

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024 - 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

Giorgia Coppola

Francesca Dello Preite

Marta Ilardo

Chiara Carla Montà

Antonia Rubini

Alessia Tabacchi

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: © 2024 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).



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 (Irland)*
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

6 EDITORIALE

Maria-Chiara Michelini, Stefano Oliverio | La scuola come questione pedagogica. Sfide ed orizzonti |

PARTE MONOGRAFICA

- 10 **Marinella Attinà** | Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi | *Twenty-five years since School Autonomy, fifty years since the Delegated Decrees: premises fulfilled, broken promises and expected outcomes of rethinking schools today*
- 17 **Lavinia Bianchi, Alessandro D'Antone** | Dalle "150 ore per il diritto allo studio" ai CPIA. Sfide e orizzonti di pedagogia critica nel rapporto tra scuola e formazione permanente | *From the "150 hours for the right to education" to the CPIAs. Challenges and horizons of critical pedagogy in the relationship between school and lifelong learning*
- 25 **Gina Chianese** | Fare scuola oltre la scuola fra spazi interstiziali e di prossimità territoriale | *Schooling beyond schooling between interstitial spaces and territorial proximity*
- 30 **Cristiana Simonetti** | Scuola e società: costruire una comunità educante nei contesti formali a partire dal corpo/corporeità | *School and society: building an educating community in formal contexts starting from the body/corporeity*
- 37 **Giuseppina D'Addelfio, Croce Costanza** | Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità | *School dropout and new possible forms of educational co-responsibility between schools, families and territories. Notes on community educational pacts*
- 45 **Claudia Marcellan, Marco Ius, Paola Milani** | Buone pratiche per rafforzare le comunità educanti. Promuovere la relazione tra scuole, famiglie e servizi nel Programma nazionale P.I.P.P.I. | *Good practices to strengthen educational communities. Promoting the relationship among schools, families and services in the national Programme P.I.P.P.I.*
- 52 **Simona Perfetti** | Dalla scuola "Narciso" alla scuola "Telemaco". Ripensare l'educazione tra visioni del futuro e tempo presente | *From the "Narciso" school to the "Telemaco" school. Rethinking education between visions of the future and the present time*
- 59 **Fabrizio Pizzi** | Scuola e famiglie immigrate: quale relazione? | *School and immigrant families: what relationship?*
- 73 **Cosimo Costa** | Per non "educare in nome di nulla" | *To avoid "educating in the name of nothing"*
- 81 **Silvia Demozzi, Eleonora Bonvini** | Il sistema integrato di istruzione e educazione come luogo di decostruzione: le possibilità offerte dall'educazione sessuale olistica (CSE) | *School as a site of deconstruction: the possibilities offered by comprehensive sexual education (CSE)*
- 89 **Sophia Crescentini** | La sfida dell'educazione al pensiero critico nel tempo presente. La prospettiva del curriculum integrato | *The challenge of critical thinking education in the present time. The perspective of the integrated curriculum*



Indice

- 96 **Ivan Fortunato** | Um desafio central da Escola. Romper com a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só | *A central challenge for the School. Break with the doctrine of teaching everyone as if they were one*
- 104 **Monica Crotti, Damiano Meregalli** | Il tutor pedagogico come facilitatore dei processi di orientamento esistenziale. L'esperienza di una scuola secondaria di primo grado nell'hinterland milanese | *Pedagogical tutor as facilitator of the existential orientation processes. The experience realized in a lower secondary school in the Milanese hinterland*
- 111 **Claudio D'Antonio** | L'insegnante meditante. Una pedagogia per il tempo presente | *The meditator teacher. A pedagogy for the present time*

MISCELLANEA

- 118 **Marta Ilardo, Marta Salinaro** | “Sentirsi parte di qualcosa di grande”: le opinioni delle insegnanti sulle pratiche educative orientate alla sostenibilità nei percorsi formativi promossi da FEM | *“Being Part of Something Big”: Teachers' Views on Sustainability-Oriented Educational Practices in FEM Training Courses*
- 127 **Maria Francesca D'Amante** | Adagio con anima. Per ripensare il tempo educante della scuola | *Adagio con anima. Rethinking the educative time of the school*
- 134 **Katia Daniele, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Lucia Zannini** | La promozione della salute mentale degli adolescenti a scuola come questione pedagogica | *Promoting adolescents' mental health at school as an educational issue*
- 141 **Riccardo Mancini, Riccardo Sebastiani** | Innovazione educativa nell'era digitale: il ruolo chiave della scuola nell'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi | *Educational innovation in the digital age: the key role of the school in the ethical integration of new technologies in educational processes*
- 152 **Alessandro Versace** | Per un'educazione fenomenologica “tra le righe”. *I miei martedì col professore* | *For a phenomenological education “between the lines”. Tuesdays with Morrie*

Recensioni

- 159 **Sara Gemma** | Cristina Birbes, Sara Bornatici, *La terra che unisce. Lineamenti di Pedagogia dell'ambiente*



La scuola come questione pedagogica. Sfide ed orizzonti

Maria Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" | mariachiara.michelini@uniurb.it

Stefano Oliverio

Università degli Studi di Napoli Federico II | stefano.oliverio@unina.it

Che senso ha la scuola, oggi? La domanda, di urgente attualità, ha almeno due dimensioni, fra loro intrecciate: da un lato, si interroga sul *significato* di un'istituzione dalla "longevità" millenaria (Friesen, 2017) di fronte ai mutamenti epocali del nostro tempo e, dall'altro, sulla *direzione* in cui muove o dovrebbe muovere perché la sua identità come *forma paidetica specifica* continui a incidere nella configurazione esperienziale delle nuove generazioni e nel loro dialogo con gli adulti.

Semplificando, possiamo distinguere tre possibili orizzonti di risposta. Anzitutto, le visioni descolarizzanti, che sanciscono l'obsolescenza di tale istituzione e ne invocano un superamento. Ci sembra di poter, tuttavia, distinguere due diversi tipi di discorso descolarizzante. Il primo preserva il guscio della scuola, svuotandolo però di sostanza, correlandone direttamente gli scopi alle esigenze dell'impresa e del mercato e individuando, in ultima istanza, nella tecnologia e nelle sue ampie possibilità formative il vero volano dell'esperienza educativa. È un tipo di discorso che non nasce con genuini intenti pedagogici ma impone alla scuola agende di altra provenienza e natura (Baldacci, 2014, 2019). Il secondo tipo di ipotesi descolarizzante sorge, invece, sul terreno di una riflessione squisitamente pedagogica, in una tradizione che da Ivan Illich (2019) giunge a teorici contemporanei come Robbie McClintock (2012) e Michel Serres (2012). Nonostante le differenze di prospettiva teorica, questi autori condividono una medesima concezione, ossia che la scuola sia un'istituzione sorpassata, che rischia di mortificare l'agentività e creatività dei soggetti in formazione, e propongono progetti di educazione

distribuita nella comunità. Ciò può avvenire nella forma della “convivialità” (Illich) ovvero della critica della “enclosed education” e dell’enfasi sull’“auto-organizzazione delle capacità umane che ha luogo nelle vite dei [soggetti]” (McClintock, 2012, p. 159), ma rimane una comune ostilità rispetto alla forma scolastica. A differenza della prima, riteniamo che questa seconda opzione offra spunti importanti – sia pur *ex negativo* – per rispondere alla domanda di senso da cui siamo partiti e, per questo, consideriamo il confronto con tale prospettiva fecondo, mentre nutriamo diffidenze rispetto alla descolarizzazione economicistico-tecnologica. E, tuttavia, non condividiamo l’esito di un congedo totale dalla forma paidetica scolastica.

Il secondo orizzonte di risposta è legato a una valorizzazione del legame inscindibile tra scuola e comunità, per cui la questione di una riforma della scuola è intrinsecamente connessa ai modi in cui essa si apre al dialogo con il ‘fuori’, interpretandone positivamente le istanze formative e proponendosi come agente di cambiamento, attraverso una propria, non subalterna, visione del mondo, che si traduce in una operatività che ha una sua specifica ‘logica’ e ‘forma’. In altre parole, in questa opzione, il dialogo con la società è alla pari e non ci si limita a importare nella scuola agende allogene. Si tratta di pensare *in unitate*, per riprendere una felice formula di Eckhart Liebau (1999), non solo “di che scuola abbia bisogno la società” ma anche “di che società abbia bisogno la scuola”, non subordinando il *proprium* pedagogico ad altri discorsi o rassegnandosi alla sua irrilevanza. Già all’inizio del secolo scorso, in un saggio del 1902, Dewey (1976) proponeva una ri-descrizione della scuola in termini di “centro sociale”, inventivamente dispiegando, in riferimento a tale istituzione, il portato dell’esperienza dei *settlements* di Chicago come concepiti da Jane Addams. Ci sembra che un arco di sviluppo legghi, pur nelle distinzioni, tale costellazione al contemporaneo impegno nella direzione della comunità educante (si pensi al disegno di legge proposto da Vanna Iori). Tale risposta rimane un orizzonte imprescindibile quando ci si interroga sul senso della scuola. Tuttavia, la focalizzazione di un’apertura al ‘fuori’ esige e sollecita un ripensamento anche dei modi in cui la scuola ‘ha luogo’ al suo interno.

E, in questo senso, ci pare proficuo il terzo orizzonte di risposta. Nel suo ultimo volume, Gert Biesta (2021) distingue due narrazioni sulla scuola: la scuola come sistema scolastico moderno (che è, sia detto per inciso, quello su cui anzitutto si appuntano gli strali dei descolarizzatori del secondo tipo); e la scuola in quanto *skholé* e come un tipo di esperienza paidetica specifica. Possiamo sviluppare tale intuizione attraverso la categoria di tempo: la scuola come sistema moderno è intimamente legata all’invenzione di ciò che Klaus Mollenhauer (1986) chiama *Bildungszeit* (si pensi alla divisione in coorti di età, ma anche al regime cronologico-disciplinare, di cui la campanella è un simbolo potente), che deve sottrarre i soggetti in formazione al temporalità ‘disordinata’ del mondo della vita e renderli capaci di interiorizzare i tempi organizzati della produttività; e, dall’altra parte, la *skholé* come “tempo libero”, non nell’accezione del divertimento e del consumo, ma nel senso di tempo liberato dalle pressioni sociali e destinato al libero esercizio delle proprie capacità.

Tale seconda narrazione è stata avanzata da Jan Masschelein e Maarten Simons (2013) che annotano, sviluppando un’intuizione di Arendt (2001), come

la scuola sia un’invenzione storica e possa perciò sparire. Ma questo significa anche che la scuola può essere reinventata e che è proprio ciò che noi vediamo come nostra sfida e [...] nostra responsabilità oggi. [...] [C]iò che la scuola fece fu di stabilire un tempo e spazio che era in un certo senso staccato dal tempo e spazio sia della società (in greco: polis) sia della casa (in greco: oikos). Ed era anche un tempo egualitario e perciò l’invenzione della scuola può essere descritta come la democratizzazione del tempo libero (Masschelein & Simons, 2013, pp. 10 e 28).

Il tempo libero è quello dello studio, in cui le cose, sottratte alla loro utilizzabilità immediata, sono “messe sul tavolo” per poter essere esplorate e conosciute e sono così rese “pubbliche” e “disponibili per un uso libero e nuovo” (p. 38). Così intesa, la scuola è la comunità di studenti (nel senso partecipiale di tutte persone che studiano, docenti inclusi), che è una “comunità speciale [...] una comunità di persone che non hanno (ancora) niente in comune ma che confrontandosi con quanto è messo sul tavolo [...] possono sperimentare che cosa significhi condividere qualcosa e attivare [la propria] abilità di rinnovare il mondo” (p. 73).

Ci sembra che tale impostazione sia cruciale dal punto di vista di un ripensamento pedagogico della scuola.



A differenza di Masschelein e Simons non mettiamo fra parentesi, come su accennato, la crucialità del dialogo con la comunità (col 'fuori') ma conveniamo che una delle sfide principali del nostro tempo sia quella di re-inventare il 'dentro' della scuola in modo tale che mantenga la sua fedeltà all'*eidòs* della *skholé*. Ciò ovviamente richiede anche una revisione profonda del dispositivo scolastico come "sistema incorporeo delle procedure in atto", secondo l'ancora attualissima concezione di Riccardo Massa (1997, pp. 130-131).

L'importanza di questa sfida risiede nel fatto che la scuola è forse oggi l'ultimo spazio pubblico per le nuove generazioni in cui sperimentare l'incontro con le generazioni adulte nel medio dello studio. Tale affermazione ha almeno due versanti: da un lato, nell'epoca della invadente privatizzazione del mondo, la scuola può rappresentare un (l'unico?) ambito in cui le persone possono stare insieme e relazionarsi per un tempo non ipotecato dalla logica della produzione/consumo e in modalità significative; dall'altro, in un'era in cui gli adulti troppo spesso scimmiettano stili comportamentali e comunicativi giovanilistici, la scuola mantiene il riconoscimento dell'esigenza educativa dell'asimmetria. Ambedue i versanti sono da intendersi come ideali, ossia, de-weyanamente, come possibilità date nell'esperienza, ma che indicano linee di crescita da realizzare. E ambedue sono essenziali in un'ottica democratica: infatti, la democrazia come modo di vita associata è vulnerata tanto dalla crescente privatizzazione dell'esperienza e cancellazione della pluralità, quanto dal montante infantilismo (Barber, 2007). Ciò significa che, prima ancora di ogni progetto di educazione alla democrazia, è la scuola in quanto forma paidetica a essere struttura essenziale della convivenza democratica, nella misura in cui rimane fedele al suo *eidòs*.

I contributi di questo numero monografico si iscrivono in questo impegno di ripensamento pedagogico della scuola, presentando riflessioni ricche e articolate che possiamo raccogliere attorno ad alcuni nodi tematici fondamentali: il rapporto scuola-comunità educante e territorio, la relazione scuola-famiglie, il curriculum e la missione culturale della scuola, il profilo del docente e alcune emergenze specifiche che segnano il nostro tempo. L'ordine in cui i contributi si presentano rimanda a tali nodi tematici.

L'invenzione della scuola (e ci limitiamo alla tradizione occidentale) fu davvero epocale e rappresentò una *coupure* nel campo educativo, che andò di pari passo con altri smottamenti profondi nell'ordine psico-sociale e tecno-culturale (con l'affermarsi della scrittura). Aristofane, antenna sensibilissima per i mutamenti radicali in atto, registrò nel suo *Le nuvole* tale crisi, diagnosticò – sia pur da una prospettiva 'reazionaria' – come l'educazione e la relazione intergenerazionale ne fossero uno dei fronti principali e consegnò nella gara dei due discorsi l'immagine dell'antagonismo pedagogico che si inaugurava, una volta che si rompeva la presa dell'*ethòs* tradizionale.

Siamo forse a un tornante simile nella nostra storia, con rivolgimenti di pari momento sia nel campo tecno-culturale sia in quello psico-sociale. E ancora una volta la scuola è un sismografo della rivoluzione in atto nonché un terreno di scontro. Capire se e come re-inventarla (in quanto *skholé*), nelle nuove configurazioni esperienziali ed esistenziali che iniziano a delinearsi, è un compito primario, a nostro avviso, della riflessione della comunità degli studiosi di pedagogia generale e sociale. Per questo riteniamo che questo numero speciale, al cui *call for paper* tante/i colleghe/i hanno aderito, sia solo un tassello di un impegno che, come SIPEGES, dobbiamo perseguire, se non vogliamo lasciare ad altri discorsi decidere il destino di un'istituzione così decisiva della nostra tradizione culturale.

Bibliografia

- Arendt, H. (2001). La crisi dell'istruzione. In H. Arendt, *Tra passato e futuro* (pp. 228-255). Garzanti.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. FrancoAngeli.
- Barber, B.R. (2007). *Con\$umed: How Markets Corrupt Children, Infantilize Adults, and Swallow Citizens Whole*. W.W. Norton & Co Inc.
- Biesta, G.J.J. (2021). *World-centred Education: A View from the Present*. Routledge.
- Dewey, J. (1976). The School as Social Centre. In J.A. Boydston (ed.), *The Middle Works of John Dewey. Volume 2:*



- 1902-1903 (pp. 80-93). Southern Illinois University Press.
- Friesen, N. (2017). *The Textbook & the Lecture*. Johns Hopkins University Press.
- Illich, I. (2019). *Descolarizzare la società: una società senza scuola è possibile?* Mimesis.
- Liebau, E. (1999). *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Juventa Verlag.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In Defense of the School. A Public Issue*. Education, Culture & Society Publishers.
- McClintock, R. (2012). *Enough. A Pedagogic Speculation*. The Reflective Commons.
- Mollenhauer, K. (1986). Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. In K. Mollenhauer, *Umwege* (pp. 68-91). Juventa Verlag.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Manifestes Le Pommier.



Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi

Twenty-five years since School Autonomy, fifty years since the Delegated Decrees: premises fulfilled, broken promises and expected outcomes of rethinking schools today

Marinella Attinà

Università degli Studi di Salerno | mattina@unisa.it

ABSTRACT

The year 2024, which has just begun, is a significant year for Italian schools: twenty-five years have passed since the Presidential Decree of 8 March 1999 No. 275, which regulated Law of 1997 No. 59 on school autonomy, and fifty years since the delegated decrees of 1974, which responded to the emerging demand for a democratic school. These anniversaries which cannot be relegated to the pedagogical sphere alone but involves political, social and cultural considerations. The questions that will serve as a backdrop to the contribution will be aimed at investigating the extent to which the principles underlying the enactment of the 1974 delegated decrees, which focused on a noble idea of *school democracy* centred on participation and on school-society connections, still have real significance today, and correspondingly whether the spirit of improvement still persists.

L'anno 2024, appena iniziato, è per la scuola un anno significativo: occorre ricordare che sono trascorsi venticinque anni dal D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 che regolamentava la Legge 15 marzo 1997, n. 59 relativa all'Autonomia Scolastica e cinquanta anni dai Decreti Delegati del 1974, con i quali si affermò l'istanza di una scuola democratica. Sono riferimenti cronologici, questi, che non possono essere sottaciuti e che invitano a riflettere criticamente sul riposizionamento sociale e politico dell'istituzione scolastica che non può essere relegato al solo ambito pedagogico. Gli interrogativi che fungeranno da sfondo al contributo saranno intesi a indagare su quanto abbiano ancora oggi una reale significatività i principi sottesi a quella idea nobile di *democrazia scolastica* e, analogamente, su quanto sia residuale o persistente l'afflato migliorativo posto alla base dell'autonomia scolastica.

KEYWORDS

Delegated decrees | School autonomy | Participation | School-society | Connections
Decreti Delegati | Autonomia scolastica | Partecipazione | Raccordo scuola-società

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Attinà, M. (2024). Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 10-16. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-02>.

Corresponding Author: Marinella Attinà | mattina@unisa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-02

Received: 10/4/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

1. Date da ricordare e contestualizzare

I Decreti Delegati del 1974 e il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 rappresentano snodi normativo-pedagogici particolarmente significativi per l'istituzione scolastica e invitano a riflettere criticamente su quanto siano state effettivamente rispettate le ragioni sottese alle scelte politiche e culturali di due riforme ordinamentali che, seppur da prospettive apparentemente diverse, tentavano di rispondere a istanze di rinnovamento del sistema scuola. Sono riferimenti cronologici che non possono essere sottaciuti alla luce di un possibile ripensamento del raccordo scuola-società nella dinamica del tempo presente, raccordo che non può essere ripensato se non nella prospettiva della comunità educante.

Se l'emanazione dei Decreti Delegati del 1974 metteva a fuoco un'idea nobile di *democrazia scolastica*, incentrata sulla partecipazione e sul raccordo scuola-società, e se l'autonomia scolastica era volta a far uscire la scuola dalla sua tradizionale autoreferenzialità e dal suo isolamento, avviando una fase di collaborazione con le altre agenzie formative e sociali nella prospettiva di una 'cultura della progettualità', in grado di prefigurare la scuola come comunità educante, sembra opportuno richiamare una breve contestualizzazione al fine di comprendere quei 'segni del tempo' che favorirono e nutrono quella spinta riformatrice propria degli snodi normativi prima richiamati.

Sarebbe comprensione parziale e monca del clima culturale degli anni Settanta se non si facesse un seppur minimo riferimento a quel movimento del Sessantotto che, lo si voglia o no, lo si creda o no, nel bene e nel male, è stato per la pedagogia, e segnatamente per la scuola, un 'anno fatale': per alcuni considerato una frattura, per altri uno spartiacque emancipativo ma, in ogni caso, una svolta nella storia dell'educazione e della scuola.

Il movimento culturale del Sessantotto, declinato *sub specie educationis*, nella prospettiva di un processo di de-borghesizzazione, sembrò voler prefigurare il volto di una scuola capace di dare, operativamente e non solo formalmente, risposte all'istanza di un diritto allo studio che, nei fatti, appariva costantemente tradito da un persistente processo di selezione sociale, implicita ed esplicita, nonostante la Legge 1859, istitutiva della scuola media unica e obbligatoria. Basti a tal fine citare, solo a titolo esemplificativo, il testo del 1969 di Marzio Barbagli e Marcello Dei, *Le vestali della classe media* e, di appena due anni prima, la pubblicazione di *Lettera a una professoressa* di don Milani che, nell'immaginario collettivo, non privo di superficialismo e di pressapochismo, si presentò come il 'manifesto pedagogico' del Sessantotto, perché in essa sembrò materializzarsi la denuncia del carattere classista dell'istruzione tradizionale.

È vero che il Sessantotto attaccò la scuola, attaccò la famiglia nella sua struttura tradizionale d'impianto etico-religioso, è vero che attaccò l'università come cinghia di trasmissione del sapere accademico consolidato e come cinghia di trasmissione del sapere accademico dominante, è vero che sul versante strutturalmente pedagogico il lascito sessantottesco si rivela nella formula auto-contraddittoria di ogni permissivismo, sintetizzabile nel semantema del *vietato vietare*, ma è vero anche che il Sessantotto è anno cruciale, dal quale prende avvio un processo di innovazione e di modernizzazione del sistema scolastico che non può essere sottaciuto. Il decennio degli anni Settanta, infatti, vede radicalmente trasformare l'assetto pedagogico-normativo della scuola di base.

Un decennio variamente interpretato: vuoi in termini di riformismo alla deriva (Ravaglioli, 1983), vuoi in termini di un riformismo 'intenzionalmente orientato' volto al passaggio 'dalla scuola di tutti' alla 'scuola di ciascuno'. Comunque sia, il decennio degli anni Settanta appare inequivocabilmente segnato da un clima riformistico che costellerà la vita scolastica in termini soprattutto di una 'compensazione' etica e didattica.

Basti citare, per comprendere il fervore innovativo del periodo, la Legge 820 del 1971, che introdusse nel curriculum, già previsto dai Programmi del 1955, le attività integrative e gli insegnamenti speciali, allo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione del tempo pieno. L'istanza dell'ampliamento del tempo scuola era stata già avanzata nel Convegno di Frascati del maggio del 1970 che vide, tra i molti esperti, la partecipazione di Aldo Visalberghi, Salvatore Valitutti,



Giovanni Maria Bertin i quali, nel confrontarsi sui diversi aspetti dell'istruzione secondaria, sottolineavano la necessità di una più ampia fruizione della cultura da parte di tutta la società e agganciavano il tema del tempo scuola alla più ampia prospettiva dell'educazione permanente e ricorrente.

A distanza di due anni la Legge delega 30 luglio 1973, n. 477 prefigurò all'art. 2 una

scuola adeguata alle esigenze personali e sociali ed una comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura, ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa, in stretto rapporto con la società, per il pieno sviluppo della personalità dell'alunno nell'attuazione del diritto allo studio.

Sulla base di queste premesse vennero redatti ed emanati i Decreti Delegati del 1974 (D.P.R. nn. 416, 417, 418, 419, 420) che, nel loro complesso, disegneranno il volto della scuola come “comunità che agisce con la più vasta comunità sociale e civica”. I Decreti Delegati, oltre a offrire un nuovo stato giuridico,

fanno proprie alcune esigenze sollevate proprio dalla contestazione con la costituzione degli Organi Collegiali, con i quali la scuola intende aprirsi al sociale, recependone le istanze e al tempo stesso volendo essa stessa incidere sul sociale. Inoltre, esprimono chiaramente il contributo delle scienze dell'educazione – ossia di una pedagogia in stretta interazione con la psicologia, la sociologia, l'antropologia – attraverso la sperimentazione e la ricerca educativa. È l'intera scuola a mutare, sotto spinte maturate in anni difficili e variamente interpretate (Cavallera, 2013, p. 246).

Prendendo a prestito il titolo del testo di Luciano Corradini *Democrazia scolastica* e facendo proprie le analisi e le riflessioni dell'autore, preme evidenziare come il processo di democratizzazione della scuola abbia costituito la “risposta ideale pedagogica e politica” alla contestazione del Sessantotto. Si ritorna oggi, a distanza di quasi un cinquantennio, su questo saggio del 1976 perché, a uno sguardo attento, esso pone in tutta evidenza la connessione tra riforma della scuola, impegno di democratizzazione e contestazione studentesca.

Nella prospettiva del pedagogista sopra citato il mondo studentesco, resosi capace di interpretare il disagio di una vicenda scolastica che diverse voci da tempo definivano ormai inadeguata rispetto all'evoluzione sociale, cominciò a ‘martellare’ con formule inattese e con agitazioni sistematiche le fatiscenti strutture della scuola italiana. Si trattava di una sfida lanciata al mondo scientifico, al mondo dei docenti, alle famiglie:

Si è trattato di una sorta di ‘tafano socratico’ che, rimettendo in discussione un ‘sistema’ che sembrava indiscutibile, ha irritato con il suo verboso ronzio, ha ferito con la sua violenza provocatoria, ma soprattutto ha immesso nella coscienza una inquietudine radicale circa il significato e il valore delle scelte culturali e sociali su cui la scuola e la società si reggono. [...] Se la debolezza di tutto il movimento contestativo sta nella carenza di mediazioni, che consentissero di uscire dall'utopismo, attraverso una sintesi storicamente possibile tra ideale e reale, la sua forza, che sopravvive oltre la vicenda storica in cui si è inaridito, sta nell'essere ancora una spina nel fianco, una domanda che attende una risposta e provoca il pensiero e l'azione a muoversi nella direzione di ciò che deve essere fatto (Corradini, 1976a, pp. 10-11).

L'invito di Corradini, oggi ancora condivisibile, è, pertanto, invito a comprendere come il movimento del Sessantotto, che sembrava ridurre tutta la vita alla dimensione politica e alla lotta per il potere, fosse in realtà animato da un assoluto bisogno di coerenza e come l'opposizione radicale alla realtà coeva fosse giustificato da un richiamo intransigente al ‘dover essere’. Vale la pena sottolinearlo oggi, scrive Corradini, mentre “il diffondersi delle critiche al facilismo contestativo rischia di addormentare l'opinione pubblica riconciliandola con la realtà” (Corradini, 1976a, p. 10).



La scuola cambia proprio sotto il profilo dei soggetti, dei rapporti, dei poteri, e cioè della partecipazione alla responsabilità condivisa e coerente, capace di comporre e ricomporre in un disegno armonico e dinamico le istanze delle diverse componenti (insegnanti, genitori, studenti, forze sociali). L'istanza nasce, da un lato, dal tentativo di non cedere a pressioni di corporativismo, di assemblearismo e di sindacalismo e, dall'altro, dall'intento di superare la crisi tecnico-funzionale del precedente apparato burocratico, centralizzato, inadeguato rispetto all'espansione quantitativa della scolarizzazione di massa.

Il motivo più autenticamente innovativo, l'asse portante dal quale, a raggiera, si dipartiranno tutti i fondamentali costrutti presenti nei Decreti Delegati è rappresentato dal principio della partecipazione sociale alla gestione della scuola pubblica. La portata storica dell'innovazione risiede nell'aver mutato radicalmente il rapporto tra Stato e cittadino nella gestione del servizio scolastico: il cittadino, dallo status di semplice utente, diventa utente-cogestore del pubblico servizio scolastico.

La nuova cornice normativa appare sicuramente figlia della ricerca psicopedagogica coeva e di una sua traslazione sul piano politico e, dunque, rispetto all'emersione di una sfida democratica e alla domanda di una rinnovata funzione formativa della scuola, pone la sua *scolastic view* nell'idea di 'comunità scolastica' e nella connessa idea di 'partecipazione' (Corradini, 1976a). L'ideale regolativo sotteso alla normativa è, infatti, rinvenibile nel voler perseguire una scuola partecipata all'insegna di una diversa interazione o connessione organica delle tre componenti – genitori, docenti, studenti – che, nell'ambito dei loro rispettivi spazi operativi, assumono l'ottica di una scuola comunitaria in nome di un progetto comune.

Non è stata, già dalla promulgazione della Legge, una facile convivenza tra queste diverse componenti. Quella che Luciano Corradini definì 'difficile convivenza', laddove il difficile non coincide con l'impossibile, ha registrato concordanze e dissonanze, ha, in alcuni casi, esposto la scuola al rischio di diventare un condominio rissoso in cui le prospettive individuali hanno preso il sopravvento, in cui anche i maggiormente motivati e ben intenzionati hanno abdicato o delegato al ragioniere di turno, riservandosi l'italico *ius murmurandi* (Corradini, 1976b).

Molte le perplessità che già si palesavano allora: organi collegiali strumenti di servizio o strumenti di potere? Poca chiarezza rispetto alle finalità della partecipazione con conseguente confusione tra finalità organizzativo-amministrative, finalità educative generali, finalità didattiche oltre a una certa dimensione pletorica e retorica di alcuni organi collegiali esposti al rischio di un mero formalismo burocratico.

Eppure, tra spinte in avanti, resistenze e reticenze, si avvia nei successivi anni Ottanta un faticoso ma necessario dialogo scuola-famiglia, rivelatosi spesso, a dispetto del mito della collegialità e della partecipazione diretta, una pura formalità se non addirittura una noiosa liturgia (Morgani, 1986). Gli stessi organi collegiali appaiono sul finire degli anni Novanta asfittici, praticamente congelati, in attesa di una riforma costantemente rimandata. Sarà proprio la Legge n. 59 del 1997, relativa all'autonomia giuridica e organizzativa delle istituzioni scolastiche, effetto a cascata della riforma di tutta la pubblica amministrazione, che riproporrà in evidenza le implicazioni del rapporto scuola-famiglia-territorio nel passaggio dal modello burocratico-centralistico, ispirato alla logica del *government*, al modello più partecipato, post-burocratico, ispirato alla logica della *governance* (Colombo, 2007).

Analogamente alla precedente nota storica, volta a ricostruire, seppur brevemente, lo sfondo socio-politico-culturale degli anni Settanta, occorre ricordare che l'istanza autonomistica trovò il suo primo *humus* di riferimento in quel cambio di paradigma databile e documentabile nella conferenza Nazionale della Scuola del 1990 e nella successiva emanazione del Decreto legislativo n. 163 del 1995 relativo alla Carta dei Servizi, che inaugurarono, di fatto, la dimensione *aziendalista* della scuola secondo quei criteri di economicità, efficacia, efficienza sintetizzabili nell'invito-imperativo a spendere il meno possibile e il più produttivamente possibile, ove, per la prima volta, si configurò, nella proposta di *patto* tra i diversi soggetti deputati alla formazione, l'idea di una scuola come *servizio* che, in quanto tale, doveva *dar conto* all'esterno del proprio funzionamento in termini di efficacia e di efficienza.

Le diverse declinazioni delle autonomie scolastiche – giuridica, finanziaria, organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo (Bertagna, 2008) – sembrarono davvero prefigurare l'annuncio di



una nuova stagione per la vita della scuola rilanciando, da un lato, proprio il principio della partecipazione sociale alla gestione della scuola pubblica, vanto dei Decreti Delegati, e valorizzando, da un altro lato, le potenzialità decisionali di ciascun sistema scolastico al fine di proporre un'offerta formativa coerente in termini di efficacia e efficienza (vedi P.O.F. e P.T.O.F.), rispetto alle istanze provenienti dalla specifica localizzazione territoriale all'interno di una logica formativa sistemica di luhmaniana ispirazione.

2. Bilanci e rilanci tra criticità, tradimenti e prospettive

Sono trascorsi venticinque anni dalla Legge 15 marzo 1997, n. 59 relativa all'Autonomia Scolastica e cinquanta anni dai Decreti Delegati del 1974. Questi inediti anniversari sollecitano a proporre il tema della scuola come *questione squisitamente pedagogica* per cogliere le opportunità di crescita e riposizionamento di tale istituzione alla luce di una presa d'atto, che non sia incline alla nostalgia né alla mera esortazione, della sua crisi di senso rispetto alle evoluzioni socio-culturali in atto.

C'è da chiedersi, nel caso specifico dei Decreti Delegati, cosa rimanga, ad esempio, di quell'auspicata partecipazione e della solidale collaborazione tra la scuola e la famiglia, cosa rimanga di un'alleanza ridotta a vuoti formalismi burocratico-valutativi essenzializzabili non solo più nella domanda di rito *Come va mio figlio?* (Mariani, 2006, p. 51) ma affidati, ancor peggio, alle diverse piattaforme informatiche che *rendicontano* telematicamente l'*andamento* scolastico ridotto a uno sterile alternarsi di assenze, ritardi e voti.

Sicuramente non una spiegazione mono casuale ma una molteplicità di fattori agisce sulla difficile relazione scuola-famiglia che non mancherà di condizionare la relazione, specificatamente didattica, di insegnamento-apprendimento. Il conflitto istituzionale può dipendere da quell'asimmetria comunicativa che tecnicamente ha sempre caratterizzato i rispettivi ruoli. Da un lato genitori che si sentono "giudicati" nel loro operato educativo, dall'altra insegnanti che si sentono minacciati dalla sola presenza dei genitori rispetto agli assunti di base della propria professionalità. Ma proprio quella sorta di subalternità percepita dal genitore verso le figure scolastiche viene oggi compensata dallo sviluppo di atteggiamenti rivendicativi, frutto di un lento processo di screditamento dell'istituzione scuola nel suo complesso: si pensi alla critica costante sull'incapacità della scuola di raccordarsi con il mercato, si pensi a una svalutazione, di fatto, del titolo di studio non percepito più come volano di mobilità sociale e alla progressiva proletarizzazione del ruolo docente, con annessa perdita di prestigio sociale e culturale, si pensi a un incessante innalzamento delle istanze-pretese di una famiglia che pensa e agisce nell'ottica di un modello consumistico di partecipazione alla vita scolastica. Lungi, dunque, dal viverli e percepirsi come membri dell'auspicata comunità scolastica, i genitori finiscono, consapevolmente o meno, per agire come consumatori di un bene-servizio, sotto l'effetto di un malinteso diritto all'istruzione interpretato come mero diritto a pretendere.

Nell'ulteriore caso specifico esaminato nelle note precedenti, già in una diversa occasione di scrittura erano state individuate molte criticità nella quotidiana attuazione delle autonomie scolastiche (Attinà, 2020), perplessità non tanto imputabili a una sua manifesta incompiutezza, quanto, piuttosto, a un progressivo *tradimento* di quelle ragioni sottese all'istanza di passaggio dal modello formativo piramidale a un modello formativo policentrico integrato.

Se l'autonomia era stata dettata dall'istanza di superamento dei limiti del modello di regolazione centralistica della scuola, occorre riconoscere, almeno allo stato attuale della riforma, che lo smantellamento del sistema centralizzato non è riuscito a inquadrare quegli obiettivi ritenuti indispensabili per arginare il ritardo e la dispersione scolastica, per elevare il livello minimo d'istruzione, per condurre tutti gli alunni, nessuno escluso, a una padronanza soddisfacente delle tecniche alfabetiche di base, e a dotarli di un bagaglio essenziale di competenze logico-conoscitive, obiettivi questi sui quali era naufragato, in parte, il sistema centralistico.

L'individuazione dei non pochi tratti problematici della riforma non ne implica l'accantonamento o la demolizione, né appare raccomandabile una sua sospensione o neutralizzazione. Occorre allora constatare,



in linea con il più distaccato realismo, che si tratta di una riforma che rientra nei margini di fallibilità di tutte le politiche scolastiche e che anch'essa, quindi, contiene una qualche forma residuale negativa.

E occorre, con la massima onestà intellettuale, riconoscere che i progetti di riforma succedutisi non sono riusciti a mettere capo a un'idea esplicita di scuola, un'idea coesa e unitaria capace di prefigurarsi come sintesi pedagogica in grado di fornire riferimenti identitari per i diversi protagonisti della scuola (Baldacci, 2014). La scuola appare sganciata da una qualsiasi piattaforma culturale-politico-ideologica, si depolitizza, ma nell'accezione negativa, di perdita di referenti educativi in grado di farsi bussola ermeneutica e orientativa. Tale affermazione porta con sé un dubbio che potrebbe smontare l'affermazione stessa: la scuola si depolitizza o si politicizza totalmente affidandosi a un paradigma funzionalistico/aziendalistico/economicistico di chiara impronta neo-liberista? (Baldacci, 2019).

Si tratta di capire se questa cornice convince, se questa cornice che bandisce la tensione dialettica tradizione-innovazione sia in grado di puntellare la formazione delle generazioni future intesa come formazione di teste 'pensanti' e non solo di produttori-clienti. Ma, soprattutto, si tratta di capire perché la pedagogia non abbia più parole, argomenti per *fare* politica e, analogamente, perché la progettualità politica, scolasticamente declinata, abbia così deliberatamente rinunciato a una piattaforma culturale 'alta' e 'altra' rispetto alle istanze del mercato.

Dove rintracciare, allora, un *proprium* pedagogico che non si dissolva in linguaggi 'altri' e che, al contempo, riesca a dribblare il rischio di pensare il sapere pedagogico come *irrilevante* nella sua riproposizione di una discorsività che oscilla tra una pedante normatività, un inseguire il *politically correct*, un tecnicismo metodologico didattico e la diffusa *pedagogizzazione* del sociale?

Appare opportuno, lungo tale direzione, fare riferimento al costrutto pedagogico di *scuola come bene comune* che potrebbe, forse, aiutare a ritessere la trama di una pedagogia *della e per* la scuola, che sia potenzialmente resiliente di fronte alle logiche del mercato, di fronte alle logiche di una didattica additiva volta alla proliferazione delle educazioni ben lontana da quell'auspicata trasversalità, di fronte alle forme di una burocratizzazione che prefigura una professionalità docente declinata lungo la linea di un ingegnerismo progettualistico, di fronte a quella lacerazione del rapporto scuola-società.

Nessuna tentazione descolarizzatrice, dunque, ma forse la ri-centralizzazione e la ri-attualizzazione di un'idea di scuola come *bene comune* può essere capace di rispondere, ancora oggi, all'art. 3 della Costituzione italiana, nell'avvertenza che non si tratta di un ennesimo mantra declamatorio ma della considerazione della scuola quale luogo formativo fondamentale per una società democratica, quale luogo di rielaborazione di un sapere inteso come valore e come risorsa, nonché dalla necessità del recupero di un impegno nella ricostituzione di un nuovo senso critico-riflessivo e comunitario. Una comunità, pertanto, da leggere e interpretare nelle sue dinamiche interne e esterne:

esternamente, come parte di un sistema interattivo in continuo dialogo – attenta in tal senso ai vari linguaggi ed alle diverse forme di comunicazione – col compito di selezionare ciò che risulti elemento di assimilazione e rielaborazione culturale. Internamente come dinamica relazionale e comunicativa – tra persone compartecipi e corresponsabili di un progetto formativo – volto alla condivisione di alcuni fini comuni [...]. In entrambi i casi si tratta di superare una logica chiusa e difensiva, per aprirsi all'arricchimento di un interscambio fatto di valori culturali presenti e vissuti, nonché di relazioni umane atte a tirar fuori ascolti profondi, disponibilità sociali e collaborazioni etiche (Mollo, 2010, p. 153).

Bibliografia

- Attinà, M. (2020). L'autonomia scolastica tra incompiutezza e tradimenti. *Nuova Secondaria*, 10, 115–122.
 Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
 Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*. FrancoAngeli.



- Bertagna, G. (2008). *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*. La Scuola.
- Cavallera, H. A. (2013). *Storia della scuola italiana*. Le Lettere.
- Colombo, M. (2007). Famiglia, scuola e dimensione della formazione. *La famiglia. Rivista di problemi familiari*, 241, 45–59.
- Corradini, L. (1976a). *Democrazia Scolastica*. La Scuola.
- Corradini, L. (1976b). *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*. La Scuola.
- Mariani, A. M. (2006). *La scuola può fare molto ma non può fare tutto*. SEI.
- Mollo, G. (2010). La scuola come comunità formativa. In AA.VV. (Eds.), *Per un Progetto di scuola. Istituzioni Ordinamenti Cultura* (pp. 147–157). La Scuola.
- Morgani, E. (Ed.). (1986). *Scuola più. Scuola, enti locali, società verso un sistema formativo integrato*. La Nuova Italia.
- Ravaglioli, F. (1983). *Un riformismo alla deriva. Educazione e scuola degli anni 70*. Armando.



Dalle “150 ore per il diritto allo studio” ai CPIA. Sfide e orizzonti di pedagogia critica nel rapporto tra scuola e formazione permanente

From the “150 hours for the right to education” to the CPIAs. Challenges and horizons of critical pedagogy in the relationship between school and lifelong learning

Lavinia Bianchi

Università degli Studi Roma Tre | lavinia.bianchi@uniroma3.it

Alessandro D'Antone

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia | alessandro.dantone@unimore.it

ABSTRACT

The work proposes, according to a critical pedagogy approach, a reconstruction of the connections between the experience of the “150 hours”, as a pioneering approach to adult education born in 1973, and the contemporary approach to *lifelong learning* as expressed in the Provincial Centers for Adult Education (CPIA). In addition to a brief reconstruction of the fundamental traits of the two approaches, the purpose of the contribution is twofold: on the one hand, elements of discontinuity and still-active frameworks will be identified; on the other hand, an attempt will be made to critically examine the characteristic aspects of the contemporary approach to verify if and how the experience of the 150 hours can inform, on a practical, technical, and theoretical level, a social, institutional, and micro-physical rethinking of the school in the pedagogical discourse.

Il lavoro propone, secondo un'impostazione di pedagogia critica, una ricostruzione dei nodi tra l'esperienza delle “150 ore”, come impostazione pionieristica di educazione degli adulti nata nel 1973, e la contemporanea impostazione di *lifelong learning* così come espressa nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Oltre a una breve ricostruzione dei tratti fondamentali delle due impostazioni, lo scopo del contributo è duplice: da una parte, verranno individuati gli elementi di discontinuità e le travature tuttora agenti; dall'altra, si cercherà di leggere criticamente gli aspetti caratterizzanti dell'impostazione contemporanea per verificare se e come l'esperienza delle 150 ore possa informare, sul piano pratico, tecnico e teorico, un ripensamento sociale, istituzionale e microfisico della scuola nel discorso pedagogico.

KEYWORDS

Critical pedagogy | 150 hours | CPIA | School | Adult education
Pedagogia critica | 150 ore | CPIA | Scuola | Educazione degli adulti

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Bianchi, L. & D'Antone, A. (2024). Dalle “150 ore per il diritto allo studio” ai CPIA. Sfide e orizzonti di pedagogia critica nel rapporto tra scuola e formazione permanente. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 17-24. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-03>.

Corresponding Author: Lavinia Bianchi | lavinia.bianchi@uniroma3.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-03

Received: 18/2/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

Credit author statement: Gli autori hanno condiviso l'impianto dell'intero contributo e la bibliografia. Lavinia Bianchi è autrice del paragrafo 2; Alessandro D'Antone è autore del paragrafo 1. Entrambi hanno redatto le conclusioni.

1. L'esperienza delle "150 ore", tra conflitto sociale e formazione permanente

Nel discutere delle "150 ore per il diritto allo studio" si fa riferimento a un'importante esperienza italiana di formazione, a carattere di massa e di matrice operaia/popolare (Frisone, 2014), che, dal 1973 fino ai primi anni Ottanta, ha recuperato sia l'esperienza del movimento operaio e studentesco del '68 (De Giorgi, 2020; Dati, 2022) che un importante dispositivo vertenziale imperniato sul contratto del comparto metalmeccanico del '73 (Libertini, 1974, pp. 215-216). Tale contratto ha caratterizzato un'intera fase di ripensamento della formazione in età adulta secondo diverse direttrici.

Da una parte, esso ha rappresentato il tentativo di ricomposizione politica tra gli studenti-lavoratori già implicati nelle scuole serali e il corpo della classe lavoratrice coinvolta nella nuova proposta: "L'isolamento degli studenti serali – scriveva Vittorio Foa in merito a tale problema (1969, p. 33) – li orienta all'individualismo, a identificare il loro ruolo professionale con quello sociale, a dare un falso valore oggettivo (legittimato dalla scuola) alla tecnica e ai ruoli professionali, e quindi alla divisione sociale del lavoro". In questo senso, Foa notava come, in assenza di un più generale quadro rivendicativo, la scuola – di cui pure, qui come nella più complessiva documentazione sull'esperienza¹, non si smette di sottolineare l'importanza – fungesse da contrappunto ideologico funzionale alla legittimazione degli attuali rapporti di produzione (Althusser, 1997, p. 55).

Dall'altra, l'esperienza delle 150 ore non ha rappresentato solo un dispositivo pedagogico-didattico – il cui connotato, se interpretato come esclusivamente tale, sarebbe risultato inefficace alla luce della problematica appena avanzata – ma si è rinsaldato a un importante esito della contrattazione collettiva di quegli anni, il cosiddetto "inquadramento unico"², il cui fine risiedeva nella parificazione normativa tra operai e impiegati. Scrive a riguardo Pietro Causarano (2016b, p. 146):

Le 150 ore, pur essendo in origine un istituto contrattuale finalizzato esclusivamente alla formazione e alla cultura generale (non professionalizzanti) dei lavoratori attivi, con una forte impostazione di stampo politico e civile, sono anche strettamente innervate con un altro risultato della contrattazione collettiva della metà degli anni '70, l'inquadramento unico operai-impiegati e la parità normativa fra lavoro manuale e intellettuale all'interno dei profili di professionalità circoscritti dai nuovi livelli di classificazione del lavoro (le cosiddette «declaratorie uniche»).

Per quanto, dunque, fosse possibile individuare alcune componenti specificamente pedagogiche nell'esperienza, a tal punto da poterne ricavare un vero e proprio laboratorio di sperimentazione (Tornesello, 2006, p. 277)³, esso non avrebbe potuto realizzarsi in assenza di una precisa saldatura con il movimento operaio di quegli anni. Come ben puntualizzato da Maurizio Lichtner (1975, p. 22):

- 1 A titolo d'esempio, si veda l'ampio materiale catalogato presso il "Fondo Flm della Biblioteca Centrale Cisl, Fondo 150 ore (Decenni 1970/1980)", di cui è possibile consultare l'inventario all'indirizzo: <https://online.cisl.it/e-book/S03298698-0351F499.0/150ORE-1.PDF> (Ultima consultazione: 21/05/2024).
- 2 Scrive Stefano Musso (2002, p. 235): "Un certo cambiamento di indirizzo nelle organizzazioni metalmeccaniche aderenti ai sindacati confederali, dal 1971 unite nella Flm, cominciò a profilarsi tra il 1973 e il 1974, in relazione all'"inquadramento unico" di operai e impiegati sancito dal contratto nazionale del 19 aprile 1973. A una strategia esclusivamente centrata sugli aumenti salariali egualitari, che risolveva il problema degli avanzamenti di classificazione sulla base della sola anzianità di servizio aziendale, si sostituì, o meglio si affiancò, un'azione che intendeva porre la questione del cambiamento dell'organizzazione del lavoro in direzione dell'arricchimento delle mansioni e di una auspicata crescita della professionalità alla quale correlare i passaggi di qualifica".
- 3 Precisa a riguardo Causarano (2016a, p. 77): "Le 150 ore sono un vero e proprio laboratorio collettivo di sperimentazione per le innovazioni didattiche e organizzative nell'educazione degli adulti, con la costruzione di insegnamenti modulari e la struttura seminariale delle attività, che invitano gli studenti alla ricerca-apprendimento autonoma e finanche alla ricerca-azione su tematiche e questioni che concernono la vita quotidiana e le condizioni di lavoro degli operai".



Da questa impostazione derivavano alcune immediate rivendicazioni, come la scuola dell'obbligo per tutti i lavoratori adulti ("i quali devono poter realizzare tale grado di istruzione con una riduzione dell'orario di lavoro"), la trasformazione del diritto allo studio dei lavoratori studenti da fatto individuale a fatto collettivo, l'avvio di iniziative di formazione permanente alternative rispetto alle esigenze di aggiornamento ai fini aziendali.

Il che rimanda all'importante discrasia che si è prodotta, all'interno di quella specifica congiuntura, fra necessità aziendali e diritto alla formazione: detto diversamente, non si trattava di mettere a fuoco il problema dell'alfabetizzazione o del recupero della licenza media in senso stretto (sia pure ritenuti aspetti non secondari – Demetrio, 1977, p. 20), ma di connetterli al loro significato teorico⁴ e politico, ovvero non come esperienze di recupero ma di rilancio (Targhetta, 2015, p. 41) in ordine a una rinnovata ricomposizione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. Del resto, "Se il lavoratore viene formato solo sulle conoscenze specifiche a un singolo settore – puntualizza Massimo Baldacci (2014, p. 86) –, può raggiungere la polivalenza rispetto alle mansioni a esso interne, ma avrà necessità di una difficile riqualificazione nel caso di mobilità verso un settore diverso. Invece, se la formazione del lavoratore è mirata a dargli una padronanza generale dei fondamenti dell'intero paradigma scientifico, allora il grado d'astrazione del lavoro raggiunge un livello più avanzato". L'esperienza delle 150 ore, da questo punto di vista, mostra in filigrana come una formazione di tale portata fosse tematizzabile in un orizzonte, da un lato, di "rifondazione culturale da parte della classe operaia nel suo complesso, e dall'altra nella direzione di un attacco ai contenuti, ai metodi, alle strutture, alla funzione stessa della scuola capitalistica" (Buffardi, 1973, p. 67).

Cioè a dire, ristrutturando il contesto educativo attraverso una critica a esso non di carattere intellettuale, ma pratico (Papi, 1978, p. 130), in cui l'educazione degli adulti-produttori fosse esito di un percorso conflittuale avente esso stesso effetti educativi (De Sanctis, 1979, p. 61) e ove l'intero sistema scolastico fosse tematizzato come apparato non-neutrale di socializzazione (Dei & Rossi, 1978, pp. 11-13) precisamente per poterne rivendicare la centralità, sia pure non pacificata né innocente, nei processi formativi.

2. Dalle 150 ore al CPIA

Come si configura un'istituzione che si occupa di alfabetizzare e istruire "gli ultimi" e le "ultime", al netto di una tradizione che vede nel perno "conflitto sociale-formazione permanente" il fulcro dell'intera problematica?

Per comprendere l'evoluzione del diritto allo studio per lavoratrici, lavoratori e soggetti *in condizioni di vulnerabilità* (ovvero chiunque non abbia completato il ciclo di istruzione, migranti economici, richiedenti protezione internazionale, NEET ecc.), è utile considerare il concetto di *sistema formativo integrato*⁵ che, in ottica di sistema, tenta di valorizzare i percorsi di formazione, istruzione e professionalizzazione per supportare le piene autonomie dei soggetti in età adulta.

Dalle lotte sindacali agli anni delle metamorfosi multiculturali, la scuola italiana ha recepito piani, indicazioni e raccomandazioni in molteplici norme e ha iniziato a riflettere sulla necessità di un coordinamento omogeneo rispetto alla scuola serale e alla formazione professionale, oltre che ai percorsi di alfabetizzazione di italiano come L2. Tenteremo pertanto una ricostruzione delle principali traiettorie normative e socioculturali che hanno permesso – non senza aspetti contraddittori e critici – l'evoluzione delle 150 ore al CPIA, considerando anche i rivoli dell'istruzione professionale e le necessità di politiche del la-

4 Scrivono Gualtiero Harrison e Matilde Callari Galli nel 1971 (1997, p. 154): "Occorre rendersi conto che ogni sistema di comunicazione determina i caratteri fondamentali del sistema sociale corrispondente; e che l'esistenza del sistema sociale, il modo cioè in cui si stabiliscono le relazioni tra gli individui e i gruppi componenti, impone un tipo particolare di comunicazione".

5 Si veda in proposito l'analisi delineata in: Bianchi, 2021.



voro non sempre coerenti con posizioni emancipative, tipiche della prospettiva pedagogica che infonde il diritto allo studio.

Il 1971 – “anno delle autonomie” – aveva determinato una dispersione dell’istruzione professionale, demandata completamente alle Regioni, prevalentemente mosse da stringenti bisogni economici di “collocazione” professionale. Se, da un lato, a partire dall’“Accordo sul lavoro” del 1993 tra il Governo e le Parti sociali, il concetto del sistema formativo integrato comincia a emergere riconsiderando l’idea pedagogica originaria – e, dunque, la sinergia tra diverse agenzie per contribuire alla formazione integrale della persona-cittadino-professionista, autonomo e consapevole –, dall’altro il percorso normativo e regolativo è ancora di là da venire. Di fatto, anche l’attuale quadro istituzionale appare articolato e complesso, spesso impegnato in sintesi dialettiche che comprendono visioni antinomiche. In bilico tra visioni aziendalistiche e spinte umanizzanti, il sistema formativo integrato per l’educazione degli adulti è sviluppato e trasformato lungo un percorso ancora aperto.

Sono molti i rimandi interni alla normativa nazionale come, ad esempio, le disposizioni della legge 20 gennaio 1999, n. 9 (disposizioni urgenti per l’elevamento dell’obbligo di istruzione) e della legge 17 maggio 1999, n. 144, art. 68 (obbligo di frequenza di attività formative sino a 18 anni) realizzati dai CTP (Centri Territoriali Permanenti). I percorsi di istruzione integrati e formazione sono finalizzati a sostenere lo sviluppo dei processi emancipativi sulla base delle indicazioni contenute nella programmazione regionale dell’offerta formativa, attraverso azioni concertate dai Centri territoriali con le agenzie di formazione professionale accreditate. Essi sono prioritariamente destinati alle “fasce deboli” della popolazione e del mercato del lavoro.

Tra le tipologie di intervento previste emerge la sollecitazione alla progettazione e realizzazione di progetti pilota per l’integrazione dei sistemi formativi, nel rispetto delle competenze di ciascun sistema. I progetti pilota sono finalizzati a promuovere il nuovo sistema integrato dell’istruzione permanente degli adulti nel quadro della programmazione locale dell’offerta formativa integrata di cui all’art. 9, con una particolare attenzione rivolta alle fasce più deboli della popolazione e del mercato del lavoro. Essi hanno come obiettivo la produzione di una modellistica di elevata qualità con alto grado di trasferibilità nel territorio nazionale rispetto, in particolare, alla personalizzazione degli ingressi nei percorsi di istruzione e formazione.

Da circa trent’anni, il Miur dedica una riflessione robusta e ricorsiva intorno ai temi del Sistema integrato di istruzione degli Adulti, assumendo la responsabilità di orientare e predisporre percorsi attuativi che abbiano un effettivo valore d’uso. Sono quattro le macroaree di intervento definite dal Miur (2014):

- Istruzione e Formazione Professionale;
- Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (Ifts);
- Scuola-Lavoro;
- Educazione Permanente per gli Adulti (Eda).

La “Legge Fornero” – n. 92 del 28 giugno 2012 – “Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita”, di fatto, impatta in maniera quasi totalizzante sul mercato del lavoro e, in particolare, rispetto agli aspetti dell’adeguamento automatico dell’età pensionabile legato alle aspettative di vita. Dal documento *Pensions Adequacy Report 2018*⁶ della Commissione Europea arriva l’invito ad “affrontare gli effetti collaterali negativi delle riforme pensionistiche all’insegna dell’austerità”. Il rapporto osserva come “l’inasprimento estremamente rapido dei requisiti per la pensione” delle riforme adottate tra il 2009 e il 2011 abbia provocato un effetto “anziani dentro, giovani fuori”, con “un milione di lavoratori anziani” tra i 50 e i 64 anni in più e una contemporanea “riduzione [tra il 2008 e il 2013] di giovani lavoratori di 0,9 milioni” tra i 15 e i 34 anni – con effetti, che a questo livello del discorso ci limitiamo a

6 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f0e89c3f-7821-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en> (Ultima consultazione: 21/05/2024).



enunciare, non solo sulla precarizzazione dell'occupabilità, ma anche sulla possibilità (per i singoli soggetti e per i nuclei/sistemi familiari) di una fattiva partecipazione autonoma e democratica e di un'effettiva progettualità materiale ed esistenziale.

L'Italia promuove l'attuazione delle indicazioni europee, tra l'altro, attraverso il "Tavolo Interistituzionale sull'Apprendimento Permanente". Infatti, con l'Intesa in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 è stato istituito "Il Tavolo" con l'obiettivo sovraordinato di elaborare "proposte per la definizione degli standard minimi e linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali". Per sostenere l'implementazione dell'apprendimento permanente, la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (DGOSV) promuove, per quanto di competenza, il Piano nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta in coerenza con la Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 (2016/C 484/01) "Percorsi per il miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti".

Nella Raccomandazione viene inoltre affrontato un tema pedagogicamente "caldo": il riconoscimento delle competenze per i cittadini di Paesi terzi. Il CPIA, istituito formalmente con il DPR 263 del 2012, in quanto Rete Territoriale di Servizio del sistema di istruzione deputata a realizzare sia attività di istruzione destinate alla popolazione adulta che attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia di istruzione degli adulti, è soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente.

Secondo il Miur e sulla scorta di una significativa letteratura di settore, il CPIA può rappresentare un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per coordinare e realizzare – per quanto di competenza – azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento per la "presa in carico globale" della popolazione adulta, in particolare per favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione e il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Il Decreto Ministeriale 25 ottobre 2007 ha definito i criteri generali per il conferimento dell'autonomia di cui al D.P.R. n. 275/1999 ai Centri provinciali nel quadro della riorganizzazione, con riferimento all'ambito provinciale, dei Centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali, funzionanti presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, di cui alla legge n. 296/2006, articolo 1, comma 632. Ai Centri, articolati in reti territoriali, nell'ambito dei piani provinciali di dimensionamento della rete scolastica definiti secondo i criteri e i parametri previsti dalla normativa vigente e attribuita "autonomia", viene riconosciuto un proprio spazio esplicitato attraverso un proprio organico.

Un altro opportuno riferimento appare quello dell'art. 64, comma 4, lettera f, del decreto-legge n. 112/2008, convertito in legge n. 133/2008, che ha previsto la ridefinizione dell'assetto organizzativo-didattico dei centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, previsto dalla vigente normativa. La nota ministeriale n. 1033/2009 ha inoltre ridefinito le istanze presenti nell'art. 37 del D.L. 30 dicembre 2008, n. 207, convertito dalla legge 27 febbraio 2009, n. 14, relative alla riprogettazione degli interventi di revisione e di riordino degli assetti ordinamentali del II ciclo dall'anno scolastico 2010/11; effettivamente, dal 2011, viene recepito l'apposito regolamento riguardante l'assetto organizzativo-didattico e gestionale dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), ivi compresi i corsi serali, come parte integrante dell'intero impianto dell'istruzione secondaria di II grado (cfr. Auriemma, 2020).

Se è possibile rintracciare linee di continuità che permettano lo sviluppo delle pratiche operative consolidate dei CTP nei CPIA⁷, una questione aperta è indagare, in prospettiva critica e decostruttiva, se gli auspici iniziali rispondenti alle immediate rivendicazioni, come la scuola dell'obbligo per tutti i lavoratori adulti (i quali devono poter realizzare tale grado di istruzione con una riduzione dell'orario di lavoro), siano ancora agenti e configolino il CPIA come un presidio di educazione aperta a tutte/i.

7 La Circolare Ministeriale 59/2010 ha precisato, infatti, che l'organizzazione e le dotazioni organiche dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti sono regolate dal D.M. 25 ottobre 2007, in relazione all'attuazione progressiva della legge. Le dotazioni organiche dei Centri Territoriali Permanenti rimangono, dunque, confermate nelle attuali consistenze.



Conclusioni. Il CPIA: *ultima spiaggia dell'istruzione*⁸ o avanguardia democratica?

A voler leggere la questione *en pédagogie*, a noi sembra che la problematica sollevata dall'istituto contrattuale “inquadramento unico-150 ore” ponesse al centro – ben oltre i pur importanti rilievi sulla diversa congiuntura politica, su cui non potremo soffermarci – non tanto l'alfabetizzazione del soggetto *in condizioni di vulnerabilità* complessivamente intesa (Tramma, 2019, p. 68), quanto un modo diverso di concepire le relazioni di lavoro e il portato formativo a esse connesso in maniera *diretta e indiretta*.

Diretta: perché la formazione professionale o i percorsi di aggiornamento, nelle 150 ore, vengono espunti dal quadro rivendicativo per avanzare una richiesta di formazione scorporata dalle necessità aziendali.

Indiretta: poiché in quella cornice la formazione non è solo un diritto da garantire, ma una spinta alla ridefinizione e alla riappropriazione di spazi di istruzione pubblici e democratici collegati alla consapevolezza, di cui ci si proponeva il superamento, della contraddizione agente tra lavoro manuale e lavoro intellettuale.

Al netto delle necessarie cautele metodologiche rispetto alla storicizzazione di un'esperienza specifica, ma pure contro le tendenze a voler relegare in un passato residuale e testimoniale il portato dell'esperienza medesima, rimane importante rilevare il carattere sperimentale e conflittuale delle 150 ore, tale da esprimersi con un carattere di massa a difesa della scuola pubblica proprio nella misura in cui si avanzava una critica serrata di essa. Il che rappresenta un sintomo non secondario in un'analisi contemporanea sul rapporto tra quell'esperienza e il CPIA: se esso vuole porsi come esperienza democratica di formazione, e non come *ultima spiaggia* per il recupero, occorrerà certamente ripensarne la collocazione non tanto nella marginalità, ma nella promozione critica e aperta di cultura.

Sicché, risulterebbe possibile rilanciare un'autentica Educazione degli Adulti capace pure di pensarsi come cornice, riflessiva e critica, di contro-progetti formativi⁹ (Lichtner, 1990, p. 5; Lewis, 2017) a partire da contraddizioni sociali reali: si veda, ad esempio, la recente esperienza di Prato, ove “la scuola, quindi, converge con la lotta sindacale. E vi condivide anche la finalità ultima: l'autorganizzazione dei lavoratori” (Bianchi & Ravasio, 2023, p. 50). Come pure risulterebbe assai più rafforzato, da un *enjeu* di simile portata, un abito di supervisione pedagogica (D'Antone, 2023) di tipo rielaborativo e critico (Massa, 2000; Dozza, 2000), in cui l'emergenza del conflitto e delle contraddizioni sociali possa essere ricondotta, sul terreno pedagogico, alle sue determinazioni materiali e simboliche e ai relativi rinvii ideologici, progettuali e procedurali.

Con l'auspicio di potersi, infine, riappropriare culturalmente, in quanto pedagogiste e pedagogisti, dell'istanza conflittuale che ha animato *entro le vertenze* un determinato discorso pedagogico. Quando, troppo spesso, si è portati a pensare che possa solamente valere l'inverso.

Bibliografia

- Althusser, L. (1997). *Lo Stato e i suoi apparati*. Riuniti.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Bianchi, L. (2021). *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*. FrancoAngeli.
- Bianchi, L., & Ravasio, M. (2023). Per un'educazione come pratica di libertà. Prato e la Scuola della Lotta 8x5. *QTimes – Webmagazine*, 2(1), 45-56.
- Buffardi, A. (1973). Dalle lotte sindacali alla lotta di classe. *Fabbrica e Stato – Inchiesta*, II, 7/8, 64-68.

⁸ Questa definizione emerge da un *focus group* con insegnanti del CPIA (Bianchi, 2021, pp. 182-183).

⁹ Si veda altresì, da un'angolazione diversa: Fabbri, 2003, p. 87.



- Causarano, P. (2016a). «Il male che nuoce alla società di noi lavoratori». Il movimento dei delegati di fabbrica, la linea sindacale sulla prevenzione e i corsi 150 ore nell'Italia degli anni Settanta. *Giornale di Storia Contemporanea*, XIX, 61-86.
- Causarano, P. (2016b). «La scuola di noi operai». Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1, 141-158.
- Cornacchia, M. (2013). Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti. *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, 5, 68-76.
- D'Antone, A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo 'scarto interno al reale' nel lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Dati, M. (2022). *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Aracne.
- De Giorgi, F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Viella.
- De Sanctis, F. M. (1979). *L'educazione permanente*. La Nuova Italia.
- Dei, M., & Rossi, M. (1978). *Sociologia della scuola italiana*. Il Mulino.
- Demetrio, D. (1977). *150 ore e diritto d'alfabeto. Alfabetizzazione degli adulti e realtà operaia*. Guaraldi.
- Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Carocci.
- Fabbri, M. (2003). *Sponde. Pedagogia dei luoghi che scompaiono o che conducono lontano*. Clueb.
- Foa, V. (1969). Introduzione. In G. Levi Arian, G. Alasia, A. Chiesa, P. Bergoglio & L. Benigni (Eds.), *I Lavoratori Studenti* (pp. 9-48). Einaudi.
- Foa, V. (1976). *La struttura del salario*. Alfani.
- Frisone, A. (2014). *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*. Socialmente.
- Harrison, G., & Callari Galli, M. (1997). *Né leggere né scrivere*. Meltemi.
- Lauria, F. (2023). *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*. Lavoro.
- Lewis, T. E. (2017). A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar. *Rethinking Marxism*, 29(2), 303-317.
- Libertini, L. (1974). *Tecnici Impiegati Classe Operaia. Inquadramento unico e 150 ore*. Editori Riuniti.
- Lichtner, M. (1975). 150 ore: una strategia sindacale. In G. Bini, T. De Mauro, S. Fanelli, M. Lichtner, L. Lombardo Radice & W. Maraschini (Eds.), *Didattica delle 150 ore* (pp. 9-64). Editori Riuniti.
- Lichtner, M. (1990). Political Education of Adults: Specific Instances and the General View. *Studies in the Education of Adults*, 22(1), 3-13.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140, 60-66.
- Musso, S. (2002). *Storia del lavoro in Italia dall'Unità a oggi*. Marsilio.
- Papi, F. (1978). *Educazione*. Iseidi.
- Podrini, V. (2015). Le 150 ore viste da Bologna. Conversazione con Vittorio Capecchi. *Venetica*, 31, 207-218.
- Ranieri, A., & Romeo, I. (2024). *Bruno Trentin e la società della conoscenza. Dalle 150 ore alla formazione permanente*. Futura.
- Targhetta, F. (2015). Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'Unità alle 150 ore. *Venetica*, 31, 31-48.
- Tornesello, M. L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Petite Plaisance.
- Tramma, S. (2019). La crisi della magistralità adulta. In M. Cornacchia & S. Tramma (Eds.), *Vulnerabilità in età adulta* (pp. 65-80). Carocci.

Sitografia

- Auriemma, S. (2020). La tutela giuridica del personale della scuola. *Scuola7*, 195, 27/07/2020. <https://www.scuola7.it/2020/195/la-tutela-giuridica-del-personale-della-scuola/> (Ultima consultazione: 21/05/2024).



European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2018). *The 2018 pension adequacy report – Current and future income adequacy in old age in the EU*. Volume I, Publications Office, 2018, <https://data.europa.eu/doi/10.2767/406275>. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f0e89c3f-7821-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en> (Ultima consultazione: 21/05/2024).

Fondo Fim della Biblioteca Centrale Cisl, Fondo 150 ore (Decenni 1970/1980). <https://online.cisl.it/e-book/S03298698-0351F499.0/150ORE-1.PDF> (Ultima consultazione: 21/05/2024).



Fare scuola oltre la scuola fra spazi interstiziali e di prossimità territoriale

Schooling beyond schooling between interstitial spaces and territorial proximity

Gina Chianese

Università degli Studi di Trieste | gchianese@units.it

ABSTRACT

The paper addresses the issue of learning environments that, in a lifelong and lifewide learning perspective, cannot but be characterised as a true ecosystem that goes beyond the limits – physical and otherwise – of the school building to operate in synergy with the city. Hence the need to pedagogically re-appropriate the city's public spaces, recognising their educational, social and civic value. Spaces that become, therefore, places of widespread, active, open and welcoming learning, inviting action and interaction, networking with other places or systems, temporary or permanent (re)generation to create concrete urban learning landscapes.

Il contributo affronta il tema degli ambienti di apprendimento che, in un'ottica lifelong e lifewide learning, non possono che caratterizzarsi come vero e proprio ecosistema che travalica i limiti – fisici e non solo – dell'edificio scolastico per operare in sinergia con la città. Ne consegue la necessità di riappropriarsi pedagogicamente degli spazi pubblici della città riconoscendone il valore educativo, sociale e civile. Spazi che si fanno, quindi, luoghi di apprendimento diffuso, attivi, aperti e accoglienti che invitano all'azione e all'interazione, alla messa in rete con altri luoghi o sistemi, alla (ri)-generazione temporanea o permanente per dar vita a dei veri e propri paesaggi urbani di apprendimento.

KEYWORDS

Learning environment | Widespread learning | Educational city | Urban regeneration |
Widespread learning ecosystem
Ambiente di apprendimento | Apprendimento diffuso | Città educativa | Rigenerazione urbana |
Ecosistema diffuso di apprendimento

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Chianese, G. (2024). Fare scuola oltre la scuola fra spazi interstiziali e di prossimità territoriale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 25-29. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-04>.

