato dal Dipartimento nell'anno 2022, è coordinato da chi scrive. Partecipano al gruppo di ricerca Lisa Stillo, Daniele Coco (Università Roma Tre), Fiorenzo Parziale (Sapienza - Università di Roma), Peter Mayo, titolare della cattedra Unesco in Global Adult Education presso l'Università di Malta. Obiettivo non è solo la sistematizzazione delle esperienze di scuola popolare sul territorio nazionale a partire dalla città di Roma ma anche l'esplorazione di alcune realtà nazionali e oltre confine.



di educazione popolare hanno riguardato i soggetti nelle diverse età della vita e sono state attraversate da slanci e criticità, e condizionate dai diversi orientamenti politici.

Nel nostro Paese una stagione particolarmente intesa e vivace è stata quella della seconda metà degli anni Cinquanta, quando, a fronte di uno sviluppo economico scomposto e disordinato (Crainz, 2016), di cui fecero le spese maggiori i ceti subalterni, la scuola pubblica fu accusata di non essere capace di soddisfare le esigenze degli ultimi e, quindi, di non essere per tutti, non riuscendo a realizzare compiutamente i principi costituzionali di uguaglianza e di giustizia sociale.

Si diffusero così esperienze di educazione non formale che, recuperando in parte la tradizione del francese C. Freinet e guardando anche a ciò che accadeva Oltreoceano, sperimentarono contenuti e metodi di una scuola per i “nullatenenti del sapere” (Ciari, 1961), per i “dannati della terra” (Fanon, 1962), per gli “oppressi” (Freire, 1971).

Nell periferie delle grandi città, dove finivano per la maggior parte le famiglie di migranti provenienti dalle diverse regioni del Sud, e nei borghi di campagna si animarono doposcuola e spazi di aggregazione per sperimentare forme inedite di apprendimento che rappresentavano una valida alternativa all’istituzione. Alcune di queste esperienze vennero qualificate come contro-scuole per il carattere fortemente oppositivo e per la critica radicale all’istituzione (Orecchia, 1974; Tornesello, 2006).

Gli animatori /educatori promotori erano per la maggior parte intellettuali militanti, in alcuni casi sacerdoti, attenti ai fermenti internazionali che s’impegnarono per contrastare le diverse forme di esclusione.

Proposero, infatti, un nuovo modo di insegnare nelle periferie (rurali e urbane) finalizzato all’emancipazione con una proposta pedagogico-didattica in grado di formare una coscienza critica, sperimentando nelle aree degradate delle grandi città, nei quartieri più periferici, nelle borgate, nuove forme comunitarie, ridisegnando così la geografia della nostra penisola. Le regioni che maggiormente espressero ricchezza e varietà di iniziative furono il Piemonte, la Liguria, la Lombardia, la Toscana, l’Emilia, anche se non mancarono esperienze singolari nel resto del Paese e nelle grandi città. Si pensi, al riguardo, a quelle di Danilo Dolci in Sicilia, di Don Milani a Barbiana o di Don Sardelli tra le baracche dell’Acquedotto Felice nella capitale.

Molte sono state oggetto di studi (Alberti, 2021, pp. 157-174; Benelli, 2015; Betti, 2009; Catarci, 2013; De Giorgi, 2016; Santoni Rugiu, 2007; Sardelli & Fiorucci, 2020) perché ritenute preziose non solo per far luce sulla storia dei territori e delle comunità ma, soprattutto, per analizzare le disfunzionalità del sistema scolastico e provare a ridisegnare una rinnovata idea di scuola democratica.

Le iniziative di oggi, ed è importante precisarlo, recuperano in parte questa tradizione, come emerge chiaramente dalle testimonianze degli educatori /animatori al fine di promuovere una democrazia partecipata e una rinnovata formazione del cittadino (Cambi, 2021; Sarzi Sartori, 2016).

Nel periodo pandemico l’impegno è stato indirizzato a colmare i divari generati dalla formazione a distanza, limitando i danni dell’isolamento forzato, riscoprendo l’“attenzione verso la fisicità dei luoghi, della corporeità, delle relazioni interpersonali dirette” (Cellamare, 2020, p. 15).

Si è così offerto un modello di intervento in continuità con le esperienze passate, ma nel contempo in grado di rispondere alle urgenze dell’attuale momento storico, riflettendo in modo critico sul rapporto fra istruzione, disuguaglianze sociali e innovazione culturale.

In quartieri come Scampia a Napoli, Lampugnano, Quarto Oggiaro o Comasina a Milano, a San Basilio, Tor Bella Monaca, o Tufello a Roma, seppur con forme e modalità differenti, in dialogo più o meno intenso con l’istituzione pubblica, sono state promosse scuole popolari con la finalità di non “lasciare indietro nessuno” (Torrisi, 2022). Ciascuna proposta richiede di essere studiata all’interno del proprio contesto, ma risulta estremamente interessante individuare nell’eterogeneità alcune categorie utili alla costruzione di una comunità di pratica e di pensiero che orienti il dibattito attuale sulle disuguaglianze e sulle carenze del nostro sistema scolastico.

Nell’assumere uno sguardo d’insieme si coglie chiaramente che anche le esperienze di oggi ridisegnano la geografia del nostro Paese e sono sempre le periferie dei grandi centri urbani a esprimere maggior vivacità, ribaltando così le visioni stereotipate che le riducono soltanto a luoghi problematici e marginali (Cellamare, 2020). Sono spazi, infatti, che



meglio si prestano a sperimentare cambiamenti e sovvertimenti, meno imbrigliate nella storia, nei rituali e negli ingranaggi economici e rappresentativi dei centri. La loro condizione di relativo abbandono certamente è foriera di impedimenti e di barriere alla nascita e allo sviluppo di percorsi emancipatori, ma al contempo si fa fonte di disperata energia, di motivazione supplementare [...], per l'educatore e per i soggetti che lì risiedono, e che scelgono di affrontare insieme processi di cambiamento anche radicale (Zannoni, 2022, p. 11).

Tali luoghi diventano così laboratori sociali e culturali dove realizzare con una progettazione partecipata interventi educativi fuori da protocolli spersonalizzanti e pratiche omologanti.

2. Prime riflessioni sul 'laboratorio Roma'

In questo contributo ci soffermeremo su quello che possiamo definire il 'laboratorio Roma' sia per la tipicità del contesto urbano sia delle iniziative promosse. La capitale negli ultimi anni è stata attraversata da uno sviluppo urbano a più velocità che ha generato forme differenziate di esclusione sociale e acute disuguaglianze socio-spaziali (Lelo & Monni Tomassi, 2019; 2021).

Le stesse periferie sono infatti "un coacervo di realtà molto diverse" per una serie di fattori, tra i quali, l'abusivismo "di necessità" diventato "di convenienza" e poi "speculativo" o il sorgere delle "polarità commerciali". I quartieri a "edilizia residenziale pubblica" insieme ai campi rom e ai "baraccamenti di chi non ha soluzioni alternative" sono i contesti dove si concentra maggiormente il disagio sociale (Cellamare, 2020, pp.19-32).

I problemi sono noti ed elementi quali la carenza di servizi e il degrado fisico dei luoghi alimentano il sentirsi ai margini e uno stato di rassegnazione e sfiducia nel futuro. È amaro constatare che la città fatica ormai a far fronte alle diverse povertà e l'esigenza di progetti a contrasto di fenomeni quali l'abbandono scolastico, il difficile inserimento lavorativo, ma anche il dislivello di condizioni tra uomini e donne, è sempre più avvertita (Lelo & Monni Tomassi, 2019, pos.19).

Le esperienze di scuola popolare restituiscono pertanto, in modo evidente, quella vitalità culturale e sociale nonché le capacità di resistenza, di reazione, di autoorganizzazione necessarie a realizzare percorsi di riscatto e di empowerment delle periferie.

L'obiettivo è soddisfare esigenze reali in risposta a bisogni concreti e far riscoprire la comunità coinvolta "competente" (Caldarini, 2008), scommettendo sulle potenzialità trasformative dell'educazione, costruendo consapevolezza, accompagnando e sostenendo i processi di cambiamento con creatività.

Sino ad oggi si sono registrate esperienze nei quartieri: San Basilio; Tor Bella Monaca; Ciampino; Tufello; Tor Marancia; Rebibbia; Esquilino; Quarticciolo; Garbatella. Si tratta di luoghi che "ben esprimono non solo un profilo identitario plurale, bensì bisogni non soddisfatti [...], lotte politiche e sociali" (Stillo & Zizioli, 2021, p. 446), confermando quanto la città sia un "modo di vita", "una forma culturale nel senso di un insieme di simboli significativi, di memorie storiche", "un complesso di esperienze e valori condivisi e vissuti" (Ferrarotti, 2009, p. 22).

I nomi dati alle scuole sono evocativi e lasciano intendere le scelte che le sorreggono: *A Testa Alta*, *Carla Verbano*, *Ma Temù*, *Mammuto*, *Spin Time*, per citarne alcuni.

È possibile dalle osservazioni compiute, dai focus group e dalle interviste condotte (Bichi, 2002)² individuare alcune specificità di queste iniziative che proveremo qui a sintetizzare, precisando che si tratta di riflessioni provvisorie perché, come già precisato, il progetto non si è ancora concluso.

In primis vi è sicuramente lo sforzo di contrastare l'abbandono scolastico e, quindi, di dare un sostegno ai bambini e agli adolescenti maggiormente a rischio di dispersione, come emerge dai focus group, durante i quali

2 Le interviste sono state condotte con il metodo non-standard e qualitativo, avvalendosi di una traccia molto dettagliata che richiede la sua interiorizzazione da parte di intervistatori esperti, con una messa in opera di una metodologia complessa basata sulla non direttività della conduzione che è sembrata più adatta per indagare pratiche non consolidate relative a fenomeni sociali innovativi come quello delle scuole popolari. L'analisi delle interviste è tuttora in corso.



si è rimarcata la necessità di spazi per incontrarsi e sottrarsi dalla noia e dalle dinamiche di vita familiare, ma soprattutto per apprendere in modo sereno, senza obblighi e costrizioni, senza ansia da prestazione.

Con altrettanta chiarezza si colgono dalle interviste obiettivi di più ampio respiro e l'analisi delle attività svolte lo attesta.

Ci si impegna infatti per un nuovo modo di “abitare” lo spazio urbano e ogni scuola popolare si propone come “presidio sociale e di quartiere”, oltre che come riferimento culturale.

Per questo la definizione di doposcuola, spesso utilizzata, è riduttiva e stride con il carattere politico e militante delle stesse. Come ben spiega Antonini (2019, p. 149), tali iniziative svolgono la funzione

sia di recupero delle carriere scolastiche e di inclusione, sia più complessivamente, di costruzione del pensiero critico dentro le pratiche di welfare dal basso. Il tutto all'interno di una relazione dinamica con la scuola ufficiale di cui si denuncia – sulle orme di Antonio Gramsci, don Lorenzo Milani, Aldo Capitini, Danilo Dolci... – la natura iperselettiva e autoritaria di scuola di classe soprattutto alla luce delle controriforme degli ultimi due decenni, ponendosi in un dialogo diretto con quelle generazioni di insegnanti più attive nella difesa della funzione della scuola della Repubblica.

Le pratiche rivendicano, infatti, quella che è stata definita “un'educazione autonoma dal mercato”, “aperta al dialogo, alle differenze, a diverse concezioni politiche, storiche, sociali”, rifiutando parole “di matrice capitalistica” quali “*skills, business model [...], productivity, efficiency, entrepreneurship, competitiveness*” (Mayo & Vittoria, 2017, p. 15).

Questo modo di lavorare si conferma come una forte specificità che in parte connette le esperienze odierne con la tradizione, richiamando idealmente quella lotta contro l'oppressione a cui si è già accennato. Lo sforzo di attivare alleanze e sinergie con l'istituzione scolastica attesta però una distanza dall'approccio fortemente critico e oppositivo che aveva caratterizzato le iniziative negli anni Sessanta e Settanta.

