



Il ruolo della professionalità docente nel processo di valorizzazione e di successo della qualità educativa e formativa nelle piccole scuole

The role of teaching professionalism in the process of enhancement and success of educational and training quality in small schools

Domenica Maviglia

Università di Messina – dmaviglia@unime.it

ABSTRACT

The educational aids of small schools represent an indispensable place of cultural mediation in the construction and promotion of our communities and civil coexistence. In this direction, the educational and pedagogical commitment of the teaching professionalism plays a decisive role in the process of enhancing the educational and training quality of these aids. Therefore, a particular attention is dedicated to their figure because they are considered the first agents of change and enhancement of the educational-training routes that will help the new generations that populate the small schools to equip themselves in an adequate and critical way in terms of knowledge in order to develop a great sense of personal and collective responsibility indispensable for a democratic human coexistence.

I presidi educativi delle piccole scuole rappresentano un luogo di mediazione culturale indispensabile nell'opera di costruzione e di promozione delle nostre comunità e della convivenza civile. In tale direzione l'impegno educativo e pedagogico della professionalità del docente svolge un ruolo determinante nel processo di valorizzazione della qualità educativa e formativa di tali presidi. Pertanto, alla loro figura viene dedicata una particolare attenzione in quanto sono considerati i primi agenti di cambiamento e di valorizzazione dei percorsi educativo-formativi che aiuteranno le nuove generazioni che popolano le piccole scuole ad attrezzarsi in modo adeguato e critico sul piano dei saperi al fine di sviluppare un grande senso di responsabilità personale e collettiva indispensabile per una democratica convivenza umana.

KEYWORDS

School, Educational community, Educational process, Teacher role, Inclusion. Scuola, Comunità educante, Processo educativo, Ruolo del doc

Introduzione

Nel grande “villaggio globale” (Bauman 2000) del nostro tempo, l’informazione e la conoscenza assumono un valore preminente e condizionante ma anche allo stesso tempo strutturale e permanente tanto da investire e sfidare maggiormente la scuola che da sempre è considerata come lo spazio vitale per imparare ad apprendere strumenti cognitivi, affettivi, sociali e quadri valoriali che contribuiscono a far maturare in ogni soggetto in-formazione le capacità di riflessione, di analisi e di comprensione delle dinamiche del mondo per interagire con esso in modo efficace e sfuggire ai processi di esclusione e di marginalizzazione. Tali soggetti, che abitano e vivono l’attuale scenario sociale caratterizzato da un variopinto mosaico di identità, intessuto a sua volta da tanti sistemi valoriali, linguaggi e peculiarità culturali, sono imbevuti da incarnazioni culturali e sociali differenti che esercitano una notevole influenza nella costruzione della loro identità interferendo così sui processi di inculturazione e di scolarizzazione. Ma non solo questo. Esistono tante infanzie e tante adolescenze quante sono le realtà umane, nei contesti e negli spazi sociali come quello della famiglia e della scuola, che variano per *forma mentis*, appartenenza culturale, sociale ed anche urbanistica. Sono, dunque, tante trame sociali esposte ad una vasta e variegata gamma di situazioni e di condizioni che come quella delle piccole scuole possono indurre a pensare quest’ultime sia come luoghi con una offerta formativa di bassa qualità, che di conseguenza ottiene risultati di apprendimento insoddisfacenti, e sia come spazi che alimentano l’ineguaglianza e le disparità educative (Gadsden, Davis & Artilles, 2009).

Provando a riflettere sulle tante infanzie e sulle tante adolescenze che popolano le pluriclassi delle piccole scuole del nostro Paese con un ridotto numero di iscritti in territori geograficamente isolati diventa cruciale esplorare sia le condizioni, i problemi e le risorse educative che gli studenti riscontrano nei loro percorsi di crescita sia gli affanni e i frutti che una realtà complessa come questa racchiude per il ruolo e la professionalità dei docenti per raggiungere quanto sottolineato anche dal Manifesto del Movimento delle Piccole scuole promosso da Indire, ovvero “offrire delle opportunità uniche per andare verso la scuola del futuro”¹ e contemporaneamente ampliare l’esperienza socio-cognitiva ed affettiva degli studenti arricchendo le loro prospettive di umanizzazione.

