
**La formazione
alla ricerca educativa e formativa**
*Tendenze della ricerca educativa e formativa
in contesti italiani e internazionali*

**The Training in Educational
and Formative Research**
*Trends in Educational and Formative Research
in Italian and International Contexts*

a cura di
Rita Minello

Editoriale di
Umberto Margiotta

Con i contributi di:

Banzato - Chiusso - Costa - Cremonesi - Elamé - Escolano - Garagnani
- González Pérez - Longo - Lucato - Margiotta - Minello - Morselli -
Polito - Raffaghelli - Sannino - Tessaro - Tortella - Zambianchi



La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) ed è sostenuta dal CIRDFa - Laboratorio Univirtual

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav di Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), E. Gattico (Università di Bergamo), V. Midoro (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), P. Peticari (Università di Bergamo), A. Salatin (ISRE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), R. Semeraro (Università degli Studi di Padova), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade de Educacao, Univero Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hilla University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Catolica de Asuncion, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Esòh Elamé: PhD in Geografia e Sviluppo Sostenibile, Università di Grenoble; Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 3/2011: Daniela Mario, Daniele Morselli (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CIRDFa - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Roberta Scuttari (Univirtual, CIRDFa - Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

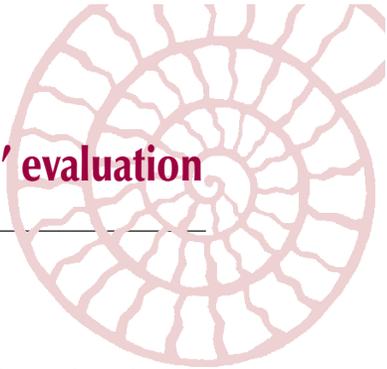
Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. - Signora Laura Mori - Via Duca di Calabria, 1/1 - 50125 Firenze - Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITO DI STAMPARE: DICEMBRE 2011



Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criteria of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).



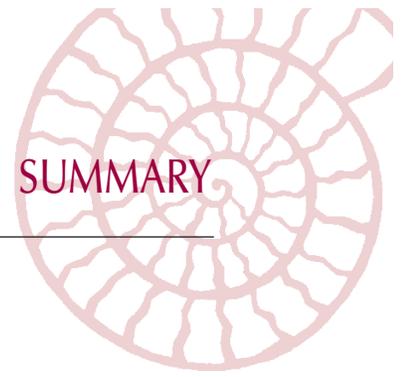
La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata referee"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamenti ai referee:** l'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



- 9 **Editoriale** di **Umberto Margiotta**
Editorial by **Umberto Margiotta**

SAGGI / ESSAYS

- 15 **Umberto Margiotta**
 La ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione in Italia.
 Analisi e proiezioni **Italian Research in Educational and Formative
 Science: Analysis and Forecasts**
- 27 **Rita Minello**
 Tendenze di ricerca educativa e formativa. La prospettiva italiana nel
 contesto internazionale
**Trends in Educational and Formative Research: The Italian Perspective in
 the International Context**
- 61 **Juliana E. Raffaghelli**
 Trends of Educational Research in the International Context
Tendenze della ricerca educativa nel contesto internazionale

STUDI / STUDIES

- 93 **Agustín Escolano Benito**
 La construcción sociohistórica de la formatividad. Prácticas, discursos,
 sistemas
**The Socio-historical Construction of Formativity: Practices, Discourses,
 Systems**
- 103 **Annalisa Sannino**
 Ricerca-intervento in teoria dell'attività: Attualità della tradizione
 vygotskijana
**Research Intervention in Activity Theory: The Actual Relevance of
 Vygotskian Tradition**
- 115 **Fiorino Tessaro**
 Formazione alla ricerca attraverso la ricerca nell'*inclusive education*
Inclusive Education: Research Training through Research
- 123 **Monica Banzato**
 Analisi critica degli approcci di ricerca della *literacy pedagogy*
Critical Analysis of Research Approaches in Literacy Pedagogy
- 139 **Massimiliano Costa**
 Il valore dell'azione formativa nelle reti del biocapitalismo globalizzato
**The Value of Formative Action within the Networks of Globalized
 Biocapitalism**

RICERCHE / RESEARCH

- 161 **Daniele Morselli**
Maria Rosa Cremonesi
 Nella mia scuola nessuno è straniero. L'educazione all'intercultura attraverso il metodo Feuerstein
There Are No Foreigners in My School: Education in Interculture through Feuerstein Method
- 177 **Teresa González Pérez**
 Il nazionalcattolicesimo in Spagna. La sezione femminile e la rieducazione delle donne
National Catholicism in Spain. Female Section and the Re-education of Women
- 203 **Esoh Elamé**
 Il sé e l'altro: per una pedagogia postcoloniale
The Self and the Other: for a Post-colonial Pedagogy
- 217 **Cristiano Chiusso**
 Il cambiamento reciproco: La relazione empowerment-oriented
The Reciprocal Change: the Empowerment-oriented Relationship
- 227 **Edy Garagnani**
Daniele Morselli
 Visione d'insieme. L'integrazione di soggetti ipovedenti attraverso il metodo Feuerstein
Comprehensive vision: The Integration of Visually Impaired Subjects through the Feuerstein Method
- 241 **Francesca Lucato**
Elena Zambianchi
 L'inserimento scolastico dei minori adottati in Veneto: un protocollo d'intesa per il supporto integrato
Scholastic integration of adopted minors in Veneto. An agreement policy for integrated support
- 251 **Massimiliano Costa**
 Il valore generativo del lavoro nei contesti di *Open innovation*
The generative value of the job in the contexts of Open innovation

CONCLUSIONI / CONCLUSIONS

- 261 **Rita Minello**
 Riflessioni e proposte
Remarks and Suggestions

RECENSIONI / REVIEWS

- 273 **Mario Polito**
 Paolo Torresan, *Intelligenze e didattica delle lingue*

- 275 **Giuseppe Longo**
Caine, R. N., Caine, G., McClintic C., Klimek K., *Brain/Mind Learning Principles in Action: The Fieldbook for Making Connections, Teaching, and the Human Brain*
- 277 **Elena Zambianchi**
Claude Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*
- 279 **Patrizia Tortella**
Marc Jeannerod, *Motor Cognition. What actions tell the self*
- 281 **Cristiano Chiusso**
Massimo Baldacci, *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*
- 285 **COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**

Negli ultimi quarant'anni il settore della formazione alla ricerca educativa e formativa è diventato sempre più importante, nonostante i tentativi di chi vorrebbe proclamarne l'inutilità e sottolineare l'ampliamento del divario tra ricercatori e professionisti.

Non è il caso di soffermarsi sull'ampiamente dibattuta questione della natura della formazione alla ricerca educativa e formativa o sull'evoluzione storica delle sue pratiche: a livello internazionale e non solo nazionale, *il quadro della ricerca di settore è notevolmente migliorato, in confronto ai primi Anni Settanta*, quando Rosenshine (1971), richiamandosi a un corpo di ricerca empirica sulla formazione alla ricerca quasi inesistente e a ricerca sulle pratiche scolastiche scarsamente incisive, effettuava una diagnosi devastante riguardo alla formazione alla ricerca ricevuta dai giovani ricercatori americani nei luoghi e negli spazi a essa preposti:

«Tra i 1000 lavori presentati al Convegno dell'American Educational Research Association, 1971, non più di 15, secondo i criteri più generosi, possono essere descritti come ricerca in grado di produrre una differenza di apprendimento degli studenti. Ciò significa che non più di 15 studi si sono concentrati su come gli insegnanti reali stanno facendo la differenza e questo, secondo gli eventuali criteri del progresso degli studenti. Durante i sette anni di pubblicazione dell'American Educational Research Journal (1964-1971) non più di 10 studi, tra quelli pubblicati, rispondono a questi criteri» (Rosenshine 1971:68, tr. nostra).

Al contrario, la formazione alla ricerca educativa e formativa rappresenta attualmente

«una risposta prioritaria ampiamente riconosciuta in ambito europeo e internazionale alle sfide della civiltà contemporanea. Il cammino verso la società della conoscenza richiede alle università e agli altri istituti di alta formazione la produzione e l'utilizzazione di conoscenze e competenze avanzate per lo sviluppo di qualità nelle società e nelle culture» (Alessandrini 2009:45).

Il settore è oggi vivo e vegeto, a giudicare dalle sue diverse pratiche, e dai background diversi di cui si occupa, dall'estensione degli oggetti di studio e di ricerca, che non si concentrano più, come nel recente passato, sul mondo dell'istruzione e, perché no, in considerazione del dibattito che provoca la questione del suo statuto scientifico, che continua a essere rianimato dai ricercatori, interessati a metodi di ricerca, ricerca quantitativa / qualitativa, di base / applicata, mixed methods, paradigmi trasformativi, ecc. Si sono ormai consolidate pratiche di ricerca cui viene riconosciuta una rilevanza teorica, pratica e sociale e che vanno incorporando nuovi settori di studio. Eppure, come avviene in altri campi delle scienze sociali, la ricerca educativa e formativa contemporanea è sottoposta a criticità determinate dalle contraddizioni sociali attuali. Gli oggetti della ricerca educativa e formativa sono molteplici, non solo perché il fenomeno della formazione alla ricerca si è affermato in tutta la sua complessità, ma a causa della complessificazione dei metodi d'indagine.

Se in un recente passato i ricercatori hanno definito lo spazio educativo e formativo della loro identità attraverso un equilibrio tra lo spazio accademico (conoscenza della materia), gli istituti di formazione (conoscenze pedagogiche) e le scuole (conoscenza pratica), oggi, essi sono incoraggiati a concepirsi come "consulenti" o "esperti" in una varietà di organizzazioni dedicate alla nuova "mission": unità di valutazione, centri di consulenza, laboratori e progetti di innovazione, agenzie e servizi formazione, reti di condivisione e analisi delle pratiche collettive, sostegno alle politiche educative, ecc. La polverizzazione è più profonda di quanto appaia a prima vista. Pertanto le categorie e criteri utilizzati per rapportarsi tradizionalmente alla ricerca educativa e formativa vanno rivisitate.

Questo numero di Formazione&Insegnamento è dedicato all'esame e alla misura dello spazio occupato dalla formazione alla ricerca educativo-formativa, alla comprensione della portata delle sfide che attendono i ricercatori di settore, e alla definizione dei confini, per ricontestualizzare la riflessione sulle pratiche di formazione alla ricerca.

La riflessione sulla formazione alla ricerca educativo-formativa, oggi, si colloca in un contesto di internazionalizzazione che va ben al di là dei programmi specializzati di cooperazione europea tra gli istituti di formazione, e anche oltre gli sforzi dell'associazionismo tradizionale. L'internazionalizzazione è un processo in virtù del quale il significato, i risultati, i servizi resi dalla formazione ai sistemi educativi e formativi nazionali diventano più complessi, più ricchi, e via via applicabili a tutti gli attori dei sistemi sociali interessati, quali che siano la loro esperienza e i loro Paesi d'origine. Ne consegue che un'importanza particolare e crescente viene attribuita all'elaborazione di strategie di ricerca & sviluppo che risultino non solo comparabili, ma anche compatibili con culture e Paesi diversi. *Lo scopo è di assicurare ai talenti individuali e alle istituzioni quel corredo di risorse professionali, e di metodologie, che è necessario per sopravvivere all'interno di uno sviluppo caratterizzato da cambiamenti internazionali sempre più intensi e imprevisi.*

Dai saggi presentati nella prima sezione di questo numero di Formazione&Insegnamento, di Umberto **Margiotta**, Rita **Minello**, Juliana E. **Raffaghelli**, che procedono anche secondo prospettive comparative, si evince che occorre fornire una più precisa determinazione di tale processo attraverso l'individuazione di alcuni fenomeni chiave quali **la diversificazione, la mobilità,**

la qualità.

Diversificazione fa il paio con internazionalizzazione, nel senso che richiama un quadro di interdipendenze economico-politico-sociali sempre più cogenti a una realtà di diversificazione delle singolarità etniche, culturali, istituzionali che sembra troppo spesso fungere da variabile impazzita della coesistenza pacifica. Invece il tema della diversificazione si riflette sul problema della disomogeneità di accesso e di fruizione alle offerte formative, dunque anche alla ricerca educativa, nei vari Paesi e nella Comunità in particolare. Ma richiama anche ai rischi attualissimi e sempre presenti di dispersione cronica delle risorse e degli sforzi di ottimizzazione della spesa educativa. Diversificazione che significa, nello specifico territorio della ricerca, specializzazione da controllare e guidare verso una visione di sintesi, tanto più necessaria, quanto più forti si fanno le ragioni dello scambio scientifico e politico. Di tali aspetti si occupa Massimiliano **Costa**, nella seconda sezione (Studi), congiuntamente ad Agustín Escolano Benito il quale, richiamandosi al concetto di formatività come nuovo costruito, interpretare la formatività come costruzione culturale e ne presenta la relativa prospettiva di socio-storica, anticipando la necessità di un Trattato Europeo della Formazione, che porrà i fondamenti teoretici, pragmatici e normativi del campo della formazione, in una prospettiva di pluridisciplinarietà e internazionalità.

Mobilità nella ricerca educativa e scientifica internazionale ha finora significato cooperazione, e, a partire da quest'ultima, oggi tende di necessità a significare concreta mobilità dei ricercatori tra le diverse Istituzioni di ricerca educativa che operano a favore dei diversi sistemi scolastici europei e dell'ottica comunitaria in senso stretto. Mobilità, dunque, assume un significato più ampio: esige, in quanti operano nella ricerca educativa, una competenza a comunicare, ricercando dimensioni mentali e interculturali tali da consentire la circolazione ottimale delle idee, delle proposte e dei risultati della ricerca educativa, a tutto vantaggio degli interlocutori politici e sociali di riferimento. **Qualità della ricerca educativa**, infine, significa non più solo rigore, coerenza ed efficienza dei servizi assicurati dalla ricerca educativa all'innovazione dei sistemi scolastici e formativi nei vari Paesi. Nell'ottica della qualità e mobilità della ricerca, i contributi di Annalisa **Sannino**, Fiorino **Tessaro**, Monica **Banzato** si occupano di quei saperi e processi che non possono mancare nella formazione dei giovani ricercatori delle regioni educativo-formative, sottolineando la necessità di una formazione alla ricerca fondata su strumenti metodologici che riescano a conciliare tentativi concreti di trasformazione, analisi empiriche e sviluppi teorici.

Nella stessa direzione, le ricerche proposte nella terza sezione da Edy **Garagnani-Daniele Morselli**, Teresa **González Pérez**, Esoh **Elamé**, Cristiano **Chiusso** e Daniele **Morselli-Maria Rosa Cremonesi**, vòlte a individuare modelli, esperienze e best practices di trasferimento trasformativo negli ambiti della ricerca educativo-formativa.

Le riflessioni conclusive di Rita **Minello** offrono alcune proposte per la formazione dei giovani ricercatori, nello specifico delle scuole dottorali di ambito educativo-formativo, in relazione ai dispositivi di formazione alla ricerca e alla valorizzazione dei prodotti di ricerca, secondo strategie di intervento che mirino all'internazionalizzazione.

Per continuare il dialogo, cinque recensioni affrontano i temi della formazione attraverso il potenziamento di quegli aspetti formativi a cui il mondo della ricerca deve assegnare centralità: la costruzione dell'identità sociale e

professionale (**Zambianchi**); i legami con le neuroscienze (**Longo**), le intelligenze multiple, (**Polito**), il rapporto tra intelligenza emotiva e curriculum (**Chiusso**) la cognizione motoria (**Tortella**).

È evidente che non è più possibile recuperare gli scarti di produttività della ricerca educativo-formativa, fin qui denunciati a più riprese anche per il nostro Paese, senza adottare un'inversione di tendenza significativa nello stesso sviluppo della politica di ricerca a livello comunitario, oltre che nazionale. Qualità, dunque, nel senso di riconoscere che non solo è doveroso, ma che è necessario allo stesso sviluppo economico e tecnologico della Comunità favorire l'accesso alle risorse materiali afferenti alla scienza per il settore della ricerca educativa. Favorire l'utilizzo dei fondi CEE anche per l'educazione e lo sviluppo di sistemi formativi integrati diventa una priorità strategica della politica europea, al cui appuntamento la ricerca educativa nazionale **deve poter risultare capace di competere**.

Riferimenti bibliografici

- Rosenshine, B. (1971). *New directions for research on teaching. How teachers make a difference*, Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Burke, R., Onwuegbuzie, J., Onwuegbuzie, A.J. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, Ottobre 2004.
- Alessandrini, G. (2009). *L'alta formazione nel Processo di Bologna*. Orefice P; Cunti A. (a cura di). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Milano: Franco Angeli.

Saggi / Essays





La ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione in Italia Analisi e proiezioni

Italian Research in Educational and Formative Science Analysis and Forecasts

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia - margiot@unive.it

ABSTRACT

This contribution presents the background of educational and formative research in Italy. It identifies some specific educational and formative research topics that run the risk of going off the track. It does so in respect of the epistemological, methodological, ethical and political dimensions. Hence, it analyses those scenarios showing the change which confronts our country's pedagogical inquiry, focussing on the role of pedagogical research's quality in PhD courses.

Il contributo presenta lo sfondo della ricerca educativa e formativa in Italia, identificando – in particolare sul piano epistemologico, metodologico, etico e di policy – quei temi specifici di ricerca educativa e formativa che corrono il rischio di nuove derive. Vengono poi analizzati gli scenari di cambiamento con cui si confronta la ricerca pedagogica nel nostro Paese, soffermandosi sulla questione della qualità della ricerca pedagogica nei Dottorati di ricerca.

KEYWORDS

Educational and formative research, pedagogical research, PhD schools in educational and formative science.

Ricerca educativa e formativa, ricerca pedagogica, scuole di dottorato in scienze educative e formative.

1. Gli aspetti del dibattito

Nel dibattito contemporaneo, vi sono alcuni temi specifici di ricerca educativa e formativa, in particolare sul piano epistemologico, metodologico, etico e di policy, che corrono il rischio di nuove derive.

1.1. *Questioni epistemologiche e metodologiche: il pericolo di una deriva paradigmatica*

In effetti, si dice spesso che i metodi di ricerca sono una questione di scelta razionale: è l'interrogazione o il problema di ricerca a dettare il metodo da utilizzare? Questo può essere vero in una certa misura, ma ci sono altre ragioni più potenti per cui i

ricercatori scelgono i metodi di ricerca. Molte delle tradizioni da cui derivano le metodologie di ricerca educativa e formativa sono influenzate dal contesto culturale in cui opera il ricercatore e derivano dai framework epistemologici riconducibili all'area delle scienze sociali. Si tratta di tradizioni che, a partire dagli Anni Settanta, si sono rese protagoniste, fino alla fine degli Anni Ottanta, di quella che è stata definita *Paradigm War* (Tashakkori, Teddlie, 1998)¹.

Dal costruttivismo in poi, le tradizioni di ricerca parlano linguaggi consapevolmente qualitativi, anche se una parte dei ricercatori in educazione, specialmente quelli più coinvolti nella ricerca sul campo, non ha mai cessato di praticare entrambe le prospettive, qualitative e insieme quantitative, preferendo lasciare una sostanziale ragion d'essere alla loro capacità di produrre evidenze convincenti, anziché alle ortodossie di paradigma. Si tratta di posizioni in seguito conciliate: se alcuni presupposti epistemologici della ricerca possono essere diversi o opposti, ciascuno di questi approcci lavora su diversi aspetti, ponendo domande diverse sulle realtà dell'educazione e della formazione, in modo che i risultati possano offrire visioni complementari della realtà.

La cosiddetta "terza ondata", quella dei *Mixed Methods*, rappresenta per la ricerca un'alternativa logica e pragmatica: attraverso l'approccio multiplo, essa associa l'uso di processi di induzione (o scoperta di modelli), a processi di deduzione (sperimentazione delle teorie e ipotesi). Con l'obiettivo anti-dogmatico di rispondere alle domande di ricerca, piuttosto che limitare o vincolare le scelte dei ricercatori. Attraverso un'impostazione eclettica, il ricercatore trova soluzioni praticabili che rifuggono da polarità epistemiche. L'uso contemporaneo dei *mixed methods*, infatti, va ben oltre l'idea di integrazione dei metodi, per spingersi sulla via della ricerca, della definizione e della esplicitazione di convergenze "dotate di senso". Si produce una relativa indipendenza dalla fissità dei presupposti epistemologici, o da ontologie fondamentaliste; il dibattito enfatizza una concentrazione (talora "gergale") sugli aspetti puramente tecnici dei metodi di ricerca; ma si esaltano le affinità per promuovere triangolazioni capaci di generare nuove prospettive di indagine. Quando la convergenza si verifica tra approccio sperimentale e approccio quasi-sperimentale, essa non si limita ad assicurare un controllo maggiore dell'errore, ma aggiunge spessore, profondità e potenziale di generalizzazione al qualitativo.