L'impegno è tentare, nonostante le inevitabili e imprevedibili difficoltà, di cambiare la storia dei territori costruendo spazi di riflessione pedagogica e di azione sociale. Gli stessi bambini hanno l'occasione di vivere in modo inedito il loro essere protagonisti, coinvolgendosi in altre attività non intenzionalmente educative quali, ad esempio, la cura dello spazio pubblico o le visite a luoghi ritenuti simbolo per la città.

Ogni scuola popolare sviluppa un proprio programma privilegiando i linguaggi artistico-espressivi e un proprio stile educativo riconducibile alla pedagogia dell'attivismo e alle pratiche cooperative. Ampiamente valorizzato è il dispositivo narrativo per far emergere le nuove voci, salvaguardare la memoria individuale e collettiva, immaginare il futuro per provare a scriverlo insieme. Ed è nella particolarità di ogni iniziativa che si colgono le modalità di abitare i territori e di costruire identità e appartenenze. Le scuole popolari hanno sede anche in spazi occupati che diventano luoghi partecipati, vissuti, dove sperimentare forme di socialità e di mutuo soccorso.

Il coinvolgimento di tutta la comunità è un altro elemento distintivo di queste esperienze che, partendo dai bambini, riescono ad aggregare i giovani e le famiglie, ad organizzare momenti ricreativi, andando ad intercettare, con i bisogni, le richieste di nuovi servizi.

Un'ulteriore specificità è data dalla tipologia degli animatori che spesso vivono nel loro quotidiano lavorativo le dinamiche della precarietà e, per questo, colgono ancora di più l'urgenza di una militanza e in molti casi offrono il loro contributo volontariamente. Le interviste stanno rivelando l'eterogeneità dei profili, per formazione ed esperienze di vita, ma indubbiamente un tratto comune è che gli educatori di oggi, pur non assumendo la stessa radicalità delle scelte dei loro predecessori, hanno piena consapevolezza delle criticità dell'attuale momento storico e si impegnano con slancio ed entusiasmo per attivare relazioni generative. Si tratta per lo più di giovani che provengono da percorsi di coinvolgimento e partecipazione politica e che riescono a farsi “ponti” per costruire sinergie tra le diverse esperienze, tra l'istituzione scolastica e le persone (Stillo, 2022).

Una particolarità del laboratorio Roma è, infine, la costituzione di una *Rete delle scuole popolari* da intendersi come uno “spazio di ri-significazione identitaria, politica, culturale e sociale” (Stillo & Zizioli, 2021, p. 446), per contrastare quella frammentazione di cui molti animatori/educatori hanno fatto esperienza.

Finalità è promuovere un'azione di sistema arginando i pericoli di invisibilità e di isolamento: dal confronto



sulle problematiche affrontate nei differenti territori e dalla condivisione delle buone pratiche è possibile provare a sistematizzare una metodologia di lavoro di un processo in continuo divenire.

Ci si sente così parte di un disegno più ampio in cui ciascuno è protagonista di azioni che hanno ricadute concrete sul proprio territorio.

L'analisi si rivela perciò quanto mai interessante e per questo i ricercatori impegnati nel progetto succitato hanno proceduto con la mappatura del contesto locale per poi decidere di allargare l'indagine ad alcune realtà di quello nazionale. Importante sarà tentare una codifica del significato di scuola popolare oggi, anche per individuarne le specificità rispetto alle esperienze di animazione territoriale promosse dai soggetti qualificati e riconosciuti del privato sociale con i quali spesso si condividono programmi e si realizzano iniziative.

L'esiguità del saggio non ci permette di approfondire ulteriormente, ma possiamo concludere che tali iniziative, animate dal coraggio della non rassegnazione dei loro promotori e cresciute ai margini delle città e nei quartieri più a rischio, hanno rilanciato il dibattito su un' "idea di scuola" (Baldacci, 2014) alternativa, lontana dalla "burocratizzazione sempre più pressante" (Mayo & Vittoria, 2017, p. 17), che da diversi anni ha investito anche le istituzioni scolastiche.

In questo caso il non formale suggerisce modelli (Zizioli, 2021) che possono concretamente contribuire a "cambiare le regole per costruire l'uguaglianza" (Furfaro, 2022). In ognuna di queste esperienze di educazione popolare è, infatti, possibile cogliere la tensione utopica necessaria a costruire un mondo più giusto e rispettoso delle differenze, coltivando la speranza e il desiderio di una "società capace di umanizzare le relazioni e di umanizzarsi mentre le pratica" (Bocci, 2021, pp. 180-181).

Bibliografia

- Alberti, A. (2021). *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*. Anicia.
- Antonini, C. (2019). Il ritorno delle scuole popolari. *MicroMega. Per una sinistra illuminista*, 5, 148-158.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Benelli, C. (2015). *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*. ETS.
- Benvenuto, G. (Ed.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Anicia.
- Bertoni Jovine, D. (1954). *Storia dell'educazione popolare in Italia*. Einaudi.
- Betti, C. (Ed.) (2009). *Don Milani tra storia e memoria: la sua eredità quarant'anni dopo*. Unicopli.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Vita e Pensiero.
- Bocci, F. (2021). Criticità, retoriche e occasioni (mancate?) nei discorsi sulla scuola durante la pandemia. In G. Crescenza (Ed.), *Sostenibilità formative. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative* (pp. 165-181). Edizioni Conoscenza.
- Borgna, C., & Struffolino, E. (2022). Una scuola diseguale. *il Mulino*, LXXI, 520 (4), 87-95.
- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Ediesse.
- Cambi, F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Studium.
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione*. FrancoAngeli.
- Cellamare, C. (2020). *Abitare le periferie*. Bordeaux.
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Editori Riuniti.
- Crainz, G. (2016). *Storia della Repubblica. L'Italia dalla Liberazione ad oggi*. Donzelli.
- De Giorgi, F. (2016). *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. La Scuola.
- De Meo, A., & Fiorucci, M. (Eds.) (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. Focus-Casa dei diritti sociali.
- Fanon, F. (1962). *I dannati della terra*. Einaudi (Original work published 1961).
- Ferrarotti, F. (2009). *Spazio e convivenza. Come nasce la marginalità urbana*. Armando.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori (Original work published 1968).
- Furfaro, R. (2022). *La buona scuola. Cambiare le regole per costruire l'uguaglianza*. Feltrinelli.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.



- Lelo, K., Monni, S., & Tomassi, F. (2019). *Le mappe della disuguaglianza. Una geografia sociale metropolitana*. Postfazione di Valter Tocci. Donzelli (e-book).
- Lelo, K. Monni, S., & Tomassi, F. (2021). *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Donzelli (e-book).
- Mayo, P., & Vittoria, P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo*. Società Editrice Fiorentina.
- Openpolis (2019). *Le mappe della povertà educativa*. https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/11/Le-mappe-della-povert%C3%A0-educativa_.pdf
- Orecchia, M. (1974). *Sei anni di controscuola*. Sapere.
- Parziale, F. (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. FrancoAngeli.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM*. Edizioni del Rosone.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Don Milani. Una lezione di utopia*. ETS.
- Sardelli, R., & Fiorucci, M. (2020). *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Donzelli.
- Sarzi Sartori, S. (2016). *Comunità e democrazia nei quartieri. Un'ipotesi di lavoro per attivare processi partecipativi e generativi di cittadinanza nei quartieri e nei paesi*. Erickson.
- Save The Children (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?* <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf>
- Save The Children (2021). *Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. https://s3.savethechildren.it/public-files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf
- Scuola di Barbiana (1968). *Lettera a una professoressa*. Libreria editrice fiorentina.
- Tornesello, M. L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. petit plaisir.
- Torrisi, C. (2022). Le scuole popolari sono più importanti che mai. *L'Essenziale*, 10 ottobre. <https://www.essenziale.it/notizie/claudia-torrisi/2022/10/10/scuole-popolari-importanti>.
- Stillo, L., & Zizioli, E., (2021). L'educazione popolare nelle periferie romane: linee e prospettive di ricerca. *I Problemi della Pedagogia*, LXVII (2), 437-458.
- Stillo, L. (2022). L'educatore della scuola popolare. Un ponte per costruire alleanze educative tra scuola, territori, persone. *Pedagogia Oggi*, XX (2), 136-142.
- Zannoni, F. (2022). *Educare nelle periferie. Descrivere, comprendere, progettare*. FrancoAngeli.
- Zizioli, E. (2021). 'Resilient education': the schooling system becomes non-formal. *Pedagogia Oggi*, XIX (1), 65-71.



Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale

An intersectional approach to educational research within socio-culturally complex schools and communities

Daide Zoletto

Università degli Studi di Udine | davide.zoletto@uniud.it

PER UN'IDEA PEDAGOGICA DI SCUOLA: NUOVI SEGNALI E NUOVE PROGETTUALITÀ

ABSTRACT

Il contributo si concentra inizialmente su alcuni elementi delle analisi antropologiche odierne relative alla complessità socio-culturale. Successivamente ci si sofferma su alcuni aspetti che caratterizzano un possibile lettura intersezionale di alcuni dati sui risultati scolastici delle allieve e degli allievi con retroterra migratorio. Infine, partendo da questi presupposti, vengono brevemente presentate alcune possibili linee di ricerca e intervento pedagogiche in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale.

The paper will begin by focusing on some elements of current anthropological analysis of socio-cultural complexity. It will then proceed to briefly recall various aspects that characterize an intersectional approach addressing issues related to educational achievements of migrant background learners. Within this theoretical background, the paper will finally present some perspectives of educational research and intervention within socio-culturally complex schools and communities.

KEYWORDS

Scuola | Intersezionalità | Comunità | Complessità Socioculturale | Diversità
School | Intersectionality | Community | Sociocultural Complexity | Diversity

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Zoletto, D. (2023). Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 134-140 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-20>.

Corresponding Author: Davide Zoletto | davide.zoletto@uniud.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-20

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. Complessità socioculturale e contesti scolastici

Nelle scuole di oggi incontriamo una diversità che non si lascia facilmente analizzare mediante un'unica prospettiva. Tale diversità, infatti, emerge dalle relazioni fra una molteplicità di elementi che caratterizzano i vissuti di allieve, allievi, insegnanti, famiglie. I repertori culturali e linguistici, così come i consumi culturali, sono certamente elementi molto importanti nei percorsi di ciascuno e ciascuna, ma ad essi si intrecciano anche aspetti come l'età, il genere, le abilità, i funzionamenti, nonché le situazioni sociali ed economiche attraverso le quali si sviluppano i cammini personali, anche di formazione.

Dal punto di vista della ricerca pedagogica in ambito interculturale, questo aspetto ci invita a riflettere attentamente su quali categorie di analisi adottiamo nei progetti e percorsi di ricerca e intervento, in particolare per quanto concerne il denso e delicato concetto di "cultura". Del resto, la ricerca pedagogico-interculturale, nelle sue varie declinazioni, ha da tempo suggerito come la prospettiva "culturalista" debba essere oggi necessariamente affiancata da altre chiavi di lettura (si veda ad esempio Agostinetto, 2022; Burgio, 2022; Catarci, & Macinai, 2015; Fiorucci, 2020; Fiorucci, Pinto Minerva, & Portera, 2016; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015; Zoletto, 2023).