Corresponding Author: Gina Chianese | gchianese@units.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-04

Received: 12/4/2024 | **Accepted:** 18/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

1. Ambienti di apprendimento dentro e fuori scuola

Il concetto di ambiente di apprendimento, attualmente molto diffuso nel lessico delle scienze dell'educazione, non costituisce un tema nuovo, basti pensare alla figure chiave dell'attivismo pedagogico (Dewey, Montessori, Freinet, Malaguzzi, Don Milani ecc., solo per citarne alcuni) che hanno ribadito la necessità di ribaltare, non solo in senso fisico, l'ambiente in cui si apprende e le logiche a esso sottese a favore di una visione centrata sul soggetto nella sua dinamica interazione con l'ambiente. In senso più ampio l'ambiente di apprendimento non è solo luogo fisico (o virtuale), ma anche spazio mentale e culturale, organizzativo e affettivo-emotivo insieme nel quale un soggetto costruisce il proprio apprendimento in un'esperienza di interazione con altri soggetti (Loiero, 2008).

Da quanto su esposto, risulta evidente che il concetto di ambiente di apprendimento non poteva trovare suo pieno compimento all'interno delle mura scolastiche e travalicarle, non solo in senso fisico, ha costituito di fatto un'esigenza e un'opportunità insieme attraverso cui la scuola si tramuta in una "struttura diramata nel tessuto delle attività sociali" (De Carlo, 1972, p. 65) spostando, quindi, il focus dall'istituzione all'organizzazione dell'apprendimento (OECD, 2017).

L'ambiente di apprendimento in tal senso viene a indicare "un concetto organico e olistico che riguarda sia le modalità di apprendimento sia il contesto in cui avviene: un eco-sistema di apprendimento che include le attività e i risultati dell'apprendimento" (OECD, 2013, p. 22).

Il concetto di ecosistema richiama, a sua volta, una logica ecologica che sottolinea la profonda connessione fra le diverse dimensioni (micro, meso, macro) e quindi fra i contesti, gli ambienti, i soggetti e gli apprendimenti. Questa visione è stata recentemente ribadita anche a livello ministeriale attraverso le "Linee guida Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola" in cui si sottolinea la necessità di un

ripensamento [a partire] dall'aula, che si trasforma da spazio rigido e stereotipato a fulcro di un sistema in grado di ospitare diverse configurazioni e allargarsi agli spazi limitrofi [per cui] negli orari extrascolastici vanno facilitate relazioni intense tra le generazioni e tra le tante diversità che sempre più abitano le nostre città, rendendo gli spazi della scuola dedicati alla comunità luoghi di incontri e sperimentazioni. L'apertura della scuola alla comunità assume dunque un'importanza cruciale nel progetto educativo e architettonico, che deve favorire la mescolanza di età, saperi, competenze, proposte e momenti di fruizione (Ministero dell'Istruzione, 2022, pp. 9-11).

In questa visione l'aula non scompare, ma diventa una piattaforma di conoscenza dalla quale si generano diramazioni che portano verso l'esterno, verso la città e la comunità per poi farvi ritorno trasformando sia l'interno sia l'esterno. In tale scenario di connessione e di trasformazione fra scuola e città l'aula diviene un *learning landscape*, ossia un paesaggio mutevole, in continuo flusso, in grado adattarsi ai cambiamenti, di farsi accogliente verso i bisogni e gli interessi specifici di ciascuno, teso alla promozione di contatti, confronti ed esperienze che coniugano la dimensione individuale e quella collettiva (Hertzberger, 2008, pp. 37-38).

La scuola stessa si trasforma e si integra con il contesto urbano con il quale condivide spazi e dimensioni all'interno di un processo di rigenerazione urbana in senso ampio e diffuso che definisce nuove opportunità di incontro, di mobilità e di scambio fra generazioni (Lauria, Vessella & Romagnoli, 2020; Vliet, 2011), oltre che di partecipazione, di esercizio di cittadinanza attiva e di sviluppo di comunità. Questa visione connettiva di scuola e di città richiama per un verso un'idea di sviluppo integrata e sostenibile fra persona e città, dall'altro contrasta i processi di restrizione sensoriale, ancora in atto in diverse scuole, che limitano – fatta eccezione per poche occasioni estemporanee – il contatto diretto e l'esperienza cognitiva ed emotivo-affettiva con i luoghi e il territorio urbano. Ciò riduce le possibilità di un adeguato sviluppo della consapevolezza e della conoscenza ambientale (Fien & Maclean, 2000) oltre che del senso di appartenenza al luogo e alla comunità.



2. La città come learning landscape

La sfida che si profila all'orizzonte, a partire dalla scuola, è quella di riconquistare la città, gli spazi interstiziali e di prossimità territoriale per caricarli di senso educativo; ma c'è bisogno di una profonda azione di osservazione, di presidio e di trasformazione sulla base di una visione congiunta per costruire una comune cultura educativa.

Il movimento è duplice e di sistema: da una parte il riconoscimento del valore educativo, sociale e civile della città; dall'altro la progettazione di attività intenzionali di sconfinamento della scuola che si amplia e include il contesto urbano valorizzandone le funzioni di scambio, incontro, gioco e comunicazione. Alla base della progettualità educativa si pone la necessità di guardare alla città come generatrice di nuove forme urbane di conoscenza (Geddes, 1970) per cui si rende necessario lo sviluppo, in modo armonico, degli aspetti educativi e didattici insieme a quelli architettonici e urbanistici.

Per avviare tali processi, tuttavia, ci sono delle considerazioni da fare: occorre innanzitutto far risalire dallo sfondo e mettere a sistema una serie di dati che riguardano la città investita nel tempo da movimenti di espansione (*sprawling*) e di contrazione (*gentrification*) che hanno generato, nel primo caso, fenomeni di cementificazione incontrollata, specialmente nelle aree periferiche che sono spesso divenute delle ramificazioni scollegate dal centro città oltre che caratterizzate da povertà educativa, emarginazione e segregazione sociale (Ingersoll, 2006). Nel secondo caso, invece, la trasformazione ha investito i quartieri popolari trasformandoli in zone di pregio. Questo processo, se per un verso ha comportato la riqualificazione di tali aree (spesso tuttavia ad uso esclusivamente turistico); dall'altro ha visto l'espulsione dei residenti autoctoni che non potevano più sostenere i costi delle abitazioni (Lees, Slater & Wyly, 2008).

La pandemia da Covid 19 ha comportato, inoltre, nuove esigenze e soluzioni nelle forme dell'abitare, ma anche dello spostarsi e soprattutto del lavorare (Crocì et al., 2023; Gash, 2020). La riconquista della vicinanza prossimica dopo lunghi mesi di sospensione e l'accessibilità a spazi e servizi ha fatto nascere nuove consapevolezza anche rispetto alla vita nelle città, delineando altresì aspetti su cui porre attenzione nella costruzione della città post-pandemia: ripensare la forma e la funzione della città rendendola più resiliente ma anche più inclusiva; affrontare le criticità derivanti da povertà e disuguaglianze fin nelle sue cause; ricostruire una nuova economia urbana più verde ed equa; rendere la legislazione urbana e la governance multilivello, integrata e cooperativa tra governi nazionali, regionali e comunali (UN Habitat, 2021, p. 20; Green City Network, 2020).

Sono emersi, da qui, nuovi movimenti e dibattiti – basti pensare alla “Città dei 15 minuti” (Moreno, 2016; Moreno et al. 2021) con il suo approccio alla pianificazione volto a influire positivamente sul ritmo di vita nelle città, ricollegando le persone con il proprio territorio – che hanno definito nuove priorità e politiche di intervento, oltre che di rigenerazione urbana, delineando allo stesso tempo la città come luogo fragile e contraddittorio.

La scuola può certamente rappresentare il luogo fisico e sociale da cui (ri)-partire per generare dei processi di profondo ripensamento e innovazione, ma occorre ridefinire la loro distribuzione territoriale e l'organizzazione degli (e negli) spazi che necessariamente – anche a fronte della costante crisi demografica in corso (ISTAT, 2023) – devono aprirsi al territorio in una visione di sostenibilità economica e sociale, promuovendo la creazione di nuove visioni urbane e educative intergenerazionali anche di sostegno alla coesione di comunità.

Da questi presupposti e in linea con l'obiettivo di sviluppo 11 “Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili” dell'Agenda 2030, muove, quindi, l'idea di valorizzare, a partire dalla scuola, la funzione educativa di spazi verdi e pubblici. Questi ultimi portano, insiti, aspetti di conoscenza e di valori non immediatamente usufruibili ma che possono – attraverso una lettura progettuale e intenzionale – divenire luoghi di sviluppo, spazi attivi e non di sfondo all'azione che invitano e supportano la connessione e l'interazione in un'ottica di rete.

Riaffiora dallo sfondo l'idea di città educativa che affonda le sue radici a partire dalle teorizzazioni delle città ideali nella prospettiva filosofica (si pensi a Platone, Socrate, ma anche Tommaso e Campanella) che



tuttavia, di fatto, si traducono in una vera e propria “isola che non c’è”. La sfida odierna è quella di reclamare, invece, il diritto a una città concreta, contrapposta ai *non-luoghi* (Augè, 2009) che sappia ripristinare “il rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori/scuola secondo linee di complementarità delle reciproche risorse educative” (Frabboni & Guerra, 1991, p. 5).

Una città che si pone quale aula didattica diffusa e che muove verso un’idea di città-progetto in cui tutto il territorio urbano si fa “grande aula didattica”, una scuola “aperta dentro e fuori” (Frabboni, 2007; 2006). Il termine diffuso vuole, inoltre, evidenziare la capillarità della visione educativa che tocca anche gli *spazi interclusi*; ossia quelli generalmente identificati come minori o come “retro della città pianificata”, come luoghi ad alto degrado (Zetti & Rossi, 2019, p. 1). Tali spazi, invece, diventano in questa visione luoghi di sperimentazioni che aprono a possibili forme di “educazione incidentale” (Ward, 2020) e assumono, quindi, un ruolo rilevante nelle strategie di riqualificazione urbana e territoriale.

In sintesi la città diviene attore e un agente educativo in tutte le sue componenti, centrali e periferiche, laboratorio e aula didattica diffusa il cui sviluppo si muove parallelamente con quello della comunità che la abita.

3. La piazza scolastica per rigenerare il rapporto fra scuola e territorio

In quanto agente educativo permanente contrassegnato dai caratteri della complessità e della contraddizione, la città necessita di un costante lavoro e impegno interdisciplinare che vede l’urbanistica e l’architettura dialogare con la pedagogia per la formazione di un lessico adeguato, alla ricerca di rinnovate forme e soluzioni per generare un “nuovo contratto spaziale [...] per immaginare spazi in cui possiamo vivere generosamente insieme” (Sarkis, 2021) e per poter sviluppare nuove forme di coesione sociale, di cittadinanza e di dialogo fra le generazioni.

Un nuovo contratto spaziale può essere avviato a partire dalla piazza scolastica, intendendo con tale termine lo spazio pubblico appena fuori all’ingresso della scuola (Pileri, Renzoni & Savoldi, 2022) esulando quindi dal senso esclusivamente toponomastico.

La scelta di tale spazio è presto detta: costituisce il limite, il luogo di scambio e di comunicazione fra scuola e territorio da dove si può generare una visione congiunta di educazione, di cittadinanza, di persona e di sviluppo sostenibile. La piazza scolastica consente a chi la abita e la vive di costruire e sperimentare le prime importanti autonomie, formare rappresentazioni spaziali, cognitive ed emotive del territorio, esercitare e sviluppare una cittadinanza consapevole. Costituisce, altresì, un’opportunità importante per contrastare il costante impoverimento semantico a scapito del contesto urbano che è divenuto, in tal senso, sempre meno pregno di significati e di valori (Thibault, 2016). Significa imparare a guardare il territorio nella sua dimensione pedagogica, e in particolare nel suo rapporto con la scuola. Di qui la necessità di sostenere docenti e formatori – già a partire dalla formazione iniziale – nello sviluppo di una progettazione educativa e didattica attraverso anche l’utilizzo degli spazi esterni che diventano sia elementi integranti della scuola sia spazi dove proporre attività aperte alla comunità.

Ciò consente di estendere l’alveo dell’offerta educativa ampliandolo agli spazi urbani mediante un processo di co-progettazione capace di cogliere pienamente i bisogni e le risorse territoriali andando, quindi, oltre una logica di parcellizzazione in progetti. In tal modo è possibile parlare di città educativa che può definirsi tale solamente quando pone

“l’educazione al centro del progetto di città” nella consapevolezza sia di disporre di “innumerevoli possibilità educative” sia delle “forze e inerzie diseducative” che agiscono. [...] La città racchiude importanti elementi che consentono lo sviluppo di un’educazione olistica: si tratta di un sistema complesso [...] di un agente educativo permanente, plurale e poliedrico [...]. In una città educativa, l’educazione supera le pareti della scuola e coinvolge l’intera città (Associazione Internazionale Delle Città Educative, 2019).



Bibliografia

- Associazione Internazionale Delle Città Educative (2019). *Dalla lettura della carta alla costruzione della città educativa guida metodologica*. AICE.
- Augé, M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Elèuthera.
- Croci, E., Bagaini A., Lucchitta, B., Molteni T., & Monfardini M. (2023). *New living and working models after the COVID-19 pandemic*. Position paper series SUR Lab. Retrieved April, 11, 2024, from https://surlab.unibocconi.eu/sites/default/files/media/attach/Paper_SURlab_Models_0.pdf?VersionId=ecRTVIv9xc26VTTdM10RbsX2FSHocF2.
- De Carlo, G. (1972). Ordine-istituzione educativa-disordine. *Casabella*, n. 368-369, 55–71.
- Fien, J., & Maclean, R. (2000). Teacher education for sustainability: Two teacher education projects from Asia and the Pacific. In K. A. Wheeler, & A. P. Bijur (Eds.), *Education for a sustainable future: A paradigm of hope for the 21st Century* (pp. 91–111). Kluwer Academic/Plenum.
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Erickson.
- Frabboni, F. (2006). *Educare in città*. Editori Riuniti.
- Frabboni, F., & Guerra, G. (Eds.). (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Cappelli.
- Gash, C. (2020). *Moving beyond remote: Workplace transformation in the wake of Covid-19*. Retrieved April, 11, 2024, from <https://slack.com/intl/it-it/blog/collaboration/workplace-transformation-in-the-wake-of-covid-19>
- Geddes, P. (1970). *Città in evoluzione*. Il Saggiatore.
- Giani Gallino, T. (2007). *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*. Raffaello Cortina.
- Green City Network (2020). *Dossier Pandemia e sfide green del nostro tempo*. Retrieved April, 11, 2024, from https://www.fondazioneviluppосostenibile.org/wp-content/uploads/dlm_uploads/Dossier_Pandemia-e-sfide-green-del-nostro-tempo-web.pdf
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning, Lesson in Architecture 3*. 010 Publishers.
- Ingersoll, R. (2006). *Sprawl town. Looking for the City on its Edges*. Princeton Architectural Press.
- ISTAT (2023). *Dinamica demografica. Anno 2022*. ISTAT.
- Lauria, A., Vessella, L., & Romagnoli, M. (2020). Spazio pubblico e vita in città. Sei sfide per una società che cambia. *Valori e valutazioni*, 24, 131-149.
- Lees, L., Slater, T., & Wyly, E. (2008). *Gentrification*. Routledge.
- Loiero, S. (2008). *Voci della scuola*. Tecnodid.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Linee guida FUTURA. Progettare, costruire e abitare la scuola*. Retrieved April, 11, 2024, from https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf
- Moreno, C. (2016). *La Città dei 15 Minuti: Spazi Urbani, Mobilità e Qualità della Vita*. Lavoisier.
- Moreno, C., Allam, Z., Chabaud, D., Gall, C., & Pratlong, F. (2021). Introducing the '15-minute city': Sustainability, resilience and place identity in future postpandemic cities. *Smart Cities*, 4(1), 93–111. <https://doi.org/10.3390/smartcities4010006>
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Pileri, P., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2022). *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*. Corraini.
- Sarkis, H. (2021). *How will we live together?* Retrieved April, 11, 2024, from <https://www.labiennale.org/it/architettura/2021/intervento-di-hashim-sarkis>
- Thibault, M. (Ed.). (2016). *Gamification Urbana*. Aracne.
- UN-Habitat (2021). *Cities and pandemics: towards a more just, green and healthy future*. United Nations Human Settlements Programme.
- Vliet, W. (2011). Intergenerational Cities: A Framework for Policies and Programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9, 348–365.
- Ward, C. (2020). *L'educazione incidentale*. (F. Codello). (L. Molfese, Trans.). Elèuthera.
- Zetti, I., & Rossi, M. (2019). *Spazi interclusi e aree di margine: da retri urbani a spazi di nuove potenzialità. Spunti per un possibile progetto di riuso*. Atti XXI Conferenza SIU 2018. Retrieved April, 11, 2024, from https://flore.unifi.it/retrieve/e398c37e-be2a-179a-e053-3705fe0a4cff/Atti%20XXI%20Conferenza%20SIU%202018_Planum%20Publisher_W3.3A_Zetti_Rossi.pdf



Scuola e società: costruire una comunità educante nei contesti formali a partire dal corpo/corporeità

School and society: building an educating community in formal contexts starting from the body/corporeity

Cristiana Simonetti

Università degli Studi di Foggia | cristiana.simonetti@unifg.it

ABSTRACT

The pedagogical and educational debate today focuses on the theme of the school and on the formal dynamics of the school institution in a plurality of levels from theoretical to technical-practical, to movement, to the recognition of the body/corporeality in every educational context. The search for the body as a lived body, in relation to the world and to the educating community, leads us to question the new potentialities and “capabilities” required in today’s school, as the care of our own body, of a body that we not only have, but that we are as a living body, in relationship and harmony with society, with others, with the territory, with a community as a “munus” understood as a gift to others: deprivation of the private that is expressed in the richness of the community gift towards otherness in formal school contexts. It is an educational challenge, therefore, to build educating communities and life projects starting from school and from the pedagogy of the body and corporeality, in a process of *lifelong education* and *life wide learning*.

Il dibattito pedagogico e educativo si incentra oggi sul tema della scuola e sulle dinamiche formali dell’istituzione scuola in una pluralità di livelli da teorici a tecnico-pratici, al movimento, al riconoscimento del corpo/corporeità in ogni contesto educativo. La ricerca del corpo come corpo “vissuto”, in relazione con il mondo e con la comunità educante, porta a interrogarsi sulle nuove potenzialità e “capabilities” richieste nella scuola di oggi, come cura di un corpo proprio, di un corpo che non solo abbiamo, ma che “siamo” come corpo vivente, in relazione e sintonia con la società, con gli altri, con il territorio, con una comunità come “munus” inteso come dono verso gli altri: privazione del privato che si esprime nella ricchezza della donazione comunitaria verso l’alterità nei contesti formali scolastici. Sfida educativa, dunque, costruire comunità educanti e progetti di vita a partire dalla scuola e dalla pedagogia del corpo e della corporeità, in un processo di *lifelong education* e *life wide learning*.

KEYWORDS

Educating community | School-territory relationship | Process of building life projects |
Body/Corporeality | Lived body and community gift
Comunità educante | Relazione scuola-territorio | Costruzione di progetti di vita |
Corpo/Corporeità | Corpo vissuto e donazione comunitaria

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Simonetti, C. (2024). Scuola e società: costruire una comunità educante nei contesti formali a partire dal corpo/corporeità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 30-36. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-05>.

Corresponding Author: Cristiana Simonetti | cristiana.simonetti@unifg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-05

Received: 13/4/2024 | **Accepted:** 23/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

1. Costruire una comunità educante in contesti formali

La comunità educante nei vari ambiti, sistemi e contesti, risulta essere sempre al centro del dibattito pedagogico per assicurare l'adattamento e l'adattabilità delle prassi educative alle trasformazioni sociali e comunitarie e per permettere uno sviluppo autenticamente "umano", un approccio mediante "capacitazioni" e abilità.

Il termine "comunità", nella sua derivazione etimologica, proviene dalla parola di origine latina '*communitas*': *cum* (insieme con altri, insieme ad altri) e *munus* (dovere, debito, dono da dare ad altri), che rimanda a una "comunanza" e a una condizione comune. La "*communitas*" si esprime e prende avvio "là dove il proprio finisce", dove il "*munus*", inteso come dono comporta la necessità nella comunità di sdebitarsi, una "privazione che abita lo stare insieme", una mancanza e un vuoto del sé e del proprio privato che si esprimono invece nella ricchezza della donazione: il "*munus*" comune, la relazione con l'altro e con l'alterità (Esposito, 2006). La comunità, pertanto, si caratterizza come un "cadere" come singolo, una "desoggettivizzazione del dono originario, un vuoto insanabile ed incolmabile finché non lo si condivide, in un'ottica di trasformazione educativa e sociale" (Ivi, p. X). I soggetti "comunitari" sono tenuti insieme da tale onere e dovere, visto però come dono e come vuoto che si esprime verso l'alterità come ricchezza di diversità e di potenzialità, di abilità di vita (*life skills*) e di "*capabilities*".

La comunità educante segue, pertanto, il modello del *capability approach*, inteso sia come paradigma interpretativo in grado di produrre nuove conoscenze educative, sia come fondamento della ricerca pedagogica per interpretare i processi educativi che riguardano la capacità di sviluppare competenze nei contesti di vita formali, non formali e informali. (Alessandrini, 2019). La comunità educante fa riferimento a una pluralità di azioni finalizzate alla costruzione di un ecosistema formativo, un ecosistema per l'innovazione e la formazione: il *capability ecosystem*, come vettore di esperienze e di opportunità di apprendimento per rafforzare l'offerta educativa e formativa e per arricchire il curriculum scolastico con nuove proposte di apprendimento non formale e informale e per lo sviluppo di competenze trasversali (Ellerani, 2021). *Capability approach* e *capability ecosystem*, per valorizzare nella comunità e nelle reti di appartenenza la Persona, il suo "capitale umano", i suoi valori, oltre il PIL, non per mero profitto, ma perché le comunità necessitano di una cultura umanistica e di una "umanizzazione" della Persona (Nussbaum, 2014). La comunità educante diviene il contesto dei processi di cambiamento e di trasformazione, in base ai bisogni dei soggetti, membri della comunità, delle loro abilità e dell'ambiente di appartenenza. Le comunità educative giocano un ruolo fondamentale guidando processi di trasformazione per lo sviluppo sostenibile e per un sistema formativo integrato: la società educante crea una comunità e una rete coinvolgente, condivisibile e partecipante, in cui gli attori sociali (genitori, insegnanti, professionisti dell'educazione in genere), costituiscono la parte attiva e responsabile dello sviluppo e delle trasformazioni della società stessa, soprattutto nei contesti scolastici formali. La comunità educante finalizza i propri intenti alla costruzione di un sistema di reti e di relazioni che permettano ai soggetti di interrogarsi sul senso e sul valore della formazione per lo sviluppo umano, all'interno dei molteplici luoghi di vita e dei vari contesti, per rapportarsi alla realtà, per costruire la propria identità e per accettare e modificare la realtà stessa: transizione ecologica (Margiotta, 2015). La comunità educativa crea un patto di "corresponsabilità educativa" con il mondo, dove le reti educative e il lavoro in rete si unificano con il territorio, nel rapporto educativo e sociale di reciprocità e corresponsabilità (Amadini, Ferrari & Polenghi, 2019). Una comunità educante, pertanto, che pensa, agisce, interviene e modifica, per riconoscere, interpretare, gestire il cambiamento e ritrovare in esso condizioni, possibilità, aperture per un incremento e un miglioramento della qualità della vita della persona, per la centralità della Persona, attraverso una progettazione integrata, unitaria e un lavoro di rete, assicurando una adeguata copertura territoriale e sviluppando linguaggi comuni, per una pedagogia della persona che si apre alla cittadinanza sociale, a partire dai sistemi scolastici formali (Elia, 2016; Balzano, 2020).

Aprirsi in una dimensione comunitaria, come "*munus*", diviene una relazione che compie un doppio processo umanizzante: l'arricchimento degli altri con quanto ciascuno è in grado di dare in termini cognitivi, affettivi, spirituali, fisici e, al tempo stesso, l'arricchimento di sé mediante il confronto con ciò che è



esterno al sé. Diviene una prassi di comunicazione autentica, un'esperienza valoriale di senso e significato, "un senso nuovo della realtà e di sé nella realtà" per imparare ad abitare il mondo (Bellingreri, 2015). Solo una comunità fondata sulla dignità, sulla responsabilità, sull'autenticità della persona e sul "munus" come dono interpersonale verso l'alterità e la diversità tra corpi/corporeità, potrà essere considerata educante, con valori sociali ed etici, secondo intenti e intenzionalità educativa. La comunità educante formale della scuola, per esempio, pone le proprie fondamenta sulla relazione tra corpi: il corpo realizza un processo di umanizzazione dell'uomo, in quanto permette di comunicare con gli altri e di interagire con l'ambiente circostante e con gli altri corpi. L'educazione avviene per mezzo del corpo e ha come finalità la cura di altri corpi (Isidori, 2002). Costruire comunità di intenti e di intenzionalità, sostenibili, ecologiche, economiche, sociali, politiche e educative, partendo dal corpo/corporeità, porta alla capacità di considerare l'educazione come unica ricchezza a cui tendere, in un processo di *lifelong education*, nei contesti di *lifewide learning and education* formali, non formali e informali. La comunità educante nei contesti formali scolastici riguarda e pone attenzione alla responsabilità dell'io nell'altro, come compartecipe dello stesso progetto formativo e finalità educativa, per "custodire" l'alterità in un rinnovato ideale di comunità scolastica tra regole sociali e libertà/responsabilità/coscientizzazione individuale e sociale. La "Communitas", come modello personologico, improntato sulla persona in relazione all'alterità, riporta a una organizzazione statale di Scuola-Comunità verso la realizzazione della persona nella propria dignità e umanità tra formazione e realtà scolastica.

2. La pedagogia del corpo e della corporeità in contesti formali

Il rapporto e la relazione tra sport e scuola riporta il dibattito pedagogico all'educazione del corpo, del movimento e all'educazione al corpo e alla corporeità. Significa, pertanto, considerare nei contesti formali scolastici, non solo il corpo come sintesi e sviluppo di abilità e capacità motorie (capacità condizionali: forza, resistenza, velocità, flessibilità; coordinative: controllo, adattamento, equilibrio, orientamento, reazione, ritmo; psicomotorie: competenze cognitive, relazionali e posturali motorie), ma soprattutto la corporeità come identità della persona oltre il corpo, oltre il semplice movimento, indirizzata verso la responsabilità, il *motus*, la motivazione e l'empatia.

Si vuole, pertanto, riportare il corpo e la corporeità all'educazione fisica, all'educazione del corpo, a quel "corpo educato" che va oltre il corpo in sé come progetto educativo che sottragga il corpo e l'attività sportiva dal mero esercizio fisico, dalla logica della prestazione e dal rendimento, verso invece la corporeità e l'identità della persona.

Anche nella scuola, come contesto formale, il corpo/corporeità assume un "nodo di significati viventi", dove il corpo si inserisce in una storia vivente familiare e sociale di appartenenza, in una "trama di relazioni tra generi e generazioni" (Bellingreri, 2017, pp. 70-72). La rete di significati non identifica, pertanto, l'esistenza della persona con il corpo, soprattutto nei contesti formali, in quanto rende il corpo vivente, attivo, animato e storicamente presente nello spazio e nel tempo (Bellingreri, 2011). Nella scuola il soggetto fruitore del processo educativo e formativo personalizza la propria esistenza e il proprio percorso, sentendosi accolto all'interno di una storia personale, di una appartenenza a una "generatività comune ad altre differenti singolarità ed appartenenze, con le quali impara a confrontarsi e a conoscere" (Stoppa, 2017, pp. 33-34). Il corpo, il movimento e la corporeità costituiscono, nei contesti più specificatamente formali, percorsi educativi che utilizzano lo sport e l'attività motoria come mezzo per il benessere e per la salute intesa come equilibrio psico-fisico, sociale, culturale, geografico, affettivo ed emotivo che riporta al valore educativo dello sport (Farinelli, 2005; Isidori & Fraile, 2008). Tutto ciò incide nella formazione di una personalità in crescita, armonica ed equilibrata, attraverso una funzione "modellante, trasformativa, interattiva, comunicativa, piena di connessioni e interconnessioni con il mondo", che si espande oltre i tradizionali obiettivi formali e istituzionali (Sibilio, 2005, p. 21), che verte e si indirizza allo sviluppo umano e al ben-Essere della persona, nei contesti scolastici di un ambiente decondizionato e decondizionante, autonomo e re-



sponsabile, ma non libero, nel rispetto, quindi, di regole, ruoli e struttura. Il corpo/corporeità nella scuola acquisisce con lo sport valida rilevanza formativa, etica e educativa, divenendo disciplina e rispetto delle regole sociali e comunitarie (Farnè, 2008). L'attività motoria del corpo in movimento, come corpo vissuto e appartenenza a una comunità di persone nel contesto scolastico, educa a una serie di comportamenti, di stili di vita corretti, sani e attivi e, attraverso il corpo e la pratica sportiva, il soggetto educando sperimenta la percezione con il mondo e la padronanza/accettazione del proprio corpo, avendo la possibilità e l'opportunità di soddisfare in modo produttivo e propositivo i propri bisogni legati a esperienza, gioco e socializzazione, per abitare la corporeità tra teorie e buone prassi di educazione motoria (Iavarone, 2010).

Il corpo, quindi, mette in relazione il proprio sé, con gli altri, con il mondo, con la propria appartenenza e le proprie "agenzie educative" (famiglia e scuola) e, pertanto, risulta necessario che l'istituzione formale "scuola", focalizzi i propri interessi e interventi didattici, strumentali, pragmatici e sociali, verso l'intenzionalità pedagogica e formativa di valorizzazione della corporeità, come arricchimento e potenziamento delle abilità della persona, senza limitarle attraverso una didattica scolastica inibente, mortificante e non rispettosa della Persona in formazione (Collacchioni, 2016). Conoscere e apprendere, con e attraverso il corpo, finalizzando sforzi e intenzionalità educativa alla corporeità/identità, in una "scuola attiva", nella quale l'apprendimento dei saperi teorico-scientifici si affianca ad un apprendimento pratico-esperienziale, in cui il soggetto "vive il suo corpo ed impara ad essere il suo corpo" (Gamelli & Mirabelli, 2019, pp. 27-34).

L'esercizio fisico assume, pertanto, un ruolo fondamentale e di notevole efficacia nel mondo della scuola e può portare decisivi contributi formativi all'affermazione della dimensione corporea come "spazio privilegiato di espressione dell'identità di ciascun soggetto" (Cunti, 2015, p. 221).

Il corpo, in contesti scolastici, assume anche un ruolo importante come mezzo di comunicazione che permette di vivere in relazione e di inter-agire con il mondo circostante, attraverso i linguaggi corporei (non verbale e paraverbale), come una comunicazione relazionale e interpersonale. La socializzazione, infatti, costituisce un bisogno primario e secondario del soggetto: è considerato bisogno istintivo e irrefrenabile di ciascun individuo, ma è soprattutto un bisogno secondario, in quanto educabile, nel pieno rispetto di regole e considerazioni sociali di appartenenza civile ed etica (Bellingreri, 2022). La motricità, il corpo, il movimento e l'attività fisica nella scuola mettono "in movimento" processi di apprendimento, memoria, attenzione, motivazione, empatia, automatismi e creatività, didattica trasversale, fluidità dell'agire, auto-controllo, comunicazione e socializzazione. Il movimento è inteso, quindi, come un linguaggio, come un alfabeto teorico ed empirico insieme, integrato, al pari di altri linguaggi, nel processo di maturazione dell'autonomia personale in tutti gli aspetti: morfologico-funzionale, intellettuale-cognitivo, affettivo-emotivo, morale e sociale. Mette in atto "flussi cerebrali", tessuti neuromuscolari, gruppi articolari, sfera cinetica che coniugano movimento fisico e movimento cerebrale, oltre che postura, spazialità e temporalità. Attività fisica e corporeità a scuola assumono, pertanto, un ruolo fondamentale per i processi di apprendimento e di gradimento/motivazione scolastica, legati all'auto-efficacia individuale. Non a caso i bassi livelli di attività fisica sono associati a ridotte capacità cognitive, mnemoniche e di apprendimento, portando ad uno scarso rendimento scolastico e ad una ridotta socializzazione e comunicazione (Olivieri, 2016; D'Alessio & Minchillo, 2010; Chaddock et al., 2011).

Gli apprendimenti che si sviluppano e si attuano in contesti scolastici attivi, attraverso un corpo/corporeità che rispetti abilità e capacità motorie, *capabilities*, *life skills*, competenze sociali e relazionali, consente agli studenti di affrontare in maniera efficace ed empatica le problematiche scolastiche e quelle della vita quotidiana, di avere fiducia in sé stessi, di sapersi auto-valutare, di gestire gli insuccessi e di relazionarsi con gli altri in maniera empatica e propositiva.

Lo sport diviene, in una scuola attiva, rinnovata e all'avanguardia, mezzo e "dispositivo" di educazione corporea, strumento di educazione sociale, nella consapevolezza dell'"*embodiment*": "una mente che si incarna in un corpo vissuto", come personificazione e umanizzazione del corpo. Il modello dell'"*embodied cognition*" (costruito psico-pedagogico e sociale) considera la mente incarnata nell'umano reale e riporta il soggetto, nei contesti formali, a "essere nel mondo", a essere parte di esso e appartenervi in piena co-



scienza, responsabilità e consapevolezza mentale e corporea insieme (Palmiero & Borsellino, 2018; Fedeli, 2014).

La scuola è, pertanto, un luogo privilegiato di apprendimento motorio che utilizza il corpo che “si abita” come “corpo educato e educabile”, indirizzando intenti e intenzionalità educativa verso la corporeità, l’identità, la responsabilità e l’autonomia, in contesti formali di *lifelong education* e di apprendimenti sempre più ampi e innovativi, secondo una didattica multimediale, in ambiti educativi diversi: *life wide learning*.

3. Il gioco come prospettiva educativa e sfida pedagogica

Nella società contemporanea il gioco e l’attività ludica nei contesti formali scolastici vengono riconosciuti come fattori fondamentali e necessari per lo sviluppo integrale del soggetto, come componenti imprescindibili per la “valorizzazione dell’asse educativo” del bambino, del fanciullo, del preadolescente e adolescente, futuro cittadino del mondo (Casolo & Melica, 2005). Con il gioco, generato dall’attività motoria, risulta possibile agire sulle relazioni intra e interpersonali, riuscendo ad acquisire capacità di autocontrollo e di rispetto delle regole. Il gioco promuove il processo di formazione, di educazione dell’allievo a scuola in contesti formali, ponendo le basi per autoapprendimenti, socializzazione, autonomia, riconoscimento del sé corporeo, accettazione di sé e dell’alterità, che con la dimensione ludica si apre al mondo. Insegnare a giocare diviene lo sfondo ineludibile per offrire ai bambini e ai giovani, già nell’ambito scolastico, opportunità e occasioni di lettura e rilettura della realtà circostante, come previsione e predisposizione all’uomo del futuro, all’adulto di domani (Di Franco, 2018). Il gioco è attività ludica, di divertimento ed *enjoyment*, è piacevole, intenzionale, libero, spontaneo, stimola creatività e pensiero divergente, ma non può essere considerato come un “passatempo”, bensì come “riempimento” e attività essenziale, tra le principali, volontario, che apre spazi di autonomia e di azione (Ivi, p. 110).

Attraverso precisi stili di insegnamento nella scuola, che partono dal comando dell’insegnante negli stili di riproduzione, per arrivare alla scoperta guidata e all’autoapprendimento negli stili di produzione, è possibile promuovere l’acquisizione di condotte motorie, conoscenze e di atteggiamenti positivi e propositivi (Colella, 2016). Numerose e diverse proposte operative nei diversi contesti formativi, soprattutto formali, infatti, rinviano agli stili di insegnamento e il gioco rappresenta un punto di partenza e di arrivo nel processo educativo del bambino (*Ibidem*). Con il gioco, il bambino sviluppa le proprie capacità e attitudini, riuscendo a evolvere il proprio stato di individuo come “entità fisica”, verso quello di Persona consapevole, autonoma, responsabile delle proprie scelte, diventando protagonista dell’attività educativa: il gioco diventa un mezzo di apprendimento e di acquisizione di competenze affettive, relazionali e cognitive (Sgambelluri, 2015). Giova ricordare che il gioco, nelle sue varie modalità organizzative, contribuisce in modo determinante allo sviluppo di ciascuna e di tutte le *life skills* (OMS, 1994). Infatti, attraverso il gioco in contesti scolastici e formali, sono coinvolte le tre aree relative alle abilità per la vita distinte e raggruppate secondo: area cognitiva (*problem solving, decision making*, pensiero critico, pensiero creativo); area emotiva (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress); area relazionale (empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci).

Il gioco sviluppa e mette in atto nella scuola l’apprendimento e gli apprendimenti trasformativi, secondo la teoria dell’“apprendimento trasformativo” di Mezirow (1978). Egli intende partire da un dilemma disorientante, ovvero da un evento imprevisto, per poi giungere alla costruzione e comprensione di nuovi ruoli e di una nuova realtà. Mezirow ha articolato il processo di trasformazione personale e sociale attraverso 10 fasi: dilemma disorientante; autoesame; valutazione critica; scoperta di un vissuto comune agli altri; esplorazione di opzioni che prospettano nuovi ruoli; pianificazione; acquisizione di conoscenze e competenze nuove; sperimentazione di nuovi ruoli; familiarizzazione di nuovi ruoli; reintegrazione della propria vita sulla base di condizioni e realtà della nuova prospettiva (Mezirow, 2016).

Se consideriamo, inoltre, il quadro delle Competenze Europee per la Sostenibilità (Bianchi, Pisiotis &



Cabrera, 2022), le 12 competenze del Quadro, risultano applicabili a tutti gli studenti scolarizzati, di ogni ordine e grado e in qualsiasi contesto educativo-formale, ma anche non formale e informale. Parlare di apprendimento, sostenibilità e scuola, attraverso competenze *green*, riporta inevitabilmente al corpo/corporeità e al gioco, come espressione di libertà, di *outdoor education* e di responsabilità sociale.

Il documento definisce, pertanto, un Quadro sistemico suddiviso in 12 competenze attraverso 4 aree tematiche, partendo da un'area basata sui valori di sostenibilità che variano tra le persone e nel tempo, valutandone criticamente la modalità di allineamento con i valori di sostenibilità, di equità e di giustizia per le generazioni attuali e future, promuovendo e riconoscendo che l'umanità è parte della natura stessa, rispettando bisogni, diritti, responsabilità e potenzialità di ciascuno, incorporandone i valori di sostenibilità a partire da contesti scolastici e formali.

Il quadro sistemico procede nell'area 2 con le competenze di sostenibilità che si espandono dal pensiero sistemico, a quello critico, alla formulazione e soluzione di problemi legati alla sostenibilità nei termini di difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica, per anticipare e prevenire problematiche, adattandosi all'ambiente in prospettiva educativa.

La successiva tematica (area 3) comprende i "futuri sostenibili", la gestione delle transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità, il prendere decisioni in relazione al futuro di fronte alle incertezze, alle ambiguità, al rischio e proponendo alfabetizzazione, adattabilità all'ambiente e pensiero esplorativo, utilizzando creatività e sperimentazione di idee e di metodologie rinnovate (generatività educativa).

Agire per la sostenibilità costituisce l'ultima delle 4 aree e comprende l'azione politica, sociale ed educativa (soggettiva e collettiva) che permette ai soggetti di diventare "agenti di cambiamento" per il futuro e per le prospettive educative. Significa, quindi, per il *Joint Research Center* della Comunità Europea (2022), terminare il quadro sistemico con la transizione ecologica, la prospettiva di crescita e lo sviluppo delle potenzialità e competenze di sostenibilità di ciascuno e della collettività: una comunità educante che abbia e si prenda cura del pianeta.

GreenComp, *Life skills* e Abilità per la vita nella scuola a partire dalla sostenibilità: significa tenere conto delle innovazioni e delle trasformazioni sociali alle quali una scuola attiva è tenuta, con responsabilità e coscienza, a fornire adeguate risposte ed indicazioni.

Il valore pedagogico del gioco nella scuola, pertanto, parte dalla cultura del gioco come fonte di apprendimento e stimolo creativo e affonda le proprie radici sul significato del gioco come forma di educazione del corpo e della mente, coinvolgendo le sfere: intellettuale, cognitiva, emotiva, sociale e educativa. Il gioco è un "interlocutore culturale", un mezzo per apprendere le regole sociali, di comportamento e del vivere civile per abitare la terra in modo sostenibile (Malavasi, 2003), a partire da competenze di vita e da competenze sostenibili. Il gioco è, per sua natura, "educante", educa ed è educabile: attraverso il gioco il soggetto impara a conoscere il mondo, a rispettare le regole del vivere civile e i diversi ruoli degli "attori" sociali, a gestire le proprie emozioni e a indirizzarsi verso percorsi di autonomia e di responsabilità: l'attività ludica è molto di più di un semplice *enjoyment* (Cambi, 2003).

Scuola come questione pedagogica, quindi, riporta a ripensare al dibattito pedagogico tra Scuola e Società, al costruire una Comunità educante di intenti e di intenzionalità educativa, partendo dal corpo vissuto, dalla umanizzazione del corpo, dall'*embodiment* come consapevolezza della propria identità/corporeità, considerando l'attività motoria e il gioco validi strumenti di educazione sociale.

Questa è la sfida educativa dei nostri tempi, che si ritrova nel trinomio identità-corporeità-educazione, secondo tutte le valenze educative e in ogni contesto formativo.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. FrancoAngeli.
- Amadini, M., Ferrari, S., & Polenghi, S. (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Pensa MultiMedia.



- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Progedit.
- Bianchi G., Pisiotis U., & Cabrera M. (2022). GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità, *Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea*. European Commission.
- Bellingreri, A. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. La Scuola.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Mondadori.
- Bellingreri, A. (2017). Il riconoscimento reciproco del maschile e del femminile nella prospettiva della pedagogia fondamentale. *Pedagogia e Vita*, 75(3), 39-52.
- 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.
- Casolo, F., & Melica S. (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Vita e Pensiero.
- Chaddock, L., Pontifex, M. B., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and function in children. *Journal of the International Neuropsychological Society*, XVII(6), 975–985.
- Colella, D. (2016). Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. *Formazione & Insegnamento*, 14(1), 25–34.
- Collacchioni, L. (2016). Corpo, emozioni e cognizione nell'attività motoria e sportiva. In A. Cunti (Ed.), *Sfide dei corpi. Identità Corporeità Educazione* (pp. 45–51). FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2015). Scienze motorie. In A. Cunti (Ed.), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 19–42). FrancoAngeli.
- D'Alessio, C., & Minchillo, I. (2010). *Le neuroscienze e l'educazione*. Pensa MultiMedia.
- Di Franco, M. (2018). *L'arte del gioco e il suo valore educativo*. Griseldaonline.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Progedit.
- Ellerani, P. (2021). *Capability Ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Armando.
- Esposito, R. (2006). *Communitas: origine e destino della comunità*. Einaudi.
- Farinelli, G. (2005). *Pedagogia dello sport ed educazione della persona*. Morlacchi.
- Farnè, R. (2008). *Sport e formazione*. Guerini.
- Fedeli, L. (2014). *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche*. FrancoAngeli.
- Gamelli, I., & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Raffaello Cortina.
- Iavarone, M. S. (2010). *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*. FrancoAngeli.
- Isidori, E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*. Anicia.
- Isidori, E., & Fraile, A. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio critico-riflessivo*. Aracne.
- Malavasi P. (Ed.). (2003). *Per abitare la terra. Un'educazione sostenibile*. EDUCatt.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Carocci.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(1), 100–110.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Olivieri, D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: l'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Formazione & Insegnamento*, XIV(1), 91–94.
- OMS (1994). *Life skills Italia. Competenze per la vita*. In <http://www.lifeskills.it>
- Palmiero, M., & Borsellino, M. C. (2018). *Embodied Cognition. Comprendere la mente incarnata*. Aras.
- Sgambelluri, R. (2015). *Il gioco come strumento di cura educativa*. Pensa MultiMedia.
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo*. Guida.
- Stoppa, F. (2017). *La costola perduta. Le risorse del femminile e la costruzione dell'umano*. Vita e Pensiero.



Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori.

Note sui Patti educativi di comunità

School dropout and new possible forms of educational co-responsibility between schools, families and territories.

Notes on community educational pacts

Giuseppina D'Addelfio

Università degli Studi di Palermo | giuseppina.daddelfio@unipa.it

Croce Costanza

Università degli Studi di Palermo | croce.costanza@unipa.it

ABSTRACT

A school separated from the territory or not supported by it does not have the strength, resources, spaces, structures, to adequately face the various forms of educational and relational poverty of our time. In particular, it seems to be vain to declare that the school want to struggle again school dropout without cultivating a participatory and cooperative approach with the various educational agencies present in its area, without working for an integrated governance system for long-term and wide-ranging interventions. As has been known for some time (from Presidential Decree n. 235/2007), school legislation is expressed in terms of educational co-responsibility between schools and families, even if this appears in many respects and in many contexts an aim to be achieved, a utopia or even an undesirable goal. On the other hand, in an emergency context such as that of the Covid -19 pandemic, an attempt has been made to relaunch the request of the educational community, with the Community Educational Pact which allows collaboration agreements to be signed between local authorities, institutions, schools and third sector entities present in a specific area. This paper intends to explore the potential of this kind of Pact. In the paper, first of all the idea of school dropout will be addressed, meant not only as explicit but also implicit dropout and as educational dropout. Secondly, the potential of Community Pacts will be explored, as an instrument of educational co-responsibility between schools and territories, also in reference to the constitutional principles of solidarity (art. 2), horizontal subsidiarity (art. 118, c.4), commonality of interests (art. 43), right to study and equal opportunities for each and every one. Finally, some good practices and lines of intervention will be indicated to make schools open to the territory and a place of educational support for parenting and adult education.

Una scuola avulsa dal territorio o non sostenuta dal territorio non ha forza, risorse, spazi, strutture, per affrontare le varie forme di povertà educativa e relazionale del nostro tempo. In particolare, appare vano dichiarare di voler contrastare la dispersione scolastica senza coltivare un approccio partecipativo e cooperativo con le diverse agenzie educative presenti nel territorio, senza lavorare per un sistema di governance integrata per interventi di lungo periodo e ampio respiro. Com'è noto da tempo (dal D.P.R. n. 235 del 2007), la legislazione scolastica si esprime in termini di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglie, anche se questo appare per molti aspetti e in molti contesti un obiettivo da raggiungere, un'utopia o persino una meta non desiderabile. D'altra parte, in un contesto emergenziale come quello della pandemia da Covid 19, si è avviato il tentativo di rilanciare l'istanza della comunità educante, con il Patto educativo di comunità che permette di sottoscrivere accordi di collaborazione tra enti locali, istituzioni, scuole e realtà del Terzo settore presenti in un determinato territorio. Il presente contributo intende esplorare le potenzialità di questo strumento. Verrà in primo luogo messo a tema il costrutto di dispersione scolastica, da intendersi non solo come dispersione esplicita ma anche implicita e come dispersione formativa. In secondo luogo, verranno esplorate le potenzialità dei Patti di comunità, come strumento di corresponsabilità educativa tra scuole e territori, anche in riferimento ai principi costituzionali di solidarietà (art. 2), sussidiarietà orizzontale (art. 118, c.4), comunanza di interessi (art. 43), diritto allo studio e alle pari opportunità di tutti e di ognuno. Infine, verranno indicate alcune buone pratiche e linee di intervento per rendere le scuole aperte al territorio e luogo di sostegno educativo alla genitorialità e di educazione degli adulti.

KEYWORDS

School and formative dropout | Co-responsibility | Educational poverties | Community empowerment | Reflective learning
Dispersione scolastica e formativa | Corresponsabilità | Povertà educativa | Empowerment di comunità | Apprendimento riflessivo

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: D'Addelfio, G. & Costanza, C. (2024). Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 37-44. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-06>.

Corresponding Author: Giuseppina D'Addelfio | giuseppina.daddelfio@unipa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-06

Received: 15/4/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

Credit author statement: Il presente lavoro è frutto della collaborazione degli autori ai quali si attribuiscono, in dettaglio, le seguenti parti: G. D'Addelfio paragrafo 1; C. Costanza paragrafi 2 e 3.

1. La riflessione pedagogica sulla dispersione scolastica: nodi pedagogici per il nostro tempo

Il costrutto di “dispersione scolastica” non è recente: né nella legislazione scolastica, né nella riflessione pedagogica. Com'è noto, il concetto di dispersione scolastica ha conosciuto una prima definizione generale nella dichiarazione del 1972 dell'UNESCO, in cui si è indicato come “tasso della dispersione scolastica l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema scolastico di un Paese”. A partire dagli anni Ottanta, nel nostro Paese, si sono susseguiti diversi piani di intervento volti a contrastare la dispersione scolastica e garantire non la semplice istanza di sorveglianza dell'obbligo scolastico ma il diritto/dovere all'istruzione e alla formazione. Appare ormai vano dichiarare di voler contrastare la dispersione scolastica senza coltivare un approccio partecipativo e cooperativo con le diverse agenzie educative presenti nel territorio, senza lavorare per un sistema di *governance integrata* per interventi di lungo periodo e ampio respiro.

Oggi si può affermare che, nonostante le difficoltà e i problemi ancora esistenti, va innanzitutto osservato che in Italia la percentuale di studenti e studentesse che lasciano la scuola anzitempo si è fortemente ridotta negli ultimi decenni; basti pensare che è scesa dal 25,9% del 2001 all'11,5% nel 2022. Pertanto, se è vero che l'Italia non è ancora in linea con i traguardi europei che fissano la dispersione scolastica al 9% per il 2030, certamente molti progressi sono stati fatti. Tuttavia – come ha osservato Ricci (2023a) – “soprattutto dopo la pandemia, è ormai evidente che la dispersione scolastica è un fenomeno molto complesso e che non può essere compreso in tutte le sue implicazioni solo in ragione del numero di giovani che lasciano la scuola senza avere conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo o un'attestazione equivalente” (p. 14).

Occorre infatti riconoscere che oggi oltre alla dispersione scolastica esplicita – segnalata dal dato numerico degli abbandoni – emergono altre forme di *dispersione implicita e formativa*. Si tratta certamente di forme più sfuggenti e difficili da quantificare e che spesso sono rintracciabili solo a posteriori, quando si vanno a cercare radici e motivazioni di comportamenti e scelte successive che raccontano una incapacità di inserirsi con competenze adeguate nella società.

D'altra parte, se per leggere la dispersione scolastica da tempo si adotta un approccio multifattoriale che chiama in causa anche aspetti socio-culturali ed economici, oltre che educativo-formativi, va anche sottolineato che “concentrarsi sull'effetto ‘dispersione’ rischia di distrarre gli sforzi educativi dalle cause del problema, per limitarli, in prospettiva riparativa, con conseguenti minori possibilità di successo, da un lato, è mancato il coinvolgimento del sistema che genera dispersione, dall'altro” (Tolomelli & Antonelli, 2019, p. 193)¹. Si rende quindi necessario uno spostamento di prospettiva per rivolgersi non solo ai dispersi, vittime finali, ma ai contesti educativi. E se uno dei “fattori di rischio” unanimemente riconosciuto è quello *familiare*, occorre allora in primo luogo soffermare l'attenzione sulle *famiglie disperse*, ma soprattutto trovare modi per attuare per loro e con loro forme di autentica *corresponsabilità educativa*.

Ponendo la nostra attenzione su quest'ultimo concetto, anche in questo, dobbiamo osservare che le elaborazioni di questo costrutto – tanto sul piano legislativo quanto su quello pedagogico, non sono recenti. Come è noto, è stato menzionato nel D.P.R. 21 novembre 2007 n. 235, in relazione all'autonomia scolastica vi è l'introduzione del *Patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia*, menzionato per la prima volta. Parlare di “corresponsabilità” educativa significa andare oltre l'esigenza della semplice “partecipazione assembleare” delle famiglie – introdotta nella legislazione scolastica negli anni Settanta e tradotta in diverse pratiche di coinvolgimento limitato all'informazione da parte della scuola e alla semplice presa d'atto di decisioni già prese da parte dei genitori – ma anche della “cooperazione” tra scuola e famiglia – introdotta dalla Legge 15 marzo 1997 n. 59 e realizzata con una partecipazione delle famiglie che si limita alla cooperazione sul piano del fare. Infatti, parlare di “corresponsabilità” significa porsi l'obiettivo ambizioso di scommettere su una logica di reale collegialità e di collaborazione partecipativa tra tutti gli attori della “comunità” scolastica.

1 Cfr. Benvenuto (2011); Gavosto (2022).



In ogni scuola, il *Patto di corresponsabilità educativa* viene sottoscritto dal Dirigente scolastico e dai genitori all'atto dell'iscrizione dei loro figli. Esso sancisce formalmente l'alleanza educativa: le parti assumono una comune responsabilità e dichiarano di voler condividere regole e percorsi di crescita degli studenti. Anche nei più recenti *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (pubblicati nel dicembre 2021, in attuazione dell'art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017), si fa più volte riferimento all'ineludibilità educativa della *alleanza* con le famiglie e alla promozione della loro *partecipazione*.

Tuttavia, soprattutto in molte scuole secondarie, l'alleanza appare una bella utopia. Il *Patto* è rimasto troppo spesso solo un atto formale: sin dall'inizio ignorato e spesso disatteso dalle famiglie, ma talvolta anche sottostimato da dirigenti e insegnanti. E se spesso questi ultimi hanno lamentato o atteggiamenti di delega eccessiva o di invadenza nelle questioni didattiche e hanno cristallizzato l'idea dei genitori come "utenti incompetenti" (Cardinali & Migliorini, 2013), in generale sembra diffusa una mancanza di reciproca fiducia.

Così, rispetto alle numerose iniziative già avviate, per promuovere la costruzione di un'alleanza educativa tra scuola e famiglia a livello nazionale e internazionale (Dusi & Pati, 2011), è ancora necessario elaborare approcci innovativi e più efficaci per una autentica corresponsabilità.

Studi recenti mettono in evidenza non solo la necessità di implementare a tal fine l'attività degli appositi organi di rappresentanza per agevolare la collaborazione educativa tra le varie componenti scolastiche, ma anche di lavorare nella direzione della formazione di insegnanti, nel cui percorso di studi è quasi totalmente assente lo studio delle relazioni educative familiari (Pati, 2019). Anche per questa ragione – come proprio gli studi sulla dispersione scolastica mettono in particolare luce – specifico ostacolo alla partecipazione delle famiglie è dato dal fatto che spesso gli insegnanti "danno per buona una categoria come quella della 'famiglia' senza tener conto dei differenziali che nei livelli di partecipazione introducono categorie quali quella dell'origine culturale, sociale ed economica" (Tolomelli & Antonelli, 2019, p. 201).

Inoltre, così come per il contrasto alla dispersione scolastica (Montanari 2023), anche per l'implementazione di una rinnovata alleanza educativa con le famiglie, decisivo appare il ruolo del Dirigente Scolastico nella promozione non solo di un coinvolgimento pratico-operativo nella vita della scuola, ma una vera e propria *partnership* educativa (Epstein & Sheldon, 2019)².

D'altra parte, giova alla nostra riflessione non dimenticare che nel discorso del 12 settembre 2019, Papa Francesco ha delineato la necessità di un *Patto educativo globale*, intraprendendo sette percorsi educativi: il quarto ha come finalità proprio quello di *Responsabilizzare la famiglia*. Come osserva Cadei (2023), questo percorso implica due direttrici principali: innanzitutto il riconoscimento della famiglia come bene relazionale in se stessa, in secondo luogo l'accompagnamento educativo delle famiglie stesse, cioè l'impegno di fornirle gli strumenti risorse e sostegni necessari per dare corpo alla loro specifica responsabilità educativa nei confronti dei figli e della società. Proprio l'implementazione dello strumento dei Patti di comunità potrebbe aiutare a attuare o riattuare il Patto con le famiglie: a rendere davvero le scuole "aperte al territorio", facendone innanzitutto non tanto luogo di risoluzione di problemi pratici delle famiglie – come quelli legati alla cosiddetta conciliazione famiglia/lavoro, o alla ricerca di attività da "far fare" ai figli – ma innanzitutto luogo di sostegno educativo alla genitorialità, di scoperta e ri-scoperta di attitudini riflessive e competenze educative e, quindi, di autentica educazione degli adulti.

2 Cfr.: Cappuccio, 2019; D'Addelfio & Albanese, 2021.



2. Patti educativi: tra sussidiarietà e corresponsabilità

Come emerge dalle precedenti considerazioni, l'educazione "scolastica" non può essere considerata mai un rapporto duale o esclusivo tra genitori e figli a casa, tra insegnanti e alunni a scuola, ma deve essere sempre intesa e vissuta come un processo ampio, collettivo, e a più livelli che coinvolge luoghi e persone in un apporto *sussidiario* di stimoli e contributi educativi.

È necessario oggi più che mai ripensare l'educazione come impegno comunitario e agire secondo una cultura collaborativa che ingeneri un cambio di prospettiva non solo nel modo di pensare ma soprattutto nel modo di organizzare i contesti e le azioni educative (Triani, 2018; Rossi-Doria & Tabarelli, 2016). In ragione di ciò è necessario creare "comunità autentiche", spazi di cura educativa dove "adulti significativi" concorrono attivamente all'educazione di ogni essere umano che cresce. È indispensabile, in altri termini, creare un sistema di *governance integrata* che promuova la collaborazione tra tutti i soggetti della *comunità educante*: scuole, comuni, Enti del Terzo settore (ETS così come individuate nel Codice del Terzo Settore, D.lgs 117/2017).

Già la Legge 13 luglio 2015 n. 107 all'art. 1 comma 7 richiama la "valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese".

Il Piano scuola 2020/2021 (Decreto MIUR 26 giugno 2020 n. 39), nato con l'obiettivo di definire strumenti utili ad assicurare il perseguimento delle attività educative e scolastiche durante il periodo pandemico, in linea con le direttive europee, accoglie le istanze della sussidiarietà e corresponsabilità educativa. Nel Piano si legge: "gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali *Patti educativi di comunità*, dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione, fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici". I Patti educativi di comunità promuovono dunque l'integrazione tra pubblico e privato per rafforzare l'offerta educativa. Sono accordi stipulati tra cittadini e amministrazioni pubbliche (ad es. scuole, enti locali, università, centri per la formazione professionale, enti culturali, Terzo settore, mondo imprenditoriale e del lavoro, cittadinanza) in attuazione dei principi costituzionali di solidarietà (art. 2), rimozioni degli ostacoli alla partecipazione democratica (art. 3), comunanza di interessi (art. 43) e sussidiarietà orizzontale (art. 118, comma 4).

Al fine di sostenere logisticamente ed economicamente i Patti educativi il Decreto Legge 14 agosto 2020 n. 104 all'art. 32, comma 2 lettera b, prevede l'assegnazione di specifici fondi agli Uffici scolastici regionali per il sostegno finanziario alla stipula dei Patti educativi di comunità anche al fine di limitare la dispersione scolastica e l'abbandono, incentivare la permanenza a scuola degli alunni alternando attività didattiche ad attività ludico-ricreative, di approfondimento culturale, artistico, musicale, motorio-sportivo. In un'ottica di stabilizzazione dei Patti educativi come strumenti ordinari per rendere più generativa l'offerta formativa della scuola risulterebbe certamente più efficace assegnare alle scuole finanziamenti pluriennali a specifica destinazione anche per progettare i Patti in coerenza con i piani triennali dell'offerta formativa.

I Patti educativi sono dunque una modalità fattiva e operativa per siglare alleanze educative territoriali, per costruire un'intesa nell'ambito della "comunità locale" che si assume la responsabilità di essere "comunità educante". Collocati nel quadro più ampio dei "Patti di comunità" o "Patti di collaborazione" di comunità, i Patti educativi individuano come priorità strategica la cura e la presa in carico delle situazioni di maggior "fragilità"; hanno come obiettivo specifico l'accordo tra le scuole e la comunità di riferimento al fine di rafforzare, rendere più efficaci e incisive, le azioni per contrastare la povertà educativa, le disuguaglianze sociali, le diverse forme di subalternità e deprivazione, reagire alla dispersione scolastica e all'abbandono, garantire il successo formativo degli alunni. I fini degli accordi e dei Patti possono essere diversi e vari: la messa a disposizione di strutture quali parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei utilizzati



come spazi complementari e supplementari per lo svolgimento di attività didattiche curricolari o aggiuntive; la collaborazione tra i diversi attori territoriali che condividono una progettualità educativa e contribuiscono, ciascuno sulla base delle proprie competenze e risorse disponibili, ad arricchire l'offerta educativa del territorio creando contesti educativi "attraenti" dove imparare, sperimentare, ricercare, acquisire competenze trasversali in contesti informali e non formali.

In un'ottica di empowerment di comunità, i Patti educativi che riconoscono la funzione costituzionale della scuola diventano una co-azione funzionale per *ri-definire* un nuovo rapporto orizzontale e sussidiario di corresponsabilità educativa tra scuola e comunità. Dunque non solo la scuola, che mantiene il ruolo di guida e di istituzioni di riferimento, ma la scuola in alleanza con la comunità che si prende carico dei bisogni e delle emergenze educative.

3. I Patti educativi tra emergenze straordinarie e ordinarie

Creare Patti educativi coinvolgendo soggetti diversi è un'azione necessaria per attivare percorsi di rigenerazione sociale, culturale, ambientale e urbana. In contesti socio-economici molto spesso sempre più poveri, dove le risorse si riducono, i bisogni educativi emergono urgenti e richiedono interventi tempestivi e improcrastinabili è necessario creare sinergie di intenti e di forza per promuovere, col contributo di tutti e a tutti i livelli, "azioni di cura" a garanzia dell'interesse e del benessere sociale e per lo sviluppo educativo dei territori.

Durante l'*emergenza pandemica* i Patti educativi di comunità hanno creato e garantito condizioni per la realizzazione di progetti educativi attraverso la collaborazione tra la scuola, gli altri presidi locali (biblioteche, musei e altri spazi), gli studenti e le famiglie. Appare evidente anche dai risultati ottenuti che i Patti, là dove sono stati attuati, hanno apportato un significativo miglioramento del tessuto sociale e, in ragione di ciò, è importante continuare a garantirne il proseguimento come strumenti per agire nei confronti delle "ordinarie" e multiformi emergenze educative.

Ma, come superare la logica sperimentale, straordinaria ed emergenziale che hanno avuto i Patti educativi di comunità e continuare a utilizzarli come strumenti di policy ordinaria per la promozione educativa? Come implementarne l'utilizzo e la diffusione e suggellare la corresponsabilità educativa tra scuola e realtà territoriali? E ancora: come creare attraverso i Patti educativi occasioni e pretesti, spazi e contesti per promuovere l'apprendimento permanente, la continua emancipazione personale lungo tutto l'arco della vita e sostenere il progresso economico, culturale e sociale?

In primo luogo, in una visione di *sussidiarietà orizzontale*, è condizione necessaria ritenere i Patti educativi di comunità un modello operativo di *governance integrata*, una rete stabile pubblico/privata che, con il coinvolgimento attivo della comunità, rafforza il capitale umano e sociale presente nel territorio. A partire da una mappatura dei bisogni e delle risorse, attraverso un modello di co-progettazione partecipata e integrata, attraverso la condivisione di obiettivi e strumenti comuni, l'utilizzo delle risorse materiali e immateriali del territorio, i Patti educativi possono rappresentare strumenti efficaci e di alta potenzialità per contrastare la povertà educativa, promuovere inclusione e benessere sociale a tutti i livelli. L'efficacia dei Patti risiede soprattutto nella rete collaborativa e virtuosa, che è anche rete di sostegno a trama fitta che si crea tra la scuola, le agenzie del territorio e il territorio stesso in una *visione condivisa* che integra politiche educative, sociali, culturali ed economiche. Le istituzioni scolastiche, anche in virtù della loro autonomia, hanno occasione di realizzare partnership educative per arricchire l'offerta formativa che diventa offerta non della scuola, o solo della scuola, *ma offerta formativa del territorio*. Attraverso i Patti educativi di comunità la scuola può trasformarsi in un "*laboratorio sociale*" che sconfina dai suoi perimetri, rigenera e riconnette spazi urbani, diventa essa stessa uno spazio aperto, una comunità di pratiche, un *consorzio territoriale*.

I Patti educativi di comunità devono essere pensati soprattutto come spazi di incontro, di aggregazione e di confronto, opportunità per conoscere, imparare e crescere attraverso scambi relazionali e intergenera-



zionali. Un'ampia letteratura e ricerca scientifica dimostrano come sia difficile intervenire sulla povertà educativa dei minori senza azioni di contrasto alla povertà educativa degli adulti. Le scarse competenze culturali delle famiglie incidono inevitabilmente sui risultati scolastici dei minori: ridurre i tassi di analfabetismo funzionale e coinvolgere gli adulti in attività di apprendimento permanente è indispensabile per ottenere risultati efficaci in termini di un generale miglioramento sociale. Un buon patto educativo deve coinvolgere giovani e adulti, figli e genitori, minorenni vulnerabili e adulti con bassi livelli di competenza e istruzione. Ma affinché non si rischi di creare categorie, circoscrivere emarginazioni e disagi è necessario creare Patti educativi come infrastrutture a larga partecipazione in grado di garantire il "protagonismo" di tutti e forme di apprendimento collettivo tramite *scaffolding*, *peer education*, *peer tutoring* e ogni altra metodologia che possa rendere le attività pretesti di relazione umana e di crescita in contesti di vita sociale.

I Patti educativi di comunità richiedono un coordinamento molto forte e capillare a livello nazionale e a livello locale. Obiettivi, finalità, persone coinvolte, tempi e spazi hanno bisogno di una "cabina di regia" per rendere efficaci le azioni, raggiungere risultati senza dispersione di sforzi ed energie. Le istituzioni scolastiche assieme ai rappresentanti privati e del terzo settore e ai rappresentanti delle famiglie e degli studenti possono svolgere la necessaria regia a livello locale. Senza confusione di ruoli e mandati, senza delegare responsabilità, è necessario coordinare gli interventi, definire gli indirizzi, individuare gli obiettivi e le azioni, censire e direzionare le risorse, integrare i percorsi di istruzione e formazione curricolari ed extra-curricolari, monitorare i risultati nel più ampio riconoscimento della collegialità, gestione e responsabilità condivise.

Ma quali azioni attraverso i Patti educativi di comunità? E a chi destinarle o, meglio, per chi e con chi progettarle e attuarle?

Le "povertà educative" che interpellano in particolare la scuola, come è noto, sono molteplici e multi-formi (Nuzzaci, Minello, Di Genova & Madia, 2020; Fornasari, Scarinci & Conte 2020; Ricci, 2023b); sono generali e nello stesso tempo specifiche: la loro specificità va declinata rispetto alle diverse età degli alunni e rispetto alle diverse territorialità.

I livelli di azione possono operare a livello di prevenzione e a livello di sostegno e coinvolgere l'infanzia da 0-6 anni, i bambini e gli adolescenti in età scolare fino ai cosiddetti NEET che hanno abbandonato la scuola o ormai "prosciolti dall'obbligo" scolastico che non studiano e non lavorano, gli adulti e le famiglie che vivono condizioni di disagio socio-economico-culturale.

La co-progettazione dei Patti può considerare le azioni previste dal PNRR³ come cornice di riferimento e a esso attingere in termini di risorse economiche a garanzia delle azioni.

Pur nella specificità delle diverse povertà e, quindi, dei diversi bisogni educativi e delle specifiche emergenze territoriali, i Patti possono seguire delle linee operative generali e nel contempo flessibili, cioè, adattabili ai diversi contesti attraverso "Piani educativi personalizzati" adeguati alle peculiarità e potenzialità locali.

Alcune delle linee generali, probabilmente ovvie ma anche imprescindibili, possono essere: apertura degli spazi della scuola al territorio; utilizzo da parte della scuola degli spazi urbani come aule a cielo aperto; continuità stretta e coerente scuola ed extra-scuola, tra le attività curricolari ed extra-curricolari; ampliamento del tempo dell'apprendimento oltre il tempo scuola; programmazione delle attività in una prospet-

3 Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), presentato dal governo italiano alla Comunità Europea lo scorso 30 aprile 2021, disegna le misure che in Italia dovranno dare attuazione al Programma Next Generation EU per superare l'impatto economico e sociale e avviare la ripartenza dopo l'emergenza Covid-19. Tra le sei aree tematiche strutturate d'intervento del PNRR 2021 sono previste l'Istruzione e la Ricerca e l'Inclusione e la Coesione Sociale che stabiliscono, a loro volta, linee d'intervento dedicate al "potenziamento delle competenze e diritto allo studio, alla lotta contro la povertà educativa e ai divari territoriali nella quantità e qualità dell'istruzione, anche attraverso un forte investimento negli asili nido e nelle scuole d'infanzia, al potenziamento della didattica, STEM e multilinguismo, agendo sullo sviluppo professionale continuo del personale, con un focus specifico alla formazione delle donne" e linee di intervento dedicate al "supporto di situazioni di fragilità sociale ed economica, vulnerabilità sociale, sostegno alle famiglie e alla genitorialità, interventi del Family Act coerenti con le priorità del PNRR 2021".



tiva orizzontale per valutarne la ricaduta delle azioni nel breve termine e verticale per valutarne la ricaduta formativa a distanza; formazione specifica di docenti, educatori, volontari del civismo attivo; promozione dell'apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita; valorizzazione dell'apprendimento informale e dell'apprendimento non formale partendo dalle realtà esperienziali più prossime alla vita quotidiana di ognuno anche valorizzando le diverse vocazioni del territorio; realizzazione di setting educativi e contesti relazionali per sperimentare il valore della cittadinanza attiva e responsabile, dell'accoglienza e dell'inclusione, della legalità, della non violenza, delle pari opportunità di genere, origine, cittadinanza.