Eppure, se nel corso degli Anni Settanta-Ottanta le guerre di paradigma hanno condotto alla scomparsa dell'obiettività metodologica, altrettanto condizionanti in senso paradigmatico si rivelano oggi i protocolli EBE (*Evidence-Based Education*) che spingono i ricercatori a progettare percorsi di ingegneria pedagogica strettamente orientati a paradigmi produttivi, più che guidati da obblighi morali di ricerca educativa.

Ora, oltre al confronto tra i diversi approcci metodologici, siamo colpiti dalle normative econometriche – documentazione, disseminazione e valutazione – sui finanziamenti per la ricerca e dalle specifiche opportunità di pubblicazione, fattori che indirizzano le risorse materiali disponibili per sostenere il nostro lavoro: tutti aspetti attraverso i quali varie componenti esterne orientano la costruzione del lavoro di ricerca.

1.2. Questioni etiche: il pericolo di una deriva utilitaristico-isolazionista

Le normative che richiamano alla produttività e all'efficienza inducono nel ricercatore una concezione utilitaristica dell'efficacia della ricerca che poco o nulla ha a che fare con le reali necessità di cambiamento e trasformazione che stanno alla base del-

1 Si fronteggiarono un blocco "positivista" (poi "neo-positivista", poi ancora "post-positivista") e uno "costruttivista" (poi "ecologico-sociale"). Il primo vanta di ispirarsi ad epistemologie realistiche e adotta come distintiva la ricerca sperimentale, mentre il secondo sarebbe sostenuto da filosofie soggettiviste o idealiste, e sarebbe associato a tecniche qualitative (Niero, 1985). Il tempo ha avuto ragione di siffatte contrapposizioni, oggi considerate "ingenua".

l'esistenza stessa delle scienze dell'educazione e della formazione. Si corre pertanto il rischio di una deriva isolazionista: produrre una ricerca che ha poco o nulla a che fare con il lavoro sul campo del docente e/o formatore, e così aumentare, invece di abbattere, il divario tra ricercatori e professionisti, coinvolti nell'ottica della complementarità (Tardif, 1996).

1.3. *Questioni politiche: il pericolo di una deriva conservatrice*

Non possiamo ignorare la dimensione politica della ricerca educativa. Lo sforzo lodevole condotto negli ultimi quindici anni per stimolare la ricerca sulle intelligenze e sulla meta-cognizione, per migliorare i risultati degli studenti e per evitare l'aggravarsi di problemi sociali e interculturali, per rafforzare le competenze di insegnamento e di apprendimento, si scontrano con le scelte di politica sociale ed economica che sono state operate in questi ultimi anni sul sistema-scuola, sia in Europa che in Italia. Secondo Apple (1987), i gruppi politici ed economici dominanti sono riusciti a "esportare" il contenuto della crisi dell'educazione lontano da loro e a trasferirne il peso sugli istituti scolastici e sugli insegnanti. Se tali evidenze, rese pubbliche dall'*Holmes Group Report* di Apple valevano a suo tempo per gli USA, si rivelano di preoccupante attualità per il contesto italiano contemporaneo.

Per uscire da questa prospettiva, *la ripresa della ricerca sui fondamenti* dell'educazione e della formazione può rivelarsi un vantaggio inestimabile per la ricerca educativa e formativa, come pure la volontà di costruire ponti non solo fra attori della ricerca, ma anche tra i vari oggetti e problemi di ricerca.

2. **Con quali scenari si confronta la ricerca pedagogica nel nostro Paese?**

Fra i molti scenari di cambiamento, complessi e interagenti, cerchiamo di identificare quelli imprescindibili.

2.1. *La crisi sociale e le sue ricadute sui sistemi formativi*

Secondo la tesi sostenuta da Robert Putnam (2002), è l'estinzione del *capitale sociale* a minare un sistema-Paese e il suo sistema formativo. La diluizione e la scomparsa della vita associativa significano, infatti, perdita di regole e valori che consentono a una società di funzionare efficacemente. Nel testo preparato per la Conferenza dei ministri dell'istruzione dei Paesi Membri dell'OCSE (Putnam, Dublino 2004), egli delinea la fondamentale correlazione tra *capitale sociale* e formazione. Dagli anni Novanta le politiche educative sono state dominate da problemi riguardanti il governo dei sistemi scolastici, l'importazione e l'utilizzo delle risorse stanziati per l'insegnamento, l'efficacia dell'istruzione. Quale senso dare ora a questi sistemi, quando l'intera impalcatura del *welfare state* è stata messa in discussione e, ovunque, la presenza di falle e crepe nei sistemi formativi si fa sempre più profonda?

La potenza produttiva della società contemporanea riposa, infatti, sulla divisione del lavoro cognitivo. Ossia sulla capacità di specializzare le forme di apprendimento, da cui scaturisce nuova conoscenza, e di cumularle tra loro, dando luogo ad una "intelligenza collettiva" (Lévy, 1994) che rende disponibile il sapere sociale prodotto in un punto (dello spazio e del tempo) a tutti gli altri punti che vogliono utilizzarlo. Ma ciò non produce strutture della conoscenza e del sapere stabili, in quanto costruite e governate da un disegno che possa ritenersi immutabile nel tempo. È piuttosto un fenomeno di emersione continua. E dipende dall'equilibrio – sempre precario e sempre da ricostruire – tra un processo ricorsivo di decadimento entropico di quello che si sa, e un processo, altrettanto ricorsivo, di apprendimento neghentropico, che compensa quello entropico in forme e aspetti spesso non previsti. Il confine indeterminato che si stabilisce tra questi processi viene difeso, e in parte stabilizzato, dall'interesse individuale e sociale a disporre di conoscenze affidabili: soprattutto dall'inte-

resse “economico” di ogni singolo (soggetto, organizzazione o istituzione) ad usare conoscenze affidabili nella produzione di valore.

Da questa fase di confronti emerge, *sul piano internazionale*, una richiesta chiara alla comunità scientifica, ritenuta indispensabile per pilotare i sistemi dell’educazione e della formazione, ripartendo dai fondamentali, e cioè dalla destinazione di senso dell’insegnare, dell’educare e del formare. Si tratta di una prospettiva positiva che torna, certo, ad assegnare centralità all’idea di curriculum e alla riscoperta del valore formativo dei saperi; ma che ormai si radicalizza intorno alle questioni sul futuro delle trasformazioni che interessano il divenire dell’umano e delle sue qualità nella società globale. La richiesta riguarda in particolare tre esigenze di ricerca:

1. l’adozione di metodi empirici di ricerca scientifica in grado di fornire prove attendibili sulla validità delle innovazioni e delle sperimentazioni educative e formative;
2. la validazione di indicatori internazionali non solo della qualità dell’istruzione, ma anche della conoscenza pedagogica e della ricerca scientifica;
3. l’amplificazione e accelerazione delle valutazioni internazionali su vasta scala del capitale formativo che la società della conoscenza riesce a produrre e a mobilitare.

2.2. La particolare situazione italiana sui temi della ricerca educativa e della politica formativa

In Italia, tuttavia, quasi come prova ulteriore dello scollamento esistente tra riconoscimento sociale ed economico e livello medio d’istruzione della popolazione, le politiche educative e formative sembrano poter fare a meno della ricerca scientifica in educazione. Un esempio clamoroso lo stiamo oggi vivendo con l’approccio da “apprendisti stregoni” che le Università, in genere, stanno assicurando all’applicazione di uno sciagurato Regolamento quale è quello varato dal Dicastero Gelmini a proposito della formazione iniziale degli insegnanti secondari. L’Italia sembra davvero essere “*A Nation at Risk*”? (Gardner, 1983), ovvero una nazione in pericolo a causa del pessimo stato della sua formazione?

Probabilmente in Italia il problema non si pone, perché l’educazione non è una priorità nazionale, non sta al vertice delle preoccupazioni dell’opinione pubblica e dei partiti e tanto meno delle maggioranze di governo, come se non ci fosse nessun legame tra il livello medio d’istruzione della popolazione e lo stato di benessere generale. Eppure, *contrariamente a un’opinione corrente presso i legislatori, la ricerca pedagogica ha fortemente influenzato la riforma dei sistemi educativi lungo tutto il ventesimo secolo*. Spetta tuttavia alla comunità scientifica dei pedagogisti dimostrarlo.

2.3. La ricerca pedagogica come rete di basi di conoscenza

La prospettiva sin qui delineata ha, di fatto, ricondotto il problema alla sua questione originaria: una politica a strategia multipla dipende, per aver successo, dai comportamenti, dagli atteggiamenti e dal lavoro scientifico dei suoi attori. In una parola, da ciò che essi pensano della *natura delle conoscenze* che producono. Così, nello specifico, le autorità politiche e non pochi ricercatori sono convinti che il compito primario del lavoro scientifico consista nel produrre conoscenze indipendenti dal contesto, e generalizzabili ad alcune situazioni – a determinate condizioni. Al contrario, insegnanti, dirigenti scolastici e formatori propendono sempre più a pensare che la ricerca educativa contribuisca in scarsa misura ai loro processi decisionali; che questi avvengano per lo più in classe e a scuola, dove non operano né i ricercatori, né i politici; e che le loro scelte sono intrise di giudizi, di congetture e di conoscenze prodotte in presa diretta con l’evolversi plurale delle pratiche. Così essi non produrranno certo conoscenze scientifiche, ma di sicuro conoscenze rilevanti, in quanto prodotto e risultato di una “pratica riflessiva”. Tale conoscenza sarà allora dipendente dal contesto; particolaristi-

ca; legata all'emergere reale dei bisogni e dei valori; ma, soprattutto, ritenuta più ricca e generalmente più valida (perché più "utile") di quella scientifica.

Come invertire questa falsa rappresentazione delle produzioni di conoscenza ed esperienza educativa e formativa che, invece, costituiscono il fondamento e l'oggetto della ricerca pedagogica? Produzione della conoscenza e utilizzazione di quest'ultima non vanno istituzionalmente divise, perché fanno piuttosto parte di un solo *continuum*, all'interno del quale le differenti attività del lavoro intellettuale andrebbero più utilmente descritte e poste in esplicita e reciproca cooperazione. Certo, le conoscenze educative necessarie a insegnanti, educatori e dirigenti per prendere scelte e decisioni non dipendono soltanto dai risultati della ricerca scientifica pedagogica. Al contrario, intuizioni, schemi esplicativi, programmi di lavoro, forme e metodi di riflessione sulla pratica possono offrire – a pari titolo – basi importanti di conoscenza per le decisioni. Inoltre, un altro importante contributo al costituirsi delle basi di conoscenza necessarie ai ricercatori e agli operatori proviene dalle procedure e dai programmi amministrativi, come anche dalle azioni di controllo e monitoraggio e dai programmi di valutazione attivati a vari livelli in diversi sistemi educativi. Infine, le statistiche sull'educazione e gli indicatori di qualità costituiscono un ulteriore importante elemento che concorre al costituirsi di basi diffuse di conoscenza, partecipate e alimentate in modo articolato e diverso da attori plurimi e con scopi plurali².

Non più solo il ricercatore fine a se stesso, dunque; non più solo applicazione delle teorie alla pratica; ma sviluppo cooperativo, multilaterale, generato da molte fonti, di una base di conoscenze dell'educazione e sull'educazione: è questo il termine reale di confronto per ricercatori, politici, educatori.

Con tutto ciò, resta lo spostamento di baricentro nell'analizzare ruoli, funzioni e collocazione della ricerca educativa: essa resta un mezzo per convertire, sistematizzare e analizzare i problemi e le esperienze dell'educazione e della formazione in basi allargate e multireferenziali di conoscenza e di esperienza. Ma i processi di produzione di tali basi sono decisamente plurimi, non lineari, incerti nei benefici, non gerarchizzabili né requisibili da alcuno dei suoi attori³.

- 2 È indubbio che questa seconda visione consente guadagni significativi per la legittimazione e la collocazione della ricerca educativa. Intanto, l'accento viene spostato sul processo di circolazione entro cui e in virtù del quale si produce, si dissemina e si riproduce uno stock di conoscenze configurabile come base allargata delle conoscenze educative. Quest'ultima non coincide *tout court* con i risultati della ricerca educativa, ma ne rappresenta condizione, interpretante e significante. In secondo luogo, viene a superarsi l'approccio illuministico che distingueva tra linguaggio di senso comune o ordinario e linguaggio scientifico o rigoroso: distinzione su cui poggiava la legittimazione del modello lineare di produzione della ricerca educativa. Più in profondità, muta lo stesso concetto di conoscenza, la quale, qualificandosi come *continuum riflessivo* dell'esperienza (e di un'esperienza che non può che svilupparsi ormai entro contesti di comunicazione allargata e di cooperazione intellettuale), segnala che l'universalità della conoscenza non è più attingibile solo da parte del ricercatore, di contro alla dimensione particolaristica e opinabile dell'operatore. Ma anche quest'ultimo contribuisce alla critica e alla crescita delle basi di conoscenza educativa, in quanto padrone – in alcuni casi privilegiato proprio dalla sua condizione rispetto al ricercatore – di procedure riflessive esperte nella soluzione dei problemi e nella presa di decisioni, così come nel monitoraggio e nella valutazione dell'effettiva efficacia dei processi e dei risultati educativi.
- 3 È significativo che nella prefazione alla seconda edizione della *The International Encyclopedia of Education* Husén e Postlethwaite (1994) contribuiscano a definire la ricerca educativa come quell'attività sistematica e originale di indagine e di analisi, la quale si sviluppa associandosi ad azioni di sviluppo innovativo, per incrementare con esse lo stock di conoscenze sull'educazione e sull'apprendimento, nonché per contribuire a migliorare l'uso di questo stock di conoscenze. In tale azione la ricerca educativo-formativa può divisare nuo-

3. Perché la ricerca pedagogica non riesce a far massa critica?

La questione della qualità della ricerca pedagogica non è nuova, né per l'Italia, né per la panoramica internazionale. Anzi, proprio a partire da queste problematiche è nato da tempo, presso i ricercatori anglo-americani del settore, il principio dell'*Evidence Based Science Education* (ESBE) come alternativa alla ricerca tradizionale, che scardina le linee-guida di una validazione improntata a criteri interni alle varie piste investigative e propone criteri di validazione esterni, basati sulle ricadute sociali ed economiche della produzione di capitale formativo. Il concetto di *Evidence Based Education*, non solo ispira il lavoro dei ricercatori, orientandolo all'*Evidence Based Research*, che diventa in grande misura *Evidence Based Practice*, ma si suppone (c'è da crederci?) che influenzi direttamente le scelte delle politiche educative anglo-americane (*Evidence Based Policy*).⁴ Gli obiettivi che animano i promotori dell'ESBE sono strettamente sinergici, e corrispondono ai criteri di validazione:

- Basare le politiche e le pratiche educative sui risultati della ricerca.
- Migliorare la qualità scientifica della ricerca educativa e, in particolare, la capacità di fornire risultati probanti di natura causale riguardanti le attività educative e i loro effetti.
- Privilegiare metodologie, soprattutto sperimentali o empiriche, rispondenti a questi obiettivi.
- Fornire revisioni sistematiche e pubbliche delle ricerche svolte, per agevolare la meta-analisi e la diffusione dei risultati. (cfr. Thomas, Pring, 2004).

Contro il protocollo EBE, ovviamente, si indirizzano numerose critiche da parte della ricerca pedagogica, soprattutto per le componenti metodologiche quantitativo-empiriche riprese, nell'ambito di quel protocollo, dalle scienze naturali e da quelle mediche. D'altra parte, i sostenitori delle metodologie alternative di indagine sottolineano le insufficienze dei sistemi di ricerca educativa sino a oggi privilegiati:

- Lavori di ricerca che si occupano dello stesso argomento, ma si ignorano tra di loro e/o non tengono conto dei risultati esistenti, frutto di ricerche analoghe, ottenendo conclusioni parziali che mancano di carattere cumulativo.
- Ricerche che troppo spesso somigliano a professioni di fede politico-ideologica.
- Procedimenti confusi e poco espliciti tanto nell'identificazione dei focus che dei protocolli di ricerca.
- Metodologie che privilegiano gli aspetti qualitativi della ricerca, a svantaggio di rigorose basi empiriche.

ve applicazioni, ovvero sottoporre a verifica gli sforzi intenzionali, sistematici e organizzati tesi a trasmettere, evocare, acquisire conoscenze, atteggiamenti, valori e abilità ed ogni forma di apprendimento che risulti da tali sforzi. Intendere la ricerca educativa come base di conoscenza significa superare ogni prospettiva di inclusione/esclusione e ogni influenza positivista residua a proposito di sperimentale/quasi sperimentale. In quanto base di conoscenza, essa si configura in questa società della conoscenza come una "competenza sociale" altrettanto necessaria quanto la pratica educativa e formativa.

4 Citiamo, a titolo di esempio, l'iniziativa *What Works Clearinghouse* (WWC) del ministero statunitense dell'educazione, consultabile all'URL <<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>>; la rete internazionale *Campbell Collaboration*, per la quale si rinvia all'URL <<http://www.campbellcollaboration.org/ECG/index.asp>>; il canadese *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), vedi <http://www.oecd.org/document/29/0,2340,en_2649_35845581_31237469_1_1_1_1,00.html>. Quest'ultima iniziativa è stata descritta nel testo bilingue di Patrice de Broucker, Arthur Sweetman (a cura di), *Towards Evidence-Based Policy for Canadian Education/Vers des politiques canadiennes d'éducation fondées sur la recherche*, John Deutsch Institute, Kingston 2002.

- Studi poco diffusi, poco conosciuti dai ricercatori stessi e poco produttivi. (Cfr. Whitty, 2006:159-176).

In Italia, non sembra che tali problematiche, né le implicazioni che ne derivano per le politiche di sviluppo e di *found raising* della ricerca educativa, siano particolarmente dibattute. Piuttosto, gli orientamenti metodologici emergenti tendono a un equilibrio pluralista che rifugge tanto dai feticismi quantitativi, quanto dai sofismi di certi indicatori qualitativi. *Intanto la ricerca educativa e formativa è, tuttavia, ancora ben lontana dal far massa critica.* Influenza in modo discontinuo e disomogeneo le pratiche degli insegnanti, dei formatori, dei genitori e degli stakeholders; ma certo non è molto ascoltata in materia di scelte dalle politiche educative. Né possiamo dimenticare che, in chiave teorica oltre che antropologica, dobbiamo dubitare del fatto che si possa postulare uno stretto legame di causalità fra politiche e pratiche, ottenuto attraverso il controllo scientifico della ricerca. (Cfr. Hammersley, 2005:85-100) La ricerca, infatti, non può fornire integralmente le informazioni necessarie all'agire educativo. È piuttosto vero, invece, *che è compito primario della ricerca lavorare sulle interazioni che si determinano tra critica e crescita della conoscenza e dell'esperienza da un lato e divenire dell'agire educativo dall'altro.* Né la ricerca educativa, pur acquisendo l'evidenza di risultati scientificamente incontestabili, potrà mai inseguire la falsa ambizione di vincolare, a breve termine, l'elaborazione, o l'evoluzione o l'attuazione delle scelte politiche riguardanti i sistemi scolastici, la formazione e le pratiche educative⁵.

Ma da ciò sorgono problemi rilevanti:

- Possiamo accogliere, sia pur problematicamente, dal mondo anglosassone e francese, la distinzione tra *ricerca sull'educazione* e *ricerca educativa*, quest'ultima con ricaduta più immediata sugli attori dell'educazione? E tutto questo con lo scopo di aiutare i ricercatori a:
 - Identificare problemi educativi pertinenti per convergere verso la soluzione dei "rompicapo" della ricerca educativa e formativa.
 - Porre in relazione reticolare le varie ricerche, evitando sovrapposizioni e sistematizzando i percorsi.
 - Analizzare e comparare criticamente i dati, riferendoli a standard scientifici e professionali internazionali.
 - Monitorare la pertinenza delle ricerche educative e formative in considerazione dell'evolversi della domanda di educazione e di formazione, nel contesto dei bisogni sociali. (Cfr. Davies, 1999:108-121).
- In secondo luogo, nel momento in cui ci misuriamo con i problemi e le necessità di finanziare la ricerca pedagogica, l'adozione di protocolli di valutazione della ricerca pedagogica (che non potrà non fare i conti con i protocolli EBE), deter-

5 Persino la neutralità oggettiva su cui poggiano i principi dell'EBE rappresenta un elemento di forte criticità: il ricercatore delle regioni educative che formula i suoi problemi, proprio come l'insegnante che prepara la sua azione didattica, opera costantemente in funzione di valori che orientano la sua attività. Quale tecnica scientifica potrà isolare i suoi processi, per ricondurli alla sfera asettica della neutralità e dell'universalità atemporale, vuota di storia e ricchezza umana? E, ancora: fino a che punto i politici statunitensi ed inglesi che hanno determinato i forti orientamenti dei finanziamenti verso la ricerca EBE, sono consapevoli che i criteri concernenti la ricerca educativa implicano vincoli tanto per i criteri imposti alla ricerca, quanto per i criteri imposti all'educazione? E a quale impiego politico mirano le suddette scelte di finanziamento? L'oggettività scientifica risulterebbe, in ogni caso, sminuita dalla subordinazione alla geometria variabile della politica e dei decisori pubblici. Se auspichiamo veramente un'efficacia democratica delle politiche educative, sarà necessario ritrovare forme di dibattito più libere attorno ai metodi e ai risultati delle ricerche.

minerà il passaggio dallo statuto prevalentemente qualitativo della produzione scientifica pedagogica ad altre forme di ricerca educativa?