Il noto antropologo Ulf Hannerz ci fornisce in questo senso una prospettiva interessante, quando – proponendo di utilizzare la categoria della "complessità" – ce ne spiega le ragioni. Il termine "complesso", osserva l'antropologo, è particolarmente prezioso per "la sua sobria insistenza sul fatto che dovremmo pensare due volte prima di accettare ogni semplice caratterizzazione delle culture in questione sulle basi di una qualche singola essenza" (Hannerz, 1998, p. 10). Non è un caso, fra l'altro, che Hannerz si sia occupato a lungo di antropologia urbana, ovvero di contesti dove particolarmente visibili appaiono la compresenza e l'intreccio di quell'eterogeneità di elementi a cui si è fatto poc'anzi riferimento. Particolarmente significativo appare in quest'ottica il suggerimento di Hannerz se consideriamo che anche la ricerca pedagogica di oggi (e in primis la ricerca pedagogico-interculturale) è chiamata assai spesso a confrontarsi con contesti scolastici ed educativi che sono collocati in aree urbane oppure – come frequentemente accade nel nostro Paese – in zone che, pur non essendo metropolitane, appaiono caratterizzate da elementi tipici del vivere urbano (Cancellieri, 2011), quali appunto la compresenza e l'intreccio di una pluralità di elementi, di vari modi di vivere, di potenzialità, fragilità, contraddizioni spesso legate alle trasformazioni in corso (van der Veen, Wildemeersch, 2012; Zoletto, 2023).

Hannerz ci offre dunque il suggerimento di guardare alla "complessità culturale" emergente nei contesti piuttosto che a presunte essenze culturali, che, fra l'altro, anche in una prospettiva squisitamente pedagogica, rischierebbero troppe volte di risultare astoriche e astratte, lontane dunque dalla concretezza delle esperienze attraverso le quali le persone costruiscono il proprio percorso personale e formativo. Inoltre, egli ci fornisce anche alcune preziose indicazioni su come avvicinarsi allo studio di tale complessità. L'antropologo osserva, infatti, come la cultura possieda due tipi di *loci*: "nelle menti umane e nelle forme pubbliche" (Hannerz, 1998, p. 10). E precisa altresì che in entrambi i casi dovremmo uscire dalle generalizzazioni per volgerci invece allo studio di situazioni specifiche: da un lato, dovremmo guardare a "modi particolari in menti particolari" (*ibidem*); dall'altro, dovremmo fare attenzione alle modalità con le quali la complessità culturale "si rende disponibile a persone particolari, grazie alla vita sociale, attraverso persone particolari" (*ibidem*).

Più nello specifico, Hannerz suggerisce che la complessità culturale possa essere colta nelle relazioni fra tre dimensioni: "idee e forme di pensiero", "forme di esternazione" e "distribuzione sociale" (ivi, p. 11). È in particolare sulla terza dimensione che l'antropologo svedese si sofferma, in quanto essa corrisponde ai "modi in cui l'inventario culturale collettivo di significati e di forme esteriori significanti [...] è diffuso nella popolazione e nelle relazioni sociali" (*ibidem*). Come osserva ancora Hannerz, se in una situazione di ridotta complessità ci si può aspettare una sorta di "uniformità totale", in cui "ogni individuo coinvolto in una cultura [avrebbe] le stesse idee e le [esprimerebbe] alla stessa maniera" (ivi, p. 13), viceversa nelle situazioni più complesse – come sono quelle che incontriamo nei contesti odierni (inclusi quelli educativi) – "gli individui differiscono a questo riguardo, e in più si rendono conto che le cose stanno così" (*ibidem*).

Se prendiamo sul serio l'invito di Hannerz, studiare la diversità emergente nei contesti educativi odierni, studiarla *sub specie* culturale, significherà studiare *i modi diversi* con cui le persone hanno accesso alle risorse culturali di una data società, e quindi anche studiare come le persone hanno accesso a tali risorse culturali anche attraverso la scuola. Se per Hannerz il focus di una ricerca antropologica sulla complessità culturale do-



vrebbero essere le “condizioni di esistenza del significato nella società” (ivi, p. 15), allora una ricerca pedagogica sulla complessità socioculturale odierna potrebbe, forse, avere come focus anche le “condizioni di esistenza del significato” nei contesti educativi e in particolare in quelli scolastici.

2. Un approccio intersezionale

Il focus posto da Hannerz sulle modalità con cui determinati repertori culturali si trovano a essere distribuiti socialmente sembra dunque richiedere al ricercatore anche in ambito pedagogico un supplemento di attenzione per le modalità con cui le interazioni fra singoli e fra gruppi possono concorrere alla distribuzione dei significati culturali, all’accesso alle risorse culturali, al prendere forma dei percorsi personali e formativi.

Non è un caso che oggi nella ricerca pedagogica, e in particolare in quella pedagogico-interculturale, appaia ineludibile partire da una prospettiva come quella intersezionale. Nata nel contesto dei cosiddetti *women’s studies*, e sviluppatasi poi nell’ormai ricco e articolato scenario degli studi sull’intersezionalità (McCall, 2005), tale prospettiva muove dalla constatazione che le differenze non sono qualcosa che pre-esisterebbe alle interazioni sociali (ed educative); al contrario, le differenze sarebbero qualcosa che emerge *anche dalle interazioni e dall’intersezione* appunto tra le diverse dimensioni soprarichiamate (repertori e consumi culturali, repertori linguistici, età, genere, abilità, funzionamenti, situazioni sociali ed economiche ecc.). Esse avrebbero in questo senso un carattere “posizionale”, ovvero legato alle modalità con le quali ciascuno e ciascuna di noi vive situato/a all’interno di determinati contesti, nonché all’assetto che le relazioni (anche di potere) assumono entro quegli stessi contesti (Valentine, 2007).

È all’interno di tali dinamiche che si sviluppano, secondo una prospettiva intersezionale, anche i percorsi di formazione dell’identità delle persone, nonché i processi di inclusione e/o esclusione, di partecipazione e/o marginalizzazione.

Vi è un ulteriore aspetto che sembra rendere l’approccio intersezionale particolarmente prezioso per studiare – come suggerito da Hannerz – “le condizioni di esistenza del significato nella società” (1998, p. 15) e nello specifico a scuola. Ovvero, il fatto che, nell’ottica degli studi sull’intersezionalità diviene assolutamente centrale analizzare *specificatamente i contesti*: in questo caso, anche specificamente i contesti educativi e scolastici.

Come scrive un’autorevole esponente di questo campo di studi come Gill Valentine, l’identità di ciascuno/a di noi prende infatti forma “nelle interazioni all’interno di determinati contesti spaziali e determinati momenti biografici” (Valentine, 2007, p. 18). In altre parole, le “posizioni” rispetto alle quali – nel percorso personale di ognuno/a – si intrecciano i diversi elementi sopraricordati variano nel corso della vita di una persona anche a seconda degli specifici contesti in cui essa si trova a vivere. Non è un caso che la stessa Valentine definisca “carichi di potere” (ivi, p. 19) alcuni di questi contesti, a evidenziare come all’interno di essi le persone e i gruppi corrano di fatto il rischio di venire identificate e/o marginalizzate sulla base di uno specifico assetto di elementi/flussi culturali e relazioni sociali, che Valentine chiama gramscianamente “culture egemoniche” (ivi, p. 18).

Se, come suggerisce Valentine, focalizzarsi sulle intersezioni significa in primis rivolgere un’attenzione specifica ai contesti entro cui quelle intersezioni emergono, allora una ricerca che voglia proporsi come autenticamente pedagogico-interculturale dovrà guardare ai contesti scolastici non solo – o non tanto – come ambiti entro cui entrerebbero differenze culturali che si presumerebbero pre-esistenti e predefinite: come se, dunque, i contesti scolastici non facessero che accogliere tali culture che alunni e alunne porterebbero con sé. Piuttosto, le forme assunte oggi dalla diversità anche socioculturale sarebbero da intendersi come qualcosa che emerge dall’interazione *fra* i percorsi delle allieve e degli allievi e i contesti scolastici stessi.



3. Sui percorsi scolastici di allieve e allievi provenienti da contesti migratori

È anche in quest'ottica che potremmo allora cercare di leggere i dati relativi ai percorsi scolastici delle allieve e degli allievi provenienti da contesti migratori.

Se, ad esempio, partiamo dai dati riportati nel rapporto ministeriale su *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020/2021*, è certo fondamentale prima di tutto sottolineare come essi permettano di cogliere alcuni importanti segnali positivi, ad esempio in riferimento al miglioramento dei dati relativi al cosiddetto "ritardo" scolastico delle allieve e degli allievi con cittadinanza non italiana (cfr. Miur – Ufficio Statistica e Studi, 2022, p. 54; per una riflessione più ampia sulla rilevanza di questi segnali positivi cfr. anche Ongini, 2019, pp. 3-9). Nello stesso tempo, però, è anche importante osservare come, nel complesso, i dati testimonino purtroppo un quadro del rapporto fra scuola e allieve/i provenienti da contesti migratori caratterizzato ancora da aspetti critici.

Alcuni elementi riportati nel rapporto sono emblematici in questo senso. Possiamo considerare, ad esempio, i dati sulla scolarità, e in particolare osservare ciò che emerge sotto questo aspetto ai due poli del sistema scolastico.

In generale, osserva il rapporto, "i tassi di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana sono prossimi a quelli degli italiani sia nella fascia di età 6-13 anni, intorno al 100%, corrispondente al Primo ciclo di istruzione, sia nella fascia 14-16 anni, corrispondente al primo triennio di Secondaria di II grado nella quale scendono al 94,1%" (ivi, p. 12). Tuttavia, questo dato cambia in modo considerevole se andiamo a considerare, da un lato, gli anni della scuola dell'infanzia, dall'altro, i due anni conclusivi della scuola secondaria di secondo grado.

Nel primo caso, infatti, emerge che "i bambini con cittadinanza non italiana tra i 3 e i 5 anni presenti nelle scuole sono il 74,7% dei bambini con cittadinanza non italiana residenti in Italia, mentre per i bambini italiani il dato raggiunge il 93,7%" (*ibidem*), con una differenza quindi decisamente marcata. All'estremo opposto, ovvero alla fine delle superiori, di nuovo il report evidenzia una significativa differenza fra la situazione dei giovani con cittadinanza non italiana e quella dei loro coetanei con cittadinanza italiana: infatti, "a 17-18 anni [...] (ultimo biennio di Secondaria di II grado) il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana diminuisce fino al 77,4% rispetto all'83,3% degli studenti italiani" (*ibidem*).

Tale dato assume ulteriori significati se viene letto alla luce anche delle differenze fra i generi, dal momento che emerge come "l'abbandono scolastico riguarda maggiormente i ragazzi rispetto alle ragazze": mentre per le ragazze con cittadinanza non italiana il tasso di scolarità a 17-18 anni è dell'81,8% per i coetanei maschi con cittadinanza non italiana tale tasso scende al 73,8% (*ibidem*).

Il tema della scolarità è naturalmente solo uno fra i molti a cui siamo chiamati a guardare per cercare di comprendere quanto e come i contesti scolastici concorrano, in termini che potremmo avvicinare alle piste di analisi proposte da Hannerz, a determinare le condizioni alle quali le diverse componenti della popolazione (in questo caso quelle con background migratorio) hanno la possibilità di accedere alle risorse simboliche/culturali della nostra società. Altrettanto rilevanti sono, ad esempio, anche i dati, relativi ai risultati scolastici, alla percentuale di allieve/allievi in pari rispetto all'età, alla dispersione (per un quadro di insieme recente, si veda il già citato Miur – Ufficio Statistica e Studi, 2022; inoltre – con riferimento specifico, ad esempio, ai risultati delle prove Invalsi – cfr. anche Invalsi open 2021 e 2022; per un'analisi anche in prospettiva internazionale cfr. Borgna, 2021). Si tratta ancora di dati rispetto ai quali – pur non trascurando, nuovamente, di rilevare i segnali positivi – si continuano a registrare differenze importanti fra la componente con retroterra migratorio e quella figlia di genitori italiani.