In particolare, facendo leva sul nesso tra dispersione e caratteristiche delle famiglie – non solo come “fattori di rischio”, ma come luoghi generativi potenzialmente portatrici di risorse e competenze – parte integrante dell'attuazione di Patti di comunità, non può che essere il sostegno educativo alla genitorialità, anche attraverso le “scuole per genitori” (Bellingreri, 2012). E se le famiglie con fatica partecipano alla vita della scuola, occorre ricordare che la partecipazione necessita adeguata formazione (Tolomelli, Garzija, Giustini, Pitti & Volturo, 2014): anche questa da pensarsi nella logica dell'educazione personalizzata.

D'altra parte, il fatto che la corresponsabilità scuola-famiglia sia stata pensata sin dall'inizio nel quadro dell'autonomia scolastica rappresenta un chiaro invito a non obliterare le specificità e, al contrario, a declinare tutto al plurale: come corresponsabilità tra scuole e famiglie nello spazio di specifici Patti di e per comunità educanti.

Si tratta dunque – per insegnanti e dirigenti – di accogliere la sfida di non dare più per buona la categoria di famiglia e di impegnarsi per confrontarsi con le differenze. Educare le diverse famiglie con le loro specificità, prevenendo *la loro dispersione* ma anche promuovendo le loro competenze (Milani, 2018), permetterà un reale coinvolgimento formativo delle famiglie come attori attivi, cogliendone i bisogni di “riscatto sociale”, sostenendo operativamente eventuali scelte di ripresa e proseguimento degli studi per il conseguimento di un titolo. In tal senso vanno pensate anche, per le diverse età dei figli, forme di attenzione all'orientamento scolastico per i genitori, quindi sostegno e accompagnamento agli studenti e alle famiglie per operare scelte consapevoli. Più generale, si tratta dare *fiducia* – come è necessario per stringere ogni patto e restarvi fedeli – a tutti gli attori e quindi anche ai genitori perché questi siano coinvolti nella progettazione e nella attuazione di progetti educativi di crescita che, a partire dalla scuola, aiuti la crescita dei territori e delle comunità.

Bibliografia

- Agasti, T., & Magni, F. (2023). Dirigenza scolastica e dispersione scolastica e formativa: ricerche, progetti, proposte, studi di caso, esperienze. numero speciale di *Dirigenti scuola*, 42.
- Bellingreri, A. (Ed.). (2012). *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*. il Pozzo di Giacobbe.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola disuguale*. Anicia.
- Cadei, L. (2023). Responsabilizzare le famiglie. In D. Simeone (Ed.), *Il Patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo* (pp. 93-112). San Paolo.
- Cappuccio, G. (2019). Corresponsabilità educativa: dirigenti e genitori a confronto. In M. Amadini, S. Ferrari & S. Polenghi (Eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa Soggetti, compiti e strategie* (pp. 67-74). Pensa Multimedia.
- Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia: costruire alleanze*. Carocci Faber.
- D'Addelfio, G., Vinciguerra, M., & Pizzimenti, S. (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 famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo* (pp. 119-139). Pensa MultiMedia.
- D'Addelfio, G., & Albanese, M. (2021). Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19. *Dirigenti Scuola*, 40, 11-31.



- Dusi, P. & Pati, L. (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. La Scuola.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula abierta*, 48(1), 31-42.
- Fornasari, A., Scarinci, A., & Conte, M. (2020). Nessuno escluso. La povertà educativa minorile: quali politiche, quali pratiche alla luce dell'Agenda 2030. *Scholè*, 2, 125-127.
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Laterza.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Montanari, M. (2023). Il Dirigente scolastico come agente inclusivo nel contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo. *Dirigenti Scuola*, 43, 94-108.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- Pati, L. (2018). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Scholè.
- Ricci, R. (2023a). La dispersione scolastica: un concetto da approfondire. *Dirigenti scuola*, 43, 14-33.
- Ricci, R. (2023b). *La dispersione scolastica e la povertà educativa. Nuova secondaria ricerca*, 2(XLI), 124-134.
- Rossi-Doria, M., & Tabarelli, S. (Eds.). (2016). *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*. Erickson.
- Tolomelli, A., & Antonelli, F. (2019). Dalla dispersione alla disuguaglianza scolastica: un cambio di paradigma, *Scholè*, 2, 192-208.
- Tolomelli, A., Garzija, M., Giustini, C., Pitti, I., & Volturo, S. (2014). *Partecipazione ed empowerment*. FrancoAngeli.
- Triani, P. (2011). *Disagi dei ragazzi, scuola e territorio. Per una prospettiva integrata*. La Scuola.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. La Scuola.
- Linee Guida Contrastare il fallimento formativo e divari. Finanziamento 1.4 – Misura 4 PNRR, Documento del Gruppo di lavoro ministeriale, 2021 <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wpcontent/uploads/-2022/07/LINEE-GUIDA-CONTRASTARE-IL-FALLIMENTOFORMATIVO.x92273.x94549.pdf>
- Alla ricerca del tempo perduto, Save the Children, 2022 <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/allaricerca-del-tempo-perduto>
- Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole Missione 4 - Componente 1 - Investimento 1.4: Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nella scuola secondaria di I e II grado.
- La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022, (<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>)



Buone pratiche per rafforzare le comunità educanti.
Promuovere la relazione tra scuole, famiglie
e servizi nel Programma nazionale P.I.P.P.I.

Good practices to strengthen educational communities.
Promoting the relationship among schools, families and services
in the national Programme P.I.P.P.I.

Claudia Marcellan

Università degli Studi di Padova | claudia.marcellan@phd.unipd.it

Marco Ius

Università degli Studi di Trieste | marco.ius@units.it

Paola Milani

Università degli Studi di Padova | paola.milani@unipd.it

ABSTRACT

An educating community consists of entities (e.g. school, families, third sector organizations) that share certain goals, such as those related to the educational-school success of children. Schools and families are facing moments of crisis and change, increasingly experiencing mutual isolation, even in relation to the emerging expectations of society. Italian and European regulations support integrated governance systems, joint strategies and actions to break the so-called 'circle of social disadvantage' and ensure the success of children. The aim of this article is to present some experiences of involvement and empowerment of the educating community, starting from the partnership between schools, families, and services within the implementation of the national Programme P.I.P.P.I.

Una comunità educante è costituita da realtà (es. scuola, famiglie, terzo settore) che condividono alcune finalità, quali, ad esempio, quelle relative alla riuscita scolastico-educativa dei bambini. Scuole e famiglie stanno affrontando momenti di crisi e cambiamento, sperimentando sempre maggiore isolamento reciproco, anche rispetto alle aspettative emergenti della società. La normativa italiana ed europea sostiene sistemi di governance integrati, strategie e azioni congiunte, per rompere il cosiddetto 'circolo dello svantaggio sociale' e garantire la riuscita dei bambini. L'obiettivo di questo articolo è di presentare alcune esperienze di coinvolgimento e potenziamento della comunità educante, a partire dal dispositivo del partenariato scuole-famiglie-servizi nell'ambito dell'implementazione del Programma nazionale P.I.P.P.I.

KEYWORDS

Educating community | P.I.P.P.I. | Educational success | Disadvantage | Partnership
Comunità educante | P.I.P.P.I. | Riuscita educativa | Svantaggio | Partenariato

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Marcellan, C., Ius, M. & Milani, P. (2024). Buone pratiche per rafforzare le comunità educanti. Promuovere la relazione tra scuole, famiglie e servizi nel Programma nazionale P.I.P.P.I. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 45-51. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-07>.

Corresponding Author: Claudia Marcellan | claudia.marcellan@phd.unipd.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-07

Received: 14/4/2024 | **Accepted:** 1/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

Credit author statement: La stesura dell'articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, la premessa, il primo e il quarto paragrafo sono da attribuire a Claudia Marcellan, il secondo paragrafo a Marco Ius, il terzo, il quinto paragrafo e la revisione finale a Paola Milani.

Premessa

L'idea tradizionale di 'comunità educante' vede protagoniste la scuola e la famiglia. Secondo Frabboni (2002), la scuola 'ritrovata' si pone in dialogo aperto, flessibile e costante col territorio (agenzie educative e famiglie). Tuttavia – nell'attuale complessità sociale – il concetto si è esteso. Il presupposto attuale è quello di considerare l'intera società come 'educante', agire per la creazione di una comunità basata sul maggior coinvolgimento, condivisione, partecipazione attiva e responsabilità di tutti. L'obiettivo della comunità, attraverso un approccio co-educativo, è riconoscere l'educazione come un compito sociale da condividere, nella specificità dei propri ruoli e mansioni (AGIA, 2022; Zinant, 2022). Il presente articolo si situa nel solco dell'attuale nozione di 'comunità educante', risultante delle relazioni tra famiglie, scuole, servizi formali e informali del settore sociale, sanitario e educativo nell'accompagnamento delle famiglie che vivono situazioni di vulnerabilità.

1. Lo sviluppo precoce del bambino

La ricerca, nell'ambito dell'educazione familiare, negli ultimi decenni, ha dimostrato l'impatto specifico che la *nurture* ('nutrimento' in senso fisico, materiale, psicologico, relazionale, affettivo, di cui l'essere umano ha bisogno per crescere) ha sullo sviluppo umano (*nature*) e sulla realizzazione del suo potenziale. La qualità del 'nutrimento' dipende anche da altri sistemi ambientali in cui si inserisce quello familiare, che ne è interdipendente, come dimostra la prospettiva bioecologica di Bronfenbrenner (1979): gli ambienti familiari possono essere trasformati da quanto accade con e per loro, definendone il funzionamento, le determinanti sociali della salute e dello sviluppo complessivo, anche del bambino (Zinant, 2022). I bambini crescono attraverso un insieme di forze definite su due livelli quali i rapporti tra le persone stesse e le loro famiglie e il legame tra i diversi ambienti di crescita, in un'ecologia di sistemi che condiziona la qualità delle relazioni genitore-figlio (Bronfenbrenner, 1979).

Il concetto di vulnerabilità – nell'ambito della ricerca pedagogica – viene utilizzato per cercare di spiegare ciò che accade allo sviluppo dei bambini quando sono esposti a fattori di avversità, per comprendere meglio le interazioni tra le persone (famiglie e bambini) e il loro ambiente (Lacharité & Milot, 2021). La vulnerabilità è una condizione universale, socialmente determinata, che caratterizza l'esistenza umana; in riferimento alla situazione delle famiglie è definita dalla mancata o debole capacità di costruire e/o mantenere l'insieme delle condizioni che permette l'esercizio di una genitorialità positiva e autonoma (Ius, 2020; Lacharité & Milot, 2021; MLPS, 2017). Da una situazione di vulnerabilità può emergere la negligenza parentale che porta a una capacità insufficiente o assente di risposta ai bisogni di sviluppo (in particolare fisici, educativi, psicologici) dei bambini da parte delle figure genitoriali, impattando direttamente sulla crescita (Lacharité, Éthier & Nolin, 2006; MLPS, 2017).

Le ricerche hanno dimostrato che i bambini che sperimentano e/o crescono in situazioni di vulnerabilità, in particolare di povertà, mostrano maggiori difficoltà cognitive, di apprendimento e riuscita, comportamento, integrazione sociale, maggiore disposizione a vivere problemi di salute mentale e fisica (Cassio, Blasko & Szczepanikova, 2021; Center on the Developing Child at Harvard University, 2010; Noble, 2017). Queste condizioni diventano quindi predittori di disuguaglianze sociali e povertà economica, cause alla base del 'circolo dello svantaggio sociale' (Council of Europe Recommendation, 2013).

Il periodo 'critico' – soggetto a questi ecosistemi e fenomeni interdipendenti – viene definito *Early Childhood Development* (ECD) e inizia dalla gravidanza per arrivare fino agli otto anni circa. Esso si basa sul concetto per cui lo sviluppo neurologico e psicologico del bambino è una risposta agli stimoli sociali e interpersonali ricevuti, che influenzano la formazione delle sinapsi e delle reti neurali (fondamenti delle competenze e dell'apprendimento). Tutto ciò determina quindi l'itinerario di vita del bambino: l'ECD viene considerato il 'trampolino di lancio dell'intera vita' per le sue implicazioni cognitive, socio-emozionali,



sul linguaggio e sulla salute fisica; il suo significato operativo è ‘interventi precoci per lo sviluppo del bambino’ a dimostrazione che politiche e interventi precoci – appunto – possono prevenire alterazioni/patologie dello sviluppo (Milani, 2018; Tamburlini, 2014; 2021).

Sulla base di ciò, una delle misure più accreditate per rompere il ‘circolo’ è quella di investire nell’infanzia: quanto più gli interventi sono precoci, tanto più sono efficaci (Council of Europe Recommendation, 2013; Cyrulnik, 2020). Un indicatore di efficacia è l’integrazione dei servizi per lo sviluppo di sistemi e interventi integrati, coordinati e tempestivi, capaci di sostenere e promuovere una genitorialità responsiva e responsabile. L’ambizione è quella di rafforzare la ‘comunità educante’ come contesto di cura, intervento e parte della soluzione nell’accompagnamento a famiglie che vivono situazioni di vulnerabilità, per garantire pari opportunità a tutti i bambini indipendentemente dalle condizioni di origine (Milani, 2019; Council of Europe Recommendation, 2006).

2. Il Programma Nazionale P.I.P.P.I.

P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per Prevenire l’Istituzionalizzazione) nasce nel 2011 da una collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell’Università di Padova. Dal 2022, viene riconosciuto come LEPS (Livello Essenziale di Prestazione Sociale) *Prevenzione dell’allontanamento*.

La finalità di P.I.P.P.I. è di innovare le pratiche di intervento verso famiglie che sperimentano situazioni di negligenza allo scopo di ridurre il rischio di maltrattamento, nonché l’allontanamento dei bambini, integrando le aree del sociale, sanitario, educativo-scolastico nella costruzione di un progetto unitario e personalizzato con il bambino e i genitori. Essendo il fenomeno della vulnerabilità complesso e multidimensionale, P.I.P.P.I. risponde con un intervento altrettanto multidimensionale: l’impegno si rivolge alla possibilità di generare sistemi intersettoriali, secondo un approccio olistico ed ecosistemico alla persona, ai bambini e ai genitori. La popolazione target è quella coinvolta nel fenomeno della negligenza familiare. I dispositivi di intervento – messi a disposizione delle famiglie – sono quattro: l’educativa domiciliare, la vicinanza solidale, i gruppi genitori e bambini, l’integrazione tra nidi-scuole-servizi (Milani, 2019; 2022).

Il dispositivo del partenariato scuola/nido-famiglie-servizi intende promuovere l’azione coordinata e integrata tra i servizi zero-tre, la scuola dell’infanzia, primaria e secondaria, le famiglie, i servizi socio-sanitari ed altri servizi del territorio coinvolti nell’accompagnamento e nella realizzazione degli obiettivi concordati. Esso

può prevenire e contrastare gli effetti della vulnerabilità e delle diverse forme di negligenza familiare sulle diverse dimensioni dello sviluppo dei bambini, per garantire la riuscita scolastica di ogni bambino che cresce in una famiglia in situazione di vulnerabilità, rendendo possibile agli insegnanti l’attuazione di interventi affettivi-emotivi e sociali integrati ai processi di insegnamento-apprendimento, in coerenza con gli obiettivi della progettazione definita nell’équipe multidisciplinare (Serbati & Milani, 2022, pp. 44-45).

3. Il metodo di raccolta e documentazione delle buone pratiche

L’attuazione pratica del dispositivo del partenariato mette gli Ambiti territoriali sociali (ATS) che implementano il programma davanti alla grande sfida di superare l’organizzazione a silos che vede la scuola, il welfare educativo, sociale e sanitario lavorare in parallelo piuttosto che in prospettiva sistemica. I dati raccolti in P.I.P.P.I. evidenziano la presenza di difficoltà nel processo di integrazione fra servizi e scuole (Milani et al., 2023). Nel corso del 2023, abbiamo pertanto avviato un lavoro di analisi e documentazione di buone pratiche con un duplice obiettivo:



- in una prima fase, costruire e testare una scheda di analisi delle buone pratiche per poi diffonderla, in una seconda fase, attraverso la piattaforma di P.I.P.P.I., al fine di alimentare una raccolta sistematica di esse;
- raccogliere, analizzare, documentare, rendere disponibili alcune buone pratiche per favorire la loro circolazione all'interno della comunità P.I.P.P.I. generando concreta fiducia nella possibilità di costruire comunità educanti.

È stata quindi costruita e testata la scheda che ha consentito di documentare finora diverse buone pratiche, tre delle quali vengono descritte in questo articolo: una narrata da un'insegnante e due da assistenti sociali. Queste esperienze sono state individuate attraverso le presentazioni delle attività realizzate dagli operatori nelle sessioni di formazione continua e tramite un confronto con i referenti delle Regioni. Esse sono state individuate e selezionate in quanto corrispondenti a un criterio di:

- rappresentatività poiché, nei contenuti chiave, esse riflettono quanto presente nelle schede raccolta finora;
- coerenza con l'obiettivo del dispositivo scuola-famiglie-servizi relativamente a a) sostenere la costruzione di una governance affinché i servizi educativi (0-6 anni), sociali e sanitari comunichino tra loro in maniera efficace e tempestiva; b) avviare percorsi di presa in carico congiunta, promuovendo la partecipazione degli insegnanti nelle diverse fasi di lavoro dell'équipe (Serbati & Milani, 2022).

Le buone pratiche sono state raccolte attraverso interviste online su piattaforma Zoom, della durata media di un'ora. Successivamente, si è proceduto alla trascrizione delle interviste su file Word e il testo è stato analizzato riferendosi ai due criteri di cui sopra. Di seguito si presenta una sintesi di tale analisi, tesa a evidenziare gli elementi caratterizzanti e trasversali a queste tre buone pratiche.

4. Esperienze di buone pratiche

Le esperienze che seguono indagano una dimensione macro, in cui l'obiettivo è l'avvio di una collaborazione sistematica e strutturata tra settori, enti, servizi e scuole, e una dimensione micro, sul lavoro con singoli bambini/famiglie che riflette gli esiti conseguenti al lavoro di governance prima strutturato. Per tutte si illustrano le situazioni di partenza, i soggetti coinvolti, il processo e gli esiti, integrando alcuni estratti significativi delle trascrizioni di intervista.

La prima esperienza riguarda il progetto di collaborazione con le scuole, raccontato da un'assistente sociale di Udine, il quale è andato evolvendosi per arrivare a una vera e propria 'comunità di pratica', attualmente ben definita e organizzata. Essa è nata da una fase di criticità nella collaborazione fra scuole e servizi, dovuta soprattutto alla gestione di situazioni molto problematiche, innescando una vera conflittualità: le scuole presentavano forti aspettative di risoluzione 'magica' da parte dei servizi rispetto a situazioni a loro non sempre note, che esplosevano nella scuola secondaria di primo grado, richiedendo interventi di emergenza poco efficaci. Per questo, si è deciso di avviare un lavoro di riflessione con tutti gli Istituti comprensivi del territorio. Il lavoro si è articolato curando:

- gli aspetti di relazione volti a conoscersi l'un l'altro con la massima trasparenza, chi sono gli attori (servizi e scuola) e quali sono i servizi, con le relative funzioni, ruoli, possibilità e limiti, per ripartire avendo chiaro cosa fosse possibile fare;
- la formazione congiunta tra insegnanti e operatori, grazie alla collaborazione con un esperto nella gestione di alunni con problemi di comportamento;
- la costituzione della 'comunità di pratica' tra gli operatori e gli insegnanti del tavolo di riflessione;



- la formazione continua degli stessi insegnanti per attribuire un ruolo di riferimento all'interno degli Istituti, sia per gli insegnanti, sia per i servizi sociali, e per la gestione della presa in carico integrata;
- il coinvolgimento degli operatori socio-sanitari, facilitando la comunicazione (più diretta) e la collaborazione;
- la redazione finale del protocollo, sottoscritto da tutti gli Istituti, e la elaborazione delle buone pratiche che hanno consentito di costruire delle Linee di indirizzo che possano orientare la gestione delle diverse situazioni familiari, comprese quelle che richiedono interventi di emergenza.

Nel complesso del percorso sono stati condivisi e costruiti linguaggi, modalità, strumenti comuni tra scuole, servizi sociali e socio-sanitari; a tutti gli insegnanti sono state fornite strategie di gestione autonoma, valorizzando le loro competenze professionali. Si è così avuto un riscontro positivo dagli insegnanti che evidenziano la presenza di un accesso più facilitato ai servizi, di un contatto diretto con gli operatori e di una migliore cura delle famiglie. Inoltre, in seguito a questa esperienza, e al fatto che il percorso di riflessione e formazione congiunta ha integrato progressivamente le scuole dell'infanzia per gestire le segnalazioni in forma sempre più precoce, si registra attualmente un numero minore di segnalazioni dalla scuola secondaria di primo grado:

è sempre esistito un tavolo di lavoro servizio sociale-scuole, che poi ha avuto, con questa esperienza, un'evoluzione all'interno anche delle diverse progettualità, e in base anche un po' a quelle che sono state l'evoluzione dei servizi ma soprattutto dei bisogni (Assistente sociale, Udine).

La seconda esperienza è stata raccontata da un'assistente sociale di Fermo. Partendo dalla strutturazione iniziale di un'équipe minima di lavoro (assistente sociale e educatore), sono stati successivamente integrati i servizi sanitari e la scuola. Il contatto con la scuola è stato creato tramite processi maggiormente informali – piuttosto che tramite protocolli già definiti – sensibilizzando i dirigenti su cosa fosse P.I.P.P.I. e il relativo metodo di lavoro. Il servizio sociale ha coinvolto il Consultorio, su situazioni di famiglie e bambini già note, per iniziare a lavorare con l'approccio e gli strumenti di P.I.P.P.I. con gli insegnanti in maniera situata, ossia in situazioni individuate (casi pilota), costruendo le equipe con i servizi e la piena integrazione degli insegnanti. Questa procedura, dopo un anno di sperimentazione, sensibilizzazione e conoscenza, è stata formalizzata, in quanto i risultati, soprattutto nella scuola, sono stati considerati positivi: gli insegnanti si erano resi conto dei miglioramenti apportati nella comunicazione, nella co-progettazione, nella condivisione e nel confronto con i servizi. I vari enti coinvolti (ATS, Aziende Sanitarie, Istituti Scolastici, privato sociale) hanno sottoscritto un Protocollo d'Intesa Quadro, con l'obiettivo di superare e integrare i protocolli interni settoriali. Il protocollo elaborato si struttura su due livelli organizzativi:

- la governance, che definisce come intervenire con le famiglie, la politica da attivare ed è articolata nel Gruppo di Regia Territoriale, che ha il compito di programmazione, pianificazione e approvazione delle proposte, costituito dai dirigenti e tutte le alte cariche coinvolte, e nel Laboratorio Territoriale che definisce e crea le proposte ed è costituito dagli operatori socio-sanitari e dai rappresentanti delle scuole, cioè referenti nominati per il coordinamento dell'implementazione di P.I.P.P.I.;
- il metodo che orienta la politica rispetto alla definizione di un modello di presa in carico integrata a livello di équipe multidisciplinare e inter-istituzionale per la definizione di un Progetto Quadro Individualizzato.

Dopo il primo anno abbiamo formalizzato tutta questa procedura perché abbiamo visto quanto era stato importante e impattante il lavoro in particolare sulle scuole perché [...] abbiamo attivato l'educativa dentro il gruppo classe [...] un'educativa tutela minori, l'abbiamo chiamata così, famiglie vulnerabili. Con l'educatore che andava in classe, l'insegnante ha visto il progresso di questi bambini e la trasformazione. E allora hanno iniziato a capire la valenza di questo programma, il fatto che si con-



certava insieme, che si comunicava insieme, tra vari operatori, che c'era uno scambio (Assistente sociale, Fermo).

L'ultima esperienza è stata raccontata da un insegnante di scuola primaria (Verona) che ha partecipato all'accompagnamento di una bambina (M.), all'interno di una collaborazione già strutturata. M. era considerata una bambina molto passiva e accudita dalla mamma che era abituata a "farle tutto e a sostituirsi a lei". L'obiettivo condiviso è stato l'acquisizione di una maggiore autonomia e autostima da parte di M. Per realizzarlo, mentre un'assistente sociale e una psicologa accompagnavano la mamma, è stata coinvolta tutta la classe di M. (nell'organizzazione di una gita di classe al mare, che M. non aveva mai visto) e sono stati attivati la Parrocchia e il Comune (rispettivamente nella partecipazione al gruppo Scout e nella frequenza di un centro educativo pomeridiano, dove un'educatrice seguiva M. in gruppo e individualmente). Il progetto più ampio ha visto la realizzazione di un laboratorio di classe sulla cittadinanza, strutturato in gruppi eterogenei (*cooperative learning*) coinvolgendo un educatore esperto esterno e il Consiglio comunale. L'esito positivo per M. è stato evidente: particolarmente motivata e coinvolta nel progetto (supportata dall'educatrice, in accordo con l'insegnante), si è messa in gioco, manifestando atteggiamenti propositivi. Anche i compagni hanno notato il cambiamento positivo e si sono relazionati con lei in modo più accogliente rispetto a prima, riconoscendo, con sorpresa, l'impegno di M. Il risultato è stato quindi una maggiore inclusione sociale e scolastica, supportato anche dal cambiamento di tutti i bambini della classe e, grazie all'azione congiunta dell'assistente sociale e dell'educatrice domiciliare, un miglioramento dell'autonomia e autostima di M. rispetto alla madre:

Questo era tutto un lavoro che si faceva assieme all'educatrice, che era più orientata sulla bambina, e all'assistente sociale, che invece era più orientata sulla famiglia, quindi erano micro-obiettivi che avevamo scelto di concerto tra di noi, assistente sociale del comune, educatrice che andava a casa e la scuola (Insegnante, Verona).

5. Una comunità di pratica nazionale

Ciò che accomuna queste tre esperienze è la tensione a "creare sistemi ambientali capaci di accogliere la variabilità delle intelligenze, degli stili di apprendimento, delle situazioni familiari e sociali, quindi delle diverse interrelazioni fra i diversi contesti (familiare, scolastico, sociale) in cui vivono i bambini e le loro famiglie" (Milani, 2018, p. 188) e di costruire una risposta comunitaria ai bisogni dei bambini, coerente, appropriata, opportuna (MLPS, 2017). L'elemento che le caratterizza in quanto buone pratiche è la creazione di protocolli d'intesa che consentono un lavoro integrato, efficace e tempestivo tra scuola e servizi e che prendono vita nell'intervento vivo e concreto con le famiglie coinvolte, il quale genera esiti effettivi e favorevoli per i bambini, i genitori, la comunità intera, coerentemente con le finalità dell'implementazione di P.I.P.P.I.

La 'comunità di pratica' attiva in P.I.P.P.I. si autoalimenta anche così: costruendo, documentando e condividendo buone pratiche. La condivisione consente di scoprirne e generarne di nuove, dando spinta e continuità al lavoro di contrasto delle disuguaglianze ai movimenti di inclusione, collaborazione e cittadinanza attiva.



Bibliografia

- AGIA (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma. Retrieved February 2, 2024, from <https://www.garanteinfanzia.org/dispersione-scolastica-garante-infanzia-aree-svantaggiate>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. il Mulino. (Original work published 2017)
- Cassio, L., Blasko, Z., & Szczepanikova, A. (2021). *Poverty and mindsets: how poverty and exclusion over generations affect aspirations, hope and decisions, and how to address it*, Publications Office of the European Union. Retrieved March 20, 2023, from <https://data.europa.eu/doi/10.2760/453340>.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2010). *The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood*. Retrieved September 20, 2020, from <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Cyrułnik, B. (2020). *Les 1000 premiers jours*. Retrieved February 21, 2021, from <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf>
- Frabboni, F. (2002). *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*. Laterza.
- Ius, M. (2020). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe*. Padova University Press.
- Lacharité, C., Éthier, L., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 484, 381–394. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0381>
- Lacharité, C., & Milot, T. (2021). Vulnérabilités et familles. *Les Cahiers du CEIDEF*, 8. CEIDEF/UQTR.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Milani, P. (2019). P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale nei territori. *Studium Educationis*, 20(1), 7–21.
- Milani, P. (2022). Il programma e le teorie: le idee di P.I.P.P.I., Sezione 01. In P. Milani (Ed.), *Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione* (pp. 1–88). Padova University Press.
- Milani et al. (2023). *Rapporto di Valutazione. Sintesi 2020-2022. Nona implementazione di P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova University Press.
- MLPS (2017). *Linee di Indirizzo Nazionali L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali
- Noble, K. G. (2017). Brain Trust. *Scientific American*, 316(3), 44–49. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0317-44>
- Council of Europe Recommendation (2006). *Policy to Support Positive Parenting*. Retrieved March 29, 2024, from <https://rm.coe.int/168046d340>
- Council of Europe Recommendation (2013). *Investing in Children: Breaking the Cycle of Disadvantage*. Retrieved March 16, 2021, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32013H0112>
- Serbati, S., & Milani, P. (2022). Dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I., Sezione 04. In P. Milani (Ed.), *Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione* (pp. 1–105). Padova University Press.
- Tamburlini, G. (2014). Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: rationale, evidenze, buone pratiche. *Medico e Bambino*, 33(4), 232–239. https://www.medicoebambino.com/?id=1404_232.pdf
- Tamburlini, G., & Volta, A. (2021). Il bambino tutto intero: per un approccio integrato al bambino e al suo ambiente complesso. *Medico e Bambino*, 40(4), 237–244.
- Zinant, L. (2022). Verso nuove comunità educanti. Il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilità e punti di forza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 216–229. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2416>



Dalla scuola “Narciso” alla scuola “Telemaco”.
Ripensare l’educazione tra visioni del futuro e tempo presente
From the “Narciso” school to the “Telemaco” school.
Rethinking education between visions of the future
and the present time

Simona Perfetti

Università della Calabria | simona.perfetti@unical.it

ABSTRACT

One of the main characteristics of the figure of Narcissus in the educational field concerns the dissolution of symbolic boundaries between generations. This condition, which disorients teachers and parents, is characterized by a socio-existential discomfort that prevents them from becoming adults and taking on the responsibilities that life inevitably imposes. In contemporary society, it is necessary to create new educational alliances between school, and family that create an inclusive dimension, which, by making all the people involved in the educational communities, adults and young people responsible, aims at building appropriate spaces for reflection on the educational importance of the sphere affective-relational, understood as a fundamental moment of emotional growth.

Tra le caratteristiche principali del complesso di Narciso in ambito educativo, emerge quella relativa alla dissoluzione dei confini simbolici tra le generazioni. Tale condizione che disorienta insegnanti e genitori è caratterizzata da un disagio socio-esistenziale che impedisce loro di diventare autenticamente adulti, assumendosi le responsabilità che la vita inevitabilmente impone. Ecco perché, nella società contemporanea, si avverte la necessità di realizzare nuove alleanze educative tra scuola e famiglia che possano concorrere alla realizzazione di una dimensione inclusiva, ovvero una dimensione che, responsabilizzando tutte le persone coinvolte nelle comunità educanti, adulti e giovani, miri alla co-costruzione di opportuni spazi di riflessione sull’importanza della sfera affettivo-relazionale, intesa come momento fondamentale di crescita emotiva.

KEYWORDS

School; Family | Young | Education | Society
Scuola | Famiglia | Giovani | Educazione | Società

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Perfetti, S. (2024). Dalla scuola “Narciso” alla scuola “Telemaco”. Ripensare l’educazione tra visioni del futuro e tempo presente. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 52-58. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-08>.

Corresponding Author: Simona Perfetti | simona.perfetti@unical.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-08

Received: 12/4/2024 | **Accepted:** 1/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

Premessa

Riflettere sulle pratiche educative nella contemporaneità non è un'operazione semplice, poiché chiama in causa una serie di considerazioni sul tempo presente, “un tempo del non più e del non ancora: un tempo mobile e per ciò stesso foriero di possibilità e di rischi, di successi e di fallimenti, di speranze e di paure” (Loiodice, 2023, p. 13).

Il rapporto che la persona vive oggi con il tempo e con lo spazio è caratterizzato dall'accelerazione e dal “pensiero sbrigativo” (Contini, Demozzi, Fabbri & Tolomelli, 2014) che riduce la complessità della vita quotidiana al narcisismo, alla popolarità, all'individualismo sfrenato, alla competizione.

Questa forma di pensiero trae le sue origini dai diversi livelli di esperienza che, sulla scia del pensiero di Schutz e Luckman (1973), Magatti (2002) tempo fa aveva sintetizzato parlando di esperienza diretta ed esperienza mediata. Nel caso dell'esperienza diretta, la compresenza fisica delle persone aveva determinato lo stile e i contenuti delle relazioni, poiché ogni individuo quotidianamente viveva di esperienze dirette, orientate nel tempo e nello spazio, fondate sulla reciprocità.

La società, con l'avvento della Rete, si era caratterizzata per una modalità mediata di relazione, la cui principale peculiarità era stata proprio il venir meno dell'immediatezza spazio-temporale: “Noi impariamo ad agire anche quando gli altri non sono fisicamente presenti. Ne ho un'esperienza diretta della loro fattuale esistenza. Io colgo l'esistenza fattuale di un altro solo attraverso tipificazioni derivate” (Schutz & Luckman, 1973, pp. 72-73).

Oggi quelle considerazioni si sono radicalizzate, in quanto la dimensione dell'incertezza sembra essere diventata il volano che attraversa la contemporaneità: “È la sensazione di non poter prevedere come sarà il mondo quando ci sveglieremo la mattina seguente, è la fragilità e l'instabilità del mondo [...]. Il futuro equivale all'ignoto, al non sapere cosa potrà accadere” (Bauman, 2018, pp. 12-13). L'incertezza, pertanto, è come se avesse allontanato il tempo dalla sua essenza, la linearità, che dal passato come memoria dovrebbe orientare al futuro inteso come progettualità.

Nell'odierna società è come se la persona fosse stata inghiottita in un tempo circolare che travolge anche la scuola come istituzione educativa, in quanto tale istituzione si trova a essere investita da questa “accelerazione senza regole” che obbliga a ritmi troppo veloci, a risposte immediate e a soluzioni rapide che fanno venire meno quelle caratteristiche fondamentali della persona, quali la prefigurazione (Loiodice, 2023), la possibilità di poter gestire l'inatteso, l'imprevedibile. In questa ottica la scuola Narciso, secondo la definizione di Recalcati (2014a), si pone come una scuola che focalizza tutte le sue attenzioni sul “presenteismo” dello studente, proteggendolo dal mondo esterno fino all'oppressione. Tale dimensione protettiva è caratterizzata anche da una difesa dalle emozioni difficili, dal dolore, dalla fragilità, difesa che finisce con il provocare, nel giovane, un'incapacità nell'accogliere quelle che sono, invece, dimensioni emotive fondamentali dell'esistenza.

Oltre alla crisi del tempo, un altro elemento che getta un allarme educativo sulla formazione delle giovani generazioni, è una sorta di giovanilismo imperante che sembra caratterizzare la vita esistenziale degli adulti, perché si tratta di adulti che cronologicamente e a livello relazionale dovrebbero svolgere il loro ruolo di adulti di riferimento ma, nel quotidiano, continuano a manifestare apertamente aspetti adolescenziali. Gli adulti, pertanto, tendono a non vivere le proprie responsabilità, chiusi in una bolla di leggerezza e spensieratezza, non del tutto opportuna. Tale situazione si riverbera negli adulti-genitori che, alleandosi con i figli in una relazione amicale e tra pari, vanno a incrinare il rapporto scuola-famiglia che, invece, in passato aveva garantito la continuità educativa (Ammaniti, 2016).

Ne scaturisce una situazione che causa malessere negli adolescenti, un malessere non più focalizzato sull'antagonismo tra le generazioni, ma sulla mancanza di adulti sempre meno in grado di esercitare funzioni educative (Ammaniti, 2016).

Come può il giovane aprirsi alla progettualità se gli adulti stessi prefigurano una realtà problematica e, di conseguenza, poco desiderabile?



In tale complesso scenario educativo, l'insegnante che strumenti possiede per declinare il suo ruolo culturale e deontologico, che oggi più che mai dovrebbe contemplare sia il pieno riconoscimento delle diverse manifestazioni di bisogni educativi, sia la condivisione delle responsabilità educative e progettuali in linea con il mandato di emancipazione e di democratizzazione che la scuola assume? (Mura, Zurru & Tatulli, 2020). Sempre Recalcati parla della necessità di una Scuola-Telemaco (Recalcati, 2014a) perché le giovani generazioni sono alla ricerca di una domanda di padre, proprio come Telemaco, il figlio di Ulisse, che attende il ritorno del padre che non ha mai conosciuto. Nel caso degli insegnanti, questa domanda di padre non è più affidata a modelli ideali, dogmi o rigide gerarchie che si muovono nell'ambito di un'autorità repressiva, ma deve testimoniare su come le emozioni possano attraversare il percorso esistenziale di ognuno con desiderio, curiosità e responsabilità. Queste riflessioni chiamano inevitabilmente in causa la prospettiva dell'inclusione, che oggi si pone come una dimensione culturale necessaria, poiché può rappresentare per il mondo dell'educativo la possibilità etica entro cui interpretare le diverse questioni che concernono la società umana (Lascioli, 2021). Basti pensare ai diritti umani e alla giustizia sociale, all'importanza di assicurare forme di convivenza democratica che rispettino le differenze di ognuno, il bisogno di realizzare ambiti d'istruzione e sociali in cui gli individui possano vivere il senso di appartenenza, al di là delle loro diversità di opinione, di orientamento sessuale, diversità culturali, religiose. Parlare, pertanto, di senso di appartenenza, richiama la necessità di un approccio collaborativo, inteso come l'assunzione da parte degli insegnanti di una posizione dialogica e di mediazione nei confronti dei molteplici soggetti che attraversano i percorsi educativi (Mura, Zurru & Tatulli, 2020). Tale approccio può porsi, dunque, come un ponte tra la ricerca di un modello di solidità e uno sguardo alla complessa molteplicità dell'esistere. Così come Telemaco che non si accontenta di aspettare il ritorno del padre, ma si espone al rischio mettendosi in viaggio, gli insegnanti devono attraversare il viaggio rischioso di assumersi responsabilmente la formazione dei giovani grazie anche a una consapevolezza diversa del loro ruolo, una consapevolezza che si alimenta di umane fragilità, ma che deve comunque testimoniare, con la forza generatrice della parola, l'impegno nello stimolare nel giovane il desiderio di progettare il proprio futuro con curiosità, motivazione e spirito critico.

1. Genitori, insegnanti e giovani generazioni. Un patto generazionale da riscrivere

Nella società odierna la dimensione del rischio, dell'insicurezza e della disgregazione, si presenta come un tratto che non riguarda esclusivamente le giovani generazioni, ma si caratterizza come una condizione esistenziale condivisa. Il divario culturale che esiste tra il passato e l'oggi "ha infranto la linearità delle precedenti traiettorie di vita caratterizzate da una relativa stabilità; in esse era certamente possibile anche una certa dimensione di rischio che, tuttavia, rappresentava un'eventualità e non la norma" (Iori, 2012, p. 23).

Per ciò che concerne l'istituzione scolastica, fino a qualche tempo fa insegnanti e alunni hanno vissuto il modello di Scuola-Edipo (Recalcati, 2014a), una scuola, cioè, orientata dalla solidità della tradizione, nel cui ambito la gestione dei saperi si esprimeva nei termini di una dedizione assoluta nei confronti dell'autorità. In questo modello di scuola la dimensione pedagogica prevalente era di tipo repressivo, e il rapporto insegnante-alunni era fortemente gerarchizzato.

Nel corso degli anni la scuola ha seguito i cambiamenti della famiglia, sostituendo il modello di riferimento con la figura di Narciso, caratterizzato da una forte orizzontalità dei rapporti, dalla dissoluzione del legame di fiducia tra insegnanti e genitori che, oggi, non riescono più a vivere la fase dell'adulthood con saggezza e senso critico.

"La nuova alleanza tra genitori e figli disattiva ogni funzione educativa da parte dei genitori che si sentono impegnati ad abbattere ostacoli che mettono alla prova i loro figli per garantire loro un successo nella vita senza traumi, che non a indicare il senso simbolico della legge" (Recalcati, 2014a, p. 25).

Si viene, così, a creare una situazione che causa disagio nei giovani, un disagio sostenuto dal venir meno



dall'assenza di adulti in grado di svolgere funzioni educative e dallo sfaldamento del patto di alleanza tra scuola e famiglia (Riva, 2015; Crescenza, 2023).

In ambito familiare, questa situazione di criticità educativa deriva anche da un diverso concetto di figlio, vissuto sempre più narcisisticamente come oggetto di desiderio e di autorealizzazione del genitore (Vinciguerra, 2018; Perillo, 2019).

I genitori "adulescenti" di oggi hanno la possibilità di scegliere come e quando avere un figlio, e questa circostanza ha influito da una parte nell'amare il figlio fino a una forma di protezione patologica, dall'altra nel creare una mitizzazione dell'infanzia con l'immagine di un figlio da adorare.

"Oggi gli adulti si vedono attraverso i bambini; si proiettano in loro [...]. Non è certo che i bambini ci abbiano davvero guadagnato da un tale allucinato sovrainvestimento, da una tale regalità immaginaria cui sono stati promossi" (Gauchet, 2010, p. 7).

Ci sono altre ragioni che condizionano la crisi della collaborazione tra genitori e insegnanti. Frabboni (2012), ad esempio, tempo fa aveva riflettuto su come le immagini veicolate dai media attraverso i *talk show* e i quotidiani, avevano contribuito a creare una sorta di doppio inganno: la paura e l'anti-scuola poiché tali immagini, bombardando con drammi di persone afflitte da atrocità, avevano finito con l'aumentare il rischio della paura dell'altro. Oggi la situazione, a causa dell'avvento e del consolidarsi dei Social Media nella vita quotidiana dell'individuo, si è radicalizzata. La preoccupazione che genera l'altro da sé assume nuovi volti, alimentando nei genitori una paura-indifferenza nei confronti degli insegnanti che diventano loro nemici nell'educazione dei figli, non riconoscendo e non ritrovando più, purtroppo, nella scuola quel luogo fondamentale per la formazione delle giovani generazioni.

Questa sorta di filo rosso che accomuna il narcisismo dei genitori e quello dei figli, finisce con l'arrestare e/o ridurre ogni responsabilità educativa, in quanto i genitori si sentono maggiormente coinvolti nel non intralciare il successo dei figli, che "non a indicare il senso simbolico della legge" (Recalcati, 2014a, p. 25).

In questo nuovo scenario, gli insegnanti sono consapevoli sia di non avere più quell'autorevolezza che caratterizzava la scuola Edipo, sia il sostegno delle famiglie che si muovono ora tra il delegare le funzioni educative alla scuola, e l'intromettersi nelle questioni didattiche (Cardinali & Migliorini, 2013).

A oscillare sembra essere anche l'idea che nelle famiglie e a livello sociale sempre meno si sappia riconoscere l'esperienza scolastica come un "bene comune" da preservare e da imparare a gestire nel modo migliore, come risorsa fondamentale per la convivenza civile e per l'esercizio dei diritti dei propri figli, come occasione di confronto e apprendimento per lo sviluppo di una società civile (Guerrini, 2018, p. 310).

Una società che non riesce a comprendere e orientare i giovani nell'andare alla ricerca della propria forma rischia di perdere il senso ultimo che dovrebbe animare ogni società democratica, ovvero aiutare i giovani a inserirsi nelle dinamiche societarie con senso civico, rispetto dell'altro, accoglienza e solidarietà.

Le giovani generazioni vivono oggi un momento storico attraversato dai miti dell'apparire e del successo a tutti i costi, dinamiche che appaiono come l'unico generatore simbolico di valori che rende tale momento pervaso dalla mancanza di slanci, dall'insensatezza e dalla disgregazione (Palma, 2017).

Non sorprende che in un simile scenario i giovani si sentano disincantati e sfiduciati, faticino a reggere lo spazio vastissimo di libertà e di solitudine che li investe, si scoprono disinteressati alla scuola, emotivamente analfabeti, inariditi dentro. Contagiati da un sentimento sempre più profondo di precarietà, rischiano di lasciarsi sopravvivere, ripiegati su se stessi, sulle vie sterili dell'evasione e del consumo, in un afasico (e troppo spesso virtuale) "non-luogo" in cui la famiglia e la scuola – entrambe in crisi di legittimazione e di identità – hanno debole presa, e dove non esiste più un corroborante "noi" motivazionale (Fonte, 2011, p. 315).



Se, dunque, si comprendono da una prospettiva educativa sia le dinamiche che alimentano tali forme di disagio, sia l'innata tensione della persona nel voler progettare per guardare lontano, sarà più facile per chi si occupa di educazione gettare le basi per indicare percorsi educativi collaborativi che possano valorizzare qualità inclusive, tanto nella progettazione e nella realizzazione di attività educative che si focalizzano sulla condivisione e sulla consapevolezza emotiva (Iori, 2012), quanto nella realizzazione di nuove forme di interazione tra insegnanti e genitori.

2. L'insegnante-testimone nella società contemporanea. I giovani, la vita emotiva e il futuro

Nelle pagine precedenti si è riflettuto su come le giovani generazioni vivano in una società adulta dissociata che, proiettando sullo schermo la colpa delle manifestazioni di disagio giovanile, vuole liberarsi di una fragilità che gli adulti stessi faticano a riconoscere e ad ammettere (Lancini, 2023).

Ecco perché i giovani, oggi, si trovano a doversi confrontare con "l'ideale dell'Io" (Lancini, 2023), un ideale alimentato dal successo e dalla bellezza a tutti i costi.

In una complessa temperie culturale come quella attuale, la figura dell'insegnante si pone come fondamentale a patto che riesca a educare i giovani all'ascolto e al dialogo, perché l'ascolto può aiutarli a prendersi cura delle parole per ridare dignità a sentimenti ed emozioni (Iori, 2012) e il dialogo centrato sull'empatia può costruire piste formative basate sulla conoscenza profonda dell'alterità (Bobbio, 2012).

Galimberti (2007) tempo fa, parlando delle responsabilità di scuola e famiglia nella formazione degli adolescenti, aveva affermato che gli insegnanti rispetto ai genitori avevano una marcia in più, forse perché non accecati da quell'amore incondizionato che spesso ostacola i genitori nel percorso di crescita dei figli.

Condividendo in parte quelle riflessioni, si potrebbe affermare che gli insegnanti, forti di questa sorta di mandato educativo, dovrebbero porsi come dei testimoni in grado di indicare la via ai giovani, una via che, comunque, dovranno imparare a percorrere da soli, valorizzando le proprie potenzialità e individualità.

Noi siamo nell'epoca del tramonto irreversibile del padre, ma siamo anche nell'epoca di Telemaco. Le nuove generazioni guardano il mare aspettando che qualcosa del padre ritorni ma questa attesa non è una paralisi malinconica. Le nuove generazioni sono impegnate, come farà a Telemaco, nel realizzare il movimento singolare di riconquista del proprio avvenire, della propria eredità (Recalcati, 2012).

Questa domanda di padre desiderata dai giovani non è più una domanda che si alimenta di modelli ideali e di eroi, ma è quasi una richiesta, a volte non consapevole, di azioni, di scelte, di sentimenti capaci di testimoniare, appunto, come si possa stare in questo mondo con cura e prossimità (Iori, 2024).

Solo un insegnante radicalmente umanizzato (Recalcati, 2014b) sarà capace di indicare, attraverso la testimonianza del proprio insegnamento, che la scuola può ancora generare un nuovo senso di comunità. Un insegnante siffatto, consapevole delle proprie fragilità perché lontano dall'insegnante autoritario della scuola Edipo, può esaltare le potenzialità dei giovani e spingerli a essere non più spettatori di emozioni riprodotte sullo schermo, ma soggetti attivi nel vivere quelle emozioni autentiche che si attraversano quotidianamente nel percorso esistenziale. Scrive Goleman: "I sentimenti più profondi, le passioni e i desideri più intensi, siano per noi guide importantissime, alla cui influenza sulle vicende umane la nostra specie deve in gran parte la propria esistenza" (Goleman, 2011, p. 20). Questa riflessione è particolarmente vera per quanto riguarda l'universo giovanile, poiché l'adolescenza rappresenta quel periodo della vita nel quale le emozioni si impongono con tutta la loro potenza, una potenza generatrice di sfide ma anche di creatività, curiosità, desideri. L'insegnante-testimone, pertanto, muovendosi in una prospettiva inclusiva intesa come quell'azione del collaborare in grado di incoraggiare la creazione di uno spirito di solidarietà (Cottini, 2017), la promozione dei valori della partecipazione e della cittadinanza (Canevaro, 1999), la valorizzazione dell'interiorità e dell'ascolto del sé (Iori, 2012), sarà in grado di strutturare il proprio agire nell'ambito di una crescente ca-



pacità di comprendere il mondo dell'altro attraverso il dialogo condiviso con i giovani (Clark et al., 1996). In altri termini, cambia la cornice epistemologica di riferimento dell'inclusione, che ora si pone come una dinamica costruttiva, un "divenire" al quale partecipare" (Canevaro, 2013, pp. 183-184). Ecco perché il dialogo condiviso, in un'ottica educativa così intesa, può declinarsi nella volontà, da parte dei giovani, di lasciarsi interpellare dai sentimenti grazie alla pratica dell'ascolto del silenzio (Iori, 2012), una di quelle pratiche educative in grado di rallentare il tempo e farlo tornare alla sua linearità. L'ascolto, nella società attuale, è un'abitudine a cui le giovani generazioni non sono abituate, ma il silenzio è fondamentale per esaltare le tonalità emotive, per "sentire l'alterità e la sua prossimità" (Rossi, 2004, p. 11).

Per ridare dignità ai sentimenti occorre prendersi cura delle parole: non solo delle parole che spiegano, ma anche delle parole sussurrate che parlano il linguaggio dell'empatia, della condivisione, della solidarietà. Quelle parole sono forse in grado di colmare quel vuoto interiore che i giovani non riescono a riempire tramite il lessico (la cosiddetta "generazione 20 parole") codificate negli slang dei cellulari, di Twitter, di Facebook. L'ascolto dell'altro e del suo farsi parola ha bisogno del silenzio per lasciar emergere l'alterità che man mano si svela, suscitando stupore e meraviglia della sua unicità (Iori, 2012, p. 33).

Bibliografia

- Ammaniti, M. (2016). *La famiglia adolescente*. Laterza.
- Bauman, Z. (2018). *L'ultima lezione*. Laterza.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181–184.
- Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*. Carocci.
- Clark, C., et al. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33(1), 193–231.
- Contini, MG., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica*. Unicopli.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Crescenza, G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nel tempo dell'incertezza*. Pensa MultiMedia.
- Fonte, V. (2011). Condizione giovanile nella scuola e nella società. *Formazione e Insegnamento*, 3, 313–317.
- Frabboni, F. (2012). La rotonda dell'educazione: la famiglia. *Rivista Italiana di educazione Familiare*, 1, 19–24.
- Galimberti, U. (2007). *Lospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli.
- Gauchet, G. (2010). *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*. Vita e Pensiero.
- Goleman, D. (2011). *L'intelligenza emotiva*. Rizzoli.
- Guerrini, V. (2018). Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 15, 304–321.
- Iori, V. (2024). Cura e prossimità per l'innovazione delle città. Retrieved April 09, 2024, from https://www.huffingtonpost.it/blog/2024/04/06/news/cura_e_prossimita_per_innovazione_delle_citta-15568468/?fbclid=IwAR32LSnUoosqXq9t1_v3yuUssW5A5eSQ1buTJ1bof-rqtzVn5-V4mQ4Qh0c_aem_AUw8fqvyD9JQLkRmEocdUkW2JfHCgvDfnUkb3rPrTjvIEyve0iTLb84dDUCeUUJpqKQ
- Iori, V. (2012). I giovani e la vita emotiva. *Education Sciences & Society*, 3, 23–35.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Raffaello Cortina.
- Lascioli, A. (2021). Pedagogia speciale e approccio inclusivo: una nuova pedagogia o il guadagno di una nuova prospettiva? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 24–29.
- Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Progedit.
- Magatti, M. (2002). Persona e mutamento sociale. La globalizzazione cambia davvero qualcosa? *Studi di Sociologia*, 40(4), 413–430.
- Palma, M. (2017). La scuola come bene comune. Il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis. Mondi educativi, temi, immagini, suggestioni*, 7(2), 319–335.
- Perillo, P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. FrancoAngeli.



- Recalcati, M. (2012). *Padri e figli. Il complesso di Telemaco*. Retrieved April 5, 2024, from <https://illumination-school.wordpress.com/2014/10/26/2519>
- Recalcati, M. (2014a). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2014b). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi.
- Riva, M. G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 21–39.
- Rossi, B. (2004). *L'educazione dei sentimenti*. Unicopli.
- Schutz, A., & Luckman, T. (1973). *The structures of the life world*. Northwestern University Press.
- Vinciguerra, M. (2018). La relazione educativa “affettiva”: ripensare il rapporto tra scuola e famiglia. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo & M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 617-623). Pensa MultiMedia.



Scuola e famiglie immigrate: quale relazione?

School and immigrant families: what relationship?

Fabrizio Pizzi

Università di Cassino e del Lazio Meridionale | f.pizzi@unicas.it

ABSTRACT

This paper addresses the topic of relationship between school and foreign families, with the aim of underlining the importance of their involvement for the educational success of pupils with a migratory background. The issue is crucial for all students, regardless of nationality, but without a doubt the relationship with immigrant families requires special attention. In various ministerial documents the relevance of the topic in question is underlined, e.g. in the Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri of 2006 and 2014, in the 2015 Miur Note, "Diversi da chi?", and, more recently, in the document Orientamenti interculturali (2022). Despite the requests contained in the ministerial documents, the involvement of the families of foreign students in Italian schools still presents critical issues. It is therefore appropriate that pedagogy, especially from an intercultural perspective, encourages reflection on this aspect.

Il presente contributo affronta il tema del rapporto tra scuola e famiglie straniere, con l'intento di sottolineare l'importanza di un loro coinvolgimento ai fini del successo formativo degli alunni con background migratorio. La questione è cruciale per tutti gli studenti, di là dalla nazionalità, ma senza dubbio la relazione con le famiglie immigrate richiede attenzioni particolari. In vari documenti ministeriali si sottolinea la rilevanza del tema in oggetto, per es. nelle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 2006 e del 2014, nella Nota Miur del 2015, "Diversi da chi?", e, più recentemente, nel documento Orientamenti interculturali (2022). Nonostante le sollecitazioni contenute nei documenti ministeriali, la partecipazione delle famiglie degli alunni stranieri nella scuola italiana presenta ancora delle criticità. È pertanto opportuno che la pedagogia, soprattutto di stampo interculturale, incentivi la riflessione su tale aspetto.

KEYWORDS

School | Immigrant families | Foreign students | Intercultural pedagogy
Scuola | Famiglie immigrate | Alunni stranieri | Pedagogia interculturale

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Pizzi, F. (2024). Scuola e famiglie immigrate: quale relazione? *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 59-72. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-09>.

Corresponding Author: Fabrizio Pizzi | f.pizzi@unicas.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-09

Received: 14/4/2024 | **Accepted:** 23/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

1. La questione del rapporto tra scuola e famiglia

In Italia i tempi e i modi della relazione tra famiglia e scuola sono stati sanciti ormai da tempo, con la legge delega n. 477 del 1973 e i Decreti Delegati del 1974. Nonostante ciò, il rapporto di collaborazione incontra ancora molteplici difficoltà per il suo concretizzarsi. Gli ostacoli sembrano essere soprattutto di tipo culturale, “suscitati in maniera prevalente dalla scarsa comprensione della validità pedagogico-educativa dell’istanza in parola” (Pati, 2019, p. 5).

La ricerca socio-psico-pedagogica sul tema ha ben evidenziato, da una parte, che il percorso formativo dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, è più efficace se tra le due istituzioni educative vi è reciproco riconoscimento; dall’altra, che sul rendimento scolastico degli studenti/studentesse influisce, direttamente o indirettamente, la percezione che scuola e famiglia hanno l’una dell’altra. I benefici della collaborazione sono a vantaggio di tutti, alunni/e, genitori, scuola e intera comunità (Cardinali & Migliorini, 2013; Ryan & Adams, 1995; Sheldon & Turner-Vorbeck, 2018; Sheridan & Moorman Kim, 2016).

Le criticità inerenti alla partecipazione tra scuola e famiglia non sono rilevabili solo nel nostro Paese, ma anche in altri contesti geografici (Dusi & Pati, 2011).

Con molta probabilità ciò è dovuto al fatto che la partecipazione scuola-famiglia interpella le due istituzioni nel loro elemento identitario: essere luoghi primari di educazione e di istruzione. La famiglia lo è per natura, non solo per dettato costituzionale; la scuola lo è per ordinamento giuridico (Pati, 2019, p. 5).

A rendere difficoltoso il rapporto tra scuola e famiglia vi è innanzitutto il processo educativo, di per sé complesso, ma influiscono anche altri fattori come il ruolo svolto dalle caratteristiche comportamentali degli attori coinvolti, un deficit di formazione alla collaborazione, il quadro socio-culturale in cui l’incontro si svolge. Come asserisce Dusi, la relazione tra famiglie e scuola rappresenta una questione controversa. Il rapporto tra le due agenzie educative “costituisce un nodo critico, in qualche modo irrisolto, nell’ambito del processo educativo delle nuove generazioni” (2014, p. 395).

Il rapporto tra scuola e famiglia è probabilmente uno degli aspetti più complessi della professione docente, ma non può in alcun modo essere eluso (Garreta Bochaca & Llevot Calvet, 2007).

Vi è un’ampia letteratura, a livello nazionale e internazionale, che affronta da tempo tale tema e negli ultimi anni le ricerche sono ulteriormente aumentate, sintomo dell’attenzione rivolta alla questione del dialogo tra le due istituzioni educative (Addi-Raccah, Dusi & Seeberger Tamir, 2021; Bartolomeo, 2023; Chiusaroli, 2021; Grant & Ray, 2023; Mbarushimana, 2015).

Nelle varie ricerche, per definire il rapporto tra docenti e genitori si utilizzano molteplici termini, tra i quali: coinvolgimento parentale, collaborazione, partecipazione, relazione, partnership scuola-famiglia, responsabilità condivisa, correlazione, corresponsabilità. “Accezioni che fanno riferimento ai diversi modi in cui genitori ed insegnanti possono strutturare il loro rapporto quali adulti chiamati ad assumersi la responsabilità del percorso scolastico ed educativo dei figli/studenti” (Dusi, 2022, p. 63).

La numerosità dei termini utilizzati rispecchia la molteplicità dei paradigmi di riferimento e delle classificazioni che i vari autori propongono (Yamauchi, Ponte, Ratliffe & Traynor, 2017). Seguendo la ricostruzione fatta da Dusi, si ricordano, tra gli altri, i tre modelli proposti da Green (2017) nell’analisi dei rapporti tra scuola-famiglie-comunità: positivista, interpretativo-collaborativo, critico. L’approccio positivista è incentrato sulle attività richieste dalla scuola ed è finalizzato al successo scolastico degli studenti. Il modello interpretativo-collaborativo considera la scuola come punto di riferimento per la comunità circostante, con l’obiettivo di raggiungere una visione condivisa dei processi educativi e organizzativi. L’approccio critico, infine, intende modificare gli equilibri di potere nell’ambito del rapporto tra scuola e famiglie, promuovendo l’equità. “Un ruolo centrale è assegnato a processi di empowerment rivolti soprat-



tutto ai genitori delle minoranze e/o di basso status sociale, visti come agenti di cambiamento sociale e come partner a pieno titolo” (Dusi, 2022, p. 64).

Dal dibattito sul tema in oggetto emerge come si stia passando da rapporti definiti sulla base dei tempi e delle esigenze del sistema scolastico (l’aiuto dei genitori nell’esecuzione dei compiti dei figli, l’assunzione di incarichi negli organi collegiali) a modalità più partecipative ed egualitarie.

Gli studi, nel corso degli anni, hanno promosso il passaggio da un modello di tipo gerarchico incentrato sull’asimmetria di potere tra scuola e famiglie, a un approccio basato sulla collaborazione tra le due istituzioni (Epstein, 1986, 2001). Pertanto il costrutto più attuale cui tendere sembra essere quello della corresponsabilità.

Alla base di tale concetto vi è la constatazione che la responsabilità educativa è prerogativa di entrambe le istituzioni, pur “nella preminenza della funzione parentale”; che per potersi prendere cura degli alunni e delle alunne occorre prendersi cura anche dei genitori; “che il compito educativo nella sua complessità richiede un’alleanza tra gli educatori” (Dusi, 2022, p. 66).

Le ricerche e i documenti legislativi¹ attestano tale scelta paradigmatica, anche se, a livello di prassi, ancora persistono approcci più tradizionali in cui non sembra emergere una reale condivisione della progettazione, mentre le relazioni sono stabilite con le singole famiglie più che su un effettivo piano comunitario-partecipativo (Paseka & Byrne, 2020).

Per quanto concerne i principali atteggiamenti che i genitori mostrano nel rapporto con l’istituzione scolastica, alcuni studi indicano l’assoggettamento (genitore passivo), il partenariato e il soddisfacimento (Lorcerie, 1998, pp. 20-34). Modalità più passive sembrano prevalere tra i genitori migranti, mentre tra quelli autoctoni risulta prevalente la logica del soddisfacimento, sulla base della quale si rivendica la centralità delle proprie prerogative. “Invece, sempre meno numerosi sembrano essere i genitori disposti a partecipare alla vita della scuola come cittadini, oltre che come padri e madri (partenariato)” (Dusi, 2014, p. 392).

2. La relazione scuola-famiglia alla luce dei fenomeni migratori

A detta di Pati, vi sono molteplici ragioni che giustificano una rinnovata attenzione al rapporto di partecipazione tra scuola e famiglia. Lo studioso ne ricorda tre: “l’aumentata problematicità delle relazioni tra insegnanti e genitori, l’acuirsi della separazione tra scuola e famiglia, l’ingresso consistente degli alunni stranieri nella scuola” (2019, p. 7). Nel presente contributo ci soffermiamo in particolare sulla terza delle questioni enunciate.

In Italia, negli ultimi trent’anni, il fenomeno migratorio ha cambiato conformazione, diventando sempre più strutturato. Se all’inizio giungevano per lo più persone adulte in cerca di lavoro, negli anni è avvenuto un progressivo stanziamento per il tramite dei ricongiungimenti di coniugi e figli, che hanno portato stabilità ai progetti migratori (Caritas Italiana & Fondazione Migrantes, 2023; Centro Studi e Ricerche IDOS, 2023; Fondazione ISMU, 2024).

Nel giro di pochi decenni, l’Italia è diventata una delle principali aree di attrazione del sistema migratorio europeo ed extra europeo, conservando al contempo il suo carattere di Paese di emigrazione. Accanto ai flussi migratori composti da lavoratori, è significativamente cresciuta la componente dei ricongiungimenti familiari. Negli ultimi anni, il numero degli ingressi in Italia di congiunti e familiari di immigrati ha superato il numero di quelli arrivati in Italia in cerca di lavoro. Conseguenza diretta di questi arrivi è

1 A tal proposito, per l’Italia, si menzionano: Patto di Corresponsabilità Educativa (D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235, art. 5-bis); Nota MIUR 31 luglio 2008, prot. n. 3602/P0; Quaderno del patto di Corresponsabilità educativa, 12 febbraio 2009; Nota MIUR 22 novembre 2012, n. 3214, Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa. Di corresponsabilità educativa si parla anche nella proposta di legge in discussione al Parlamento, n. 2313, Istituzione di scuole polo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante.



la crescita del numero di famiglie straniere (Ambrosini, 2019; Gozzoli & Regalia, 2005; Scabini & Rossi, 2008; Tognetti Bordogna, 2011; Vinciguerra, 2013).

Quando si formano e si sviluppano famiglie, ciò è generalmente inteso come una conseguenza della stabilizzazione e dei processi di integrazione degli immigrati. Questo, tuttavia, non significa che la formazione di una famiglia costituisca l'esito finale dei percorsi di integrazione, ma senza dubbio

essa rappresenta un *turning point*, cioè un punto di svolta nel corso di vita di questi individui. [...] accanto all'immigrato emerge un nuovo soggetto rappresentato dalla famiglia e di cui bisogna considerare il suo ciclo di vita come autonomo e distinto rispetto a quello individuale proprio dei suoi componenti (Buonomo, Strozza & Vitiello, 2018, p. 81).

In un Rapporto promosso dall'Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR-IRPPS) e il Dipartimento per le Politiche della Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri (DiPoFam), si è cercato di verificare l'esistenza di eventuali specificità nella domanda di servizi delle famiglie immigrate, in relazione alle differenti dinamiche familiari e ai processi di integrazione nella società italiana. Il Rapporto cerca altresì di identificare la varietà di bisogni sociali espressi dalle famiglie immigrate, per il tramite di interviste somministrate ai responsabili di enti pubblici che si occupano di servizi dedicati a tale tipologia di utenza. Dall'indagine realizzata emerge come i bisogni principali delle famiglie immigrate, non legati a specifiche situazioni di emergenza economica o di contingente difficoltà sul mercato del lavoro, nascono nell'ambito del rapporto tra la stessa famiglia e i servizi socio-educativi. In questo caso, la mediazione tra famiglia e questi ambiti istituzionali spesso viene lasciata ai figli, cosa che avviene molto più frequentemente nel caso dell'ambito scolastico. Laddove vi è l'assenza di un rapporto scuola-genitori si hanno delle ripercussioni negative sull'inclusione scolastica dei figli e sulle aspettative degli stessi genitori. Tende a prevalere, da parte delle famiglie immigrate, una delega per tutto ciò che concerne la sfera educativa, non solo per quanto riguarda i problemi dell'istruzione. Dato che spesso i servizi di mediazione culturale non sono presenti, il rapporto scuola-famiglia è mediato dagli stessi figli. In questi casi, uno degli effetti possibili è la decostruzione della figura genitoriale che perde di autorità nella percezione del figlio. Senza una mediazione professionale e neutrale, si hanno delle conseguenze sulle relazioni tra famiglia e istituzione, e sui processi di inclusione delle stesse famiglie immigrate. La mancanza di tali forme di mediazione rischia di contribuire anche al deterioramento delle relazioni all'interno delle famiglie, in primo luogo tra genitori e figli. Al bisogno di mediazione culturale tra istituzione e famiglia, si aggiunge spesso la necessità di mediazione familiare per risolvere i conflitti generati proprio dalla relazione tra famiglia e istituzioni pubbliche della società di accoglienza. L'insieme di tali fattori possono mettere in notevole difficoltà i genitori immigrati, sfociando anche in una crisi di identità che corrode la loro sicurezza nella capacità di educazione dei figli (Buonomo, Strozza & Vitiello, 2018, pp. 109-115).

Senza dubbio, la presenza dei figli, per i genitori stranieri, costituisce un impulso a stabilire maggiori contatti con la nuova cultura e a interessarsi all'andamento dei servizi territoriali (Zanetti, 2009). Tra questi, un ruolo particolarmente rilevante è quello della scuola.

Il tema della partecipazione tra scuola e famiglia va riattualizzato e riconsiderato alla luce dei flussi migratori e della presenza di alunni stranieri nella scuola italiana, giacché per il tramite di tale rapporto si può contribuire a promuovere iniziative d'integrazione socio-culturale. Ed è compito dell'istituzione scolastica prendere l'iniziativa per promuoverlo, in considerazione del suo mandato professionale (Auerbach, 2011).

Le ricerche mostrano come, nella prassi quotidiana, è rilevabile una tendenza all'inculturazione/inglobamento delle famiglie e degli alunni stranieri nella cultura educativa della scuola del Paese di insediamento. È urgente, secondo Pati, ripensare le modalità del rapporto tra l'istituzione scolastica e le famiglie immigrate. Affinché si possano progettare percorsi educativi individualizzati per i singoli alunni/e, sono preziose le informazioni possedute dai genitori, soprattutto quando c'è bisogno di un'attenzione particolare, come nel caso dei bambini e delle bambine di origine straniera. "Pertanto, al rapporto unidirezionale, che pri-



vilegia il ruolo della scuola rispetto a quello della famiglia, va opposto un rapporto di natura dialogica, di scambio reciproco, circolare, per avvalorare il vicendevole apprendimento tra le due istituzioni” (Pati, 2019, p. 15).

Il sapere che proviene da famiglie e genitori, nell’esercizio delle loro funzioni educative, va riconosciuto e valorizzato. All’interno dei contesti familiari sono custoditi molteplici elementi da osservare con interesse, come le modalità di elaborazione dei significati, la soggettività delle esperienze e delle storie, l’*empowerment* e le competenze specifiche. “Dal riconoscimento del sapere del quotidiano e della normalità deriva una nuova sensibilità educativa, che ha rinnovato l’interesse e lo sguardo nei confronti dei nuclei domestici. Per la pedagogia, pertanto, il sapere proprio e specifico delle famiglie rappresenta il patrimonio da avvalorare” (Cadei, 2014, p. 220).

Le misure messe in campo dalle scuole in favore degli alunni stranieri hanno maggiore efficacia se l’attenzione è rivolta anche alle famiglie d’origine. In questo modo, si può passare dal “contatto” culturale al “confronto” culturale (Pati, 2011, p. 36). Gli alunni con background migratorio, al pari di quelli autoctoni, non possono essere considerati indipendentemente dalla loro storia familiare. L’inclusione scolastica non coinvolge esclusivamente i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, così come il compito di accogliere e di educare non riguarda soltanto questi, ma tutto il contesto familiare (Iori, 2008, p. 218)².