- c) Come rispondere, poi, alle sollecitazioni dei nuovi decisori politici che ci richiamano all'esigenza di produrre *prove evidenti* della validità delle ricerche e delle sperimentazioni educative? L'avvento di valutazioni comparate su larga scala per misurare sia l'efficacia dei sistemi di produzione della ricerca, che i sistemi scolastici è diventato un fenomeno planetario grazie anche alle iniziative di alcune organizzazioni mondiali come la Banca Mondiale (che tende a subordinare alla valutazione dei risultati scolastici i prestiti ai governi per l'istruzione), l'UNESCO, l'OCSE, l'UNICEF, la stessa Unione Europea.
- d) Infine, la questione della validazione della ricerca è strettamente interconnessa a quella dei criteri di comunicazione e divulgazione della ricerca stessa e determina una decisiva *evoluzione delle riviste scientifiche di settore*. Le Società pedagogiche hanno dato avvio a un'ampia consultazione e a una riflessione sui criteri fondamentali usati per valutare la produttività delle pubblicazioni di ricerca. Sullo sfondo, la prospettiva di un "European Citation Index for the Humanities", con linee specifiche per le aree pedagogiche, al fine di valorizzare i percorsi di ricerca⁶. Sembra comunque accertata la necessità di criteri di valutazione comuni e condivisi da parte dei Paesi dell'Unione Europea, i quali, tra l'altro, puntano dichiaratamente a:
- Sviluppare e rinnovare le prospettive di ricerca interdisciplinare sull'educazione e la formazione, attraverso la traduzione delle strategie dei sistemi educativo-formativi in questioni di ricerca con programmi a lunga durata.
 - Contribuire ad amplificare il dibattito pubblico e gli scambi internazionali sulle problematiche dell'educazione, della formazione e dell'apprendimento:
 - Favorire il coordinamento degli sforzi di ricerca e i collegamenti con gli organismi statali, informando sulle iniziative europee e statali concernenti i settori della formazione e dell'educazione.
 - Favorire in modo sistemico l'inserimento della ricerca nazionale in ambito internazionale attraverso programmi di scambio e missioni all'estero.
 - Sostenere i giovani ricercatori favorendo il coordinamento delle équipes di ricerca.
 - Valorizzare le risorse scientifiche presso i responsabili dei sistemi formativi e occuparsi della diffusione dei risultati della ricerca presso il grande pubblico.
 - Diffondere la cultura della valutazione della ricerca.

Troppi svantaggi caratterizzano gli spazi della ricerca scientifica in pedagogia. Possiamo permetterci il lusso di restare in attesa di un piano Lang per il rilancio della ricerca educativa e formativa italiana? (Cfr. Whitty, 2006:159-176).

6 Nel dossier di *Sciences de l'homme e de la société* della primavera del 2004 viene pubblicata la nascita di uno "European Citation Index for the Humanities" Il nuovo indice delle citazioni si fonda sulla selezione di un insieme di "core Journals", riviste considerate fondamentali per la ricerca europea nelle scienze umane e sociali; e si offre come strumento per garantire al mondo della ricerca europea criteri di selezione comuni. Per raggiungere un simile obiettivo, è necessario riconoscere che, attualmente, nel settore delle scienze dell'educazione e della formazione, la valutazione dei ricercatori (come singoli e come gruppi) non avviene a livello internazionale e, ancor meno, europeo; il mondo della ricerca scientifica vede piuttosto la compresenza di diversi sistemi che sono applicati a livello nazionale, Paese per Paese: il panorama delle pubblicazioni nelle scienze umane e sociali appare frammentato e privo tanto di canali di comunicazione, quanto di parametri di valutazione comuni.

4. I dottorati in Scienze Pedagogiche

I Dottorati di ricerca costituiscono da sempre il canale privilegiato di alimentazione e di rinnovamento delle potenzialità di una comunità scientifica nel suo compito primario di far progredire l'avanzamento delle conoscenze. Dunque le problematiche appena su cennate si scaricano potentemente sui Dottorati stessi e sulle logiche che ne specificano i programmi di ricerca e di formazione alla ricerca.

Il progetto culturale di ciascun Dottorato in Scienze Pedagogiche costituisce lo spazio eminente in cui vengono declinati gli scopi, gli obiettivi, nonché i processi di cooperazione e di fertilizzazione interdisciplinare che ne giustificano l'attivazione, specie poi in presenza della loro evoluzione in Scuole di Dottorato. Esso è anche occasione per affermare le sue capacità attrattive sia nei confronti degli altri Atenei italiani, sia nei confronti di studenti stranieri con elevata attitudine alla ricerca scientifica. Esso individua altresì anche il modo con cui quel Dottorato concorre ad assicurare la più alta formazione alla ricerca, attraverso la ricerca. Inoltre, l'attivazione delle Scuole di Dottorato in Scienze Pedagogiche ha consentito di sviluppare attenzione crescente alle reali possibilità di inserimento lavorativo dei Dottori di Ricerca e, quindi, promuovere un orientamento che, accanto all'Alta Formazione per i successivi accessi alla carriera universitaria, preveda anche la possibilità di sbocchi professionali di alto livello nel mondo delle organizzazioni educative e formative, sia in ambito nazionale che internazionale.

Le Scuole di Dottorato in Scienze Pedagogiche cominciano, infine, a confrontarsi con quelle internazionali, e possono farlo sia in virtù del peculiare progetto culturale da esse proposto, sia attraverso lo sviluppo di collaborazioni con altri Atenei europei o internazionali, per il rilascio dei Diplomi di Dottorato in co-tutela o a titolo congiunto. Siffatta linea di azione dovrebbe, conseguentemente, adottare alcune caratteristiche di configurazione dell'offerta di ogni Scuola: a) prevedere modalità di accesso ai Dottorati, compatibili con quelle in uso presso Scuole di Dottorato straniere; b) assicurare caratteristiche di continuità al coinvolgimento di qualificate docenze internazionali; c) reciproco riconoscimento di titoli o corsi in collaborazione con qualificati Atenei stranieri; d) partecipazione dei dottorandi a programmi di ricerca internazionale; ecc.

In più, i Dottorati risiedono e si alimentano di un intrinseco rapporto con i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione. Questi ultimi, infatti, sono strutture deputate all'organizzazione, al sostegno, e allo sviluppo delle attività di ricerca; pertanto, ogni iniziativa delle Scuole deve confrontarsi con essi. Ciò vale sia per la gestione delle specifiche iniziative formative, che entrano nel programma della Scuola, sia per le attività di ricerca svolte dai dottorandi, che dovranno essere inserite nell'ambito delle ricerche dipartimentali. In molti casi, inoltre, i Dipartimenti hanno rilevanti e consolidati rapporti con le realtà di ricerca e professionali.

Ma ancora una volta occorre confrontarsi con la realtà in divenire. Il che ci obbliga a porre una questione di grande rilievo: quali orizzonti si chiudono o si aprono per la ricerca educativa e pedagogica, nel nostro Paese, a seguito del processo di Dipartimentazione conseguito all'applicazione della Riforma dell'Università divenuta legge nel Gennaio del 2012? A seguito di siffatto processo i Dipartimenti di Scienze dell'educazione si sono ridotti da 19 a non più di 8; le Facoltà di Scienze della Formazione sono di fatto scomparse, sopravvivendo solo i Corsi di Laurea in Scienze della formazione primaria e i Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione triennali, peraltro solo in quelle realtà che hanno potuto rispettare i requisiti minimi di docenza imposti dalle nuove regole. Non per questo sono scomparsi i ricercatori universitari in Scienze dell'educazione e della formazione. Ma essi si acconciano ormai a far parte di Dipartimenti in Scienze umane o con altra dizione. *La questione che si pone*, al di là delle ovvie considerazioni sui processi di modernizzazione dell'Università, di competizione obbligata ed esplicita tra settori disciplinari diversi, e di razionalizzazione della

sua governance, *concerne specificamente il potenziale di autonomia e di innovazione che diviene possibile, nel prossimo futuro, per la ricerca educativa e pedagogica nel nostro Paese.*

Ed il primo terreno su cui siffatta questione potrà misurarsi è costituito dall'imminente riordino dei Dottorati di ricerca in Italia, a seguito dell'applicazione imminente di uno Schema di Decreto sui Dottorati, che impone una loro revisione sia in termini quantitativi che strategici. In breve, sarà necessario promuovere una cooperazione territoriale di sedi diverse per attivare e poter far accreditare Scuole di Dottorato con linee di ricerca e di formazione alla ricerca comparabili con le esperienze internazionali, con un numero di allievi non inferiore a circa 20 per ciclo, con una struttura di governance non più gestibile secondo i vecchi parametri localistici fin qui gestiti dai diversi Dipartimenti di Scienze dell'educazione. La sfida che ci viene proposta diviene davvero impegnativa.

5. Sviluppare una rete cooperativa tra i Dottorati in Scienze Pedagogiche

Consegue che, probabilmente, il primo passo da compiere per rilanciare la rete allargata delle basi di conoscenza pedagogica nel nostro Paese è quello di chiamare i Dottorati in Scienze Pedagogiche a un impegno di co-costruzione della conoscenza pedagogica. Ed è a questo scopo che si è proposto di attivare *incontri di reciprocità* tra i Dottorati e le Scuole di Dottorato in Scienze Pedagogiche nel nostro Paese, che si presentano ora abbastanza isolati e auto-referenziali. A fronte di 44 dottorati in discipline a carattere pedagogico, si segnalano soltanto sei scuole di dottorato nelle scienze dell'educazione e della formazione, poiché anche nelle sedi in cui esistono autonomi dipartimenti di scienze dell'educazione, vi sono dottorati inseriti in scuole dottorali più ampie e che fanno riferimento a settori scientifico-disciplinari i più disparati. Si tratta di fattori che incidono in forma decisiva sulla quantità davvero esigua di finanziamenti della ricerca .

Bibliografia

- Apple, M.W., (1987). Will the social context allow a tomorrow for tomorrow's teachers? Soltiz J. (dir.), *Reforming teacher education. The impact of the Holmes Group report* (p. 20-28), New York, NY: Teachers College Press.
- Broucker (de), P., Sweetman, A. (a cura di), (2002). *Towards Evidence-Based Policy for Canadian Education/Vers des politiques canadiennes d'éducation fondées sur la recherche*, Kingston: John Deutsch Institute.
- Davies, P., (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, n. 2, 108-121.
- Gardner, H., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Hammersley, M., (2005). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evidence & Policy*, vol. 1, n. 1, 85-100.
- Husén, T., Postlethwaite, T.N., (1994). *The International Encyclopedia of Education*, 2nd edition, Oxford: Pergamon Press.
- Lévy P., (1994). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris: La Découverte.
- Niero M., (1985). *Paradigmi e metodi di ricerca sociale:l'inchiesta, l'osservazione e il Delphi*, Vicenza: Nuovo progetto.
- Putnam, R.D. (Eds.), (2002). *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*, Oxford: Oxford University Press.
- Putnam, R.D. (Eds.), (2004). Education, Diversity, Social Cohesion and "Social Capital". Note for discussion. Paper presented at the Meeting of OECD Education Ministers, Dublin.

- Tardif, M., (1966). Le travail enseignant au collégial et la question de la pédagogie: dérive bureaucratique ou enjeu d'une éthique professionnelle? *Actes du 16e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (pp. 1-14, section 5C3), Montréal: AQPC.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.), (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Thomas, G., Pring, R. (a cura di), (2004). *Evidence-Based Practice in Education*, Maidenhead: Open University Press.
- Whitty, G., (2006). Educational research and education policy making: Is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, vol. 32, n. 2, 159-176.

Sitografia

- Campbell Collaboration*, Rete internazionale, <<http://www.campbellcollaboration.org/ECC/index.asp>>.
- Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) del Canada <http://www.oecd.org/document/29/0,2340,en_2649_35845581_31237469_1_1_1_1,00.html>.
- La lettre d'information SHS. *Dossier de Sciences de l'homme e de la société* n. 69 2004 <http://www.cnrs.fr/SHS/actions/lettres_shs/lettre69/SHS%20N%B0%2069_1.pdf>.
- What Works Clearinghouse* (WWC), Ministero Statunitense dell'Educazione <<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>>.



Tendenze di ricerca educativa e formativa La prospettiva italiana nel contesto internazionale

Trends in Educational and Formative Research The Italian Perspective in the International Context

Rita Minello

Università Ca' Foscari di Venezia - minello@unive.it

ABSTRACT

This contribution aims at identifying Italian trends and perspectives in educational and formative research when faced with the international context. The dialectic tension between global and local views advocates for an ever greater role of the international institutions in dealing with the internal paths and balances of pedagogical inquiry. Such role affects: the very nature of PhD courses belonging to the educational-formative field of study; research objectives and criteria; the training of a PhD student. The analysis of the role of research in Italian PhD courses is accomplished starting from their works.

Il contributo si occupa di identificare le tendenze e le prospettive italiane di ricerca educativa e formativa in relazione al contesto internazionale. La tensione dialettica tra globale e locale chiama in causa il ruolo sempre maggiore delle istituzioni internazionali negli orientamenti e negli equilibri interni della ricerca pedagogica. Si ripercuote sulla natura stessa dei dottorati di ricerca delle regioni educativo-formative, sui criteri e sugli orientamenti di ricerca, sulla formazione del Dottorando. L'analisi della ricerca nei Dottorati italiani viene realizzata a partire dalle produzioni.

KEYWORDS

Italian educational and formative research, PhD student training, analysis of PhD students' works.

Ricerca educativa e formativa italiana, formazione del Dottorando, analisi delle produzioni dei Dottorandi.

1. La ricerca in ambito educativo e formativo: alcune premesse

1.1. Contrariamente all'opinione corrente, la ricerca educativa e formativa ha fortemente influenzato le riforme dei sistemi di istruzione in tutto il ventesimo secolo e penetra negli stili di pensiero e di azione delle società contemporanee

Nel testo *Powers of Freedom* Nikolas Rose esamina la penetrazione del discorso pedagogico in tutti i modi di pensare e di agire delle società contemporanee. Tenendo come riferimento le variazioni nella condotta e nella soggettività delle persone, chiarisce il ruolo dell'educazione nella costruzione di un cittadino "formato", vale a dire

un soggetto che si sostiene autonomo, attivo e responsabile. L'aumento della ragione pedagogica diviene anche uno degli elementi essenziali per capire un secolo che si fonda sull'ideologia di istruzione e formazione per tutta la vita, una ideologia che richiede agli individui un incessante lavoro di formazione e riqualificazione professionale, l'acquisizione di nuove competenze e capacità, l'aumento dei titoli di studio e la ricerca permanente di un'occupazione: «La vita sta diventando una capitalizzazione continua economica del sé» (Rose, 1999:161).

La premessa aiuta a definire la situazione: mentre i ricercatori e gli educatori lamentano l'indifferenza della società nei confronti dei loro lavori, le cose sono molto più complesse di quello che sembra a prima vista.

1.2. Se è vero che la ricerca educativa ha influenzato la riforma dei sistemi di istruzione, è vero anche il contrario: la riforma dei sistemi educativi ha influenzato altrettanto la ricerca educativa

Le relazioni tra i due mondi non sono inesistenti. Quindi, non è sorprendente vedere l'agenda della ricerca educativa fortemente influenzata dalle decisioni e dalle priorità definite sul piano della policy. Allo stesso tempo, vi sono conservatori operanti nel quadro di una cultura pragmatica i quali ritengono che la ricerca educativa abbia rallentato o addirittura ostacolato il processo decisionale e si collochi al di là del loro controllo, costituendo un pensiero critico troppo indipendente, da soffocare o ignorare. In effetti, questo tipo di decisori si aspettano maggiori contributi di ricerca educativa, ma solo di un certo tipo e, quando non ottenendo soddisfazione, decidono di rimodellare la comunità di ricerca secondo la loro convenienza.

I decisori educativi sono stati invece influenzati dalle pratiche del mondo delle imprese, si pensi ai sistemi di controllo e di ispezione presi in prestito dal sistema di produzione fordista, ai tipi di costruzione modulare della conoscenza, alla valutazione degli studenti incentrata sulle competenze. Soprattutto l'efficienza e l'efficacia rimangono le parole d'ordine dell'istruzione, un'efficienza definita da obiettivi che tendono a creare un sistema di educazione a livello internazionale. Essere efficace comporta la raccolta e l'analisi dei dati, le valutazioni comparative, le valutazioni micro, i rapporti di ispezione.

La ricerca educativa riemerge dopo aver attraversato il deserto, con una nuova missione e una nuova forma. Si tratta, infatti, di una ricerca educativa in cui l'efficacia, il rispetto degli obiettivi e un nuovo spirito di gestione sono strettamente correlati. Essa manca spesso di coerenza, e anche dell'indipendenza dello spirito e di un profondo collegamento con le scienze sociali. Eppure si pensi, ad esempio, quanto siano importanti l'idea di una "società cognitiva" e di una "città educativa" (*Learning City*) per la formazione nelle aree urbane, poiché esse costituiscono, nel contesto dell'economia della conoscenza, una risposta strategica alla questione della capacità educativa e riflessiva delle città come fattore di rigenerazione e di sviluppo.

Ovviamente, il futuro della ricerca educativa e formativa non può dipendere solo dal pragmatismo dei governi, dai movimenti di capitale e dagli indicatori di performance della ricerca.

Ma c'è un immaginario che abita la ricerca pedagogica e che ne stabilisce relazioni e spazi della partecipazione informata ai processi decisionali: è il dramma dell'emergenza educativa. L'emergenza educativa è una realtà: farne un dramma, è atteggiamento che non risolve nessun problema, anzi, che distoglie l'energia della ricerca dai *punti forti che deve chiarire nei confronti di decisori e di educatori*, fra i quali rappresenta il tramite, secondo le linee tradizionali di: *ordinatio, dispositio, conditio*:

- La *conditio* riguarda la condizione e posizione della ricerca, in particolare nei confronti degli insegnanti e dei responsabili politici;
- La *dispositio* chiarisce l'intenzionalità e l'intreccio di relazioni che consentono alla ricerca di affermare la propria identità;

- *L'ordinatio* concerne la sua organizzazione e il suo programma come ambito scientifico.

Se questi requisiti fossero già chiari e condivisi, non ci sarebbe motivo di porci tanti interrogativi. In effetti, le condizioni attuali della ricerca pedagogica si fondano su vecchi modelli di diffusione che non permettono di uscire dalle sacche del post-umano.

Non si fa certo riferimento a una "cultura della redenzione" che permetterebbe ai ricercatori di esercitare una potenza di salvezza degli individui e delle società (Popkewitz, 1998). Ma si richiama la necessità di un ripensamento di posizione, identità e programma dei campi della ricerca pedagogica, evitando discorsi di legittimazione sulla base di vecchi modelli che consentono ad altri di determinarne spazi e specificità.

Attualmente – in Italia – sono ancora i docenti universitari che, in maggioranza, forniscono gli articoli di riferimento alle riviste di ricerca educativa. I soggetti degli articoli corrispondono generalmente agli interessi intellettuali e/o professionali del ricercatore. Ma la ricerca educativa tradizionale ora deve operare in nuovo un sistema di valutazione e di mercato. La responsabilità della ricerca è ancora assegnata in gran parte alle Università, ma nel quadro di un sistema di finanziamento incentrato sull'efficienza.

1.3. La recente crescita del numero degli esperti e degli organismi di regolamentazione e controllo dei sistemi di istruzione richiede una ricerca educativa che si esprima attraverso un atteggiamento di sana prudenza

L'ultimo decennio ha visto una crescita senza precedenti di figure di esperti in materia di istruzione e formazione: università, pubblica amministrazione, imprese, centri di ricerca e innovazione delle organizzazioni internazionali. Questo esercizio di esperti ha costruito e distribuito sistemi di pensiero, modi di parlare e strategie di azione. Il suo potere non si ferma alla produzione di conoscenze specialistiche, si definisce attraverso la capacità di muovere e organizzare gli individui e costruire pratiche formative.