1. Le piccole scuole come comunità educative di apprendimento generativo di qualità e di equità

In Italia i presidi educativi e culturali delle piccole scuole interessano aree molto vaste che toccano il 76,8 % del territorio nazionale «che, nel bene e nel male, rimangono ancora un luogo di mediazione culturale indispensabile, “crocevia” di problematiche e di progettualità, laboratorio dove quotidianamente si costruisce il futuro delle nostre comunità e della convivenza civile» (Sirna, 2003, p. 110).

Jeremy Brent (2009, pp. 4-5) menziona «l’idea di comunità come un termine onnipresente che si infila molto profondamente nel pensiero e nell’azione di tutti i giorni, collegato a diverse forme di identità collettiva che deve essere effet-

1 Manifesto del Movimento delle Piccole scuole promosso da Indire. Il Manifesto è scaricabile al sito: <http://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>

tivamente creata soprattutto quando si parla di comunità svantaggiate». Lo “svantaggio” generalmente è considerato come una “categoria costruita” che abbraccia circostanze che producono disuguaglianze sociali, disparità educative, mancanza di accesso alle opportunità e alle possibilità di scelta (Smith, 2011, p. 109). Cass e Brennan (2002, p. 257) sostengono che «gli individui e le comunità non sono naturalmente svantaggiati, ma il loro svantaggio è economicamente, politicamente e socialmente strutturato dal rapporto delle operazioni tra mercati finanziari, mercati del lavoro e mercati immobiliari e dal governo economico e dalle pubbliche politiche» che sottraggono alle persone di queste aree denominate “svantaggiate” il diritto ad una partecipazione equa nel mondo e il diritto di usufruire delle risorse disponibili. Questo stato di cose mitiga però la necessità di una “responsabilità collettiva” (Gold et al., 2005) che nega l’etichetta quasi dispregiativa della categoria “svantaggio” per promuovere una “community capacity building” e una “community engagement” (Smith, 2011, p. 111) che equivale ad uno “spazio di apprendimento” o “un’arena di possibilità” entro i quali lavorare per offrire un campo di gioco paritario in termini di accesso alle opportunità. John Smith (2011, p. 111) sostiene che per intraprendere con impegno questa visione sarebbe funzionale e produttivo adottare criticamente una “filosofia efficace” che sia “relazionale, inclusiva, partecipativa, socialmente giusta e sostenibile” per concretizzare i diritti fondamentali delle persone che abitano e vivono tali contesti.

L’idea e il fatto che le piccole scuole rappresentino delle comunità educative di apprendimento generativo di qualità e di equità costituisce un punto di riferimento irrinunciabile sia per le politiche scolastiche, sia per l’organizzazione dei concreti percorsi formativi che senza la messa a fuoco di tale fattibilità di idea il sistema scolastico rischierebbe di andare alla deriva. Ora, facendo riferimento ad alcuni documenti europei, la scuola occupa un’importanza centrale nell’opera di promozione dell’inclusione, della realizzazione personale e della coesione sociale sottolineando la partecipazione attiva e creativa delle giovani generazioni come unico vero utile strumento di prevenzione e di contrasto dell’esclusione sociale. Così la scuola è «l’agenzia sempre più socio-cultural-“politica” fondamentale nella complessità del Nostro Tempo Storico» (Cambi, 2017, p. 21) poiché viene sollecitata ad intervenire nei processi di formazione dei giovani per evitare quegli ostacoli che si frappongono alla loro inclusione sociale. Pertanto, ad essa si chiede di diventare «un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani e favorirne l’inclusione sociale accrescendo l’attrattiva allo studio, sostenendo la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale» (Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea del 5.12.2003/C 295/02).