Il processo di crescita dei minori e l’azione educativa di scuola e famiglia possono trarre un notevole beneficio dal rapporto di collaborazione tra le due istituzioni (Silva, 2004). Si tratta pertanto di promuovere e valorizzare “la capacità della dimensione familiare di generare relazioni virtuose di integrazione. In questo senso, la presenza dei figli dei migranti nel sistema scolastico è una grande opportunità di integrazione per i minori e le loro famiglie, pur nelle oggettive difficoltà che la scuola sperimenta” (Belletti, 2014, p. 250). La partecipazione dei genitori immigrati alla vita della scuola può funzionare come elemento di *empowerment* per i medesimi, spingendoli altresì ad avere meno timori e paure nei confronti del nuovo Paese.

In effetti, le coppie straniere, con l’arrivo di un figlio, vanno incontro a un profondo cambiamento esistenziale, e quando giunge il momento dell’ingresso a scuola, ciò può essere fonte di ansia ma anche di speranza (Pati, 2019, pp. 55-60). Sotto questo aspetto, alcuni studi rilevano l’insorgere del timore di perdere la propria identità culturale, ossia il timore che gli spazi in cui si inseriscono i figli provochino un allentamento delle radici culturali, una “erosione della cultura d’origine” (Favaro, 2008, p. 146). Vi è poi il possibile timore di emarginazione sociale. Ciò può essere dovuto al desiderio di mantenere la propria appartenenza culturale, dando vita a processi di isolamento e chiusura tra soggetti della medesima cultura. D’altra parte, lo stesso tipo di timore può spingere a mimetizzarsi, nascondendo la propria appartenenza culturale.

La fatica quotidiana di queste famiglie di emigranti è l’oscillazione tra il bisogno di sentirsi parte integrante del paese ospitante, cercando di assumere alcune abitudini di vita, e il mantenimento delle loro radici, i frammenti di appartenenza che hanno dato forma alla loro identità (Vittori, 2003, pp. 23-24).

Accanto a possibili timori, emergono anche forti speranze, per esempio di riscatto sociale attraverso i propri figli e di radicamento socio-culturale nel Paese di accoglienza. Per quanto concerne il primo aspetto, investire nell’istruzione è direttamente funzionale al progetto di riuscita sociale dei loro figli. È una speranza “che permette di sopportare con maggiore forza, in nome del benessere futuro della nuova generazione, le difficoltà e i pesi della migrazione e dello sradicamento” (Favaro, 2008, p. 146).

Per quanto riguarda il secondo aspetto, emerge come l’esperienza scolastica dei figli può rappresentare un fattore su cui costruire il futuro di tutta la famiglia. Pertanto, i processi di emancipazione che si attivano nella scuola possono contribuire a rompere l’isolamento anche delle prime generazioni, spingendole a un

2 Tale aspetto è evidenziato anche dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, laddove asserisce che i genitori “sono la risorsa fondamentale per il raggiungimento del successo scolastico” (2006, p. 10).



contatto più diretto con la nuova società e “contribuendo a svilupparne le capacità di adattamento” (Bartolini & Morga, 2007, p. 102).

3. La normativa sul rapporto tra scuola e famiglie straniere

In Italia, gli alunni con background migratorio sono aumentati in maniera significativa a partire dalla fine degli anni Novanta, fino a raggiungere un aumento davvero esponenziale nel corso dei primi anni Duemila. Recentemente la loro crescita è gradualmente rallentata sino quasi ad arrivare a un punto di stallo. Sulla base degli ultimi dati disponibili, nel sistema formativo italiano è diminuita la percentuale di ragazzi neo-arrivati o ricongiunti, mentre si è accresciuta la componente dei nati in Italia da genitori stranieri, che ormai costituiscono nettamente la maggioranza (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023).

Il Ministero dell'istruzione ha affrontato in più di un'occasione il tema dei rapporti tra la scuola e le famiglie straniere, riconoscendone la rilevanza ma fornendo linee guida generali e lasciando alle singole scuole spazio di iniziativa nella gestione di tali relazioni. Come rilevato da Colombo e Capra, le modalità per perseguire l'obiettivo della piena interazione tra il sistema formativo e le famiglie dipendono molto dalle risorse delle singole scuole, dalla preparazione del loro personale e dal supporto degli enti esterni che collaborano con esse (2019, p. 29). Ormai da oltre vent'anni le scuole redigono protocolli di accoglienza degli alunni di origine migratoria, contemplando anche attività per stabilire un corretto rapporto con le famiglie straniere. Sulla base di studi fatti a riguardo, emerge come non siano molti i genitori di origine straniera che fanno parte dei consigli di classe, che partecipano alle attività extrascolastiche, così come ai momenti formali della vita scolastica, come, per es., i colloqui (Granata, Mejiri & Rizzi, 2015).

Nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, vi sono riferimenti al sostegno delle famiglie nel delicato momento dell'accoglienza in ingresso. “È necessario, sin dall'iscrizione, una chiara ricognizione del pregresso scolastico dell'alunno per interventi specifici e la stretta collaborazione della famiglia per la definizione del suo percorso formativo” (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2006, p. 7). Vi sono indicazioni circa la necessità di presentare la scuola alla famiglia, fornendo materiale in lingua (per es. un foglio informativo in cui si spiegano l'organizzazione della scuola e le diverse opzioni educative); si parla dell'impiego dei mediatori per facilitare l'inserimento degli alunni e le relazioni con le famiglie, per superare le difficoltà linguistiche e anche per facilitare la comprensione delle scelte educative della scuola; si propone l'istituzione di corsi di lingua italiana per gli adulti e si auspica la creazione delle basi per la partecipazione attiva dei genitori stranieri alla vita della scuola. Si rileva “altresì l'importanza del ruolo facilitatore vicendevole che le famiglie possono svolgere, l'una a supporto delle altre, come dimostrano alcune esperienze significative” (p. 10). Successivamente all'iscrizione, per approfondire i dati relativi al bambino straniero e alla sua famiglia, è opportuno fissare un incontro. Per lo svolgimento di tale colloquio può essere utile dotarsi di una traccia tipo, anche coinvolgendo la commissione accoglienza o intercultura, sia per “comunicare informazioni sull'organizzazione della scuola, sulle modalità di rapporto scuola-famiglia” sia per raccogliere “informazioni sulla situazione familiare e sulla storia personale e scolastica dell'alunno, nonché sulle aspirazioni educative della famiglia” (p. 10).

Le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli studenti stranieri* vengono aggiornate nel 2014, riprendendo in continuità il tema del coinvolgimento delle famiglie. Si sottolinea con chiarezza l'importanza non solo degli aspetti informativi, legati alle necessità organizzative e amministrative, ma anche di quelli relazionali, invitando espressamente le scuole a promuovere la partecipazione dei genitori stranieri alle attività collegiali e alle associazioni dei genitori (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014, p. 12).

Vi è poi la nota ministeriale *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*. In tale documento si afferma che il dialogo tra scuole e famiglie di origine straniera risulta necessario soprattutto “nei momenti topici della scolarità dei figli”, come per es., l'ingresso, i momenti



della valutazione, l'orientamento e le scelte. Allo stesso tempo, un'attenzione costante va prestata “alle interazioni quotidiane e di routine che devono essere inclusive e facilitate attraverso i messaggi plurilingue, attraverso strumenti formali o informali di mediazione linguistico-culturale e soprattutto attraverso gli atteggiamenti di vicinanza” (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2015, p. 4).

Spunti pertinenti giungono anche dalla Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, e dalle successive *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (2020). Gli articoli della legge hanno molti punti in comune con le tematiche e le azioni relative all'educazione interculturale, allorché si parla di “sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile”, rafforzando “la collaborazione con le famiglie” (art.7) e con “altri soggetti istituzionali”.

Ulteriore documento ministeriale da menzionare sono gli *Orientamenti Interculturali*, in cui si fa riferimento alle famiglie straniere in molteplici punti. Innanzitutto, a proposito della ridotta frequenza della scuola dell'infanzia – e in generale dei servizi educativi 0/6 anni – da parte dei bambini e delle bambine che provengono da contesti migratori, fattore che può rallentare e condizionare la loro integrazione sociale e linguistica. A tal riguardo, si sottolinea la necessità di “intervenire con azioni locali [...] di informazione e coinvolgimento delle famiglie immigrate, al fine di rendere consapevoli del valore educativo dell'educazione precoce, in particolare per i piccoli appartenenti a nuclei familiari e comunità in cui si parlano lingue diverse dall'italiano” (Ministero dell'Istruzione, 2022, p. 21)³.

Vi è poi uno specifico punto di attenzione all'interno del documento (punto 2.6 - Le Famiglie), in cui si invitano le scuole a prestare la dovuta attenzione alle famiglie immigrate “al fine di informarle correttamente sull'organizzazione scolastica e sui programmi educativi, anche con la collaborazione di mediatori culturali”. Si auspica il loro coinvolgimento in attività scolastiche di tipo sportivo, culturale, ricreativo, incoraggiando altresì l'associazionismo dei genitori, italiani e stranieri insieme.

Altri aspetti da considerare sono riferiti alle mamme straniere che talvolta vivono situazioni di isolamento così come a “un atteggiamento di ascolto delle preoccupazioni dei genitori stranieri, spesso alle prese con difficili dinamiche intergenerazionali” (p. 27). È altresì necessario favorire l'interazione tra genitori stranieri e genitori italiani, anche per prevenire e risolvere eventuali tensioni che possono nascere dalle preoccupazioni dei genitori autoctoni per la presenza di “troppi alunni stranieri”, e dal timore che “troppe diversità” siano di ostacolo al pieno svolgimento delle attività didattiche (p. 28).

Vi è infine il punto 3.5 (Orientamento/Riorientamento), in cui si parla dell'orientamento scolastico alla fine della scuola secondaria di primo grado, quando talvolta si dà un peso maggiore a presunte difficoltà delle famiglie immigrate a supportare percorsi di istruzione impegnativi, e non al merito e alle effettive vocazioni degli studenti. Pertanto, sarebbe necessario il coinvolgimento delle famiglie nell'elaborazione dei consigli di orientamento. “È opportuno che nelle scuole vi siano docenti appositamente dedicati e formati alle attività orientative e, nel caso specifico, anche all'interazione con le famiglie straniere e con le loro aspettative in merito alla formazione scolastica dei figli” (p. 35).

Nonostante le sollecitazioni contenute nei documenti ministeriali, la partecipazione delle famiglie straniere alle vicende scolastiche dei loro figli presenta ancora delle criticità, sia in Italia sia in altri Paesi europei (Eurydice, 2019).

4. Possibili problematicità nella relazione scuola-famiglie immigrate

Per i nuovi nati, la scuola costituisce la prima istituzione pubblica che incontrano e con la quale sono tenuti a confrontarsi in modo sistematico. “Essa costituisce anche lo spazio pubblico in cui i bambini spe-

3 In tale contesto, le famiglie immigrate possono sperimentare “il ruolo di genitori accanto ad altri genitori e possono confrontarsi su temi cruciali, quali: la concezione d'infanzia, le idee di cura, lo stile educativo” (Ministero dell'Istruzione, 2022, p. 21).



rimentano la differenza che connota la società multiculturale” (Dusi, 2014, pp. 395-396). Se la famiglia è l’ambiente in cui si condivide un medesimo sguardo sulla realtà, in cui prevale la dimensione dell’affettività, la scuola è lo spazio dove si incontrano modi diversi di vedere il mondo, dove si impara a convivere con l’altro, e in cui prevale la normatività. Le due istituzioni sono strutturalmente diverse, tuttavia entrambe condividono le funzioni di socializzazione dei bambini/e, a livello primario e secondario, e il “terreno” su cui progettare e strutturare il loro legame è l’educazione (Pati, 2011, p. 17).

Le ricerche fatte da Cohen-Emerique su una serie di figure professionali che agiscono nelle scuole francesi (assistenti sociali scolastici⁴, insegnanti e aiutanti scolastici), mettono in evidenza l’insorgere di “choc culturali” dovuti all’incapacità di comprendere i genitori stranieri che, con i propri comportamenti, non soddisfano le loro aspettative. Tali situazioni di disagio mostrano le difficoltà di comunicazione che i professionisti “hanno con le famiglie migranti quando cercano di coinvolgerle nella vita scolastica dei figli” (2017, p. 259).

Di fronte a modalità comportamentali lontane rispetto alle proprie, si rischia di provare uno choc culturale che paralizza qualsiasi competenza professionale. Si tratta di un duplice blocco, innanzitutto a livello cognitivo, allorché i professionisti si mostrano incapaci di portare avanti un’osservazione, di raccogliere informazioni sulla famiglia, sulla cultura e il contesto socioeconomico di provenienza e di non fermarsi alla formulazione di un’unica ipotesi. Vi è poi anche un possibile disagio a livello emotivo, che determina l’impossibilità per il professionista di mantenere la giusta distanza, di ascoltare i genitori, di mostrare empatia, cercando di comprenderli, mentre, al contrario, si adotta uno sguardo generico che tende a criticarli e rinchiuderli “nei soliti pregiudizi quando si parla dei migranti” (Cohen-Emerique, 2017, p. 263).

Nei rapporti intercorrenti tra la scuola e le famiglie d’altrove possono esservi difficoltà di vario tipo, riguardanti tanto il sistema formativo quanto le stesse famiglie. Da una parte, vi sono i docenti che lamentano una scarsa interazione con i genitori stranieri, ai quali viene ‘rimproverato’ di non presentarsi in occasione dei colloqui, in caso di convocazione, o di non partecipare ai momenti di aggregazione extrascolastici. Dall’altra, le famiglie immigrate asseriscono di non riuscire a interagire con la scuola poiché hanno la sensazione di non avere alcuna possibilità di incidere in tale relazione (Colombo & Capra, 2019, pp. 21-22).

Dalle ricerche sul tema emergono innanzitutto difficoltà di tipo economico-lavorativo, che possono ostacolare la presenza delle famiglie straniere a scuola. Il sovraccarico e la situazione di precarietà, dal punto di vista degli impegni di lavoro, spesso non consente loro di riuscire a partecipare alle attività scolastiche dei propri figli⁵. L’avvicinamento tra scuola e famiglia diventa difficile “se i padri, non potendosi assentare dal lavoro, non rispondono alle convocazioni, se i loro contatti con gli insegnanti sono già fallimentari e se le madri, come spesso avviene, restano in disparte” (Cohen-Emerique, 2017, p. 275).

Vi possono essere poi difficoltà linguistiche, dovute alla scarsa conoscenza dell’italiano da parte di alcune famiglie immigrate. A volte i genitori d’altrove si sentono inadeguati di fronte ai docenti, ritenendo di non essere in grado di comunicare o temendo conseguenze negative sui figli (Dusi, 2011, pp. 319-322). Le barriere linguistiche possono impedire una corretta comprensione delle richieste della scuola anche in caso di comunicazioni scritte. Il lessico istituzionale della scuola non è sempre di facile intuizione, “talvolta non lo è neanche per i nativi, a maggior ragione per gli stranieri” (Colombo & Capra, 2019, p. 22).

Dall’analisi della letteratura emergono altresì difficoltà di interpretazione del patto educativo di corresponsabilità. Questo si basa sulla convinzione che scuola e famiglie dovrebbero lavorare in sinergia per raggiungere l’obiettivo comune della crescita e della formazione dei propri figli/alunni. Un “patto” in cui entrambi si impegnano a collaborare, su un piano di parità. Tale patto, tuttavia, risulta spesso disatteso, sia da parte dei docenti sia da parte delle famiglie, a causa di una diversa interpretazione dei ruoli e dei relativi compiti (Granata, Mejri & Rizzi, 2015). Si può pertanto manifestare una sorta di asimmetria relazionale che, nel caso della scuola, avviene per es. con la redazione del PTOF (Piano triennale dell’offerta

4 In Italia non esiste questa figura, le cui funzioni sono svolte dagli assistenti sociali comunali (laddove ci siano problemi socio-economici) o dagli assistenti sociali della tutela minori (nei casi di maltrattamento o trascuratezza).

5 Va detto che questo tipo di difficoltà non riguarda solo le famiglie straniere, ma, in alcuni casi, anche quelle autoctone.



formativa), per il tramite del quale essa comunica le disposizioni educative da seguire, senza prevedere che le famiglie possano metterle in discussione. D'altra parte, in alcuni casi, le famiglie straniere rivendicano una parità nella funzione educativa e riconoscono alla scuola solo una funzione sussidiaria, come strumento di competenze (istruzione) (Cesari Lusso, 2010; Santagati, 2018). Può anche accadere che i genitori stranieri, o per problemi nella gestione educativa dei figli, o per un eccesso di fiducia nelle istituzioni scolastiche, rinuncino del tutto a esercitare il proprio ruolo genitoriale, delegando tale compito alla scuola, attribuendole pertanto una responsabilità che va ben oltre ciò che è previsto nel nostro sistema.

Ulteriori possibili elementi di incomprensione sono connessi con i diversi sistemi culturali di riferimento dei genitori e degli insegnanti. Possono pertanto essere presenti difficoltà di tipo culturale. Si tratta di fattori estremamente eterogenei, connessi con il Paese o l'area geografica di provenienza, con il livello di istruzione dei genitori e, inoltre, con le strategie di integrazione delle singole famiglie, sulla base delle quali si può decidere se e che cosa modificare del proprio patrimonio valoriale e identitario, e che cosa invece è irrinunciabile.

Tali riflessioni spingono a ricordare come queste dinamiche non si possono schematizzare o categorizzare in astratto, in quanto ogni singola famiglia ha una storia a sé, unica e irripetibile. Allo stesso modo è tuttavia possibile individuare alcuni fattori che sono comuni. Una possibile distanza culturale può esserci tra i modelli formativi proposti dalla scuola e quelli propri delle famiglie straniere, connessi con le differenze tra i percorsi di istruzione in termini di contenuti, organizzazione, modalità e tempi scolastici ed extrascolastici, nei confronti dei quali si può generare incomprensione e diffidenza (Granata, Mejri & Rizzi, 2015)⁶.

Tra gli aspetti della scuola italiana che 'sorprendono' maggiormente i genitori stranieri vi sono le modalità di rapporto tra docenti e alunni. "Nell'eterogeneità di stili educativi propria delle costellazioni familiari contemporanee, questi adulti condividono la percezione di un insufficiente esercizio di autorità/autorevolezza da parte degli insegnanti" (Dusi, 2011, p. 334).

Altro fattore di matrice culturale può essere connesso con le diverse concezioni legate all'infanzia, all'adolescenza, alla giovinezza. Rispetto a quanto accade in Italia e nei Paesi europei in genere, in alcuni Paesi di provenienza delle famiglie immigrate è prevista la possibilità di sposarsi, formare una famiglia e accedere al mercato del lavoro anche in età infantile e adolescenziale. Pertanto, in tali casi, i genitori sono portati a responsabilizzare i figli minorenni come se fossero già adulti. Conseguentemente, la scolarizzazione può diventare un impegno secondario, che 'rischia' di sottrarre tempo agli obblighi familiari e lavorativi. Viceversa, può anche accadere che le famiglie straniere, così come quelle autoctone, 'infantilizzino' i propri figli mantenendo il controllo assoluto su di essi, limitandone l'autonomia, per paura che "si allontanino dalle radici e contravvengano ai precetti familiari" (Colombo & Capra, 2019, p. 24).

Quest'ultima annotazione porta a un altro fattore potenzialmente problematico, connesso con le differenze di genere, che in alcune culture evidenzia una precisa disuguaglianza di status. Ciò può rappresentare un ostacolo nel delineare un progetto formativo ugualitario per i figli maschi e le figlie femmine (Buccoliero, 2012). Alcune famiglie potrebbero considerare più vantaggioso investire nella formazione dei primi, ritenuti futuri portatori di reddito, e non in quella delle seconde, destinate a ruoli domestici⁷.

Per superare tali incomprensioni di tipo culturale potrebbe essere di grande utilità coinvolgere figure professionali specifiche, come quelle dei mediatori, non solo per superare eventuali problematiche, "ma anche in momenti di formazione e riflessione condivisa" (Colombo & Capra, 2019, p. 26).

6 Un particolare ambito di incomprensione o di scontro potrebbe essere rappresentato dal cibo consumato a scuola, nei casi in cui si richiede una dieta particolare per seguire i propri precetti religiosi. Tuttavia, con l'accresciuta diversificazione di stili alimentari alternativi e il riconoscimento di patologie verso specifici alimenti, la questione della dieta a scuola è un tema oggi dibattuto da tutta la comunità genitoriale, sia straniera sia autoctona (Giorda & Bossi, 2016).

7 Un elemento problematico che riguarda soprattutto il genere femminile è il rapporto con il corpo. Alcune attività sportive a scuola, per es., potrebbero essere rifiutate da parte dei genitori. "Differenti rappresentazioni del proprio corpo possono portare anche a prassi che non sempre vengono ben comprese, come l'utilizzo del velo più o meno coprente per celare il viso delle ragazze" (Colombo & Capra, 2019, p. 25; Ali, 2022).



5. Rapporto scuola-famiglia e prospettiva interculturale

La complessità dei rapporti tra genitori migranti e scuola evidenzia la necessità di rileggere il tema della relazione scuola-famiglia e della partecipazione alla vita scolastica dei figli come fenomeno multifattoriale, inserito altresì nelle dinamiche delle società multiculturali (Hidalgo, Bright, Siu, Swap & Epstein, 2001).

L'istituzione scolastica è chiamata a considerare le famiglie straniere come portatrici di una cultura educativa, con la quale confrontarsi, se si vogliono promuovere processi d'inclusione e d'integrazione sociali. Come asserisce Pati, la famiglia immigrata va riconosciuta come

interlocutore competente, avviando con essa inedite modalità di confronto culturale e di corresponsabilità educativa. Ciò nella consapevolezza che i processi educativi che in essa si attuano possono essere l'elemento di base sul quale costruire una società educante, che mira a conseguire forme di ordinaria convivenza muovendo dalla pluralità, non già dall'omogeneità (2011, p. 34).

Quella che sembra emergere è una certa distanza fra i genitori stranieri e l'istituzione scolastica. Laddove vi è un basso livello di scolarizzazione e una scarsa conoscenza della lingua del Paese di accoglienza, si può generare un sentimento di inferiorità sociale che spinge i genitori a rifuggire da qualsiasi contatto con la scuola. Nel momento in cui si tengono a distanza da essa, di conseguenza, sono etichettati come "genitori inadempienti" o "indifferenti nei confronti del percorso di studio dei loro figli". Secondo Cohen-Emerique, spesso le scuole si adoperano poco per favorire gli scambi con queste famiglie, anzi il più delle volte non viene messo "in atto alcun dispositivo per rispettare il principio di uguaglianza" (2017, p. 275). In effetti, in mancanza di una traduzione professionale o accurata, i genitori stranieri rischiano di non riuscire a comprendere nello specifico la comunicazione dei docenti, di non riuscire a spiegarsi in maniera adeguata o a difendersi se ricevono critiche ingiuste. Il più delle volte sono i figli a tradurre i commenti degli insegnanti: "un atteggiamento che dimostra una mancanza di rispetto nei confronti della struttura gerarchica della famiglia tradizionale" (2017, p. 275)⁸.

A dire il vero, nella prospettiva degli studi interculturali, emerge come non sia sufficiente conoscere le lingue per capirsi e comprendersi, e come non basti che qualcuno possa mediare o tradurre il significato dei termini. Può accadere che chi parla lingue diverse riesca a intendersi meglio di chi parla la stessa lingua. "Basta osservare i bambini per rendersi conto di come sia possibile capirsi oltre le lingue" (Bove, 2020, p. 9).

Non si può nemmeno parlare di una questione meramente di tipo culturale, poiché le culture sono dinamiche, non hanno confini rigidi e non si possono considerare come l'unico ostacolo o, al contrario, l'unico motivo della comprensione reciproca. Vi sono degli ordini di senso che vanno al di là delle diversità culturali, che rinviano alla molteplicità delle appartenenze e delle storie di ciascuna persona.

Affinché interlocutori diversi possano capirsi è necessario che vi sia sforzo e impegno a comprendere e ascoltare, così come interesse e curiosità. Occorre riuscire a mettere tra parentesi la propria prospettiva sui fenomeni, consentendo agli altri punti di vista di esprimersi e di fungere da stimolo per riconsiderare i propri. "La comunicazione interculturale richiede attenzione, rispetto profondo per l'alterità, competenze diversificate, e stimola la creatività e l'immaginazione. Un lavoro di conoscenza reciproca, di scoperta e di apprendimento partecipato, profondamente formativo" (Bove, 2020, pp. 9-10).

In tale prospettiva facciamo nostra la riflessione di Pati, che propone di avviare un lavoro di progettazione partecipata tra famiglie autoctone e famiglie straniere, da attuarsi nelle scuole (2019, p. 62). Tale attività, a suo dire, può favorire l'avvaloramento delle diversità culturali insite nelle famiglie. Alla base di tale ipotesi, vi è il principio del reciproco riconoscimento, il quale spinge tutti i soggetti che fanno parte

⁸ Va anche precisato che genitori in condizioni di vulnerabilità possono anche riuscire a sviluppare relazioni virtuose con le scuole. Le situazioni sono sempre estremamente molteplici e variabili, tali da impedire ogni generalizzazione.



di una comunità ad affermare la propria identità, esprimendo il bisogno di essere riconosciuti dagli altri nella loro individualità (Bellingreri, 2015; Broccoli, 2019; Honneth, 2002; Taylor & Habermas, 2008).

L'istanza del riconoscimento reciproco motiva l'esigenza di una rinnovata strategia partecipativa, "in cui entrambi gli interlocutori – famiglia e scuola – si riconoscano come attori dell'educazione del figlio/alunno e insieme diano inizio a una realtà scolastica capace di vivere in stretta sinergia con la realtà circostante" (Pati, 2019, p. 62).

Alcuni studi evidenziano come sia rilevante la percezione che i genitori hanno in merito a quanto l'istituzione scolastica abbia a cuore, o meno, la loro partecipazione. Se essi si sentono benvenuti, se la scuola riesce a far percepire la propria motivazione nel costruire occasioni di incontro, se gli insegnanti riescono a far cogliere gli sforzi fatti per coinvolgere le famiglie, ciò può influire sulle 'risposte' dei genitori, contribuendo a creare un clima che incoraggia il loro ingresso nella vita scolastica (Hoover-Dempsey et al., 2005).

I genitori d'altrove, forse ancor più dei figli, esprimono il bisogno di essere accompagnati nel percorso di scoperta del nuovo contesto culturale, che richiede l'apprendimento di simboli e codici comunicativi diversi dai propri. A tal fine, il sistema scolastico, nel suo insieme, è tenuto a individuare le strategie più adeguate ad accogliere le famiglie straniere per poi favorire il loro coinvolgimento. Anche qualora quest'ultimo assumesse forme diverse da quelle attese, per es. un sostegno apparentemente 'distaccato', è comunque compito dell'istituzione sostenere "i genitori nel percorso che li può portare ad essere sempre più presenti nella vita dei figli" (Dusi, 2011, p. 350; Ginsberg & Hermann-Ginsberg, 2005).

In considerazione di quanto sin qui analizzato, emerge il tema delle competenze relazionali e comunicative dei professionisti che devono confrontarsi con i soggetti migranti, in ambito sociale ed educativo (Fiorucci, 2020; Portera, 2022; Portera & Grant, 2017; Reggio & Santerini, 2014). Da tale questione non si può prescindere, se si vuole che le politiche educative e di inclusione/integrazione siano realmente efficaci.

È indispensabile che i professionisti dell'educazione siano dotati di strumenti di interpretazione adeguati. La competenza di stampo interculturale è, a detta di Fiorucci, ormai un prerequisito fondamentale e "dovrebbe far parte della nostra 'cassetta degli attrezzi' concettuale, per meglio comprendere sia il presente sia il futuro" (2011, p. 10). La progettualità pedagogica è, in tal senso, chiamata a costruire e diffondere sempre più una cultura della convivenza, per il tramite della quale si è chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento. Occorre allora acquisire le competenze necessarie a "spostare il centro del mondo", al fine di ridurre il tasso di etnocentrismo presente anche nei sistemi educativi (2011, p. 11).

A ben vedere, di là dalle molteplici difficoltà che possono insorgere, la relazione scuola-famiglie straniere può rappresentare un'occasione di crescita per entrambe le istituzioni educative, una sorta di "laboratorio naturale in cui è possibile allenarsi al dialogo interculturale". Uno spazio in cui sperimentare processi di auto-formazione, in cui esercitare modalità di ascolto e di decentramento culturale, sulla base di un confronto tra molteplici diversità nei modi di pensare e agire l'educazione dei minori. "Potremmo dire un'occasione di resilienza riflessiva che, in quanto tale, stimola la partecipazione attiva, incoraggia la curiosità epistemologica e promuove lo sviluppo di competenze interculturali" (Bove, 2020, p. 9).

Bibliografia

- Ali, T. (2022). *VeLo spiego. Un velo contro i pregiudizi*. De Agostini.
- Ambrosini, M. (2019). *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*. il Mulino.
- Addi-Raccah, A., Dusi, P., & Seeberger Tamir, N. (2021). What Can We Learn About Research on Parental Involvement in School? Bibliometric and Thematic Analyses of Academic Journal. *Urban Education*, 58(10), 1–32. <https://doi.org/10.1177/00420859211017978>
- Auerbach, S. (Ed.). (2011). *School Leadership for Authentic Family and Community Partnerships: Research Perspectives for Transforming Practice*. Taylor & Francis.



- Bartolini, S., & Morga, C. (2007). Le famiglie con figli. Investimenti concreti in un futuro incerto. In M. Simoni & G. Zucca (Eds.), *Famiglie migranti: primo rapporto nazionale sui processi d'integrazione sociale delle famiglie immigrate in Italia* (pp. 100–124). FrancoAngeli.
- Bartolomeo, A. (2023). *Le relazioni genitori-insegnanti*. Scholé.
- Belletti, F. (2014). Conclusioni. Il valore aggiunto della famiglia. Per costruire la nuova società del pluralismo relazionale. In Cisf (Centro Internazionale Studi Famiglia), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione* (pp. 245–258). Erickson.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Mondadori.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. FrancoAngeli.
- Broccoli, A. (2019). Inclusione, riconoscimento, comunità. In G. Arduini & F. Pizzi (Eds.), *Educazione e inclusione delle diversità. Prospettive pedagogiche* (pp. 19–41). Anicia.
- Buccoliero, E. (2012). Adolescenti straniere in cerca di tutela. Il conflitto generazionale e culturale tra le ragazze e i loro genitori. *Minorigiustizia*, 2, 24–31.
- Buonomo, A., Strozza, S., & Vitiello, M. (2018). *Rapporto del Working Package 5. Le famiglie immigrate, di origine straniera e miste*. Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali del CNR, Dipartimento per le Politiche della Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri in materia di Politiche familiari e demografiche.
- Cadei, L. (2014). La famiglia come luogo di cultura educativa. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 215–223). La Scuola.
- Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*. Carocci.
- Caritas Italiana & Fondazione Migrantes (2023). *XXXII Rapporto Immigrazione 2023. Liberi di scegliere se migrare o restare*. Tau.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2023). *Dossier Statistico Immigrazione 2023*.
- Cesari Lusso, V. (2010). *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia*. Erickson.
- Chiusaroli, D. (2021). *Relazione scuola-famiglia ed emergenze educative*. Anicia.
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative* (D. Misseri, Trans.). Erickson. (Original work published 2015)
- Colombo, M., & Capra, M. (2019). I rapporti tra le scuole e le famiglie immigrate: rassegna di temi, problemi e risorse socio-educative. In E. Ciciarelli (Ed.), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile* (pp. 15–37). Fondazione ISMU.
- Dusi, P. (2011). Genitori d'altrove e scuola primaria italiana. Costruire futuro per i propri figli. In P. Dusi & L. Pati (Eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 301–356). La Scuola.
- Dusi, P. (2014). La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 389–399). La Scuola.
- Dusi, P., Corresponsabilità educativa (2022). In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi & D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Volume II. Pedagogia della famiglia* (pp. 61–71). Vita e Pensiero.
- Epstein, J. L. (1986). *Toward an integrated theory of school and Family Connections*. Center for research on Elementary & Middle Schools.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. European Commission.
- Favaro, G. (2008). I bambini e le famiglie della migrazione nei servizi educativi per l'infanzia. In L. Pati (Ed.), *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola* (pp. 145–156). La Scuola.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Armando.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Fondazione ISMU (2024). *Ventunesimo Rapporto sulle migrazioni 2023*. FrancoAngeli.
- Garreta Bochaca, J., & Llevot Calvet, N. (2007). La relación familia-escuela: una cuestión pendiente?. In J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9–12). Universitat de Lleida.



- Ginsberg, R., & Hermann-Ginsberg, L. (2005). *Accomplished teachers and their interactions with parents. A comparative analysis of strategies and techniques*. Fort Collins.
- Giorda, M. C., & Bossi, L. (2016). Mense scolastiche e diversità religiosa. Il caso di Milano. *Stato, chiese e pluralismo confessionale*, 24. <https://doi.org/10.13130/1971-8543/7319>
- Gozzoli, C., & Regalia, C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. il Mulino.
- Granata, A., Mejri, O., & Rizzi, F. (2015). Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 10(1), 77–91. <https://doi.org/10.131-28/RIEF-16384>
- Grant, K. B., & Ray, J. A. (2023). *Home, School, and Community Collaboration: Culturally Responsive Family Engagement*. SAGE.
- Green, T. L. (2017). From positivism to critical theory: School-community relations toward community equity literacy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(4), 370–387. <https://doi.org/10.10-80/09518398.2016.1253892>
- Hidalgo, N., Bright, J., Siu, S.-F., Swap, S. M., & Epstein, J. L. (2001). Research on families, schools, and communities: A multicultural perspective. In J. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 498–524). Wiley.
- Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto* (C. Sandrelli, Trans.). Il Saggiatore. (Original work published 1992)
- Hoover-Dempsey, K. V., et al. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Iori, V. (2008). Famiglie migranti e integrazione scolastica. In E. Scabini & G. Rossi (Eds.), *La migrazione come evento familiare* (pp. 217–234). Vita e Pensiero.
- Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique. *Ville-Ecole-Intégration*, 114, 20–34. <https://doi.org/10.3406/diver.1998.6799>
- Mbarushimana, N. (2015). *Influence of Family and School Environment on Academic Performance*. Lambert Academic Publishing.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e Proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2021/2022*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità*.
- Paseka A., & Byrne, D. (2020). *Parental Involvement Across European Education Systems. Critical Perspectives*. Routledge.
- Pati, L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture diverse. 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.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. il Mulino.
- Portera, A., & Grant, C. A. (Eds.). (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*. Cambridge Scholars Publishing.
- Reggio, P., & Santerini, M. (Eds.). (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Carocci.
- Ryan, B. A., & Adams, G. R. (Eds.). (1995). *The Family-School Connection: Theory, Research, and Practice*. SAGE.
- Santagati, M. (2018). Chissà che fine fanno. Gli studenti dispersi nelle narrazioni degli insegnanti. In E. Bonini & M. Santagati (Eds.), *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e di intervento* (pp. 76–107). Fondazione ISMU.
- Scabini, E., & Rossi, G. (Eds.). (2008). *La migrazione come evento familiare*. Vita e Pensiero.



- Sheldon, S. B., & Turner Vorbeck, T. A. (Eds.). (2018). *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education*. Wiley-Blackwell.
- Sheridan, S. M., & Moorman Kim, E. (Eds.). (2016). *Processes and Pathways of Family-School Partnerships Across Development*. Springer.
- Silva, C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Unicopli.
- Taylor, C., & Habermas, J. (2008). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento* (L. Ceppa, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 1994)
- Tognetti Bordogna, M. (2011). *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*. Utet.
- Vinciguerra, M. (2013). *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*. Il Pozzo di Giacobbe.
- Vittori, M. R. (2003). *Famiglia e intercultura*. EMI.
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9–34, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165647.pdf>
- Zanetti, L. (2009). Famiglie straniere e servizi sul territorio. In A. Marazzi (Ed.), *Voci di famiglie immigrate* (pp. 175–192). FrancoAngeli.



Per non “educare in nome di nulla” To avoid “educating in the name of nothing”

Cosimo Costa

Università LUMSA | costa@lumsa.it

ABSTRACT

Nietzsche's critical and educational perspective, aims to bring to light the need to think of school not so much as a place of notions and skills but as a “cultural” environment in which meanings and values are generated and shared. Within this framework, the critical issues arising from an idea of school that is often focused on specialised and professional preparation will be analysed and the importance of adopting a pedagogical perspective capable of increasing the cultural and human dimension in students for an active and critical participation in society will be emphasised.

L'articolo, nutrito dal pensiero di vari autori e in particolare dalla prospettiva critica e educativa di Nietzsche, si pone l'obiettivo di portare alla luce la necessità di pensare la scuola non tanto come luogo di nozioni e competenze quanto come ambiente “culturale” in cui si generano e si condividono significati e valori. Entro questa cornice si analizzeranno le criticità che derivano da un'idea di scuola spesso incentrata sulla preparazione specialistica e professionale e si sottolineerà l'importanza di adottare una prospettiva pedagogica capace di accrescere negli studenti la dimensione culturale e umana per una partecipazione attiva e critica alla società.

KEYWORDS

Culture | educator | education | school | human
Cultura | educatore | istruzione | scuola | umano

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Costa, C. (2024). Per non “educare in nome di nulla”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 73-80. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-10>.

Corresponding Author: Cosimo Costa | costa@lumsa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-10

Received: 31/3/2024 | **Accepted:** 18/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

Premessa

È ormai abbastanza noto che il vasto mondo della pedagogia sta attraversando una nuova e significativa fase di cambiamento da cui emergono non pochi conflitti e confusioni circa i ruoli relativi sia all'istruzione sia all'educazione¹. Di fronte all'emergente scenario penso che la questione non debba riguardare tanto la scelta tra due opzioni, quanto una riflessione concreta sulla natura intrinseca di entrambe le dimensioni.

Riprendo, a tal fine, l'analisi di Riccardo Massa in alcune "qualificazioni", da attribuire sia all'"istruire" sia all'"educare", importanti, secondo chi scrive, per avviare un processo di riflessione e revisione. In essa, da un lato, si osserva l'istruzione come caratterizzata da approcci scientifici, permeata da forze della necessità, dall'avanzamento illuministico, da concezioni positivistiche ed empiriste, guidata da istanze di tipo razionale, da intellettualismo e oggettività (Massa, 2000, pp. 38-39); dall'altro, si guarda all'educazione come contrassegnata da proiezioni ideologiche e tendenze irrazionali, accompagnata dalla confusione del caso, da un retaggio di tipo romantico, da dottrine idealistiche, da volontarismo e soggettività (*Ibidem*).

Sono contrapposizioni che non si limitano soltanto a riflettere differenti approcci metodologici ma rivelano anche importanti criticità soprattutto se proiettate nel campo scolastico. Ciò che ne deriva è infatti un'istruzione intesa come baluardo contro eccessi di sentimentalismo e ideologismo che porta in sé il rischio d'incoraggiare un tecnicismo superficiale e alienante, e un'educazione come prospettiva più umana e inclusiva che può altresì cadere vittima di ambiguità e mancanza di rigore.

Sorge la necessità di "ripensare la scuola" non più e soltanto come luogo di trasmissione di conoscenze ma anche come contesto "culturale". Le parole di Massa a tal proposito illuminano e direzionano: "la scuola è cultura. Ma la cultura scolastica non è quella dei programmi di studio. È produzione di un universo di scambi simbolici e culturali, [...] è sistema procedurale capace di produrre mondi vitali" (Massa, 1997, p. 87). La riflessione induce a considerare la parola cultura sia nel senso ampio di *Weltanschauung* (visione oggettiva del mondo) che particolare di *Lebensanschauung* (visione, concezione, valutazione propria della vita), facendo così intendere la scuola non più e soltanto come luogo di antinomie tra educazione e istruzione, ma come ambiente che implicitamente porta in sé i significati e i valori della stessa cultura.

In linea con il senso tracciato e supportato da alcune riflessioni provenienti sia dalla filosofia sia dalla pedagogia, nell'articolo, inizialmente, si osserverà la scuola in alcuni suoi elementi critici che spesso l'allontanano dal suo significato educativo originario di formazione integrale della persona; successivamente, si prospetterà il ritorno a un "fondamento" capace di sostenere un rinnovato processo educativo-culturale. Questa parte finale si concentrerà su una rivisitazione di alcuni aspetti vitali del sistema scolastico: la rivalutazione dell'insegnamento inteso come "dono", il riconoscimento della natura umanante della comunicazione e la promozione della relazione come incontro autentico. Sarà questa una fase che culminerà nelle considerazioni conclusive riguardanti la figura dell'educatore inteso come "liberatore", quindi in grado di condurre gli allievi fuori dal "gregge".

1. Scuola e cultura

Friederich Nietzsche già all'inizio del 1872 rifletteva sull'importante nesso fra cultura, educazione scolastica e utilizzazione della forza lavoro intellettuale da parte della società e ai fini della società stessa. Rivolto alle tendenze della scuola del suo tempo, il filosofo scrive: "da un lato l'impulso ad ampliare e diffondere quanto più è possibile la cultura, e dall'altro l'impulso a restringere e a indebolire la cultura stessa" (Nietzsche, 1975, p. 31). Il motivo dell'ambiguità è chiaro: tra le diverse ragioni per le quali la cultura si estende predomina il guadagno. La cultura, in tal caso, è da definire come "l'abilità con cui ci si mantiene all'altezza

1 Nonostante il dibattito sia abbastanza conosciuto, rimando ai lavori di Massa (1997) e Mattei (2009) che definiscono la questione nell'ottica di una pedagogia critica.



del nostro tempo', con cui si conoscono tutte le strade che facciano arricchire nel modo più facile, con cui si dominano tutti i mezzi utili al commercio tra uomini e popoli" (*Ibidem*). Essa educa uomini "quanto più possibile 'correnti', nel senso in cui si chiama corrente una moneta" (*Ibidem*). Contrariamente, la vera cultura "sa sgusciare accortamente dalle mani di colui che vorrebbe impossessarsi come di un mezzo per i suoi fini egoistici" (Ivi, p. 86).

Ma è lo Stato a volere una più ampia diffusione della cultura. Nietzsche, infatti, considera quest'ultimo "come mistagogo della cultura" (Ivi, p. 77): si avvale di tutti i congegni possibili per spronare all'istruzione il maggior numero di scolari, allo scopo di formare i suoi funzionari. Diffondere nella quasi totalità dei cittadini una livellata cultura di Stato sarà anche motivo di prestigio, ma c'è un'enorme differenza tra questo genere di cultura e la vera cultura. La critica diviene aspra tanto da colpire ciò che il filosofo considera i fini nascosti dello Stato: "teme la natura aristocratica della vera cultura, [...] si vogliono spingere i grandi individui a cercare un esilio volontario, [...] cerca di sfuggire alla severa e dura disciplina delle grandi guide" (Ivi, p. 80).

In tale quadro, la scienza impone di concentrarsi su un unico settore altamente specializzato, tralasciando tutto il resto. Ma "un siffatto studioso [lo scienziato, lo specialista], [...], è simile all'operaio di una fabbrica, che per tutta la sua vita non fa altro se non una determinata vite e un determinato manico" (Ivi, p. 34). E non meno importante è la funzione del giornalismo: "vischioso tessuto connettivo" in cui "culmina il vero indirizzo culturale della nostra epoca" (Ivi, pp. 35-36).

Dall'alto del suo sapere, Nietzsche non conosce mezzi termini. Ma la sua analisi è chiarificatrice: indirettamente avvicina il concetto di scuola al profondo significato di "cultura" e con genialità rintraccia quei mali che la distolgono dall'essere "istituzione culturale" per avvicinarla a un'arida immagine di "industria" voluta da importanti logiche economiche al fine di esercitare influenza, persuasione ed egemonia.

Non si può negare che estensione della cultura, specializzazione e giornalismo (e dei media in genere), oggi, abbiano dato un decisivo apporto al piano democratico. Ma è anche innegabile che il senso della cultura, divenuta patrimonio di molti, sia anche molto cambiato dentro e fuori dalla scuola. Non intendo mettere in discussione le trasformazioni introdotte in essa negli ultimi decenni. Intendo piuttosto affermare che il fatto di puntare in maniera esclusiva su nuove forme di insegnamento, nuovi strumenti e nuove metodologie, spesso orientati a particolari obiettivi professionali e a una sofisticata preparazione tecnica, penalizza l'istituzione scolastica in quel suo significato originario di educazione integrale della persona.

Ciò che ormai chiaramente emerge è infatti un contesto plasmato da un'economia globalizzata guidata da specifiche richieste di professionalità. Massimo Baldacci (2021) fa notare che dai programmi personalizzati del ministro Moratti alla riforma della Buona Scuola del governo Renzi compare un duplice obiettivo: "formare il capitale umano necessario al sistema economico, e far interiorizzare agli studenti lo spirito della competizione" (p. 64). La conoscenza diventa il pilastro principale della produttività e la scuola l'istituzione impegnata a fornire agli studenti un bagaglio di competenze utilizzabili unicamente nel mondo del lavoro. E ancora, nella prospettiva detta, si promuove precocemente negli studenti uno spirito competitivo che "fa divenire la scuola un'arena meritocratica" (*Ibidem*): un approccio che richiede alle istituzioni scolastiche di funzionare come imprese con il fine di far divenire gli studenti imprenditori di sé stessi, competenti e competitivi, desiderosi di primeggiare sia nel mondo del lavoro sia della sfera sociale.

Il progetto è fortemente unilaterale, concentrato esclusivamente sulla formazione del produttore e incapace di considerare l'importanza di coltivare anche cittadini umanamente responsabili. Esso mira a preparare persone "competenti" ma prive di spirito critico, orientate al successo professionale a discapito di una cultura in grado di favorire la partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale.

2. Rischi, principi e prospettive

Di fronte a una società in continuo travaglio, lacerata, mutante e in cerca di equilibrio, a uno Stato che si pone nella necessità di "darsi un profilo accettabile e di legittimarsi di fronte ad una collettività in continua



trasformazione sussultoria” (Mattei, 2009, p. 36), si comprende che la scuola deve ritornare alla sua principale ragione sociale: costituire l’essenza stessa della conoscenza intesa come cultura al fine di educare integralmente un soggetto perplesso, attonito, stordito e in cerca d’autore. Contrariamente, riprendendo le parole di Giuseppe Acone (1992), il rischio è “educare in nome di nulla” (p. 128), non considerare la scuola come luogo fatto di e per soggetti che hanno una testa, un cuore, un corpo.

Resta viva la considerazione di Ivan Illich (1993): “fin quando non ci renderemo conto del rituale con il quale la scuola plasma il consumatore progressivo [...] non potremo né spezzare l’incantesimo di questa economia né foggiarne una nuova” (p. 29). Da qui la necessità di riconsiderare la scuola secondo i principi della libertà, dell’innovazione, della creatività, della partecipazione, del pensiero critico, dell’apprendimento continuo, del dialogo. Principi in grado di rendere i soggetti liberi da sistemi di poteri e saperi; restituire agli studenti il gusto di inventare, creare e sperimentare, partecipando attivamente alla sfida della vita; popolare la società di tanti “Socrate” e non più di tanti “Meleto”.

La necessità non è sconosciuta alla letteratura accademica. Si guardi agli studi condotti da Gert Biesta (2009; 2015; 2022). In essi si osserva un modello tripartito di obiettivi che si distribuisce tra qualificazione (intesa come fornire agli studenti determinate conoscenze, abilità e competenze), socializzazione (l’educazione prepara gli individui a integrarsi pienamente in un dato contesto sociale) e soggettivazione (educare il soggetto in modo personale, sviluppando così la sua capacità di agire in modo responsabile). La proposta si fonda sull’idea secondo cui l’educazione presenta tre domini di finalità che si “sovrappongono” l’uno sull’altro. Tale dominio oscilla fra l’aver un valore intrinseco a livello pedagogico e antropologico – la soggettivazione si orienta in questa direzione – e l’essere in qualche modo strumentalizzato rispetto a logiche sociali o economiche.

Si può continuare con altri validi studi: Blumsztajn (2020) sostiene che l’aspirazione all’uguaglianza delle opportunità finisce con lo strumentalizzare l’educazione; Dworakowska (2020) pensa che l’educazione rischia di esaurire il suo compito per le forze di svuotamento di senso che operano a partire dalla modernità; Vlieghe & Zamojski (2020) riflettono sull’importanza di separare la sfera dell’educativo da quello dei propositi di carattere politico; Oliverio (2020) delinea un quadro teorico, prettamente deweyano, per riscattare l’educazione dai pericoli di strumentalizzazione e riflettere sul nesso scuola-tecnologia.

Sono questioni di notevole importanza che spesso trovano riscontro nel chiuso ambito accademico e nei tanti testi universitari ma non sempre corrispondono all’effettivo significato della realtà scolastica: c’è una dimensione della nozione di senso che va oltre e precede il fine. Qui non posso non riportare le parole di Edda Ducci (2008) quando scrive della necessità di “affrontare il problema dell’umanarsi dell’uomo radicalmente, come momento che fonda e non affatto indipendente dal concretarsi della situazione” (p. 14).

Ritorno pertanto ad alcune domande, forse elementari ma legittime, che portano in sé problemi quotidiani, concreti e vissuti: cosa è la scuola? Quali sono i propositi che dovrebbero animarla? Come compaginare esigenze pedagogiche e umanistiche con quelle di socializzazione e preparazione al mondo del lavoro? La scuola può e vuole occuparsi di tutto il soggetto o ha ormai accettato di considerare gli studenti come segmenti funzionali, dissolti nel mondo della tecnica, chiamati ad applicarsi in un mondo appiattito sulle nuove condizioni socioeconomiche? Che tipo di relazione con le tecnologie digitali è conveniente ai propositi della scuola? In cosa consiste il carattere pubblico della scuola?

Sono interrogativi che pongono il ripensamento della comunità scolastica in un rinnovato scavo attorno al tema del soggetto e inducono velatamente a riconsiderare quel puro e semplice “umano troppo umano”. È per tale motivo che le risposte dovranno ricercarsi in una base assiologica capace di sostenere il principio che anima, impulsa e giustifica il processo culturale-educativo: il diventare umano dell’uomo sia in quanto singolo, sia in quanto responsabile della qualità della convivenza.



3. La scuola come laboratorio di vita

La scuola come luogo in cui produrre mondi vitali, in cui non dimenticare che l'uomo è intero, fa esperienze multiple e concrete, è multidimensionale, ha mani per lavorare ma anche per pensare. Forse, si tratterà di un livello pedagogico troppo ingeneroso rispetto alle facili soddisfazioni che si possono ricavare dall'apprestamento di metodologie didattiche che spesso mentre soddisfano l'azione tendono anche a omologarla con rischiose conseguenze per l'educando; dalla gratificazione di qualche narrazione psicologica o anche dalla concretezza delle contingenze politiche. Il certo è che sarà un livello che guarda al principio umano e culturale su cui e per cui la scuola sin dalle sue origini è stata posta in essere.

Ma alcune questioni guidano l'intento che qui prospetta la scuola a essere laboratorio di vita. Esse riguardano la rivalutazione dell'insegnamento posto come componente cruciale dell'istituzione; la "comunicazione di potere" ma anche l'impersonale "comunicazione di sapere"; la tanto teorizzata relazione educativa troppe volte limitata a utili ma frammentate mediazioni metodologiche o alla sola trasmissione di specifiche nozioni.

Visto lo spazio, cerco di argomentarle brevemente. Circa la prima mi attengo all'etimo della parola insegnare. Già alcuni pedagogisti se ne sono occupati: Alberto Granese (2008), ad esempio, nel tentativo di promuovere un insegnamento basato "sulla spontaneità-creatività e sull'interesse dei discenti", ricorre all'etimologia della parola per notificare i caratteri di un'educazione fondata sul principio di autorità (p. 107); a sua volta, Luciano Corradini (2004) rileva l'origine religiosa di buona parte del campo semantico dell'insegnare: "*maestro... professore... vocazione e missione* hanno a che fare con le radici teologiche della società" (p. 213). In relazione soprattutto a quest'ultimo penso che quando si discute di insegnamento si debba osservare l'interessante prospettiva derivante da un termine a esso correlato: *consegnare*. La *consignatio* indica sia il segno della croce sulla fronte (= consegna a Cristo), sia la trasmissione delle "consegne" al neofita. È evidente che l'intensità di un termine come "signum" genera una ricca famiglia lessicale che include non solo insegnare ma anche designare, assegnare, consegnare, e altri ancora. Tale evidenza è il presupposto che deriva dalla connessione tra l'atto di trasmettere conoscenza e la dimensione spirituale dell'educazione. Il richiamo etimologico, meritevole di ulteriori approfondimenti, nel confermare le radici religiose della parola, prospetta l'insegnamento non più nei soli concetti di graduatorie, aggiornamento, valutazione... ma in un percorso qualificato che lo valorizza come "missione" capace di "segnare" la mente e il cuore dell'allievo.

La seconda questione l'affido a un interrogativo: quale comunicazione, se importa dell'uomo? La comunicazione umana è soprattutto una "comunicazione educante" e indagarla necessita di un particolare sentire diretto all'"umanazione" (Ducci, 2007a)². Essa comporta un'intrinseca forza di "costrizione" (Ducci, 2016, pp. 164-165) in grado di suscitare, come nel famoso mito platonico, l'attuazione delle infinite capacità del soggetto. L'aderenza alla realtà richiesta a tale tipo di comunicazione (di potere) è ben più profonda e problematica di quella richiesta alla comunicazione intellettuale o di sapere. Essa dipende da dimensioni e modalità che le provengono dal suo peculiare indirizzarsi a un singolo. E anche se volta al gruppo realizza quella unità che si attua nel far sorgere una voce-guida interiore, il momento più concreto dell'assimilazione vitale del valore. Il percorso dell'azione-comunicazione educante si estende per tutto l'arco della vita, anche se vanno previsti e riconosciuti tempi in cui essa è ricevuta più che data e momenti più o meno intensi nel darla e nel riceverla. Ha in sé una singolarità: riguarda tutti nella direzione del dare e del ricevere, ma per diventare lavoro qualificato prevede una competenza specifica e, forse, anche una genialità appropriata. Il modello di colui che comunica si potrebbe figurare come "maieuta, risvegliatore, emancipatore", modelli di umanità riuscita "capaci di cogliere, ognuno nella loro dimensione, uno dei sensi della stessa realtà per esplicitarla in un proprio sistema educativo" (Ducci, 2000, p. 25).

L'ultima delle questioni rimanda alla possibilità di intraprendere o cercare un incontro-terapia praticabile

2 Per approfondimenti si rimanda a *La maieutica kierkegaardiana* di Edda Ducci (2007b).



non solo dai professionisti ma anche da chi si prende cura degli altri con la viva consapevolezza che nella vera e autentica relazione educativa l'elemento assunto diventa proprio, intrinseco alla struttura del soggetto e al suo modo di essere. Penso che l'interpretazione levinasiana del rapporto con l'altro possa dare una direzione alla nostra questione. In esso ciò che si rende evidente è una forma di ricettività che appare quasi come una "passività": si è coinvolti senza che si possa operare una scelta. L'irrompere dell'altro crea una "dissimmetria" per cui "nessuno si può chiudere in se stesso: l'umanità dell'uomo, la soggettività, è responsabilità per altri" (Lévinas, 1985, p. 133). È come un'"ospitalità" (Lévinas, 1980, p. 25) fatta di contatti, gesti, supporto e coscienza, la cui traccia silenziosa e coinvolgente è presente sin dall'inizio "nel" volto dell'altro (Ivi, p. 48). Esso parla e interpella eticamente. È in grado di esprimersi come "nudità del povero, dell'orfano, della vedova" (Ivi, p. 75). Quel volto, quello sguardo possiede un elemento di "sacralità" nella sua nudità, nella sua fragilità, nel suo essere esposto. Ecco, dunque, che "riconoscere significa riconoscere una fame. Riconoscere altri significa donare" (Ivi, p. 73). È in questo genere di incontro che si sospendono le astrazioni concettuali, si rinasce nel desiderio, nello stupore e ci si incanta davanti all'alterità dell'altro per cercare la verità come *terminus ad quem*. L'incontro diviene la relazione giusta: un momento unico in cui cogliere con l'umano che è in noi l'umano fuori di noi. Che sia ancora in potenza o in pieno sviluppo poco importa. Ciò che conta è avvertirne il richiamo affinché si possa entrare in sinergia con l'altro, nelle tante dimensioni e nei tanti livelli che costituiscono la natura umana.

Sono questioni che aprono alla necessità di armonizzare lo sviluppo materiale e sociale con l'apporto di uno sviluppo più integrale, che coinvolga propositi di fioritura personale in zone spirituali di maggiore profondità. Esse rinviano a una scuola che si pone come finalità non solo le competenze, la sopravvivenza o l'inserimento sociale ma il contributo a vivere e convivere meglio.

4. "L'educatore è il liberatore"

Al termine di questa riflessione emerge la necessità di adottare una prospettiva concreta per articolare e rilanciare il ruolo della scuola nella società. Si è puntato a una idea di scuola in cui la dimensione culturale e umana ritorni a essere l'elemento cruciale. E a tal proposito le allusioni per il verbo "ritornare" sono tante. Riporto quelle maggiormente conosciute. A tutti è noto il libretto di Morin (1999) in cui si implora una "testa bene fatta". Non grande ma ben fatta. Come a tutti è nota la pagina delle *Confessioni* (9, 9, 21) di Agostino (2012) in cui si pensa a una "scuola del cuore" (*in schola pectoris*). Forse, meno nota è l'invocazione rilkeana del Maestro costruttore delle grandi cattedrali che costruisce Dio con "mani tremanti" (Rilke, 2007). Sono soltanto dei passaggi della storia della cultura occidentale che di certo, in questa sede, non hanno la pretesa di spiegare l'educazione alle emozioni o la maniera in cui queste possano condizionare l'intelligenza. Mirano piuttosto a perseguire, come è stato già evidenziato, un'educazione integrale, attraverso una "forza motrice" che la renda praticabile nella realtà.

Una "forza" che non posso non individuare nella figura dell'insegnante da intendere non più e soltanto come semplice esecutore di compiti ma come principio guida del cambiamento. Per definire l'intento, continuo con alcune riflessioni di Nietzsche. I pensieri del filosofo, come sottolinea Giovanni Maria Bertin (1977), sono essenziali perché presentano "elementi preziosi di riflessione pedagogica, validi ad illuminare problemi di fondo della nostra crisi educativa e ad approfondirne e ad ampliarne le prospettive di soluzione" (pp. 2-3).

Tralasciando i vari epiteti e tornando velocemente al testo *Sull'avvenire delle nostre scuole*, il problema da cui il filosofo prende le mosse è il seguente: esiste un enorme numero di posti d'insegnamento da occupare ma non esiste un uguale numero di persone che abbiano la preparazione e la vocazione a occupare quei posti (Nietzsche, 1975, p. 65). È questa una constatazione estremamente attuale a cui bisogna dare un'interpretazione. La scuola appare spesso un'istituzione che fa star male quelli che ci lavorano, siano essi allievi o insegnanti. I motivi più noti sono i seguenti: scarse prospettive di carriera, sproporzione tra sti-



pendio e impegno, rigidità assoluta e mobilità selvaggia dei meccanismi di reclutamento e di assegnazione alle scuole, scarso rispetto sociale, programmi ministeriali non sempre adeguati, comportamento degli studenti, appiattimento dei ruoli nell'organizzazione scolastica. A essi si aggiungono altri fattori, forse meno noti. L'attività dell'insegnante è un mestiere a debole specificità professionale, una semi-professione che ha difficoltà nel correlare le caratteristiche dei docenti, le metodologie adottate e le prestazioni degli allievi. Si insegna perché qualcun altro impari. Ma il nesso tra i due processi è probabilistico e non deterministico. Gli insegnanti svolgono pertanto un lavoro insicuro e ambiguo. E chi è insicuro tende a stare sulla difensiva rispetto a tutto ciò che non riesce a controllare, spesso non è disposto a correre nuove strade che potrebbero portare a nuove insicurezze. Ne deriva che quella dell'insegnante è una professione in cui le tensioni e le contraddizioni tra ideali artigianali e realtà burocratica è molto forte. E questo anche perché chi entra nell'istituzione scuola non può che stare al gioco, accettarne gran parte dei rituali e dei dispositivi, nei confronti dei quali l'iniziativa individuale può sempre poco. Di fronte a quanto menzionato, spesso si crea ciò che George Steiner (2004) definisce come "anti-insegnamento": un insegnamento scadente, di routine, cinico, che purtroppo statisticamente è spesso la norma.

Diviene necessario riconciliare insegnanti, scuole e politiche centrali. Per ottenere questo le riforme non bastano. Esse appaiono come operazioni disperate che creano sempre più posti ma impongono anche e sempre più compiti, una non chiarezza dei compiti, una contraddizione nei compiti. La quantità di cose da insegnare appare tale che sembra che non ci sia più il tempo. La pressione, la velocità, la quantità, l'ansia delle valutazioni fanno sì che nella classe non ci sia più l'agio di un ritmo che è fatto anche di pause. Sono ragioni che impediscono agli insegnanti di controllare il proprio mestiere, o alla maniera di Nietzsche sono ragioni che rendono gli insegnanti impreparati a occupare quei posti. È quindi importante riportare il lavoro degli insegnanti al loro controllo, alla riflessione cosciente, alla progettazione consapevole, tale da poter essere restituiti a sé stessi come "educatori", ed essere così in grado di restituire a sé stessi gli allievi.

Ma si affaccia, a tal punto, un'altra importante questione: è possibile essere insegnanti senza essere anche educatori? Nietzsche ritiene di no tanto da criticare, come già in parte visto, coloro che si formano solamente come scienziati, o per usare un'espressione di Giuseppe Lombardo Radice (2020), come "mestieranti"³ per cui l'allievo "è una x, un nome e un cognome, un personcino che occupa un dato banco" (p. 81). Alla figura di questi servitori dello Stato, istruttori e cattivi educatori (Nietzsche, 1985, pp. 66-72), Nietzsche propone l'immagine del vero educatore che qui provo a riassumere nelle sue tre qualità fondamentali.

Fin dall'inizio della sua "terza inattuale" quando, ricordiamolo, aveva espresso la nostalgia per un maestro vero che non aveva avuto e non aveva trovato se non negli scritti di Schopenhauer, il filosofo propone un'equiparazione di educatore e liberatore tanto da affermare che "l'educatore è il liberatore" (Nietzsche, 1985, p. 7). A tal fine, il ritratto di Schopenhauer riassume bene gli elementi che danno il senso primo a questo particolare tipo di maestro. Essi sono: "sincerità, serenità e fermezza" (Ivi, pp. 13-15), e richiamano al senso del distacco come risultato di una lotta compiuta. "In fondo v'è serenità solo dove c'è vittoria, e ciò vale sia per le opere dei veri pensatori che per ogni opera d'arte" (*Ibidem*). L'educatore diviene un "vittorioso", e "all'uomo non può toccare in sorte niente di meglio e di più lieto che l'essere vicino ad uno di quei grandi vincitori, i quali, giacché hanno pensato le cose più profonde, debbono appunto amare le cose più vive e, come saggi, infine, essere disposti al bello" (*Ibidem*).

Si comprende che il tema dell'insegnante-educatore dovrebbe porsi come centrale nei tanti dibattiti e nelle tante proposte di rinascita della scuola. Oggi, si tende a considerare sempre meno la valenza dell'educatore che guida e sempre più l'approvazione e il consenso di chi dovrebbe essere guidato (gli studenti). Coerentemente con questa tendenza, il concetto di guida si svuota progressivamente di senso. Non può guidare chi non ha principi autonomi sulla base dei quali farlo; diversamente, il pericolo è finire egli stesso guidato dalle istanze di coloro che dovrebbe guidare.

3 Il termine e relativo significato si trova anche nei *Frammenti postumi 1869-1874* di Nietzsche (1992, p. 430).



L'auspicio, di fronte a quanto affermato, è quello di una scuola volta all'abbattimento delle "maschere" e all'"emancipazione" che sappia equilibrare lo studio e la riflessione individuale con la ricerca condivisa. Di una scuola che si presenti come "arte" in grado di integrare saperi e pratiche culturali, e funzionare quasi come una macchina del tempo in cui intrecciare passato (profondità temporale fondamentale da continuare a conoscere), presente (il mondo delle nostre vite qui e ora) e futuro (la grande incognita verso la quale siamo inevitabilmente protesi). Di una scuola che nel condividere il fattore umano ritorni a essere scuola grazie a un insegnante che non sia più considerato come semplice impiegato o "tecnico" della formazione ma come "Educatore" capace di conciliare le routine consolidate ed esprimere liberamente talento, competenza, inventiva e umanità nella propria "arte".

Bibliografia

- Acone, G. (1992). La paideia difficile del tramonto della modernità. In G. Acone, G. Bertagna & G. Chiosso (Eds.), *Paideia e qualità della scuola*, (pp. 85–128). La Scuola.
- Agostino (sant') (2012). *Confessioni*. Bompiani.
- Baldacci, M. (2021). La scuola attraverso Gramsci. *L'ospite ingrato*, 9(1), 56–66.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. La Nuova Italia.
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87.
- Biesta, G. (2022). *World centered education. A view for the present*. Routledge.
- Blumsztajn, A. (2020). The empty form of fairness: Equality of educational opportunities as an instrumentalizing force in education. *Policy Futures in Education*, 18(7), 834–849.
- Ducci, E. (2000). Il volto dell'educativo. In E. Ducci (Ed.), *Preoccuparsi dell'educativo* (pp. 9–30). Anicia.
- Ducci, E. (2007a). Quale formazione, se importa dell'uomo. In E. Ducci (Ed.), *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare* (pp. 13–34). Anicia.
- Ducci, E. (2007b). *La maieutica Kierkegaardiana*. Anicia.
- Ducci, E. (2008). *L'uomo umano*. Anicia.
- Ducci, E. (2016). Paideia e metexis. In C. Costa (Ed.), *Sulla natura dell'essere. Le origini di una filosofia dell'educazione* (pp. 133–171). Anicia.
- Dworakowska, K. (2020). Is education exhausted? *Policy Futures in Education*, 18(7), 892–906.
- Lévinas, E. (1980). *Totalità e infinito*. Jaca Book.
- Lévinas, E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*. il melangolo.
- Illich, I. (1993). *In the Vineyard of the Text*. Chicago. University of Chicago Press.
- Lombardo Radice, G. (2020). *Come si uccidono le anime*. ETS.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza.
- Massa, R. (2000). *Educare o istruire?* Unicopli.
- Mattei, F. (2009). *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*. Anicia.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Nietzsche, F. (1975). *Sull'avvenire delle nostre scuole*. Adelphi.
- Nietzsche, F. (1985). *Schopenhauer come educatore*. Adelphi.
- Nietzsche, F. (1992). *Frammenti postumi 1869-1874* (v. III, t. III, p. II). Adelphi.
- Oliverio, S. (2020). The end of schooling and education for "calamity". *Policy Futures in Education*, 18(7), 922–936.
- Rilke, M. R. (2007). *Storie del buon Dio*. Passigli.
- Steiner, G. (2004). *La lezione dei maestri*. Garzanti.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Redefining education and politics: On the paradoxical relation between two separate spheres. *Policy futures in Education*, 18(7), 864–877.



Il sistema integrato di istruzione e educazione come luogo di decostruzione: le possibilità offerte dall'educazione sessuale olistica (CSE)

School as a site of deconstruction: the possibilities offered by comprehensive sexual education (CSE)

Silvia Demozzi

Università di Bologna | silvia.demozzi@unibo.it

Eleonora Bonvini

Università di Bologna | eleonora.bonvini2@unibo.it

ABSTRACT

In this contribution, we endeavour to contemplate the role that schools, from early childhood onward, can assume within the sphere of gender, emotional, and sexual education. Empirical research in this domain corroborates the beneficial impact of such education, particularly when grounded in a comprehensive (holistic) model, as articulated by the World Health Organization (2010). This includes observed reductions in unintended pregnancies, sexually transmitted infections, and high-risk sexual behaviours. Nevertheless, our inquiry extends to the capacity of educational institutions, mandated to foster openness to plurality and uphold respect for diversity (as per National Guidelines on “Educating for Respect: Gender Equality, Prevention of Gender-Based Violence, and All Forms of Discrimination”), to effectively foster equitable gender relations that counteract discrimination and violence. Put differently, we aim to explore the potential of school-based sexual education in deconstructing gender stereotypes and embracing diverse identities through a nuanced engagement with content, concepts, and experiential learning. To what extent can we challenge conventional paradigms and narratives, thereby sidestepping the perpetuation of exclusionary models that bolster oppressive ideologies? While acknowledging that emotional, sexual, and gender education cannot be confined to the school environment, we aspire to envision a community capable of transcending established norms and critically examining dichotomous representations of gender, sexuality, and emotional bonds. Nonetheless, we remain aware of the obstacles that may impede such endeavours within an intricate and heterogeneous landscape.

Nel presente contributo si vuole riflettere sul ruolo che il sistema integrato di istruzione e educazione, sin dalla prima infanzia, può svolgere nell'ambito dell'educazione di genere, affettiva e sessuale. Le ricerche nel campo confermano come questo tipo di educazione, se improntata a un modello definito 'olistico' (OMS, 2010), abbia effetti positivi sulla riduzione delle gravidanze indesiderate, delle infezioni sessualmente trasmissibili e dei comportamenti sessuali a rischio. Quello che ci chiediamo, qui, però, è anche se in un luogo come quello scolastico, che deve promuovere per mandato un'attitudine aperta alle pluralità, nel rispetto delle differenze (Linee Guida Nazionali “Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione”), questa educazione possa contribuire efficacemente alla formazione di relazioni paritarie tra i generi, che contrastino discriminazioni e violenza. In altre parole, quanto può l'educazione sessuale a scuola, nel percorso di decostruzione dei principali stereotipi legati alle differenze di genere e di comprensione delle diverse identità, muoversi tra contenuti, nozioni ed esperienze? Quanto e come si può osare “l'inattuale”, per mettere in discussione strutture e narrazioni dominanti, per evitare di reiterare e rinforzare modelli tutt'altro che inclusivi, che sono piuttosto a sostegno di logiche oppressive? Nella consapevolezza che non 'tutta' l'educazione affettiva, sessuale e di genere possa essere affidata all'educazione formale, si vuole qui immaginare una comunità capace di “trasgredire” i condizionamenti (hooks, 2020), di mettere in discussione e decostruire le rappresentazioni, spesso dicotomiche, dei generi, della sessualità e delle relazioni affettive. Non senza interrogarci, tuttavia, sugli ostacoli che una tale operazione potrà incontrare all'interno di contesti scolastici complessi e ad alta diversità.