4. Prospettive di ricerca e progettualità possibili

Ciò che appare fondamentale sottolineare, proprio per poter contribuire a una riflessione sul ruolo centrale della scuola, è che troppe volte dati come quelli appena ricordati corrono il rischio di venire letti/spiegati in modo non sufficientemente approfondito, collegandoli cioè in modo troppo schematico e lineare al solo re-



troterra migratorio e/o a presunti elementi/atteggiamenti culturali (anche nei confronti della scuola) che si presume caratterizzerebbero le famiglie delle allieve e degli allievi con retroterra migratorio. Si tratta, come ha ben sintetizzato l'antropologa dell'educazione Mica Pollock, di analisi che "ipersemplificano in modo pericoloso i processi, le interazioni e le pratiche sociali che producono una disparità di risultati" (Pollock, 2008, p. 369).

Da un lato, potremmo dire, sulla scia di un approccio intersezionale, che, leggendo sia i dati ministeriali che quelli che provengono da altre fonti – ad esempio i dati che emergono dalla recente indagine ISTAT sulle seconde generazioni (ISTAT, 2020), o i già menzionati risultati Invalsi (Invalsi open, 2021 e 2022), oppure le diverse tipologie di dati utilizzate da Save the Children per definire l'Indice di Povertà Educativa (cfr. ad esempio Save the Children, 2015, p. 9; ma si vedano anche le varie edizioni dell'*Atlante dell'infanzia a rischio* curate sempre da Save the Children, ad esempio: 2017 e 2018) – ne emerge effettivamente un intreccio di elementi, dal momento che appaiono, appunto, rilevanti aspetti come quelli connessi all'età, al genere, agli aspetti socioeconomici, oltre che ai diversi contesti territoriali.

Dall'altro lato, appare essenziale tenere presente che, come suggerisce proprio Pollock, per studiare gli aspetti "culturali" – in questo caso la distribuzione/l'accesso delle/alle risorse culturali nei contesti scolastici – dovremmo studiare "l'organizzazione delle interazioni quotidiane delle persone nei contesti concreti" (*ibidem*). Altrimenti, corriamo, in primis, il rischio di cadere in analisi superficiali che "addossano la responsabilità dei risultati scolastici a un insieme limitato di attori, comportamenti e processi" (*ibidem*): il più delle volte, probabilmente, alle sole famiglie con retroterra migratorio o in generale al background/contesto da cui proverebbero le allieve e gli allievi. E, in seconda battuta, corriamo un ulteriore (e conseguente) rischio: infatti, un approccio superficiale allo studio della distribuzione delle risorse culturali a scuola ci porta a "includere [solo] un insieme ridotto di attori e azioni all'interno di un insieme [altrettanto] ridotto di progetti di miglioramento scolastico" (*ibidem*).

Pollock ci offre alcune piste possibili per "analisi più approfondite": fra le altre, ad esempio, ci suggerisce l'importanza di indagini che "aiutino a cogliere le variazioni e la complessità all'interno delle pratiche connesse-alla-scuola" dei diversi gruppi di allieve/allievi e famiglie con background migratorio (ivi, pp. 370-371). Inoltre, Pollock segnala anche la rilevanza di ricerche che evidenzino come i percorsi scolastici di allieve/allievi emergano "nell'interazione" con le diverse persone che esse/i incontrano *sia* dentro *che* fuori i contesti scolastici (ivi, pp. 371-372); ma la stessa Pollock sottolinea come sia importante sviluppare anche analisi che evidenzino la pluralità di figure che "possono concorrere a produrre determinati risultati scolastici, attraverso l'interazione, anche in classe e a scuola", senza ricondurre quindi ogni spiegazione solo al contesto familiare (ivi, pp. 373-375).

Si tratta, certo, di indicazioni che appaiono legate allo specifico contesto statunitense dove opera Pollock (in particolare, ad esempio, per quanto riguarda il tema delle relazioni fra soggetti interni ed esterni ai diversi "gruppi"), ma che paiono poter costituire, *mutatis mutandis*, altrettante preziose indicazioni di ricerca pedagogica anche all'interno dei contesti scolastici ad alta complessità socioculturale del nostro Paese.

Le piste di ricerca suggeriteci da Pollock appaiono, da un lato, in grado di rispondere – nella misura in cui ci spingono a studiare la varietà all'interno dei diversi gruppi e le interazioni fra persone e gruppi – alle sfide posteci da una prospettiva di ricerca intersezionale: ovvero alla necessità di descrivere e comprendere le diverse "posizioni" a partire dalle quali persone e gruppi riescono di fatto ad accedere, anche a scuola, alle diverse risorse culturali della nostra società.

Dall'altro lato, quelle stesse piste ci sollecitano a esplorare percorsi di intervento (e di ricerca/intervento) che possano coinvolgere/attivare – su piani distinti e in azioni diverse, ma sempre interrelati – una molteplicità di soggetti dentro e fuori la scuola, secondo un approccio di carattere sistemico entro cui le singole (e necessariamente circoscritte) azioni acquistano però significato e rilevanza anche perché interagenti con altre azioni, altrettanto circoscritte, ma anche altrettanto rilevanti in un'ottica di risposta di sistema.

Si tratta, peraltro, di una prospettiva verso cui ci invitano a muovere ormai da anni anche i documenti di indirizzo che, nel contesto del nostro Paese, tratteggiano le direzioni lungo le quali muoverci in scuole e territori ad alta complessità. Dalle linee di azione dell'ormai classica (e sempre attuale) *Via italiana per la scuola interculturale* (MPI, 2007) alla pluralità di soggetti e di proposte dei recentissimi *Orientamenti interculturali* (MI, 2023), passando per la pluralità di indicazioni operative delle *Linee Guida* del 2014 o per le dieci attenzioni/proposte del documento *Diversi da chi?* Quasi tutti i documenti ci parlano, non a caso, di una molteplicità di



piani e linee di azione, che vedono certo la scuola protagonista, ma sempre insieme alle altre agenzie educative del territorio. Emblematico in questa direzione appare l'invito che viene, fra gli altri, dal documento ministeriale *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* (MIUR, 2018): invito che ci chiede di lavorare *all'interno* della scuola, ad esempio per «estendere il tempo prolungato e pieno [...] evitando un ripetersi pomeridiano delle attività ordinarie» (ivi, pp. 47-48), ma anche *sulle relazioni fra scuola ed extra-scuola*, ad esempio investendo «sull'apertura prolungata delle scuole [...] unendo attività comunitarie, anche offerte a famiglie» (ivi, p. 48).

In un modo o nell'altro, sul piano della ricerca e/o sul piano dell'azione educativa – o ancora, in altri casi, sul piano di una ricerca-azione capace di essere, a un tempo, situata e critico-riflessiva (Bove, 2019) – queste prospettive e progettualità ci ricordano, soprattutto, che, per lavorare in modo pedagogicamente orientato nelle scuole e nei quartieri ad alta complessità odierni, dobbiamo imparare a non focalizzarci *solamente* sulle caratteristiche delle persone, delle famiglie, delle comunità con background migratorio, ma dobbiamo porre al centro della nostra attenzione le molteplici *interazioni fra* i percorsi di quelle persone, quelle famiglie e quelle comunità e la scuola e, con essa, gli altri contesti educativi, formali e non (come è, emerso, ad esempio, in modo particolarmente drammatico nel contesto della recente crisi connessa all'emergenza pandemica; cfr. Zolletto, 2021).

Da tali interazioni, come si è visto, scaturiscono ancora troppo spesso i difficili percorsi scolastici di allieve e allievi con retroterra migratorio. Ma da quelle stesse interazioni – laddove riorientate anche a partire da una consapevole attenzione pedagogica – possono nascere anche (e possono essere coltivate) prospettive capaci di migliorare *l'insieme* delle azioni educative messe in campo dalle comunità educanti, al fine di promuovere percorsi e ambienti di apprendimento e socializzazione che provino davvero ad essere, dentro e fuori la scuola, più inclusivi, interculturali, equi.

Bibliografia

- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Franco Angeli.
- Borgna, C. (2021). *Studiare da straniero. Immigrazione e disegualianze nei sistemi scolastici europei*. Il Mulino.
- Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17 (1), 59-75.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Franco Angeli.
- Cancellieri, A. (2011). Differenti urbanità. In *neodemos*, 9 febbraio 2011. Retrieved February 18, 2023, from <https://www.neodemos.info/2011/02/09/differenti-urbanita/>
- Catarci, M., & Macinai, E. (Eds.) (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*. ETS.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Franco Angeli.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (Eds.) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. ETS.
- Hannerz, U. (1998). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. il Mulino. (Original work published 1992).
- Invalsi open (2021). *Come cambiano i risultati 2021 in base al genere, alla provenienza territoriale e all'indicatore ESCS*, 05.11.21. Retrieved February 18, 2023, from <https://www.invalsiopen.it/risultati-invalsi-2021-genere-provenienza-territoriale-escs/>
- Invalsi open (2022). I fattori che incidono sui risultati della Scuola primaria nelle Prove INVALSI, 29.07.22. Retrieved February 18, 2023, from <https://www.invalsiopen.it/i-fattori-che-incidono-sui-risultati-della-scuola-primaria-nelle-prove-invalsi/#Background>
- ISTAT (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30(3), 1771-1800.
- MI – Ministero dell'istruzione (2022). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.



- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa.
- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’intercultura*. Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri.
- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli allievi stranieri*.
- MI – Ufficio Statistica e Studi (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020/2021*.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli allievi stranieri*. Osservatorio Nazionale per l’integrazione degli allievi stranieri e l’educazione interculturale.
- Ongini, V. (2019). *Grammatica dell’integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Laterza.
- Pollock, M. (2008). From Shallow to Deep: Toward a Thorough Cultural Analysis of School Achievement Patterns. *Anthropology & Education Quarterly*, 30(4), 369-380.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Bruno Mondadori.
- Save the Children (2015). *Illuminiamo il future 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children (2017). *Atlante dell’infanzia a rischio. Lettera alla scuola*. Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Save the Children (2018). *Atlante dell’infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*. Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall’intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Franco Angeli.
- Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21.
- Van der Veen, R., & Wildemeersch, D. (2012). Diverse cities: learning to live together. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 5-12.
- Zoletto, D. (2021). Una doppia distanza? Scuola, allievi e famiglie con retroterra migratorio nel contesto della pandemia. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LIX(2), 57-72.
- Zoletto, D. (2022). Introduzione. In D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l’azione educativa* (pp. 13-21). Carocci.
- Zoletto, D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Scholé – Morcelliana.



Il contrasto al disagio scolastico nelle scuole del primo ciclo di Piacenza: alla ricerca di una risposta strutturata

The fight against scholastic discomfort in first cycle schools in Piacenza: in search of structured response

Pierpaolo Triani

Università Cattolica del Sacro Cuore | pierpaolo.triani@unicatt.it

PER UN'IDEA PEDAGOGICA DI SCUOLA: NUOVI SEGNALI E NUOVE PROGETTUALITÀ

ABSTRACT

Il presente contributo intende presentare le caratteristiche di un progetto in essere da molti anni nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo della città di Piacenza. Questo progetto si basa sul principio di dare una risposta strutturata al disagio scolastico, attraverso la realizzazione di una collaborazione educativa tra ente locale, terzo settore e sistema scolastico. È in base a questo principio che sono stati elaborati dispositivi organizzativi, progettuali e operativi. L'esperienza descritta permette di cogliere alcuni aspetti della collaborazione tra scuola e territorio ma anche di mettere in luce piste di miglioramento.

This essay intends to present the characteristics of a project that has been present for many years in the schools of Piacenza. This project is based on the principle of providing a structured response to school discomfort, through the implementation of an educational collaboration between the local authority, the third sector and the school system. It is on the basis of this principle that organisational, planning and operational devices have been developed. The experience described allows us to grasp some aspects of the collaboration between school and territory but also to highlight lines for improvement.