Per dimostrare che nel campo della formazione ci sono sempre diverse soluzioni, e nessuno ha il diritto di imporre una visione unica, evitiamo, dunque, eccessi di discorso e rifocalizziamo lo sforzo di ricerca. All'eccesso di discorsi, opponiamo la ridefinizione delle routine di ricerca e la creazione di condizioni (strutture, personale, ricercatori) che forniscano quella ricerca scientifica che spesso manca: di lungo termine, regolare, quotidiana, sistematica, persistente, solida.

1.4. È necessario condurre un'analisi dei flussi finanziari provenienti da enti pubblici per l'attuazione della ricerca educativa

Quali politiche economiche si attuano in favore della ricerca educativo-formativa? Sostanzialmente, due grandi categorie di centri di ricerca, in Italia, si avvalgono di fondi pubblici: da un lato, le équipes universitarie diretti da docenti o da esperti di formazione degli insegnanti, di ricerca in didattica delle scienze o in educazione; dall'altro, centri di ricerca annessi agli enti della scuola pubblica o della formazione professionale.

Anche se i dati del MIUR sul finanziamento della ricerca erogati dal Cineca si fermano al 2008 e rendono assai arduo presentare uno stato della questione aggiornato (non vi sono dati ufficiali di riferimento più recenti), è ugualmente possibile ricavare le seguenti constatazioni:

- A. Il settore della ricerca pedagogica non compare in nessuno dei più importanti progetti internazionali supportati dal MIUR e dagli Enti di ricerca italiani.¹ E, questo,*

1 Di seguito l'elenco dei principali progetti internazionali del MIUR e degli Enti di ricerca italiani: AMS (Antimatter Spectrometer), ARGO-YBJ (Astrophysical Radiation with Ground-based Observatory at YangBaJing), Agile (Astrorilevatore Gamma a Immagini LEggero), Alice

nonostante il MIUR e il sistema scientifico nazionale siano ampiamente coinvolti nella programmazione, nel finanziamento e nella promozione delle attività utili a raggiungere obiettivi strategici internazionali, quali «favorire la crescita delle risorse umane, soprattutto all'interno dell'Università, per garantire sviluppo economico, sociale e scientifico al nostro Paese»; e «Contribuire alla crescita mondiale della conoscenza e trasferirla all'interno del sistema produttivo nazionale».

- B. Nei programmi nazionali per la ricerca, *alla voce «settori strategici per la competitività dell'Italia» non compare alcun riferimento al settore educativo-formativo.*²
- C. Benché il Programma Nazionale della Ricerca identifichi, fra gli obiettivi strategici: «sviluppare il capitale umano per la scienza, particolarmente all'interno di progetti di ricerca di eccellenza», *i fondi tuttora impegnati per la costruzione dei centri di eccellenza universitari di alta formazione vanno in altre direzioni*, volte a generare immediata imprenditorialità, senza considerare gli effetti a lungo termine.³
- D. L'Asse III del Programma Operativo Nazionale (PON) "Ricerca Scientifica, Sviluppo Tecnologico, Alta Formazione" 2000-2006 ha chiarito la centralità delle politiche educative e della formazione per il raggiungimento di una competitività basata sulla conoscenza e complementarità tra le politiche della ricerca di base strategica e quelle del lavoro, nel comune intento di coniugare gli obiettivi di coesione sociale e di competitività nella prospettiva, graduale, della realizzazione di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. *Ma ciò è stato inteso quasi esclusivamente come valorizzazione del capitale umano attraverso l'avvio di azioni coordinate per la formazione dei giovani.*
- E. In quanto ai laboratori di ricerca attivi in Italia col patrocinio del MIUR, essi hanno caratteristiche diverse.⁴ *Non ci sono però né laboratori né dipartimenti di scienze dell'educazione o della formazione nemmeno presso il CNR, dove, solo tra gli Istituti, compaiono le tecnologie didattiche.*
- F. Nei settori scientifico-disciplinari pedagogici *sono stati finanziati* – dal 2004 al 2008 61 PRIN, a fronte di 241 finanziamenti all'area psicologica, 158 finanziamenti all'area filosofica e 146 di area storica. Essi sono così distribuiti: pedagogia generale e sociale (25);⁵

(A Large Ion Collider Experiment), Antares (Astronomy with a Neutrino Telescope and Abyss Environmental REsearch), Auger, BaBar, CDF (Collider Detector at Fermilab), CNGS (Cern Neutrinos to Gran Sasso), Cosmo-SkyMed (Constellation of small Satellites for Mediterranean basin Observation), HERA (Hadron Elektron Ring Anlage), ERA MORE, Eneide, Galileo, HiCo, Irene (Italian Relay Centre North-East), LBT (Large Binocular Telescope), LHC (Large Hadron Collider), Mars Express, Nemo (Neutrino Mediterranean Observatory), Support, Tec-Park, Net, Talent Scout, Vega, Venus Express, Virgo, apeNEXT.

- 2 I settori strategici sono identificati come segue: 1) I problemi aperti e le prospettive per la ricerca italiana nei settori ambiente, trasporti e energia. 2) Il sistema agroalimentare e della Salute. 3) I grandi settori trasversali: Information and Communication Technology, Nuovi materiali e Nanotecnologie, Biotecnologie, Sistemi di produzione, con particolare riferimento ai nuovi Sistemi di produzione: Beni Strumentali Research Based per il Manifatturiero Avanzato.
- 3 In particolare sono stati creati: 23 Centri di Biotecnologia e Biomedicina, 7 Centri sui nuovi materiali, 12 Centri sull'ICT, 4 Centri relativi all'Ambiente, 2 Centri sulla Logistica, 7 Centri relativi ad aspetti economici e sociali.
- 4 Si va dai laboratori interdisciplinari pubblico-privati, attivi in settori strategici per il Paese, a quelli accreditati dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), ai laboratori che fanno parte degli Enti di Ricerca, come del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), dell'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare (INFN) e dell'Istituto Nazionale di Geofisica e Vulcanologia (INGV), del CIRA, agli Osservatori Astronomici e Astrofisica dell'Istituto Nazionale di Astrofisica (INAF).
- 5 Elenco dei Progetti 2004-2008 finanziati come PRIN per l'area di *Pedagogia generale e sociale*: accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per gli studenti adulti iscritti ai

pedagogia sperimentale (11);⁶ storia della pedagogia (8);⁷ didattica e pedagogia speciale (17).⁸ Sono conteggiati tutti i PRIN finanziati dal 2004 al 2007, quindi vevoli anche

corsi di laurea di nuovo ordinamento; bambini e genitori immigrati nei servizi per l'infanzia: modelli educativi e questioni di metodo; domanda e offerta di competenza nella professione docente; insegnanti tra realtà, rappresentazioni e aspettative istituzionali; editoria scolastica e libri di testo in Italia e in Europa tra Otto e Novecento; educare alla cittadinanza nel pluralismo culturale; educazione alla democrazia e alla cittadinanza; educazione e politica in Italia dalla caduta del fascismo ai giorni nostri; equivalenze e disequivalenze della didattica universitaria on line. modelli pedagogici, processi didattici, ambienti virtuali ed integrati e criteri di valutazione della qualità; giovani e consumo culturale; il lettore di libri in Italia; il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che (ri)entrano all'università, nella prospettiva dell'apprendimento permanente; indagine nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro; internet e scuola: problematiche di accessibilità, politica delle uguaglianze e gestione dell'informazione; l'immagine nella stimolazione della lettura; la formazione degli adulti tra le due guerre mondiali; la pedagogia critica nella ricerca attuale. modelli teorici e percorsi formativi: una ricostruzione internazionale; la qualità nell'alta formazione. modelli teorici e metodologie per la formazione alla ricerca, con particolare riferimento alle competenze pedagogiche, e dispositivi di valutazione della qualità per l'innovazione ed il trasferimento dei saperi nella società della conoscenza; Mivas. metodi inferenziali per la valutazione di sistema. La crescente attenzione internazionale per la valutazione comparativa dei sistemi scolastici ha posto in particolare evidenza le interpretazioni che fanno riferimento ad aspetti sincronici dell'attività educativa. Questa ricerca si propone di elaborare una teoria e di definire procedure che consentano di operare la valutazione di sistema da un punto di vista diacronico; modelli pedagogici e didattici delle comunità virtuali di apprendimento. Nuovi stili di pensiero riflessivo nell'interazione uomo-macchina-uomo. Progettazione di strutture pedagogiche, didattiche e informatiche di problem solving; modelli psicologici, pedagogici e sociali per l'apprendimento e la valutazione in comunità di pratica virtuali; ontologie, learning objects e comunità di pratiche: nuovi paradigmi educativi per l'e-learning; scuola dell'autonomia, sindacati e associazioni degli insegnanti per la formazione iniziale dei docenti. Nuovi curricula formativi per figure professionali capaci di corrispondere ai bisogni della persona in formazione: storia dei concetti musicali: linguaggio, melodia, spazio e stile; strategie e trasformazioni nella comunicazione della salute: fra disuguaglianze sociali e ricerca di qualità; sviluppo della comunicazione espressiva nei primi mesi di vita: percorsi a norma e percorsi a rischio.

- 6 Elenco dei Progetti 2004-2008 finanziati come PRIN per l'area di *Pedagogia sperimentale*: assetti istituzionali e qualità dell'istruzione; educare alla cittadinanza nel pluralismo culturale; educazione alla democrazia e alla cittadinanza; equivalenze e disequivalenze della didattica universitaria on line, modelli pedagogici, processi didattici, ambienti virtuali ed integrati e criteri di valutazione della qualità; identità digitali e comunità virtuali, professionali e formative; l'immagine nella stimolazione della lettura; la qualità nell'alta formazione, modelli teorici e metodologie per la formazione alla ricerca, con particolare riferimento alle competenze pedagogiche, e dispositivi di valutazione della qualità per l'innovazione ed il trasferimento dei saperi nella società della conoscenza; Mivas: metodi inferenziali per la valutazione di sistema; modelli psicologici, pedagogici e sociali per l'apprendimento e la valutazione in comunità di pratica virtuali; ontologie, learning objects e comunità di pratiche: nuovi paradigmi educativi per l'e-learning; vita quotidiana delle famiglie: osservazioni etnografiche e rappresentazioni.
- 7 Elenco dei Progetti 2004-2008 finanziati come PRIN per l'area di *Storia della pedagogia*: editoria scolastica e libri di testo in Italia e in Europa tra otto e novecento; educazione e politica in Italia dalla caduta del fascismo ai giorni nostri; equivalenze e disequivalenze della didattica universitaria on line: modelli pedagogici, processi didattici, ambienti virtuali ed integrati e criteri di valutazione della qualità; guerre e culture di guerra nella storia d'Italia; la formazione degli adulti tra le due guerre mondiali; la pedagogia critica nella ricerca attuale. modelli teorici e percorsi formativi: una ricostruzione internazionale; per un atlante storico dell'istruzione maschile e femminile dall'età delle riforme al 1859: un'analisi comparata tra gli antichi stati italiani; per un atlante storico dell'istruzione maschile e femminile dall'età delle riforme al 1859: un'analisi comparata tra antichi stati italiani.
- 8 Elenco dei Progetti 2004-2008 finanziati come PRIN per l'area di *Didattica e pedagogia speciale*: accoglienza, primo orientamento e tipologie dell'offerta didattica per gli studenti

per il 2008. Si noti che, in realtà, più progetti vengono considerati trasversali alle aree, quindi sono citati e conteggiati in sottogruppi diversi (cfr. Note). Dal 2009 in poi il numero dei progetti finanziati si è pesantemente ridotto.

La scarsità di studi recenti in Italia sulle *spese legate alla ricerca in materia di istruzione e formazione* ha due conseguenze per il lavoro degli esperti di settore:

- Sul piano concettuale (definizione di ricerca educativa e delimitazione del campo d'investigazione) e metodologico (di processo, collezione di strumenti di dati) i ricercatori possono fare assai poco affidamento sul lavoro precedentemente svolto.
- Il corollario della penuria di dati sulla spesa per la ricerca in materia di istruzione e di finanziamento impedisce di confrontare efficacemente i risultati italiani con quelli di altri Paesi, per individuare le risorse impegnate in Italia in un contesto internazionale, per esempio attraverso l'Associazione Europea per la ricerca in educazione (*European Educational Research Association – EERA*) o comparazioni con i Paesi OCSE.

Vi è, in effetti, una situazione paradossale: anche se il budget per l'educazione è tra i più grandi, nel bilancio dello Stato, proprio quella ricerca che offre ai sistemi educativi e formativi il suo contributo, nella distribuzione delle risorse ha un ruolo marginale, le sono riservati mezzi assai modesti e non facilmente identificabili.

Il ricorso da parte dei decisori politici all'*expertise* dei ricercatori presuppone due condizioni: che non sia già presente una gamma di ricerche di qualità nel settore e che vi sia una effettiva domanda, organizzata e sistematica, posta alla ricerca dai responsabili pubblici. Queste due condizioni non sono però indipendenti: una domanda significativa può strutturare un campo di ricerca, se vengono messi a disposizione i mezzi, e una offerta di ricerca di qualità può attirare l'attenzione dei decisori. La caratteristica della situazione italiana è, probabilmente, caratterizzata dal fatto che nessuna delle due condizioni è veramente soddisfatta.

adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento; crescere tra appartenenze multiple: lo sviluppo di forme di identificazione nazionale, europea ed etnica in soggetti residenti in Italia; educare alla cittadinanza nel pluralismo culturale; educazione alla democrazia e alla cittadinanza; educazione e politica in Italia dalla caduta del fascismo ai giorni nostri; equivalenze e disequivalenze della didattica universitaria on line: modelli pedagogici, processi didattici, ambienti virtuali ed integrati e criteri di valutazione della qualità; indagine nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro; internet e scuola: problematiche di accessibilità, politica delle uguaglianze e gestione dell'informazione; invecchiamento e qualità della vita: modelli di intervento integrato per persone con disabilità mentale e deficit comportamentali; l'immagine nella stimolazione della lettura; la pedagogia critica nella ricerca attuale: modelli teorici e percorsi formativi: una ricostruzione internazionale; la promozione della competenza e della metacompetenza linguistico-comunicativa in situazione d'uso veicolare di una lingua seconda/straniera; modelli pedagogici e didattici delle comunità virtuali di apprendimento: nuovi stili di pensiero riflessivo nell'interazione uomo-macchina-uomo, progettazione di strutture pedagogiche, didattiche e informatiche di problem solving; modelli psicologici, pedagogici e sociali per l'apprendimento e la valutazione in comunità di pratica virtuali; ontologie, learning objects e comunità di pratiche: nuovi paradigmi educativi per l'e-learning; previsione, prevenzione e interventi in caso di calamità: la storia della sicurezza pubblica e della protezione civile in Italia dall'unità ad oggi; sviluppo delle funzionalità didattiche in piattaforme open source per l'e-learning.

2. Glocalizzazione educativo-formativa e ricerca

La globalizzazione è un pensiero molto potente. Immaginare le implicazioni della connettività globale per quanto riguarda l'istruzione e il lavoro ha stimolato molti economisti e politici: rivoluzione delle comunicazioni, flussi di capitali e migrazioni, mezzi che coprono distanze in pochi secondi, e così via. In altre parole, la promessa di una singola società unificata nell'ambito di una di leadership globale è qualcosa di così attraente da includere allarmanti implicazioni: effetto di appiattimento, piattaforme più ampie per ideologie dall'impatto crescente, recessioni e crisi finanziarie di portata mondiale, interdipendenza dei mercati, ma anche dei collassi economici. Nonostante questi innegabili cambiamenti, gli effetti della globalizzazione sono spesso esagerati: a fronte di una segmentazione mondiale di cultura globalizzata, per definire la situazione mondiale, è stato più felicemente coniato il termine *glocalizzazione*⁹, in relazione alla tensione dialettica tra il globale e il locale.

Secondo l'ipotesi più accreditata, la "globalizzazione" è soprattutto un insieme di cambiamenti *percepiti*, una costruzione usata dai decisori per ispirare sostegno e sopprimere l'opposizione ai cambiamenti: *un insieme congiunto di forze* (competizione globale, risposte a richieste FMI o della Banca Mondiale, obbligo di alleanze regionali, e così via) non lascerebbe *altra scelta*, alle istituzioni, se non una politica di tagli alle risorse dei settori educativi e formativi. Tale ipotesi sembra essere diventata un discorso ideologico¹⁰ che richiede un restrittivo cambio di guida, a causa di una immediatezza percepita e della necessità di rispondere ad un nuovo ordine mondiale.

È opportuno porgere, agli appassionati della globalizzazione, un suggerimento: anche se questi cambiamenti avvengono, sono possibili scelte diverse: più eque e più giuste. È tuttavia indispensabile che i ricercatori delle regioni educativo-formative sappiano riconoscere la forza di queste tendenze, e intravedere le loro implicazioni, per meglio contribuire a dare forma e vincolare le scelte disponibili per le politiche educative e formative, ma anche per essere in grado di *resistere alla retorica dell'inevitabilità*, così spesso prescrittiva di una pseudo-cultura comune che attraversa i confini: il settore educativo-formativo è davvero divenuto un mondo faustiano senza alternative, oppure è ancora possibile partecipare alle decisioni che definiscono le misure e le scelte?

Una questione importante riguarda il ruolo sempre maggiore delle istituzioni internazionali negli orientamenti e negli equilibri interni della ricerca: la globalizzazione educativo-formativa è canalizzata attraverso le istituzioni internazionali, che han-

- 9 Termine introdotto dal sociologo Zygmunt Bauman per adeguare il panorama della globalizzazione alle realtà locali, così da studiarne meglio le loro relazioni con gli ambienti internazionali. La glocalizzazione ritiene che il fondamento della società in ogni epoca è stata ed è la comunità locale, dall'interazione degli individui, organizzati in gruppi sempre più allargati, presenti su un territorio. La glocalizzazione inizia la propria analisi dai sistemi semplici per arrivare ai più complessi, mentre la globalizzazione sembrerebbe privilegiare i sistemi complessi ignorando molto spesso le implicazioni dei sottosistemi. Pone al centro della sua "filosofia", l'individuo, la persona umana, il patrimonio locale materiale e immateriale della persona e del gruppo di appartenenza. Non ignora la dialettica che deriva dall'incontro-scontro dei vari gruppi all'interno della logica sistema-sottosistema ma non perde mai di vista il micro nella sua relazione con il macro (Bauman, 2005)
- 10 I modelli di ristrutturazione economica globale emersi negli ultimi anni in molte nazioni sono andati di pari passo con l'attuazione delle politiche neoliberiste che non hanno consentito alle istituzioni statali di tenere il passo con le spese sociali. Ciò ha prodotto una rottura del consenso intorno alla fattibilità e il valore dello stato sociale. Lo stato, ritirato dal suo ruolo di arbitro tra lavoro e capitale, alleandosi con il capitale, spinge il mondo del lavoro in una posizione difensiva, a maggior ragione in presenza di fattori quali l'aumento del personale in esubero (disoccupati o sottoccupati), l'intensificazione della concorrenza e la diminuzione dei margini di profitto, contratti di lavoro meno protettivo (Burbules, Torres, 2000).

no lo scopo di supervisionare i processi legati alla formazione stessa, alla migrazione delle culture del mondo, all'omogeneizzazione degli obiettivi e dei criteri di valutazione dei sistemi formativi. Ci troviamo di fronte ad uno sforzo educativo interessato da processi di globalizzazione che minacciano l'autonomia dei sistemi educativi nazionali, allo stesso tempo, si osservano i cambiamenti delle condizioni fondamentali di un sistema educativo fondato sui bisogni di una comunità caratterizzata da vicinanza e familiarità, stili di vita e di lavoro, secondo un principio di *complicità ontologica* fra le strutture mentali e le strutture oggettive dello spazio sociale¹¹. Il processo dialettico, tipico della tradizione occidentale, di formare l'individuo tanto come un sé quanto come membro di una comunità più ampia comporta la necessità di preservare i tesori della civiltà nel processo di socializzazione dei membri di ogni nuova generazione, ma anche l'esigenza di creare un cittadino leale e competente. L'impatto sembra avere numerose conseguenze in ordine alla trasformazione dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Le aziende stanno diventando così potenti che molte creano normalmente i propri programmi di istruzione post-secondaria e professionale¹², ma il loro interesse si esercita soprattutto in termini di redditività globale e di strategia aziendale che accelera un processo di privatizzazione. Dal punto di vista educativo, vi è una crescente consapevolezza che la versione neoliberista della globalizzazione si riflette su un programma educativo che privilegia, se non impone direttamente, policy di finanziamento, valutazione, standard, formazione degli insegnanti, programmi di studio, istruzione e test. Di fronte a tali pressioni, è necessario un impegno maggiore e consapevole della ricerca per offrire risposte locali sufficienti per difendere l'istruzione pubblica contro l'introduzione di meccanismi di mercato puro, per regolare gli scambi didattici e le politiche riduttive che cercano di imporre con metodo decisionale modelli di gestione e di efficienza presi in prestito da altri settori di attività: una globalizzazione dall'alto è un processo che interessa principalmente le élite interne e internazionali, sono quindi comprensibili tutti quei tentativi di globalizzazione dal basso che mirano a contrastare i processi del primo tipo, a partire dal campo dell'ecologia e della gestione delle risorse. Di qui l'origine di tensioni storiche epocali e di incertezza esistenziale che, come conseguenza diretta, produce altre incertezze.