Questo significa che la scuola, per diventare realmente efficace sul piano educativo e riuscire ad essere inclusiva, motivante e coinvolgente, deve mobilitare la comunità territoriale attorno a valori significativi e condivisi. Non può rimanere autoreferenziale ed isolarsi sul piano istituzionale ma deve collegarsi con la società civile (locale), facendosi parte attiva di un progetto di democrazia sociale aperto a tutti e impegnato sui problemi della mondialità (globale). Le nuove generazioni, per crescere e continuare ad avere “desiderio di futuro”, devono essere responsabilizzate nella ricerca di nuovi percorsi di umanizzazione e di sviluppo sostenibile: devono praticare attivamente la democrazia ma, soprattutto, devono sentire che il loro impegno è riconosciuto e valorizzato e può diventare speranza condivisa.

Alla scuola del nostro secolo spetta, cioè, il compito di contribuire a rendere

possibile una globalizzazione senza emarginazione, una “governance” globale incentrata sullo sviluppo umano e sull’equità (Giroux, 1997), senza nostalgie di supremazia e senza atteggiamenti scettici e rassegnati legati all’attuale vissuto di disagio e di perdita di significato. Tocca a ciascuno e a tutti fare le scelte necessarie per passare da una scuola apparato ripetitivo ad una scuola di vita comunitaria, dove si apprende ad apprendere, a pensare, a comprendere se stessi e gli altri, a collaborare e ad abbattere le frontiere che non consentono di crescere personalmente e socialmente. Una scuola diventa centro propulsore di formazione permanente per tutti soltanto se recupera il senso di questo compito di umanizzazione e lo condivide con tutte le forze impegnate in senso democratico e umanisticamente solidale (Scurati, 2001), favorendo soprattutto l’inclusione dei soggetti e dei gruppi a rischio di emarginazione (Sirna, 2003, pp. 111-112).

In tale scenario descritto dalla Sirna la scuola si pone e si connota come servizio della comunità (Riboldi 2000) non solo locale ma aperta anche alla comunità nazionale e internazionale. Pertanto, questa scuola ha bisogno di cittadini attenti e partecipi a sostenere la scuola come espressione della comunità al fine di salvaguardare il futuro dell’umanità e dell’educazione integrale della persona. E per adempiere ciò, la scuola ha bisogno soprattutto dell’impegno appassionato e creativo dei docenti.

2. Docenti al timone nelle piccole scuole

L’impegno educativo e pedagogico della professionalità docente nel processo di valorizzazione e di successo della qualità educativa e formativa nelle piccole scuole svolge un ruolo sistematico e determinante per «sviluppare l’*ethos* di quell’uomo-planetario che è *in nuce* e che va fatto crescere e diventare modello nell’Età della Globalizzazione, per essere lì vero protagonista di una storia nuova e complessa tutta da attivare» (Cambi, 2017, p. 24).

La figura educativa del docente con la sua corrispettiva professionalità sono, dunque, da considerarsi come i primi protagonisti-spettatori del processo formativo che si riscoprono per l’importanza e l’irrinunciabilità del loro compito complesso ed ineludibile di far crescere in tutti la capacità di diventare membri attivi, competenti e consapevoli della comunità umana (Xodo 2003). Pertanto, alla figura del docente viene dedicata una particolare attenzione proprio perché sono i primi agenti di cambiamento e di valorizzazione di nuovi percorsi formativi che aiutano le nuove generazioni, soprattutto quelle delle piccole scuole, ad attrezzarsi in modo adeguato sul piano dei saperi, commisurando i propri interventi sui bisogni e le capacità di ciascuno, ispirati da profonde motivazioni etiche, di cura, di guida e di grande senso di responsabilità personale e collettiva. La valenza educativa del processo formativo si commisura, dunque, sul «modo attraverso il quale chi è in formazione perviene ai risultati, (quindi) il percorso non è meno importante del perseguimento di questo o quell’obiettivo» (Fiorin 2004, p. 153).

Ciò significa che fin dall’inizio del processo educativo-formativo, insegnare non è soltanto un trasferimento di conoscenze e contenuti, né formare è semplicemente un’azione attraverso la quale un soggetto conferisce forma ad un altro. Ma esso è, invece, insegnamento e apprendimento insieme, nel rispetto di tutte le differenze che connotano i due attori protagonisti di tale processo, non riducendosi alla condizione di essere oggetto l’uno dell’altro (Freire 2001).