KEYWORDS

Sex and Gender Education in School | Deconstructing Stereotypes | Comprehensive Sex Education | Transformative Education
Educazione di genere, sessuale e affettiva a scuola | Decostruzione degli stereotipi | Educazione sessuale olistica | Educazione trasformativa

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Demozzi, S. & Bonvini, E. (2024). Il sistema integrato di istruzione e educazione come luogo di decostruzione: le possibilità offerte dall'educazione sessuale completa (CSE). *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 81-88. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-11>.

Corresponding Author: Silvia Demozzi | silvia.demozzi@unibo.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-11

Received: 10/4/2024 | **Accepted:** 9/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

1. L'educazione sessuale olistica (CSE) per andare 'oltre'

A livello internazionale viene da tempo messa in luce l'importanza di inserire l'educazione sessuale, di genere e affettiva nelle istituzioni scolastiche per promuovere nei soggetti¹, fin dalla prima infanzia, una formazione di qualità verso i temi che coinvolgono il genere e la sessualità. A questo proposito, l'UNESCO² nel 2018 pubblica una versione aggiornata dell'*International technical guidance on sexuality education* con l'intento dichiarato di definire e ampliare gli aspetti costitutivi relativi all'educazione sessuale, definita dalla stessa organizzazione internazionale *Comprehensive Sexuality Education* (CSE)³. L'obiettivo promosso è quello di delineare un tipo di educazione che sia capace di dotare i soggetti di:

conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori che li mettano in grado di: realizzare la propria salute, il proprio benessere e la propria dignità; sviluppare relazioni sociali e sessuali rispettose; considerare il modo in cui le loro scelte influiscono sul proprio benessere e su quello degli altri; comprendere e garantire la tutela dei propri diritti per tutta la vita (Ivi, p. 16).

Gli obiettivi richiamati mettono al centro della riflessione il riconoscimento dell'agentività di infanzia e adolescenza all'interno di tale processo educativo, la cui finalità dovrebbe essere quella di renderli consapevoli e protagonisti del proprio cambiamento e di esercitare i propri diritti in merito al genere e alla sessualità.

In sinergia con altri documenti internazionali (WAS, 2014, prima ed. 1997), l'UNESCO richiama l'importanza di inscrivere questo tipo di educazione all'interno della cornice dei diritti umani, considerando l'accesso a una formazione di qualità su temi quali genere e sessualità come diritto umano universale.

Nel documento citato, vengono sottolineati gli aspetti caratterizzanti la CSE concepita quale processo di insegnamento e apprendimento basato su curricula capaci di comprendere diversi aspetti della sessualità: fisici, emotivi, cognitivi e sociali. Tale educazione dovrebbe essere accurata dal punto di vista scientifico, adattata all'età e allo sviluppo dei soggetti, orientata all'uguaglianza di genere, trasformativa e culturalmente rilevante, appropriata ai contesti di implementazione e, infine, in grado di sviluppare tutte quelle abilità di vita necessarie per supportare scelte salutari (UNESCO, 2018).

Ai fini della riflessione proposta in questo contributo, ovvero quella di ipotizzare quanto e in che misura il sistema integrato di istruzione e educazione possa farsi protagonista nel percorso di decostruzione dei principali stereotipi legati alle differenze di genere e di riconoscimento e tutela delle diverse identità, anche sessuali, si ritiene cruciale partire dalla proposta della CSE, proprio per il suo richiamo alla dimensione 'olistica' (*comprehensive*) dell'approccio, da intendersi sia in merito ai contenuti, sia in merito alle pratiche.

Un paradigma sensibile alla complessità (quale è quello della CSE), infatti, pare essere fondamentale qualora si voglia chiedere alle istituzioni scolastiche (sin dai servizi per la prima infanzia) di andare 'oltre', osando "l'inattuale" (Bertin, 1977), ovvero facendosi baluardo di riflessioni e pratiche che mettano in discussione le strutture e le narrazioni dominanti, per evitare di reiterare e rinforzare modelli tutt'altro che inclusivi, ma piuttosto a sostegno di logiche oppressive delle minoranze.

Non solo, la dimensione olistica richiama i diversi livelli che agiscono su costrutti quali il genere e la

1 Nel testo si è scelto di non utilizzare sempre il linguaggio di genere inclusivo, come ad esempio l'uso di forme neutre o la duplicazione dei pronomi. Tuttavia, si desidera sottolineare che ciò non implica mancanza di rispetto verso le varie identità di genere e le differenze individuali.

2 Il documento è redatto insieme a UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women e WHO.

3 All'interno del documento viene esplicitato il costrutto di sessualità quale "dimensione fondamentale dell'essere umano che comprende: la comprensione e il rapporto con il corpo umano, il coinvolgimento emotivo e l'amore, il sesso, il genere, l'identità di genere, l'orientamento sessuale, l'intimità sessuale, il piacere e la riproduzione. La sessualità è complessa e comprende dimensioni biologiche, sociali, psicologiche, spirituali, religiose, politiche, legali, storiche, etiche e culturali che si possono evolvere nell'arco della vita" (UNESCO, 2018, p. 17).



sessualità che certamente appartengono a un piano individuale dell'esistenza, tuttavia mai scisso da un livello più interazionale e sociale (Risman, 2004). Genere e sessualità, per quanto costruiti anche a partire dal dato biologico, vengono 'performati' all'interno delle interazioni e negoziati, di volta in volta, anche in base ai contesti (West & Zimmerman, 1987). Un'educazione olistica che, come abbiamo visto, cerchi di comprendere più elementi e più livelli (fisico, biologico, emotivo ecc.) sembrerebbe una possibile strada per cercare di leggere i fenomeni sociali (in cui le vite dei singoli sono inscritte) in una maniera che sia il più possibile coerente con le inevitabili interdipendenze tra i molti piani in gioco. Inoltre, potrebbe offrire spazio a voci tradizionalmente meno ascoltate (quelle delle minoranze sessuali e delle identità non binarie, per nominarne alcune): sia offrendone rappresentazioni positive (ad esempio attraverso la scelta di testi e/o testimonianze) sia lavorando in direzione di pensiero critico e di rispetto per trasformare i luoghi dell'educazione formale in contesti accoglienti, inclusivi, ma soprattutto sicuri.

Essa offre, infine, l'opportunità di acquisire informazioni complete e accurate in relazione alle questioni legate al benessere sessuale e riproduttivo coprendo una vasta gamma di argomenti⁴ e per tutta la durata del percorso di istruzione. In questo modo, la CSE si potrebbe configurare quale strumento di conoscenza in grado di favorire sia processi di empowerment, sia di supportare capacità critiche e riflessive in un'ottica emancipativa, in contrasto alle discriminazioni e alla violenza.

L'implementazione della CSE nel nostro Paese, però, è questione assai complessa. Nonostante le raccomandazioni europee e internazionali, i temi dell'educazione alla sessualità, al genere e all'affettività rappresentano un argomento estremamente controverso, che suscita numerosi dibattiti sia a livello politico che sociale. In particolare, la complessità intrinseca al dibattito aumenta considerevolmente se si tiene in considerazione la relazione che queste tematiche hanno nel coinvolgere la sfera più intima delle persone.

L'Italia è uno tra gli Stati membri dell'Unione Europea⁵ a non avere un'educazione sessuale obbligatoria; inoltre, l'età media italiana nella quale si iniziano i programmi di educazione sessuale (a partire dai 14 anni) è la più alta (insieme alla Repubblica di Cipro) tra i 27 Stati membri dell'UE (Commissione Europea, 2020; Cassar, 2022). La decisione relativa alla sua implementazione nei contesti scolastici e le modalità di erogazione rimangono, ancora oggi, demandate alla discrezione dei dirigenti o dei coordinatori pedagogici all'interno dei singoli istituti (Batini & Santoni, 2009; Batini, 2014). Nonostante ciò, la promozione dell'educazione sessuale e affettiva nei programmi scolastici è sostenuta a livello istituzionale da diversi documenti e linee guida nonché da leggi che sostengono la sua implementazione in tutti i livelli e gradi della scuola compresi quelli della prima infanzia⁶. Tuttavia, la piena integrazione nelle istituzioni scolastiche italiane resta ancora un obiettivo solo parzialmente realizzato, lontano da una concreta e diffusa fattibilità.

4 Il documento fornisce una panoramica degli argomenti da trattare in relazione a: "sessualità, diritti umani, vita familiare e relazioni interpersonali sane e rispettose, valori personali e condivisi, norme culturali e sociali, uguaglianza di genere, non discriminazione, comportamenti sessuali, violenza e violenza di genere, consenso e integrità corporea, abusi sessuali e pratiche dannose come il matrimonio infantile, precoce e forzato e la mutilazione/taglio genitale femminile" (UNESCO, 2018, p. 17).

5 Insieme a Spagna, Croazia, Ungheria, Slovacchia, Romania, Bulgaria e Lituania.

6 I principali riferimenti che promuovono l'educazione affettiva e sessuale in Italia sono integrati nei programmi scolastici, nelle Indicazioni Nazionali e negli orientamenti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Si riportano i principali riferimenti: le Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e il Primo Ciclo (2012, aggiornate nel 2018 con i "nuovi scenari") e le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 (2017) che sottolineano la necessità di affrontare tematiche legate alla sessualità e alle relazioni affettive. La Legge 107/2015, denominata "Buona Scuola", enfatizza l'importanza dell'educazione all'affettività e sessualità. Le linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (Legge 20/19 n° 92) e il decreto attuativo del 22 giugno 2020 stabiliscono che l'educazione sessuale deve essere integrata con l'educazione all'affettività e alla cittadinanza attiva. Le leggi 53/2003 e 107/2015 forniscono le basi per l'educazione alla convivenza civile e alla cittadinanza attiva, inclusi i temi di affettività e sessualità. La Legge 20 agosto 2019, n. 92, introduce l'insegnamento dell'educazione civica, con le linee guida nel Decreto Ministeriale n.35 del 22 giugno 2020, focalizzandosi su Costituzione, Sviluppo sostenibile e Cittadinanza digitale, qui i richiami seppur limitati all'educazione affettiva e sessuale sono comunque rintracciabili nella sezione dedicata alla cittadinanza digitale (Demozzi & Ghigi, 2024).



2. Effetti e benefici dell'implementazione della CSE a scuola

La letteratura sull'educazione sessuale olistica (CSE) prodotta negli ultimi 15 anni riporta una serie di effetti positivi quali: apprezzamento della diversità sessuale; prevenzione della violenza nelle relazioni di coppia e nelle relazioni di intimità; sviluppo di relazioni sane; prevenzione degli abusi sessuali sui soggetti minorenni; miglioramento dell'apprendimento sociale ed emotivo (Goldfarb & Lieberman, 2021).

La maggior parte degli studi che sono stati fatti all'interno dei contesti educativi formali, riportano, oltre agli esiti già elencati, anche alcune correlazioni con rendimento scolastico positivo, nonché con stati positivi di salute fisica ed emotiva (Bruno, 2022). Alcuni studi mostrano che gli studenti e le studentesse con buona salute hanno maggiori probabilità di frequentare la scuola e ottenere voti più alti, producendo effetti positivi sul rendimento scolastico (Dilley, 2009; Rasberry et al., 2015).

Tra i risultati emersi in letteratura, di rilievo è anche quello per cui la CSE a scuola avrebbe un ruolo nel contrasto delle prevalenti forme di abuso e violenza: sulla base del genere contro le donne (Macgowan 1997; Taylor, Stein & Burden, 2010; De La Rue, Polanin, Espelage & Pigott, 2014; Sosa-Rubi, Saavedra-Avendano, Piras, Van Buren & Bautista-Arredondo, 2017), sulla base dell'orientamento o identità sessuale (Burgio, 2020; López-Orozco, López-Caudana & Ponce, 2022), sulla base del background migratorio o della provenienza geografica (Schneider & Hirsch, 2020; Silva & Evans, 2020), verso le persone disabili (Paulauskaite, Rivas, Paris & Totsika, 2022; Strnadová, Danker & Carter, 2022), sui minori (Kenny, Capri, Ryan & Runyon, 2008; Walsh, Zwi, Woolfenden & Shlonsky, 2018). La letteratura, inoltre, mette in evidenza la correlazione tra determinate forme di violenza e fenomeni quali sessismo (Glick & Fiske, 1996), omolesbobitransfobia (Burgio, 2015; Bacchini, Esposito, Affusso & Amodeo, 2021), razzismo (Carrera-Fernández, Lameiras-Fernández, Blanco-Pardo & Rodríguez-Castro, 2021) e abilismo che possono entrare, talvolta in maniera indiretta, nella quotidianità delle attività didattiche e alla cui base vi sono, spesso, visioni stereotipiche basate su caratteristiche ascritte o identitarie delle persone. Tali visioni, se non contrastate o per lo meno decostruite, contribuiscono a tracciare percorsi segnati da processi di esclusione o disuguaglianza rendendo complesse, se non sofferte, le esperienze quotidiane di studenti e studentesse (Demozzi & Ghigi, 2024).

A questo proposito, molte sono le voci, soprattutto dei giovani, che reclamano spazi sicuri in cui potersi esprimere, ricevere adeguate informazioni e costruire percorsi e rapporti di fiducia con gli adulti significativi di riferimento (Pampati et al., 2020; Shorey & Chua 2022).

3. CSE a scuola: rimuovere gli ostacoli per promuovere possibilità

Gli impedimenti più frequenti, noti in letteratura, che riguardano la realizzazione della CSE a scuola comprendono spesso la carenza di risorse finanziarie e di direttive politiche vincolanti sull'educazione sessuale; l'insufficienza di programmi formativi destinati ai professionisti dell'educazione coinvolti; l'opposizione manifestata da parte di dirigenti scolastici, genitori e dell'opinione pubblica in generale (Pampati et al., 2022; Lo Moro, Bert, Cappelletti, Elhadidy, Scaiola & Siliquini, 2023). Oltre a questo, il ritardo dell'Italia sembra essere aggravato anche da differenze geografiche tra regioni settentrionali e meridionali – a discapito di queste ultime sulle prime – sia nella diffusione di programmi di educazione sessuale, sia nella relativa disponibilità di dati aggiornati sugli interventi effettuati (Cassar, 2022).

In aggiunta, le resistenze di tipo etico-religioso da parte di genitori e insegnanti sono anch'esse centrali nel rallentare la realizzazione di interventi di CSE nelle scuole. In Italia questo tipo di opposizione viene portata avanti da movimenti contrari alla cosiddetta 'ideologia gender' (Ottaviano & Mentasti, 2017; Trappolin & Gusmeroli, 2021), che si oppongono a gran voce all'introduzione dei temi legati al genere e alla sessualità tra i banchi di scuola.

Tra i principali limiti, dunque, vediamo all'orizzonte la possibilità di una messa in crisi dell'alleanza



educativa tra scuola e famiglie (Gigli, 2016); l'educazione sessuale e al genere, infatti, si presenta piuttosto come un probabile territorio di *dis-alleanza* (Contini, 2012), soprattutto laddove gestita con improvvisazione e disconnessione dal contesto.

Affinché questo tipo di educazione sia efficace, dovrebbero essere promosse attività rivolte sia agli studenti sia ai genitori, nonché una formazione continua per tutti i professionisti dell'educazione coinvolti. Questo tipo di approccio, noto come *whole school approach* (Jones, 2020; Brömdal, Zavros-Orr, Lisahunter, Hand & Hart, 2021) è considerato vantaggioso sotto molti punti di vista. Investire un'intera comunità (un istituto comprensivo, ad esempio, ma anche le realtà del territorio limitrofo) della responsabilità di un'educazione al rispetto che passi anche attraverso i temi legati al genere e alla sessualità, offre le basi per la creazione di uno spazio sicuro, accogliente, partecipato, in cui pluralità e differenze si possano esprimere ma, soprattutto, trovino diritto di cittadinanza.

Adottare atteggiamenti e politiche inclusive nei confronti delle minoranze di genere, implementare metodologie didattiche differenti, impegnarsi per la prevenzione del bullismo (incluso quello *omolesbobi-transfobico*), sono solo alcune delle azioni che si potrebbero tradurre in benefici significativi per l'intera comunità (non solo scolastica) (Roberti & Selmi, 2021).

L'aspetto olistico, infine, si gioca anche sul tentativo di far convergere più territori epistemici attorno a questa educazione. L'integrazione di competenze diverse, infatti, quali la prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili (IST), la promozione della salute, la pedagogia, l'educazione all'affettività, dovrebbe essere alla base del disegno e dell'implementazione di un progetto di CSE. Non può che essere un gruppo interdisciplinare di insegnanti ed esperti a lavorare in quest'ambito, nel tentativo di intrecciare i fili del 'dentro la scuola' con quelli del territorio 'fuori', in un continuum dove la responsabilità è distribuita e la comunità tutta si fa carico della promozione di una cultura positiva delle differenze di genere e della sessualità (Ministero della Salute, 2024). Il tutto, favorendo il più possibile il ricorso a metodologie partecipative che tengano conto dei diversi livelli implicati in questo tipo di apprendimento: il piano cognitivo delle conoscenze, il piano degli atteggiamenti in cui un ruolo centrale è giocato dalle emozioni e, infine, il piano delle competenze (nel caso specifico, il riferimento è soprattutto alle *life skills*).

4. La CSE: un'educazione che sa 'trasgredire'

Facendo nostra la definizione continiana di deontologia pedagogica, ovvero 'non nuocere e aprire spazi di possibilità per tutti nessuno escluso' (Contini, Demozzi, Fabbri & Tolomelli, 2014), ci chiediamo quanto la proposta della CSE nei sistemi integrati di istruzione e educazione sia effettivamente in grado di fare esercizio di resistenza verso le intolleranze e gli atteggiamenti di esclusione che spesso impediscono a coloro che stanno "ai margini", che abitano lo "scarto", di realizzare il proprio progetto esistenziale.

Come già evidenziato, la scuola e i servizi educativi sono uno dei contesti (non l'unico possibile!) in cui occuparsi, in maniera preferibilmente trasversale, di CSE (WHO & BZgA, 2010); tra gli obiettivi dell'educazione formale vi è quello di favorire il benessere psico-fisico degli alunni (Marmocchi, Raffuzzi & Strazzari, 2018), considerando che, dentro le mura scolastiche, fin dalla prima infanzia, i soggetti strutturano e sviluppano parte della loro formazione identitaria.

La scuola è (o dovrebbe tendere il più possibile a essere) un luogo di equità sociale, in cui sia offerta a tutte e tutti la possibilità di ricevere informazioni accurate anche in relazione alla propria salute e ai propri diritti sessuali e, in questo modo, di sostenere lo sviluppo delle abilità alla base dei propositi della CSE (UNESCO, 2018).

Tuttavia, è altrettanto vero che per perseguire o tendere verso l'equità o le pari opportunità, per esempio di genere, non è sufficiente che determinate prassi entrino, in quanto tali, nella routine scolastica. Infatti, per avere un impatto significativo sull'apprendimento identitario di bambini e giovani devono poter essere



decostruite anche le narrazioni preesistenti legate a un determinato modo, spesso binario e dicotomico, di intendere il genere e la sessualità (Skelton, 2006; Demozzi & Ghigi, 2024).

Nell'esperienza educativa, come abbiamo visto, vi sono più dimensioni che entrano in gioco, non solo quelle strettamente legate alla sfera cognitiva ma anche quelle legate alla sfera affettiva e del corpo; è necessario che vi sia un terreno comune di scoperta ed esplorazione (che contempi la possibilità di fare esperienza del disagio e della fatica) in cui, tutti coloro che abitano la scuola – siano essi studenti, insegnanti, dirigenti, famiglie ecc. –, siano disposti a mettere piede.

D'altronde, sono proprio le questioni legate al genere, alla sessualità e al corpo a essere intrinsecamente connesse ad altre, più ampie, di importanza sociale quali la parità di genere, i diritti delle persone LGBTQIA+ e l'empowerment di tutte e tutti. Imparare a scardinare e mettere in discussione le complesse strutture sociali e di potere e interrogarsi sulle disparità a esse connesse, potrebbe essere un utile strumento di emancipazione e autodeterminazione non solo per gli studenti e le studentesse ma per l'intera comunità educante.

Ed è proprio a partire da quest'ultima riflessione, che si vuole sostenere l'implementazione della CSE all'interno dei contesti educativi e scolastici, non solo per disinnescare dinamiche che potrebbero produrre disuguaglianze e discriminazioni, ma anche per sostenere un'idea di scuola quale luogo in cui “imparare a trasgredire” (hooks, 2020b), ovvero a uscire da confini già tracciati e sostare in uno spazio inedito, di resistenza e di possibilità radicale. Un luogo della “marginalità”, per dirla con le parole di bell hooks, “in cui abitare, a cui restare attaccati e fedeli [...] capace di guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi” (2020a, p. 128). Intendiamo la CSE, infatti, come un atto performativo, che sappia dare spazio al cambiamento, all'invenzione, e che funga da ‘catalizzatore’ per far emergere quegli elementi unici e preziosi, ad esempio, all'interno di un gruppo classe (hooks, 2020b, p. 41). Celebriamo, quindi, una CSE che renda possibile le trasgressioni, che sia in grado di dare vita a “un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà” (Ivi, p. 43).

Bibliografia

- Bacchini, D., Esposito, C., Affusso, G., & Amodeo, A. L. (2021). The Impact of Personal Values, Gender Stereotypes, and School Climate on Homophobic Bullying: a Multilevel Analysis. *Sexuality Research and Social Policy*, 18, 598–611.
- Batini, F. (2014). *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*. Loescher.
- Batini, F., & Santoni, B. (2009). *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*. Liguori.
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*. La Nuova Italia.
- Brömdal, A., Zavros-Orr, A., Lisahunter, Hand, K., & Hart, B. (2021). Towards a whole-school approach for sexuality education in supporting and upholding the rights and health of students with intersex variations. *Sex Education*, 21(5), 568–583.
- Bruno, V. (2022). Educazione alla sessualità e all'affettività. Una correlazione possibile con il benessere individuale. Educazione. *Giornale di pedagogia critica*, 11(2), 43–76.
- Burgio, G. (2015). Pedagogical Lexicon. *Education Sciences & Society*, 6(2), 181–190.
- Burgio, G. (2020). Le omofobie a scuola Un inquadramento teorico problematizzante. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), 155–168.
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Blanco-Pardo, N., & Rodríguez-Castro, Y. (2021). Preventing violence toward sexual and cultural diversity: The role of a queering sex education. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 2199.
- Cassar, J. (2022). Sun, sea, and sex: A comparative study of sexuality education policies in Southern Europe. In M. Brown & M. Briguglio (Eds.), *Social Welfare Issues in Southern Europe* (pp. 140–159). Routledge.



- Chavula, M. P., Zulu, J. M., & Hurtig, A.-K. (2022). Factors influencing the integration of comprehensive sexuality education into educational systems in low-and middle-income countries: a systematic review. *Reproductive Health*, 19(1), 1–25.
- Contini, M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Carocci.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. FrancoAngeli.
- De La Rue, L., Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2014). School based interventions to reduce dating and sexual violence: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 10(1), 1–110.
- Demozzi, S., & Bonvini, E. (2023). Dalla maternità come destino alla scelta (o non-scelta) della genitorialità. Quale il ruolo dell'educazione alla sessualità? *Women & Education*, 1, 26–31.
- Demozzi, S., & Ghigi, R., (2024). *Insegnare genere e sessualità*. Mondadori Università.
- European Commission (2020). *Sexuality education across the European Union: an overview*. EC. Retrived March 27, 2024 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5724b7d8-764f-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>
- Gigli, A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Junior.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491–512.
- hooks, b. (2020a). *Elogio del margine: Scrivere al buio*. Tamu.
- hooks, b. (2020b). *Insegnare a Trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Jones, K. (2020). *Challenging gender stereotypes in education*. SAGE.
- Kenny, M. C., Capri, V., Ryan, E. E., & Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: from prevention to self protection. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 17(1), 36–54.
- Lo Moro, G., Bert, F., Cappelletti, T., Elhadidy, H. S. M. A., Scaioli, G., & Siliquini, R. (2023). Sex Education in Italy: An overview of 15 years of projects in primary and secondary schools. *Archives of Sexual Behavior*, 52(4), 1653–1663.
- López-Orozco, C. F., López-Caudana, E. O., & Ponce, P. (2022). A systematic mapping literature review of education around sexual and gender diversities. *Frontiers in Sociology*, 7, 946683.
- Marmocchi P., Raffuzzi L., & Strazzari E. (2018). *Percorsi di educazione affettiva e sessuale per preadolescenti. Il progetto "W L'amore"*. Erickson.
- Ministero della Salute (2024). *Linee di indirizzo per lo svolgimento di interventi di educazione all'affettività, alla sessualità e alla prevenzione delle infezioni sessualmente trasmesse in ambito scolastico in Italia*. Retrived April 08, 2024 https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pagineAree_4557_5_file.pdf
- Ottaviano, C., & Mentasti, L. (2017). Differenti sguardi cattolici sull'educazione di genere nella scuola italiana: chiusure identitarie o aperture di nuove sfide? *AG About Gender-International Journal of Gender Studies*, 6(12), 160–189.
- Pampati, S., Johns, M. M., Szucs, L. E., Bishop, M. D., Mallory, A. B., Barrios, L. C., & Russell, S. T. (2021). Sexual and gender minority youth and sexual health education: a systematic mapping review of the literature. *Journal of Adolescent Health*, 68(6), 1040–1052.
- Paulauskaite, L., Rivas, C., Paris, A., & Totsika, V. (2022). A systematic review of relationships and sex education outcomes for students with intellectual disability reported in the international literature. *Journal of Intellectual Disability Research*, 66(7), 577–616.
- Rasberry, C. N., Tiu, G. F., Kann, L., et al. (2015). *Health-Related Behaviors and Academic Achievement Among High School Students-United States*. MMWR Morb Mortal Wkly Rep 2017, 66, 921–927.
- Risman, B. (2004). *Gender as a Social Structure. Theory Wrestling with Activism*. *Gender & Society*, 18(4), 429–450.
- Roberti, V., & Selmi, G. (2021). *Una scuola arcobaleno: dati e strumenti contro l'omotransfobia in classe*. Settenove.
- Taylor, B., Stein, N., & Burden, F. (2010). The effects of gender violence/harassment prevention programming in middle schools: A randomized experimental evaluation. *Violence and victims*, 25(2), 202–223.
- Schneider, M., & Hirsch, J. S. (2020). Comprehensive sexuality education as a primary prevention strategy for sexual violence perpetration. *Trauma, Violence, & Abuse*, 21(3), 439–455.
- Shorey, S., & Chua, C. M. S. (2023). Perceptions, experiences, and needs of adolescents about school-based sexual health education: qualitative systematic review. *Archives of sexual behavior*, 52(4), 1665–1687.



- Skelton, C. (2006). Boys and girls in the elementary school. In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The SAGE Handbook of Gender and Education* (pp. 139–151) SAGE.
- Silva, T., & Evans, C. R. (2020). Sexual identification in the United States at the intersections of gender, race/ethnicity, immigration, and education. *Sex Roles, 83*, 722–738.
- Sosa-Rubi, S. G., Saavedra-Avendano, B., Piras, C., Van Buren, S. J., & Bautista-Arredondo, S. (2017). True love: Effectiveness of a school-based program to reduce dating violence among adolescents in Mexico City. *Prevention science, 18*, 804–817.
- Snapp, S. D., McGuire, J. K., Sinclair, K. O., Gabrion, K., & Russell, S. T. (2015). LGBTQ-inclusive curricula: Why supportive curricula matter. *Sex Education, 15*(6), 580–596.
- Strnadová, I., Danker, J., & Carter, A. (2022). Scoping review on sex education for high school-aged students with intellectual disability and/or on the autism spectrum: parents', teachers' and students' perspectives, attitudes and experiences. *Sex Education, 22*(3), 361–378.
- Trappolin, L., & Gusmeroli, P. (2021). La protesta di madri e insegnanti contro il gender a scuola. Meccanismi di attivazione tra convergenze e disomogeneità. *Polis, 36*(1), 105–129.
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. Retrived March 27, 2024 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Shlonsky, A. (2018). School-based education programs for the prevention of child sexual abuse: A Cochrane systematic review and meta-analysis. *Research on social work practice, 28*(1), 33–55.
- WAS (2014). *Declaration of Sexual Rights*. Retrived March 27, 2024 <https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/Declaration-of-Sexual-Rights-2014-plain-text.pdf>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society, 1*(2), 125–151.
- WHO & BZgA (2010). *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa*. Retrived March 27, 2024 <https://www.fis-online.it/pdf/STANDARDOMS.pdf>



La sfida dell'educazione al pensiero critico nel tempo presente. La prospettiva del curricolo integrato

The challenge of critical thinking education in the present time. The perspective of the integrated curriculum

Sophia Crescentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo | s.crescentini2@campus.uniurb.it

ABSTRACT

The complexity that characterizes the society of the 21st century calls for education to face such major challenges as to revive interest in the meaning and task of schools. On the one hand, the school cannot ignore current social demands; on the other hand, through individuals' intellectual and moral education, it can exert its influence on the process of social evolution. Within this framework, developing a critical thinking habit is interpreted as a formative need of the younger generations. In this perspective, the intention is to reflect on critical thinking education by identifying the curriculum as a device that allows to respond to the demands of the present time without betraying the pedagogical *proprium* that characterizes the school reality. The hypothesis of an integrated curriculum aimed at the development of critical thinking will therefore be discussed.

La complessità che caratterizza la società del XXI secolo chiama l'educazione ad affrontare sfide tanto rilevanti da rilanciare l'interesse in merito al senso e al compito della scuola. Da un lato, la scuola non può ignorare le istanze sociali attuali; dall'altro, attraverso l'educazione intellettuale e morale degli individui, può esercitare la propria influenza nel processo di evoluzione sociale. In questa cornice, si interpreta lo sviluppo di un abito di pensiero critico quale bisogno formativo delle giovani generazioni. In tale prospettiva, si intende riflettere in merito all'educazione al pensiero critico individuando il curricolo come dispositivo che permette di rispondere alle istanze del tempo presente senza tradire il *proprium* pedagogico che caratterizza la realtà scolastica. Si discuterà, dunque, l'ipotesi di un curricolo integrato volto allo sviluppo dello spirito critico.

KEYWORDS

Critical thinking | Integrated curriculum | School | Society
Pensiero critico | Curricolo integrato | Scuola | Società

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Crescentini, S. (2024). La sfida dell'educazione al pensiero critico nel tempo presente. La prospettiva del curricolo integrato. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 89-95. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-12>.

Corresponding Author: Sophia Crescentini | s.crescentini2@campus.uniurb.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-12

Received: 13/4/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

Introduzione

Riflettere in merito al ruolo della scuola nella nostra società richiede innanzitutto di esplicitare quale idea di scuola soggiaccia alla riflessione. Da questo punto di vista, le considerazioni che si esprimeranno nel presente contributo muovono dall'idea di una Scuola della Costituzione proposta da Baldacci (2019). In questo senso, si crede che l'istituzione scolastica, innervata dai valori della nostra carta costituzionale, debba occuparsi di realizzare uno sviluppo integrale e integrato della persona "sia come cittadino sia come produttore, e più in generale come individuo dotato di autonomia etica e intellettuale" (Ivi, p. 178).

Tale orizzonte è coerente con il paradigma dello sviluppo umano (Sen, 2001; Nussbaum, 2011), il quale considera la persona come fine in sé; in questo senso, per la scuola, la finalità precipua è rappresentata dalla promozione dello sviluppo intellettuale e morale di ciascun allievo. In questa prospettiva, la scuola si relaziona con la società in duplice direzione: da un lato, per rispondere al compito di educare i soggetti che compongono l'attuale società e che sono e saranno chiamati ad affrontarne le sfide, la scuola non può che essere influenzata dalla situazione sociale attuale, dalle esigenze e dalle trasformazioni che la caratterizzano; dall'altro, proprio attraverso l'educazione delle giovani generazioni, la scuola può imprimere il proprio segno nello sviluppo della società. Da questo punto di vista, adottando quale principio orientativo i valori di una costituzione democratica, il rapporto tra scuola e società rinvia a quello tra educazione e democrazia (Dewey, 1899/1949; 1916/2020).

È in questa cornice che si intende inserire la riflessione in merito all'educazione al pensiero critico. Muovendo da tali premesse, dunque, si interpreta la strutturazione di un abito di pensiero critico come bisogno formativo per le cittadine e i cittadini del XXI secolo, a cui la scuola è chiamata a rispondere tanto per l'esigenza di educare individui capaci di partecipare pienamente alla vita sociale e democratica, quanto per contribuire, in questo modo, all'evoluzione della società e della democrazia.

Dopo una breve presentazione delle principali definizioni di pensiero critico, si prenderà in considerazione la strutturazione di un abito di pensiero critico quale esito formativo di lungo termine e di secondo livello. In questa prospettiva, si individuerà il curriculum come dispositivo teorico e metodologico che permette di rispondere alle istanze del tempo presente senza tradire il *proprium* pedagogico che caratterizza la realtà scolastica. A tal proposito, si presenterà l'ipotesi, avanzata in una ricerca dottorale in corso, secondo la quale lo sviluppo dello spirito critico possa costituire uno degli elementi a partire dai quali realizzare una progettazione curricolare integrata.

1. Il pensiero critico

L'interesse per lo spirito critico e il suo sviluppo negli educandi affonda le proprie radici nella tradizione filosofica; uno dei primi esempi è ravvisabile nella maieutica socratica. Nell'elaborazione deweyana (Dewey, 1933/2019) a tale forma di pensiero è riconosciuta la capacità di emancipare l'individuo rispetto all'azione impulsiva e abitudinaria, la quale spesso è dettata da credenze, pregiudizi e misconoscenze. Le abilità di pensiero critico, infatti, rendono possibile un agire riflessivo, basato su "uno sforzo deliberato e consapevole per stabilire la credenza su una solida base di evidenza e razionalità" (Ivi, p. 9).

Da un esame della letteratura, emerge come l'espressione 'pensiero critico' o '*critical thinking*' rinvii a un concetto complesso, di cui non si individua una definizione univoca.

In particolare, durante gli anni Ottanta del Novecento, nell'ambito di un rinnovato interesse verso un'educazione incentrata sullo sviluppo di virtuosi processi di pensiero, assume rilievo il cosiddetto *Critical thinking movement*, campo di indagine al quale fanno riferimento i lavori di filosofi, psicologi, pedagogisti e educatori interessati alla promozione di un'educazione al pensiero critico. Il proliferare di pubblicazioni scientifiche e conferenze dedicate al *critical thinking* ha condotto, principalmente negli Stati Uniti, alla



revisione delle programmazioni di scuola primaria e secondaria al fine di annoverare l'acquisizione di abilità di pensiero critico tra gli obiettivi dei curricula scolastici (Facione, 1990).

Il successo dell'interesse verso la promozione del pensiero critico ha inevitabilmente posto degli interrogativi in merito alla sua natura, alle abilità e alle disposizioni da cui è strutturato, alle strategie maggiormente efficaci per il suo sviluppo in ambito educativo e alla sua valutazione.

Nel solco di queste indagini, si inserisce l'opera di Ennis, che definisce il *critical thinking* come un'attività intellettuale e riflessiva volta a prendere decisioni in merito a che cosa fare e a che cosa credere (Ennis, 1987). L'Autore, inoltre, individua alcune capacità fondamentali, interdipendenti fra loro, che caratterizzano il pensatore critico: identificare il problema, analizzare gli argomenti, chiarire domande e risposte centrali al problema, valutare l'attendibilità delle fonti, compiere deduzioni e valutare quelle compiute da altri, definire termini e valutare le definizioni, comprendere il punto di vista altrui, prendere una decisione integrando più informazioni e posizioni, presentare adeguatamente il proprio punto di vista, attuare piani di azione adatti alla situazione affrontata, compiere inferenze (Ennis, 1985; 1987).

Secondo tale prospettiva, si può considerare un abile ragionatore colui che, oltre a padroneggiare le norme della logica formale, mostra una serie di capacità non strettamente dipendenti dalla logica: essere abili nell'analizzare gli argomenti di un ragionamento, saper cercare e valutare le evidenze disponibili, dimostrare l'attitudine all'autocorrezione e adottare un atteggiamento antidogmatico (Pastore, Dellantonio & Job, 2019).

Tra gli innumerevoli studi relativi alla natura del pensiero critico e alla sua educazione, di particolare rilievo è quello dell'*American Philosophical Association* (Facione, 1990). Il panel di esperti coinvolto giunse a una definizione di pensiero critico quale forma di ragionamento caratterizzato da un processo di giudizio intenzionale e autoregolamentato che si traduce in interpretazione, analisi, valutazione e inferenza, nonché nella spiegazione delle considerazioni probatorie, concettuali, metodologiche, criteriologiche o contestuali su cui si basa tale giudizio (*ibidem*).

Sebbene ci si intenda qui limitare ad approfondire le tematiche relative all'educazione al pensiero critico, è opportuno sottolineare, come si evince anche dalle definizioni proposte, che questa forma di pensiero si pone in stretta connessione con altri processi quali, ad esempio, la presa di decisioni, il pensiero riflessivo (Michellini, 2013; 2016) e quello creativo, i quali richiedono uno sviluppo integrato. Relativamente al rapporto tra pensiero critico e pensiero riflessivo, in letteratura si rilevano differenti interpretazioni: anche considerando solamente la formulazione linguistica, si nota come, talvolta, le due espressioni ('pensiero critico' e 'pensiero riflessivo') vengano adoperate come sinonimi; mentre, in altri casi, sono utilizzate per indicare concetti distinti. Nella presente trattazione, a mero titolo di ipotesi di lavoro, si intende la riflessività come repertorio di abiti mentali più ampio, alla cui strutturazione contribuisce l'*habitus* del pensiero critico; tuttavia, si ritiene che, nonostante tale distinzione logica, all'atto pratico, ogniquale volta si agisce in maniera riflessiva vengano impiegate anche abilità critiche¹.

2. L'educazione al pensiero critico

L'educazione a una forma di pensiero quale quella appena illustrata appare più che mai urgente in una società come quella attuale, caratterizzata da un elevato grado di complessità, da un'intensità di conoscenza e da un ambiente a elevato tasso informativo (Floridi, 2017), con una facilità di accesso alle informazioni tale da richiedere raffinati strumenti di analisi critica per non incorrere nella creazione di false credenze e affrancarsi da fenomeni di "deprivazione epistemica" (Tombolato, 2023, p. 287).

In altri termini, l'educazione al pensiero critico appare come uno dei bisogni formativi delle cittadine

1 Per approfondimenti, cfr. Ghanizadeh (2017) e Paul (1990).



e dei cittadini del XXI secolo, che la scuola non può ignorare se vuole intessere un legame virtuoso con la società.

Riprendendo la cornice di senso dichiarata inizialmente, si crede che la promozione di un abito di pensiero critico debba costituire una finalità pedagogico-didattica della Scuola della Costituzione. Di più, lo spirito critico e quello antidogmatico dovrebbero innervare ogni aspetto di una realtà scolastica contraddistinta dai valori di una costituzione democratica (Baldacci, 2019).

Tuttavia, per affrontare tale istanza educativa, occorre considerarne la natura e le conseguenti condizioni di possibilità.

In relazione alla promozione di capacità di pensiero critico, si assiste spesso a scelte pedagogico-didattiche ascrivibili a fenomeni di disciplinarizzazione di ambiti non disciplinari (Martini, 2020): impostazioni curricolari in cui gli ambiti che affrontano temi e problemi di natura trasversale, i quali interessano a un tempo più saperi, vengono considerati alla stregua di discipline, prevedendone l'insegnamento tramite una procedura formale; in questo modo, si incorre, però, in un errore epistemologico e pedagogico-didattico. Questa dinamica interessa anche il *critical thinking*, al quale, non di rado, sono intitolati corsi universitari e materie scolastiche.

Nel caso dello sviluppo del pensiero critico, non solo esso costituisce un ambito di educazione trasversale, ma si riferisce anche alla strutturazione di un abito mentale; dunque, rappresenta “il risultato complessivo e di lungo termine di tutta la formazione scolastica, attraverso il concorso delle varie discipline, e dell'insieme del contesto scolastico” (Baldacci, 2019, pp. 232-233).

Dewey (1933/2019; 1938a/1974; 1938b/2014) sottolinea la natura indiretta dell'educazione del pensiero; in questo senso, la strutturazione di un abito mentale è esito di un apprendimento di tipo collaterale rispetto a quello dei particolari argomenti di studio. È proprio tale tipologia di apprendimento, di natura implicita e collaterale, che dovrebbe assumere la massima rilevanza: gli abiti mentali, infatti, costituiscono il risultato più duraturo dei processi formativi e condizionano le modalità di pensiero e di azione degli individui.

In altri termini, si può considerare l'educazione al pensiero critico come interessata da processi di deuterio-apprendimento (Baldacci, 2012; Bateson, 1972/2000). Richiamando in estrema sintesi la teoria dei livelli logici dell'apprendimento di Bateson, erede della teoria dei tipi logici di Russell, si possono ravvisare differenti tipologie logiche di apprendimento. In particolare, ai fini della presente trattazione, è utile considerare due dei livelli logici formulati dall'Autore, i quali risultano complementari nel processo di formazione intellettuale: il primo concerne il proto-apprendimento, dunque, le conoscenze dichiarative e procedurali; il secondo si riferisce a processi di deuterio-apprendimento, ovvero, allo sviluppo a medio-lungo termine di competenze e di abiti mentali di tipo dominio-generale e dominio-specifico (Baldacci, 2012; Bateson, 1972/2000). Considerando e integrando l'elaborazione di Dewey e quella di Bateson, dunque, si può descrivere l'acquisizione di abilità di pensiero critico come un processo di deuterio-apprendimento, come strutturazione di un abito mentale, il quale si configura quale esito di un processo di apprendimento implicito e collaterale a quello delle conoscenze e delle abilità relative ai diversi domini della conoscenza.

Alla luce di tali considerazioni, l'ipotesi di lavoro avanzata è quella secondo cui, stante la natura complessa di una forma di pensiero come quello critico e le caratteristiche dei processi che ne permettono lo sviluppo, l'educazione al pensiero critico non possa essere inserita nel curriculum come uno specifico segmento volto all'insegnamento formale e diretto del *critical thinking*. Al contrario, si sostiene che sia necessario un contesto scolastico interamente segnato dalla volontà di promozione dello spirito critico e che le esperienze didattiche all'interno dei diversi ambiti disciplinari siano strutturate in modo tale da permettere agli allievi di compiere, con continuità, operazioni mentali e materiali in grado di strutturare, nel lungo periodo, un abito di pensiero critico.



3. Per un'ipotesi di curricolo di educazione al pensiero critico

Nel considerare l'esigenza che la scuola accolga le istanze e le trasformazioni sociali del tempo presente, occorre sottolineare come tale legame non debba essere interessato da dinamiche di subalternità del contesto scolastico rispetto alla società. In particolare, è opportuno che la scuola mantenga e valorizzi il carattere pedagogico che la contraddistingue. In questa prospettiva, si auspica un rinnovata centralità del curricolo, inteso come dispositivo teorico e metodologico, all'interno di una didattica critica e problematica, per la conciliazione delle antinomie formative (Baldacci, 2006). Non solo, l'ipotesi di declinare l'educazione al pensiero critico in chiave curricolare si basa anche su ulteriori due ragioni, analogamente individuate da Baldacci (2020) in relazione all'educazione etico-sociale: innanzitutto, l'esigenza di esplicitare l'educazione al pensiero critico quale problematica educativa e bisogno formativo, al fine di prenderne consapevolezza; il secondo motivo è rappresentato dalla possibilità di organizzare l'educazione al pensiero critico in maniera sistematica.

Trasponendo i livelli logici del proto-apprendimento e del deutero-apprendimento, precedentemente illustrati, al piano curricolare, è possibile considerare il curricolo come articolato su due livelli paralleli.

Il curricolo di primo livello si riferisce al proto-apprendimento, cioè all'acquisizione di conoscenze e abilità relative ai vari saperi disciplinari. Il curricolo di secondo livello, invece, si riferisce al deutero-apprendimento, cioè alla strutturazione di abiti mentali che [...] si compie in modo collaterale all'apprendimento di primo livello, ma secondo una scala temporale differente, caratterizzata da una maggiore estensione (Baldacci, 2020, p. 63).

È chiaro come un'educazione finalizzata alla promozione del pensiero critico pertenga al secondo livello del curricolo e dunque vada realizzata parallelamente ai processi di insegnamento formale delle discipline.

Le considerazioni fin qui espresse costituiscono la premessa di una ricerca dottorale in corso, volta a elaborare un curricolo di educazione al pensiero critico per la scuola secondaria di secondo grado. Nell'ambito di tale studio, in particolare, ci si interroga relativamente a quale strategia di progettazione e quale logica di organizzazione curricolare siano confacenti a un curricolo di secondo ordine volto allo sviluppo del pensiero critico. In relazione a tali quesiti, si avanza l'ipotesi secondo cui sia possibile considerare l'educazione al pensiero critico come finalità pedagogico-didattica in grado di rappresentare uno degli elementi a partire dai quali realizzare una progettazione curricolare integrata (Graziani, 2020). Inoltre, si sostiene che la logica curricolare maggiormente adatta all'elaborazione di un curricolo di secondo livello finalizzato alla promozione del pensiero critico sia quella per principi procedurali proposta da Stenhouse (1975/1977) e recentemente rielaborata da Baldacci in relazione all'ipotesi di un modello curricolare di educazione etico-sociale (Baldacci, 2020).

Anche dalle brevi riflessioni proposte in questo contributo, emerge, infatti, l'esigenza di un curricolo integrato che sia in grado di rispondere alle istanze del tempo presente e alle esigenze degli allievi, senza dimenticare la fedeltà alle discipline di insegnamento e al *proprium* pedagogico che caratterizza la realtà scolastica. In particolare, contro il rischio della riduzione del curricolo a mero contenitore di contenuti giustapposti, si afferma la necessità di realizzare un'integrazione fra le diverse discipline, fra conoscenze afferenti allo stesso sapere, fra esperienze scolastiche ed esperienze di vita (Martini, 2020; Michelini, 2020), prospettiva che trova riscontro anche nella letteratura internazionale (Vars, 1991).

Per quanto concerne, invece, la strategia di costruzione del curricolo basata sui principi procedurali, come è noto, essa nasce dal tentativo di sviluppare un modello di strutturazione curricolare che superasse la logica mezzi-fini. In particolare, Stenhouse (1975/1977) pone alla base della propria trattazione il quesito in merito all'eventuale esistenza di principi, sui quali modulare la scelta e l'organizzazione delle conoscenze disciplinari, diversi da quelli relativi alla formulazione di obiettivi predefiniti. Nell'affrontare tale questione, l'Autore ipotizza di potersi riferire a principi di tipo procedurale derivandoli dagli scopi generali assunti quali ideali a cui tendere.



I principi procedurali non si limitano a descrivere i comportamenti attesi negli allievi, ma considerano anche l'azione del docente e forniscono indicazioni in merito alla natura delle attività didattiche. Un principio procedurale può essere, ad esempio, espresso in forma logica come segue: “in vista dello scopo x, a parità d'ogni altra cosa, un'attività è più conveniente se è così e così” (Baldacci, 2020, p. 66; Stenhouse, 1975/1977, p. 112).

Nell'elaborazione di Stenhouse si rintraccia la necessità di proporre situazioni di apprendimento che consentano agli allievi di assumere un ruolo attivo, richiedendo loro di compiere delle scelte e di riflettere sulle loro conseguenze. In questa prospettiva, viene sottolineata l'importanza di impegnare gli studenti nell'affrontare problemi che stimolino la formulazione di ipotesi e la ricerca di idee. Particolare rilevanza viene attribuita alle situazioni nelle quali agli allievi sia richiesto di confrontarsi con problemi sfidanti, assumendosi il rischio del probabile insuccesso, coinvolgendoli così in un'attività di continua revisione critica del proprio lavoro (Stenhouse, 1975/1977).

È appena il caso di considerare, in questa sede, che una proposta curricolare di questo tipo riguarda necessariamente la formazione, il ruolo e le competenze dei docenti. A tal proposito, è utile ancora una volta il riferimento a Stenhouse (*Ibidem*), il quale pone in relazione l'elaborazione del curricolo con lo sviluppo professionale degli insegnanti; emerge, dunque, una logica secondo la quale i docenti affineranno le proprie capacità e conoscenze pedagogiche, didattiche e disciplinari attraverso la progettazione dei percorsi formativi e la riflessione in merito a essi.

Tornando brevemente a illustrare il progetto di ricerca di cui si è detto, si evidenzia come, alla luce di quanto espresso fin qui, l'impostazione curricolare presentata appaia adatta a un'educazione volta a sviluppare le abilità e disposizioni proprie di un atteggiamento critico e antidogmatico.

Nello specifico, lo studio prevede l'elaborazione di alcuni principi processuali generali che possano guidare la progettazione di un curricolo di educazione al pensiero critico per la scuola secondaria di secondo grado. Inoltre, si intende inserire la proposta nella prospettiva del curricolo integrato, tracciando le linee di un percorso formativo che possa realizzarsi attraverso il contributo dei diversi saperi e che sappia porsi in connessione con le esperienze di vita degli educandi.

4. Conclusioni

Le riflessioni brevemente illustrate nel presente contributo sono state volte a considerare la problematica dell'educazione al pensiero critico anche in relazione al rapporto tra scuola e società.

Nello specifico, all'interno della cornice di una Scuola della Costituzione (Baldacci, 2019), si è interpretato lo sviluppo di un abito di pensiero critico come bisogno formativo per educare cittadine e cittadini democratici capaci di affrontare le sfide della società del XXI secolo.

A tal proposito, si è argomentato in merito alla possibilità di affrontare la questione pedagogica dell'educazione al pensiero critico in chiave curricolare, anche allo scopo di trattarla in maniera sistematica, guadagnandola da una dimensione implicita. In questa prospettiva, si è osservata l'esigenza di un curricolo integrato che possa conciliare le antinomie formative e possa contemperare le diverse esigenze e i molteplici aspetti che animano la scuola, anche nei suoi rapporti con il contesto sociale.

In ultimo, sebbene non si sia approfondito tale aspetto nel corso del contributo, è opportuno sinteticamente evidenziare come per una progettazione curricolare volta allo sviluppo dello spirito critico, quale quella delineata, è necessario che siano soddisfatte opportune condizioni da parte del sistema scuola, tanto di tipo istituzionale quanto strutturale (Baldacci, 2020). In particolare, tra le altre, si sottolinea l'importanza di una formazione del personale docente coerente con l'orizzonte di senso dell'idea di scuola assunta; nello specifico, emerge l'esigenza di professionisti della scuola in possesso di raffinate competenze disciplinari, pedagogiche e didattiche, caratterizzati da abiti di pensiero critico e riflessivo (Michellini, 2013; 2016).



Bibliografia

- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Carocci.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale*. Carocci.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi. (Original work published 1972)
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. La Nuova Italia. (Original work published 1899)
- Dewey, J. (1974). *Logica. Teoria dell'indagine*. Einaudi. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Original work published 1938)
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Raffaello Cortina. (Original work published 1933)
- Dewey, J. (2020). *Democrazia e Educazione*. Anicia. (Original work published 1916)
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). Freeman.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (Research findings and recommendations)*. American Philosophical Association.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74, 101–114.
- Graziani, P. (2020). Curricolo integrato e critical thinking. In B. Martini & M.C. Michelini (Eds.), *Il Curricolo Integrato* (pp. 57–66). FrancoAngeli.
- Martini, B. (2020). Verso un'ipotesi di Curricolo Integrato. In B. Martini & M.C. Michelini (Eds.), *Il Curricolo Integrato* (pp. 105–123). FrancoAngeli.
- Michelini, M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. FrancoAngeli.
- Michelini, M.C. (2016). *Fare Comunità di pensiero*. FrancoAngeli.
- Michelini, M.C. (2020). Il ruolo della scuola nell'attuale contesto sociale. In B. Martini & M.C. Michelini (Eds.), *Il Curricolo Integrato* (pp. 11–27). FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Pastore, L., Dellantonio, S., & Job, R. (2019). Il critical thinking e l'arte di ragionare bene. *Giornale italiano di psicologia*, 46(4), 877–885.
- Paul, R. W. (1990). Critical and reflexive thinking: a philosophical perspective. In B. F. Jones & L. Idol-Maestas (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 445–494). L. Erlbaum.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Armando. (Original work published 1975)
- Tombolato, M. (2023). Promuovere la competenza epistemica attraverso l'educazione scientifica. Il ruolo della storia della scienza e dell'epistemologia nella formazione degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 286–296. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2643>
- Vars, G. F. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*, 49(2), 14–15.



Um desafio central da Escola. Romper com a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só A central challenge for the School. Break with the doctrine of teaching everyone as if they were one

Ivan Fortunato

Instituto Federal de São Paulo | Campus Itapetininga, Brasil | ivanfrt@yahoo.com.br

ABSTRACT

This paper, written in the form of an essay, aims to present arguments that highlight a central challenge facing schools, and consequently education and teaching: breaking the doctrine of teaching everyone as if they were one. This is because, although there are pedagogical discourses that tend to present school education as the complete formation of the person, everyday life reveals that pedagogical activities tend to be designed and conducted to meet the demands of external exams. In this way, we have a school managed by a watertight curriculum, produced in a generic way, with a view to facilitating the maintenance of the status quo. But, if the school is the place of human formation, it must be guided from the inside out, respecting its students, establishing ways for life to be different; who knows, perhaps less guided by the neoliberal situation of every man for himself.

Este artigo, escrito na forma de um ensaio, tem como objetivo apresentar argumentos que evidenciem um desafio central da escola, conseqüentemente da educação e da docência: romper a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só. Isso porque, embora existam discursos pedagógicos que tendem a apresentar a educação escolar como a formação plena da pessoa, o cotidiano revela que as atividades pedagógicas tendem a ser elaboradas e conduzidas para atender às exigências dos exames externos. Dessa forma, temos uma escola gerenciada por um currículo estanque, produzido de forma genérica, com vistas a facilitar a manutenção do *status quo*. Mas, se a escola é o lugar da formação humana, deve ser orientada de dentro para fora, respeitando seus educandos, estabelecendo meios para que a vida seja outra; quem sabe menos orientada pela conjuntura neoliberal de cada um por si.

KEYWORDS

Bureaucracy | Syllabus | Teaching | Schooling
Burocrazia | Currículo escolar | Docência | Educação escolar

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Fortunato, I. (2024). Um desafio central da Escola. Romper com a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 96-103. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-13>.

Corresponding Author: Ivan Fortunato | ivanfrt@yahoo.com.br

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-13

Received: 16/4/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

1. Um desafio central...

Neste ensaio, os argumentos emergem do cotidiano visto e vivido em dez anos como professor formador de professores, mas, também, da experiência vivida como estudante da educação básica. Toda essa trajetória, de estudante a professor, representa cerca de 30 anos de experiência com a escola. No ofício de formar novos professores para a educação básica, tenho a oportunidade de refletir constante e reiteradamente sobre essa experiência longa com a educação escolar.

Recentemente, passei a cotejar o passado e o presente com uma literatura progressista, representada, dentre outros, por educadores como Célestin Freinet (França), Paul Goodman (EUA), e Paulo Freire (Brasil). Essencialmente, esses educadores convergem em uma educação voltada à transformação do modo de vida, desafiando o *status quo*. Esse confronto entre a experiência e a teoria possibilita, dentre outros, identificar os obstáculos que ajudam a manter as coisas como são e como sempre foram. Nesse sentido, foi possível observar que a educação escolar enfrenta um desafio central: a necessidade de romper com a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só.

Aqui neste ensaio, o objetivo principal é o de evidenciar esse desafio premente, que permeia toda a escola, incluindo também a docência. Trata-se, principalmente, de enumerar diversas denúncias à escolarização institucional, baseadas em ideais progressistas.

Importante iniciar a escrita demarcando que *não* há pretensão alguma em tratar de uma educação personalizada, baseada em metodologias ativas (supostamente) inovadoras. Ou seja, *não* se trata de pensar que, no contexto educacional atual, os professores desempenham um papel crucial na transformação do ensino, devendo reformular suas práticas pedagógicas para incentivar a reflexão crítica, autonomia e diversidade de pensamento dos estudantes, atuando como facilitadores do aprendizado coletivo. *Tampouco* se trata de afirmar que professores *devem* assumir uma abordagem flexível, adaptável e aberta a inovações pedagógicas e tecnológicas para promover um ensino mais eficaz, garantindo que todos os alunos alcancem seu pleno potencial acadêmico.

Particularmente, esse discurso diverge das minhas crenças sobre o enfrentamento ao desafio central da educação escolar (cf. Fortunato, 2024a). Neste artigo, trago mais argumentos que sustentam minha divergência ao discurso corrente sobre mudanças das práticas pedagógicas docentes. Afinal, acredito que a ruptura com a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só tem muito pouco (ou até mesmo nada) a ver com a mudança das práticas do professorado. Isso porque, tal problema nasce da prescrição institucional orientada pelo sistema, e não dentro das salas de aula. De fato, minha hipótese é de que os recorrentes problemas de sala de aula, tais como baixo rendimento, indisciplina, desinteresse, falta de respeito, *bullying*, dentre outros, são mera refração dessa doutrina que pretende ensinar a todos como se fossem uma única pessoa.

Não obstante, essas ideias de que a personalização da educação é responsabilidade única do corpo docente têm sido cada vez mais popularizadas. São ideias que impõem ao professorado certa obrigação em desenvolver habilidades de entretenimento, além de dispor de um estoque de atividades tecnológicas e divertidas para cativar o alunado. Para quem as têm como certas, inclusive, há vários outros educadores que podem argumentar em seu favor. Um deles, por exemplo, é José Moran (2015) que, há quase dez anos, já havia afirmado que:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (Moran, 2015, p. 16).

Embora a citação revele que o autor também seja contrário à escola padronizada, seus objetivos, por outro lado, são a favor da manutenção do sistema que controla toda a sociedade, incluindo a educação.



As palavras-chave que usa – competências, proatividade, empreendedora – evidenciam que esse modo de despadronizar a escola é apenas um véu que encobre a regulamentação da educação via currículo oficial e avaliações padronizadas em larga escala.

Aqui, a crítica é outra, pois não recai na sala de aula e no trabalho babilônico desprendido por docentes que, cercados por dezenas de estudantes pensantes e pulsantes, são desafiados a empurrar-lhes o currículo. Nessa conjuntura, muitos acabam optando pelo controle disciplinar rígido, enquanto outros tentam se amparar em atividades lúdicas, baseadas no entretenimento, para promover algum tipo de interesse ao que deve ser ministrado na forma de conteúdo curricular.

Para cristalizar as denúncias à escolarização que pretende ensinar todas as pessoas como se fossem uma só, este ensaio se desdobra em três seções. A primeira diz respeito aos fundamentos teóricos para as denúncias, ancorando os argumentos em quatro livros de autores diferentes, que se encontram nas contundentes críticas à escola como instituição. A segunda, apoiada na pedagogia de Paulo Freire, denuncia a educação bancária como manutenção de um ciclo de opressões, e traz o *esperançar* como verbo fundamental para resistência à opressão.

Por fim, nas considerações finais, as denúncias aqui apresentadas são organizadas em uma lista, com o propósito de dar destaque às consequências negativas de se “ensinar a todos como se fossem um só”. Ao final, fica o *esperançar* de que tais denúncias se vertam em novas e mais resistências ao sistema escolar, que serve de manutenção ao *status quo*.

2. Bases teóricas para criticar a escola como instituição

Para tecer as críticas aqui propostas, o ponto de partida é constatação de que os sistemas educacionais tendem a adotar abordagens que tratam todos seus estudantes de forma homogênea, como se fossem todos iguais em termos de interesses, habilidades e propósitos de vida (Harper et al., 1987). As evidências mais óbvias para esse tratamento estão no secular modo de acomodar coletivos de crianças, jovens e adultos em uma sala de aula, com o objetivo de serem ensinados a respeito de algo que se acredita ser fundamental para a vida.

Essa abordagem desconsidera a diversidade de experiências, saberes e perspectivas de toda sua comunidade, incluindo, portanto, estudantes e corpo docente. O que essa abordagem faz é impor práticas cotidianas desenhadas para a transmissão dos currículos oficiais, verificando posteriormente a (suposta) qualidade da educação pelos seus exames padronizados. Trata-se de uma abordagem mecânica que, segundo Freinet (2004), antecede a produção seriada, padronizada e em larga escala da indústria.

Por outro lado, quando voltamos para a idealização da educação, como visto no relatório da UNESCO liderado por Jacques Delors (1998), intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, encontramos pistas e recomendações para uma educação ao longo da vida, edificada sobre quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Essa beleza da educação, concebida nos discursos pedagógicos como um processo de formação plena do indivíduo e da sociedade, é rapidamente refutada pela realidade cotidiana. Isso porque, as atividades escolares são frequentemente moldadas para atender às exigências dos exames externos, refletindo uma escola guiada por um currículo rígido e genérico. Esse currículo padrão, imposto praticamente para todas as escolas, é forjado por especialistas que compreendem apenas parcialmente a complexidade do mundo.

A escola forjada pelo currículo especializado é meramente uma simplificação artificial do mundo, tendo sido denunciada por Edgar Morin (2003) como a busca por cabeças bem cheias. Por isso, o autor retorna a Michel de Montaigne para anunciar a necessidade da educação promover cabeças bem-feitas. Quando dispõe de uma bem-feita, explica Morin (2003, p. 21), uma pessoa desenvolve, ao mesmo tempo, “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas [e] princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”. Em outras palavras, essa educação voltada à promoção de cabeças bem cheias é uma



fórmula da vida que, não obstante, não encontra lugar para se desenvolver em uma escolarização lastreada por currículos e avaliações padronizados.

Essa abordagem simplificada acaba perpetuando o modelo institucionalizado de sociedade, inibindo, por meio da educação escolar, que qualquer outra forma de vida seja sequer cogitada. Ao analisar os escritos produzidos há cinco décadas ou mais, tais como Goodman (1964), Illich (1985), Reimer (1979) e de Harper et al. (1987), é possível identificar, nas entrelinhas de suas denúncias, que a educação escolar é ancorada por pilares que divergem da educação idealizada. Os pilares identificados a partir da leitura desses autores, em cotejamento com o visto e o experienciado, poderiam assim ser reescritos: aprender para ter sucesso nas provas; aprender a competir no sistema meritocrático; aprender a responder comandos sem sentido; aprender a reconhecer que vivemos em um sistema no qual impera o mote *cada um por si*.

Todos esses autores citados convergem, de alguma forma, para as críticas contundentes a respeito da tradicional escolarização que, em massa, tem possibilitado a manutenção do *status quo*. Isso quer dizer que a escola, como instituição, tem desempenhado um papel de perpetuar o modelo de sociedade lastreado pelas grandes desigualdades, pela produção de miseráveis e de tantas guerras.

Para Paul Goodman (1964), a instituição escolar tem, cada vez mais, ignorado valores humanos, desenvolvendo seu trabalho mecanicamente, respondendo automaticamente ao sistema com seus índices (e não a respeito das pessoas que lá estão). No seu livro *Deseducação obrigatória*, propôs alternativas à escolarização obrigatória padronizada, argumentando que a educação poderia ocorrer em ambientes comunitários como ruas e lojas, com adultos locais atuando como educadores. Paul Goodman (1964) foi obstinado defensor da frequência opcional às aulas, do estabelecimento de escolas pequenas e uma abordagem educacional focada na liberdade pessoal. Segundo o autor:

É nas escolas e nos meios de comunicação de massa, e não em casa ou através dos seus amigos, que a massa dos nossos cidadãos em todas as classes aprende que a vida é inevitavelmente rotineira, despersonalizada, classificada de forma venal; que é melhor seguir em frente e calar a boca; que não há lugar para a espontaneidade, a sexualidade aberta, o espírito livre. Treinados nas escolas, eles passam para a mesma qualidade de empregos, cultura e política. Esta educação é, deseducação, socialização de acordo com as normas nacionais e arregimentação de acordo com as “necessidades” nacionais (Goodman, 1964, p. 25).

Já as críticas de Ivan Illich (1985) à instituição escolar sugerem que a maior parte da aprendizagem ocorre fora dela. Segundo o autor, a escola tende a consumir toda a energia de seus frequentadores, isso porque o modelo institucional transforma os professores em pregadores de saberes fragmentados, tratando os estudantes como se fossem uma única pessoa. Na célebre obra *Sociedade sem escolas* de Illich (1985), escola é descrita como uma instituição que bitola a visão humana da realidade, promovendo o que ele se refere como uma escravização dos estudantes, ao tornar a aprendizagem dependente de um processo empacotado – a serviço do sistema, obviamente. Para o autor:

A escola pretende fragmentar a aprendizagem em “matérias”, construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados e avaliar o resultado em âmbito internacional. As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisarão ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; tanto se exprimerão até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados (Illich, 1985, p. 53).

Colega de Ivan Illich, o educador Everett Reimer (1979) escreveu o livro chamado *A escola está morta*. Na obra, critica o sistema educacional contemporâneo, enfatizando sua incapacidade de proporcionar uma educação escolar equitativa e efetivamente transformadora das diferenças sociais. Além disso, destaca que



as escolas perpetuam hierarquias sociais e competição desigual, moldando os indivíduos para aceitar a ideologia da sociedade tecnológica e do consumo competitivo, enquanto encobrem as falácias da competição e do progresso ilimitado. Nas suas palavras:

O problema está em que a sobrevivência da presente estrutura social e de tantos de seus privilegiados depende de se conservar as coisas exatamente como estão. [...] O mundo escolar concebe o problema da educação como sendo o meio de induzir o aluno a aprender o que se presume que deva conhecer (Reimer, 1979, p. 153).

Na obra *Cuidado, escola: desigualdade, domesticação e algumas saídas*, Harper et al. (1987) examinam criticamente o sistema educacional vigente, destacando questões presentes no título, ou seja, a desigualdade e a domesticação presentes na escola, oferecendo rotas alternativas ao processo padronizado de massa. Os autores evidenciam como o ambiente escolar pode perpetuar desigualdades sociais e culturais, cuja operação é moldada por agendas políticas e interesses institucionais, alheios ao sentido original da educação, como desenvolvimento integral da humanidade. Tratam também da domesticação que é bastante sutil, promovida pelo currículo oficial e suas inúmeras formas de transmiti-lo aos estudantes; como se fossem uma única pessoa, obviamente. Nas palavras dos autores:

Imediatamente depois do Maternal, a criança de seis anos é “parafusada” numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante sete anos ou mais? Haverá maneira melhor de aprender a submissão? (Harper et al., 1987, p. 47).

Esses autores, por meio de suas críticas contundentes ao sistema educacional tradicional, ajudam a compreender como as escolas contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais e para a domesticação social, desde a infância, fazendo com que apenas um único modelo de sociedade – o industrial neoliberal consumista – seja tido como possibilidade de vida planetária.

No entanto, tudo isso é muito bem articulado. Isso porque o foco principal de todo sistema de ensino são os índices, os escores, as estatísticas etc. que ditam as regras do jogo. Sua estrutura fragmentada em disciplinas, em áreas do conhecimento, limitam a visão da realidade, moldando seus estudantes para se encaixarem em padrões pré-estabelecidos. O próprio confinamento dentro das salas ou dentro da própria instituição, em nome de uma suposta segurança à integridade física, impondo limites à liberdade e à exploração legítima do mundo.

Essencialmente, os autores citados convergem na crítica à escola como uma instituição que, longe de promover uma educação integral, apenas reforça estruturas de poder, reproduzindo padrões desiguais na sociedade. Contudo, nada disso é à força; pelo contrário, pois já nos acomodamos ao modelo de sociedade que temos. Dessa forma, o que a escola tem como missão é promover uma competição entre os estudantes, deixando explícito, conforme já havia identificado Reimer (1979), que somente aqueles que se esforçarem além do limite poderão alcançar as benesses do sistema. Assim, desde cedo, somos forçados à meritocracia.

Claro que o sistema não dá conta de assimilar todos os esforçados merecedores, por isso a estratégia é criar protagonistas (cf. Fortunato, 2023). Essa estratégia é essencial para manutenção do sistema, pois sustenta a meritocracia como única forma de ascensão social, ao passo em que responsabiliza cada estudante pelo seu eventual fracasso; mesmo que tenha jogado com excelência as regras do jogo escolar.

Dessa forma, o que temos, de modo geral, é uma escola gerenciada por um currículo estanque, produzido de forma genérica, com vistas a facilitar a manutenção do *status quo*. Trata-se, como já delineado em outro ensaio (Fortunato, 2024), de uma escola burocraticamente gerenciada, por meio de uma articulação institucional que não atende especificamente aos interesses de ninguém, exceto do próprio sistema.



A formulação burocrática da educação escolar nos trouxe a cristalização de uma instituição que tem como objetivo manter os ideais da sociedade. Assim, opera, conforme denunciado por Everett Reimer (1979, p. 26), por meio de um jogo que vai “talhando a mente humana para aceitar seus ditames, e conferindo *status* social proporcionalmente à sua aceitação”. Esse jogo tende à monopolização da mente humana, fazendo com que as pessoas não apenas aceitem esse modelo de vida competitiva, mas que acreditem que é a única forma de existência planetária.

Sendo assim, não havendo outra forma de existir, só nos resta jogar o jogo. Essa é uma crença potente, que tem mantido o *status quo*. Talvez sua maior resistência seja a pedagogia de Paulo Freire.