Due caratteristiche potrebbero essere definite "positive" sul piano educativo-formativo: la globalizzazione della democrazia o, almeno, una peculiare forma di democrazia liberale (democrazia più di metodo che di contenuti) e la prevalenza e l'espansione dei principi dei "diritti umani", con relativa crescita delle organizzazioni preposte a monitorarli e proteggerli. Si tratta di aspetti che anche la ricerca deve sostenere e difendere.

Quel che è certo, è che il principio della globalizzazione, percepito o reale, sta influenzando le policy sulla ricerca educativa e formativa in misura altrettanto significa-

11 Complicità ontologica intesa secondo le indicazioni di Heidegger e Merleau-Ponty, tra l'agente (che non è né un soggetto o una coscienza, né il mero esecutore di un ruolo o il vettore di una funzione) e il mondo sociale (che non è mai una semplice «cosa», anche se essa deve essere costruita come tale nella fase oggettivista di ricerca). Realtà sociale che esiste, per così dire, due volte, nelle menti e nell'habitus, fuori e dentro di agenti. (Burbules, Torres 2000).

12 Burger King ha aperto "Accademie", in quattordici città degli Stati Uniti, e IBM ed Apple stanno contemplando l'idea di aprire scuole a scopo di lucro. Whittle Communications (una società in gran parte di proprietà di Time Warner e la britannica Associated Journal) non solo fornisce antenne paraboliche e televisori in cambio di pubblicità a più di 10.000 scuole (il "Channel One" del progetto), ma sta progettando di aprirne 1.000, prevedendo scuole che servono due milioni di bambini entro i prossimi dieci anni, con relativo profitto. È stato riportato che AT&T, da solo, svolge più funzioni educative e di formazione di qualsiasi università del mondo. (Fonte Burbules, Torres, 2000).

tiva delle policy sui sistemi scolastici, perché il settore dell'educazione costituisce una delle arene centrali con cui si confronta.

In positivo, a livello mondiale, va segnalato: il ruolo sempre maggiore ricoperto dalla ricerca-azione partecipativa; l'emergere, nei dibattiti, della centralità dell'educazione popolare, continua, interculturale, di lotta democratica; la sperimentazione di nuovi modelli di formazione per le aree rurali marginali e l'educazione dei poveri, nuovi modelli per l'istruzione dei migranti, per l'educazione dei bambini di strada, per l'istruzione delle ragazze e delle donne in generale, ma in particolare nel contesto delle società tradizionali e di quelle culture che hanno soppresso le aspirazioni educative delle donne; sperimentazione di nuovi modelli di partnership per la formazione (tra Stato, delle ONG, del terzo settore, e in alcuni casi le organizzazioni religiose o private); studio di nuovi modelli per l'alfabetizzazione degli adulti e l'educazione non formale; ricerca di nuovi modelli di relazioni tra università e impresa e nuovi modelli di finanziamento alla ricerca educativo-formativa e all'organizzazione scolastica. Alcune iniziative di riforma interessanti per gli aspetti di ricerca sono state attivamente sostenute dall'UNESCO e da altre agenzie delle Nazioni Unite. Queste includono, per esempio, le riforme verso l'alfabetizzazione universale e l'accesso universale all'istruzione, la qualità educativa come componente fondamentale del patrimonio culturale; l'educazione come formazione permanente, l'educazione come un diritto umano, l'educazione alla pace, alla tolleranza e alla democrazia; l'eco-pedagogia e un sollecito alla ricerca per comprendere come l'educazione possa contribuire a uno sviluppo ecologico sostenibile (e quindi a un'eco-economia); l'ampliamento dell'accesso all'istruzione attraverso le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Tutto ciò determina molteplici effetti, anche conflittuali.

In un sistema educativo globalizzato, ancora una volta, gli istituti scolastici potrebbero avere un ruolo cruciale da svolgere per affrontare questi problemi e la complessa rete di conseguenze umane che li accompagna, ma dovrebbero promuovere una maggior consapevolezza critica riguardo a ciò che l'educazione alla "cittadinanza mondiale" richiede.

A breve termine, i focus di una ricerca significativa devono occuparsi maggiormente di come i sistemi formativi debbano preparare gli studenti ad affrontare i termini del conflitto interculturale a livello locale, regionale, nazionale e transnazionale; di come, attraverso l'educazione, quelle culture e tradizioni che conservano storie di antagonismo istituzioni-cittadino di tipo antidemocratico possano perdere potere e legittimità. I nuovi imperativi della ricerca riguardano gli aspetti della flessibilità e adattabilità (per esempio, nel rispondere alle esigenze del lavoro in rapido cambiamento e di nuove opportunità), come imparare a coesistere con gli altri in spazi pubblici diversi (spesso lacerati da conflitti), come aiutare a formare e sostenere un senso di identità che può rimanere vitale all'interno di diversi contesti di appartenenza.

La ricerca educativo-formativa è oggi a un bivio. Si può andare avanti come al solito, come se nessuna di queste opportunità esistesse, con il rischio di diventare sempre più sostituita da influenze educative di cui perderà il controllo, oppure decidere di lasciarsi coinvolgere in ciò che maggiormente globalizzazione e glocalizzazione mettono in gioco: la sopravvivenza delle forme democratiche di governo e il ruolo dell'istruzione pubblica in questa impresa.

3. Il dottorato nel cuore della società della conoscenza

Dato l'attuale sviluppo del sistema di ricerca e istruzione superiore, il Dottorato occupa una posizione politica centrale dell'università: è essenziale che rappresenti l'anello di congiunzione tra le *mission* di insegnamento, ricerca, recupero e sviluppo delle relazioni internazionali (EUA, 2007).

Dal Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 (*Strategia di Lisbona*) e per oltre un decennio, l'introduzione e lo sviluppo di una società della conoscenza e dell'inno-

vazione – una società in cui fattori chiave sono la conoscenza e la formazione, la ricerca e l'innovazione – ha rappresentato una grande sfida, che sta gradualmente diventando una realtà. Se questa nuova società presenta grandi opportunità (in termini di integrazione socio-economica e culturale, o di benessere e qualità della vita), necessita pure di significativi investimenti in risorse finanziarie e, soprattutto, in capitale umano. Gli obiettivi dichiarati sono stati: fare dell'UE l'economia della conoscenza del mondo più competitiva e dinamica entro il 2010, capace di crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.

Come parte di una società della conoscenza e dell'innovazione, la ricerca e i ricercatori interpretano un ruolo fondamentale dinamico, e devono quindi essere collocati al centro delle preoccupazioni e dell'attenzione di politici ed economisti. E poiché il Dottorato occupa una posizione strategica all'interno del mondo accademico, è l'interfaccia di tutte le *mission* di servizio pubblico dell'istruzione superiore e della ricerca, nel 2003, a Berlino, i Ministri della Pubblica Istruzione hanno approvato l'importanza di collegare lo sviluppo di questo spazio europeo, considerato «pilastro della società e della conoscenza»¹³. In particolare, due tra gli ultimi *Bologna Seminars*, l'uno tenutosi a Salisburgo nel febbraio 2005 e l'altro a Nizza nel dicembre 2006, hanno indicato dieci principi di base per i corsi europei di dottorato di ricerca, ora conosciuti come «Principi di Salisburgo», che sono stati largamente tenuti presenti nella stesura del documento Modica (2007), nel quale il Sottosegretario all'Università e Ricerca offriva le indicazioni per un programma di interventi specifici.¹⁴

Ma se il dottorato è una leva potenzialmente potente nella società europea della conoscenza e dell'innovazione, è necessario che le strutture responsabili della sua organizzazione e la sua promozione siano in linea con le aspettative.

Da questo punto di vista, le criticità sono ancora molte. Scrive Orefice:

- 13 Nella Conferenza di Berlino del 2003 intitolata «Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore» parteciparono ulteriori Paesi, anche non facenti parte dell'Unione Europea, nonché i rappresentanti dello Spazio Comune per l'istruzione Superiore dell'Unione Europea, dell'America Latina e dei Caraibi (EULAC). L'interesse per il Processo di Bologna da parte di Stati e organizzazioni extra-europee, infatti, si rivela essere molto alto. Già 4 anni dopo l'inizio dei lavori, uno degli obiettivi primari del Processo, e cioè quello dell'attrattività del sistema europeo di istruzione superiore, inizia a dare i suoi frutti. Iniziano ad arrivare anche i primi report nazionali sullo sviluppo delle promesse delle Conferenze passate, ma anche i rapporti delle organizzazioni che partecipano al Processo in modo consultivo. La novità principale del Comunicato di Berlino è senza dubbio la commissione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore con lo Spazio Europeo della Ricerca e l'inserimento di un terzo ciclo nel sistema dei cicli. Quello della ricerca diventerà nelle conferenze successive, uno degli obiettivi primari del Processo. In seguito, molti ministri dell'istruzione e della ricerca emanano circolari specifiche. (Un esempio: Monteil Bloch, 2006).
- 14 «È giudizio comune che la qualità media degli attuali corsi di dottorato italiani non sia soddisfacente, per varie ragioni tra cui le seguenti: incertezza sulle finalità dei corsi di dottorato; frammentazione dei corsi di dottorato per sedi e per discipline; basso numero di studenti dottorandi iscritti a ciascun corso di dottorato; bassa attrattività di dottorandi stranieri o anche solo fuori sede; disorganizzazione delle attività formative; gestione personalistica dei dottorati da parte dei docenti; limitata idoneità scientifica di alcune sedi o di alcuni colleghi dei docenti [...] il comunicato che ha raccolto gli esiti della conferenza interministeriale di Bergen (2005) dice chiaramente che un dottorando è, insieme, uno studente e un ricercatore junior. Parallelamente, il quarto dei Principi di Salisburgo definisce i dottorandi come *early stage researchers* (la cui traduzione come *ricercatori in formazione* non ne renderebbe per intero il senso) che devono essere riconosciuti come specialisti (*professionals*) che danno un contributo chiave alla creazione di nuova conoscenza e che, quindi, devono poter godere di diritti commisurati a questo loro status» (Modica, 2007).

«Anche se negli accordi di Bologna del 1999 gli Stati membri dell'UE approvano l'architettura europea della formazione universitaria basata su tre Cicli, nel nostro Paese soltanto negli ultimi anni si apre il dibattito sul terzo Ciclo e si avviano negli atenei esperienze di Scuole di dottorato» (Orefice, Cunti 2009:17).

E ancora:

«La modellizzazione in atto investe l'architettura della formazione-ricerca attraverso l'insegnamento e l'apprendimento del lavoro di ricerca: partendo dalla figura, dal profilo e dalle competenze del ricercatore, specificamente dell'area pedagogica, nella prospettiva europea e internazionale, il Piano di lavoro della Scuola e dei Corsi di dottorato è basato sulla formazione alla ricerca e sulla ricerca nella formazione» (Orefice, Cunti, 2009:19).

Sintetizza Quintano:

«è necessario intervenire radicalmente sul dottorato di ricerca, promuoverlo, farlo crescere ed integrarlo nel processo europeo. In particolare, vanno riviste le finalità e le modalità di formazione dei dottorandi in modo da "formare dei cervelli" non solo orientati verso la carriera accademica, ma in grado di affermarsi brillantemente in un mondo del lavoro pronto, a sua volta, ad accoglierli adeguatamente» (Quintano, 2009).

Per ulteriori considerazioni sullo *status quaestionis*, vale la pena di lanciare uno sguardo oltralpe, nella vicina Francia, che, per l'affinità delle problematiche e delle prospettive, esprime decisivi orientamenti.

Nel Report CJC (2009), i giovani ricercatori francesi effettuano un'indagine sulle politiche di Dottorato, partendo dall'analisi delle tesi finali (CJC, 2009). Ne ricavano un bilancio molto negativo, che «dovrebbe mettere in guardia tutte le parti interessate nel campo dell'istruzione superiore e della ricerca»:

- quasi il 70% delle scuole non rispettano i regolamenti;
- solo il 17% dei ricercatori di dottorato presenta una tesi di migliore qualità rispetto alle indicazioni minime del Ministero della Ricerca;
- il 19% degli studenti presenta una tesi che fornisce garanzie minime su una delle nove aree di valutazione definite dal CJC.

Vi si dichiara, sostanzialmente, che nel 2009 le «Università francesi non hanno ancora raggiunto il livello richiesto già nel 1998 e devono quindi recuperare quasi tutti più di dieci anni in termini di politica di dottorato». (p. 3). Il CJC procede pertanto ad una serie di raccomandazioni per iniziare i giovani ad una ricerca di qualità (pp. 4-5).

Il CJC sollecita il ministero incaricato della ricerca:

- a stanziare fondi per incoraggiare e premiare le istituzioni impegnate in pratiche di miglioramento di un processo, tra cui un aumento del numero e della percentuale di finanziamento per i progetti di dottorato, e per le scuole di dottorato in cui si verifica una diminuzione degli abbandoni;
- a coordinare la stesura di un archivio chiaro e pubblico per la valutazione delle scuole dottorali, per un confronto reale tra le diverse pratiche;
- che gli aumenti di credito concessi a seguito della valutazione non si effettuino esclusivamente su criteri di eccellenza, ma anche su criteri relativi alle pratiche migliori;
- di effettuare il riconoscimento del dottorato professionale;

- di studiare dispositivi specifici di finanziamento per incentivare le aziende a offrire fondi per reclutare dottorandi.

Il CJC raccomanda che l'AERES (*Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*) si attivi per:

- valutare le istituzioni, le scuole di specializzazione, le scuole dottorali, separando la dimensione scientifica dalla dimensione manageriale. Un'ottima qualità scientifica non deve essere un pretesto per lasciar andare le modalità di gestione di una scuola dottorale;
- garantire la conformità con le raccomandazioni europee e nazionali in merito alle politiche di dottorato.

Il CJC raccomanda alle istituzioni accademiche di:

- attuare un'efficace politica di dottorato, riferendosi alle indicazioni nazionali. Ciò richiede di tradurre le linee guida generali in termini di azioni da realizzare, strumenti, sistemi informativi e processi da impiegare;
- riscrivere il loro statuto di dottorato, e utilizzarlo sia come strumento di comunicazione interna che come vetrina per comunicare l'attrattività dell'istituzione;
- garantire che l'attuazione di questi strumenti faccia parte di un processo iterativo di miglioramento continuo e di controllo di qualità (pianificare, implementare, valutare, migliorare). Questo approccio, in linea con le strategie europee in merito alle risorse umane, aggiunge valore dinamico ai cambiamenti;
- visualizzare, distribuire e pubblicizzare le pratiche di dottorato (in particolare la tesi di dottorato di ricerca) alla comunità scientifica.

4. Il ruolo della pedagogia fondamentale nella ricerca

Una ricerca educativa che ignori questi problemi può solo portare a risultati difficili da utilizzare nei reali contesti. In sintesi, la ricerca educativa intrapresa negli ultimi anni sembra arrivata a un punto di svolta che richiede a tutti nuove sfide.

In questo contesto, le ricerche di pedagogia fondamentale possono essere una preziosa risorsa, in particolare per evitare le derive.

Uno dei fondamenti dell'educazione che sta attirando sempre più interesse da parte di studiosi e ricercatori, nonché di responsabili della formazione, è il principio di equità. Ma gli insegnanti in formazione hanno ancora scarse possibilità di essere sensibilizzati a questioni di equità formativa. Funziona ancora il modello di riferimento delle pari opportunità? Mentre sul concetto di efficacia sono state concentrate tante ricerche, il concetto di equità sembra essere dato per scontato, ma ciò che si sta verificando a livello di sistema scolastico consiglia di riprendere compattamente la ricerca sull'equità per elaborare chiarimenti teorici, aspetti epistemologici, sistemi di indicatori che valutino l'equità di metodi e processi di insegnamento e delle scelte più generali di un istituto formativo.

5. Come insegnare la ricerca?

Perché fare ricerca in educazione?

- *Ricerca e soluzione di problemi.* Fare ricerca, per un giovane ricercatore del settore, significa essere in grado di leggere intelligentemente le situazioni educativo-formative e dare forma ai problemi che emergono nella pratica. *Dare forma* vuol dire saper identificare le componenti principali di un problema e ipotizzarne le cause, analizzare criticamente le relazioni tra di esse, e sviluppare un piano operativo strutturato e valutabile. Si tratta, dunque, di un atteggiamento impor-

tante per sostenere insegnanti e formatori nello sviluppo di interventi didattici adeguati ed efficaci.

- *Ricerca e consapevolezza.* La ricerca in educazione, come in tutte le scienze umane, non è uno strumento in grado di indicare univocamente “cosa fare” al professionista impegnato con un caso o una classe o attività particolare, ma può fornire dati che permettono di orientare la pratica in maniera significativa e più consapevole (Trochim, Donnelly, 2010). In particolare, conoscere il linguaggio della ricerca permette di avere accesso a dati e articoli che possono allargare l’orizzonte professionale, dando spessore e chiarezza maggiori anche in casi particolari.
- *Ricerca e innovazione.* La capacità di analizzare una situazione, la consapevolezza del contesto ampio in cui essa va inserita e la capacità di tradurre questo in un piano operativo sono alla base del potenziale di innovazione dei giovani ricercatori. Ricerca significa anche saper identificare un’innovazione, saperla documentare e riprodurre, distinguere gli elementi essenziali e le condizioni di fattibilità da ciò che invece è accessorio o contingente.
- *Metodicità e pratica riflessiva.* I tre elementi descritti fin qui rientrano nella competenza di pratica riflessiva del ricercatore. Questi strumenti fondamentali contraddistinguono il ricercatore, consapevole che la riflessione sul proprio agire è la condizione di un buon lavoro di progetto, e che, per essere efficace, sono necessari costanza e metodo. Educare alla ricerca significa educare alla curiosità e all’autoconsapevolezza, con strumenti di metodo.

Uno dei modelli proposti per l’acquisizione delle *formae mentis* della ricerca, oltre all’*approccio di coorte*, è quello dell’apprendistato di ricerca (*research apprenticeship*), che propone l’apprendimento della ricerca attraverso l’imitazione critica di modelli prossimali positivi, secondo una sequenza incrementale di attività pratiche.

Il futuro ricercatore viene introdotto alla ricerca innanzitutto da ricercatori, suoi omologhi, che modellano positivamente il dialogo tra ricerca e studio. In questa prima fase si agirà su due livelli: (a) far conoscere la ricerca in maniera diretta, decostruendo eventuali rappresentazioni non riflesse e mostrandone la realtà; (b) motivare, argomentativamente e praticamente, l’importanza della ricerca e di una rigorosa formazione metodologica. Attraverso le prime esperienze di ricerca il giovane troverà l’occasione per una conoscenza critica “di prima mano”, e per la formulazione di domande di sviluppo personale. Infine, quando la sfida della ricerca sarà più impegnativa e diretta in vista del lavoro di tesi, si ricorrerà alla guida di ricercatori e tutor scientifici di qualità, che sappiano condurre all’acquisizione di competenze specifiche e a un fare ricerca più autonomo e consapevole, che si allarghi oltre l’orizzonte del singolo progetto verso la partecipazione al dialogo di una comunità scientifica.

6. I criteri europei di qualità della ricerca scientifica educativo-formativa con cui si confronta l’Italia

Utilizzando alcune delle parole-chiave sotto illustrate, Ketele (2010) interviene sui criteri europei di qualità della ricerca scientifica avente per oggetto l’educazione e la formazione, al fine di assicurare pertinenza, validità e affidabilità. La pertinenza della ricerca viene esaminata attraverso le componenti di:

- *Pertinenza scientifica.* Su questo piano riconosce grande utilità alla presentazione teorica delle problematiche attraverso un quadro schematico e al modello teorico, adattabile ai problemi contestualizzati dal ricercatore.
- *Pertinenza metodologica.* In un quadro di ricerca di qualità le informazioni sono pertinenti se tengono conto delle varie sfaccettature del problema posto e della costruzione del quadro problematico, vanno pertanto categorizzate in relazione al quadro pregresso.

- *Pertinenza della comunicazione.* La forma di presentazione delle conclusioni e dei risultati di ricerca, non solo deve prevedere le eventuali risposte alternative, ma una divulgazione con particolare cura, attraverso il linguaggio scientifico della comunità di esperti che legittima la qualità della ricerca. (Ketele, 2010:24-29).

Il concetto di validità è esaminato in modo non esaustivo, in considerazione della varietà delle forme specifiche di validazione della ricerca, che vanno dalla validità di costruito, ipotetico-deduttiva, strutturale, curricolare, di differenziazione, logica, empirica, criteriiale, fattoriale, convergente, ecologica, statistica, ecc. L'esperta dell'UNESCO¹⁵, si concentra sulla *validità concettuale di una ricerca, metodologica e interna-esterna*.