Tutto questo sta ad indicare che, quando si vive l’autenticità che richiede la pratica dell’insegnare-apprendere, il docente partecipa a un’esperienza e ad una

responsabilità pedagogica totale che è “estetica ed etica” insieme (Freire 2001). Ciò significa che la pratica educativa di per sé possiede una natura rigorosamente “etica e formativa” che richiede al docente di assumere le vesti del *Critical Researcher* (Kincheloe 2008) evitando così di sottrarsi a quella che Freire (2001) chiama “l’etica universale dell’essere umano”, ovvero a quell’etica che condanna la falsificazione della verità, lo sfruttamento dei più deboli e degli indifesi, le manifestazioni di emarginazione e di discriminazione culturale, di genere, di razza, di *status* sociale, di orientamento sessuale e di credo religioso. Una natura “etica e formativa”, tuttavia assolutamente indispensabile alla convivenza umana, che si viene costituendo socialmente e storicamente non come un “a priori della storia”, ma come una natura *in fieri* che riconosce e valorizza sempre la presenza dell’altro (Freire, 2001).

Dunque, il miglior modo per esercitare e difendere la doppia natura (etica ed estetica) della pratica educativa è quello che il docente la viva quando la pratica, diventando così testimone vivace nei confronti di chi educa. E viverla, vuol dire che il docente debba indossare quelle che Kincheloe (2008) chiama le vesti del *Critical Researcher*, ovvero le vesti di “un’insegnante-ricercatore” che deve *in primis* conoscere e comprendere il contesto socio-culturale dei suoi studenti, sapendo anche riconoscere tutte quelle probabili modalità oppressive e discriminanti che potrebbero essere insite in tali contesti e agire negativamente su di loro (Kincheloe, 2008).

In altre parole, non è possibile che i docenti, veramente impegnati nel processo educativo-formativo, ignorino le condizioni sociali, culturali, economiche dei loro studenti, delle loro famiglie e dell’ambiente che occupano e vivono quotidianamente. Inoltre, a questo si aggiunge il rispetto della loro dignità, del loro essere in-formazione, della loro identità *in fieri* nelle condizioni di tali contesti, riconoscendo anche l’importanza delle conoscenze con cui arrivano a scuola.

Pensando al dovere che ogni docente dovrebbe possedere ed esercitare al fine di rispettare la dignità dello studente e della sua identità in formazione, sarebbe utile e sicuramente fruttuoso pensare anche in che modo attuare una pratica educativa in cui il rispetto che si sa di dovere allo studente, si realizzi invece di essere negato. Questo, naturalmente, esige una riflessione critica permanente sulla pratica educativa che il docente adotta e che rivela via via il bisogno di una serie di virtù o qualità senza le quali non sarebbe possibile né la valutazione e, neppure il rispetto dello studente (Freire, 2001).

Secondariamente, il *Critical Researcher* deve esercitare i due «che-fare» dell’insegnamento e della ricerca, che si intersecano l’uno nell’altro. Ciò significa che, mentre insegna, deve continuare a cercare e a ricercare di nuovo. Allo stesso tempo, però, deve ricercare per constatare; constatare per intervenire; intervenire per educare ed educarsi. Dunque, quello che vi è del ricercatore in un docente non è una qualità o una forma d’essere o di agire in grado di accrescere quelle dell’insegnamento. Ma l’indagare, l’andare alla scoperta e la ricerca fanno parte invece della natura stessa della pratica docente. In altre parole, il bisogno di un insegnante nella sua formazione permanente è il sentirsi e il considerarsi un ricercatore, proprio in quanto insegnante (Kincheloe 2008, pp. 19-21). In questi termini, il mestiere di docente esige, dunque, un alto livello di “responsabilità etica” soprattutto perché ha a che fare con persone e non con cose. E avendo a che fare con persone non può rifiutarsi di avere un’attenzione vigile e amorevole nei confronti degli studenti.