KEYWORDS

Disagio scolastico | Scuola | Collaborazione Educativa
Discomfort school | School | Educational Cooperation

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Triani, P. (2023). Il contrasto al disagio scolastico nelle scuole del primo ciclo di Piacenza: alla ricerca di una risposta strutturata. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 141-146 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-21>.

Corresponding Author: Pierpaolo Triani | pierpaolo.triani@unicatt.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-21

Premessa

L'area tematica del presente contributo riguarda il contrasto del disagio scolastico e l'importanza dell'alleanza educativa tra scuola e territorio. Lo scopo, tuttavia, non è quello di delineare e descrivere analiticamente il concetto di disagio scolastico, per il quale rinvio a studi precedenti (Triani 2006, 2011), quanto piuttosto descrivere i principi ispiratori, le caratteristiche, gli insegnamenti di un progetto territoriale attivo da oltre quindici anni, che ha cercato di dare forma concreta alla collaborazione tra sistema scolastico, ente locale, terzo settore e università.

Il progetto, promosso e sostenuto economicamente, in modo costante anche nei cambi di amministrazione, dal Comune di Piacenza in stretto rapporto con la sede piacentina della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, pur modificando negli anni la sua titolazione, ha sempre avuto come finalità propria il sostegno alle scuole nella promozione del benessere di ogni alunno e nel contrasto del disagio scolastico (Rizzi & Magnaschi 2017).

L'area di intervento è sempre stata quella delle scuole statali del primo ciclo della città di Piacenza e nel tempo si estesa anche alle scuole statali dell'infanzia. La popolazione scolastica interessata è attualmente attorno alle undici mila unità e si caratterizza per un forte tratto di multiculturalità. La percentuale di studenti non italiani, infatti, secondo l'ultimo rapporto del Ministero dell'Istruzione (Ministero dell'Istruzione – Ufficio di Statistica, 2022), nella provincia di Piacenza è del 23,8% e molti di essi frequentano le scuole della città.

L'organizzazione delle scuole della città di Piacenza ha alcuni tratti caratteristici. Differentemente da altri territori limitrofi, non ha Istituti comprensivi né scuole dell'infanzia comunali. L'offerta scolastica vede invece la presenza – oltre che di diverse scuole dell'infanzia paritaria, di alcune scuole paritarie primarie e secondarie di primo grado – di sei circoli didattici (che comprendono sia scuole dell'infanzia, sia scuole primarie) e tre scuole secondarie di secondo grado (ciascuna delle quali si articola in più sedi).

1. I principi ispiratori dell'esperienza

È all'interno di questo contesto territoriale che il Comune di Piacenza, sollecitato dai crescenti bisogni espressi dalle scuole in merito alla necessità di far fronte a situazione di disagio scolastico sempre più numerose, ha deciso nel 2004 di avviare un lavoro di riflessione e ricerca che ha portato, dopo pochi anni, alla costruzione di un progetto di intervento a supporto delle scuole basato su alcune 'constatazioni' e su alcuni principi ispiratori.

Le constatazioni possono essere sintetizzate in due punti. La prima è che il disagio scolastico, come messo in luce da diversi studi (Brophy, 1999; Nicolodi, 2011; Save the Children, 2014), non può essere considerato semplicemente un fatto emergenziale quanto piuttosto un fenomeno strutturale per un sistema scolastico che voglia essere inclusivo e che per questo richiede una risposta strutturata e stabile (Triani, Ripamonti & Pozzi, 2015). La seconda constatazione è l'impossibilità della scuola a realizzare da sola un quadro articolato di interventi capaci di gestire e affrontare le molteplici situazioni di disagio vissute dagli studenti.

In rapporto a questa duplice constatazione si è scelto di iniziare ad elaborare un progetto di intervento che coinvolgesse più soggetti (sistema scolastico, terzo settore, ente locale, università), ponendo alla base due principi ispiratori.

Il primo principio si richiama alla logica dell'empowerment: il territorio non può sostituire le scuole nella promozione del benessere scolastico e nella prevenzione del disagio, ma esse possono e debbono essere sostenute, accrescendo innanzitutto le risorse formative, relazionali, motivazionali dei docenti e favorendo la realizzazione, all'interno degli istituti, di interventi specifici.

Il secondo principio, strettamente connesso al primo, è che non si tratta di operare *per* le scuole, ma di progettare interventi stabili *con* le scuole, lavorando con gli insegnanti ed inserendo questi progetti all'interno di un contesto più ampio di attività extrascolastiche e servizi che chiamano in causa tutto il territorio (Mangione, Parigi & Tonucci, 2022).



2. Gli elementi strutturali dell'esperienza: i dispositivi organizzativi e progettuali

Il principio di fondo di lavorare con le scuole e con gli insegnanti nella prevenzione del disagio scolastico ha portato fin da subito ad operare per l'implementazione di dispositivi organizzativi e progettuali, che sono andati, nel tempo, precisandosi e, in parte, modificandosi in rapporto ai mutamenti del contesto e al sorgere di nuove consapevolezze e richieste all'interno delle scuole. Per motivi di sinteticità si presenteranno questi dispositivi attraverso una breve descrizione per punti, sapendo che questa scelta non consentirà di mettere completamente in luce le interconnessioni tra di essi.

a) Il tavolo cittadino dei docenti referenti per il disagio scolastico

Il perno fondamentale dell'esperienza è costituito dalla presenza, nelle scuole che aderiscono al progetto, di un insegnante referente e, soprattutto, dal funzionamento del tavolo cittadino dei docenti referenti per il disagio scolastico e la promozione del benessere.

Sorto grazie alla collaborazione tra il Comune di Piacenza, le scuole del primo ciclo, l'Ufficio scolastico territoriale e l'Università Cattolica, tale Tavolo ha avviato i suoi lavori nel marzo del 2007. Con l'anno scolastico 2007-2008 ha iniziato a darsi una cadenza mensile che continua tutt'ora.

Attualmente il Tavolo, la cui composizione nel corso degli anni si è leggermente modificata, vede la partecipazione, assieme ad una figura designata dai Servizi Educativi e Formativi del Comune, dei docenti referenti per il disagio delle tre scuole secondarie statali di primo grado della Città, del CPIA e dei sei circoli didattici, rappresentati sia per la scuola dell'infanzia, sia per la scuola primaria. Il Tavolo è guidato da un docente della Facoltà di Scienze della Formazione assieme al coordinatore dei progetti di intervento svolti nelle scuole, che sono affidati con bando dal Comune di Piacenza ad una realtà del terzo settore¹. Inoltre, nel corso di ogni anno scolastico, in alcuni momenti, partecipano ai lavori alcuni operatori dei Servizi Sociali e della Neuropsichiatria infantile e gli educatori che svolgono le attività nelle scuole. Gli incontri fino al febbraio del 2020 si sono sempre svolti in presenza presso la sede piacentina dell'Università Cattolica; attualmente si privilegia la modalità di lavoro on line.

L'individuazione per ogni istituto di un docente referente, formalmente nominato, è stata da subito dettata dall'importanza di favorire nella scuola un lavoro di circolazione delle informazioni, di coordinamento e monitoraggio delle attività, di raccordo tra i diversi interventi.

La costituzione, invece, di un tavolo di lavoro si è basata sull'importanza e sulla necessità per tutti i soggetti coinvolti di avere un luogo condiviso di monitoraggio, confronto, progettazione, verifica e rielaborazione. Nel corso degli anni questo tavolo si è rivelato essere uno strumento prezioso per far crescere una cultura e una pratica del lavoro di rete e per dare concretezza al valore dell'alleanza educativa. Inoltre, rappresenta un contesto, come riconosciuto più volte dagli stessi partecipanti, di supporto e sostegno al lavoro svolto dai referenti nelle scuole e uno spazio di 'pensiero' e di formazione continua.

b) I gruppi di istituto per il disagio

L'esperienza, fin da subito promettente, del Tavolo cittadino dei referenti per il disagio ha portato alla proposta di costituire uno specifico gruppo di lavoro tra insegnanti all'interno di ogni scuola aderente al progetto, con la supervisione, in alcuni momenti dell'anno, di un formatore esterno.

Questi gruppi avviati nell'anno scolastico 2008-2009 erano stati pensati per essere punto di riferimento all'interno dei singoli istituti e per favorire la crescita tra tutti i docenti di una cultura comune in merito alla prevenzione del disagio. Tuttavia, l'implementazione di questo dispositivo non ha dato gli esiti sperati e a partire dall'anno scolastico 2012-13 si è scelto di non proporre più l'attivazione.

Le difficoltà incontrate sono state sia di carattere organizzativo, sia di carattere formativo e motivazionale: i gruppi avevano difficoltà a trovarsi e ad affrontare in modo autonomo i diversi oggetti di lavoro. Resta però

1 Attualmente il Progetto fa capo all'Assessorato alle politiche educative e allo sport mentre la progettazione di azioni a sostegno del sistema educativo scolastico per la promozione e la realizzazione dell'integrazione ed il contrasto al disagio è affidata alla Cooperativa sociale Coopselios.



aperta la questione della cura del coordinamento delle attività di prevenzione del disagio all'interno delle singole scuole e, al riguardo, negli ultimi anni si sta riflettendo sulla possibilità di costituire nei diversi istituti, alcune volte all'anno (in analogia con esperienze di altri territori), momenti di confronto interprofessionali (tra insegnanti, educatori, psicologi, assistenti sociali).

c) Il tavolo di lavoro degli educatori

La continuità del progetto e il conseguente stabilizzarsi degli interventi all'interno delle scuole ha portato progressivamente ad avvertire l'importanza di costituire un tavolo di lavoro anche tra gli educatori. Attualmente questo *team* di lavoro, composto mediamente da 5-6 persone, si trova mensilmente, con un supervisore esterno, per realizzare momenti di confronto e riflessione sulla cultura scolastica e sui linguaggi della scuola, oltre che il monitoraggio dello stato degli interventi attivi e la declinazione di possibili miglioramenti da attivare nelle strategie di azione.

Il lavoro del *team* ha permesso anche di sviluppare una riflessione sul ruolo dell'educatore scolastico: la sua specificità rispetto sia allo psicologo, sia alle figure educative che operano individualmente con gli alunni e le alunne con disabilità; le sue funzioni e i suoi compiti; i suoi obiettivi e i suoi strumenti.

d) La costruzione di strumenti di co-progettazione

Supportare le scuole nel contrasto alla dispersione scolastica significa andare ben al di là del fornire ai singoli istituti alcune risorse umane e personali. Significa, invece, sostenere il lavoro degli insegnanti nello scegliere su quali aspetti intervenire, nella progettazione e nella verifica degli interventi. Per questa ragione nel corso degli anni sono andati definendosi alcuni strumenti:

- la scheda di descrizione di specifiche situazioni di difficoltà individuali o di classe per le quali un istituto, su richiesta del Dirigente, chiede l'utilizzo delle risorse del progetto;
- la scheda di co-progettazione dell'azioni realizzata attraverso la collaborazione tra insegnanti coinvolti ed educatore di riferimento;
- lo strumento di descrizione delle attività svolte e dei risultati ottenuti.

Occorre dire al riguardo che sebbene tutti e tre gli strumenti siano stati pensati per favorire la collaborazione tra docenti della stessa sezione e classe e tra insegnanti ed educatori, tuttavia si registrano, nei fatti, diverse difficoltà. Non è raro, infatti, che la scheda di descrizione sia elaborata da un solo insegnante, che quella di progettazione sia costruita dall'educatore assieme ad un solo docente (solitamente il coordinatore di classe), che la descrizione delle attività svolte e la loro valutazione sia lasciata all'educatore che ha svolto l'intervento.

e) La realizzazione di momenti di studio, ricerca e formazione

Il Tavolo cittadino dei referenti rappresenta, come già ricordato, uno spazio di 'pensiero', un contesto dove alimentare la progettualità del sistema scolastico in ordine alla costruzione di una cultura e una prassi condivisa per la prevenzione del disagio scolastico. Per questo motivo nel corso degli anni, il tavolo dei referenti ha contribuito attivamente alla realizzazione di una ricerca sulla percezione del disagio nelle scuole e soprattutto alla costruzione di alcuni strumenti sia osservativi, sia di linee operative proposti successivamente a tutte le scuole (Comune di Piacenza & Università Cattolica del Sacro Cuore, 2012). Durante il periodo del Covid alcuni incontri mensili sono stati dedicati a comprendere la situazione dei bambini e dei ragazzi e dei docenti. Attualmente si stanno realizzando momenti di studio sulla struttura dei PDP delle singole scuole.