- *Validità concettuale.* Ci sono casi, ancora troppo numerosi, in cui il fenomeno di cui parla effettivamente e il ricercatore non corrisponde al concetto dichiarato e annunciato.
- *Validità metodologica.* Anche in questo caso, non è scontato che il ricercatore usi realmente la metodologia pertinente dichiarata. A volte mancano forme di autovalutazione sufficientemente argomentate che consentano una validazione metodologica esterna completa.
- *Validità interna ed esterna delle conclusioni.* Tale validità è rappresentata dal rapporto tra il grado d'adeguamento delle conclusioni annunciate nel report di ricerca e quelle che si possono effettivamente ricavare. A volte si rivela carente il piano logico che sostiene la validazione interna, in altri casi sono insufficienti le conclusioni in ordine alla generalizzabilità che consentono una validazione esterna. Nel mondo della ricerca educativa e formativa, a volte, ciò dipende dal fatto che il ricercatore ha utilizzato per la ricerca delle pratiche di altri, di cui non conosce fino in fondo i risvolti. (Ketele, 2010:30-33).

Affidabilità della ricerca significa che ciò di cui si tratta è affidabile indipendentemente dalle affermazioni dell'autore della ricerca, sia sul piano concettuale, che di raccolta e trattamento dei dati o sul piano delle conclusioni.

- *Affidabilità dei concetti.* La loro trattazione non deve risultare troppo dipendente dall'autore della ricerca. Inutile introdurre nuove concettualizzazioni in una comunità di ricerca, quando la stessa ricerca può essere tradotta in termini già riconosciuti dalla comunità stessa.
- *Affidabilità dei metodi di raccolta e trattamento dei dati.* Metodi di raccolta qualitativa dei dati eccessivamente dipendenti dalle scelte personali del ricercatore inficiano l'affidabilità della misurazione esterna del fenomeno da valutare.
- *Affidabilità delle conclusioni.* Anche in questo caos, l'affidabilità delle conclusioni va identificata in una sufficiente indipendenza delle stesse dalla figura del ricercatore. È anche necessario considerare, in fase di stesura delle conclusioni, come la loro formulazione possa essere interpretata da lettori del report di diversa matrice culturale. (Ketele, 2010:33-35).

I tre imprescindibili criteri di qualità della ricerca scientifica europea delle regioni educativo-formative, possono essere sintetizzati nella seguente tabella (Ketele, 2010:36):

15 J.M. De Ketele, è titolare della CUSE, cattedra UNESCO in scienze dell'educazione.

	Pertinenza	Validità	Affidabilità
Concettualizzazione	Pertinenza scientifica	Validità concettuale	Affidabilità dei concetti
Raccolta e trattamento dei dati	Pertinenza metodologica	Validità metodologica	Affidabilità degli aspetti metodologici
Enunciazione delle conclusioni	Pertinenza della comunicazione	Validità interna (logica) ed esterna (generalizzazione)	Affidabilità delle conclusioni

Nelle scienze umane, poiché difficilmente il secondo e terzo criterio possono essere pienamente raggiunti, è necessario valorizzare al massimo il primo: «Uno sguardo retrospettivo sulla storia delle scienze mostra che gli apporti più importanti alla produzione delle conoscenze scientifiche erano di fatto delle ricerche lontane dalla perfezione sul piano tecnico, ma dove il modo di porre il problema, il dispositivo adoperato e le conclusioni che ne derivavano erano di grande pertinenza»¹⁶ (Ketele, 2010:37).

Dall'intervento di Ketele si evince come i nuovi indicatori rappresentino un superamento definitivo della falsa alternativa fra rigore e qualità della ricerca (Cadei, 2010; Paquay, 2006): «la questione emergente oggi è piuttosto la rappresentazione della scientificità attesa della ricerca ad opera di tutti i soggetti coinvolti nell'indagine» (Cadei, 2010:178). Alla voce del *Lessico pedagogico* dell'ES&S "Ricerca ed Educazione", Cadei (2010) valorizza:

- Un'importante ripresa della dimensione pragmatica della conoscenza orientata intorno al tema della saggezza pratica del sapere educativo. Le ragioni sottese ai risultati sono più importanti del "ciò che funziona in specifiche circostanze", poiché non sempre l'applicazione dei saperi della ricerca educativa e formativa è di applicazione facile e immediata. Una ricerca volta all'accumulo di conoscenze orientate sul "ciò che funziona" va distinta dalla ricerca più approfondita, orientata alle prospettive più ampie di policy: la ricerca su "ciò che funziona" è funzionale al mantenimento dello *status quo*, le prospettive più ampie coinvolgono un cambiamento della *policy*.
- Anche la ricerca educativa basata sul recupero del concetto di evidenza – *evidence-based practice* – va energeticamente orientata al cambiamento e all'implementazione di programmi educativi utili, che sappiano interpretare situazioni e contesti nuovi.
- La formazione alla e attraverso la ricerca è idea che riscontra ampio consenso, ma occorre individuare il sottile equilibrio sussistente tra le questioni formative e il rafforzamento delle competenze dei ricercatori. È altresì importante affinare quei saperi e competenze che qualificano sia il lavoro della ricerca che quello professionale. Saper trattare i risultati secondo tali orientamenti diventa prioritario, come pure reinvestire sui risultati della ricerca per meglio comprendere e specificare il senso delle routine professionali. (Cadei, 210:178-180).

16 "Un regard rétrospectif sur l'histoire des sciences montre que les apports les plus importants à la production de connaissances scientifiques étaient le fait de recherches loin d'être parfaites sur les plans techniques, mais où la façon de poser le problème, le dispositif mise en place et les conclusions qui en découlaient étaient d'une grande pertinence".

7. La formazione del Dottorando

7.1. Il profilo del Dottorando: tra studioso e ricercatore

Il dottorato offre ai candidati dottorandi l'opportunità di approfondire le questioni rilevanti per le proprie pratiche di ricerca e di applicare queste conoscenze ai loro contesti di studio e indagine. Ma gli studenti – e non solo italiani – entrano nei programmi di dottorato attraverso l'esperienza di studio dell'alta formazione, non necessariamente attraverso l'esperienza della ricerca (Fink, 2006). Numerosi studenti di dottorato, anche brillanti, avvertono pertanto difficoltà nella transizione da studente universitario a ricercatore e studioso. L'esperienza di molti è caratterizzata dalla lotta per la conquista e lo sviluppo di un punto di vista teorico e concettuale di argomentazione (Lesham, 2007; Weese et al., 1999). Il passaggio dalle pratiche di studio a quelle di ricerca può risultare difficile, in quanto i programmi di dottorato richiedono grandi cambiamenti nel modo in cui gli studenti pensano e in ciò che fanno. Queste transizioni richiedono cambiamenti di paradigma su più fronti: da prospettive sociali e psicologiche (Ali & Kohun, 2007) i dottorandi vengono introdotti a nuove forme di socializzazione in nuovi contesti e a culture specifiche per programmi di dottorato. Accademicamente, i programmi di dottorato sono orientati verso la ricerca, con una trasformazione chiave per gli studenti, che passano da studenti a studiosi. Mentre Boote e Beile (2005) pretendono che gli studenti di dottorato debbano essere studiosi prima di poter essere ricercatori, Schulman et al. (2006) sostengono che i ricercatori diventano studiosi *mentre* producono nuova conoscenza e comprensione attraverso le pratiche e gli scritti di ricerca.

7.2. L'approccio di coorte

I programmi di dottorato spesso mancano di un quadro chiaro di responsabilità modo che gli studenti devono imparare ad autogestire il proprio tempo e sostenere lo slancio e la motivazione (Ali & Kohun, 2007; Fisher, 2006). Queste sollecitazioni contribuiscono a determinare sensazioni di isolamento sociale (Ali & Kohun, 2007) e ansia. Non c'è da stupirsi che i tassi di abbandono per i programmi di dottorato siano alti (McAlpine & Norton, 2006), in particolare quando gli studenti lottano per conciliare le esigenze concorrenti di studio e altri impegni della vita come la famiglia e gli amici. L'isolamento sociale può ostacolare la progressione accademica, in particolare nel primo anno, cruciale, di studio di dottorato (Ali e Kohun, 2007)¹⁷. Nello specifico,

17 Derivante dal settore dell'epidemiologia, coorte è una forma di ricerca osservazionale, longitudinale, che mira ad istituire in modo analitico, il nesso di causalità tra gli eventi ai quali il gruppo è stato esposto e il risultato finale della "salute" di queste persone. Le coorti possono essere potenziali o retrospettive. Utilizzato in particolare nella psicologia dello sviluppo, si è evoluto nella tipologia di studio Cross-Sectional: vengono somministrati dei test a gruppi eterogenei di persone di età diverse presi nello stesso momento, tenendo conto delle differenze, per esempio, di età. Si sviluppa, in particolare, un effetto detto di coorte, che si basa sul presupposto che se le tappe di sviluppo sono vicine, ci si aspetterà la presenza di differenze dovute al gruppo di appartenenza mentre se le tappe di sviluppo sono lontane, ci si aspetterà la presenza di differenze dovute a fattori culturali. Questo sistema è particolarmente veloce ed economico, tuttavia non permette di osservare le stesse persone nel tempo. Questo tipo di effetto costituisce poi un'ulteriore modalità di osservazione, basata sullo studio di un gruppo omogeneo di individui della stessa età in più momenti (studio di selezione). *In un approccio di coorte riferito al Dottorato, gli studenti partecipano per un lungo periodo di tempo a corsi con le classi di coorte impegnati in laboratori di ricerca in contesto di gruppo e, nel processo, vanno costruendo un senso di comunità all'interno del gruppo. La progressione delle competenze di ricerca e degli atteggiamenti può essere scientificamente indagata attraverso l'approccio illustrato.*

una strategia per la riduzione dell'isolamento sociale nei programmi di dottorato va ricercata anche in Italia attraverso un approccio coorte (Fisher, 2006)¹⁸. Più in generale, servono studi che seguano l'evoluzione scientifica delle competenze di gruppi di dottorandi che abbiano iniziato il percorso triennale di scienze dell'educazione e della formazione presso le scuole dottorali italiane.

7.3. Il Portfolio di ricerca

Per il successo formativo, sarà altrettanto importante far rientrare come prassi consolidata dello specifico curriculum degli studi dottorali la strutturazione di un portfolio di lavoro a cui il dottorando lavori col suo tutor scientifico. Il portfolio di lavoro deve soddisfare i seguenti criteri:

- Gli obiettivi della ricerca e gli obiettivi sono chiaramente definiti.
- Il progetto di ricerca è fattibile e gestibile.
- L'architettura del progetto è appropriata e la metodologia della ricerca è stata adeguatamente sviluppata.
- Ci sono prove che l'approccio di ricerca agevola il raggiungimento degli obiettivi.
- Ci sono prove di familiarità del dottorando con la letteratura del settore prescelto e vi è l'identificazione delle componenti di innovazione a cui lo studio proposto offre un contributo.
- Ci sono prove della capacità del dottorando di esprimere idee scritte con uno stile riconosciuto dalla comunità di ricerca¹⁹.

8. La ricerca nei Dottorati italiani: lo stato dell'arte

Nel tentativo di rendicontare e comprendere le linee investigative della ricerca italiana sono stati inutilmente cercati dati ufficiali riguardanti il numero e la natura delle ricerche in atto. Eppure, offrire un bilancio critico dello stato delle pubblicazioni di ricerca significa anche emancipare la ricerca stessa dall'attuale situazione, poco felice, caratterizzata da indagini insufficientemente usate, scarsamente conosciute e valutate, mal coordinate in rete, per poter invece utilizzare, comparare e sintetizzare i risultati delle ricerche scientifiche, e anche per riferirle ai processi educativi in atto, in una sorta di meta-analisi.²⁰

Ci siamo pertanto orientati all'analisi di ciò che accade nei dottorati italiani, poi-

- 18 Oltre a ridurre l'isolamento sociale, un approccio collaborativo di coorte aiuta anche i dottorandi a realizzare una miglior progressione accademica. Tale approccio favorisce lo sviluppo di comunità di ricerca, in cui gli studenti forniscono il supporto l'uno per l'altro e utilizzano le risorse della comunità di ricerca per aiutarsi e per offrirsi come risorse per gli altri (Conrad 2006). Attraverso i rapporti all'interno della comunità di apprendimento la progressione accademica risulta potenziata: studenti che condividono problemi simili imparano meglio a costruire le loro domande di ricerca, a utilizzare la letteratura per giustificare il loro studio e a sviluppare un quadro concettuale per il loro lavoro (Conrad, 2006).
- 19 Fra i Portfolios che più si avvicinano alle caratteristiche internazionali qui illustrate, si segnala il Portfolio "Formazione, Attività di Ricerca, Pubblicazioni e Traduzioni" della Scuola di Dottorato in Scienze della Formazione (Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei Processi Culturali e Formativi) della Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Firenze. Tale Portfolio è strutturato con un occhio di riguardo alle sinergie tra attività svolte, guadagni formativi e competenze acquisite.
- 20 Per quanto riguarda: *i protagonisti della ricerca educativa (organismi, enti, istituzioni); le problematicità dei criteri di validazione delle produzioni nelle regioni della ricerca educativa*, non essendo negli ultimi anni sostanzialmente invariata la situazione, il presente report di ricerca rinvia all'articolo Minello, Margiotta, 2007.

ché documentata da una ricerca PRIN QUALFORED²¹ e da specifiche pubblicazioni uscite nel 2010 sullo stato della ricerca educativa nelle scuole dottorali che ci supportano, dapprima con contributi esperti, e poi con la presentazione delle produzioni di ricerca più recenti, tutte riferibili all'anno 2010.

In merito ai programmi per l'alta formazione, Alessandrini osserva il carattere sostanzialmente strategico delle direzioni di sviluppo ipotizzate per il futuro in seno al framework europeo: migliorare la disseminazione circa il significato e i valori dello Spazio europeo dell'istruzione superiore e promuoverne l'attrattività e il potenziale valore competitivo; intensificare la cooperazione resa possibile dal partenariato; creare le condizioni per l'avvio dei processi di riconoscimento dei titoli.

«Il dottorato, in particolare, ha conosciuto negli ultimi anni in Italia una crescente attenzione da parte dei laureati, con picchi di partecipazione alle più recenti procedure selettive per l'ammissione assolutamente impensabili fino a dieci anni addietro. Tale espansione non trova sempre giustificazione nell'attrattività della formazione dottorale in termini di preparazione a una carriera accademica sempre più improbabile e/o di apertura di opportunità nel mondo della ricerca extrauniversitaria o, più in generale, in termini di mera occupabilità dei dottori di ricerca. Spesso il dottorato è considerato sostanzialmente un prolungamento dei tempi di applicazione all'attività di studio e una dilatazione ulteriore del periodo di completamento della propria formazione personale; una soluzione statica, una scelta di vita ancorata nel presente quindi, e non, come dovrebbe essere, una scommessa proiettata nel futuro e un investimento nel progresso culturale e professionale della persona e dell'intera collettività» (Alessandrini, 2008).

- 21 Progetto PRIN QUALFORED: *La qualità nell'alta formazione: modelli e metodologie per la formazione alla ricerca e dispositivi di valutazione per il trasferimento e l'innovazione dei saperi nella società della conoscenza, 2007-2009*. Finanziato dal MIUR nella misura relativa ai Programmi di Ricerca scientifica di Rilevante Interesse Nazionale con richiesta di cofinanziamento di cui al DM n.582/2006 del 24 marzo 2006. Realizzato in qualità di coordinatore dell'unità di ricerca e responsabile scientifico da G. Alessandrini, Università Roma Tre, in collaborazione con altre unità di ricerca, Firenze (P.Orefice), Università di Chieti (G. Bonetta), Università Napoli Parthenope (A. Cunti). L'obiettivo del programma di ricerca PRIN QUALFORED è stato l'elaborazione, la sperimentazione e la formalizzazione di modelli teorici e metodologici di alta formazione alla ricerca, all'innovazione ed al trasferimento del sapere scientifico con particolare attenzione ai saperi pedagogici ed educativi. Il progetto, di durata biennale, si è articolato in tre workpackages integrati nel lavoro di ricerca delle unità operative impegnate: qualità dell'impianto e dei dispositivi di valutazione ed autovalutazione dell'alta formazione; qualità dei modelli e delle metodologie di alta formazione per la costruzione dei curricula formativi e la gestione della didattica e delle esperienze di stage/tirocinio; impatto socio-economico dei profili e qualità dei dispositivi di bilancio e di valutazione delle competenze, analisi dei profili in uscita e tracciamento delle loro occupabilità. Le attività si sono articolate in quattro fasi di lavoro e ricerca: capitalizzazione delle esperienze; ricognizione delle esperienze italiane ed estere; sperimentazione e formalizzazione dei modelli e processi di valutazione, modellizzazione e trasferimento. I prodotti della ricerca sono contributi scientifici nelle aree attinenti ai contesti e strategie dell'alta formazione alla ricerca in riferimento al dibattito europeo e nazionale, le esperienze di alta formazione alla ricerca in termini di architettura, curricula, profili e competenze nelle Scuole e nei Corsi di Dottorato di Scienze della Formazione. In occasione del Convegno SIRD, sono stati presentati i dati relativi alla ricerca empirica realizzata a livello nazionale nel corso del progetto riguardo le Scuole e i Corsi di dottorato nel settore delle Scienze della Formazione.

Galliani (2010) ricava le sue osservazioni sullo stato della ricerca nelle scuole di dottorato in Italia dal IV Seminario SIRD (*Società Italiana di Ricerca Didattica*), tenuto nei giorni 23-24-25 settembre 2010 a Linguaglossa (Catania).

Sottolinea il fatto che, nel 2005, sulla base delle riforme europee riguardanti l'alta formazione, il CNVSU (Comitato di Valutazione del Sistema Universitario) ha emanato un "Documento di indirizzo sull'istituzione di Scuole di Dottorato di Ricerca". Ad esso doveva seguire un DM specifico per l'esplicitazione dei «criteri per l'istituzione, nell'ambito delle Università, delle Scuole di Dottorato di ricerca connotate, oltre che dal possesso dei requisiti di cui al comma 1 (quelli attuali), dall'afferenza di uno o più corsi della medesima macro-area scientifico-disciplinare, da stretti rapporti con il sistema economico-sociale e produttivo, nonché da documentate e riconosciute collaborazioni con Atenei ed Enti pubblici e privati anche stranieri». E tuttavia tale DM non è stato mai emanato, quindi il sistema si basa ancora sulle normative del 1999²².

Galliani rileva la frammentazione della realtà italiana, che si manifesta soprattutto attraverso tematiche settoriali, i comportamenti diversi dei singoli atenei rispetto alle forme di collaborazione regionali e interregionali e rispetto alle scelte dell'organizzazione della ricerca. Ricorda l'importanza di seguire le indicazioni del meeting EUA 2010²³ in merito alle condizioni di successo per una formazione di alta qualità: «critical mass and critical diversity». E continua precisando che «ai programmi di dottorato servono, da un lato, strategie per focalizzare i punti di forza e le buone pratiche della ricerca nelle specifiche aree e, dall'altro lato, inserirsi in larghi network di ricerca internazionali, nazionali e in collaborazioni di gruppi regionali/interregionali» (Galliani, 2010:117).

Benché le comunità scientifiche ritengano di dover continuare a investire sulla formazione di qualità dei giovani ricercatori «aprendo nuove strade per riconoscere l'originalità della ricerca e garantire la qualità necessaria allo sviluppo professionale dei giovani ricercatori e al trasferimento di competenze in contesti diversi di lavoro [...] si prospettano soluzioni sempre più difficili per l'autonomia e l'evidenziazione dell'area pedagogica» (Galliani, 2010: 119).

Longo si rammarica del fatto che la ricerca «in ambito educativo e didattico, contrariamente a quanto accade in altri settori, è tuttora ritenuta carente sia per quantità che per qualità, ma nonostante si auspichi una maggior diffusione e si denunci carenze di vario tipo, di fatto, nel nostro Paese, la ricerca incontra un contesto poco amichevole» (Moretti, 2009:121). Fra i problemi irrisolti cita il fragile statuto scientifico delle discipline educative e la complessità dei temi oggetto di interesse della ricerca di settore, ma anche l'uso strumentale della ricerca per avallare mode importate acriticamente da altri sistemi formativi. Secondo Moretti, il confronto che merita specifica attenzione si gioca a tre livelli di interazione: "tra dottorandi", "tra dottorandi e docenti", ai fini della maturazione delle esperienze di ricerca grazie al supposto di esperti; "tra dottorandi, ex-dottorandi e giovani ricercatori". Un livello di confronto che si mantiene vivo grazie ai lavori seminariali delle Società di Ricerca (es. SIRD,²⁴ SIREF,²⁵ SIREM²⁶), che spiccano tra i pochi spazi predisposti in ambito universitario per tali confronti. Si avverte però l'esigenza di una più ampia internalizzazione, che sol-

22 DM. 224 del 30 aprile 1999, documento di indirizzo del CNVSU che considera le esperienze di alta formazione raggruppandole in tre categorie: Scuola Unica di Ateneo, Scuola di Area, Scuola Integrativa.