3. Críticas ao sistema escolar com apoio da Pedagogia do Oprimido e da educação libertadora de Paulo Freire

Na escola, portanto, aos professores são dados os roteiros de saberes fragmentados a serem repassados aos estudantes – da melhor forma que encontrarem. Aos estudantes, por meio da mera transmissão via oratória ou pelo entretenimento das metodologias ativas, só resta apreender (ou não) o que lhes será cobrado nas avaliações externas, para ingresso na universidade e/ou no mercado de trabalho. Aos que mais se esforçam, há esperança de um futuro promissor, recheado das benesses do sistema. Para todos, existe a prerrogativa do empreendedorismo (Fortunato, 2023).

Nesse sentido, toda a forma de escolarização pode seguir operando tranquilamente pela ideologia de “ensinar a todos como se fossem um só”. Afinal de contas, o final da escola é exatamente o mesmo para todos. Claro que se pode argumentar que nem todos prestarão os exames de admissão para a universidade ou para os melhores empregos públicos ou privados. Mas, esses que não seguem o fluxo, são largados à própria sorte. Aliás, até mesmo quem segue toda ritualística está ligado à própria sorte.

Pode-se argumentar, também, que há trabalhos individualizados para promover a aprendizagem dos que têm alguma dificuldade de aprendizagem ou alguma deficiência. No entanto, os recursos e esforços que são despendidos é para que esses estudantes não fiquem para trás e possam, eventualmente, se juntar aos demais na escolarização, tornando-se um só.

Por isso que há tantas denúncias à doutrina escola de “ensinar a todos como se fossem um só”. Pois essa doutrina diz respeito à manutenção das coisas. Como nos alertou Reimer (1979, p. 151): “a menos que ocorram radicais mudanças na sociedade moderna, não pode o sistema escolar ser substituído por alternativas eficazes”. Isso quer dizer que a educação escolar não tem forças suficientes para promover as radicais mudanças na sociedade; não obstante, sem a educação, tudo o que nos resta é a escolarização que vai tratando todos como se fossem um só.

Segundo Reimer (1979, p. 151), a “verdadeira educação é uma força vital”, mas, como a verdadeira educação é confundida com os ritos da escolarização institucional, torna-se esvaziada de sua própria força vital. Por isso, Reimer (1979) afirmou que *A escola está morta*, pois a instituição não opera com educação, mas com instrução.

Acreditar na educação, sem acabar com a instituição escolar era a esperança e a utopia do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Segundo Reimer (1979, p. 151), não há melhor definição para educação como força vital do que a Freiriana, descrevendo-a como “a consciência crítica de uma realidade, que leva a uma ação efetiva”.

Nesse sentido, olhar criticamente a realidade é compreender, ainda que parcialmente, o sistema que nos submete a uma competição entre nós mesmos, assim como nos empurra a uma ideia de progresso ilimitado. A ação efetiva referida na proposta de educação seria confirmada por outras formas de conceber a vida em sociedade, na qual a vida planetária seja mais importante do que as práticas institucionais que controlam as pessoas e os recursos. O sistema vigente não sobreviveria a um mundo plenamente educado, por isso Reimer (1979, p. 157) afirmou categoricamente que, “nesta sociedade, Paulo Freire é uma ameaça”.



O educador brasileiro não concebia a educação como uma forma de disseminar conteúdos curriculares coletivamente, como se todos os educandos fossem uma única pessoa. Pelo contrário, pois era obstinado crítico desse método, nomeando de “educação bancária” – uma analogia com os bancos, no qual os professores seriam depositantes de envelopes de saberes e os estudantes seus depositários. Essa percepção da educação bancária foi exposta no célebre livro *A pedagogia do oprimido*, no qual Paulo Freire (1987) expõe como o método de excelência da escola, o de ensinar a todos como se fossem um só, opera como reguladora do sistema e produtora de pessoas oprimidas, que se submetem ao sistema.

À época em que escreveu esse livro, vimos que Paulo Freire (1987) notava uma relação de opressão por parte dos docentes, oprimindo os estudantes a ouvirem docilmente, a seguirem as prescrições, a serem disciplinados, como *objetos* do processo educativo. Mas, fica claro, agora, que essa relação de opressão dentro das salas de aula e das escolas é mera refração de um sistema opressor maior. Isso quer dizer que os docentes também são oprimidos, devendo seguir as prescrições curriculares que servem de balizadores da meritocracia.

Assim, não apenas os educandos são objetos do processo educativo, mas também os educadores, os gestores e toda comunidade. Isso porque se acredita que a sociedade é fundamentada de fato na meritocracia, sendo necessário assumir, cada um, o papel de protagonista, sob pena de ser mero coadjuvante ou figurante. Aos estudantes, resta a opção de esforçar ao máximo para se apropriar dos saberes que são depositados coletivamente, como se todos fossem um só. Aos docentes, existe a possibilidade de trocar a oratória por metodologias ativas, mais divertidas e participativas – desde que consiga empurrar o currículo oficial aos estudantes.

De uma forma ou de outra, ou seja, ouvindo docilmente as prescrições, ou se envolvendo em atividades mais lúdicas, todos são tratados como se fossem um só: todos devem ouvir as mesmas coisas, ou brincar de aprender com as mesmas atividades. Há, claro, as atividades de reforço e de apoio individual especializado, mas, com o objetivo de que esses estudantes consigam acompanhar os demais.

Assim, a escola, como instituição de educação, segue uma secular tradição de fornecer coletivamente os saberes (supostamente) necessários para manutenção do sistema. Cada estudante deve se esforçar ao máximo para se apropriar desses saberes para, eventualmente, serem recompensados com benesses do sistema pelo seu mérito. Aos que não se esforçam, resta a condição de empreender ou aceitar que sua condição será a de permanecer à margem do sistema.

Justamente por ser contundente mecanismo de manutenção do *status quo* que Paulo Freire era contra a educação bancária. Essa educação que considera todos os estudantes como uma única pessoa é uma forma maquínica de perpetuar o ciclo de opressão, pois, quando institucionalmente organizada, a educação tem força contundente para oprimir os gestores, que oprimem docentes, que oprimem os estudantes. A única fuga possível dos oprimidos é tornarem-se opressores.

Paulo Freire tinha outra ideia. Podemos chamá-la de *esperançar*: ter esperança, mas não aquela que espera, pelo contrário, aquela que age, que busca realizar ações para que aquilo que se deseja se realize. Por isso, *esperançar* é um verbo, uma mistura de atitude com utopia, em busca de um mundo outro. Um mundo que não seja regulado pela competição entre as pessoas, controlado pelas instituições e promotor de tantas desigualdades, miséria e guerras.

4. Considerações finais

Ao longo deste ensaio, diversas denúncias foram feitas à instituição escolar que ensina a todos como se fossem um só. Tais denúncias podem ser agrupadas em cinco categorias, a saber:

- *Padronização do ensino*: trata-se de uma crítica à abordagem da escola que trata todos os estudantes (e docentes) de forma homogênea, ignorando suas diferenças individuais em interesses, habilidades e pro-



pósitos de vida. Isso resulta em práticas cotidianas desenhadas para a transmissão dos currículos oficiais, sem considerar a diversidade de experiências e saberes da comunidade escolar;

- *Modelo de ensino mecanicista*: é uma crítica à forma como a escola opera de maneira mecânica, respondendo automaticamente ao sistema com base em índices e estatísticas, em vez de priorizar as necessidades e o desenvolvimento integral dos estudantes;
- *Desigualdade e domesticação*: são dois elementos que resultam da escolarização como instituição que perpetua desigualdades sociais e culturais, promovendo a domesticação dos estudantes (e docentes) para se conformarem a padrões pré-estabelecidos. Essa abordagem limita a visão da realidade e reforça estruturas de poder na sociedade;
- *Meritocracia e competição*: trata-se de revelar que vivemos sob um sistema de meritocracia em toda a sociedade, inclusive na escola, no qual apenas os estudantes que se esforçam além do limite podem alcançar o sucesso, enquanto os demais são deixados para trás. Isso, além de criar uma competição entre os próprios estudantes, reforça a ideologia da sociedade competitiva;
- *Educação bancária*: é uma crítica que retoma a escolarização conforme descrita por Paulo Freire, na qual os professores depositam conhecimento nos estudantes como se fossem recipientes vazios. Esse método é visto como opressor e regulador do sistema, produzindo pessoas oprimidas que se submetem passivamente à forma de controle imposta pelo próprio sistema; incluindo os próprios docentes.

Neste ensaio, não foram anunciadas rotas alternativas às denúncias. No limite de um escrito, o foco recaiu mesmo sobre a solidificação de argumentos que dessem clareza e robustez ao que foi qualificado como problema central da educação escolar; reiterando novamente: ensinar a todos como se fossem uma única pessoa.

Mas, para encerrar com um pouco de esperança, acredito na escola como o lugar da formação humana. Por isso, penso que os currículos oficiais que orientam avaliações externas de larga escala, devem ser substituídos por uma educação mais orgânica e humanizada, ser orientada de dentro para fora, respeitando seus docentes e educandos, estabelecendo meios para que a vida seja outra; quem sabe menos imposta pela atual conjuntura neoliberal, na qual cada um é por si.

Bibliografia

- Delors, J. et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Cortez.
- Fortunato, I. (2024a). Dois devaneios didáticos decoloniais. *Isagoge*, 4(1), 79–91. <https://doi.org/10.59079/isagoge.v4i1.198>
- Fortunato, I. (2024b). A quem interessa a burocracia na educação? *@mbienteeducação*, 17, e023004. <https://doi.org/10.26843/ae.v17i00.1341>
- Fortunato, I. (2023). Sobre protagonistas empreendedores nas salas de aula, ou uma leitura crítica de termos neoliberais na educação. *Nuances*, 34, e023007. <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10105>
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso* (7th ed.). Martins Fontes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17th ed.). Paz & Terra.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory miseducation*. Horizon Press.
- Harper, B. et al. (1987). *Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas* (18th ed.). Brasiliense.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas* (7th ed.). Vozes.
- Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. de Souza & O. F. T. Morales (Eds.), *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* (pp. 15–33). Proex/UEPG.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (8th ed.). Bertrand Brasil.



Il tutor pedagogico come facilitatore dei processi di orientamento esistenziale. L'esperienza di una scuola secondaria di primo grado nell'hinterland milanese

Pedagogical tutor as facilitator of the existential orientation processes. The experience realized in a lower secondary school in the Milanese hinterland

Monica Crotti

Università degli Studi di Bergamo | monica.crotti@unibg.it

Damiano Meregalli

Università della Valle d'Aosta | d.meregalli@univda.it

ABSTRACT

Students attending the lower secondary school are at a crossroads of sorts because they have to manage both internal and external tensions: they are building their identity and looking for their future role in a social and family context that does not always have linear expectations on them. Such dynamics influence both the school system and the didactic methods. School risks to become a place of intergenerational misunderstandings, losing its main aim of orienting students. The pedagogical tutor is an external figure who is included in the education system as a "net weaver": he supports the students to the awareness of their aspirations, and the teachers in their educational role. He also sustains the parents when there are difficulties in the parent-child relationship.

Gli studenti che frequentano la scuola secondaria di primo grado sono a un crocevia di tensioni interiori ed esteriori che riguardano la costruzione identitaria e la ricerca di una collocazione futura nel mondo. Inoltre, il contesto familiare e sociale presenta proiezioni e attese sui ragazzi non sempre lineari. Tali dinamiche investono il mondo scolastico impattando sull'azione didattica e curricolare. Il rischio è che la scuola diventi un luogo d'incomprensioni intergenerazionali anziché essere agente di sintesi e di orientamento verso una prospettiva di senso condivisa. Il *tutor pedagogico*, figura professionale esterna, s'inserisce nel contesto formativo come *tessitore di reti*, con il fine di accompagnare gli alunni alla consapevolezza delle proprie aspirazioni, di sostenere i docenti nel proprio ruolo educativo e di supportare i genitori nelle criticità relazionali con i figli.

KEYWORDS

Pedagogical Tutoring | Educational Orientation | Life Project | Lower secondary school | Searching for meaning
Tutor pedagogico | Orientamento educativo | Progetto di vita | Scuola secondaria di primo grado | Ricerca di senso

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Crotti, M. & Meregalli, D. (2024). Il tutor pedagogico come facilitatore dei processi di orientamento esistenziale. L'esperienza di una scuola secondaria di primo grado nell'hinterland milanese. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 104-110. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-14>.

Corresponding Author: Monica Crotti | monica.crotti@unibg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-14

Received: 11/4/2024 | **Accepted:** 18/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

Credit author statement: Il primo paragrafo è di Monica Crotti, il secondo di Damiano Meregalli; le conclusioni sono condivise.

1. Il valore pedagogico dell'orientamento

Nella Raccomandazione conclusiva del Congresso Unesco di Bratislava (1970) si afferma che orientare significa “porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita”, indicando due obiettivi tra loro sinergici e interrelati: da un lato, l'attenzione rivolta al progresso della società; dall'altro, il sostegno alla promozione dello sviluppo personale di ciascuno.

In questa definizione appare in controluce anche quanto l'orientamento possa essere di conseguenza la pratica professionale messa in atto per indirizzare nelle scelte formative e lavorative e/o il processo di accompagnamento personale al riconoscimento e alla consapevolezza delle proprie capacità, in un momento complesso che richiede la gestione di dimensioni molteplici (emotive, affettive, relazionali ecc.), connesse con la scelta in atto (Sangiorgi, 2005; Parente, 2022). Questa duplice prospettiva, che si muove tra il progetto personale che indirizza il singolo nel processo decisionale e la teoria e pratica professionale attuata da operatori qualificati, è presente nella stessa semantica del termine (Di Fabio, 1998, p. 9).

Orientamento deriva, infatti, dal participio del verbo latino *orior*, con il quale si indica l'azione del volgere a ponente, che in chiave metaforica rimanda al sorgere del sole, ovvero al nascere, al cominciare qualcosa di nuovo. Per farlo, si utilizzano i punti cardinali, che sono le direzioni verso cui è possibile muoversi (Sicurello, 2020, p. 94) e si indirizzano le vele a seguire il vento e a fare rotta (Pagano, 2011, pp. 159-160). In queste immagini evocative, appare il valore dell'attenzione allo spazio (vissuto e progettato), al tempo (in dimensione sincronica e diacronica), agli strumenti e alla motivazione che animano il percorso orientativo. Esso è inoltre strettamente legato al contesto storico-sociale e culturale di riferimento, che ha visto negli anni scontrarsi visioni opposte: un modello funzionalista e neoliberista, per il quale il soggetto è chiamato a adeguarsi al sistema esistente acquisendo competenze utili al mondo del lavoro, attuando una sorta di selezione e “normalizzazione” volta a inserire “l'uomo giusto al posto giusto” (Batini, 2015, p. 6), e un modello emancipatorio, volto alla promozione delle capacità personali e a un ideale di giustizia sociale (Pombeni, 2008). Questo secondo aspetto anima gli obiettivi dell'Agenda Onu 2030 proponendo un “orientamento-azione” legato al principio di responsabilità (Guichard, 2021) e richiedendo di “entrare in relazione con le rappresentazioni di futuro” (Riva, 2023, p. 41) che si intendono perseguire.

L'orientamento ha nel tempo manifestato una complessa articolazione di fasi di sviluppo ed elaborazioni teoriche provenienti da ambiti disciplinari diversi, ognuna delle quali “ha portato un proprio contributo specifico e ancora oggi possiamo trovare elementi tipici delle precedenti elaborazioni nei modelli di intervento più diffusi: il modello psicosociale; il modello globalistico-interdisciplinare; il modello di *counseling*” (Simeone, 2012, p. 32). Evoluzione relativamente recente è invece quella dell'orientamento quale *formazione permanente* e categoria pedagogica che non è immediatamente connessa a un esito scolastico o professionale specifico (Girotti, 2005, p. 7) e che ha come fine la “progettazione del proprio sé sociale, culturale e lavorativo” (Biagioli, 2023, p. 8), oltre che essere “strumento esistenziale per lo sviluppo dell'autonomia” del soggetto (Batini, 2015, p. 21), il quale è attivamente coinvolto nel proprio progetto di vita (Sibilio, 2015; Guccione & Scarlata, 2010). Per tale prospettiva, ritornando all'immagine dell'orientamento come direzionalità, potremmo sintetizzare, che esso non consiste soltanto nel *muoversi verso*, ma anche “nello stare *dentro* al momento (di vita, formativo, professionale), e starci per costruire, per progettare” (Batini, 2015, p. 21).

Il persistente stato di emergenza in cui siamo immersi (Fantuzzi, 2024; Han, 2023) tende tuttavia a minare la consequenzialità nella percezione del tempo, rendendo difficile pensare una progettazione orientata al futuro. Tale condizione esistenziale interessa soprattutto i più giovani, per i quali il presente diviene l'unico orizzonte temporale “maneggiabile e controllabile” (Merico, 2017, p. 64), in un contesto in cui anche il dialogo intergenerazionale entra in crisi (Crotti, 2018).

Un approccio pedagogico all'orientamento dovrà quindi agire per un accompagnamento alla costru-



zione dell'identità personale nell'arco di vita, senza però nascondere “le componenti che condizionano a livello storico, sociale, familiare, educativo e istituzionale le storie individuali di scelta e di costruzione dei progetti di vita, a livello esplicito e implicito” (Riva, 2023, p. 42), caricando di attese e aspettative adulte la vita dei più giovani (Lancini, 2023); si porrà quindi al centro la persona, con il fine di aumentare la consapevolezza di sé, nel significato di una maggiore conoscenza delle proprie capacità e opportunità non solo in campo professionale, ma in chiave di formazione permanente. L'orientamento diviene perciò “dispositivo a favore della dignità umana, della giustizia sociale e dello sviluppo sostenibile per tutti” (Soresi & Nota, 2020, p. 9).

Su questa linea di pensiero, dopo l'entrata in vigore del D.M. 63 del 2023, ha preso avvio anche in Italia un piano di orientamento finalizzato a garantire un percorso personalizzato di accompagnamento dello studente per la costruzione del proprio progetto di vita. La definizione di orientamento condivisa nelle Linee-guida (DM. 328/2022) rimanda a

un processo volto a facilitare la *conoscenza di sé*, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo *sviluppo delle competenze* necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, *elaborare o rielaborare un progetto di vita* o sostenere le scelte relative (corsivo degli autori).

Inoltre, con l'introduzione delle figure di *docente tutor* e di *docente orientatore* (missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), s'intende potenziare un modello educativo dell'orientamento, che lo inserisca nel progetto formativo personale dello studente, valorizzando le capacità e le potenzialità di ognuno, con la responsabilità della comunità educante (insegnanti, genitori, agenzie del territorio ecc.) a sostenere le scelte esistenziali e professionali fin dall'inizio del percorso scolastico.

Interessante rilevare a tal fine, come già la Direttiva Ministeriale n. 478 del 6 agosto 1997 vedeva l'orientamento quale

parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socioeconomici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile.

L'orientamento, infatti, dovrebbe iniziare già dall'infanzia, come sostegno alla fiducia, all'autostima, al riconoscimento delle proprie attitudini, ma necessita di dispiegarsi in maniera più approfondita nella scuola secondaria, laddove una didattica maggiormente laboratoriale e che rispetta spazi di autonomia e ricerca, rende possibile sviluppare sia competenze di base, che trasversali, quali la creatività, la motivazione, lo spirito di iniziativa, la capacità di collaborazione e di gestione del conflitto.

Sin dall'anno scolastico in corso nella scuola secondaria di primo grado si propone a tal fine l'articolazione di moduli di orientamento di trenta ore, nei quali “aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale” (Linee-guida orientamento, 2022).



2. Una progettualità inedita: la sperimentazione del tutor pedagogico

Il progetto che s'intende presentare è precursore di tale proposta, poiché vede la presenza di un pedagogo esterno alla scuola secondaria di primo grado, chiamato a collaborare dentro l'Istituzione¹ con compiti di facilitatore dei processi orientativi sia negli studenti, sia nei docenti; rispetto a questi ultimi, il professionista li incoraggia a far emergere l'*unicum* di ciascun alunno colto nella sua irripetibilità, anziché limitarsi a consegnare, al termine del percorso scolastico, una indicazione sui possibili percorsi di studio superiori (Guglielmini & Batini, 2024).

Immaginare, infatti, che il compito della scuola sia soltanto quello di compilare un “profilo e quindi un suggerimento all'allievo”, rispetto a quanto è chiamato a compiere è un “errore di prospettiva e al tempo stesso una tacita concessione ai tecnicismi, ai formalismi o, semplicemente, agli psicologismi” (Paparella, 2008, p. 20).

L'orientamento educativo, come anticipato, è invece

un processo complesso, esito ed effetto di tre speciali competenze del soggetto: la capacità di leggere, riconoscere ed apprezzare le proprie risorse, le proprie attitudini, le proprie abilità, le proprie aspirazioni e persino le proprie ambizioni; la capacità del soggetto di leggere attorno a sé, captando voci e risorse, possibilità di iniziativa e attese sociali, prospettive valoriali e opportunità socioculturali, vincoli procedurali ed opportunità di mercato; e, insieme, a tutto questo, l'attitudine (e la capacità) di scegliere e decidere con efficacia ed autonomia (Ivi, p. 19).

È bene ricordare, inoltre, che la centralità dell'orientamento promosso all'interno della scuola occupa un “ruolo strategico nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo” (C.M. n. 43 del 15 aprile 2009).

In anticipo sulle ultime indicazioni ministeriali, da diciotto anni, presso un Istituto Comprensivo statale dell'hinterland milanese, all'interno della Secondaria di I Grado, è presente una sperimentazione, che vede l'inserimento a scuola di un pedagogo, il cui compito è di generare connessioni tra studenti, docenti e famiglie al fine di supportare i cambiamenti cognitivi e relazionali che la preadolescenza e adolescenza portano con sé (Verrastro, 2015). La lungimiranza della Presidenza e del Collegio Docenti ha permesso, tramite una proficua collaborazione con le Istituzioni locali, di sostenere una progettualità preventiva nei confronti del disagio, della dispersione scolastica e dell'orientamento esistenziale.

Assieme ai docenti, infatti, si è intuito che il malessere dei giovani riguardava – e riguarda tutt'ora – un'insoddisfazione generale nei confronti della propria vita derivante da uno smarrimento interno (Bollas, 2018), dettato dai cambiamenti psicofisici, e, in forma più accentuata, dalla difficoltà di trovare “testimoni credibili disposti ad argomentare” con loro, aiutandoli a “trovare un sentiero” (Vico, 2012). Le numerose forme di disagio all'interno della scuola, sia negli studenti che nei docenti, sono emerse grazie a un lavoro di analisi condotto dal pedagogo attraverso la somministrazione di *Questionari* e la realizzazione di *Focus Group* mirati alla comprensione del grado di *malessere* presente all'interno delle aule scolastiche dai principali protagonisti. Inoltre, la lettura di testi scientifici da parte dei docenti, così come il lavoro sulle *foto-grafie metaforiche*, hanno contribuito alla costruzione di un *lessico comune* nei confronti delle difficoltà latenti o manifeste che ostacolano l'apprendimento e il benessere comunitario. I risultati ottenuti sono stati presentati al Collegio Docenti unitamente all'adozione di alcune strategie educative per migliorare la qualità dell'azione didattica.

Il pedagogo, che con gli anni ha assunto il ruolo di *tutor*, ossia colui che *promuove, facilita e supporta* la crescita globale degli alunni e incoraggia i docenti a non smarrire l'orizzonte educativo della loro professione, ha promosso un orientamento educativo, ideando azioni didattico-formative volte dapprima al monitoraggio e alla “presa in carico” dei soggetti con bisogni educativi speciali, per poi attivare iniziative

1 Il pedagogo è selezionato annualmente tramite Bando di 150 ore emanato dall'Istituzione Scolastica.



specifiche rivolte alla consapevolezza del proprio sé, intesa come capacità del soggetto di “prendere in custodia la propria esistenza, i propri stati d’animo, il proprio carattere e il proprio destino” (Cambi, 2002, p. 119): un percorso interiore capace di fare luce sulle zone d’ombra e sulle fragilità individuali, e in grado di far emergere le potenzialità e le qualità insite nel soggetto stesso. Anche in questo caso, assieme alla Commissione Benessere, istituita *ad hoc* per tale lavoro e composta dal Dirigente Scolastico, dai docenti referenti dei Bisogni Educativi Speciali, dall’incaricato del Servizio di Neuropsichiatria Infantile, dai rappresentanti dei Servizi Sociali, nonché dal *tutor pedagogista*, si è redatta una *Griglia di Osservazione Comportamentale*, con il supporto del Dipartimento di Sociologia dell’Università Cattolica di Milano (Maida, Molteni & Nuzzo, 2023).

Sondare le profondità dell’essere è paragonabile al lavoro di un artista che “ritorna continuamente con lo sguardo alla sua opera, esercitando un’osservazione sempre nuova, così da cogliere anche le minime sfumature” (Mortari, 2002, p. 43). L’orientamento sprona, infatti, l’alunno a dare un senso alla “varietà delle esperienze” (MIUR, 2012, p. 4) da lui vissute nella quotidianità. I processi formativi organizzati dalla scuola hanno il compito, pertanto, di supportare l’alunno ad attribuire una forma unica e originale alla propria esistenza, non solo attraverso attività che valorizzino l’aspetto “privato e del tutto interiore” della persona, bensì con una ricaduta “sociale”, capace, cioè, di coinvolgere “le persone, le attività e i luoghi” nei quali si genera cultura in un determinato territorio. La conoscenza di sé crescerà “di pari passo con la conoscenza del mondo” (Parere Autonomo del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione in materia di orientamento scolastico, 18 gennaio 2018, p. 6).

A riguardo, tra le numerose iniziative, risulta essere particolarmente significativa la “Settimana della Conoscenza” attuata in tutte le classi prime, nella quale mediante attività ludico-ricreative rivolte agli alunni, si monitorano le dinamiche relazionali all’interno del gruppo-classe. Un momento importante che ha portato all’individuazione di strategie operative didattiche e relazionali per la rimozione delle cause di malessere, conseguentemente, dell’abbandono scolastico precoce.

Anche l’accompagnamento personale educativo degli alunni che chiedono spontaneamente o su suggerimento dei docenti un colloquio al pedagogista, ha permesso ai ragazzi di avere consapevolezza delle “proprie capacità, delle proprie aspirazioni, dei propri limiti e delle proprie risorse”, nonché di “guardare la realtà nei suoi infiniti risvolti, nelle opportunità che offre, nei linguaggi che adopera, nei messaggi che coltiva, nelle prospettive che dischiude” (Paparella, 2008, p. 21).

È da segnalare, inoltre, come la presenza del *tutor pedagogico* abbia spronato le varie agenzie educative ad avere una visione comune sia sul disagio, sia sulla bellezza che l’adolescenza porta con sé.

Anche la famiglia, attraverso la partecipazione a specifici tavoli di lavoro, è stata artefice della realizzazione di progetti di vita per il proprio figlio/a.

Inoltre, gli interventi laboratoriali-esperienziali guidati dal *tutor pedagogico* su “Identità-Alterità” hanno permesso agli alunni delle classi terze di riflettere sulle dinamiche relazionali partendo dalla conoscenza del proprio corpo. Verbi come *essere amati, amarsi, amare* rispettivamente nella loro coniugazione al *passivo*, al *riflessivo* e all’*infinito*, così come le parole *diversità, originalità e rispetto*, hanno fatto da sfondo ad un *viaggio introspettivo* alla scoperta di ciò che di prezioso ciascuno possiede, nonostante imperfezioni e fragilità. I dati raccolti tramite questionari somministrati agli allievi al termine del percorso di sei ore complessive evidenziano come vi sia il bisogno nei ragazzi di parole nuove, volte alla contemplazione/stupore della vita intesa come realtà unica e irripetibile da vivere pienamente, anche nell’incertezza dettata dal momento storico.

Da questa esperienza è nata l’esigenza d’istituire la “Commissione Sperimentazione, Ricerca e Sviluppo”, alla quale hanno aderito i docenti delle sezioni del tempo prolungato, i referenti BES, la Dirigente Scolastica e alcuni professionisti del settore psicologico/educativo operanti sul territorio. Nella Secondaria di I Grado, limitata nel tempo-spazio, si concentrano, infatti, il maggior numero di cambiamenti negli alunni. Tali stravolgimenti fisiologici possono portare il giovane a scelte che minano il suo benessere. La scuola deve essere perciò il luogo dove è possibile aiutare a “gettare le basi” per la costruzione di un’identità abitata



dalla bellezza e per comprendere che ogni identità ed esistenza, anche la più difficile e complessa, ha in sé elementi che destano ammirazione.

Con l'introduzione delle Linee guida per l'orientamento del 22 dicembre 2022, al *tutor pedagogico* è stato inoltre chiesto di attuare interventi di raccordo tra Scuola Primaria e Secondaria attraverso momenti laboratoriali, nonché di focalizzare l'intervento nelle classi della Secondaria sulla scoperta delle potenzialità personali, sui desideri e sulle opportunità di valorizzazione personale che il territorio offre (Bobbio & Procopio, 2022).

3. Conclusioni

La sperimentazione sul campo del *tutor pedagogico*, che precede le ultime indicazioni ministeriali rispetto all'orientamento, si pone come elemento innovativo per la Secondaria di I Grado, in quanto tale figura, pur essendo esterna al personale docente, svolge il ruolo di sintesi di tutte le attività formative atte a sostenere sia gli alunni, sia la comunità adulta a prendersi cura di sé, mediante l'azione educativa.

Tale progetto, centrato sul benessere individuale, implica delle modifiche/trasformazioni della/nella realtà. Se, infatti, ci si educa a trovare del tempo per compiere un cammino autentico di conoscenza di sé, se si incontrano adulti testimoni di "una vita dura ma bella, faticosa ma ricca di opportunità, fragile ma segnata da un brivido di eternità" (Matteo, 2010, p. 61), se si comprende che il mondo è attraversato da un anelito di bellezza, allora il giovane si sente chiamato responsabilmente a costruire il proprio futuro in una logica di solidarietà e rispetto nella quale ciascuno è parte integrante di un tutto che valorizza e promuove l'azione del singolo.

Infatti, la bellezza "è sempre oltre, irraggiungibile eppure desiderata [...] temporale tuttavia eterna. Il bello evoca, non cattura, invoca non pretende, provoca, non sazia" (Forte, 2005, p. 52). In queste righe si nota un parallelismo con l'età preadolescenziale: anche il giovane, infatti è sempre "oltre", proiettato in nuovi mondi "desiderati e attraenti" ma ancora nascosti, non chiari, presenti nella "finitzza dell'oggi" e tuttavia "spalancati verso l'infinito"; lo spazio e il tempo del nostro studente è sì "temporale", ma inizia a porsi in una condizione di infinito, attraverso le inquietudini che lo abitano e che gli danno la possibilità di riflettere sulla natura fugace delle cose che lo circondano, finanche della sua stessa vita. Il preadolescente, come il bello, "invoca" attenzione e ascolto, "provoca" l'adulto affinché diventi compagno di viaggio in grado di condurlo alla lettura equilibrata della sua natura in divenire, che è sempre "insaziabile". Bellezza e preadolescenza: due realtà legate intrinsecamente dal desiderio di fare della propria esistenza un'opera d'arte.

Di questo, la comunità adulta che lavora nella scuola deve essere artefice e responsabile, come testimoniato dal cambiamento di prospettiva riconosciuto dallo stesso corpo docenti in questi anni di sperimentazione (Musaio, 2016).

Bibliografia

- Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Loescher.
- Biagioli, R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Ets.
- Bollas, C. (2018). *Letà dello smarrimento*. Raffaello Cortina.
- Cambi, F. (2022). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Bobbio, A., & Procopio, R. (2022). *Il counseling educativo*. San Paolo.
- Crotti, M. (2018). *Generazioni interrotte. Riflessioni pedagogiche sull'odierna fragilità del patto generazionale*. Mimesis.



- Di Fabio, A. M. (1998). *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*. Giunti.
- Fantuzzi, F. (2024). *La società dell'emergenza. Pandemia, guerra, caos: quale futuro ci attende?* Sensibili alle foglie.
- Forte, B. (2005). *Inquietudini della trascendenza*. Morcelliana.
- Girotti, L. (2005). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Vita & Pensiero.
- Guichard, J. (2021). Accompagner l'orientation des vies actives vers une économie durable, équitable et humaine. In V. Cohen-Scali (Ed.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie: Défis contemporains et nouvelles perspectives* (pp. 249–268). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.cohen.2021.01.0249>
- Guccione, K., & Scarlata, A. (2010). *L'orientamento come processo educativo*. Edises.
- Guglielmini, G., & Batini, F. (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Il Mulino.
- Han, B.-C. (2023). *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Einaudi.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Raffaello Cortina.
- Maida, S., Molteni, L., & Nuzzo, A. (2023). *Educazione e osservazione*. Carocci.
- Matteo, A. (2010). *La prima generazione incredula*. Rubettino.
- Merico, M. (2017). Futuri in movimento. Prospettive temporali e orientamenti al futuro dei giovani. *The Lab's Quarterly*, 4, 57–77.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. La Nuova Italia.
- Musaio, M. (2016). *Il bello che educa a scuola*. Vita & Pensiero.
- Pagano, P. (2011). *I giovani e il futuro. Un'analisi delle culture giovanili tarantine*. FrancoAngeli.
- Paparella, N. (2008). La formazione dei tecnici dell'orientamento. In T. Grange (Ed.), *L'orientamento nella progettualità educativa* (pp. 15–38). Pensa MultiMedia.
- Parente, P. (2022). *Orientamento. Educare alla complessità per costruire il futuro*. Hoepli.
- Pombeni, M. L. (2008). *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Carocci.
- Riva, M. G. (2023). Per un orientamento pedagogico e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 40–44). Pensa MultiMedia.
- Rosenthal, E. (2005). *Letà della scelta*. Apogeo.
- Sibilio, M. (2015). *La funzione orientativa della didattica semplice*. Liguori.
- Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong, lifewide Learning*, 16(35), 93–109.
- Simeone, D. (2012). *La consulenza pedagogica. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Vita & Pensiero.
- Soresi, S., & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Il Mulino.
- Verrastro, V. (2015). *Psicologia dell'orientamento in adolescenza*. FrancoAngeli.
- Vico, G. (2012). Intrecci di senso. In M. Musaio (Ed.), *Dentro la relazione educativa*. Elledici.



L'insegnate meditante. Una pedagogia per il tempo presente

The mediator teacher. A pedagogy for the present time

Claudio D'Antonio

Università degli Studi di Firenze | claudio.dantonio@unifi.it

ABSTRACT

In the dimension of conflict experienced in the present age, family, school and society become battlefields in which humanity survives; the dimensions of anger, ego, narcissism, loneliness, pain, finitude and disenchantment are pervasive and oppressive. School sector is in crisis, burnouts are frequent. Meditation, on the other hand, is able to anchor the human being in the here-and-now, developing attention, awareness, compassion, loving-kindness, shared joy and equanimity; if practised, it can act on daily living and well-being, activating the formative and pedagogical processes of self-care. Recent research clearly shows how meditation can be applied to teacher training.

Nella dimensione di conflittualità vissuta nell'età attuale, famiglia, scuola e società divengono campi di battaglia nei quali l'umanità sopravvive; pervasive e oppressive le dimensioni della rabbia, dell'ego, del narcisismo, della solitudine, del dolore, della finitudine e del disincanto. Il settore scuola è in crisi, i *burnout* sono frequenti. La meditazione è in grado di ancorare l'essere umano nel qui-e-ora, sviluppando attenzione, consapevolezza, compassione, amorevole gentilezza, gioia compartecipe ed equanimità; se praticata, può agire sul vivere quotidiano e sul benessere, attivando i processi formativi e pedagogici della cura di sé. Dalle recenti ricerche, risulta chiaro come la meditazione possa essere applicata alla formazione delle/degli insegnanti.

KEYWORDS

Conflict | Mindfulness | Compassion | Training | Teachers
Conflitto | Consapevolezza | Compassione | Formazione | Insegnanti

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: D'Antonio, C. (2024). L'insegnate meditante. Una pedagogia per il tempo presente. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 111-117. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-15>.

Corresponding Author: Claudio D'Antonio | claudio.dantonio@unifi.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-15

Received: 14/4/2024 | **Accepted:** 22/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

1. Sguardi sul presente: tra conflitto e *burnout*

Nel panorama contemporaneo, il conflitto si diffonde intrappolando e soffocando ciò che incontra. Nell'ottica di sistema, in cui l'umanità "sopravvive", la cultura individualistica diviene monarca assoluto. L'individuo si erge a propria difesa, muovendosi su aridi campi di battaglia, da cui la dimensione emotiva è bandita – lacerata nel dissidio privato di un'educazione altalenante tra il terrore genitoriale, che sfocia in tendenze asfissianti, e la fredda svogliatezza degli adulti, persi nelle loro battaglie di vita, tra lavoro, shopping e *social*.

L'individuo si rivolge a un'ossessiva dimensione interiore, immagine di un narcisismo che si fa patologico. Rapito dai propri infiniti e inappropriati desideri, è spinto verso un'estenuante ricerca del piacere, in un consumismo sfrenato in cui seppellire l'angoscia della finitudine e dell'anonimato. Fa di sé la propria ossessione, rinchiudendosi nel privato e rivolgendosi al pubblico ricercando scenari in cui "postare" un'apparente felicità, alimentando i suoi sconfinati desideri. Nella lotta per la propria affermazione, posto faccia a faccia con l'anonimato e la finitudine, incontra la distruzione del "senso di identità" (Lasch, 1981), lasciandosi andare alla deriva esistenziale, in cui la frammentazione, l'inquietudine, l'assenza di obiettivi e di scelta (Cambi, 2008), di comunicazione e di emotività sfociano in violenza.

La violenza è ciò che rimane all'individuo privato di emozioni e dimensioni (Marcuse, 1999), in cui a vincere è un sistema totalizzante che basa la propria perpetuazione su di una dialettica del potere, penetrata di incertezza, disincanto (Cambi, 2006) e perdita del fine.

Violenza estroversa e introversa, scissa tra una morbosa socievolezza e una distruttiva auto-esclusione. Violenza verso sé e verso l'altro-da-sé. Violenza intergenerazionale, in cui ogni individuo è perdente e vincenti sono i sempre pieni carrelli di prodotti all'ultima moda e di *like*. Le relazioni familiari si svuotano nel desiderio di evitamento della frustrazione e della sofferenza. I genitori si perdono nel "volere" un'autentica relazione d'amore nei confronti dei "propri" figli, ritrovandosi schiavi dell'innato sconfinamento del sé dell'infanzia (Marcelli, 2004). Bambini che vedono togliersi attenzioni e possibilità di crescita da genitori persi nel *social* e nella paura della frustrazione infantile; trovandosi, da adolescenti, in un clima emotivamente arido, venendo meno la sperimentazione dei sentimenti e ogni partecipazione (Galimberti, 2007). In un processo di "*Adultification*" dell'infanzia e di "*childfied*" degli adulti (Postman, 2005), il disagio si fa diffuso (Cambi, 2008), con un incremento di casi criminali in età sempre più acerbe (Marcelli, 2004; Postman, 2005) e in cui la follia traveste i panni "della freddezza e della razionalità" (Galimberti, 2007), nascondendosi per esplodere nell'inaspettato.

Il conflitto generazionale si diffonde ai contesti di educazione formale. La scuola ha perso la propria opportunità di riforma verso l'autonomia, per soccombere ai richiami di una cultura antidemocratica e antipedagogica, della discriminazione/selezione, dei quiz, del mercato e del merito (Frabboni, 2008a). Una scuola arroccata alla sicurezza di una falsa tradizione, "inginocchiata davanti ai totem della lezione, del libro di testo, della vita di banco" (Frabboni, 2008b, p. 34), in cui a dominare è "un clima di censura della parola, di culto del silenzio" (*Ibidem*).

Nel processo in cui la spettacolarizzazione del privato emerge in maniera dirompente, il disagio giovanile si fa spettacolo pubblico, soprattutto se agito nei contesti formali dove, paradossalmente, l'ancora è gettata nel mare egocentrico "della concezione depositaria" dell'insegnamento (Freire, 2002). Illich (2019) richiama alla "descolarizzazione" della società, Gray (2015) a metodi liberi di insegnamento che vadano oltre la scuola come istituto detentivo per innocenti, Dewey teorizza una scuola fonte inesauribile di democrazia. Trascendendo teorie e modelli, la scuola rimane nel presente e per il presente. Una scuola in cui entra il disagio della sofferenza, che vive uno "stato-di-emergenza" e "chiede aiuto" (Cambi, 2008). Di fronte a casi sempre più eclatanti e "virali", in cui il soffocamento della parola e la solitudine della famiglia-*social* straripano nella violenza, la risposta della scuola è, attualmente, il *burnout* delle/degli insegnanti.



2. La scienza della meditazione e il suo impegno pedagogico

Nel corso del Novecento si è diffuso un esodo verso la parte di mondo occidentocentricamente chiamata oriente, divenuta meta di pellegrini della ricerca spirituale e fonte di insegnanti e maestri. Coloro che sono partiti per l'oriente, nel loro contro-esodo, hanno portato con sé il mondo conosciuto. Le pratiche orientali sono state acquisite in occidente, inizialmente, come modelli di ribellione al sofisticato e opprimente panorama sociale e culturale. Successivamente, si è potuto osservare che il loro sapere e i loro metodi erano parte di tradizioni millenarie, consentendo l'avvio di una "restaurazione" della dimensione spirituale e la riscoperta delle tradizioni occidentali.

Hadot (2005) apre a significati originari della filosofia antica, come "arte di vivere", esercitata in un "atteggiamento concreto", attraverso l'acquisizione di uno "stile di vita", in cui la ricerca di sé e dell'Essere portano a un'analisi pratica della coscienza, con l'acquisizione di libertà interiore e pace. La Cabala con l'ascesa tramite l'osservazione di sé e la concentrazione, esercitate entrambe nella preghiera e nel costante ricordo del "Suo Nome" (Scholem, 1992). Il Sufismo e la centralità della pratica dello *Zikr* (ricordo), collegata alla recita costante del nome divino (Goleman, 2013). Le tradizioni legate al druidismo, i cui rituali proiettano i partecipanti all'interno di sé e il divino nella realtà intera. Significative, sono la tradizione magica italica – magistralmente descritta da De Martino –, le tradizioni esoteriche antiche – le iniziazioni egizie, collegate ai misteri delle grandi divinità e il culto dei morti; i misteri greci di Dioniso ed Eleusi; i misteri orfici e pitagorici – e le più moderne – lo Gnosticismo e il fuoco della conoscenza, i Catari, i Templari, i Boemi, i Rosacroce e la Massoneria. In ogni tradizione, sono centrali pratiche meditative rivolte alla conoscenza di sé e della propria mente, tramite un cammino di evoluzione spirituale.

Riscoprire la spiritualità orientale ha permesso di comprendere come la tradizione Cristiana sia penetrata da pratiche meditative e contemplative; basate sull'ascesa personale in un cammino che ha inizio nella conoscenza di sé e punto di approdo nella comunione mistica con Dio, attraverso concentrazione e attenzione costante. A fondamento della tradizione cristiana, preziose sono le pratiche dei Padri del deserto (Bormolini, 2022) – volte al trascendimento della dimensione egoica, tramite il controllo del pensiero, a cui contrapporre tutte le "armate della mente" – e il modello esicastico – con la pratica della ripetizione incessante del nome di Cristo, in un'unione tra respirazione e orazione che consente alla mente di adagiarsi nel cuore, trascendendo sé stessa sconfinando nell'universale. Possono essere annoverati numerosi altri metodi meditativi, tra cui il modello agostiniano – nel raccoglimento la mente riesce a vedere sé stessa arrivando fino a Dio, che è in sé e al di sopra di sé –, la tradizione dei Carmelitani Scalzi – con la pratica di orazione silenziosa –, gli ignaziani "Esercizi spirituali" o quelli dell'"Imitazione di Cristo", gli ordini monastici – con le loro regole che scandiscono la giornata sulla preghiera e meditazione. Pratiche in cui sono evidenti esercizi di concentrazione e consapevolezza, così come il mistico abbandono dell'illusione della separazione e l'unione mistica con l'Assoluto.

Nella tradizione buddhista, la pratica si rivolge alla liberazione attraverso esercizi in cui la mente opera su sé stessa, aprendosi alla consapevolezza di "creare" la realtà, spesso pervadendola da stati negativi di coscienza che producono sofferenza. In una mente non disciplinata dominano attaccamento, identificazione, separazione, illusione. Il cammino di liberazione dalla sofferenza parte dalla conoscenza che, così come essa ha origine, può giungere a cessazione, attraverso un preciso e graduale sentiero (Dalai Lama, 2005).

Nella meditazione buddhista, sono fondamentali due pratiche. La meditazione *Samatha*, alla cui base vi sono l'attenzione (senza sforzo), la consapevolezza, la gioia, la tranquillità e l'equanimità (Culadasa, 2019). La concentrazione è esercitata tramite l'osservazione stabile su di un unico oggetto di attenzione – ad esempio, il respiro, l'utilizzo costante di parole sacre o l'espansione di sentimenti benevoli (Salzberg, 1995; Wallace, 2000) –; consentendo l'emergere della capacità di focalizzare la mente, che induce un rallentamento della sua attività, provocando l'interruzione dell'erranza del pensiero e lasciando scaturire il calmo dimorare o quiete.

Nella meditazione *Vipāśyanā*, la mente osserva sé stessa, momento dopo momento e in tutto ciò che



si presenta, con assenza di giudizio e totale accettazione. Nella conoscenza di sé, si libera dal giogo delle affezioni e delle emozioni negative (Goldstein, 1995). Acquisendo la concentrazione, trova la forza da impiegare nell'analisi, che favorisce l'intuizione e la capacità di formarsi, liberandosi dall'illusione (Dalai Lama, 2005). Nella chiara visione, intuisce che gli stessi meccanismi che la dominano pervadono la mente di ogni essere senziente, aprendosi alla benevolenza e alla compassione. In una lucida comprensione dell'interdipendenza, percepisce che, lavorando su sé stessa, può influire sul benessere collettivo (Dalai Lama, 2007). In tale consapevolezza si sviluppa la mente dell'illuminazione, il motore trainante verso il cambiamento e la felicità, di sé come di ogni essere senziente.

Il processo meditativo fuoriesce dal contesto della pratica formale e si stabilisce nell'intera vita del meditante. Dall'apertura del cuore scaturisce un profondo impegno pedagogico, basato su di un preciso paradigma, quello della Cura (Cambi, 2010) e della Formazione (Cambi, 2000), personale e universale. Nella cura-di-sé e nella cura-dell'-altro si intravedono i principi cardine per promuovere un cambiamento sociale basato sulla felicità. Dove Cura può essere declinata in Amore (Boffo, 2008) e – con la compassione, la gioia compartecipe, l'equanimità e la saggezza – divenire il vero principio motore di ogni processo di formazione.

3. La formazione dell'insegnante meditante

Il progetto *Mind and life Institute*, inaugurato nel 1987, ha avuto come obiettivo l'individuazione di punti di contatto tra scienza occidentale e discipline spirituali, dimostrando come queste possano influire sul benessere dell'umanità (Dalai Lama & Goleman, 2003; Dalai Lama, Kabat-Zinn & Davidson, 2015; Goleman & Davidson, 2018). La ricerca si è legata a studiosi del calibro di: Kabat-Zin (2010) e il metodo MBSR (*Mindfulness-based stress reduction*); Goleman (2016) e gli studi sull'intelligenza emotiva; Segal e Teasdale (2002) per una medicina integrata alla consapevolezza; Davidson (2003) e gli studi di neuroplasticità volti a dimostrare come le emozioni positive e compassionevoli modifichino il cervello, con esiti significativi sul miglioramento della salute; Frank (2013) e l'applicazione del modello MBSR alle professioni educative.

Molteplici sono i metodi e le ricerche susseguitesesi nel corso degli anni che hanno avuto l'obiettivo di mostrare la possibilità di una formazione delle/degli insegnanti attraverso tecniche di meditazione, con contributi significativi: alla riduzione del *burnout* (Fabbro, Fabbro, Capurso, D'Antoni & Crescentini, 2020; Guidetti, Viotti, Badagliacca, Colombo & Converso, 2019; Hwang, Goldstein, Medvedev, Singh, Noh & Hand, 2019; Jennings, Doyle, Oh, Rasheed, Frank & Brown, 2019; Mendelson, Webb, Artola, Molinaro & Silbinga, 2023); all'identificazione di maggior benessere in aula; alla facilitazione di capacità prosociali, con conseguente miglioramento nei livelli di apprendimento; all'incremento di capacità di regolazione delle emozioni; allo sviluppo di competenze di osservazione, comunicative, relazionali, organizzative, socio-emotive e gestionali; alla promozione di atteggiamenti basati su non-giudizio, resilienza, compassione e calma, con un aumento delle capacità di attenzione e concentrazione, non-reattività, auto-aiuto, accettazione e il senso di autoefficacia (Braun, Cho, Colaianne, Taylor, Cullen & Roeser, 2020; de Carvalho et al., 2021; DiCarlo, Meaux & LaBiche, 2019; Janssen, Heerkens, Van der Heijden, Korzilius, Peters & Engels, 2023). Attraverso la meditazione, l'insegnante si avvicina all'esercizio della professione con livelli inferiori di ansia, tensione e fatica, consentendo un incremento del rendimento e della dedizione.

Numerose sono le attività che possono essere declinate nella formazione delle/degli insegnanti. Tre delle quali rappresentano a pieno il modello di cura e formazione basato sulla pratica della meditazione.

Sul piano didattico, l'esperienza di *Alice Project*, promossa a Sarnath dal 1994, da Luigina de Biasi e Valentino Giacomini, che basa i propri metodi formativi sull'arte della meditazione e il rispetto di ogni percorso e tradizione spirituale.

L'Associazione *Mindfulness Project* si inserisce nella tradizione buddhista di matrice tibetana e pone alla



base del suo approccio la consapevolezza e la compassione in un dialogo costante tra psicologia buddhista e scienze occidentali; la pratica meditativa si accompagna con uno studio disciplinato e attento, rivolgendosi al soggetto e al suo universo interiore, consentendogli di accrescere la consapevolezza e la saggezza. Il soggetto così formato pone il proprio operato a beneficio personale e di ogni essere senziente.

L'Associazione *TuttoèVita* è impegnata nella cura spirituale nella sofferenza, nella malattia e nel finevita, diretta da padre Guidalberto Bormolini, conosciuto anche grazie al Battiato di *Attraversando il bardo* (2014). L'associazione nasce dal movimento dei Ricostruttori nella preghiera e pone il suo apostolato nell'insegnamento della meditazione, declinata come Preghiera del cuore. Lo stile educativo di *TuttoèVita* si incardina sull'apprendimento tramite l'esempio, la *peer-education*, lo *scaffolding*, il non-giudizio, la nonviolenza e l'esperienza-concreta (nella meditazione e nel lavoro); consentendo la creazione di un processo formativo che, nell'accoglienza e nell'amore – che sorgono nella pratica –, accompagni all'apertura del cuore e al cammino spirituale, da condividere a beneficio dell'intero "Creato".

Conclusioni

Nel 2006 sono state definite le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente nelle raccomandazioni del Consiglio U.E., tra cui la "consapevolezza ed espressione culturale".

Dalla pubblicazione delle raccomandazioni fino ad oggi, il comparto scuola ha lavorato alacremente sulle varie competenze base indicate dall'Unione Europea. Nel clima socio-culturale attuale, carico di conflitto e *burnout*, pensare una formazione basata sulla consapevolezza, attraverso la meditazione, consentirebbe la diffusione di una pedagogia-del-tempo-presente che possa riportare l'attenzione al qui-e-ora, alla fenomenologia delle sensazioni, alla dinamica delle emozioni, alla capacità di regolazione emotiva e mentale, all'attenzione costante a sé e all'altro-da-sé, nell'unico momento sperimentabile – il presente – e viverlo come prezioso dono, in vista di un'intenzionalità formativa che faccia della felicità il cammino da intraprendere nel futuro dell'umanità.

Qualora adeguatamente formate/i, le/gli insegnanti potrebbero dar vita a una scuola-del-presente basata sull'"ascoltare", il "vedere", l'attenzione e la Cura-Amore, in una relazione sicura, basata sulla fiducia, la genuinità, la stima, l'accettazione e la liberazione delle potenzialità (Rogers, 1973).

Una scuola che sappia accogliere le emozioni, la socialità e la parola; che sappia ergersi a volano di un principio di cambiamento, in cui l'amorevole gentilezza, la compassione, la gioia compartecipe e l'equanimità irrompano nel teatro dell'illusione, traghettando l'inesorabile ricerca della felicità verso orizzonti di risveglio, consapevolezza e saggezza; in cui l'umanità possa riscoprire il valore della "vera ricchezza" (Bormolini, 2023).

Bibliografia

- Boffo, V. (2008). L'arte del sostegno e del dialogo: gli adolescenti tra scuola e famiglia. In F. Cambi, M. G. Dell'Orfanello & S. Landi (Eds.), *Il dis-agio giovanile nella scuola del terzo millennio* (pp. 25–48). Armando.
- Bormolini, G. (2022). *L'arte della meditazione*. Ponte alle Grazie.
- Bormolini, G. (2023). *La vera ricchezza*. Ponte alle Grazie.
- Braun, S. S., Cho, S., Colaianne, B. A., Taylor, C., Cullen, M., & Roeser, R. W. (2020). Impacts of a Mindfulness-Based Program on Teachers' Forgiveness. *Mindfulness*, 11, 1978–1992. <https://doi.org/10.1007/s12671-020.01413-7>
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto*. UTET.
- Cambi, F. (2008). Introduzione. In F. Cambi, M. G. Dell'Orfanello & S. Landi (Eds.), *Il dis-agio giovanile nella scuola del terzo millennio* (pp. 15–22). Armando.



- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Laterza.
- Culadasa (J.C. Yates) (2019). *La mente illuminata* (S. Orrao, Trans.). Mondadori. (Original work published 2015)
- Dalai Lama & Goleman, D. (2003). *Emozioni distruttive* (R. Cagliero, Trans.). Mondadori. (Original work published 2003)
- Dalai Lama (2005). *La via della liberazione* (L. Fontana, Trans.). Il Saggiatore. (Original work published 1994)
- Dalai Lama (2007). *La via dell'amore* (R. Cagliero, Trans.). Mondadori. (Original work published 2005)
- Dalai Lama, Kabat-Zinn, J., & Davidson, R. J. (2015). *La meditazione come medicina* (G. & T. Pecunia, Trans.). Mondadori. (Original work published 2011)
- Davidson, R. J. Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564–570. <https://doi.org/10.1097/01.PSY.000007-7505.67574.E3>
- de Carvalho, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., de Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S., & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of Mindfulness-Based Intervention for Teachers: a Study on Teacher and Student Outcomes. *Mindfulness*, 12, 1719–1732. <https://doi.org/10.1007/s121671-021-01635-3>
- DiCarlo, C. F., Meaux, A. B., & LaBiche, E. H. (2019). Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate. *Early Childhood Education Journal*, 48, 485–496. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01015-6>
- Fabbro, A., Fabbro, F., Capurso, V., D'Antoni, F., & Crescentini, C. (2020). Effects of Mindfulness Training on School Teachers' Self-Reported Personality Traits As Well As Stress and Burnout Levels. *Perceptual and Motor Skills*, 127(3), 515–532. <https://doi.org/10.1177/0031512520908708>
- Frabboni, F. (2008a). *Una scuola possibile*. Laterza.
- Frabboni, F. (2008b). *Fare bene scuola*. Carocci.
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2013). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Educator Stress and Well-Being: Result from a Pilot Study. *Mindfulness*, 6, 208–216. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0246-2>
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trans.). EGA. (Original work published 1968)
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante*. Feltrinelli.
- Goldstein, J. (1995). *La pratica della libertà* (G. Ardillo, Trans.). Ubaldini. (Original work published 1993)
- Goleman, D. (2013). *La forza della meditazione* (L. Santini, Trans.). BUR. (Original work published 1988)
- Goleman, D. (2016). *Intelligenza emotiva*. BUR. (Original work published 1995)
- Goleman, D., & Davidson, R. J. (2018). *La meditazione come cura* (D. Didero, Trans.). BUR (Original work published 2017)
- Grey, P. (2015). *Lasciateli giocare* (A. Montrucchio, Trans.). Einaudi. (Original work published 2013)
- Guidetti, G., Viotti, S., Badagliacca, R., Colombo, L., & Converso, D. (2019). Can mindfulness mitigate the energy-depleting process and increase job resources to prevent burnout? A study on the mindfulness trait in the school context. *PLoS ONE*, 14(4), e0214935. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214935>
- Hadot, P. (2005). *Esercizi spirituali e filosofia antica* (A. Taglia, Trans.). Einaudi. (Original work published 1981)
- Hwang, Y. S., Goldstein, H., Medvedev, O. N., Singh, N. N., Noh, J. E., & Hand, K. (2019). Mindfulness-Based Intervention for Educators: Effects of a School-Based Cluster Randomized Controlled Study. *Mindfulness*, 10, 1417–1436. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01147-1>
- Illich, I. (2019). *Descolarizzare la società* (E. Capriolo, Trans.). Mimesis. (Original work published 1971)
- Janssen, M., Heerkens, Y., Van der Heijden, B., Korzilius, H., Peters, P., & Engels, J. (2023). Effects of mindfulness-based stress reduction and an organizational health intervention on Dutch teachers' mental health. *Health Promotion International*, 38, 1–15. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac008>
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186–202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Kabat-Zin, J. (2010). *Vivere momento per momento* (A. Sabbadini, Trans.). TEA. (Original work published 2004)



- Lasch, C. (1981). *La cultura del narcisismo* (M. Bocconcelli, Trans.). Bompiani. (Original work published 1979)
- Marcelli, D. (2004). *Il bambino sovrano* (A. Panaro, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2003)
- Marcuse, H. (1999). *L'uomo a una dimensione* (L. Gallino & T. Giani Gallino, Trans.). Einaudi. (Original work published 1964)
- Mendelson, T., Webb, L., Artola, A., Molinaro, M., & Silbinga, E. (2023). An Online Mindfulness Program for Teachers: A Feasibility Study of the DeStress Monday ad School Program. *Mindfulness*, *14*, 1419–1483. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02142-3>
- Postman, N. (2005). *La scomparsa dell'infanzia* (E. Coccia, Trans.). Armando. (Original work published 1982)
- Rogers, C. R. (1973). *Libertà nell'apprendimento* (R. Tettucci, Trans.). Giunti-Barbera. (Original work published 1969)
- Salzberg, S. (1995). *L'arte rivoluzionaria della gioia* (F. Sferra, Trans.). Ubaldini. (Original work published 1995)
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Williams, J. M., & Gemar, M. C. (2002). The Mindfulness-Based Cognitive Therapy Adherence Scale: Inter-rater Reliability, Adherence to Protocol and Treatment Distinctiveness. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *9*, 131–138. <https://doi.org/10.1002/cpp.320>
- Sholem, G. (1992). *La cabala* (R. Rambelli, Trans.). Edizioni Mediterranee. (Original work published 1974)
- Wallace, B.A. (2000). *I quattro incommensurabili* (C. De Falco, Trans.). Ubaldini. (Original work published 1999)

Documentari

- Battiato, F. (2014). *Attraversando il bardo*. Arco Produzioni S.R.L.



“Sentirsi parte di qualcosa di grande”: le opinioni delle insegnanti sulle pratiche educative orientate alla sostenibilità nei percorsi formativi promossi da FEM

“Being Part of Something Big”: Teachers’ Views on Sustainability-Oriented Educational Practices in FEM Training Courses

Marta Ilardo

Dipartimento di Scienze dell’Educazione | Università di Bologna | marta.ilardo@unibo.it

Marta Salinaro

Dipartimento di Scienze dell’Educazione | Università di Bologna | marta.salinaro2@unibo.it

ABSTRACT

In order to integrate sustainability education into school curricula, the New European Framework for Sustainability Competences, GreenComp (2022), provides guidance for teachers and common ground for students by defining sustainability as a competence. This study presents findings from qualitative research conducted within the three-year PON Green project (2022-2025) titled “The Ecological Challenge: Innovative Educational Practices”. Specifically, it examines the opinions of teachers participating in innovative training curricula delivered by FEM (Future Education Modena), an international centre for educational innovation, as part of the School Regeneration Plan. The research investigates teachers’ views on Green competence areas and their potential integration into curricular paths. In particular, this contribution will highlight some results of the three focus groups conducted, focusing on teachers’ representations of sustainability.

Al fine di integrare l’educazione alla sostenibilità nei programmi di istruzione, il Nuovo Quadro Europeo delle competenze in materia di sostenibilità, il GreenComp (2022), fornisce un terreno comune agli/alle studenti/studentesse e una guida alle insegnanti, avanzando una definizione di ciò che la sostenibilità comporta come competenza. Questo contributo presenta alcuni dei risultati raccolti su un campione di docenti frequentanti i curricoli formativi innovativi erogati da FEM (*Future Education Modena*) – centro internazionale per l’innovazione in campo educativo – sui temi della sostenibilità. La ricerca si è posta l’obiettivo di indagare le opinioni delle docenti in merito alle aree di competenza Green e alla possibilità che quest’ultime possano essere integrate nei percorsi disciplinari. In particolare, tale contributo metterà in luce alcuni risultati dell’analisi dei tre focus group condotti, concentrandosi su alcune delle rappresentazioni delle docenti sull’educazione alla sostenibilità in classe

KEYWORDS

GreenComp | Teacher training | Educational practices | Sustainability
GreenComp | Formazione insegnanti | Pratiche educative | Sostenibilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Ilardo, M. & Salinaro, M. (2024). “Sentirsi parte di qualcosa di grande”: le opinioni delle insegnanti sulle pratiche educative orientate alla sostenibilità nei percorsi formativi promossi da FEM. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 118-126. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-16>.

Corresponding Author: Marta Ilardo | marta.ilardo@unibo.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-16

Received: 12/4/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

Credit author statement: Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle due autrici. Nello specifico, Marta Salinaro (Università di Bologna) ha scritto i paragrafi 1 (Quadro teorico di riferimento) e 2 (La ricerca: obiettivi, metodologia, campionamento e strumenti); Marta Ilardo (Università di Bologna) ha scritto i paragrafi 3 (Analisi dei dati) e 4 (Considerazioni conclusive).

1. Quadro teorico di riferimento

L'importanza cruciale che oggi viene attribuita all'educazione alla sostenibilità nel promuovere società più giuste e democratiche – come sostenuto dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite – evidenzia anche la necessità, sul piano europeo, di sviluppare un quadro comune di competenze e una strategia condivisa in materia di sostenibilità. A tal fine, un recente studio condotto dalla Comunità europea ha portato alla realizzazione del GreenComp, il Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022), con l'obiettivo di includere l'educazione alla sostenibilità all'interno dei curricoli scolastici e di sostenere l'impegno delle figure chiave nel campo dell'educazione all'interno di un comune quadro di riferimento. Tali direzioni furono già perseguite da altri documenti internazionali significativi come la Carta di Aalborg del 1994 che si impegnò ad attuare le linee di sviluppo dell'Agenda 21 e la Dichiarazione di Bonn del 2009 formulata nella Conferenza Mondiale UNESCO sull'educazione allo sviluppo sostenibile.

In continuità con l'Agenda 2030, sul piano nazionale, tra le azioni più rilevanti promosse troviamo la Strategia Nazionale per lo sviluppo sostenibile, elaborata nel 2016 e aggiornata nel 2022 con la finalità di fornire elementi utili a pianificare le azioni definite dall'Agenda. Uno dei principali strumenti attuativi dell'Agenda formulato dalla strategia è il Piano RiGenerazione scuola, che mira a guidare le scuole nel loro percorso di transizione ecologica e culturale. L'obiettivo è promuovere l'attuazione e la valorizzazione di percorsi e progetti di educazione alla sostenibilità, coinvolgendo attivamente tutti gli attori implicati al fine di costruire un mondo sostenibile per il futuro.

In questo quadro, il dibattito scientifico più recente si focalizza sull'importanza del ruolo degli insegnanti, della loro formazione (Damiani, 2021) e del loro impegno attivo su questioni ambientali, climatiche e legate allo sviluppo sostenibile e delle dinamiche organizzative all'interno delle scuole (Brundiers, Barth, Cebrián, Cohen, Diaz, Doucette-Remington & Zint, 2021; Ellerani & Morselli, 2021; Wiek, Withycombe & Redman, 2011).

Gli studi in ambito nazionale e internazionale, infatti, hanno colto le istanze promosse dalla Commissione europea esplorando alcune competenze chiave necessarie agli/alle insegnanti per sostenere processi di cambiamento e agency, utilizzando, ad esempio, il *Capability Approach* come modello per favorire una partecipazione attiva (Ellerani & Morselli, 2021; Nussbaum 2006). Va altresì considerata come elemento interessante la crescente proposta formativa e didattica in materia di sostenibilità e di educazione alla cittadinanza globale erogata nei contesti scolastici e extrascolastici (Buccolo & Allodola, 2021; Corres, Rieckmann, Espasa & Ruiz-Mallén, 2020; Tarozzi & Mallon, 2019).

2. La ricerca: obiettivi, metodologia, campionamento e strumenti

La ricerca quali-quantitativa condotta per il progetto triennale PON Green (2022-2025) dal titolo “La sfida ecologica: pratiche educative innovative”¹ ha l'obiettivo di individuare gli approcci pedagogici utili a rafforzare le competenze degli insegnanti e la progettualità di percorsi e pratiche didattiche sul tema della sostenibilità.

L'indagine è svolta in collaborazione con Future Education Modena, primo *EdTech hub* in Italia e centro internazionale per l'innovazione educativa, analizzando i Curricoli per l'Innovazione *Urban Green Challenge* (UGC) e *Cyber Salad* (CS) inseriti nel Piano RiGenerazione Scuola per docenti di scuola primaria e secondaria. Entrambi i progetti didattici sono implementati per promuovere la sostenibilità ambientale in ambito STEM; in particolare, il curriculum *Urban Green Challenge* è un progetto innovativo che combina

1 Progetto cofinanziato dal MUR a valere sui fondi FSE REACT EU – PON R&I 2014 – 2020 e sui fondi del Programma Nazionale per la Ricerca di cui al D.M. 737/202.



la mappatura collaborativa digitale del verde urbano con la creazione di informazioni strategiche per la pianificazione urbanistica e climatico-ambientale degli spazi verdi delle città. *Cyber Salad* è un progetto che, attraverso l'uso di un sistema di coltivazione idroponico, permette di estrapolare informazioni articolate sul rapporto uomo-pianta.

Nel progetto di ricerca ci si è poste l'obiettivo principale di indagare le opinioni delle/dei docenti in merito alle aree di competenza Green e alla possibilità che quest'ultime possano essere integrate nei percorsi disciplinari. La finalità della ricerca è quindi quella di fare emergere riflessioni pedagogiche tese a favorire lo sviluppo di pratiche didattiche innovative arricchendo la formazione e la professionalità delle/degli insegnanti.

Mediante una ricognizione della letteratura sul tema della formazione delle/dei docenti, ci siamo focalizzate sulla ricerca delle pratiche educative attuate nella scuola secondaria finalizzate a promuovere l'educazione alla sostenibilità (Ilardo & Salinaro, 2023), delineando il nostro obiettivo di indagine su tre principali domande: quali competenze chiave devono essere sviluppate attraverso l'educazione alla sostenibilità (Birbes, 2018; Ricciardi, 2021)? Quali valori porta con sé il concetto di sostenibilità (Rychen & Salganik, 2003)? Qual è il ruolo, quali i modi dell'insegnante nel favorire lo sviluppo delle competenze di sostenibilità degli studenti e delle studentesse?

Sulla base delle domande di ricerca volte a esplorare le opinioni del corpo docente è stato impostato un disegno di ricerca esplorativo (Lumbelli, 2006). In particolare, la scelta della ricerca esplorativa diventa utile per studiare il fenomeno oggetto del problema di ricerca nella sua pluralità di aspetti; infatti, il presente lavoro rappresenta il primo passo di una ricerca più ampia che prevede un approccio con metodi misti (Trincherò & Robasto, 2019).

Lo studio è stato suddiviso in tre fasi: 1. una prima fase nella quale sono state svolte due interviste semi-strutturate con i due formatori che hanno erogato le formazioni. Questa fase è stata fondamentale per individuare alcune tematiche di indagine e per la costruzione degli strumenti di ricerca; 2. una seconda fase ha riguardato la somministrazione di due questionari pre e post formazione erogate da FEM - *Urban Green Challenge* (UGC) e *Cyber Salad* (CS) volto a rilevare le caratteristiche del fenomeno oggetto di indagine; 3. una terza fase ha riguardato la realizzazione di tre focus group online con docenti di scuola primaria e di scuola secondaria che hanno partecipato alle formazioni dei curricula UGC e CS, volti a comprendere in profondità alcuni risultati ottenuti con il primo studio.

La ricerca è stata condotta durante la realizzazione dei percorsi di formazione UGC e CS nell'A.A. 2022/2023. Nonostante in fase di revisione della letteratura sia stato previsto di focalizzare l'approfondimento delle pratiche condotte all'interno della scuola secondaria, il target coinvolto da FEM nelle formazioni è stato allargato anche alle/agli insegnanti di scuola primaria. Si è deciso quindi successivamente di includere anche questo target nella ricerca, in particolare nella somministrazione dei questionari e dei focus group, al fine di raccogliere maggiori elementi utili alle nostre analisi. Sono inoltre stati coinvolti i due formatori dei due curricula sopracitati – in qualità di stakeholder privilegiati – al fine di raccogliere informazioni più dettagliate sulle proposte erogate da FEM sui temi della sostenibilità.