Inoltre, per favorire la crescita delle competenze relazionali e didattiche del maggior numero dei docenti, ogni anno il tavolo progetta un percorso di formazione aperto agli insegnanti delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo della città che vede coinvolte mediamente 120 persone.

3. Gli elementi strutturali dell'esperienza: i dispositivi di intervento nelle e con le scuole

In stretta connessione con i dispositivi organizzativi e progettuali, il progetto promosso dal Comune di Piacenza si caratterizza per la presenza di diverse modalità di intervento, messe in atto dopo una fase di analisi dei bisogni e di co-progettazione. Queste modalità sono andate, in parte, variando nel tempo in rapporto alle richieste



delle scuole e sono sottoposte ogni anno ad una ridefinizione complessiva. Ve ne sono però alcune, le principali, che sono costanti ormai da alcuni anni e che verranno ora brevemente richiamate.

a) Il tutoring di sezione e di classe

Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria il progetto mette innanzitutto a disposizione, per alcune ore, la figura con competenze psico-pedagogiche (solitamente un laureato in Scienze dell'educazione oppure in Psicologia) per intervenire a supporto del lavoro dei docenti all'interno di una determinata sezione o classe, caratterizzate da particolari difficoltà. Lo scopo non è quello di affiancare situazioni individuali (sebbene i docenti tendano a fare questa richiesta) quanto piuttosto di svolgere una funzione di tutoring all'azione docente e alle dinamiche di classe, attraverso attività di osservazione, valutazione pedagogica della problematicità rilevata, attivazione di alcuni strumenti, individuazione, assieme alle insegnanti, di alcune linee di azione, realizzazione di alcuni interventi con il gruppo.

Mediamente il progetto riesce ad assicurare la presenza del tutor in 15-20 sezioni/classi, che opera al loro interno, mediamente, per 20 ore.

b) L'educatore scolastico

Nella scuola secondaria di primo grado il dispositivo fondamentale di intervento è rappresentato dalla presenza a scuola di un educatore. In ognuno dei tre istituti della città (che al loro interno comprendono diverse sedi) opera una figura educativa per un totale di 100 ore annue e realizza una pluralità di interventi concordati con gli insegnanti in base all'analisi dei bisogni svolta all'inizio dell'anno scolastico. L'inserimento dell'educatore scolastico è stato pensato per accrescere le capacità delle singole scuole di fronteggiare le situazioni di disagio secondo una precisa progettualità pedagogica. Presente, solitamente, a scuola per alcune ore settimanali (e nel corso degli ultimi anni tendenzialmente in giorni stabili) la figura dell'educatore scolastico viene valorizzata per attività di osservazione di classi particolarmente complesse, per la realizzazione di alcuni interventi finalizzati al miglioramento delle dinamiche di classe, per interventi di supporto individuale e di piccolo gruppo. Inoltre, svolge una funzione di supporto nella definizione di strategie di azione in ordine a specifiche situazione e favorisce il lavoro di rete tra scuola e territorio e, in alcuni casi, anche con la famiglia.

c) I laboratori emotivi ed espressivi

Ogni anno, per tutti e tre gli ordini di scuola coinvolti nel progetto, sono proposte alcune ore di laboratorio di educazione emotiva e di accrescimento delle competenze espressive, valorizzando principalmente i linguaggi artistici e le modalità teatrali. Per realizzare questi interventi il progetto si avvale di esperti del settore che operano da anni nel territorio.

d) I progetti di contrasto al bullismo e al cyberbullismo

Sempre più spazio, inoltre, stanno avendo le richieste delle scuole, soprattutto quelle secondarie di primo grado di interventi specifici finalizzati a contrastare il fenomeno del bullismo nella pluralità delle sue forme. Anche in questo caso il progetto propone modalità formative di 2-4 ore realizzate da esperti di settore con metodiche attive e partecipative.

4. Gli insegnamenti di questi anni

Ogni punto delineato nel paragrafo precedente richiederebbe, evidentemente, una descrizione più analitica delle azioni e dei risultati, evidenziando maggiormente i punti di forza e criticità che vanno via via emergendo.

Nell'intenzione, però, di limitarmi a proporre una riflessione d'insieme su che cosa possa insegnare questo progetto, ormai pluriennale, per l'implementazione di una risposta strutturata al disagio scolastico, basata sulla sinergia tra scuola e territorio, cercherò soltanto di evidenziare quelli che mi sembrano essere, da un lato, alcuni elementi acquisiti e, dall'altro, alcune condizioni di sviluppo. Si tratta di aspetti che occorre, logicamente, tenere presente nel loro insieme se si vuole sostenere il sistema scolastico nella sua *mission* di favorire l'apprendimento di ogni alunno, nella pluralità delle diverse situazioni e condizioni.



Per quanto riguarda gli elementi acquisiti l'attivazione prolungata del progetto presentato ha messo in luce come non solo il disagio scolastico sia fenomeno normalmente presente nella scuola ma anche come ogni istituto se sollecitato ad esprimere un bisogno di aiuto in ordine a questo tema reagisca con un numero molto elevato di richieste. Il supporto dato alle scuole, per la numerosità di situazioni difficili che hanno, sembra non bastare mai. Anche se le risorse provenienti dall'esterno dovessero raddoppiare o triplicare non sarebbero comunque sufficienti a rispondere alle aspettative di aiuto degli insegnanti.

In stretta connessione con questa richiesta di aiuto potenzialmente indefinita vi è un altro elemento, altrettanto problematico, che il progetto condotto nella città di Piacenza mette costantemente in evidenza. Quando il territorio propone alle scuole e agli insegnanti di lavorare insieme la proposta è solitamente accolta positivamente ma nel tempo sembra prevalere la richiesta di interventi 'a chiamata' che nascono dietro la tendenza a delegare a figure specialistiche la gestione delle situazioni più problematiche.

Tuttavia, accanto all'acquisizione di questi elementi problematici, il progetto ha permesso anche di cogliere l'importanza di non lasciare soli gli insegnanti e perciò l'importanza di costruire dispositivi organizzativi e operativi che permettano alle scuole e ai docenti di sentirsi sostenuti e accompagnati nel proprio lavoro.

Il progetto ci insegna che occorre far uscire dalla solitudine gli insegnanti e che le scuole devono crescere nella dimensione collaborativa sia al proprio interno, sia con il territorio. Le condizioni per lo sviluppo di una implementazione di una risposta strutturata al disagio, che sia realmente sinergica, riguardano proprio l'aspetto collaborativo.

La scuola, per poter valorizzare al meglio l'inserimento di nuove figure educative e soprattutto per permettere agli insegnanti di prevenire il disagio attraverso il proprio lavoro quotidiano, ha bisogno di rivedere il proprio impianto organizzativo dando più spazio alla collaborazione tra i docenti e ricominciando a pensare, nel tempo, scuole più 'piccole', maggiormente a misura di persona.

Inoltre, quando la scuola accoglie progetti di intervento realizzati da figure 'esterne' è necessario che non si limiti a 'liberare delle ore' nell'orario scolastico. Il progetto piacentino ci insegna che nella programmazione delle risorse di tempo messe a disposizione è ormai necessario che siano calcolate le ore dedicate alla progettazione e alla verifica comune.

Infine, anche se ci sarebbero certamente altri punti da evidenziare, la collaborazione svolta in questi anni tra il Comune di Piacenza e le scuole ha insegnato l'importanza di tavoli di lavoro che occorre implementare maggiormente anche tra le realtà del terzo settore e tra queste e il sistema scolastico, anche per affrontare insieme il tema, molto complesso, del sostegno alle risorse educative delle famiglie.

Bibliografia

- Brophy, J. (1999). *Insegnare a studenti con problemi*. LAS.
- Comune di Piacenza & Università Cattolica del Sacro Cuore (2012). *Vademecum per il disagio scolastico*. Piacenza.
- Ministero dell'Istruzione – Ufficio di Statistica (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s 2020/21*. Luglio 2022.
- Mangione, G.R.J., Parigi, L., & Tonucci, F. (2022) Dove sta di casa la scuola? *Research on Education and Media*, 14, 1, 9-24.
- Nicolodi, G. (2011). *Il disagio educativo alla scuola primaria*. FrancoAngeli.
- Rizzi, P., & Magnaschi, M. (2017). *La città in controluce. Volti, legami, storie di povertà a Piacenza*. EDUCatt.
- Save the Children. (2014). La lampada di Aladino. *L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, from <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>
- Triani, P. (Ed.) (2006). *Leggere il disagio scolastico*. Carocci.
- Triani, P. (2011). *Disagi dei ragazzi, scuola, territorio*. La Scuola.
- Triani, P., Ripamonti, E., & Pozzi, A. (2015). *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Vita e Pensiero.



Spazi educativi e progettualità pedagogiche nella prima infanzia

Learning spaces and pedagogical design in early childhood

Valeria Rossini

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" | valeria.rossini@uniba.it

PER UN'IDEA PEDAGOGICA DI SCUOLA: NUOVI SEGNALI E NUOVE PROGETTUALITÀ

ABSTRACT

La formazione degli educatori e degli insegnanti all'interno del sistema integrato zero-sei rappresenta un'occasione importante per riflettere e validare prassi di continuità orizzontale e verticale volte alla costruzione di ambienti di apprendimento aperti e inclusivi. Nel presente contributo si descrive un'esperienza di formazione che ha coinvolto nel 2022 alcune scuole dell'infanzia e nidi pugliesi, con particolare attenzione alla dimensione dell'*outdoor education*. I risultati di questo intervento si sono rivelati positivi nell'ottica della condivisione delle progettualità scolastiche e dell'adozione di buone pratiche di cittadinanza attiva.

The training of educators and teachers in the ECEC services is an important opportunity to reflect and validate practices of horizontal and vertical continuity aimed at building open and inclusive learning environments. This paper describes a training experience that involved in 2022 some Apulian kindergartens and preschools, with particular attention to outdoor education. The results have been positive for the curriculum design and the adoption of good practices of active citizenship.

KEYWORDS

Servizi 0-6 | Formazione docente | Ambiente di apprendimento | Outdoor education
ECEC services | Teacher education | School environment | Outdoor education

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Rossini, V. (2023). Spazi educativi e progettualità pedagogiche nella prima infanzia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 147-154 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-22>.

Corresponding Author: Valeria Rossini | valeria.rossini@uniba.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-22

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. Sistema integrato 0-6 e curricolo verticale

Investire nel segmento iniziale dell'istruzione, che accoglie i bambini nei primi anni di vita, è un'operazione imprescindibile non solo in vista della promozione della qualità della vita dell'infanzia, ma anche nell'ottica del progresso economico della società. L'ECEC (*Early Childhood Education and Care*) rappresenta, infatti, il pilastro fondamentale di un sistema di educazione e cura dei bambini la cui solidità è un fattore protettivo decisivo contro il rischio di esclusione, povertà, svantaggio e disuguaglianza.

Nel nostro Paese, le Linee Pedagogiche per il sistema integrato "zerosei", adottate con Decreto Ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, per rispondere a quanto stabilito dal Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, pongono all'attenzione della riflessione pedagogica alcuni nodi cruciali per la formazione degli operatori.