23 Meeting EUA 2010 (*European University Association, Council for Doctoral Education*), "5 Years Salzburg Declaration: Doctoral Candidates as Early Stage Researchers: Vision and Reality", Free University di Berlino, 4-5 giugno 2010.

24 SIRD, *Società Italiana di Ricerca Didattica*.

25 SIREF, *Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa*.

26 SIREM, *Società di ricerca per l'educazione mediale*.

leciti le realtà italiane a prestare maggior «attenzione alla traducibilità e fruibilità in ambito internazionale delle ricerche svolte» (Moretti, 2009:123). Per la soluzione delle problematiche, si richiama l'importanza di «scelte strategiche e interventi di sistema di lungo periodo che non si possono limitare alla modifica dell'unica normativa 1999 (cit.) che disciplina oggi il Dottorato di ricerca in Italia» (Moretti, 2009:124).

L'indagine di Longo rende possibile l'identificazione di alcune *caratteristiche comuni* delle scuole di dottorato, in relazione all'alta formazione dottorale internazionale:

1. Nei tirocini i dottorandi sono effettivamente inseriti nei gruppi di lavoro e di ricerche in atto.
2. Le attività scelte autonomamente dagli studenti sono autorizzate sulla base di un progetto sostenuto di ipotesi e da un idoneo apparato metodologico, tecnico e bibliografico.
3. La valutazione avviene tramite incontri per la verifica delle competenze acquisite.
4. Le esperienze all'estero sono autorizzate sulla base di progetti sostenuti o da fondate ipotesi e idonei apparati metodologici, tecnici e bibliografici.
5. Per la partecipazione a seminari, congressi, convegni, ai dottorandi si richiede di presentare relazioni adeguatamente critiche.
6. Gli incontri con docenti visitatori, con ricercatori italiani e stranieri, capi progetto, responsabili di istituzioni di ricerca, sono concordati con i dottorandi, sulla base della disponibilità degli studiosi da incontrare. (Longo, 2009:128).

Fra i problemi evidenziati nel corso della ricerca sulle scuole di dottorato in Italia, sul versante educativo-formativo Longo ha da più parti raccolto «la necessità di colmare la carenza di strutture dedicate alla ricerca empirica e sperimentale in campo educativo, indispensabili a sviluppare quelle competenze che si ritengono essenziali per il progresso dei sistemi formativi» (Longo, 2009:129).

Secondo Lucisano (intervento raccolto da Marzano, 2010:144), i problemi fondamentali della ricerca educativa e formativa consistono nel fatto che «Le ricerche sono sottoposte a verifica di adempimenti formali e solo in minima parte ad analisi critica degli esiti. Le pubblicazioni non circolano nella comunità scientifica, né esiste una sede che le raccolga e le metta a disposizione dei ricercatori».

9. La ricerca nei Dottorati italiani: l'analisi delle produzioni

L'analisi delle produzioni si fa processo critico di ricerca nello stesso momento in cui avvia la selezione degli eventi di senso e degli aspetti di significatività. L'indagine critica dei lavori di ricerca si pone, inoltre, come efficace strumento per non disperdere gli sforzi compiuti, per darsi la possibilità di ri-utilizzare totalmente o parzialmente il già codificato. Custodire il cammino, per non smarrire la memoria e il senso delle cose fatte, e per accompagnare i processi di autoregolamentazione del sistema educativo-formativo della ricerca.

Si tratta, però, in questa sede, di monitorare senza valutare, dar conto di quanto realizzato non solamente per accertare l'esistenza, ma per sostenere, indirizzare e guidare i vettori dell'innovazione. Quello che interessa, non è tanto la fotografia di una realtà, la definizione oggettiva di un fenomeno, di comportamenti o di situazioni, quanto, piuttosto, l'analisi del senso che quei documenti *oggettivi* assumono per i soggetti-ricercatori e del modo in cui la coscienza di questi ultimi *intenziona* quegli oggetti. Nella consapevolezza di essere fenomenologicamente dibattuti fra la necessità di rintracciare linee di coerenza e di razionalità, in una realtà che si conosce come multiforme e multidimensionale, e la consapevolezza che ogni tentativo di abbracciarne la sfuggente complessità, equivale a un riduzionismo e a una semplificazione inaccettabili.

Le produzioni di ricerca analizzate si riferiscono ai contributi presentati nelle se-

guenti occasioni di confronto del mondo della ricerca, quelle offerte, appunto dalle Società di Ricerca del settore educativo-formativo:

- V Edizione Summer School della SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa), tenuta in con la collaborazione con la SIPEP (Società Italiana di Pedagogia), *Nuovi scenari, nuovi sistemi, nuove rappresentazioni: dove va la Pedagogia?*, Trento, 15-18 settembre 2010: La Siref Summer School 2010 ha ricevuto 41 candidature alla Call for proposal, provenienti da dottorati 26 scuole di dottorato o dottorati specifici (ce ne sono di affini in cui si conduce comunque ricerca educativo-formativa) e da enti pubblici di ricerca, ad esempio l'IPRASE (*Istituto Provinciale per la Ricerca e la sperimentazione educativa*) del Trentino. Nel corso della Summer School sono stati presentati 28 contributi di ricerca, tutti riferibili a dottorandi o a giovani ricercatori che si sono qualificati vincitori di borsa di ricerca SIREF o che hanno comunque ottenuto l'approvazione del paper da parte dei referee anonimi. (Fonte: Minello, 2011)
- VII Congresso scientifico SIRD (Società italiana di Ricerca Didattica), *10 anni di ricerca educativa in Italia: analisi storica, innovazione didattica, confronti istituzionali*, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, 24-25 febbraio 2010. Sono stati presentati 44 contributi, variamente attribuibili a docenti esperti o a giovani ricercatori. (Fonte: Marzano, 2010).
- IV Seminario SIRD (Società italiana di Ricerca Didattica), *La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia: dottorandi e docenti a confronto*, 23-25 Settembre 2010, Borgata Balduzza, Linguaglossa, Catania. Sono stati presentati 20 contributi di ricerca, tutti riferibili a dottorandi o giovani ricercatori. (Fonte: Galliani, 2010).

Si ritiene che i contributi presentati dai ricercatori, in particolare dai giovani delle scuole dottorali, nei tre incontri nazionali delle due società di Ricerca italiane, – per un totale di 92 paper discussi – siano particolarmente rappresentativi dello stato dell'arte della ricerca italiana nei settori di scienze dell'educazione e della formazione, rappresentino, anzi, un osservatorio privilegiato per identificare le frecce progettuali di tale ricerca, osservatorio ancor più significativo se ci aiuta a comprendere dove va la pedagogia italiana, posto come assunto che la pedagogia si orienta a quelle prospettive verso cui tende la ricerca pedagogica italiana. In altre parole, *la pedagogia italiana va dove va la ricerca*.

L'ambito include attualmente *due diversi macrosettori* di riferimento ufficiale. Come chiarisce il MIUR, *il primo* comprende l'area delle ricerche di carattere teorico-fondativo ed epistemologico-metodologico che forniscono le basi teoriche, procedurali ed empiriche per le competenze pedagogiche, educative e formative necessarie alla persona nei rapporti con la società e nelle organizzazioni; nonché l'area delle ricerche storiche, storiografiche e metodologiche relative alle teorie pedagogiche, alle pratiche educative e ai sistemi formativi e didattici. *Il secondo* raggruppa studi e ricerche a carattere teorico, empirico e sperimentale che riguardano la didattica, le tecnologie, la formazione, l'animazione, la pedagogia speciale, l'educazione motoria e la valutazione degli apprendimenti, dei processi educativi, della qualità dei sistemi istruttivi e formativi, nei diversi contesti formali, non formali e informali.

I contributi di ricerca ai convegni sono stati suddivisi in relazione ai macrosettori e ai sotto-settori definiti dal MIUR.

9.1. *Tabula presentiae*

Nella "tabula presentiae" inseriamo gli argomenti di ricerca, evidenziandone il soggetto e la quantità, per comprendere quali siano i settori "caldi" e le linee di ricerca più battute nella ricerca italiana contemporanea di area educativa e formativa.

RICERCATORE / DOTTORANDO	UNIVERSITÀ DI AFFERENZA	TITOLO DELLA RICERCA
Kanizza Silvia	Università La Bicocca di Milano	Progettare un modello realistico di formazione dei maestri
La Vecchia Loredana, Nuzzaci Antonella	Università di Ferrara e della Valle d'Aosta	Credenze epistemologiche degli studenti universitari in campo scientifico e apprendimento della scienza
D'Alessio Chiara	Università di Salerno	Il contributo delle neuroscienze all'epistemologia pedagogica. Verso un nuovo paradigma.
Longo Giuseppe	Università Cà Foscari di Venezia	Neuroscienze cognitive, lettura del testo letterario ed educazione emotiva
Francesconi Denis	Università degli Studi di Trento	Pedagogia e neuroscienze cognitive. Quali scenari per la prospettiva embodied in educazione?
Mario Lucia Daniela	Università Cà Foscari di Venezia	Se immagino capisco. Il ruolo della simulazione incarnata nella comprensione del testo.
Giombini Liviana	Università di Urbino	Scrittura/scritture --habitat della mente che apprende a costruire se stessa-- nella scuola del terzo millennio
Pezzimenti Ljuba	Università degli Studi di Macerata	Il senso delle discipline per gli insegnanti, "epistemologie" della storia insegnata
Marino Eleonora	Università di Palermo	Insegnamento e apprendimento nei diversi contesti formativi
Nobile Elena	Università degli Studi di Padova	Ripensare i fondamenti della pedagogia
De Camale Barbara	Università del Salento	Dallo svantaggio culturale alla promozione del talento
Fanelli Rossella	Università degli Studi di Foggia	Oltre il dispositivo. Per una pedagogia della liberazione sessuale
Bevilacqua Alessia	Università degli Studi di Verona	Il processo di implementazione delle Medical Humanities in Italia. Per un'innovazione organizzativa fra percezione e pratiche dichiarate.
Mancini Erica	Università degli Studi di Bari	Donne e ben-essere: la salute riproduttiva. Indagine nei Consulenti Familiari pugliesi
Renna Pasquale	Università degli Studi di Bari	Il medico in area mediterranea dall'età medievale all'età della tecnica
Renna Pasquale	Università degli Studi di Bari	La promozione della salute per i soggetti di cultura islamica in Italia
Caso Rossella	Università degli Studi di Foggia	"Se il mio letto è una nave..." Bambini in ospedale tra medicine e cure liberesche.
Damiani Paola	Università degli Studi di Torino	La consulenza pedagogica tra formazione, cura e promozione della salute. Esperienze di ricerca-formazione consulenziale con gli insegnanti e costruzione di un quadro teorico e metodologico
Miceli Veronica	Università degli Studi di Lecce	Fra memoria e partecipazione: studi di caso per una Pedagogia di comunità

**I. MACROSETTORE PEDAGOGIA
E STORIA DELLA PEDAGOGIA**

1.1. Pedagogia generale e metodologia della ricerca pedagogica
Ricerche pedagogiche di carattere teorico-fondativo, nonché studi, indagini empiriche e sperimentazioni relativi alle metodologie della ricerca pedagogica, educativa e formativa, anche in ambito scolastico.

1.2. Filosofia dell'educazione
Riflessione e approfondimenti teorico-filosofici delle principali categorie pedagogiche, educative e formative.

1.3. Pedagogia sociale e della famiglia
Presentazioni teoriche, metodologiche e di ricerca rispondenti ai bisogni educativi e formativi in società e organizzazioni, con studi e ricerche relativi ai cambiamenti culturali e degli stili di vita, alle implicazioni pedagogiche, psicopedagogiche ed educative dei nuovi fenomeni sociali, con riferimento anche al disagio giovanile, alla marginalità e alla devianza sociale. Le caratteristiche specifiche riguardano altresì la pedagogia dei servizi alla persona e delle relazioni educative familiari.

<p>14. Pedagogia del lavoro e della formazione <i>Ricerche pedagogiche relative alle trasformazioni degli ambienti di lavoro e dei processi produttivi, al loro impatto sulla persona e sulle relazioni istituzionali e sociali, alle connesse esigenze e strategie formative, comprese l'istruzione e la formazione professionali. Studi e i modelli relativi all'etica e alla deontologia delle professioni educative e formative.</i></p>	<p>Calvaruso Francesco</p>	<p>Università della Calabria</p>	<p>Le scuole rurali in Sicilia fra prossimità e spaesamento: dalla terra alla Terra.</p>
<p>15. Pedagogia interculturale <i>Ricerche e studi specifici nella progettazione pedagogica e formativa dei percorsi di educazione interculturale e della cittadinanza nel contesto formale della scuola e negli altri contesti sociali, formali e informali. Intercultura ed educazione alla cittadinanza</i></p>	<p>Beshiri Dilina Imbimbo Margherita Raffagnelli Juliana Sangiuliano Maria Peano Giorgia</p>	<p>Università degli Studi di Bari Università degli Studi di Salerno Università Cà Foscari di Venezia Università Cà Foscari di Venezia Università degli Studi di Torino</p>	<p>Le Dinamiche interculturali nella scuola e nell'educazione degli adulti Il dialogo interreligioso quale orizzonte di senso per il dialogo interculturale Apprendere in Contesti Culturali Allargati. Processi di Internazionalizzazione e Formazione dell'Identità Formazione di genere, intersezionalità e discorsi su diversità e diversity management Bambini Rom nelle classi multiculturali e giustizia educativa</p>
<p>16. Educazione permanente e degli adulti <i>Ricerche pedagogiche e metodologiche relative alle tematiche della formazione continua e dell'autoformazione, dell'educazione permanente e degli adulti, nei contesti sia formali che informali.</i></p>	<p>Baschiera Barbara Benvenuto Guido, Carci Giuseppe Rombi Milena</p>	<p>Università Cà Foscari di Venezia Università La Sapienza di Roma Università di Roma La Sapienza</p>	<p>Lo scambio intergenerazionale per la valorizzazione del potenziale formativo e generativo degli anziani. Riorientarsi all'università: uno studio sul passaggio di corso Apprendere la storia contemporanea: indagine sui profili di conoscenza storica in ingresso all'Università</p>

2. MACROSETTORE DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E RICERCA EDUCATIVA	RICERCATORE/DOTTORANDO	UNIVERSITÀ DI AFFERENZA	TITOLO DELLA RICERCA
<p>2.1. Didattica generale e metodologie della formazione e dell'animazione</p> <p><i>Ricerche relative a modelli di insegnamento-apprendimento sia in ambito curriculare, scolastico e universitario sia nei contesti non formali. Comprende altresì le metodologie della formazione degli adulti, degli insegnanti e degli interventi educativi e didattici dell'animazione socio-culturale e delle tecniche attive del gioco.</i></p>	Fiorn Iralo	Università LUMSA di Roma	Formazione e ricerca nella scuola dell'infanzia
	Fragnito Riccardo	Università Telematica Petaso di Napoli	Creatività tra arte e scienza
	Frignani Paolo, La Vecchia Loredana, Pedroni Marco	Università di Ferrara	Un documento per la didattica
	Maccario Daniela	Università di Milano	Che cosa fa l'educatore quando educa? Contesti e forme dell'azione educativa in ambito scolastico
	Frison Daniela	Università degli Studi di Padova	Strategie di ricerca-intervento nelle imprese per la formazione continua e lo sviluppo delle competenze
	Lazzari Arianna	Università degli Studi di Bologna	La professionalità degli insegnanti di scuola dell'infanzia: discussione di alcuni risultati preliminari di una ricerca bolognese
	Sansòè Rebecca	Università degli Studi di Torino	Formazione professionale e giovani immigrati. Un approccio antropologico educativo
	Scoppola Ludovica	Università di Roma La Sapienza	L'educazione musicale nella scuola secondaria superiore di primo grado: indagine descrittiva sulle conoscenze e abilità musicali degli studenti in uscita dalla scuola media
	Vinci Viviana	Università degli Studi di Bari	Analisi della routine degli insegnanti: la spiegazione
	Nuzzaci Antonella	Università della Valle D'Aosta	Per un'analisi delle pratiche didattico-museali in partermariato locale: il progetto DIDARCHEO/MUS
	Ferrotti Chiara	Università di Roma La Sapienza	Buone pratiche di didattica personalizzata
	Longo Leonarda	Università di Palermo	L'interazione tra esperienza del laboratorio, del tirocinio e degli apprendimenti disciplinari
Compagno Giuseppina	Università di Palermo	Comunicare italiano per integrarsi nel Quadro Europeo	
Nigris Elisabetta	Università La Bicocca di Milano	Il passaggio dalla scuola all'università: un'analisi didattica	
Piu Angela	Università dell'Aquila	Giochi di simulazione e apprendimento della matematica	
Tannini Ira	Università degli Studi di Bologna	Una didattica per gli insegnanti della scuola secondaria. La voce degli specializzati alla Scuola di Specializzazione	

<p>2.2. Educazione mediale e tecnologie della comunicazione <i>Ricerche specifiche nella progettazione di percorsi di educazione ai media nel contesto formale della scuola e nei contesti sociali; nella progettazione di percorsi di apprendimento in ambienti multimediali; nell'e-learning per la didattica universitaria e per la formazione continua; comprendendo anche la formazione di docenti, esperti e tutor online.</i></p>			<p>(SSIS) dell'università di Bologna</p>
	<p>Villani Simon Petrucio Corrado Poletti Giorgio Ranieri maria, Bonaiuti Giovanni Favaretto Alida Pastena Nicolina Gentile Maurizio De Nardis Evelina Astione Patrizia Cannella Giuseppina Capello Angelo Di Rauso Eugenio Di Bari Cosimo Sponsiello Marta Cappuccio Giuseppina Del Pietro Orlando Nardin Anna, Rizzo Ubaldo Cementano Maria Grazia Falcinelli Floriana, Laici Chiara</p>	<p>Università degli Studi di Catania Università degli Studi di Padova Università degli Studi di Ferrara Università degli Studi di Firenze Università Cà Foscari di Venezia Università degli studi di Salerno Iprase del Trentino Università Roma Tre Università Roma Tre Università degli Studi di Palermo Università di Messina Università degli Studi di Padova Università degli Studi di Firenze Università di Roma Tor Vergata Università di Palermo Università della Calabria Università degli Studi di Padova Università del Salento Università di Perugia</p>	<p>Efficacia della comunicazione educativa, contesto scolastico e apprendimento Didaduezero. lo sviluppo delle competenze digitali nella scuola e nel territorio: le opportunità del web 2.0 Dall'aula informatica all'informatica d'aula Progettare e valutare risorse didattiche per la LIM. Problemi, criteri e esperienze Insegnare nella società della conoscenza. eTeacher e Giocal Learning Giochi di parole per giochi di pensiero. Mobile phone e mobile community: la Pampaedia del Terzo Millennio Situare la formazione dei docenti nel contesto della classe: struttura ed esiti del progetto "Ambienti di apprendimento inclusivi e tecnologie digitali". Verso una teoria sostantiva delle relazioni on line. Una teoria grounded per l'Learning L'innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento con l'uso delle ICT Intelligenze collettive, connettive e identità tecnologiche Fattori di miglioramento nella didattica nelle lauree erogate in modalità integrata Gli apocalittici e la critica dei media: quale attualità formativa? L'esperienza educativa nei mondi immersivi online. Fare etnografia in Second Life L'analisi delle buone pratiche educative: come gli insegnanti di italiano insegnano con il supporto delle nuove tecnologie Personalizzazione degli ambienti d'apprendimento Web Ontology e trasformazione dei saperi professionali in un contesto formativo Interfacce e sistemi a realtà virtuale per un apprendimento esperienziale E-Learning per gli insegnanti. Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente</p>