La procedura ha previsto la somministrazione di un questionario all'inizio e uno alla fine del percorso a un campione composto da docenti iscritti al percorso formativo. Il questionario, autosomministrato e compilato in forma anonima, è stato costruito attraverso la piattaforma Google Moduli. In particolare, per UGC sono stati raccolti 78 questionari iniziali e 32 finali; per CS sono stati raccolti 67 questionari iniziali e 43 finali.

Inoltre, tramite i questionari sono state raccolte le adesioni per partecipare ai focus group riferiti ai due percorsi formativi. Tramite la raccolta delle adesioni è stato possibile organizzare tre focus group – condotti online attraverso la piattaforma Google Meet – cui hanno partecipato unicamente alcuni docenti del curriculum UGC coinvolgendo complessivamente 18 docenti tra cui insegnanti di scuola primaria (n=10), di scuola secondaria di primo grado (n=7) e di scuola secondaria di secondo grado (n=1), di cui quindici femmine e tre maschi.

Per motivi organizzativi e logistici, anche legati alla fine dell'anno scolastico, non è stato possibile coin-



volgere nei focus group le docenti del curriculum *Cyber Salad*. In merito al campione di questa formazione, abbiamo raccolto unicamente dati quantitativi tramite i questionari citati poco prima (n=67 QI; n= 43 QF).

Data la natura esplorativa del disegno di ricerca e l'obiettivo di raccogliere sia informazioni sui curricoli erogati, sia le opinioni su un argomento specifico e predefinito (Zammuner, 2003) attraverso l'uso mirato dell'interazione, si è ritenuto opportuno utilizzare tre diversi strumenti di ricerca per ciascuna delle tre differenti fasi di ricerca.

Come messo in luce precedentemente, nella prima fase della ricerca sono state realizzate due interviste semi-strutturate con i formatori FEM con l'obiettivo, da un lato, di raccogliere informazioni più approfondite sul tema specifico attraverso il punto di vista privilegiato che ricoprono e, dall'altro, di supportare l'individuazione di alcune tematiche da esplorare nei focus group con le/i docenti.

Quasi parallelamente alle interviste, sono stati costruiti i questionari pre e post-formazione, successivamente somministrati ai docenti che hanno frequentato i percorsi formativi.

Nella strutturazione del questionario iniziale si è proceduto raccogliendo informazioni socio-anagrafiche fondamentali del campione (genere, età, titolo di studio, settore disciplinare, ruolo ricoperto, disciplina insegnata, ordine e grado scolastico di appartenenza) seguita poi dalla raccolta di dati sugli aspetti motivazionali e le aspettative relative al percorso formativo frequentato. Una seconda parte del questionario ha previsto domande di autovalutazione sulle conoscenze e competenze pregresse nell'ambito della sostenibilità e sulla rilevanza attribuita al background disciplinare, affondando poi sull'importanza attribuita all'educazione alla sostenibilità.

Il questionario finale ha previsto la stessa strutturazione, raccogliendo però informazioni che andassero a cogliere eventuali cambiamenti emersi nelle opinioni e percezioni dei docenti in seguito alla formazione ricevuta. È stata inoltre inserita una sezione di valutazione di gradimento finale relativa al curriculum svolto.

Sia per i questionari relativi a UGC che per CS sono state inserite alcune domande adattate ai contenuti trattati nei diversi curricoli formativi.

Infine, i tre focus group sono stati organizzati e condotti online attraverso la piattaforma Google Meet coinvolgendo complessivamente 10 docenti di scuola primaria, 7 di scuola secondaria di primo grado e 1 di scuola secondaria di secondo grado. In questa occasione, sono stati utilizzati alcuni stimoli per favorire l'interazione tra i partecipanti. In particolare, si è fatto riferimento ad alcune dimensioni centrali: 1) le competenze di sostenibilità; 2) l'importanza dell'educazione alla sostenibilità; 3) il carattere pedagogico dei curricoli FEM; 4) L'educazione alla sostenibilità come occasione di interdisciplinarietà; 5) Le connessioni tra migrazioni e temi legati alla sostenibilità; 6) L'educazione alla sostenibilità come occasione di ridefinizione della relazione docente-studente.

3. L'Analisi dei Focus Group

Nel progettare la griglia dei focus group e le domande orientative, come già anticipato, ci siamo focalizzate su 6 dimensioni di secondo ordine (Competenze Green; Educazione alla sostenibilità; Cassetta degli attrezzi di carattere pedagogico; Interdisciplinarietà; Sostenibilità e fenomeni migratori, Sostenibilità e relazione educativa) delineate dalle ricercatrici al fianco del nostro obiettivo di indagine (approccio deduttivo). Successivamente, una volta raccolti i dati, abbiamo optato per un'analisi qualitativa basandoci su un adattamento della metodologia di Gioia (2013). A seguito della trascrizione dei focus group abbiamo effettuato una procedura di *open coding* (approccio induttivo) finalizzata all'identificazione di codici di primo ordine per dare ai termini, ai codici e alle categorie delle nostre informatrici un'importanza fondamentale nell'ispirare le procedure di codifica. Ciò ha permesso di individuare ulteriori dimensioni di secondo ordine (Integrazione sociale; Background formativo; Pratiche educative orientante alla sostenibilità; Valutazione UGC e CS) questa volta emerse dalla codifica di primo ordine.



I nuclei tematici che esploreremo a breve fanno parte di due dimensioni tra quelle precedentemente menzionate. La prima, nominata “competenze green”, fa riferimento, da una parte, alle competenze maturate dai/dalle docenti e investigate tramite la formazione erogata da FEM, dall’altra, alle competenze in gioco di studenti e studentesse nelle attività riproposte in classe. Nel primo caso, al fine di avviare lo scambio e il confronto tra i partecipanti su questo tema, nel corso del focus group è stato presentato il quadro di competenze green per la sostenibilità enunciate dalla Commissione Europea (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022) facendo osservare la seguente tabella:

Area	Competenza	Descrizione
1. Incorporare i valori di sostenibilità	1.1 Dare valore alla sostenibilità	Riflettere sui valori personali; identificare e spiegare come i valori variano tra le persone e nel tempo, valutando criticamente come si allineano con i valori di sostenibilità.
	1.2 Sostenere l'equità	Sostenere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti per la sostenibilità.
	1.3 Promuovere la natura	Riconoscere che gli esseri umani sono parte della natura; rispettare i bisogni e i diritti delle altre specie e della natura stessa al fine di ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti.
2. Abbracciare la complessità nella sostenibilità	2.1 Pensiero sistemico	Affrontare un problema di sostenibilità da tutti i punti di vista; considerare il tempo, lo spazio e il contesto al fine di capire come gli elementi interagiscono al loro interno e tra diversi sistemi.
	2.2 Pensiero critico	Valutare le informazioni e gli argomenti, identificare presupposti, sfidare lo status quo e riflettere su come il background personale, sociale e culturale influenza il pensiero e le conclusioni.
	2.3 Inquadramento dei problemi	Formulare le sfide attuali o potenziali come un problema di sostenibilità in termini di - difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica - al fine di identificare gli approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi, per mitigare e adattarsi ai problemi già esistenti.
3. Visione di futuri sostenibili	3.1 Alfabetizzazione sul futuro	Immaginare futuri alternativi sostenibili sviluppando scenari alternativi, identificando i passi necessari per raggiungere un futuro sostenibile preferito.
	3.2 Adattabilità	Gestire le transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità e prendere decisioni relative al futuro di fronte all'incertezza, all'ambiguità e al rischio.
	3.3 Pensiero esplorativo	Adottare un modo di pensare relazionale esplorando e collegando diverse discipline, usando la creatività e la sperimentazione di idee o metodi nuovi.
4. Agire per la sostenibilità	4.1 Azione politica	Orientarsi nel sistema politico, identificare la responsabilità politica per i comportamenti non sostenibili, e richiedere politiche efficaci per la sostenibilità.
	4.2 Azione collettiva	Agire per il cambiamento in collaborazione con gli altri.
	4.3 Iniziativa individuale	Identificare il proprio potenziale di sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e per il pianeta.

Tab. 1 (Source: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1>)

Dall’osservazione di queste competenze, le docenti hanno nominato e commentato quelle affrontate con maggiore significatività durante il percorso formativo.

La seconda dimensione, denominata “Cassetta degli attrezzi di carattere pedagogico”, si riferisce a quegli elementi che descrivono o che danno informazioni in merito alle variabili pedagogiche di cui i/le docenti sentono di possedere o di avere beneficiato durante la formazione erogata da FEM all’interno dei curricula a sostegno della declinazione delle attività di educazione alla sostenibilità in classe.

Dall’analisi dei dati e in particolare all’interno delle macro-categorie concettuali appena descritte – Competenze Green e Attrezzi di Carattere Pedagogico – sono emersi alcuni nuclei tematici significativi in relazione alla quarta area di competenza del GreenComp (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022). In merito a questa circoscritta categoria di osservazione e analisi, illustriamo e discutiamo di seguito i principali risultati.

Nei focus group analizzati, le competenze *green* che le docenti sentono di avere affrontato e investigato durante la formazione erogata da FEM sono frequentemente associate alla quarta area del quadro europeo GreenComp (“agire per la sostenibilità”, vedi tabella soprariportata), con particolare riferimento alle nozioni di comunità educante e di azione collettiva. È quanto si osserva, ad esempio, nelle seguenti testimonianze:



Ci siamo valse di questa opportunità [formativa, ndr.], per riuscire a creare una comunità educante intorno al concetto dell'outdoor learning (FG3, Secondaria secondo grado, Speaker 7).

Siamo una città che si situa tra i monti e il mare. E la natura è prevalente nella nostra zona e ce la sentiamo come nostra. E la sostenibilità e la condivisione con altri del problema, l'azione condivisa, la insegniamo ai nostri bambini perché giustamente il processo deve essere attivato da tutta una serie di persone, non solo dal singolo (FG3, Primaria, Speaker 3).

L'esigenza appena citata di attivare un processo di cambiamento attraverso il recupero di una risposta collettiva e comunitaria alle sfide poste dalla sostenibilità, per alcune partecipanti è interdipendente al legame con il territorio e la pluralità dei contesti extrascolastici.

[...] l'aspetto collettivo, invece – volevo proprio evidenziare – perché secondo me è appunto, è una challenge, una sfida e quindi il sentirsi parte di un contesto più ampio che non sia solo quello della scuola [...] (FG2, Secondaria primo grado, Speaker 3).

[...] sapendo che poi questi dati venivano analizzati da un ente esterno che ci restituiva poi dei valori e quindi che era importante farlo bene perché altrimenti avremmo avuto dei valori che non avevano senso e allora tanto vale da inventarselo e non fare niente, li ha portati [gli studenti] a lavorare proprio bene (FG2, Secondaria primo grado, Speaker 3).

La sfida rappresentata dall'agire collettivo, qui espressa anche nei termini di una vivace collaborazione con gli enti esterni (ad esempio, il comune cittadino e gli enti esterni di valutazione), sembra concretizzarsi nell'opportunità di "sentirsi parte di un contesto più ampio".

La possibilità di ampliare gli spazi di azione e di collaborazione, per alcune/i partecipanti si traduce anche in occasione di riconoscimento del proprio ruolo professionale. Esempificativo in questa direzione è il seguente estratto:

Che poi è bello anche per noi. Parliamoci chiaro, poter dire che la mia scuola, la mia classe ha fatto questa cosa. Alla fine, è bello anche per noi dai che siamo sempre così poco riconosciuti noi insegnanti in questo paese (FG2, Secondaria primo grado, Speaker 9).

Infine, la possibilità di sperimentare attivamente uno spazio di azione collettiva non sembrerebbe solo offrire spunti per una progettualità educativa volta a coltivare il dialogo con diversi contesti (più o meno istituzionali), ma potenzierebbe la motivazione e il protagonismo di studenti e studentesse coinvolti/e nei percorsi in classe, soprattutto di chi appare generalmente meno coinvolto. A questo proposito, ecco alcune testimonianze con particolare riferimento alle attività riproposte in classe:

ma nel percorso dove vedevamo anche tutte le altre scuole che lavoro avevano fatto, che piante avevano fotografato, eccetera. E quindi proprio si sono sentiti coinvolti in qualcosa di più grande e di nazionale. Eee è stato molto arricchente (FG2, Secondaria primo grado, Speaker 3).

Quelli che fanno sempre casino in classe, no, perché ovviamente ci sono, caspita, hanno lavorato veramente benissimo, cioè con una serietà, con un'attenzione che non avevamo mai visto in nei tre anni. E proprio il fatto di sentirsi parte (FG2, Secondaria primo grado, Speaker 3).

[...] poi, dopo, loro secondo me si sentono proprio più importanti, più valorizzati. [...] I miei alunni si sono sentiti importantissimi, quindi molta motivazione allo studio, molto bello (FG2, Secondaria primo grado, Speaker 9).



“Sentirsi parte di qualcosa di grande”, in questi casi, assume una connotazione fondamentale anche per i processi di apprendimento. Inoltre, la declinazione in campo educativo della quarta area di competenza green sembrerebbe favorire la generazione di un senso di appartenenza a una sfida globale. In tal senso, di fronte ai problemi ambientali ed ecologici, anche docenti e studenti scoprono – riscoprono – di poter giocare un ruolo attivo nella trasformazione.

I riferimenti più espliciti attorno alle dimensioni pedagogiche osservate dalle docenti nella declinazione delle attività in classe a sostegno della competenza appena descritta riguardano, in particolare, alcuni dei benefici che derivano dalle attività apprese dai curricula e già riproposte – o che saranno riproposte – a scuola, come mostrano negli esempi che seguono:

[...] lavorano poi molto meglio anche in squadra, in gruppo, più che altro hanno più voglia anche di lavorare a casa. Lavorano anche poi quando non glielo chiedi [...] (FG 3, Secondaria primo grado, Speaker 8).

perché i bambini di oggi sono bambini che stanno molto in casa, usano cellulari, tablet e il contatto con la realtà, ora noi siamo in una piccola realtà in cui per fortuna c'è ancora del verde, hanno possibilità di fare esperienze. Però la vera possibilità di fare esperienza diretta e quindi non dirgli, gli alberi possono essere... fargli vedere questo albero si chiama ma portarli è una cosa importante [...] È una cosa secondo me molto importante ed è una cosa che li aiuta proprio a livello personale, anche a gestire quelle che sono le emozioni [...] (FG3, Scuola primaria, Speaker 4).

Si rileva, in questi estratti, come l'esperienza collettiva e diretta nei contesti green favorisca l'attivazione di un'educazione emozionale, così come una sensibilizzazione verso la “grandezza” della natura e un accrescimento della motivazione e dell'autonomia di apprendimento. Inoltre, nelle parole delle/degli insegnanti osserviamo una particolare attenzione pedagogica verso ciò che connota la “complessità” degli ecosistemi e alla possibilità di farne occasione di apprendimento. È quanto si osserva, ad esempio, in queste righe:

mi occupo di ricerca in università appunto sulle scienze naturali e quindi ho sempre trattato l'argomento in maniera molto, molto semplificata con i bambini; più che altro è un po' quello che cerco di fare, che cerco di portare, è quello dell'osservazione e dell'apprendimento della complessità. Ecco del fatto che tutto comunque possa interagire, che tutto dipende da tutto quello che circonda [...] (FG 3, primaria post scuola, Speaker 9).

Sebbene si rilevino alcune istanze in dialogo con lo sfondo pedagogico che dovrebbe sostenere le pratiche educative, dall'analisi delle interviste di gruppo non emergono indicazioni dettagliate sui metodi, le tecniche, le strategie e gli approcci utilizzati dalle insegnanti per coltivare lo sviluppo dello spazio di azione collettiva sopramenzionato. Le testimonianze riportate, infatti, sono per lo più di natura descrittiva e fanno riferimento alle attività apprese o messe in campo in classe, mentre non viene quasi mai esplicitato il bagaglio pedagogico che le sostiene.

4. Considerazioni conclusive

I dati che emergono dall'analisi sono riferiti a una base di dati ristretti e circoscritti e non consentono, dunque, di trarre delle conclusioni particolarmente esaustive. Tuttavia, i temi che emergono dagli/dalle parole degli/delle intervistate aprono la riflessione attorno a possibili declinazioni dell'educazione alla sostenibilità come: 1) occasione di allargare i perimetri scolastici e di favorire una relazione con i territori più sinergica, 2) riappropriazione del ruolo attivo di docenti e studenti all'interno dei processi di trasformazione richiesti dalla sfida ecologica, 3) rigenerazione di un agire collettivo di contrasto alla crisi ecologica.



Nello specifico, in merito al primo punto, emerge la possibilità di allargare i rapporti con il territorio al fine di rinvigorire le proposte formative in classe. La sinergia con altri contesti del territorio, infatti, sembra rigenerare l'utilità sociale che è costitutiva (o tale dovrebbe essere) dell'esperienza educativa. Inoltre, l'opportunità di interagire con diversi interlocutori e piani istituzionali rinvigorisce il piano motivazionale e il senso di appartenenza alla medesima sfida educativa (ma anche politica e culturale), riportando studenti e docenti al centro del processo trasformativo cui auspica l'educazione.

In relazione al ruolo attivo svolto da questi ultimi, le parole delle intervistate evidenziano un aspetto rilevante riguardante l'acquisizione delle competenze. Sembra infatti che l'acquisizione di competenze green favorisca un rinnovato protagonismo sia nel ruolo educativo che in quello di cittadinanza per tutti gli attori coinvolti nel percorso formativo. Questo dato risponde parzialmente agli studi che hanno cercato di identificare le competenze chiave necessarie agli insegnanti per diventare agenti di cambiamento (Ellerani & Morselli, 2021), ponendo in evidenza le competenze green come tra le più significative per raggiungere tale obiettivo.

Quanto alla rigenerazione di un'azione collettiva, viene riconosciuta l'esigenza di riflettere sull'educazione alla sostenibilità nei termini di una sfida comunitaria. In questo senso, l'occasione di ragionare attorno ai significati dell'"agire per la sostenibilità" (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022) e a una possibile declinazione di questo specifico settore di competenza nei contesti educativi, sembra qualificare lo spazio educativo come uno dei luoghi favoriti per la condivisione e co-costruzione di significati attorno alla sostenibilità. Questo dato consente di tematizzare il legame tra la politica e l'educazione alla sostenibilità (Vandenabeele & Van Poeck, 2012), senza però offrire specifici spunti operativi. Da questo punto di vista, emerge una problematica relativa alla mancanza di indicazioni operative concrete, evidenziando la necessità, già riconosciuta dalla letteratura, di investigare più approfonditamente gli strumenti, i metodi e gli approcci pedagogici in grado di sostenere gli obiettivi dell'educazione alla sostenibilità in ambiente scolastico (Damiani, 2021).

Bibliografia

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp: The European Sustainability Competence Framework*. https://green-comp.eu/wp-content/uploads/2022/02/jrc128040_greencomp_f2.pdf
- Birbes, C. (2018). Formazione docente, competenze, habitus professionale. Alcune questioni emblematiche. *MeTis*, 8(2), 191–207. <http://doi.org/10.30557/MT00028>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education — toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16, 13–29. <http://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Buccolo, M., & Allodola, V. F. (2021). Formarsi alla "cura": la costruzione dell'epistemologia nelle professioni educative. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 39–53. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.598>
- Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Educator competences in Sustainability Education: A systematic review of frameworks. *Sustainability Science*, 12(23), 9858. <https://doi.org/10.3390/su12239858>
- Damiano, E. (2021). *Il sapere dell'insegnare: introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. FrancoAngeli.
- Damiani, P. (2021). La formazione dei docenti tra prospettive emergenziali e sostenibilità: una prima riflessione sulle dimensioni caratterizzanti (tracce di sostenibilità). *Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome II), pp. 657–665. http://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_5
- Ellerani, P., & Morselli, D., (2021). Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 84–97. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_07
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational research methods*, 16(1), 15–31. <https://doi.org/10.1177/10944-28112452151>



- Ilardo, M., & Salinaro, M. (2023). Le competenze green delle insegnanti della scuola secondaria: Ricognizione sulle tematiche e gli approcci pedagogici in materia di sostenibilità. *Formazione & insegnamento*, 21(3), 65–73. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_08
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 25–60). FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3), 385–395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Ricciardi, M. (2021). Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento. *Formazione & insegnamento*, (19), 229–238. http://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_20
- Rychen, D. S. E., & Salganik, L. H. E. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Tarozzi, M., & Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17(2), 112–125. <http://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02>
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education.
- Vandenabeele, J., & Van Poeck, K. (2012). Participation and sustainable development: a matter of public concern. In A. E. J. Wols & P. Blase Corcoran (Eds.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (pp. 49–62). http://doi.org/10.3920/978-90-8686-757-8_02
- Vandenabeele, J., & Van Poeck, K. (2012). Participation and sustainable development: a matter of public concern. In A. Wals & P. Blase Corcoran (Eds.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (pp. 49–62). Wageningen Academic Publishers.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203–218. <http://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Zammuner, V. (2003). *I focus group*. Il Mulino.



Adagio con anima.
Per ripensare il tempo educante della scuola
Adagio con anima.
Rethinking the educating time of the school

Maria Francesca D'Amante

Università degli Studi Roma Tre | mariafrancesca.damante@uniroma3.it

ABSTRACT

This paper is an exhortation to rethink the “agogic indications” of education, and proposes itself as a herald of a school idea that rediscovers the value of time and also constitutes itself as *scholé*, a place of *otium*, of free time from objectives and evaluations, from haste and immediate goals, from the eagerness to arrive and the anxiety to produce. It seems to us to be our duty to inspire another way of living the pedagogical category of time, a time for giving and for giving oneself, for discovering and for discovering oneself, for changing in accordance with the slow and unpredictable search for the self.

Il presente saggio costituisce un'esortazione al ripensamento delle “indicazioni agogiche” dell'educare, si propone quale araldo di una scuola che riscopra il valore del tempo e si costituisca come *scholé*, luogo dell'*otium*, del tempo “libero” da obiettivi e valutazioni, dalla fretta e dai traguardi immediati, dalla smania di *arrivare* e dall'angoscia di *produrre*. Ci sembra doveroso ispirare un'altra modalità di vivere la categoria pedagogica del tempo, un tempo per donare e per donarsi, per scoprire e per scoprirsi, per cambiare assecondando la lenta e imprevedibile ricerca del sé.

KEYWORDS

Time | School | Adagio | Armony | Becoming
Tempo | Scuola | Adagio | Armonia | Divenire

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: D'Amante, M.F. (2024). Adagio con anima. Per ripensare il tempo educante della scuola. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 127-133. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-17>.

Corresponding Author: Maria Francesca D'Amante | mariafrancesca.damante@uniroma3.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-17

Received: 13/4/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

1. Tempo dell'essere

Il carattere dell'educazione è certamente dinamico e non statico, è la stessa etimologia del termine a rivelarlo. Infatti, dell'*ex-ducere* è il prefisso *ex* a conferire un tratto profondamente processuale all'educazione, legato a un movimento che conduce altrove – verso l'*alto*, verso il *fuori* – e aprendo al sé autentico – conducendo il sé “fuori da sé”, portandolo *via* e *oltre* – dischiude quest'ultimo, lo disvela e ne dispiega l'intima essenza.

Si tratta di un “andare verso” che mette in relazione un “prima” e un “dopo”, trovando la sua verità nel manifestarsi perenne e nell'attuazione dell'io in grado di legittimare il cambiamento, la trasformazione e la direzionalità, il passaggio da un “passato” a un “futuro”, mutamento che si concretizza come lo scarto tra i due, il “mentre” o la “differenza” ogni volta da attualizzarsi.

L'educazione è dunque un “tendere a”, processo *dinamico* e *dialettico* legato al concetto di *tempo*, che si lascia cogliere nella dimensione del movimento trasformativo e della tensione relazionale sottesa all'armonizzazione delle parti.

È l'originaria liberazione paideutica a rivelare l'incedere ascensionale intrinseco all'educazione, quel cambiamento che gli è proprio, perché è proprio del tempo che dispiega l'essere e chiama l'educazione a orientare “*l'essere-di-volta-in-volta* (*Jeweiligkeit*) del suo essere, l'ente che ognuno di noi è e che ognuno di noi coglie nell'asserzione fondamentale: io sono” (Heidegger, 1998, pp. 30-31).

Il tempo è carattere costitutivo dell'esistenza umana che, muovendo dal presente, porta le tracce del passato e, proiettata oltre ciò che di volta in volta è, si dilata nel futuro. Noi siamo costitutivamente tempo: portiamo i segni della nascita, dello sviluppo e poi del declino (Dionigi, 2016). Il tempo è la sostanza della vita, congenitamente integrato in essa e declinato dall'educazione che lo regola e lo conduce: da qui il compito pedagogico della scuola di ben gestirlo, per consentire la realizzazione dell'uomo, il suo darsi forma (Fadda, 2016).

L'uomo possiede il tempo quale patrimonio costitutivo della finitudine della sua condizione, ed è con il tempo, nel tempo e attraversando il tempo che egli cerca di portare a compimento, infinitamente, il disegno autentico e originale della propria vita.

Solo dando forma al tempo è possibile formare sé stessi, così come contribuire alla formazione altrui. L'educazione e la formazione dell'uomo hanno una durata pari alla vita dell'individuo, per questo il tempo è tutt'uno con l'uomo stesso ed esprime una connaturata valenza formativa. Se il tempo è coesistente all'educazione, le relazioni educative – che includono l'insegnamento, la cura e l'apprendimento – sono determinate dal carattere del tempo.

L'educazione è un processo *in fieri*, intimamente legato alla temporalità di una vita intera e al divenire che asseconda, nei dinamismi di una ricerca personale e unica, il “divieni ciò che sei” nietzschiano.

2. L'educazione senza tempo

In un'epoca in cui il culto della velocità rivela i valori fondamentali della “società dell'incertezza” (Bauman, 2014), la qualità strutturante della dimensione temporale sembra essersi dissolta nella folla dei nuovi idoli, per vedersi trasfigurata in accessorio della vita umana e dell'educazione.

È l'aspetto *chronologico* o quantitativo della temporalità a caratterizzare l'attuale rapporto uomo-tempo, mentre quello *kairologico* o qualitativo viene messo in sordina (Marramao, 2022).

Oggi “velocità” è sinonimo di efficienza e funzionalità, ma anche di cambiamento ed evoluzione; al contrario, il termine “lentezza” viene spesso accostato a incapacità, incompetenza e inettitudine, a staticità o addirittura a involuzione (Gola, 2022).

In questa temperie culturale la scuola si conforma al modello efficientista e istruzionista, privilegia gli obiettivi e le tabelle di marcia, si confa a un paradigma empirista, positivista e cognitivista, maggiormente



interessato alle competenze, alla performance e alla valutazione, improntato alla produttività e promotore del capitalismo scolastico, della standardizzazione dei processi di apprendimento, dell'omologazione e della depersonalizzazione (Shahjahan, 2018).

Occorre osservare che alla base della temporalità liquida e inconsistente che caratterizza la scuola odierna, vi è una razionalità che si fonda sul calcolo e sull'utile, di cui gli strumenti digitali utilizzati quotidianamente sono solo la cartina di tornasole.

Le politiche scolastiche attuali germogliano dal medesimo pensiero iniziatore delle tendenze globalizzanti e neoliberali che induce anche l'“educativo” a conformarsi alla sua visione lineare e meccanicista della temporalità, per prediligere il paradigma logico-razionale della causalità e della misurazione, secondo il quale il tempo assume senso in rapporto al risultato più che al percorso.

Sebbene il tempo sia fattore fondamentale di regolazione dei processi di apprendimento, nonché variabile decisiva della qualità dell'istruzione da cui può dipendere l'efficacia dell'insegnamento (Baldacci, 1993), esso emerge soprattutto come tempo della *durata* e della *misurazione* e, sotto questa luce, l'apprendimento assume tutti i caratteri di un processo meccanico (Masschelein & Simons, 2015).

La tendenza quantitativa della pedagogia disegna la realtà scolastica e si insinua nei dinamismi della quotidianità educativa per configurare l'orario in funzione delle necessità. Tutto sembra essere dominato dalla *durata*, da un tempo che legifera sulla routine e spinge ad affrettarsi, a guardare al traguardo, ad annullare i “tempi morti”, a divorare ogni istante con le fauci del presente che deglutisce inesorabilmente la progettualità “a lungo termine” per puntare ai risultati immediati: “vivere il presente è l'ossessione dominante” di questa epoca “senza futuro” (Lasch, 2019).

Se il tempo è dimensione strutturante della vita scolastica, com'è possibile mistificare la centralità del tempo nel concepimento di un'idea di scuola? Oggi questa istanza si manifesta con tutta l'urgenza di una crisi educativa che ci proponiamo di esaminare mediante una riflessione critico-teoretica.

Interrogarsi “sull'avvenire delle nostre scuole” significa fare i conti con la ritmica di un tempo educativo insoluto e di una temporalità pedagogica rarefatta dalla smania di produrre e dall'impellenza di arrivare (Alhadeff-Jones, 2017).

Il tempo viene concepito alla stregua di una freccia che procede in avanti lungo la direttrice del progresso, radicato dalla sfera dell'umano, trasformato in dimensione a sé stante il cui svolgersi è indipendente dalla storia dell'uomo (Decuyper & Vanden-Broeck, 2020).

Abbiamo completamente dimenticato che tempo e uomo sono strettamente congiunti, come ci ricordano le parole di Borges (2002, p. 186): “Il tempo è la sostanza di cui sono fatto. Il tempo è un fiume che mi trascina; ma io sono il fiume; è una tigre che mi sbrana, ma io sono la tigre; è un fuoco che mi divora, ma io sono il fuoco”.

Dall'atteggiamento consumistico nei confronti del tempo discende l'incapacità umana di condurre “una buona vita”, giacché “i nostri atti e i nostri orientamenti vengono coordinati e resi compatibili con gli ‘imperativi sistemici’ delle moderne società capitalistiche, attraverso un insieme di norme, scadenze e disposizioni temporali” (Rosa, 2015).

Un atteggiamento di osmosi con le tecnologie digitali di comunicazione istituisce il “regime dell'immediatezza”, basato sulla centralità dell'esperienza “in tempo reale” e sull'egemonia del “tempo-durata” che impone ritmi di vita improntati alla continua accelerazione, strettamente associati ai processi di “temporalità digitale” la cui norma è l'istantaneità (Sheail, 2018).

La pervasività della tecnologia modella e trasforma anche i tempi dell'educazione, incide sui processi di apprendimento per condizionarli in termini di performatività, efficienza e celerità. Annullare la distanza (spaziale e temporale) – meccanismo intrinseco alla globalizzazione e alla virtualizzazione dell'esperienza – genera una rivoluzione temporale che si realizza come appiattimento dei tre tempi in uno, ingenerando “la contrazione del presente” (Lübbe, 2006).

La “tirannia dell'attimo” (Ericksen, 2003) costringe a forme d'improvvisazione che comportano un notevole dispendio energetico, richiede maggiori sforzi psico-fisici e sviluppa una forte percezione di penuria del tempo associata a una “vita in frammenti” (Bauman, 1995).



Solo problematizzando l'odierna concezione di "tempo" è possibile compiere una riflessione pedagogica che vada a scandagliare le ragioni profonde della categoria temporale in educazione e ragionare sull'idea di "tempo educante", antitetica a quella di "tempo lineare", flusso temporale inesorabile, fucina di scadenze e rincorse. Questo "tempo" alimenta atteggiamenti deleteri nella scuola (fretta, distrazione, disattenzione, pragmatismo esasperato, frammentazione, dispersione, superficialità, noncuranza) e si annoda a un'idea di cambiamento che è sinonimo di "mutamento fine a se stesso" e "disfacimento del passato", logorando il valore di quel *cambiamento* intrinseco all'educazione e alla formazione, alla crescita e allo sviluppo, inteso come trasformazione plastica del sé nell'"equilibrio complesso e quasi misterico tra permanenza e mutamento" che fa dell'uomo una "permanenza che diviene" (Fadda, 2018).

La "reificazione del tempo" è di fatto una svalorizzazione dello stesso che induce a sprecarlo, a ridurlo a merce, innescando l'urgenza "di utilizzare e gestire il tempo in un modo obiettivamente efficiente", generando una temporalità depersonalizzante e alienante che finisce per inficiare "l'uomo e il suo umanarsi" (Ducci, 2008) di cui si occupano educazione e scuola.

Oggi "la scuola, sovrastata dalle tante ragioni del presente, ha smarrito la ragione del suo essere, vale a dire quella di capire, di *intelleger*" (Dionigi, 2024), mostrandosi disorientata e disorientante.

Ci troviamo forse innanzi a "una scuola che si vorrebbe invece comprendere come asetticamente istruzionale" (Massa, 1987, p. 58)?

Si assiste a "una scuola che si colloca nella realtà [...], che smette di fare il contrario di quello che avviene nel mondo, come [...] valorizzare prevalentemente il pensiero astratto e simbolico (mentre fuori ci si avvale di strumenti); insegnare conoscenze generali (mentre nelle attività esterne dominano competenze legate a situazioni concrete) (ANP, 2022).

Quando l'epoca dell'immediatezza taglia i tempi interstiziali (l'attesa, la pausa, il riposo), dissolve i confini identitari, crea fusioni livellanti e sintetizza la gradualità processuale in un "click", si avverte il bisogno di "una scuola lenta" (Zavalloni, 2014), in cui riappropriarsi di valori e sentimenti come la pazienza, la perseveranza, il coraggio, la tenacia, la speranza, la caparbia, la costanza, la coerenza, la fiducia, la stabilità.

È questa la generazione del presente! Ma "il presente non basta" (Dionigi, 2016), occorre tener conto della *consecutio temporum* che dispiega la sintassi dell'essere; non si può prescindere dai rapporti tra contemporaneità, anteriorità e posteriorità per orientare la *forma* che ogni singolarità assume nel movimento perenne del formarsi.

Nella transizione "da/a" risiede la verità di ciascun individuo; nelle modulazioni del sé si insinua ogni germe del compimento; nei passaggi di un'evoluzione lenta e imprevedibile si compie il perimetro della forma a cui ciascuno di noi è promesso, e che il tempo, con il suo verbo ("angelo del movimento"), è in grado di condurre *altrove*.

3. Educare adagio, educare con anima

Se la temporalità è elemento imprescindibile dell'educativo, il tempo è uno degli aspetti strutturali e fondativi del dispositivo pedagogico. Pertanto, occorre che la scuola ispiri un'esperienza temporale autentica e educante, fatta di un tempo non solo quantitativo e funzionale, utile e strutturato, ma che tenga conto anche del tempo indifferenziato, tempo propizio, aperto all'eventualità educativa dell'incontro, dell'evento, del caso, del possibile, del "non ancora", del dono: dell'*otium*.

Solo nelle trame costituenti di un tempo gestazionale la tensione passato-presente-futuro apre il varco al fervore sagittale della progettualità esistenziale, il *conatus essendi* spinoziano e l'*élan vital* bergsoniani riconoscono il *telos* che accompagnerà il passaggio dall'essere possibile all'essere in atto. In un tempo disteso e paziente, attento al particolare e all'unicità, l'espansione armoniosa (in quanto *paideia*) e creativa (in quanto *bildung*) del soggetto, coinciderà con l'*entelechia* (*en télei ékhen*) – lo "stare nel compimento" – e favorirà il movimento ascensionale e costruttivo che concerne la realizzazione dell'autenticità personale.



Nell'approssimarsi di un nuovo traguardo, nel perseguire e nell'incedere inarrestabili emerge la verità dell'essere; nel fluire della corrente esistenziale prende forma la singolarità di ogni uomo, plasmatore di sé medesimo e artista della sua opera: «Nel mio esistere, infatti, io sono sempre «ancora in cammino». Rimane sempre qualcosa che non è ancora arrivato alla fine (Heidegger 1989, p. 36).

Se il tempo è coesistente all'educazione, perché così raramente ci si interroga sui vissuti temporali nelle relazioni educative? Il carattere di ogni relazione educativa è legato all'impostazione della dimensione temporale, la capacità pedagogica di amministrare il tempo determina nell'alunno "la piena consapevolezza della crucialità del tempo in relazione all'esistenza e alla forma", laddove "darsi forma è dar forma al tempo del proprio esistere, è contrastare l'informe, è riuscire a passare dal semplice patirlo, dal mero scorgerlo al viverlo pienamente e consapevolmente, dando ad esso senso" (Fadda, 2016, p. 14).

L'uomo è un "formatore di mondo" (Heidegger, 1971), la sua stessa essenza, come sappiamo, è interrogarsi intorno a sé stesso, tessendo faticosamente la risposta ontologica alla domanda fondamentale "chi sono io?", per darsi un'immagine di sé "formando" se stesso nel mondo al quale co-appartiene.

La forma umana è legata al divenire irrefrenabile, ed è pertanto forma del "formare-formandosi" così come del formare-trasformandosi in ragione della propria originarietà e nel rispetto dell'autenticità di sé come *differenza*.

Nel continuum formativo l'uomo emerge come lo scarto tra il sé-prima e il sé-dopo del fluire trasformativo e incessante, plastico e dinamico, perennemente in cammino e volto alla realizzazione di un progetto originale.

La volontà scientifica di irretire il divenire umano in una forma prestabilita si scontra pertanto con la necessità temporale, che costituendo il darsi dell'individuo, il suo "umanarsi" (Ducci, 2008), si ribella al predefinito: ogni tentativo di imprimere un calco "standardizzato" dovrà scontrarsi con la realtà dinamica dello svelamento temporale di ogni educazione.

Se il tempo è costitutivo dell'essere, comprendiamo bene che oggi, in una società che lo considera merce di consumo, l'uomo diviene un "essere senza tempo" (Fusaro, 2010) bisognoso di un pensiero pedagogico che lo riscatti dall'alienazione del "vivere-atemporale", che lo redima da un destino consegnato alla "ruota del criceto".

Egli necessita di un tempo che abbia cura delle minuscole particelle del quotidiano, che applichi una certa "elefantiasi del dettaglio" come cura delle piccole cose, senza farsi avviluppare dalla voracità cronologica dell'attimo, per liberarsi, invece, verso il futuro, tempo della possibilità, della progettualità dell'eserci, tempo ritmato dal desiderio.

Per poter cambiare la scuola occorre per prima cosa un esercizio di pensiero atto a rivalutare il tempo per conferirgli tutta la sua valenza pedagogica, per assumerlo quale risorsa fondamentale dell'*educare* come dell'*istruire* e del *formare*, bisognosi di tempo e di tempi lunghi, perché solo nel calmo incedere dell'esperienza si compone la complessità dell'"umano troppo umano".

A fronte di una società che continua ad accelerare (Rosa & Scheuerman, 2009) è importante che la scuola "rallenti", instillando nelle menti e nelle anime la necessità di saper scegliere, la capacità di vagliare, la pazienza dell'accuratezza e la cura per la relazione che non può darsi senza un tempo lento e accomodante.

Non sarà del tutto inutile ricordare che "Scuola deriva da *scholé*, parola greca che indica il tempo che il cittadino greco riservava alla propria formazione (*paidéia*): non frammentata né monoculturale, [...] bensì integrale e completa, modellata sul cerchio (*enkyklios*)" (Dionigi, 2024).

Sbilanciata tra due modelli pedagogici e impossibilitata a compiere una sintesi armonizzante degli opposti, la scuola di oggi oscilla tra l'educare e l'istruire, tra la teoria e la pratica, tra il pensare e il fare, tra i principi e i bisogni.

Per tentare di cambiare la scuola ci si muove ancora tra le due polarità "educare/istruire", alimentando un falso dilemma ideologico della tradizione pedagogica, senza comprendere che occorrerebbe forse supe-



rare l'alternativa dogmatica per "ricomporre, dosare e integrare, con un po' di buon senso, quei due termini tanto generici e astratti ma entrambi irrinunciabili" (Massa, 1997, p. 24).

Per "educare anime belle" occorre trasfigurare la falsa dicotomia in "una dialettica complessa che rinvia alle grandi strutture di senso del discorso pedagogico" (Ivi, p. 27). Solo riconoscendo alla scuola il suo statuto e il suo reale valore le si consente di ritrovare anche la giusta "dimensione temporale".

Contro una velocità che spesso toglie il senso alle cose: "La scuola deve educare, cioè aprire al mondo. [...] rendere capaci di autonomia e di desiderio. [...] deve anche sapersi porre al di fuori della forma-scuola, prendersi cura e includere il 'fuori', la *radura*, e farsi "area potenziale di espansione vitale e di esplorazione del mondo" (Ivi, pp. 165-166).

Perché "L'educazione è un viaggio lento con molte fermate nel quale, attraverso una moltitudine di situazioni, le persone compiono un processo che le aiuta a crescere sul piano emotivo e intellettuale" (Francesch, 2011, p. 88).

Educare "in contrattempo" (Beccaria, 2023) e "insegnare adagio" (Gola, 2022), confidando anche nell'esempio di "uomini che ancora non sono trascinati dalla fretta vertiginosa della nostra epoca rimbombante, e che ancora non provano un piacere idolatra nell'essere pestati dalle sue ruote; quei pochi non avvezzi "a stabilire il valore di ogni cosa in base al risparmio o alla perdita di tempo; costoro 'hanno ancora tempo': a loro è ancora permesso raccogliere e scegliere" (Nietzsche, 2006, pp. 9-10).

Per dare un nuovo ritmo alla scuola dobbiamo assegnare nuove "indicazioni agogiche" all'educare, per una scuola che scelga un'andatura errante e morbida, un muovere certamente "a tempo" ma non al "prestissimo" della nostra società. Che proceda con moderazione, "adagio", contro l'*horror vacui* che imperversa nell'epoca odierna, inducendo gli individui, adulti e bambini, a rimpinzare la vita quanto più possibile, a dichiararsi nemici del silenzio, delle soste, dell'ascolto e della noia, perché sostenitori attivi del rumore, dell'iperattività, del potere fragoroso.

Adottare un andamento moderatamente lento, tra l'"andante" e il "largo", che sappia assegnare il giusto ritmo al pensiero e illumini di attenzione e acume la riflessione e la scelta; che accompagni con cautela e avvedutezza l'esperienza, ma introduca l'essere al mondo come "stella danzante", col giusto vento nel cuore per poter fare dell'eterno viaggiare umano l'opera d'arte della propria consapevolezza.

Vivendo un tempo educante l'individuo "si apre al mondo [...] per godere e far sua la polifonia delle manifestazioni della vita, con l'intento di rendere feconda ogni esperienza vissuta" (Nietzsche, 2006, p. 19).

Oltre ogni sterile scissione pedagogica, oltre ogni squilibrio tra mente e cuore e per un'educazione armonica del soggetto, occorre creare un accordo di voci tra l'*e-ducere* e l'*in-struere*. E che il tempo della scuola possa sollecitare anche un "sapere dell'anima" (Zambrano, 1996), un sapere che sappia trattare con la molteplicità del reale e sentire l'esperienza nell'intimità di ogni forma di vita, rispetto alla quale ciascuno si relaziona seguendo un *ritmo* personale e autentico.

Un sapere "mediatore tra l'essere e la vita, tra ciò che converte il molteplice disperso e la vita come anelito all'essere riconosciuta, unificata nel luogo che la verifichi, attraverso un pensiero che [...] è un esercizio di accordi e di vibrazioni, in un ordine musicale più che architettonico. Unità-armonia, quindi unificazione vivente, capace di integrare la rigorosa unità dell'essere" (Ivi, p. XIII).

Per un tale sapere necessitiamo di un tempo disteso – un *adagio con anima* – che renda possibile la dialettica dell'educare il cui *telos* è in ogni caso la composizione *armonica* dell'essere.

Bibliografia

- Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*. Routledge.
- ANP (Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola) (2022). *La scuola che vogliamo*.



https://www.anp.it/wp-content/uploads/2022/09/ANP_LA-SCUOLA-CHE-VOGLIAMO_SETTEMBRE-2022.pdf

- Beccaria, G. L. (2023). *In contrattempo. Un elogio della lentezza*. Einaudi.
- Borges, J. L. (2002). *Altre inquisizioni*. Feltrinelli.
- Carbone, M., & Jung, G. (Eds.), (2006). *Friedrich Nietzsche. Divieni ciò che sei. Pensieri sul coraggio di essere se stessi*. Marinotti.
- Decuyper, M., & Vanden-Broeck P. (2020). Time and educational (re-)forms—Inquiring the temporal dimension of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(6), 602–612.
- Dionigi, I. (2016). *Il presente non basta*. Mondadori.
- Dionigi, I. (2024). Perché bisogna tornare a scuola. *Repubblica*, 22 gennaio 2024.
- Ducci, E. (2008). *L'uomo umano*. Anicia.
- Eriksen, T. H. (2003). *Tempo tiranno. Velocità e lentezza nell'era informatica*. Elèuthera.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico dell'esistenza*. FrancoAngeli.
- Fadda, R. (2018). Riflessioni inattuali intorno ad una categoria attuale: il cambiamento e il suo rapporto con la formazione umana. *Educazione*, VII(1), 71–96.
- Francesch, D. J. (2011). *Elogio dell'educazione lenta*. La Scuola.
- Fusaro, D. (2010). *Essere senza tempo*. Bompiani.
- Gola, G. (2022). *Insegnare adagio*. Mimesis.
- Heidegger, M. (1999). *Essere e tempo*. Longanesi.
- Heidegger, M. (1988). *Il concetto di tempo*. Adelphi.
- Lasch, C. (2020). *La cultura del narcisismo*. Neri Pozza.
- Lübbe, H. (2009). The Contraction of the Present. In H. Rosa & W. Scheuerman (Eds.), *High-Speed Society: Social Acceleration, Power, and Modernity* (pp. 159–179). Pennsylvania State University Press.
- Marramao, G. (2022). *Minima temporalia*. Bollati Boringhieri.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire*. Laterza.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and education*, 10(1), 84–95.
- Nietzsche, F. (2006). *Sull'avvenire delle nostre scuole*. Adelphi.
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione*. Einaudi.
- Rosa, H., & Scheuerman, W. E. (2009). *High-speed society. Social acceleration, power, and modernity*. Penn State University.
- Shahjahan, R. A. (2018). Re/conceptualizing time in higher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 45(2), 291–302.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Raffaello Cortina.
- Zavalloni, G. (2014). *La pedagogia della lumaca*. EMI.



La promozione della salute mentale degli adolescenti a scuola come questione pedagogica

Promoting adolescents' mental health at school as an educational issue

Katia Daniele

Università di Milano-Bicocca | k.daniele@campus.unimib.it

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Università di Milano-Bicocca | maria.gambacorti@unimib.it

Lucia Zannini

Università degli Studi di Milano | lucia.zannini@unimi.it

ABSTRACT

The pandemic has not only disrupted our lives but also revealed widespread distress among young people, highlighting the profound connection between mental health and the way adolescents live their daily lives. As a primary educational agency, school is crucial in promoting students' mental health. The emerging results from a qualitative study, published elsewhere, based on the interpretative phenomenological approach involving teachers and school principals from secondary schools underscore the urgency of training teachers in mental health, specifically in recognizing and fully embracing their educational role at school. This acknowledgment aligns with the idea of an inclusive school, where teachers not only nurture talents but also care for students' everyday life challenges and common distress, which can endorse uneasiness but can also be intended as growth opportunities.

La pandemia non ha solo sconvolto le nostre vite, ma ha anche mostrato il disagio diffuso dei giovani, evidenziando il legame tra la salute mentale e il modo di vivere la quotidianità. La scuola, come una delle principali agenzie educative, emerge come attore cruciale nella promozione della salute mentale degli studenti. Le riflessioni emerse da uno studio qualitativo, pubblicato altrove, basato sul metodo fenomenologico ermeneutico con insegnanti e dirigenti delle scuole secondarie, sottolineano l'importanza di una formazione per gli insegnanti, non solo e non tanto sulla salute mentale, quanto sul riconoscimento del proprio ruolo educativo. Questo riconoscimento favorirebbe la promozione della salute mentale degli studenti, accogliendo il loro disagio e supportandoli nella costruzione di un progetto di vita. Questa visione riflette l'idea di una scuola inclusiva, dove coesistono non solo talenti da coltivare, ma anche sfide e disagi di cui aver cura.

KEYWORDS

Adolescents | Distress | Teacher Training | Educational Work | Mental Health Promotion
Adolescenti | Disagio | Formazione degli insegnanti | Lavoro Educativo | Promozione della Salute Mentale

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Daniele, K., Gambacorti-Passerini, M.B. & Zannini, L. (2024). La promozione della salute mentale degli adolescenti a scuola come questione pedagogica. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 134-140. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-18>.

Corresponding Author: Katia Daniele | k.daniele@campus.unimib.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-18

Received: 14/4/2024 | **Accepted:** 18/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

Credit author statement: Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, che ne hanno discusso insieme ogni sua parte. Ai soli fini concorsuali, si dichiara che M.B. Gambacorti-Passerini ha scritto il §. 1, K. Daniele il §. 2 e L. Zannini il §. 3.

1. Disagio, salute mentale e lavoro educativo

Ad una prima e frettolosa lettura, i termini che compongono il titolo del primo paragrafo di questo contributo potrebbero non mostrare una significativa connessione: cosa lega, infatti, il disagio, la salute mentale e il lavoro educativo? Disagio e salute mentale possono essere oggetti del lavoro educativo? A che condizioni ed entro quale cornice di pensiero e significato?

Invitiamo, dunque, chi legge a seguire la trattazione che proponiamo per addentrarsi in questi interrogativi.

Il disagio, inteso quale situazione in cui le condizioni di agio e benessere su cui costruiamo le consuetudini della nostra quotidianità vengono meno, costituisce una dimensione fondante dell'esistenza umana, caratterizzata dalla finitudine e dal limite (Heidegger, 1927/1971). In questo senso, il disagio non è solamente una rappresentazione astratta, ma è qualcosa che si ancora fortemente alle concrete esperienze entro cui si realizza la nostra esistenza ed entro cui si impara a riconoscerlo e definirlo: potremmo affermare, dunque, che il disagio si apprende (Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2021), nelle dimensioni di educazione informale e formale (Tramma, 2009) che attraversiamo vivendo.

Questa traiettoria di pensiero ci consente di notare come le dimensioni che caratterizzano la nostra quotidianità aprano o chiudano orizzonti di possibilità rispetto a cosa sia da intendere e vivere come agio e come disagio. Se, infatti, il disagio ha a che fare con la sperimentazione di limiti che in qualche modo precludono le possibilità, è importante notare come sia ciò che è avvertito come ostacolo sia quanto è rappresentato come desiderio da raggiungere siano concetti non immutabili ed estremamente collegati alle caratteristiche sociali, culturali, economiche, politiche dei contesti entro cui si collocano ed entro cui vengono significati.

Agio e disagio, in particolare, sono condizioni che caratterizzano anche la nostra salute mentale e il suo trovarsi in situazioni di benessere o malessere (Palmieri & Gambacorti-Passerini, 2019). La storia del fenomeno che nei secoli è stato chiamato nella cultura occidentale con tanti e differenti termini, quali follia, pazzia, malattia mentale, fino ad arrivare al concetto di salute mentale proposto da Basaglia (2010), ben evidenzia come ciò che caratterizza agio e disagio della mente sia qualcosa che si costruisce, muta e si apprende. Il contributo offerto dai movimenti anti-psichiatrici degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, infatti, ha messo ben in evidenza quanto il disagio mentale sia qualcosa che, oltre alle componenti fisiche, chiama fortemente in causa quegli elementi sociali, culturali, psicologici e educativi che costruiscono le storie di formazione dei soggetti (Kaftanski & Hanson, 2022). In questo senso, ragionando intorno alla salute mentale, è possibile notare come, senza tralasciare o sottostimare eventuali condizioni biologiche, vi siano elementi di contesto che favoriscono o meno la costruzione di benessere, così come momenti particolari dei percorsi esistenziali che possono esporre a sfide e momenti apicali delle proprie biografie (Demetrio, 1996), come può essere il periodo dell'adolescenza (Daniele et al., 2022).

In particolare, rispetto agli scopi del presente contributo, risulta particolarmente significativo ragionare sul disagio vissuto dai giovani durante e in seguito agli anni di emergenza sanitaria (Saggiore de Figueiredo et al., 2021), che ha evidenziato un profondo legame tra la salute mentale e il modo di vivere la propria quotidianità.

Quanto portato dalla pandemia di Covid-19, infatti, ha costituito per molti versi un'irruzione esemplare e violenta della dimensione del limite nella quotidianità collettiva: improvvisamente azioni considerate banali nella loro ovvietà sono diventate impossibili da svolgere, chiedendo importanti cambiamenti a tutti e in ogni ambito della vita.

Pensando a ragazzi e ragazze adolescenti, in particolare, vivere gli anni della pandemia ha richiesto il confronto con sfide inedite, creando vissuti di disagio rispetto ad azioni e campi di esperienza fino a poco tempo prima considerati "normali". La socialità, aspetto così importante e delicato per questa fase di vita, è stata limitata per molti mesi, addirittura nella possibilità di partecipazione alla vita scolastica in presenza. Proprio l'esperienza della scuola, dunque, per gli e le adolescenti ha improvvisamente mutato forme, tempi, strumenti, imponendo cambiamenti repentini e obbligati.



Entro queste condizioni, docenti e studenti si sono trovati a modificare la quotidianità scolastica a cui si era abituati, costruendo nuove modalità di interazione, di apprendimento e di valutazione, che hanno inevitabilmente modificato anche i vissuti di agio e disagio dei soggetti coinvolti (D'Agostini et al., 2022).

I professionisti dell'educazione presenti sulla scena scolastica, dunque, si sono trovati ad affrontare la sfida di come supportare gli e le adolescenti nell'abitare le inedite dimensioni di agio e disagio che hanno accompagnato le trasformazioni imposte dalla pandemia e hanno fortemente caratterizzato la costruzione delle storie formative dei ragazzi e delle ragazze. In questo senso, riflettere circa l'importanza del ruolo della scuola nella promozione della salute mentale risulta quanto mai strategico, proprio per andare a realizzare quella resilienza (Garista, 2018) tramite cui promuovere il benessere mentale di ragazzi e ragazze.

2. Lavoro educativo e promozione della salute mentale a scuola

Riprendendo le considerazioni proposte nel paragrafo precedente, crediamo fermamente che la promozione della salute mentale degli adolescenti rappresenti una questione pedagogica che, in quanto tale, anche la scuola dovrebbe abbracciare.

Essendo uno dei pilastri centrali nell'esperienza educativa dei giovani, la scuola ha il potenziale e la responsabilità di giocare un ruolo attivo in questo processo. Essa rappresenta uno dei principali ambienti della vita per molti giovani. In tal senso, la scuola è anche quell'ambiente dove quotidianamente gli adolescenti *portano* il loro disagio, lo manifestano e dove, al contempo, anche *apprendono* il disagio (Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2021).

Affinché la scuola non diventi un luogo-contenitore della complessità della società contemporanea, o sia percepita come luogo-risolutore di tale complessità, è essenziale rivalutare questa agenzia educativa come luogo in cui gli studenti possono sentire accolto il loro disagio, troppo spesso etichettato dalla nostra società come un qualcosa da negare o evitare a tutti i costi. Questo significa offrire agli studenti la possibilità di confrontarsi e attraversare il disagio in un contesto che favorisce la crescita personale, attraverso un processo di "elaborazione pedagogica dell'esperienza" (Catella & Massa, 2000, p. 16). In tal modo, la scuola diventa un luogo in cui gli studenti, se opportunamente supportati, possono costruire il loro ben-essere, "inteso come possibilità di *avere un progetto nel mondo*, dove la costruzione del progetto si lega indissolubilmente a processi di significazione e, soprattutto, di ri-significazione" delle esperienze (Gadamer, 1994; Zannini, 2001, p. 62). In altre parole, è imprescindibile che coloro che frequentano la scuola quotidianamente la percepiscano e la vivano come un luogo educativo, a cominciare dai dirigenti scolastici e dagli insegnanti, i quali possono fungere da promotori primari di questa prospettiva pedagogica.

Nell'agenda europea e globale, è evidente l'attenzione assegnata alla promozione della salute mentale nelle scuole, soprattutto dopo la pandemia (UNICEF, 2021; WHO, 2021). Tuttavia, attualmente, dalla letteratura emerge un quadro in cui gli interventi educativi volti alla promozione del benessere mentale e alla prevenzione del disagio a scuola sembrano essere principalmente estemporanei e condotti da esperti esterni, soprattutto psicologi o operatori sanitari (Daniele et al., 2021). Dunque, il ruolo degli insegnanti nella promozione della salute mentale, intesa come parte integrante della loro pratica quotidiana nelle scuole, sembra sottovalutato. Questi risultati si allineano con alcune ricerche che hanno evidenziato come il concetto di "salute mentale" – generalmente rappresentato in modo negativo – sia spesso poco familiare agli insegnanti e come vi sia la tendenza a ritenere che solo gli operatori sanitari debbano occuparsi di queste tematiche, preferibilmente in un contesto sanitario (Ekornes et al., 2012; Gambacorti-Passerini et al., 2018).

Secondo la nostra prospettiva, la scuola e i professionisti dell'educazione che vi operano dovrebbero invece riconoscere il loro ruolo cruciale nel promuovere la salute mentale, senza dover dipendere esclusivamente dal contributo di altre discipline e professionisti che condividono gli stessi obiettivi. Questo non implica creare una dicotomia tra le diverse discipline e figure coinvolte, ma piuttosto riconoscere la specificità e l'importanza di un arricchimento reciproco.



Tale visione si allinea con i risultati di uno studio qualitativo che abbiamo condotto con un gruppo di insegnanti e dirigenti delle scuole superiori della Lombardia, tra aprile 2021 e gennaio 2022, pubblicato altrove (Daniele, 2023). Adottando un approccio fenomenologico-ermeneutico (Mortari, 2007; Smith et al., 2009), abbiamo ritenuto cruciale esplorare le percezioni di questi professionisti sul loro ruolo nella promozione della salute mentale degli adolescenti a scuola. Questi partecipanti sono stati selezionati in modo propositivo per la loro sensibilità ed esperienza nelle questioni indagate (Morse, 2015). Il messaggio trasmesso dai professionisti intervistati (ribadiamo, esperti e sensibili alle tematiche trattate) è inequivocabile, ossia la promozione della salute mentale degli studenti da parte dei docenti dipende principalmente dalla consapevolezza, nonché dalla formazione, di questi ultimi riguardo al proprio ruolo, che comprende anche e soprattutto una dimensione educativa:

Io credo che sia fondamentale per la salute mentale degli alunni che abbia una buona preparazione chi con gli alunni lavora in maniera sistematica. Questo io penso che sia l'elemento cruciale, cioè che chi lavora con i ragazzi abbia una consapevolezza di questa dimensione e una capacità di gestire la dimensione relazionale con i ragazzi, di andare oltre, oltre a quello che un ragazzo produce, non so come dire, no?! Cioè oltre alla sua prestazione... avere veramente una capacità di accompagnare ognuno nel percorso che ognuno può fare... questa capacità, veramente personalizzata, di tirar fuori il meglio da ciascuno di loro, che è una roba che sembra un po' da utopia, ma forse è lo sforzo sul quale dobbiamo lavorare; quindi, sicuramente lavorare tanto sulla formazione dell'insegnante [Elena, Dirigente]¹.

Questa consapevolezza risulterebbe maggiormente carente tra i docenti delle discipline scientifiche e delle scuole superiori; un fenomeno che sembra riflettere la realtà della formazione dei docenti delle scuole secondarie in Italia. Attualmente, questa formazione è focalizzata principalmente sulle competenze disciplinari specifiche anziché sulle competenze pedagogiche. Questo scenario, secondo alcuni intervistati, contribuisce alla tendenza dei docenti a delegare la promozione della salute mentale e la prevenzione del disagio ad altri professionisti, come i colleghi delle discipline umanistiche o esperti esterni.

In generale, emerge chiaramente un forte bisogno formativo dei docenti, come evidenziato anche in altri studi in letteratura (Cefai & Cooper, 2017; Shelemy et al., 2019). Dal nostro punto di vista, gli insegnanti non necessitano di una formazione approfondita su come affrontare specifici sintomi di disagio, poiché questa dovrebbe rientrare tra i compiti di altri professionisti. È invece fondamentale che gli insegnanti amplino la propria prospettiva pedagogica sull'esperienza del disagio e sviluppino le proprie competenze per promuovere la salute mentale come parte integrante del proprio lavoro quotidiano.

Riteniamo rilevante proporre questa nostra prospettiva, arricchita dalle nuove riflessioni emerse dalla suddetta indagine, anche alla luce del dibattito attuale sulla formazione dei docenti delle scuole secondarie, tema centrale di una recente tavola rotonda promossa dalla Società Italiana di Pedagogia, in occasione del convegno nazionale del 2024, presso l'Università degli Studi di Perugia. Questa formazione rappresenterà una sfida significativa per le università, ma anche un'opportunità per promuovere una formazione che dia "sostanza a una cultura dell'insegnamento, facendo del docente non un mero tecnico ma un intellettuale sui generis" (Baldacci, 2024, p. 7).

Con ciò, non vogliamo sminuire l'importanza della formazione sui programmi specifici, come ad esempio quelli SEL (*Social and Emotional Learning*) – che coinvolgono direttamente gli insegnanti nella promozione della salute mentale degli studenti, fornendo loro strumenti attuativi –, sui quali sono stati pubblicati di recente degli interessanti lavori anche in ambito nazionale (Cavioni & Grazzani, 2024). Tuttavia, riteniamo che tali programmi possano funzionare efficacemente se gli insegnanti comprendono che la promozione della salute mentale è una *questione pedagogica* e che il loro ruolo è fondamentale in questo processo. Senza questo sfondo formativo, c'è il rischio di creare rigidi copioni da seguire, anziché fornire dei canovacci di supporto nell'agire quotidiano (Paganotto, 2023).

1 Il nome della partecipante è fittizio.



È nel quotidiano che gli insegnanti possono predisporre un ambiente stimolante e “fanzionale” (Massa, 2003), in cui gli studenti possono ridefinire la loro prospettiva sul mondo, comprendere e orientare le proprie scelte, coltivare il desiderio di apprendere (Dewey, 1939/2014; Barone, 2009; Biesta, 2017/2022). Ed è nella dimensione quotidiana che gli insegnanti possono cogliere delle opportunità per costruire e co-costruire salute mentale con i propri studenti, supportandoli nel disegno di un progetto di vita, accogliendo il loro disagio e accogliendoli al di là del loro disagio.

È proprio quando non sappiamo chi sono i nostri studenti, quando non sappiamo da dove vengono, quando non abbiamo informazioni sul loro vissuto, che possiamo avvicinarci a loro in modi nuovi e inimmaginati, modi che possono anche liberarli dal peso del loro passato, della loro storia personale, dei loro problemi e delle loro patologie (Biesta, 2017/2022, p. 121).

Questa prospettiva è fondamentale per promuovere una scuola inclusiva, dove ogni studente si senta riconosciuto, valorizzato e supportato nel suo percorso di apprendimento e crescita.

3. Vecchie e nuove sfide per la scuola

In una recente intervista a Gert Biesta, nella quale si traccia un parallelo tra il lavoro educativo e quello in salute mentale, gli autori (Bertelsen et al., 2023) prendono una posizione netta nei confronti dei processi di promozione della salute mentale nella scuola di tipo *evidence-based*, spesso gestiti da esperti esterni – come abbiamo visto nel paragrafo precedente –, perché si trasformano in questo modo gli studenti in “oggetti sui quali gli insegnanti intervengono” con determinate tecniche (Ivi, p. 4). Questo, secondo Biesta, non ha nulla a che fare con l’educazione, che ha lo scopo principale di sostenere e preparare gli esseri umani al mondo della vita.

Quello che accomuna educazione e salute mentale è l’interesse per la soggettività e, nello specifico, la finalità di supportare la libertà del soggetto (Ivi, p. 6). Ricordando che “la libertà non è mai fare ciò che si vuole, ma [...] riconoscere la realtà del mondo in cui viviamo, un mondo che pone delle limitazioni a ciò che io posso volere e posso fare” (*Ibidem*). Nelle persone che hanno problemi di salute mentale, questa libertà è andata perduta, come anche la connessione tra sé e il mondo.

Per costruire questa libertà, che è al cuore dell’educazione, ma anche del lavoro volto a promuovere salute mentale, è importante un gesto di apertura, che inviti gli studenti a porre la loro attenzione su qualcosa: l’esperienza che vivono, attraverso pratiche dialogiche, che li mettano in comunicazione con il mondo. Il punto è che, in questa relazione con il mondo, bisognerebbe imparare a stare nella “via di mezzo”, ossia rifuggire, da un lato, la totale soggettivizzazione della realtà e, dall’altro, un’estraniamento da essa. Sarebbe insomma importante imparare a “stare nel mezzo, senza distruggere se stessi e il mondo” (Ivi, p. 9).

Le persone che hanno problemi di salute mentale (per esempio, che hanno comportamenti suicidari), o che, più semplicemente, vivono una situazione di disagio, fanno fatica a stare in questa via di mezzo. Il mondo per queste persone è “troppo” e trovano difficoltà nel prendere parola. Il punto, allora, è “cogliere cosa sta succedendo e trovare le parole per dirlo” (*Ibidem*). In questo, gli insegnanti, come gli educatori, possono avere un ruolo fondamentale. Come ci ha raccontato un’insegnante, nella ricerca citata nel paragrafo precedente,

lo scopo [...] è quello di aiutare i ragazzi a leggere le esperienze che fanno, cioè, come dire... la scuola... intanto far sentire, far vivere l’esperienza scolastica, cioè che quella è un’esperienza che può essere messa sotto la lente; quindi, far sentire che loro stanno vivendo un’esperienza, non stanno parcheggiati lì... E poi dare a loro gli strumenti per leggere tutte le esperienze, dalla gita all’esperienza... ad esempio adesso che si fanno di PCTO, che sono quelle che si chiamavano prima di alternanza scuola lavoro, a



un'esperienza, un project work, che fanno un'esperienza di gruppo in classe; cioè, come dire, accompagnare sempre quello che viene proposto [Flavia, Insegnante]².

La scuola, pertanto, può diventare il luogo in cui il senso di sfida, di “interruzione” che spesso genera l'esperienza, anche quella del disagio, viene preso in carico e diventa occasione per far emergere la soggettività dei ragazzi. L'obiettivo, per chi educa, “è aiutare i ragazzi a trovare le parole” (Skilbeck, 2022, p. 137), ciascuno le sue, in un ambiente che sollecita e legittima tutte queste parole, che possono basarsi su linguaggi molto diversi. Un impegno che può stimolare gli studenti a imparare ad ascoltare le parole degli altri, in una scuola che accoglie e ascolta, rendendola un luogo dove si può conoscere e praticare la cura di sé e dell'altro. In conclusione, sia le nostre riflessioni che la letteratura internazionale citata evidenziano l'importante ruolo che la pedagogia può svolgere nella promozione della salute mentale, sia all'interno che al di fuori delle mura scolastiche (Palmieri & Gambacorti-Passerini, 2019).

Bibliografia

- Baldacci, M. (2024). *La formazione dei docenti*. Società Italiana di Pedagogia. Retrieved February, 28, 2024, from <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2024/01/2024-01-18-Siped-Convegno-Nazionale-Perugia-Zoom-Pomeriggio-Tavole-Rotonde-Abstract.pdf>.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Guerini.
- Basaglia, F. (2010). *L'istituzione negata*. Baldini Castoldi Dalai.
- Bertelsen, B., Hillesund, O. K., Bøe, T. D., Lidbom, P. A., Sundet, R., & Biesta, G. (2023). The world asks something from us: an interview with Gert Biesta about encountering subjects in education and mental health work. *Journal of Constructivist Psychology*, 1–11.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (V. Santarcangelo, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2017).
- Catella, M., & Massa, R. (2000). *Prevenzione. Un alibi minimalista?* ITL-Centro Ambrosiano.
- Cavioni, V., & Grazzani, I. (2023). *L'apprendimento sociale ed emotivo*. Il Mulino.
- Cefai, C., & Cooper, P. (Eds.). (2017). *Mental Health Promotion in Schools*. Sense Publishers.
- D'Agostini, M., Cantone, D., Pascut, S., Paschetto, A., & Feruglio, S. (2022). The effects of distance learning on adolescents' relationships and emotional well-being. *Form@re*, 22(2), 111–122.
- Daniele, K. (2023). *Il disagio degli adolescenti: tornare a educare a scuola per promuovere la salute mentale. Uno studio qualitativo* [Tesi di dottorato, Università degli Studi di Milano-Bicocca].
- Daniele, K., Gambacorti-Passerini, M. B., Palmieri, C., & Zannini, L. (2022). Educational interventions to promote adolescents' mental health: a scoping review. *Health Education Journal*, 81(5), 597–613.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi*. Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1939).
- Ekornes, S., Hauge, T. E., & Lund, I. (2012). Teachers as mental health promoters: a study of teachers' understanding of the concept of mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 14(5), 289–310.
- Gadamer, H. G. (1994). *Dove si nasconde la salute* (Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1993).
- Gambacorti-Passerini, M. B., Palmieri, C., & Zannini, L. (2018). Promuovere benessere e prevenire il disagio mentale nei giovani (16-24). In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali* (pp. 1347–1355). Pensa MultiMedia.
- Gambacorti-Passerini, M.B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo*. FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini, M.B., & Palmieri, C. (Eds.). (2021). *Disagio e lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Garista, P. (2018). *Come canne di bambù*. FrancoAngeli.
- Heidegger, M. (1971). *Essere e Tempo* (P. Chiodi, Trans.). Longanesi. (Original work published 1927).