Tra questi, molto rilevante è il tema della continuità orizzontale e verticale, anche se senza dubbio non nuovo in campo educativo. Oggi, esso merita di essere riformulato perché si arricchisce di spunti inediti in relazione alla diversa impostazione progettuale dei servizi per l'infanzia, che non dispone di un supporto normativo organico. Come noto, le Linee pedagogiche non sostituiscono, infatti, gli attuali documenti programmatici in vigore per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, ossia le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, novellate nel 2018.

Il primo nodo critico di questo raccordo attiene dunque al dialogo tra Linee Pedagogiche e Indicazioni nazionali, cui si aggiungono i primi Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, adottati con Decreto Ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022.

Anche da un punto di vista organizzativo-gestionale, la comunicazione tra nidi e scuole dell'infanzia non è automatica, considerando che sul territorio nazionale queste ultime sono sempre più spesso parte di Istituti comprensivi che includono scuole primarie e scuole secondarie di primo grado, ma non appunto i nidi.

In sostanza, in attesa di una gestione integrata anche dal punto di vista amministrativo dei nidi e in mancanza di politiche sistematiche di ampliamento dell'offerta dei servizi per la primissima infanzia, il rapporto tra segmento 0-3 e segmento 3-6 appare ancora molto fragile e denso di contraddizioni. Eppure, a livello pedagogico-politico questo rapporto risulta fondamentale per la definizione di un sistema accessibile, efficace e integrato di opportunità educative e di esperienze di cittadinanza.

La formazione degli educatori e degli insegnanti può rappresentare il contenitore privilegiato di sperimentazione di pratiche di lavoro comune in questa direzione, proprio al fine di concretizzare gli approcci valoriali e professionali che rendono possibile il passaggio dalle intenzioni all'azione.

Le Indicazioni Nazionali fanno, infatti, un preciso riferimento alla necessità, per ogni singola istituzione scolastica, di esplicitare nel Piano triennale dell'offerta formativa le scelte culturali e educative congruenti con la propria identità, che, in quanto tali, devono essere poi applicate dai docenti nella forma di esperienze di apprendimento e di azioni didattiche. Da questo punto di vista, le due parole-chiave della progettazione curricolare sono continuità ed unitarietà, che in quanto tali devono interessare anche il lavoro educativo che si svolge nel gradino precedente.

L'introduzione del sistema integrato dei servizi per l'infanzia pone infatti l'esigenza di immettere queste attività in una visione più ampia, che risponda anche ai bisogni dei bambini nella fascia tra zero e tre anni.

All'interno di una tale idea di comunità educativa allargata, il gruppo degli educatori e degli insegnanti rappresenta una microcomunità professionale chiamata ad agire in sinergia, nel rispetto delle libertà, delle differenze e delle competenze di ognuno.

In tale prospettiva, il presente contributo descrive un'esperienza di formazione realizzata nell'ambito di un accordo di rete tra il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "A. Moro" e l'Istituto "Pascoli-Cappuccini" di Noci quale soggetto capofila¹, per la realizzazione di un sistema integrato di azioni tese a garantire occasioni formative, supporto metodologico, rapporti

1 Ringrazio il Comune di Noci, il Nido "Pollicino" e l'I.C. "Gallo-Positano" di Noci e, in particolare, la Dirigente Scolastica dell'I.C. "Pascoli-Cappuccini" prof.ssa Silvana Antonia Sasanelli e il co-formatore dott. Francesco Pizzolorusso, assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Bari "A. Moro".



di condivisione, collaborazione e scambio di buone pratiche, per favorire l'accesso di bambini e famiglie a servizi, presidi e strumenti culturali, attività educative e formative.

Il progetto, rientrante nel Piano formativo congiunto “zerosei” previsto dall'Atto Dirigenziale della Regione Puglia n. 208 del 22 dicembre 2021, si intitola “Noci ecosistema 0-6”, e consta di due moduli formativi della durata di 25 ore ciascuno (suddivisi in 13 ore di attività formativa in presenza e 12 ore di attività laboratoriale di autoformazione a distanza per ogni modulo).

Il percorso formativo è stato realizzato tra ottobre e dicembre 2022 e ha coinvolto 26 partecipanti, tra insegnanti di scuola dell'infanzia e educatrici di nido, perseguendo i seguenti obiettivi:

- rispondere ai bisogni formativi del personale docente e educativo del territorio, con particolare riferimento alla gestione degli ambienti educativi, all'educazione alla cittadinanza e al miglioramento delle relazioni tra agenzie educative e famiglia;
- elaborare una strategia comune proattiva per la realizzazione di una “comunità educante” funzionale al benessere dell'infanzia.

Il corso è stato articolato in sei incontri in presenza coordinati da due esperti universitari che hanno approfondito i seguenti temi:

1. spazio e benessere nell'infanzia. Ambiente come terzo educatore e *Outdoor education*;
2. l'ambiente come terzo educatore. Ripensare spazi interni e connessioni;
3. educare alla cittadinanza nella scuola dell'infanzia: classe, città, mondo;
4. la corresponsabilità educativa: aspetti psicopedagogici e sociali;
5. progettare per accogliere: la continuità educativa nel sistema integrato 0-6;
6. coordinate della professionalità educativa in ottica “zerosei”.

Nel paragrafo che segue, sarà approfondito uno degli assi portanti dell'intera progettualità, che attiene alla costruzione degli ambienti di apprendimento esterni all'aula scolastica.

A mio avviso, si tratta di una direttrice cardine di una scuola che sappia farsi comunità educante, e che possa dunque rinnovarsi alla luce delle riforme legislative, ma anche e soprattutto dei bisogni socio-pedagogici emergenti nell'esperienza condivisa di adulti e minori.

2. Un'idea di scuola oltre la porta dell'aula

La prima parte del percorso formativo ha richiesto un'attenta riflessione in merito alla necessità di contribuire a definire un'idea di scuola aperta alla realtà circostante e interconnessa con lo spazio esterno.

Attraverso la formazione, gli insegnanti e gli educatori hanno rafforzato la consapevolezza del loro ruolo, che non riguarda solo competenze di natura educativa e didattica ma anche atteggiamenti culturali, nel senso della promozione di una cultura dell'infanzia che ha un potere trasformativo all'interno della società di appartenenza.

In questa direzione, la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e integrati ha costituito il punto di partenza per l'individuazione di *best practices*, in grado di funzionare in modo efficace in diversi contesti e produrre risultati migliori rispetto ad altri approcci considerati tradizionali.

In particolare, la ricerca scientifica internazionale ha dimostrato ampiamente la validità dell'*outdoor education* nell'incrementare la qualità del percorso educativo dei bambini e dell'impostazione pedagogica dei servizi che li accolgono.

L'*outdoor education* ha una lunga tradizione epistemologica ed euristica, soprattutto nel Nord Europa, che non potrà essere richiamata per motivi di spazio. Conviene solo dire che con *outdoor education* si fa riferimento a un insieme variegato di esperienze pedagogiche caratterizzate da una didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola a partire dalle caratteristiche del territorio e del contesto socioculturale in cui la scuola è collocata (Bortolotti, 2019).



Fare *outdoor education* non significa semplicemente insegnare e apprendere all'aperto, perché le iniziative educative messe in atto devono avere particolari caratteristiche connettive, ossia essere basate su relazioni interdisciplinari, interpersonali ed ecosistemiche. Da questo punto di vista, il focus non si dirige solo sugli spazi esterni alla scuola, ma anche sui diversi luoghi in cui si apprende, dove adulti e minori sono impegnati in esperienze condivise che sollecitano creativamente e attivamente tutte le dimensioni della personalità individuale e della vita sociale, attraverso il contatto diretto tanto con l'ambiente naturale, quanto con quello culturale e artistico proprio del territorio urbano.

Inoltre, con il termine “Outdoor education” non ci riferiamo soltanto a esperienze che si svolgono in contesti naturali – ad esempio il giardino della scuola, i parchi, le fattorie – ma anche percorsi didattici realizzati in ambienti urbani – ad esempio i musei, le piazze, i parchi cittadini – dove è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento nella sua interezza del soggetto in formazione (dimensione cognitiva, dimensione fisica, dimensione affettiva e dimensione relazionale) (Giunti et al., 2021, p. 5).

L'OE promuove, dunque, un'educazione diffusa come parte di una progettazione curricolare intenzionale che privilegia metodologie attive e laboratoriali in situazioni autentiche. Con riferimento alla scuola dell'infanzia, si distingue tra OE *integrale* e OE *integrata*. Il primo approccio richiama le esperienze della pedagogia del bosco d'ispirazione nordeuropea, o *scuola nel bosco* classica, che sostituiscono all'edificio scolastico un rifugio o un capanno posto in prossimità del bosco stesso (Miklitz, 2001). Il secondo è invece un insieme di iniziative ispirate alla pedagogia del bosco, che prevedono l'alternanza di attività indoor e outdoor a partire da un edificio scolastico (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015).

Seppure non lunga e pervasiva come quella nata in Nord Europa dal secondo dopoguerra, la tradizione italiana nel campo dell'OE è senza dubbio importante, e ha visto incrementare gli interventi a essa legati soprattutto nell'ultimo decennio, grazie a progetti di ricerca-formazione avviati in particolare in Emilia-Romagna.

Negli ultimi tre anni, questo approccio si è rivelato efficace e direi quasi indispensabile per prevenire e contrastare gli effetti negativi dell'emergenza sanitaria sulla vita infantile. L'esperienza pandemica ha riaffermato l'importanza di tornare ad abitare luoghi fisici e sociali che sono stati praticamente espropriati all'infanzia a causa dei provvedimenti restrittivi volti a contenere la diffusione del COVID-19, e che già si stavano progressivamente svuotando di significati pedagogici.

La prolungata inattività all'aperto dei bambini ha acuito, infatti, problemi già presenti prima della pandemia, dovuti alla sempre maggiore sedentarietà e alla sempre minore socialità che caratterizza la vita dei bambini, soprattutto nelle grandi città occidentali. Questo stato di cose è causato da diversi fattori, tra cui la carenza di spazi urbani dedicati all'infanzia, l'isolamento domestico, l'uso eccessivo delle tecnologie, l'iperprotezione dei bambini dai rischi presenti nell'ambiente, la diffusione stili di vita familiari poco improntati alla relazione con la natura.

Le conseguenze di questo quadro educativo (o diseducativo) sulla salute psicofisica dei bambini sono molto gravi, e attengono specificatamente a ciò che Louv (2005) definisce *nature deficit disorder*. Con questa espressione si fa riferimento alle carenze riscontrabili nello sviluppo psicofisico, sociale e motorio dei bambini, a seguito della prolungata mancanza di contatti con l'ambiente naturale.

Per queste e altre ragioni, la riflessione pedagogica è chiamata a impegnarsi nella ristrutturazione dello spazio scolastico, al fine di rispondere ai bisogni educativi dei bambini nella globalità delle loro dimensioni di sviluppo. È esattamente questo il compito delle progettualità volte all'allestimento di ambienti di apprendimento integrati.

Farnè definisce l'ambiente di apprendimento come uno “spazio strutturato sulla base di supporti tecnologici multimediali, sussidi e materiali didattici, strumenti necessari allo svolgimento di una determinata attività, tali da rendere il soggetto attivo nella costruzione di un apprendimento che non dipende dal tradizionale insegnamento” (2015, p. 257).

Il framework teorico di questo approccio affonda le sue radici nel costruttivismo sociale, che lega il processo della conoscenza alle opportunità di agire in un contesto complesso, ricco di opportunità, di stimoli, di risorse. Da questo punto di vista, l'ambiente di apprendimento rappresenta un luogo dove le persone che apprendono



possono lavorare assieme e supportarsi reciprocamente mentre usano una varietà di strumenti e di risorse al fine di conseguire gli obiettivi di apprendimento e di risolvere insieme compiti e problemi (Wilson, 1996).