È ampiamente riconosciuto che l’esperienza pedagogica possiede una notevole capacità di risvegliare, stimolare e sviluppare negli attori-protagonisti del pro-

cesso educativo il gusto per il voler bene e il gusto per la gioia senza i quali la pratica educativa perderebbe senso. Il lavoro di un insegnante viene, dunque, sempre realizzato con delle persone che sono sempre in permanente processo di ricerca: persone in formazione, in cambiamento, in crescita, in ri-orientamento, in miglioramento. Ma proprio perché persone, possono anche diventare capaci di negare i valori, di deformarsi, di fare passi all'indietro, di trasgredire. Ciò comporta che l'insegnante deve saper essere disponibile al dialogo e saper ascoltare. È proprio, infatti, nelle relazioni con i suoi studenti, nel rispetto delle loro singole soggettività e delle loro rispettive differenze, nella coerenza tra quel che fa e quel che dice, che si realizza un incontro autentico con loro (Freire, 2001).

Testimoniare, quindi e, riflettere criticamente sull'apertura agli altri è un sapere necessario alla pratica educativa che rappresenta una grande possibilità per intraprendere il cammino di una relazione dialogica che si interseca inevitabilmente con la capacità di saper ascoltare. Saper ascoltare è importante e necessario e comporta la disponibilità permanente da parte del soggetto che ascolta ad essere aperto nei confronti della peculiarità e originalità dell'altro intese come "diversità-risorsa".

Accettare e rispettare la differenza è, quindi, una di quelle virtù senza le quali l'ascolto non può esistere. Se si discrimina il bambino o la bambina perché povero, oppure perché nero, indigeno o ricco; se si discrimina la donna, la contadina, l'operaia, non si può prestar loro ascolto e senza l'ascolto, non si può parlare con loro, ma si può soltanto parlare a loro, dall'alto verso il basso, negandosi la possibilità di capirli (Freire 2001). Sentirsi superiori al diverso, indipendentemente di chi si tratta, in partenza ci si rifiuta di ascoltarlo. Il diverso, quindi, non è un questo o quello da maltrattare o da disprezzare, ma è, invece, l'altro che merita rispetto. Pertanto, l'insegnante, nell'intimo del processo educativo, riveste un ruolo di tutto rilievo proprio perché esercita una funzione di *empowerment* verso quelle persone che vengono etichettate come "differenti", o come nel caso delle piccole scuole come "svantaggiati", "emarginati", ed assumere la responsabilità di far comprendere loro quale importante "capitale personale" esse rappresentino (Kinche-loe 2008, p. 110). In altre parole, l'insegnante deve essere sempre aperto alle differenze e nei confronti degli altri e dei dati della realtà per mantenere viva e vigile la sua capacità di pensare criticamente, di ascoltare con rispetto e di osservare con acutezza. In fondo, questa è l'attitudine corretta di chi si trova in uno stato di permanente disponibilità ad essere sensibile agli appelli che possono giungere ai docenti e ai segnali più diversi che li chiamano in causa, senza sentirsi padroni della verità ma neppure oggetto a disposizione della velata manipolazione culturale dello *status quo*.

Dunque, la disponibilità all'accettazione del nuovo e al rifiuto di qualsiasi forma di discriminazione, come anche una pratica non caratterizzata dal pregiudizio di razza, di classe, di genere non offenderebbe mai la sostanza stessa dell'essere umano e non negherebbe radicalmente la natura democratica dell'educazione.

La questione dell'identità culturale, dunque, che comprende la dimensione individuale e di classe degli studenti, il cui rispetto è assolutamente fondamentale nella pratica educativa, è un problema che non può essere sottovalutato. Il rispetto della dignità e dell'identità di ciascuno di loro è un imperativo etico che si deve esercitare per non trasgredire la stessa natura umana e per lottare con dovere contro qualsiasi forma di discriminazione che naturalmente è considerata immorale.

Sapere rispettare la dignità e l'identità degli studenti esige, quindi, da parte

del docente una pratica del tutto coerente con tale consapevolezza, che lo porta inevitabilmente a dar vita ad alcune virtù o qualità senza le quali quel sapere diverrebbe falso o vuota e inutile chiacchiera.