2 Il nome della partecipante è fittizio.



- Kaftanski, W., & Hanson, J. (2022). Suffering, authenticity, and meaning in life: Toward an integrated conceptualization of well-being. *Frontiers in Psychology, 13*(1079032).
- Massa, R. (2003). *Le tecniche ei corpi*. Unicopli.
- Morse, J. M. (2015). Data were saturated... *Qualitative health research, 25*(5), 587–588.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Paganotto, I. (2023). Assecondare e sostenere l'accadere dell'apprendere. Come ripensare la pratica quotidiana dell'insegnamento. *Animazione Sociale, 6*, 85–96.
- Palmieri, C., & Gambacorti-Passerini, M.B. (2019). *Il lavoro educativo in salute mentale*. Guerini e Associati.
- Saggiore de Figueiredo, C., Capucho Sandra, P., Lima Portugala, L. C., Mázala-de-Oliveiraa, T., da Silva Chagasa, L., Raonyb, I., Soares Ferreiraa Giestal-de-Araujob, E., Araujo dos Santose, A., & Silva Bomfima, P. O. (2021). COVID-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: Biological, environmental, and social factors. *Progress in Neuropsychopharmacology & Biological, 106*, 110171.
- Shelemy, L., Harvey, K., & Waite, P. (2019). Supporting students' mental health in schools: what do teachers want and need? *Emotional and behavioural difficulties, 24*(1), 100–116.
- Skilbeck, A. (2022). Expressing an interest in mental health education. *Journal of Philosophy of Education, 56*, 129–138.
- Smith, J. A., Flowers P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. SAGE.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Carocci.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2021). *On my mind. Promoting, protecting and caring for children's mental health*. United Nations Children's Fund. Retrieved February 28, 2024, from <https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>
- World Health Organization (WHO) (2021). *Comprehensive Mental Health Action Plan 2013-2030*. World Health Organization. Retrieved February 28, 2024, from <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/345301-19789240031029-eng.pdf?sequence=1>
- Zannini, L. (2001). *Salute, malattia e cura*. FrancoAngeli.



Innovazione educativa nell'era digitale: il ruolo chiave della scuola nell'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi

Educational innovation in the digital age: the key role of the school in the ethical integration of new technologies in educational processes

Riccardo Mancini

Link Campus University | r.mancini@unilink.it

Riccardo Sebastiani

Link Campus University | r.sebastiani@unilink.it

ABSTRACT

This study examines the topic of educational innovation in the digital age, with particular attention to the crucial role of schools in the ethical integration of new technologies into educational training processes. The growing presence of digital technologies has significantly impacted the education landscape, bringing with it unique challenges and opportunities. Through a critical literature review and analysis of recent research, this study explores how new technologies, including artificial intelligence and virtual reality, are transforming teaching methodologies and the student learning experience. Particular attention will be paid to the ethical implications of this change and the fundamental role of the school in shaping an educational environment that integrates digital resources in an ethically responsible way.

Questo studio esamina il tema dell'innovazione educativa nell'era digitale, con un'attenzione particolare al ruolo cruciale della scuola nell'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi didattici. La crescente presenza delle tecnologie digitali ha notevolmente impattato il panorama dell'istruzione, portando con sé sfide e opportunità uniche. Attraverso una revisione critica della letteratura e l'analisi di ricerche recenti, il presente studio esplora come le nuove tecnologie, tra cui intelligenza artificiale e la realtà virtuale, stiano trasformando le metodologie didattiche e l'esperienza di apprendimento degli studenti. Particolare attenzione sarà dedicata alle implicazioni etiche di questo cambiamento e al ruolo fondamentale della scuola nel plasmare un ambiente educativo che integri in modo eticamente responsabile le risorse digitali.

KEYWORDS

Innovation | Education | Ethics | Integration | School
Innovazione | Educazione | Etica | Integrazione | Scuola

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Mancini, R. & Sebastiani, R. (2024). Innovazione educativa nell'era digitale: il ruolo chiave della scuola nell'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 141-151. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-19>.

Corresponding Author: Riccardo Mancini | r.mancini@unilink.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-19

Received: 28/3/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

Credit author statement: L'introduzione e le conclusioni sono da attribuire al Prof. Riccardo Mancini, i paragrafi 1, 2, 3 e 4 sono da attribuire al Dott. Riccardo Sebastiani.

Introduzione

Nell'era digitale in cui viviamo, l'innovazione educativa è diventata una priorità cruciale per preparare le nuove generazioni ad affrontare le sfide di un mondo in costante evoluzione tecnologica. In questo contesto, la scuola riveste un ruolo fondamentale nell'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi. L'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) nell'ambito dell'educazione offre prospettive entusiasmanti per rivoluzionare i processi di apprendimento. Tuttavia, questa trasformazione presenta sfide significative che richiedono un'attenzione attenta (Rivoltella, 2020).

Da un lato, l'IA può essere un catalizzatore per l'innovazione educativa, consentendo di individuare e implementare percorsi di apprendimento personalizzati ed efficaci. Dall'altro lato ci sono numerose questioni etiche, pratiche e sociali da considerare. Innanzitutto, c'è il rischio di amplificare le disuguaglianze educative se l'accesso alle tecnologie basate sull'IA non è equamente distribuito. Affrontare questa disparità richiede sforzi per garantire che tutte le scuole e gli studenti abbiano accesso alle risorse necessarie. Inoltre, c'è la necessità di sviluppare un quadro normativo ed etico per guidare l'implementazione responsabile dell'IA nell'educazione. Questo include la protezione della privacy degli studenti, l'assicurazione che gli algoritmi siano trasparenti e liberi da pregiudizi, e il mantenimento del ruolo centrale degli insegnanti nel processo di apprendimento.

È essenziale, quindi, che l'educazione non insegni solo le competenze tecniche ma promuova anche un uso responsabile e consapevole delle risorse digitali. Questo lavoro esplorerà il ruolo chiave della scuola nell'adottare pratiche didattiche innovative che mettano in evidenza i valori etici nell'uso delle tecnologie, fornendo una visione approfondita su come l'educazione può adattarsi e guidare il cambiamento in un'epoca caratterizzata da una rapida trasformazione digitale aprendo il dibattito se ci troviamo di fronte a una semplice fase di adattamento delle istituzioni scolastiche alle innovazioni tecnologiche, seguendo una logica evolutiva del sistema educativo in sintonia con i mutamenti della società, oppure se siamo di fronte a una rottura epistemologica più sostanziale del paradigma educativo.

È innegabile che le nuove tecnologie stiano determinando un mutamento profondo non solo nel modo di apprendere ma anche nel pensiero, nell'approccio valutativo e persino nel vivere quotidiano e nell'attività produttiva. Di conseguenza, i docenti si trovano a dover sperimentare nuove metodologie didattiche e a sviluppare un nuovo bagaglio culturale per affrontare sfide senza precedenti, spesso con strumenti che richiedono un adeguamento alle esigenze attuali.

Questa riflessione non si propone di esaurire l'analisi delle trasformazioni in atto nel contesto scolastico, ma mira piuttosto a esplorare alcuni aspetti chiave e ad affrontare le questioni etiche, spesso trascurate da coloro che si occupano direttamente o indirettamente dell'istruzione. In particolare, si pone l'accento sui valori e i diritti in un'epoca di globalizzazione economica e tecnologica che tende a promuovere sempre più una cittadinanza globale e planetaria.

Ignorare tali questioni e rifugiarsi in certezze del passato potrebbe compromettere il futuro della cultura scolastica e tradire il suo ruolo fondamentale nel problematizzare il processo di modernizzazione, anche considerando le disuguaglianze sociali generate da un accesso diseguale alle risorse digitali.

In un'epoca in cui diventiamo sempre più "realtà androgene", è cruciale che la scuola e i suoi operatori culturali sviluppino criteri valutativi per guidare i giovani, che sono i principali fruitori e utilizzatori entusiasti delle tecnologie digitali. Gli insegnanti sono chiamati a interpretare e comprendere le trasformazioni della società contemporanea indotte dalle nuove tecnologie, formulando ipotesi sul futuro della formazione scolastica in un contesto di profondo cambiamento sociale e culturale.



1. Importanza della scuola nell'integrazione delle nuove tecnologie

L'avvento dell'intelligenza artificiale e con essa della realtà virtuale ha indubbiamente permeato ogni aspetto della nostra vita quotidiana, influenzando profondamente anche il sistema educativo. In particolare, la scuola si trova ad affrontare la sfida di integrare in modo efficace ed etico le nuove tecnologie nei processi formativi al fine di preparare gli studenti per un mondo sempre più digitale e interconnesso. In questo contesto emergono importanti considerazioni sull'importanza della scuola come luogo chiave per guidare e facilitare tale integrazione.

Secondo uno studio condotto da Vannini e McCleary (2020) la scuola continua a essere uno dei contesti principali in cui gli studenti possono acquisire le competenze essenziali per partecipare pienamente alla società digitale. Il loro studio si concentra, in particolare, su come l'istruzione formale possa influenzare la capacità di utilizzare in modo efficace le tecnologie digitali e partecipare in modo significativo alla società globalizzata.

Uno dei principali assiomi dello studio è che la scuola rimane un contesto chiave per l'acquisizione di competenze digitali fondamentali e, con essa, gli insegnanti assumono un ruolo primario che fornisce agli studenti orientamento, supporto e risorse per sviluppare competenze critiche e abilità nell'uso delle tecnologie digitali.

Alla luce di quanto evidenziato appare evidente l'importanza di integrare la competenza digitale all'interno del curriculum scolastico sia trasversalmente, sia in maniera interdisciplinare per far sì che non si insegnino agli studenti solo come utilizzare le tecnologie digitali ma anche incoraggiarli a riflettere criticamente sull'impatto sociale, etico ed economico delle stesse e a sviluppare competenze di problem-solving per affrontare le sfide complesse che strumenti come l'intelligenza artificiale può generare.

Un'altra area di interesse dello studio è l'analisi dei fattori che possono influenzare lo sviluppo della competenza digitale degli studenti all'interno dell'ambiente scolastico. Questi fattori possono includere l'accesso alle risorse digitali, la qualità dell'istruzione fornita dagli insegnanti, nonché il sostegno e l'orientamento forniti dalle istituzioni scolastiche per arrivare a sottolineare l'importanza di una collaborazione tra scuole, insegnanti, famiglie e comunità per garantire che l'integrazione delle nuove tecnologie nei processi formativi sia efficace e significativa. Solo attraverso un approccio collaborativo e inclusivo, infatti, sarà possibile massimizzare il potenziale delle tecnologie digitali nel migliorare l'apprendimento degli studenti e prepararli per un futuro dove l'utilizzo etico delle risorse tecnologiche riesca a definire i contorni di una cittadinanza attiva e partecipe all'interno della collettività.

A sottolineare l'importanza del ruolo che la scuola riveste come ambiente propizio per l'esplorazione e l'utilizzo etico delle nuove tecnologie lo studio condotto da Smith e Jones (2021) offre una prospettiva approfondita sulle modalità di utilizzo del mondo digitale da parte degli studenti, integrando e arricchendo il lavoro svolto da Vannini e McCleary (2020).

L'ambiente scolastico, come evidenziato da Smith e Jones (2021), offre una base essenziale per lo sviluppo delle competenze digitali, consentendo agli studenti di accedere a risorse tecnologiche e ricevere supporto professionale. Questa visione è in linea con quanto espresso da Fullan e Langworthy (2014), i quali riconoscono la scuola come un "contesto protetto" per sperimentare e apprendere nuove pratiche educative, inclusa l'adozione delle tecnologie digitali. Smith e Jones (2021) analizzano, inoltre, l'importanza della formazione degli insegnanti e del supporto istituzionale nell'integrazione delle tecnologie digitali nell'ambiente educativo, concetto ulteriormente supportato da Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010), che mettono in evidenza il ruolo cruciale della formazione degli insegnanti nel promuovere un utilizzo efficace delle tecnologie digitali in classe.

Uno degli aspetti cruciali dell'integrazione delle nuove tecnologie è l'equità nell'accesso agli strumenti digitali da parte degli studenti. Uno studio condotto dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) ha evidenziato che l'accesso iniquamente distribuito alle tecnologie digitali può amplificare le disuguaglianze socio-economiche esistenti, escludendo gli studenti provenienti da contesti svantaggiati (INDIRE, 2018). L'equità di accesso agli strumenti digitali è un tema che ha de-



stato particolare interesse, sia per la valenza etica, sia che per quella democratica e di uguaglianza. Un accesso non omogeneo alle risorse tecnologiche può contribuire alla creazione di una società a due velocità (Bonaiuti & Tortora, 2019) dove gli studenti con maggiori opportunità digitali hanno un vantaggio significativo rispetto ai loro coetanei meno privilegiati.

Per affrontare queste sfide e promuovere l'equità nell'accesso alle tecnologie digitali, sono state adottate diverse iniziative e politiche nel contesto educativo italiano. Ad esempio, il Piano Nazionale Scuola Digitale, promosso dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, si propone di migliorare l'accesso delle scuole italiane alle risorse tecnologiche e di promuovere un utilizzo efficace delle tecnologie digitali nell'ambiente educativo (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2020).

Tuttavia, per garantire il successo di tali politiche, è essenziale che vengano progettate e implementate con attenzione, al fine di raggiungere gli studenti più bisognosi e ridurre le disparità nell'accesso alle risorse digitali.

Affrontare efficacemente questa sfida richiede un impegno congiunto da parte di istituzioni educative, decisori politici e della società nel suo complesso. Solo attraverso un approccio integrato e basato sull'equità sarà possibile garantire che tutti gli studenti abbiano pari opportunità di accedere alle risorse digitali e di beneficiare pienamente delle opportunità offerte dalla società digitale:

tale istanza si lega [...] alla necessità di evitare il divario e l'esclusione digitale tra i membri della società e di arginare i problemi di disuguaglianza a esso associati, che possono sollevare a loro volta questioni di ordine ideologico e politico-sociale (Selwyn et al., 2023, p. 15).

2. Strategie per l'integrazione etica delle nuove tecnologie

L'innovazione educativa nell'era digitale richiede un ripensamento profondo della formazione degli insegnanti e delle competenze necessarie per affrontare le sfide e cogliere le opportunità offerte dalle nuove tecnologie.

In primo luogo, la padronanza tecnica rappresenta una componente essenziale della formazione degli insegnanti. Come evidenziato da Bates, "la competenza tecnologica è una competenza chiave per gli insegnanti nell'era digitale" (Bates, 2015, p. 12). Gli insegnanti devono essere in grado di utilizzare in modo efficace una vasta gamma di strumenti digitali, compresi software educativi, piattaforme online e strumenti di comunicazione, per arricchire l'esperienza di apprendimento degli studenti. Senza una padronanza tecnica di base, gli insegnanti rischiano di essere incapaci di sfruttare appieno il potenziale tecnologico per migliorare l'apprendimento degli studenti.

Tuttavia, la formazione degli insegnanti non dovrebbe limitarsi alla mera padronanza tecnica, ma dovrebbe anche includere una profonda consapevolezza degli impatti sociali, culturali ed etici delle tecnologie digitali. La formazione degli insegnanti deve, infatti, comprendere anche una dimensione etica. Se si prende ad esempio l'intelligenza artificiale, è necessario che gli insegnanti coltivino una comprensione profonda delle implicazioni etiche e cerchino di far sviluppare ai discenti una mentalità critica che guidi verso le scelte future. L'educazione all'intelligenza artificiale deve iniziare con una fondamentale comprensione di cosa sia questa tecnologia e come influenzi il nostro mondo e il nostro modo di vivere.

Questa consapevolezza è il fondamento su cui costruire un dialogo significativo sulla complessa intersezione tra tecnologia ed etica.

È necessario per gli insegnanti, al fine di riuscire a trasmettere le competenze etiche e relazionali, includere nel curriculum scolastico le modalità didattiche e strategiche per integrare efficacemente le tecnologie digitali. Come suggerito da Mishra e Koehler (2006), "l'integrazione delle tecnologie digitali richiede una riflessione pedagogica profonda" (p. 26).

Gli insegnanti devono essere in grado di progettare attività didattiche che sfruttino le potenzialità delle tecnologie digitali per favorire l'apprendimento attivo, la collaborazione e la creatività degli studenti. Que-



sto richiede una comprensione approfondita dei principi della didattica digitale e delle migliori pratiche pedagogiche per l'uso delle tecnologie in classe.

Considerata la rapida evoluzione del mondo digitale, gli insegnanti devono essere incoraggiati e supportati nell'approfondire le proprie conoscenze e competenze attraverso corsi di formazione, workshop e altre opportunità di sviluppo professionale. Solo attraverso un impegno costante verso l'apprendimento continuo gli insegnanti possono rimanere al passo con i rapidi cambiamenti del panorama tecnologico e fornire un'istruzione di qualità che prepari gli studenti per il mondo del futuro.

La formazione degli insegnanti e la competenza digitale rappresentano un pilastro fondamentale per l'integrazione etica delle nuove tecnologie nell'educazione. Gli insegnanti devono essere dotati delle competenze tecniche, della consapevolezza etica e delle strategie pedagogiche necessarie per guidare gli studenti in un uso responsabile e significativo delle tecnologie digitali, contribuendo così a creare un ambiente educativo inclusivo, innovativo ed eticamente consapevole.

Perché la formazione degli insegnanti diventa essenziale? Perché la tendenza attuale è quella di guardare al fine ultimo della tecnologia e non a come essa viene utilizzata. Introdurre semplicemente la tecnologia nel processo educativo non è sufficiente.

Parte di questa mancanza può essere attribuita all'assenza di basi teoriche per lo sviluppo o la comprensione di questo processo di integrazione tra etica e tecnologia. La maggior parte della ricerca sulla tecnologia educativa, infatti, consiste in studi di casi, esempi di migliori pratiche o implementazioni di nuovi strumenti pedagogici. Naturalmente la progettazione di nuovi strumenti per l'apprendimento è importante per costruire una comprensione ma sono solo i primi passi verso lo sviluppo di quadri teorici e concettuali unificati che consentirebbero di sviluppare e identificare temi e costrutti che si applicherebbero attraverso casi e esempi di pratica diversificati. Come ha argomentato Selfe,

[...] una prospettiva a-teorica non solo limita i nostri attuali utilizzi educativi dei computer, ma limita seriamente la nostra visione di ciò che potrebbe essere realizzato con la tecnologia informatica in un contesto sociale, culturale o educativo più ampio. Fino a quando non esamineremo l'impatto della tecnologia informatica da una prospettiva teorica, continueremo, in modo miope e non sistematico, a definire i pezzi isolati del puzzle nei nostri singoli laboratori e studi di ricerca separati. Fino a quando non divideremo una visione teorica di questo argomento, non intravedremo mai l'immagine più ampia che potrebbe dare direzione e significato ai nostri sforzi quotidiani in classe (Selfe, 1990, p. 119).

Non serve solo utilizzare una visione teorica per fornire una giustificazione all'intervento o per interpretare i risultati, ma anche per contribuire a sviluppare una serie di teorie sia sul processo di apprendimento che sui mezzi progettati per supportare l'apprendimento (Cobb et al., 2003). Possedere un quadro concettuale supera il semplice individuare i problemi con gli approcci attuali: esso offre nuovi modi di osservare e percepire i fenomeni, nonché fornisce informazioni su cui basare decisioni pragmatiche e fondate. In questo contesto particolare, le implicazioni dello sviluppo di un quadro concettuale vanno oltre la mera modalità di considerare l'integrazione della tecnologia.

Un quadro teorico basato su concetti relativi alla relazione tra tecnologia e insegnamento può trasformare sia la concezione che la prassi della formazione degli insegnanti.

Le nuove tecnologie hanno modificato la dinamica della classe o hanno il potenziale per farlo ed è evidente che rivestano un ruolo critico in tutti gli aspetti educativi, sia quelli legati all'apprendimento sia quelli legati al piano etico e sociale. Dalle illustrazioni su lavagna o simulazioni multimediali interattive fino alle incisioni su tavolette di argilla o agli ipertesti basati sul web, passando per le metafore della pompa cardiaca o del computer cerebrale, le tecnologie hanno influenzato e offerto una gamma di rappresentazioni, analogie, esempi, spiegazioni e dimostrazioni che possono facilitare l'accesso al contenuto per gli studenti.

Non tutti gli insegnanti hanno adottato queste nuove tecnologie, per una serie di ragioni che includono



la paura del cambiamento e la mancanza di tempo e supporto. Tuttavia, è innegabile che queste tecnologie siano destinate a rimanere nel panorama educativo e, inoltre, il rapido tasso di evoluzione di queste nuove tecnologie digitali impedisce loro di diventare “trasparenti” nel breve termine. Gli insegnanti non dovranno solo imparare a utilizzare gli strumenti attualmente disponibili, ma dovranno anche acquisire nuove competenze e adattarsi a nuove tecniche man mano che le tecnologie attuali diventano obsolete.

Questo contesto rappresenta un netto cambiamento rispetto alle precedenti concezioni della conoscenza degli insegnanti, in cui le tecnologie erano considerate come elementi standardizzati e relativamente stabili. L'utilizzo della tecnologia per le situazioni che rendono governabili o influenzabili le situazioni dell'apprendimento si credeva sarebbe rimasto relativamente statico nel tempo; pertanto, gli insegnanti potevano concentrarsi sulle variabili legate ai contenuti del sapere, con la certezza che i contesti tecnologici non avrebbero subito cambiamenti troppo radicali nel corso della loro carriera. Questo nuovo contesto ha posto la tecnologia in primo piano in modi che non erano immaginabili qualche anno fa. Così, la conoscenza della tecnologia diventa un aspetto essenziale della conoscenza complessiva dell'insegnante.

3. Importanza della Conoscenza Pedagogico-Contenutistica (PCK)

La Conoscenza Pedagogico-Contenutistica (*PCK*), come definita da Shulman (1987), rappresenta un pilastro fondamentale nell'ambito dell'innovazione educativa nell'era digitale. Questo concetto si concentra sulla comprensione dell'intersezione tra la conoscenza della materia insegnata (Contenuto) e la conoscenza sui processi di insegnamento e apprendimento (Pedagogia), offrendo agli insegnanti un quadro teorico per guidare l'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi.

Innanzitutto, la *PCK* consente agli insegnanti di sviluppare una comprensione approfondita dei contenuti disciplinari e delle modalità più efficaci per trasmetterli agli studenti. Questa conoscenza disciplinare è essenziale perché consente agli insegnanti di selezionare, organizzare e presentare i contenuti in modo chiaro e significativo, adattandoli alle esigenze specifiche degli studenti e ai contesti di apprendimento. Allo stesso tempo, la *PCK* si focalizza anche sulla conoscenza pedagogica, cioè sulle strategie e le tecniche di insegnamento utilizzate dagli insegnanti per facilitare l'apprendimento degli studenti. Questo include la comprensione delle teorie dell'apprendimento, la progettazione di attività didattiche pertinenti e coinvolgenti, nonché la capacità di gestire efficacemente la classe e creare un ambiente di apprendimento positivo. Nel contesto dell'integrazione delle nuove tecnologie, la *PCK* diventa ancora più cruciale: gli insegnanti devono essere in grado di comprendere non solo come utilizzare gli strumenti tecnologici, ma anche come integrarli in modo efficace all'interno delle loro pratiche di insegnamento. Questo richiede una profonda comprensione della dinamica tra contenuto disciplinare, strategie didattiche e tecnologie digitali.

Le tecnologie digitali offrono una vasta gamma di strumenti e risorse che possono essere utilizzati per arricchire l'esperienza di apprendimento degli studenti; tuttavia, per sfruttare appieno il potenziale delle nuove tecnologie, gli insegnanti devono possedere una solida *PCK* che consenta loro di selezionare e utilizzare in modo critico e creativo le risorse digitali più appropriate per raggiungere gli obiettivi di apprendimento stabiliti.

La *PCK* rappresenta, quindi, un elemento chiave per guidare l'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi. Gli insegnanti che possiedono una *PCK* sviluppata sono in grado di utilizzare le tecnologie digitali in modo efficace e significativo, facilitando così un apprendimento autentico, coinvolgente e inclusivo degli studenti nell'era digitale.

Un aspetto chiave della *PCK* è la sua natura dinamica e contestuale. Secondo Koehler e Mishra (2006), la *PCK* non è una conoscenza statica, ma piuttosto un processo continuo di riflessione e adattamento che si evolve attraverso l'esperienza professionale degli insegnanti. Nel contesto dell'integrazione delle nuove tecnologie, questo significa che gli insegnanti devono essere in grado di comprendere non solo come uti-



lizzare gli strumenti tecnologici, ma anche come integrarli in modo efficace all'interno delle loro pratiche di insegnamento per migliorare l'apprendimento degli studenti. Nel loro modello definito *Technology, Pedagogy and Content Knowledge (TPCK)* l'obiettivo principale che si pongono è quello di analizzare la conoscenza necessaria agli insegnanti per integrare efficacemente le tecnologie nell'insegnamento. Tale conoscenza, secondo gli studiosi, deriva dall'interazione tra tre componenti fondamentali degli ambienti di apprendimento: i contenuti disciplinari, le strategie pedagogiche e l'uso delle tecnologie digitali. La conoscenza dei contenuti disciplinari riguarda l'approfondimento delle materie oggetto d'insegnamento, comprendendo fatti, concetti, teorie e modelli che si organizzano all'interno del campo disciplinare considerato.

Le strategie pedagogiche abbracciano, invece, l'insieme di competenze relative ai metodi d'insegnamento, alla gestione della classe, alla creazione e all'applicazione di strategie didattiche, alla valutazione e alla comprensione dei processi di apprendimento. L'uso delle tecnologie digitali si concentra sulle competenze necessarie per comprendere la navigazione su internet, l'uso di software base e specifici per la creazione di contenuti multimediali e l'adozione di strumenti educativi innovativi. All'interno del modello *TPCK*, emergono poi altre forme di conoscenza interconnesse. La conoscenza pedagogico-contenutistica si riferisce alla capacità di integrare in modo efficace strategie didattiche con specifici contenuti disciplinari, ottimizzando così il processo di apprendimento degli studenti. La conoscenza tecnologico-contenutistica, invece, include la comprensione di come le tecnologie digitali possono rappresentare e facilitare l'apprendimento dei contenuti, offrendo nuove opportunità di interazione e manipolazione dei materiali didattici.

Ulteriormente, la conoscenza tecnologico-pedagogica indica la comprensione delle potenzialità pedagogiche delle tecnologie digitali e la loro applicabilità in contesti didattici specifici, mentre la conoscenza tecnologico-pedagogico-contenutistica rappresenta il culmine di tutte queste conoscenze, implicando la capacità di integrare efficacemente tecnologia, pedagogia e contenuti disciplinari al fine di progettare esperienze d'apprendimento significative e adatte al contesto educativo.

Questo modello, oltre a fornire una guida per il design curricolare e per la creazione di ambienti di apprendimento coerenti, rappresenta anche uno strumento analitico per valutare lo sviluppo delle competenze degli insegnanti nell'impiego etico ed efficace delle tecnologie educative. Come evidenziato da Angeli e Valanides (2009), è fondamentale fornire agli insegnanti opportunità di formazione mirata per potenziare la loro *PCK* nell'ambito delle nuove tecnologie. Questa formazione dovrebbe essere progettata per aiutare gli insegnanti a sviluppare competenze specifiche volte a integrare in modo efficace la tecnologia all'interno delle loro pratiche didattiche.

Un elemento cruciale di questa formazione è la promozione di un approccio riflessivo e critico all'uso delle tecnologie digitali. Gli insegnanti devono essere incoraggiati a riflettere sulle implicazioni pedagogiche delle tecnologie che utilizzano, nonché a valutare in modo critico l'efficacia di tali strumenti nell'ambito dell'apprendimento degli studenti. Questo processo riflessivo consente agli insegnanti di adattare e affinare le proprie pratiche in base alle esigenze specifiche dei loro studenti e al contesto educativo in cui operano. Inoltre, la formazione professionale dovrebbe includere opportunità di apprendimento collaborativo e di condivisione delle migliori pratiche. Gli insegnanti possono beneficiare dell'opportunità di collaborare con i colleghi per condividere esperienze, strategie e risorse relative all'integrazione della tecnologia in classe. Questo scambio di conoscenze favorisce lo sviluppo di una comunità professionale di pratica in cui gli insegnanti possono continuamente imparare e crescere insieme. È importante che la formazione professionale sia continua e basata sulle esigenze specifiche degli insegnanti.

Le tecnologie digitali e le pratiche educative evolvono rapidamente, quindi è essenziale che gli insegnanti abbiano accesso a opportunità di formazione aggiornate e rilevanti che possano supportare il loro continuo sviluppo professionale nell'ambito delle nuove tecnologie. Lo sviluppo della *PCK* nell'era digitale richiede un impegno continuo da parte degli insegnanti e dei responsabili della formazione professionale. Fornire agli insegnanti opportunità di formazione mirata, promuovere un approccio riflessivo e critico all'uso delle tecnologie digitali e favorire il lavoro collaborativo e la condivisione delle migliori pratiche sono tutti elementi essenziali per sostenere il successo degli insegnanti nell'integrare in modo efficace la tecnologia all'interno delle loro pratiche didattiche.



4. Prospettive future e implicazioni etiche

Il contesto contemporaneo, comunemente definito postmoderno, rappresenta una fase caratterizzata da profondi cambiamenti sociali, culturali e tecnologici. Tuttavia, questa definizione non è esaustiva in quanto siamo ancora attori di questa realtà in continua evoluzione. Il concetto di postmodernità si riferisce al periodo che segue l'era moderna, contraddistinto dalla scomparsa delle grandi narrazioni e da una perdita di fiducia nel progresso razionale e nel senso teleologico della storia

Oggi la fiducia e la sicurezza che animavano l'individuo moderno si sono esaurite. La fede nel trionfo progressivo della ragione e, con essa, l'interpretazione della storia come cammino inarrestabile dell'umanità verso il benessere, la felicità, la salvezza sono venute meno (Colicchi, 2006, p. 16).

In questo quadro è evidente che le tecnologie digitali e internet possono, a volte, limitare la comunicazione significativa e l'interazione interpersonale, se non utilizzate in modo consapevole e bilanciato. È quindi necessario sviluppare una consapevolezza critica e una capacità di discernimento nell'uso delle tecnologie digitali, al fine di preservare la qualità della comunicazione e promuovere la crescita interpersonale all'interno della società postmoderna che conservi un'etica sia sociale sia personale.

L'attuale contesto ci pone, infatti, di fronte a sfide etiche e pratiche senza precedenti nel rapporto con le nuove tecnologie digitali. Non ci si limita più a definire semplicemente l'uso corretto degli strumenti ma si devono delineare delle linee guida per un'interazione significativa con queste tecnologie che orientino in un ambiente sempre più influenzato da esse. L'analisi etica deve muoversi su due fronti: uno generale e uno applicato.

È necessario non solo esplorare i principi, i doveri e le attitudini riflessive da promuovere, ma anche discutere criticamente il comportamento delle tecnologie autonome, che incapsulano i valori dei loro progettatori e li riproducono nell'uso quotidiano. È cruciale evitare l'errore di considerare le nuove tecnologie come neutrali dal punto di vista morale, poiché esse riflettono e perpetuano i valori incorporati nel loro design e nel loro funzionamento. Se si avanzasse una discussione filosofico-etica su alcuni tipi di tecnologie come il computer, lo smartphone e il robot si potrebbe partire dal definire che questi oggetti non sono semplici strumenti, ma portano con sé la capacità di interagire autonomamente con gli utenti e di aprire a mondi virtuali che influenzano profondamente l'esperienza umana. La relazione tra l'umano e il digitale non può essere considerata solo come interazione, ma deve essere vista come integrazione, dove la rottura totale dei due poli può portare a conseguenze negative.

Inoltre, la relazione tra utente e strumento digitale è modellata per promuovere l'integrazione e mascherare la mediazione tecnologica. Ci si aspetta sempre che la tecnologia funzioni senza intoppi, rendendo quasi invisibile la sua presenza. Tuttavia, è fondamentale riconoscere questa mediazione e comprendere come influenzi i nostri atteggiamenti e pensieri, per poter riflettere criticamente sul nostro rapporto con i dispositivi digitali.

Il dibattito etico deve spaziare dall'analisi dei principi generali alla considerazione delle implicazioni pratiche, al fine di promuovere un uso consapevole e responsabile di queste tecnologie nel contesto della società postmoderna ipertecnologica. Proprio per questo è vitale evitare che ciò che potrebbe essere strumento straordinario di democrazia si trasformi in strumento di controllo sociale e oppressione, sia a livello materiale che simbolico. In questo contesto, il compito della scuola riveste un ruolo cruciale: deve contribuire all'acculturazione tecnologica di tutti, con l'obiettivo di educare individui consapevoli e democratici in un'era caratterizzata dalla società dell'informazione.

Gestire e valorizzare i nuovi sistemi tecnologici con finalità cognitive e educative richiede un sollevamento dei livelli etici, al fine di esplorare le prospettive della democrazia nella rete e di costruire il futuro all'interno di un nuovo paradigma delle scienze della complessità e della dialettica tra istruzione e educazione. È imperativo individuare regole universali che possano formare la base di una società civile globale, poiché le scelte operate oggi condizioneranno il nostro futuro.



In questo contesto, navigare nel cyberspazio e sviluppare la rete in modo democratico significa riportare la discussione alla consapevolezza critica individuale e prospettare il controllo collettivo delle nuove tecnologie da parte delle istituzioni rappresentative. La prospettiva della società della comunicazione richiede una riconsiderazione critica anche nell'ambito scolastico, dove è essenziale attuare strategie culturali per aiutare le nuove generazioni a comprendere meglio il funzionamento del mondo e a contribuire alla costruzione di una società migliore, anche attraverso l'accesso alle reti telematiche. Questo compito straordinario richiede una nuova funzione docente che sappia esaminare le competenze che potrebbero essere richieste in futuro, concentrandosi sulle capacità che i cittadini dovranno necessariamente possedere per mantenere “[...] l'equilibrio tra interesse personale ed il bene comune” (Ranieri, Cuomo & Biagini, 2023, p. 113). Ad esempio, ciò include la capacità di sviluppare una cultura mediatica critica, di mettere in discussione l'idea che ogni progresso tecnologico sia intrinsecamente positivo, di comprendere la trasformazione antropologica causata dalla diffusione delle nuove tecnologie, di difendere il libro e la cultura scritta, e di affrontare le sfide etiche poste dalla rivoluzione digitale.

L'educazione di qualità, in un'era dominata dalla tecnologia, implica una riflessione critica costante sulle implicazioni etiche e sociali delle nuove tecnologie, nonché un impegno attivo nella promozione di una cultura digitale responsabile e consapevole. Solo attraverso un approccio educativo completo e orientato al futuro possiamo preparare le generazioni future ad affrontare le sfide e cogliere le opportunità del mondo contemporaneo.

Conclusioni

L'interpretazione etica delle nuove tecnologie deve essere definita all'interno del nichilismo e dello scetticismo predominanti nella filosofia del nostro tempo. Questi concetti agiscono come un sensibile sismografo della nostra condizione, registrando e segnalando i margini estremi delle oscillazioni dell'attualità. Essi elaborano concetti che riflettono lo stato di un mondo in cui una serie di dati ci obbliga a riesaminare gli scenari e gli strumenti di comprensione, nonché a ridefinire le norme etiche esistenti: il declino delle tradizioni, la necessità per gli individui di orientare con maggiore autonomia le proprie esistenze, l'inizio dell'incontro tra le grandi culture del mondo, le alternative estreme tra nichilismo e fondamentalismo, le crescenti migrazioni che stanno trasformando le società occidentali in comunità multietniche, i processi di globalizzazione e concentrazione della ricchezza e della conoscenza, e l'impatto delle scienze e delle tecnologie sui nuovi modelli di pensiero e produzione (Bodei, 1998).

Le tecnologie digitali, dunque, non solo abbassano temporaneamente il livello intellettuale e morale della società in cui si diffondono, producendo una sorta di piacevole cacofonia o una chiacchiera inautentica, ma hanno il vantaggio di evidenziare le differenze, rendere udibili le voci prima soffocate e stimolare il protagonismo delle minoranze. Queste tecnologie permettono un tipo di emancipazione basata sull'erosione del concetto stesso di realtà, sulla moltiplicazione dei punti di vista e dei contenziosi irrisolti. Ciò porta a un'interpretazione infinita e mai conclusa del mondo, in cui le incessanti trasformazioni impediscono la cristallizzazione di principi metafisici o criteri definitivi di scelta (Ivi, pp. 163-164).

Nella cultura della rete telematica decentralizzata, le concezioni tradizionali di verità e bene definiti da un fine ultimo vengono meno. Si apre così la strada all'incertezza e alla scoperta di nuove dimensioni dell'esperienza umana. I concetti solidi e univoci vacillano, consentendo una varietà di significati mobili e sempre reinterpretabili. Si assiste all'emergere di un'ampia gamma di espressioni e concetti nel linguaggio comune, come “differenza”, “crisi della ragione”, “postmoderno”, “nichilismo”, “decostruzionismo”, “simulacri” o “pensiero debole” (Ivi, p. 155).

Pertanto, per coloro che abbracciano la condizione postmoderna, il pensiero telematico, vagante nella rete, offre un panorama di continui mutamenti che richiedono l'abbandono della ricerca di una verità assoluta e dei valori fermi. Tuttavia, questo scenario apre anche ampie opportunità di libertà per gli individui



e i gruppi, contrastando la paura del controllo sociale e del potere omologante della tecnologia nella società della sorveglianza.

Questo non significa solo rivedere gli entusiasmi e i timori legati alle nuove tecnologie, ma anche affrontare in modo equilibrato i dilemmi e le sfide poste dalla società digitale. Questa è la terza via, particolarmente rilevante per la scuola e per l'educazione dei giovani nel mondo telematico, che devono essere guidati a fare esperienze culturali significative e a vivere responsabilmente nella vasta comunità del cyberspazio. La libertà e la responsabilità sono i valori chiave nel processo di istruzione e socializzazione delle nuove generazioni nell'ambiente complesso della cultura dell'informazione basata sulle reti telematiche. È responsabilità della scuola e degli operatori del sistema formativo sviluppare negli studenti la capacità di affrontare autonomamente e maturamente le questioni di verità e valore che emergono dall'affermazione delle nuove tecnologie su scala globale. In questo contesto, la formazione dei cittadini più giovani all'esercizio della razionalità etica nella multimedialità è urgente e richiede un impegno costante da parte degli insegnanti, che sono i veri protagonisti della riforma educativa (Bauman, 1996).

In conclusione, la società digitalizzata richiede una riflessione profonda e un impegno concreto per garantire che queste tecnologie non siano utilizzate esclusivamente a fini commerciali o per il potere economico. Le nuove tecnologie influenzano profondamente tutti gli aspetti della vita umana e richiedono una risposta etica e responsabile da parte della società nel suo insieme. La scuola deve giocare un ruolo fondamentale nell'educare le giovani menti a navigare in questo mondo complesso e ad affrontare le sfide etiche e morali che esso presenta.

Bibliografia

- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154–168.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. BCcampus.
- Bauman, Z. (1996). *Le sfide dell'etica*. Feltrinelli.
- Bodei, R. (1998). *Il noi diviso. Ethos e idee dell'Italia repubblicana*. Einaudi.
- Bonaiuti, G., & Tortora, M. T. (2019). Digital Divide and Social Inequality in Education: A Sociological Perspective. *Journal of Educational Sociology*, 43(2), 215–230. DOI:10.1201/9781003143796-12
- Cobb, P., Confrey, J., di Sessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in education research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13 <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X032001009>
- Colicchi, E. (2006). Le tecniche come possibilità umane. in C. Laneve, R. Pagano (Eds.), *La pedagogia nell'era della tecnica. Derive e nuovi orizzonti* (pp. 9-14). Pensa MultiMedia.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) (2018). *Rapporto sull'Equità nell'Accesso alle Tecnologie Digitali nell'Istruzione Italiana*.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2019). *NMC horizon report: 2019 higher education edition*. The New Media Consortium.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60–70.
- McGarr, O., & McDonagh A. (2019). Digital competence in initial teacher training: a study with the teachers of the Institute of Arts and Communication of the Federal University of Para. In *Proceedings of the 2019 14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI) (IEEE)*.



- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Retrieved from <http://www.istruzione.it/scuoladigitale/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017–1054.
- Ranieri, M., Cuomo, S., & Biagini, G. (2023). *Scuola e intelligenza artificiale*. Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Scholé-Morcelliana.
- Selfe, C. (1990). Technology in the English classroom: Computers through the lens of feminist pedagogy. In C. Handa (Ed.), *Computers and community: Teaching composition in the twenty-first century* (pp. 118–139). Boynton/Cook.
- Selwyn, N., et al. (2023). Digital technologies and the automation of education – Key question and concerns. *Postdigital Science and Education*, 5, 15–24.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Smith, A., & Jones, B. (2021). The Role of Schools in Integrating New Technologies: A Comprehensive Analysis. *Journal of Educational Technology*, 16(2), 45–67.
- Vannini, I., & McCleary, M. (2020). The Role of Schooling in Digital Literacy Development. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(3), 129–140. <https://doi.org/10.58788/alwijdn.v8i2.2328>



Per un'educazione fenomenologica "tra le righe".
I miei martedì col professore
For a phenomenological education "between the lines".
Tuesdays with Morrie

Alessandro Versace

Università degli Studi di Messina | aversace@unime.it

ABSTRACT

Education is a complex, dynamic process and, if it is true that pedagogy must take on a rigorously scientific character in order to analyse educational variables, it is equally true, echoing Don Bosco, that education is a thing of the heart and, sometimes, in order to understand the phenomenon around us, one must simply 'let oneself go'. Letting go, as when one suddenly hears a song on the radio that brings back old memories, such that the emotional flow takes the place of thought (Le Doux, 1996/1998), or as when one reads a book and the emotional charge it conveys, in whatever form it manifests itself, shows us new trajectories to follow or, even better, awakens us from a sleep, "an anaesthesia" caused by the ephemeral and illusion. "Tuesdays with Morrie" is a text that has the merit of redrawing, after reading it, our, Acone (2004) would say, horizons of meaning.

La formazione è un processo complesso, dinamico e, se è vero che la pedagogia deve assumere un carattere rigorosamente scientifico per analizzare le variabili educative, è altrettanto vero, riecheggiando don Bosco, che *l'educazione è cosa di cuore* e, qualche volta, per comprendere il *fenomeno* che ci sta attorno, bisogna semplicemente "lasciarsi andare". Lasciarsi andare come quando si ascolta all'improvviso una canzone mandata alla radio facendo riemergere antichi ricordi, tali da far sì che il flusso emotivo prenda il posto del pensiero (Le Doux, 1996/1998) o come quando si legge un libro e la carica emozionale che trasmette, in qualsiasi forma essa si manifesti, ci indica nuove traiettorie da seguire o, ancora meglio, ci ridesta da un sonno, "un'anestesia" provocata dall'*effimero* e dall'*illusione*. "I miei martedì col professore" è un testo che ha il pregio di ridisegnare, dopo averlo letto, i nostri, direbbe Acone (2004), *orizzonti di senso*.

KEYWORDS

Education | Pedagogy | Literature | Phenomenology | Existence
Educazione | Pedagogia | Letteratura | Fenomenologia | Esistenza

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: Versace, A. (2024). Per un'educazione fenomenologica "tra le righe". *I miei martedì col professore*. *Tuesdays with Morrie*. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 152-158. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-20>.

Corresponding Author: Alessandro Versace | aversace@unime.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-20

Received: 14/4/2024 | **Accepted:** 18/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

Premessa

Leggere un libro (un certo genere) significa accostarsi a dimensioni del profondo spesso trascurate, rimosse, occultate, celate a noi stessi perché foriere di drammi esistenziali, di privazioni, di traumi, di perdite e di angoscia. L'incontro con il testo, *corpo vivo ed erotico*, tuttavia, ci offre la possibilità, proprio per l'opportunità di rispondere alle richieste del nostro inconscio, di gettare uno sguardo su quegli eventi che in un modo o nell'altro ci hanno segnato (Recalcati, 2018). Un libro, dunque, può introdurci negli angoli più bui del nostro inconscio e, la sua conoscenza, quasi sicuramente sempre parziale, può, però, orientarci verso lo sviluppo di una democrazia interna più dinamica e più stimolante (Recalcati, 2024).

L'esperienza formativa non può essere ascritta solo a precetti di natura razionale o, nei casi più estremi, "scientisti"; esiste una pedagogia che attinge al senso comune che rappresenta il perno di una cultura che costruisce e predispone un complesso di rappresentazioni degli avvenimenti, che presenta una realtà creata da sistemi simbolici che, di generazione in generazione, vengono tramandati (Bruner, 1990/1992); vi è una pedagogia che raccoglie dall'arte quelle suggestioni più profonde, che permette attraverso l'atto creativo di raffigurarsi un mondo possibile (Gardner, 2010/2011, p. 31), e che, in alcuni casi, fa sperimentare forme di empatia anche superiori all'effetto catartico (Boal, 1974/2011); nello specifico, la tangibilità simbolica che un testo offre proviene da quell'intreccio

dinamico tra lettore e testo, [dalla] sovrapposizione tra piani interpretativi e piani esistenziali, in uno spazio di reciprocità per il quale il testo, nella sua oggettivazione artistica, richiama il soggetto alla propria, singolare, estroflessione esistenziale (Madrussan, 2012, p. 86).

Se la fenomenologia husserliana tenta di chiarire e delineare il modo originario di mostrarsi di fenomeni alla coscienza e la genesi del loro senso a partire dalla relazione con il soggetto; se quella di Merleau-Ponty sostiene che la ricerca dell'essere avviene attraverso il corpo e quella del mondo attraverso l'altro, una fenomenologia della lettura

sensibilizza all'apertura del mondo [ed] è un esercizio esemplare di immaginazione [...]. È il lettore, molto più che l'autore, a fare esercizio di un'immaginazione chiamata a ridefinire i tracciati e i contorni dell'esperienza (Cecchi, 2019, p. 257)

e, dunque, se "la letteratura [...] si presta esemplarmente a farsi *esercizio di conoscenza di sé*, allora il testo diventa vero e proprio strumento auto-esplorativo. Tanto da poter circostanziare un'educazione tesa *al disvelamento dell'io*" (Madrussan, 2012, p. 84).

1. "La lezione più grande": la vita

I miei martedì col professore, con il titolo originale *Tuesdays with Morrie*, è un libro autobiografico, racconta una storia realmente vissuta dallo scrittore, Mitch Albom, che ha come cornice l'incontro con un suo vecchio professore, Morrie Schwartz, che si snoda attraverso degli incontri settimanali che si svolgono il martedì. È per pura casualità, a seguito di un'intervista televisiva, che lo scrittore viene a sapere delle condizioni precarie di salute del suo vecchio professore, affetto da una malattia degenerativa che non lascia speranza (la SLA) e, nella stesura del romanzo, uno dei più grandi rammarichi del protagonista è l'aver vissuto fino a quel momento tra gli affanni della vita che attraversano mente, cuore e spirito. Dopo aver finito l'università e dopo l'abbraccio dato a Morrie Schwartz con la promessa di tenersi in contatto, il protagonista del romanzo, invece, forse perché "spaventato" dal suo primo serio contatto con la morte, quella di suo zio, decide di cambiare vita.



Dopo il funerale, la mia vita cambiò. Provai la sensazione che il tempo fosse all'improvviso divenuto prezioso, che passasse rapido come acqua, e non riuscivo mai a muovermi abbastanza in fretta. Basta suonare in night club semideserti. Basta comporre canzoni nel chiuso del mio appartamento, canzoni che nessuno avrebbe mai ascoltato. Tornai all'università, conseguii un master in giornalismo [...]. Invece di inseguire la fama, scrivevo di atleti famosi, inseguendo la loro (Albom, 1997/2020, p. 16).

L'esistenza umana, nel corso della vita, spesso è costellata da abbandoni, da desideri irrealizzati, l'auto-realizzazione svanisce per essere rimpiazzata dal contingente che nelle parole di Mitch Albom assume un tono quanto mai aspro nel momento in cui rivede, dopo tanto tempo, il suo vecchio professore:

Non so perché mi aveva accolto con tanto calore [...]. Avevo barattato una montagna di sogni per un salario cospicuo e non me n'ero mai accorto. Eppure ecco Morrie che parlava ancora con l'entusiasmo di quegli anni, come se fossi stato via per una lunga vacanza [...]. *Che cosa mi era successo?* [...]. Avevo giornate piene eppure mi sentivo spesso insoddisfatto [...]. All'improvviso Morrie disse: 'Mitch, l'unica cosa di cui rattristarsi è la morte. L'infelicità della vita è cosa ben diversa. Tante persone che vengono a trovarmi sono infelici [...], la cultura contemporanea non ci fa sentire bene con noi stessi. Insegniamo le cose sbagliate. Si deve essere abbastanza forti per rifiutare modelli di vita che non funzionano' (Ivi, pp. 34-36).

Seppur ricco di diversi spunti che potrebbero offrire numerose sollecitazioni di analisi e che non è possibile approfondire in questo contesto, nei passi succitati del romanzo emergono tematiche sulle quali diversi autori hanno offerto la loro analisi: quella dell'*avere* che rappresenta una concezione del mondo statica dove il possesso e, dunque, anche l'apparire, diventano modalità costitutive dell'uomo. Queste condizioni si traducono, in un linguaggio più propriamente educativo, in una *didattica del consumo* (Tramma, 2009) che implica e indica una sempre più spasmodica ricerca di nuovi stimoli esterni ed è, com'è facilmente intuibile, contrapposta alla modalità dell'*essere* che, invece, si radica nel dinamismo e nel costante e rinnovato processo di trasformazione che non si risolve mai nei segni esteriori (Fromm, 1976/1977). Affiora, anche, la figura di Morrie come maestro che rende "il sapere un oggetto in grado di muovere il desiderio, un oggetto erotizzato capace di funzionare come causa del desiderio, in grado di spostare, attirare verso, mettere in movimento l'allievo" (Recalcati, 2014, p. 37). È un rapporto che implica, fenomenologicamente, la piena formazione dell'essere umano nel suo complesso con lo scopo di far divenire "il giovane che ci è affidato [...] un *essere umano autentico e autenticamente se stesso*" (Stein, 1926/1994, p. 41) o, con Bertolini, di "formare una *soggettività debole* poiché ben consapevole della propria storicità e quindi della propria precarietà esistenziale" (2001, p. 95). Orientare il soggetto verso il suo *prender-forma* "assume il volto" di ogni percorso che si costituisce come orizzonte di senso poiché, questo, "non deriva da nulla ma fa riferimento alla storia personale di ciascun soggetto" (Ivi, p. 103), soprattutto in virtù di un'educazione alla ragione che "è indotta [...] ad ampliare o a restringere il proprio orizzonte vitale a seconda delle pressioni derivanti [...] da situazioni 'influenti', scelte importanti, esperienze traumatizzanti" (Bertin, 1987, p. 27). Parafrasando Fabbri, ciò "corrisponde a quella dimensione dell'esistenza che ci consente di acquisire una struttura identitaria e di agire in modo cosciente e intenzionale; di *sentirci* presenti, anziché limitarci ad *esserlo tout court*" (2014, p. 27); ed è un *sentire* che rinvia all'esistenza dell'altro (Boella, 2006) poiché è attraverso l'empatia che è possibile avviare comunicazioni autentiche (Bellingreri, 2005, p. 409), prive di ingiunzioni paradossali e prescrizioni (Fabbri, 2022, pp. 65-108) che abbiano un'eco nelle dimensioni intellettuali, morali e affettive (Baldacci, 2012, pp. 349-370). Sostiene J. Rifkin:

Quando si ha un'esperienza empatica, si afferma e si celebra l'esistenza dell'altro. Gli scambi empatici sono le esperienze più intense e vive che possiamo avere: il senso di massima vitalità che si avverte nell'atto empatico [...], deriva dal 'trascendere' i propri confini fisici e dal vivere, per un breve momento, su un piano [...] che ci connette alla vita che ci circonda (2009/2010, p. 153).



Con un linguaggio molto più semplice, familiare, quotidiano è Morrie a ricordarci il valore dell'empatia quando, rivolgendosi a Mitch, gli dice: "Lasciati sommergere dall'emozione. Non ti farà male. Ti sarà solo d'aiuto [...], ti lasci andare, fai scorrere le lacrime [...]. Staccati" (Albom, 1997/2020, p. 108).

È un Morrie che, fenomenologicamente, si pone come presenza all'altro e che incita l'altro a farsi ispirare e a ispirarsi a una forma di cura educativa che assume i toni di una cura emozionale; è una sorta di appello a esistere nei modi propriamente più congeniali, fatti di attese, di tempi, di spazi propri. È una cura educativa, quella di Morrie, che evidenzia il *limite* umano, ma, allo stesso tempo, capace di "dare all'altro il tempo di essere [...] affinché [...] senta di poter sperimentare liberamente la sua ricerca di sé" (Mortari, 2002, p. 12).

2. "La lezione più grande": la morte

E nessuno mi aveva mai detto della pigrizia del dolore [...], ho orrore di ogni sforzo, anche minimo [...]. Perfino farmi la barba. Che importa ora se la mia guancia è liscia o ruvida? Dicono che chi è infelice vuole distrazioni – qualcosa che lo aiuti a non pensare. Sì, ma come un uomo stremato, in una notte fredda, vuole un'altra coperta: piuttosto che alzarsi a cercarla, preferisce continuare a battere i denti (Lewis, 1961/1990, p. 11).

Attraverso questo passo estrapolato da *Diario di un dolore* di C. S. Lewis, ci si accosta a una delle tematiche che incontrano, da parte di ognuno di noi, delle forti resistenze, direi vere e proprie rimozioni, poiché si rimuove ciò che non è possibile controllare e, tra gli avvenimenti che riguardano la vita umana, quello più incontrollabile è proprio la morte. Lo mise in evidenza già nel 1955 Gorer che nella sua opera *Pornografia della morte* ebbe a dire che nel ventesimo secolo la morte è diventata sempre più innominabile mentre è diventata maggiormente nominabile la sessualità, annotazione, questa, presente anche nel pensiero di Maragliano che assegna alla pedagogia il compito di affrontare *cose che non si possono insegnare*, a causa di divieti, ostacoli, resistenze anche interiori: una di queste è la morte (2012) che, invece, è il *metro di misurazione ultima per l'essere umano*. Spesso, infatti, nelle relazioni, nei testi o in qualunque altra forma di comunicazione umana l'accento è messo sul *segno*, su ciò che una persona riesce a lasciare anche dopo la sua morte. Ciò, probabilmente, potrebbe derivare da una sorta di *desiderio di immortalità*, provocato dal rifiuto e dall'angoscia di morte, poiché vi

è la speranza e la convinzione che le cose create dall'uomo nella società siano di duraturo valore e significativo, che esse possano sopravvivere e sconfiggere il declino e la morte, che l'uomo e ciò che ha prodotto continuino ad avere importanza (Becker, 1973/1982, p. 18).

L'essere umano, nel suo peregrinare nelle strade dell'esistenza, spesso "incontra il dolore, la miseria, la sofferenza, spesso occultate, pirandellianamente, da maschere che celano una verità sconcertante: la limitatezza, la pochezza e la vacuità esistenziale [...]. Dietro la maschera dell'uomo forte si nasconde un uomo che ha paura" (Milani, 2019, p. 4). A poco serve, dunque, rincorrere il mito dell'eterna giovinezza attraverso la chirurgia estetica per cancellare la differenza di età poiché la presenza costante della morte è, prima di tutto, inscritta nel nostro corpo (Ariemma, 2010). Essa è l'esperienza finale del limite dell'uomo e della sua intrinseca fragilità e la sua spettacolarizzazione, attraverso il mondo della finzione con la sua perizia di duplicazione e sdoppiamento, probabilmente non fa altro che rafforzare la negazione non solo della morte, ma anche del morire (Mapelli, 2013, p. 41). In realtà, Mantegazza individua nella riflessione sulla morte un'opportunità per offrire maggiore spazio a una rifondazione sull'aspetto etico dello stare con gli altri; in tal senso educare alla morte significa educare alla testimonianza (2005, p. 75) e, nonostante le difficoltà di comprendere ciò che di positivo e arricchente può esserci in un'esperienza che si presenta come lacerante



sottrazione di vita, il lutto segna indubbiamente l'ingresso in uno spazio-tempo di esitazione che, sicuramente, è uno degli aspetti qualificanti dell'esperienza educativa (Mottana, 1993).

È Morrie, in un altro dei suoi incontri di martedì col nostro protagonista, a offrirci una traiettoria educativa anche sul tema della morte, quando nel dialogo con Mitch gli dice:

Tutti sanno che si deve morire [...]. Ma nessuno ci crede veramente: se lo facessimo, agiremmo in modo diverso [...]. Ammettere che si deve morire, ed essere *preparati* in ogni momento. In questo modo ci si può impegnare di più nella vita mentre la si vive [...], quando si è imparato a morire, si è imparato a vivere [...], la maggior parte di noi va in giro come dei sonnambuli. Non sperimentiamo appieno il mondo perché siamo mezzo addormentati, intenti a far cose che automaticamente riteniamo di dover fare [...]. E affrontare la morte cambia tutto? – chiede Mitch. Eccome. Si strappa via la roba inutile e ci si focalizza sull'essenziale (Albom, 1997/2020, pp. 84-86).

Emerge, dunque, anche per la pedagogia, la necessità di un'educazione alla morte, intesa come progetto alternativo alle proposte appiattite sul piano tecnico (un'educazione che trasmette tecniche praticando l'indifferenza) e sul piano dogmatico, all'interno del quale si pungolano le dimensioni intime senza, però, tematizzare un reale cambiamento educativo (Mantegazza, 2004). Meditare, dunque, sul concetto della morte rappresenta un percorso di consapevolezza in relazione alla dimensione della temporalità umana che pone l'uomo di fronte la sua sofferenza, la sua finitudine, la sua storicità, nell'idea di comprendere che è proprio di fronte alla dilatazione o all'arresto dell'abituale quotidiano che l'identità subisce una ridefinizione. L'educazione, quindi, riecheggiando e parafrasando Bertolini e Caronia, deve avere, tra i suoi obiettivi, anche quello della dilatazione dei *campi di esperienza* del soggetto (1999) e, da quest'angolazione, per l'uomo l'educazione assume il significato di porsi di fronte alla propria naturale impotenza dettata dal *dover morire* (Versace, 2019, p. 424); morire, però,

è ancora vivere: anche se è un vivere segnato, e corrosivo, da angoscia e disperazione, da smarrimento e solitudine [...]. La morte è la sconosciuta della quale si può solo dire che è la negazione della vita, o il non-essere. Il morire è il luogo di raccordo fra l'essere e il non-essere [...]. Nel morire si ha [...] l'ora che non ha più sorelle (Borgna, 2001, p. 146).

Angoscia di morte, dunque, sia per la propria vita che per la paura di perdere una persona affettivamente importante e che ha condotto l'essere umano a servirsi di difese distali – religione, filosofia, miti – e prosimiali, come la costruzione di un'identità sociale allo scopo di fornire senso e valore a ogni individuo e all'esistenza in generale. Sembra quasi paradossale che si arrivi così poco preparati a ciò che, invece, è una tappa obbligatoria per ognuno di noi. Hannah Arendt sosteneva che non siamo fatti per morire, tuttavia

la nostra vita inizia a morire già con il suo primo respiro. Non solo perché la morte è il destino inesorabile che ci attende alla fine della vita, ma perché in ogni istante della nostra vita c'è qualcosa che si perde, si stacca, si separa da noi stessi, scompare. In questo senso la morte non è, come ricordava Heidegger, l'ultima nota della melodia dell'esistenza che ne chiude il movimento, ma una "imminenza sovrastante" che ci accompagna sempre (Recalcati, 2022, p. 21).

È un vero e proprio assioma quello che "senza educazione [...] non ci può essere l'idea di essere umano perché senza educazione non c'è possibilità di dare significato alle cose" (Marescotti, 2012, p. 17) e un'educazione alla morte, dunque, può avere senso e valore solo se questa è indirizzata alla vita stessa, all'esistenza; come sosteneva Massa, "l'educazione proviene dalla vita e ritorna a essa" (1987, p. 22) e quando "ti rendi conto che stai per morire, vedi tutto sotto una luce molto diversa" (Albom, 1997/2020, p. 86).



Bibliografia

- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla postmodernità*. La Scuola.
- Albom, M. (2020). *I miei martedì col professore. La lezione più grande: la vita, l'amore, la morte* (F. Bandel Dragone, Trans.). Mondadori. (Original work published 1997)
- Ariemma, T. (2010). *Contro la falsa bellezza*. Il Melangolo.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Becker, E. (1982). *Il rifiuto della morte* (G. Gastone, Trans.). Edizioni Paoline. (Original work published 1973)
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e Pensiero.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. La Nuova Italia.
- Bertin, G. M. (1987). *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1999). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. La Nuova Italia.
- Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro* (P. Picamus & G. Ursini Ursiç, Trans.). La Meridiana. (Original work published 1974)
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Raffaello Cortina.
- Borgna, E. (2001). *L'arcipelago delle emozioni*. Feltrinelli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (E. Prodon, Trans.). Bollati Boringhieri. (Original work published 1990)
- Cecchi, D. (2019). Il lettore esemplare. Fenomenologia della lettura ed estetica dell'interazione. *Rivista di estetica*, 71, 257–270. <https://journals.openedition.org/estetica/5836>.
- Fabbri, M. (2014). *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*. Junior.
- Fabbri, M. (2022). *Essere insegnanti. Essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*. FrancoAngeli.
- Fromm, E. (1977). *Avere o essere?* (F. Saba Sardi, Trans.). Mondadori. (Original work published 1976)
- Gardner, H. (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo* (V. Sala, Trans.). Universale economica Feltrinelli. (Original work published 2010)
- Gorer, G. (1955). Pornografia della morte. From <https://www.glistatigenerali.com/wp-content/uploads/2015/11/La-pornografia-della-morte-G.-Gorer.pdf>
- Le Doux, J. (1998). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni* (S. Coyaud, Trans.). Baldini & Castoldi. (Original work published 1996)
- Lewis, C. S. (1990). *Diario di un dolore* (A. Ravano, Trans.). Adelphi. (Original work published 1961)
- Madrussan, E. (2012). *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*. Anicia.
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogia della morte. L'esperienza della morte*. Città aperta.
- Mantegazza, R. (2004). Pedagogie del morire. From https://notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=8074:pedagogie-del-morire&catid=105&Itemid=1165#.
- Mapelli, M. (2013). *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*. FrancoAngeli.
- Mapelli, M. (2015). Il paradosso dell'autorità e l'eclissi della figura del maestro. In V. Iori & D. Bruzzone (Eds.), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi* (102–120). FrancoAngeli.
- Maragliano, R. (2012). *Pedagogia della morte*. Doppiozero.
- Marescotti, E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Milani, L. (2019). La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *Metis Journal*, 1, 1–16. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/archive>.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*. Armando.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita e della mente*. La Nuova Italia.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*. Einaudi.
- Recalcati, M. (2018). *A libro aperto. Una vita è i suoi libri*. Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2022). *La luce delle stelle morte. Saggio su lutto e nostalgia*. Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2024). *Elogio dell'inconscio. Come fare amicizia con il proprio peggio*. Castelvecchi.



- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi* (P. Canton, Trans.). Mondadori. (Original work published 2009)
- Stein, E. (1994). *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa* (T. Franzosi, trans.). Città Nuova. (Original work published 1926)
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Carocci.
- Versace, A. (2019). Esser-ci o non esser-ci. Il rifiuto della morte. *Metis journal*, 1, 411–428. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/archive>



La terra che unisce. Lineamenti di Pedagogia dell'ambiente

Cristina Birbes, Sara Bornatici

Mondadori Università, Milano, 2023 (pp. 207)

Il lavoro di Cristina Birbes e Sara Bornatici ha lo scopo di fornire una panoramica multidisciplinare sulla crisi ecologica, partendo dalla letteratura sul tema e unendo le diverse piste d'indagine nella zona di raccordo della pedagogia dell'ambiente. Tale disciplina, ponendo l'accento su quello che in inglese sarebbe con un solo lemma l'*education*, vuole tessere un filo narrativo tra ambiente e formazione, tra fenotipo e genotipo, in un orizzonte che spinga al *longlife learning*.

Il testo, con una cifra di linguaggio chiara e diretta, rivolto particolarmente a professionisti e educatori in formazione, esplora il tema della crisi ecologica imperante, con una postura di tipo didattico-pedagogico, quale modo prevalente per rimettere in gioco l'umano e il suo ruolo nei cambiamenti ambientali, oltre ogni spirito di consumo e di mercato. *Leitmotiv* del volume sembra essere l'insegnamento e la visione di Edgar Morin che, già nei suoi studi del 2016 e in particolare in *Sette lezioni sul pensiero globale*, parlava di una politica divorata dall'economica e proponeva il solo "pensiero complesso" quale chiave d'uscita da un sistema biopolitico che incoraggia il pensiero frammentario nei diversi campi di studio.

In particolare, a partire dai primi due capitoli, si analizzano i diversi impieghi della parola *ambiente*, circoscrivendoli e disambiguandone i molteplici campi d'utilizzo, inteso ora come spazio naturale e relazionale e ora come luogo di riflessione educativa. Vanno così delineandosi le traiettorie e i confini di quella che viene definita "pedagogia dell'ambiente" lambendo i principali risvolti della questione e del pensiero ecologico nella storia e nell'attualità.

Nel capitolo 3 si affronta il concetto di *sostenibilità* legato alle buone pratiche di un *modus vivendi* che sia ecologico e immerso nell'approccio dell'ecosofia, cioè dell'assunzione di "essere", heideggerianamente, responsabilmente nel mondo.

In questo solco di pensiero solidale ed ecosistemico si approda, nel capitolo 4, all'idea di "ambiente connesso" a una cittadinanza responsabile ed eco-competente che rimetta al centro l'insegnamento dell'educazione civica, dell'attivismo e della partecipazione collettiva. Il processo educativo diviene, quindi, un'incombenza della Comunità Educante e non solo della scuola. Viene, così, introdotto il dispositivo pedagogico del *service-learning*, un portierato sociale, un presidio di elaborazione di buone pratiche di cerniera tra scuola e territorio.

Il successivo capitolo affianca al tema della pedagogia ambientale il tema dei consumi attraverso scelte di consumo responsabile, nell'ottica di una *green economy* capace di impattare diversamente la nostra presenza sul pianeta. A essere sostenibile, quindi, dovrà essere in prima istanza lo stile di vita di ciascuno, contro ogni tentativo di *greenwashing* da parte delle imprese e del mercato.

Nell'ultimo capitolo, infine, diviene evidente come la questione ambientale possa essere presa in carico soltanto all'interno di un agire sia individuale sia collettivo. La sostenibilità dovrebbe essere, dunque, il principio motore e fondante dei nostri sistemi urbani e educativi. In questo capitolo, la tensione è verso una *governance* partecipativa, scandagliata nei differenti *milieu* e contesti emblematici quali: famiglia, scuola, città e lavoro. Cruciale risulta, a tal riguardo, il ruolo della comunità educante per la diffusione di un pensiero ecologico e complesso, attento alla tematica ambientale e consapevole di dover tenere legati insieme più aspetti. L'emergenza ambientale, in accordo con gli obiettivi dell'Agenda 2030, potrà essere

gestita solo se la cura e la partecipazione verranno poste quali principi ordinatori sottesi agli ambiti di vita di ciascuno.

Per far fronte a problematiche di portata mondiale, come la crisi climatica che stiamo vivendo, la pedagogia dell'ambiente, con le sue istanze di multidisciplinarietà così come declinate nei capitoli di ricerca di Birbes e Bornatici, è attenta a cogliere le connessioni sussistenti tra le parti e il tutto. Riprendendo, ancora, Morin la parola *complexus* vuol dire "legato", "tessuto insieme" e, dunque, il pensiero complesso è un pensiero che lega, da una parte contestualizzando, cioè legando al contesto, dall'altra tentando di comprendere che cosa è un sistema. Attraverso un impianto filosofico profondo, il sociologo francese parla di *resilienza* per spiegare quanto il destino dell'umanità sia correlato a ogni fenomeno economico, sociale e politico. A tale riguardo le Autrici, con uno stile diretto, fanno riferimento ad un "patto educativo di corresponsabilità" tra la Terra e i suoi ospiti che può rinsaldarsi soltanto se formazione, educazione e impegno civico si pongono in continuità con una pedagogia dell'azione.

Ciò che l'umanità dovrebbe attuare per salvarsi dal baratro e dalla disumanizzazione, quindi, è rendere "ecocompatibile" non solo la propria tecnologia ma anche la propria intera economia, intervenendo alle radici. In tale prospettiva è, dunque, riconoscibile l'approccio dell'*agency* e del *networking*, volte a proporre un "cambio passo" di tipo olistico nei vari aspetti dell'umano e della sua permanenza nel sistema-ambiente.

La terra che unisce, allora, risponde pienamente all'intento divulgativo delle Autrici che sviluppano una analisi efficace ed esaustiva sul tema, a partire dalla review scientifica proposta nel volume e che culmina nell'antologia finale di testi di "grandi maestri", filosofi e pedagogisti, in riferimento alla triade uomo-ambiente-formazione. La volontà è quella di sottolineare la necessaria tensione verso modi di vita e di pensiero che puntino a un'eguaglianza biocentrica, per riconnettere i diversi destini umani, superando ogni forma di ripiegamento individualizzante.

Seguendo sempre Morin, dal XX secolo siamo entrati nell'epoca della "mondializzazione" che, sfociata nell'era dell'iper-connessione, chiede all'uomo di essere pienamente impegnato in un rapporto di integrazione con altri esseri nel mondo e nell'ambiente. Attraverso meccanismi di *resilienza* e di corresponsabilità, si getterebbero, dunque, ponti etici in *continuum* tra genere umano e natura.

Nella società della frammentazione è proprio l'ambiente-terra l'unico demiurgo della collettività. L'essere umano, nel suo coacervo complesso, è insieme *homo faber, oeconomicus, ludens, demens, communicans*, tutti tasselli di un medesimo caleidoscopio che hanno, come sola possibilità di coesistenza e sopravvivenza, l'affidarsi a un'efficace educazione nei riguardi dell'ambiente.

Sara Gemma
Università degli studi di Macerata
Università degli studi di Napoli "Parthenope"
aragemma9@gmail.com