Il Manifesto 1+4 Spazi educativi per la scuola del Terzo Millennio, presentato dall'Indire nel 2016, accoglie questa sfida proponendo una visione che si discosta dall'idea di scuola come "somma di aule" e si estende, oltre la dimensione didattica, al contesto sociale e alla sua capacità di influenzare la qualità delle relazioni interpersonali. Il modello presenta uno spazio di apprendimento polifunzionale del gruppo-classe, l'evoluzione dell'aula tradizionale che si apre alla scuola e al mondo. Questo ambiente è caratterizzato da spazi flessibili posti in continuità con gli altri spazi della scuola, che diventano complementari, e dunque non più subordinati, agli ambienti della didattica quotidiana.

In questa visione, si valorizza l'idea che lo spazio non sia un contenitore neutro, in quanto ha qualità espressive che sono lette e percepite da chi lo abita nella forma di significati, valori e identità, che promuovono o inibiscono possibilità di movimento, utilizzo di oggetti, comportamenti sociali.

Lo spazio è infatti una dimensione importante della quotidianità poiché rappresenta, insieme al tempo, l'unione delle condizioni che rendono possibile un evento. Lo spazio è contesto, ossia il risultato della *tessitura* di oggetti e persone (Carugati, Selleri, 1996), relazioni e narrazioni, è un complesso di pertinenze (Bateson, 1976), che è necessario connettere. Da qui, rendere ambiente educativo un semplice luogo, ossia una porzione di spazio delimitata idealmente o materialmente, richiede una mirata intenzionalità pedagogica.

In particolare, l'individuazione di un nesso pedagogico tra progettazione e organizzazione del contesto serve a guidare le interazioni delle persone con quel luogo, determinando un sentimento di appartenenza che diventa cruciale nella costruzione dell'identità personale e sociale.

Il valore formativo del luogo è dunque dato dall'integrazione tra le caratteristiche oggettive del contesto e l'esperienza di accoglienza, protezione, familiarità che il soggetto fa in quello spazio abitato (Morgandi, 2017).

In questo senso va intesa la nota espressione che fa dell'ambiente educativo il *terzo educatore* (Malaguzzi, 2010), all'interno del quale l'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica e dunque oggetto di esplicita progettazione e verifica.

In particolare:

- lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredamenti e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante;
- il tempo disteso consente al bambino di vivere con serenità la propria giornata, di giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta e nelle quali si esercita (Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012, p. 18).

Anche Linee Pedagogiche 0-6 ribadiscono l'importanza di un'attenta progettazione dell'ambiente fisico in relazione all'impatto che la sua configurazione, i suoi significati sociali e le sue opportunità ludiche hanno sulla condotta infantile. I criteri guida che dovranno guidare la progettazione scolastica e che hanno grande influenza sulla riorganizzazione degli spazi esterni sono:

- Sicurezza e accessibilità per i bambini, affinché possano fruire degli spazi in modo autonomo ed autoregolato;
- Inclusività, nel senso dell'assenza di barriere e della presenza di elementi che accolgano e orientino, siano rassicuranti e stimolanti e adattabili ai diversi bisogni dei bambini;
- Riconoscibilità delle funzioni e delle destinazioni d'uso da parte dei bambini, per facilitarne l'appropriazione concreta, simbolica ed emotiva.
- Differenziazione funzionale degli ambienti e degli arredi in base al progetto educativo e alle esigenze dei bambini;
- Flessibilità organizzativa degli arredi e delle pareti mobili o degli scaffali;
- Gradevolezza degli spazi e degli arredi per l'igiene, il riposo, la convivialità per promuovere il be-



nessere fisico e sollecitare nei bambini l'acquisizione di buone abitudini personali e di responsabilità verso l'ambiente (D.M. n. 334 del 22 novembre 2021, p. 25).

Importante è anche la progettazione accurata di spazi per gli adulti, in cui svolgere i vari incontri e favorire il benessere, il dialogo, il lavoro comune, il relax, nonché la dotazione di infrastrutture tecnologiche per l'attività didattica, la formazione e i contatti con i genitori.

Una cura speciale dovrà essere dedicata infine agli spazi esterni, al fine di consentire ai bambini di fare esperienza della biodiversità e di sviluppare una prima sensibilità ecologica.

Anche gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia ribadiscono l'importanza pedagogica dell'ambiente, cui dedicano l'intero capitolo 5.

In particolare, si sottolinea la necessità di ripensare la connessione fra spazi interni ed esterni nella progettazione del servizio. "Il rapporto fra interno ed esterno, la fluidità nei passaggi, l'autonomia nei percorsi sono oggetto di studio accurato per un progetto educativo quotidiano fondato sulla crescita, le cui componenti sono la salute, la relazione, l'apprendimento" (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, 2022, p. 42).

Sulla base dell'analisi di tali documenti, e al fine specifico di rintracciare una linea comune di intervento per valorizzare la curiosità e l'autonomia dei bambini nell'incontro con il mondo, le insegnanti e le educatrici hanno lavorato alla predisposizione di un protocollo di attività da sperimentare nei servizi in cui operano.

Durante il primo incontro di formazione, attraverso brainstorming e discussioni guidate, sono stati individuati alcuni obiettivi educativi generali e trasversali ai diversi campi di esperienza, che trovano nell'*outdoor education* un importante contenitore applicativo:

- scoprire e manipolare;
- inventare storie;
- condividere esperienze;
- sperimentare;
- prendersi cura della natura;
- conoscere;
- esplorare;
- muoversi.

Tali obiettivi sono stati declinati in diverse tipologie di attività, che vanno da quelle creativo-manipolative, grafico-espressive e linguistiche, al gioco simbolico e di movimento, alla cura dell'orto e del giardino. A partire da questa prima fase di ricognizione, al gruppo dei partecipanti è stato chiesto di progettare un'attività didattica inglobabile nel curriculum verticale.

La sfida era rintracciare attività realizzabili sia all'interno sia all'esterno, e poi solo all'esterno, provando a adattare gli spazi scolastici e le routine quotidiane in funzione delle nuove proposte didattiche.

Il percorso è proseguito con un'attività di tutoraggio che ha previsto l'osservazione diretta dei contesti e delle attività, con relativa documentazione delle iniziative realizzate. Come prevedibile, nell'incontro finale di restituzione dei risultati, sono emersi dati molto positivi circa il gradimento del progetto e la soddisfazione rispetto alle competenze acquisite, mentre più difficoltosa è stata la valutazione delle pratiche adottate.

Del resto, tradurre le progettualità in azioni educative non è sempre agevole quando si lavora in contesti che non dispongono di infrastrutture e spazi idonei. Inoltre, l'interiorizzazione dei presupposti dell'*outdoor education* richiede un tempo più lungo, anche al fine di coinvolgere in modo pieno e attivo le famiglie, cercando tra le altre cose di destrutturare le resistenze di molti genitori verso le attività all'aperto, soprattutto nei mesi invernali.



Conclusioni

Il progetto formativo ha trattato tematiche davvero centrali per l'educazione e la cura dell'infanzia. In questa sede, il discorso si è incentrato sulla predisposizione degli ambienti di apprendimento, lasciando fuori dimensioni a essa strettamente legate, quali ad esempio la cittadinanza e la corresponsabilità. In linea generale, posso dire che al percorso sono addebitabili elementi di criticità che attengono sia al piano epistemologico sia a quello organizzativo. Rispetto al primo aspetto, è necessario superare la frammentazione delle esperienze di formazione, spesso organizzate con tempi e finanziamenti oggettivamente ristretti, al fine di strutturare un quadro metodologico unitario che possa dare prova dell'efficacia e della praticabilità dell'impianto istituzionale vigente.

D'altronde, i primi a fare le spese dell'atavica confusione che attraversa il percorso di professionalizzazione in campo educativo sono proprio gli operatori, chiamati a combattere contro una vera e propria crisi del metodo tradizionalmente inteso nelle scienze umane e nella *teacher education*, che riflette la generale "difficoltà di separare piani di realtà oggi sempre più meticcianti e compresenti: fisico e virtuale, intenzionale e spontaneo, tecnico e umano" (Bobbio, 2011, p. 126).

Spostando l'attenzione sul piano organizzativo è, invece, in discussione la possibilità concreta di connettere la visione del bambino come soggetto attivo del suo percorso di crescita, globalmente considerato, con un'idea di scuola integrata, in grado di tenere insieme realtà pubbliche e private molto eterogenee tra loro.

Da qui, individuare modalità efficaci per costruire progettualità comuni rappresenta una sfida imprescindibile in vista della riorganizzazione dei servizi "zerosei", che può essere affrontata investendo da un lato sul coordinamento unitario e dall'altro da una cultura professionale condivisa nella formazione in servizio (Zuccoli, Infantino, 2018).

All'interno di una tale interpretazione della funzione formativa, la continuità educativa orizzontale e verticale va oltre la visione stereotipata o semplicistica che la riduce a un passaggio di informazioni tra educatori del nido e insegnanti di scuola dell'infanzia, e tra questi e i genitori dei piccoli alunni. La continuità è piuttosto da leggersi come strumento di negoziazione delle pratiche dell'accoglienza e dell'inclusione, nonché di condivisione di assiologie e stili pedagogici (Rossini, 2018).

La costruzione di ambienti di apprendimento integrati rappresenta una pista di lavoro interessante per queste nuove progettualità pedagogiche, che sono contestualmente curricolari e culturali, e costituisce più in generale un banco di prova essenziale per un'idea di scuola da cui diramare, come voleva Levy (1996), la nostra intelligenza collettiva.

Bibliografia

- Agostini, F., Minelli, M., & Mandolesi, R. (2018). Outdoor Education in Italian Kindergartens: How Teachers Perceive Child Developmental Trajectories. *Front. Psychol.* 9:1911. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01911
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi. (Original work published 1972).
- Bobbio, A. (2011). *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*. Carocci.
- Bondioli, A., Savio, D., & Gobetto, B. (2017). *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Zeroseiup.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Guerini.
- Carugati, F., & Selleri, P. (1996). *Psicologia sociale dell'educazione*. il Mulino.
- D.M. n. 43 del 24 febbraio 2022. *Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65*. Retrieved February 18, 2023, from <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>
- Farnè, R. (2015). I "campi d'esperienza" nell'outdoor education. *Infanzia*, 4/5, 256-265.
- Farnè, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (Eds.) (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Guerini.
- Farnè, R., & Agostini, F. (Eds.) (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Junior.



- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., & Tortoli, L. et al. (Eds.) (2021). *“Avanguardie educative”*. *Linee guida per l’implementazione dell’idea “Outdoor education”*, versione 1.0 [2021]. Indire.
- Indire (2016). *Il modello 1+4 spazi educativi*. Retrieved February 19, 2023 from <https://www.indire.it/progetto/ll-modello-1-4-spazi-educativi/>
- Levy, P. (1996). *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*. Feltrinelli. (Original Work Published 1994).
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-deficit Disorder*. Algonquin Books.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*. Edizioni Junior.
- Miklitz, I. (2001). *The Forest Kindergarten*. Luchterhand.
- MIUR, *Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”*. Retrieved February 18, 2023, from <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->
- MIUR. *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Retrieved February 18, 2023, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/
- Morgandi, T. (2017). Lo spazio a scuola. In S. Kanizsa & A.M. Mariani (Eds.), *Pedagogia generale* (pp. 184-199). Pearson.
- Rossini, V. (2018). Sul *sentiero dei nidi di ragno*. La progettazione educativa in prospettiva 0-6. *Pedagogia Oggi*, 2, 187-203. DOI: 10.7346/PO-022018-12
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco: Pedagogia, didattica e natura*. Erickson.
- Zuccoli, F.G., & Infantino, A. (2018). Curricolo zero-seri: conoscenze fatte di scoperte e riflessioni. *Revista Linhas. Florianópolis*, 19(40), 38-53. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018038>
- Wilson, G.B. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Educational Technology Publications.