Dunque, è fondamentale che ogni insegnante, come sostiene Freire (2001), sia consapevole che senza certe qualità o virtù, quali la premura amorosa, il rispetto dell'altro, la tolleranza, l'umiltà, il gusto per la gioia e per la vita, l'apertura nei confronti del nuovo, la disponibilità al cambiamento, la costanza nella lotta, il rifiuto dei fatalismi, la fede nella speranza, l'apertura alla giustizia, non è possibile nessuna pratica pedagogico-progressista. Tali qualità o virtù sono costruiti dagli stessi docenti nello sforzo di ridurre la distanza tra ciò che si dice e ciò che si fa, ovvero la distanza tra il discorso e la pratica: la coerenza.

La pratica docente essendo, infatti, una pratica etica specificamente umana e profondamente formatrice investe il docente di una grande responsabilità, di cui a volte alcuni purtroppo neppure se ne ravvedono perché colti da stanchezza esistenziale a causa del così grande disinteresse nei confronti dell'educazione pubblica che li fa cadere nell'indifferenza fatalisticamente cinica inducendoli ad incrociare le braccia. Ma allo stesso tempo, essendo il rispetto di tale figura nei confronti della persona-studente molto elevato, essa stessa esige che si coltivi l'umiltà e la tolleranza, non negando il suo ruolo fondamentale che è quello di contribuire dialogicamente e positivamente alla naturale crescita personale, culturale sociale di ogni studente non facendogli mancare ad occasione necessaria il suo sussidio.

Pertanto, il clima di rispetto che nasce da questa relazione dialogica, nel cui ambito l'autorità docente e le libertà degli studenti vengono assunte in modo etico, rende autentico il carattere formativo dello spazio pedagogico.

Lo spazio pedagogico è da sempre un "testo" da leggere continuamente, da interpretare, da scrivere e da riscrivere. In questo senso, quanto maggiore sarà la solidarietà tra docente e studente nel "trattamento" di questo spazio, maggiori saranno le opportunità di apprendimento democratico che si apriranno nella scuola. Tutto ciò ci fa capire come il rispetto nei confronti del background degli studenti impone al docente quell'umiltà capace di metterli in guardia dai rischi di superare quei limiti, che si manifestano nell'arroganza e nella falsa superiorità di una persona, di una razza, di un genere, di una classe, di una cultura o di un contesto urbanistico su un altro. Un'umiltà che se viene a mancare diviene trasgressione alla vocazione umana ad "essere di più" (Freire, 2001).

Pertanto, esercitare la professionalità docente vuol dire, da un lato, trovare il coraggio di fare tale professione a favore della giustizia, della libertà, dell'autorità, della democrazia contro la spudoratezza, l'autoritarismo, la mancanza di regole e contro ogni forma di oppressione, di discriminazione, di emarginazione e di esclusione; dall'altro, significa invece esercitarla a favore della bellezza che questa stessa pratica racchiude ma che rischia però di svanire se non ci prende cura e non ci si dà da fare per il sapere che si deve insegnare e se non si lotta per le condizioni materiali necessarie all'adempimento di tale compito (Freire, 2001).

L'insegnante, tuttavia, deve saper utilizzare intelligentemente vari tipi di sapere per riuscire ad instaurare una relazione interpersonale efficace, che aiuti il soggetto nel suo percorso di progressiva crescita personale e sociale. Infatti, «laddove non si realizzano incontri interpersonali autentici e responsabili difficilmente si verificano significativi apprendimenti culturali ed apprezzabili costruzioni comuni del sapere» (Rossi, 2005, p. 13).

I nuovi compiti che aspettano oggi il docente esigono, cioè, che egli sappia muoversi in maniera autonoma ed efficace nei vari contesti in cui è chiamato a

svolgere una pluralità di funzioni, tutte diverse ed egualmente importanti. Questo può farlo soltanto se sarà in grado di operare mettendo in campo sei diversi tipi di sapere utili per riuscire a fargli maturare quella personalità e professionalità, quella coscienza e quella competenza che sono necessarie per sostenere ed assicurare il successo educativo in qualunque contesto (Kincheloe, 2008). Tali saperi sono:

- *Il sapere normativo* che ingloba la conoscenza dei valori morali ed etici intorno ai quali ruota l'educazione.
- *Il sapere empirico* caratterizzato da una serie di osservazioni fatte su vari aspetti dell'educazione, ed in particolare sulla posizione dell'insegnante-ricercatore nella ragnatela della realtà storico-socio-politico-economica e di quella filosofico-psicologico-culturale di un preciso contesto preso in esame.
- *Il sapere politico* strettamente associato al sapere normativo che focalizza l'attenzione su come il potere influenzi la formazione degli insegnanti, il loro metodo di insegnamento e la scelta di un programma rispetto ad un altro.
- *Il sapere ontologico* caratterizzato dall'insieme dei metodi di insegnamento e dalle finalità pedagogiche che si vorrebbero perseguire.
- *Il sapere esperienziale* che Kincheloe ha ricollegato all'"indeterminate zones of practice" di Donald Schön, il quale con questa definizione, ha voluto delineare l'incertezza della singolare complessità della natura della pratica educativa.
- *Sapere riflessivo-sintetico* che si basa sulla riflessione di tutte quelle forme di sapere e di insegnamento che possono essere utilizzate nell'azione pedagogico-critica con lo scopo di non indottrinare gli studenti, ma di aiutarli ad acquisire una coscienza critica al fine di realizzare un sapere obiettivamente pluri-informato, eticamente democratico e politicamente giusto (Kincheloe 2008, pp. 112-118).

Maturare ed utilizzare adeguatamente ciascuna di queste forme di sapere consente al docente di padroneggiare gli attrezzi culturali che gli garantiranno la possibilità di diventare un autorevole professionista dell'educazione, competente non solo in alcuni ambiti disciplinari o per l'adozione di tecniche relazionali e didattiche ma, soprattutto, un professionista eticamente impegnato a realizzare principi di promozione umana e di equità all'interno di istituzioni formative "di tutti" e "per tutti" anche e soprattutto se si tratta di piccole scuole.

Riferimenti Bibliografici

- Amadini, M., Ferrari, S., Polenghi, S. (eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2017). Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibili. *Studi sulla Formazione*, 20, 21-28, 2017-2.
- Gadsden, V. L., Davis, J. E., & Ariles, A. J. (2009). Introduction: Risk, equity, and schooling: Transforming the discourse. *Review of Research in Education*, 33(1).
- Brent, J. (2009). *Searching for Community: Representation, Power and Action on an Urban Estate*. Bristol: Policy Press.

- Carter, M. (2003). *What do we know about small schools?*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Cass, B. & Brennan, D. (2002). Communities of Support or Communities of Surveillance and Enforcement in Welfare Reform Debates. *Australasian Journal of Social Issues*, 37(3), 247-262.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Elia, G., Polenghi, S., Rossini, V. (2019) (eds.). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Fiorin, I. (2004). *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola che cambia*. Brescia: La Scuola.
- Frabboni, F., Pinto Minerva F. (2018). *La scuola siamo noi. Allievi, Insegnanti, Genitori, Enti locali e Sindacati*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture, and schooling: a critical reader*. Boulder, CO/Oxford: Westview Press.
- Gold, E., Simon, E., & Brown, C. (2005). A New Conception of Parent Engagement: Community Organizing for School Reform. In F. English (ed.), *Sage Handbook of Educational Leadership: Advances in Theory, Research and Practice* (pp. 237-268). Thousand Oaks, CA, Sage Publishing.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., Maviglia, D. (2019). Le competenze interculturali del docente e le pratiche didattiche inclusive: un progetto di ricerca. *Nuova Secondaria*, 10, XXXVI, 113-121.
- Ribolzi, L. (2000). *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, B. (2005). *Intelligenze per educare*. Milano: Guerini.
- Sirna, C. (2003). *Globalizzazione e interventi educativi formali*. In XLI Convegno di Scholé (2003). *Globalizzazione e nuove responsabilità educative* (pp. 103-116). Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (2001). *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Smith, J. (2011). *Critical Pedagogy for Social Justice*. New York: Continuum.
- Ulivieri, S., Binanti, L., Colazzo, S., Piccinno, M. (eds.) (2018). *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Xodo C. (ed.) (2003). *Dalle pedagogie alla pedagogia. Seminari itineranti. La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.