	Quagliata Alberto	Università di Roma Tre	Verso l'I-learning
<p>2.3. Metodologia della ricerca educativa empirica e sperimentale <i>Riflessione metodologica e pratiche di ricerca su fenomeni di rilievo educativo condotte con approcci qualitativi, quantitativi e sperimentali nei diversi contesti formali, non formali e informali di apprendimento.</i></p>	Ugolini Francesco	Università di Perugia	Formazione iniziale e formazione continua: modelli di e-learning universitario nel contesto europeo
	Surian Alessio, Batini Federico	Università di Padova e Perugia	Competenze e metodi narrativi nella messa a livello delle competenze, uno studio di caso sul progetto Rifugio
	Giovannini Maria Lucia, Marcuccio Massimo	Università di Bologna	La codocenza nei percorsi integrati di istruzione professionale. I punti di vista degli attori coinvolti
	Franciolini Letizia	Università degli Studi di Milano-Bicocca	Dalla correzione alla condivisione dell'errore. Riflessione analitica sull'interazione in classe attorno all'errore.
	Farina Elisa	Università degli Studi di Milano-Bicocca	Analisi di una pratica di insegnamento: il dettato nelle classi prime della Scuola Primaria.
	Novello Nazzareno	Università degli Studi di Padova	Le competenze di scrittura degli studenti in Scienze della Formazione Primaria. Rilevazione, valutazione, intervento
	Aamenta Giambattista	Università Kore di Enna	La costruzione di esercizi di didattica orientativa
	Baldassarre Michele	Università di Bari	Documentare la pratica riflessiva. Una ricerca empirica
	Cisotto Lerida, Nardon Silvia, Novello Nazzarena	Università degli Studi di Padova	Il piacere della lettura. Una ricerca empirica nella scuola primaria e secondaria
	Piu Carmelo	Università della Calabria	Dalla ricerca-indagine alla ricerca-sperimentazione

	<p>Marzano Antonio, Brunetti Arcisio</p>	<p>Università degli Studi di Salerno</p>	<p>Una sperimentazione didattica della geometria</p>
<p>2.4. Metodi e strumenti della valutazione educativa <i>Ricerche riguardanti la teoria, le metodologie e gli strumenti di rilevazione per realizzare valutazioni di prodotto (apprendimento), di processo (insegnamento) e di sistema (qualità) in ambito educativo e formativo e gli aspetti specifici di tipo docimologico relativi alle funzioni della valutazione e alla validità, affidabilità ed efficacia di sistemi di misura.</i></p>	<p>Pisanu Francesco</p>	<p>Iprase del Trentino</p>	<p>Dalla valutazione della formazione alla stima degli esiti dell'attività formativa: un approfondimento sul training transfer nello sviluppo professionale degli insegnanti.</p>
	<p>Rudelli Lucia</p>	<p>Università Cattolica di Milano</p>	<p>Valutare gli insegnamenti tra dimensione comunitaria e organizzativa</p>
	<p>Grion Valentina, Giolo Rossella</p>	<p>Università degli Studi di Padova</p>	<p>Dimensioni emergenti del costruito "buon comportamento scolastico" in docenti e studenti. Uno studio in un contesto valutativo</p>
	<p>Baldassare Vito Antonio</p>	<p>Università degli Studi di Bari</p>	<p>Didattica della ricerca scientifica in educazione tra fragilità, valutazione e proposta</p>
	<p>Castoldi Mario</p>	<p>Università degli Studi di Torino</p>	<p>Valutare la qualità dell'insegnamento</p>
	<p>Cisotto Lerida, Novello Nazzarena</p>	<p>Università degli Studi di Padova</p>	<p>Test per la rilevazione delle competenze di scrittura degli studentini Scienze della Formazione Primaria</p>
	<p>Galliani Lucia, Zaggia Cristina, Mantero Sabina</p>	<p>Università degli Studi di Padova</p>	<p>Valutare l'orientamento</p>
	<p>Giovannini Maria Lucia</p>	<p>Università degli Studi di Bologna</p>	<p>Comprendere per riuscire nello studio: analisi e riflessione a partire da un'esperienza biennale di sostegno alle matricole universitarie</p>
	<p>Marcuccio Massimo</p>	<p>Università degli Studi di Padova</p>	<p>I punti di vista degli insegnanti di italiano sulla ricaduta didattica della prova nazionale introdotta nell'esame di stato del primo ciclo</p>
	<p>Scalera Vera</p>	<p>Università di Roma Tor Vergata</p>	<p>Transizioni faticose, transizioni riuscite: la valutazione delle difficoltà di inserimento nella scuola superiore</p>

<p>2.5. Pedagogia e Identità speciale <i>Ricerche riguardanti competenze tecniche, metodologiche didattiche, tecnologiche o di ricerca sulle tematiche educative delle persone con disabilità, o con bisogni educativi speciali, nei contesti di vita e nella progettazione dell'intervento pedagogico inclusivo.</i></p>	<p>Ariella Francesca</p>	<p>Università degli Studi di Palermo</p>	<p>La competenza linguistica tra espressione orale e scritta: la valutazione di integranti in formazione</p>
<p>2.6. Metodologia della prevenzione e dell'integrazione educativa <i>Ricerche riguardanti competenze metodologiche didattiche, tecnologiche e di ricerca sulle problematiche pedagogiche o sugli interventi legati alla prevenzione del disagio, della marginalità e della devianza nei diversi contesti educativi, formativi e formativi nella prospettiva della promozione inclusiva e sociale.</i></p>	<p>Lombardi Maria Grazia</p>	<p>Università degli Studi di Salerno</p>	<p>"La relazione educativa nei Disturbi Specifici de ll'Apprendimento"</p>
	<p>Giuliana Eleonora</p>	<p>Università Roma Tre</p>	<p>Disabilità e inclusione sociale. L'accessibilità nell'elementare come fattore di integrazione</p>
	<p>Arianna Maria</p>	<p>Università di Palermo</p>	<p>Processi di apprendimento e successo formativo nella prospettiva Feuerstein</p>
	<p>Quintano Fabiana</p>	<p>Università degli Studi di Salerno</p>	<p>"L'aggressività interpersonale: dalla riflessione teorica alla progettualità educativa"</p>
	<p>Musecchi Marinella</p>	<p>Università Kore di Enna</p>	<p>Integrazione scolastica e sviluppo dell'identità culturale</p>

9.2. *Tabula absentiae*

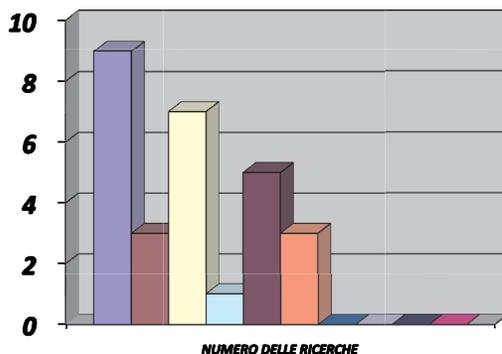
In considerazione del fatto che, a volte, l'assenza è più significativa della presenza, rileviamo l'assenza dal confronto della ricerca educativa e formativa, nei tre incontri nazionali precedentemente illustrati, di dottorandi o giovani ricercatori afferenti a interi settori, anche molto significativi. Si pensi ad esempio, quanto la ricerca comparata tra sistemi formativi sia fra gli aspetti più sollecitati dall'OCDE e dall'EERA. La tabella seguente delinea il quadro delle assenze più significative. *Non tentiamo, in questa sede, un'indagine sulle cause di tali assenze, ma riteniamo che esse debbano essere sottoposte all'attenta riflessione del mondo pedagogico.*

1. MACROSETTORE PEDAGOGIA E STORIA DELLA PEDAGOGIA
1.7. Storia della pedagogia e dell'educazione <i>Ricerche storiche, storiografiche e metodologiche relative alle teorie pedagogiche e alle pratiche educative, formali e informali; nonché all'analisi storica dei processi comunicativi e formativi, anche in situazioni di marginalità educativa e sociale, dall'infanzia all'età adulta.</i>
1.8. Storia comparata dell'educazione <i>Ricerche riguardanti analisi comparative delle teorie pedagogiche, dei processi e dei sistemi educativi, formativi e didattici.</i>
9. Storia della scuola e delle istituzioni educative e formative <i>Ricerche di storia e storiografia dell'istruzione formale e informale rivolta alle varie fasce d'età; delle teorie, delle pratiche e delle politiche scolastiche; dell'editoria scolastico-educativa.</i>
1.10. Teoria e storia della letteratura per l'infanzia <i>Ricerche di teoria e di storia della pedagogia della lettura e della biblioteca scolastica, di storia delle teorie e della metodologia di ricerca nell'ambito della letteratura per l'infanzia.</i>

2. MACROSETTORE DIDATTICA, PEDAGOGIA SPECIALE E RICERCA EDUCATIVA
2.7. Metodi e didattiche delle attività motorie e fisico-sportive <i>Riguardanti teorie, metodi e didattiche delle attività motorie e fisico-sportive riferite anche a soggetti con bisogni speciali, sia sotto l'aspetto educativo-formativo che preventivo, adattivo, rieducativo, e a ricerche educative sulle implicazioni pedagogico-didattiche della corporeità e del movimento e sui metodi di valutazione delle attività e delle attitudini motorie e performative.</i>

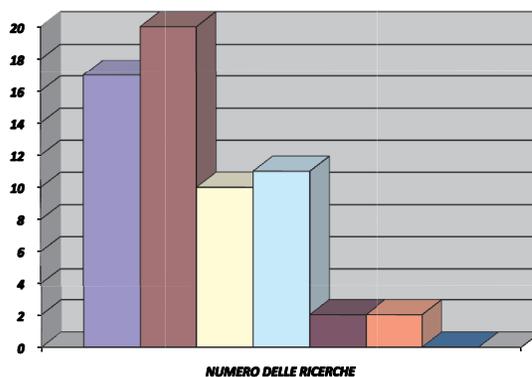
9.3. *Tabula gradu*

Quali settori della ricerca godono di maggior attrattività e risultano spazi più saturi di altri? Il grafico sottostante ne offre una rappresentazione evidente: vi sono aree assai vicine alla saturazione e aree completamente disertate. Ai fini di ulteriore leggibilità, si riportano nella tabella sottostante i grafici, suddivisi per macrosettori e settori scientifici, il numero delle ricerche presentate negli eventi nazionali presi in considerazione.



1.1. Pedagogia generale e metodologia della ricerca pedagogica
1.2. Filosofia dell'educazione
1.3. Pedagogia sociale e della famiglia
1.4. Pedagogia del lavoro e della formazione
1.5. Pedagogia interculturale
1.6. Educazione permanente e degli adulti
1.7. Storia della pedagogia e dell'educazione
1.8. Storia comparata dell'educazione
1.9. Storia della scuola e delle istituzioni educative e formative
1.10. Teoria e storia della letteratura per l'infanzia

1. MACROSETTORE PEDAGOGIA E ST. DELLA PEDAGOGIA	NUMERO DELLE RICERCHE
1.1. Pedagogia generale e metodologia della ricerca pedagogica	9
1.2. Filosofia dell'educazione	3
1.3. Pedagogia sociale e della famiglia	7
1.4. Pedagogia del lavoro e della formazione	1
1.5. Pedagogia interculturale	5
1.6. Educazione permanente e degli adulti	3
1.7. Storia della pedagogia e dell'educazione	0
1.8. Storia comparata dell'educazione	0
1.9. Storia della scuola e delle istituzioni educative e formative	0
1.10. Teoria e storia della letteratura per l'infanzia	0



2.1. Didattica generale e metodologie della formazione e dell'animazione
2.2. Educazione mediale e tecnologie della comunicazione
2.3. Metodologia della ricerca educativa empirica e sperimentale
2.4. Metodi e strumenti della valutazione educativa
2.5. Pedagogia e Didattica Speciale
2.6. Metodologia della prevenzione e dell'integrazione educativa
2.7. Metodi e didattiche delle attività motorie e fisico-sportive

2. MACROSETTORE DIDATTICA, PED. SPECIALE, RICERCA EDUCATIVA	NUMERO DELLE RICERCHE
2.1. Didattica generale e metodologie della formazione e dell'animazione	17
2.2. Educazione mediale e tecnologie della comunicazione	20
2.3. Metodologia della ricerca educativa empirica e sperimentale	10
2.4. Metodi e strumenti della valutazione educativa	11
2.5. Pedagogia e Didattica Speciale	2
2.6. Metodologia della prevenzione e dell'integrazione educativa	2
2.7. Metodi e didattiche delle attività motorie e fisico-sportive	0

Per quanto limitata, questa indagine segnala l'interesse e la qualità della riflessione pedagogica in Italia, che ha tuttora bisogno di essere ulteriormente esplorata, per ricomporre e diffondere l'anima della ricerca di settore, capace di aprire orizzonti di indagine sicuramente innovativi (Cfr. Lauria, 2010). L'incapacità di far circolare informazioni, oltre che persone, determina un rischio per lo stesso sistema-università: perdere lo storico monopolio della produzione e diffusione del sapere scientifico e della cultura. Nuovi attori, istituzionali ed economici si affacciano, infatti, sulla scena e scelgono, efficacemente, di introdurre modelli di organizzazione della ricerca e dell'elaborazione del sapere – spesso elitari – con occhio attento al trasferimento delle nuove conoscenze ai settori pratici del lavoro.

Il potenziale di trasformazione e ammodernamento della ricerca educativa e formativa può contribuire al mantenimento di una dimensione universale e democratica dell'educazione e della formazione, e alla lotta nei confronti di quell'impoverimento intellettuale che caratterizza in modo sempre più consistente i sistemi mondiali di istruzione.

Bibliografia

- Alessandrini, G., (2007). *Comunità di Pratica e società della conoscenza*, Roma: Carocci.
- Alessandrini, G., (2009). L'alta formazione nel Processo di Bologna. Orefice P.; Cunti A. (a cura di). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Ali, A., Kohun, F., (2007). Dealing with Social Isolation to Minimize Doctoral Attrition. A Four Stage Framework. *International Journal of Doctoral Studies*, 2, 33-49, Informing Science Institute, California USA: Santa Rosa.
- Bauman, Z., (1999). *Globalization: The Human Consequences* Columbia University Press, New York 1998, tr. it. *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z., (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma: Armando.
- Boote, D.N., Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15, Thousand Oaks, CA: American Educational Research Association, Sage.
- Burbules, N.C., Torres, C.A., (2000). Globalization and Education: An Introduction», in *Globalization and Education: Critical Perspectives*, New York: Routledge.
- Cadei, L., (2010). Lessico pedagogico. Ricerca e Educazione. *Education Sciences & Society. Formazione e società*, 1, 1.
- Gall, M.D., Gall, J.P., Borg, W.R., (2007). *Educational research. An Introduction* (8° edizione), Boston: Pearson.
- Conrad, L., (2006). Countering isolation-joining the research community. Denholm J., Evans T., (eds.), *Doctorates downunder: Keys to successful doctoral study in Australia and New Zealand*, Camberwell, VIC: Australian Council for Education Research Press.

- De Ketele, J.M., (2010). La recherche scientifique en éducation: Quels critères de qualité? *Education Sciences & Society. Formazione e società*, 1, 1, 2010, 21-40.
- Fink, D., (2006). The Professional Doctorate: Its Relativity to the Ph.D. and Relevance for the Knowledge Economy. *International Journal of Doctoral Studies*, 1, 35-44, Santa Rosa, California USA: Informing Science Institute.
- Fisher, K., (2006). Peer support groups. Denholm J. Evans T. (eds.), *Doctorates downunder: Keys to successful doctoral supervision in Australia and New Zealand*, Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research Press .
- Galliani, L., (2010). La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi e docenti a confronto: il seminario SIRD. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno III, numero 2, PensaMultimedia, Lecce, dicembre 2010, pp. 115-120. Contributo ripreso anche in: Galliani, L., (2010). La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi e docenti a confronto: il seminario SIRD. *ECPS Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2, 175-181.
- Hammersley, M. (ed.), (2007). *Educational Research and Evidence-based Practice*, London: SAGE, The Open University.
- Lauria, M., (a cura di), (2010). *Produzione dell'architettura tra tecniche e progetto. Ricerca e innovazione per il territorio. Materiali del 5° Seminario OsDotta*, Ediz. italiana e inglese, Firenze: University Press.
- Lesham, S., (2007). Thinking about conceptual frameworks in a research community of practice: a case of a doctoral programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 287-299, New York: Routledge.
- Longo, L., (2009). La ricerca nelle scuole di Dottorato in Italia. Dottorandi e Docenti a confronto. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, numero 2/3, PensaMultimedia, Lecce, dicembre 2009, 127-129.
- Malavasi, P., (2002). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: ISU Università Cattolica.
- Margiotta, U., (1998). *Pensare la formazione*, Roma: Armando.
- Marzano, A., (2010). Convegno annuale SIRD: 10 anni di ricerca educativa in Italia. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno III, numero 1, PensaMultimedia, Lecce, giugno 2010, 143-147.
- McAlpine, L., Norton, J., (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 3-17, New York: Routledge.
- Minello, R., Margiotta, U., (2007). Il contributo degli organismi alla ricerca educativa italiana e le linee emergenti. Margiotta U., Porrotto G., *1° Rapporto sulla Ricerca Educativa e Formativa in Italia*, Venezia: Mazzanti, 443-499.
- Minello, R., (2011). Il contributo dei Dottorati alla ricerca educativa e formativa italiana. Le linee investigative emergenti dai progetti di ricerca. *Formazione & Insegnamento*, Lecce: Pensa Multimedia, n. 1.
- Moretti, G., (2009). *Il Dottorato un contesto di confronto e ricerca per la SIRD*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, numero 2/3, Lecce: PensaMultimedia, dicembre, 121-125.
- Orefice, P., Cunti, A. (a cura di), (2009). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Paquay, L., Au-delà des cloisonnements entre divers type de recherché, quels critères de qualité? Paquay L., Crahay M., Kelete J-M. (a cura di), (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles: De Boeck, 22.
- Popkewitz, T., (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Quintano, C., (2009). Problemi e prospettive del III ciclo universitario. Orefice P., Cunti A. (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Rose, N., (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulman, L., Golde, C., Bueschel, A., Garabedian, K., (2006). Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal. *Educational Researcher*, 35(3), 25-33, Thousand Oaks, CA: SAGE. American Educational Research Association.

- Stefani, E., (2006). *Qualità per l'università*, Milano: Fondazione CRUI – Franco Angeli.
- Stella, A., (2009). *Laureati. Indagine occupazionale post-laurea. Laureati anno solare 2007*, Milano: Cilea.
- Weese, K.L., Fox, S.L., Greene, S., (1999). *Teaching academic literacy: The uses of teacher-research in developing a writing program*, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bibliografia

- Alessandrini, G., (2011). Il dottorato di ricerca verso l'occupabilità: dimensioni di scenario e nuove prospettive. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 (Enero/Julio 2011) – *Formación Profesional*, Vol. III: *La formación profesional desde casos y contextos determinados*, São Paulo: skepsis.org., 2361- 2382, <<http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>>.
- Alessandrini, G., (2008). L'alta formazione nelle Scuole di Dottorato di Scienze dell'Educazione. Strategie e Modelli in Italia e in Europa. *Atti del Primo convegno nazionale del PRIN 2006 PROGETTO PRIN QUALFORED. 29 e 30 maggio 2008, Villa Doria D'Angri* (a cura di Università di Firenze e Università Parthenope di Napoli), 1 Vol.: *Contesti e strategie dell'alta formazione alla ricerca. Dibattito europeo e nazionale e indagini nell'ambito delle scienze della formazione*, <<http://asp.teleskill.it/tlc/asp/home.asp?c=prinp>>.
- Beutel, D., Gray, L., Beames, S.Y., Klenowski, V., Ehrich, L.C., Kapitzke, C. (2010). An exploratory study of online social networking within a Doctorate of Education program. *International Journal of Learning*, vol. 17, N.3, Champaign, Illinois, USA: Common Ground Publishing LLC. <<http://www.Learning-Journal.com>>.
- CJC (Confédération des Jeunes Chercheurs), (2009). Rapport sur l'évaluation des chartes des thèses des universités françaises, Juin 2009 <cjc.jeunes-chercheurs.org/dossiers/-chartes-des-theses>
- Commission of the European Communities, (2008). *Progress towards the Lisbon objectives. In Education and Training. Indicators and benchmarks 2008*, publication based on document SEC 2293, Luxembourg 2008, <http://ec.europa.eu/education/policies/20-10/doc/progress08/report_en.pdf>.
- Commission of the European Communities, (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training: Report based on indicators and benchmarks. Report t SEC(2009)1616*, Brussels 2009 <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf>.
- Consiglio Scientifico Generale del CNR (a cura di), (2007). *Modalità e criteri per la valutazione degli Istituti*, maggio 2007 <<http://www.cnr.it/documenti/DocumentiProgrammatici/ObiettiviValutazIstituti.pdf>>.
- EUA (European University Association), (2007). *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education*, Brussels 2007 <<http://www.eua.be/publications/>>.
- Fondazione CRUI, (2009). *Criteri per la revisione dei dottorato di ricerca*, marzo 2009, <<http://www.cruai.it/HomePage.aspx?ref=1695>>.
- Fondazione CRUI (32008). , *Guida pratica alla progettazione di un Corso di Studio ai sensi del D.M. 270/04: interazioni con il processo di autovalutazione*, 2008 <<http://old.fondazionecruai.it/homepage.aspx?ref=1882>>.
- Fondazione CRUI, (2003). *Guida alla valutazione dei corsi di studio*, Città Nuova, Roma 2003, <<http://www.fondazionecruai.it/pubblicazioni/Documents/GuiVal.pdf>>.
- Governo Italiano, Schema di disegno di legge concernente *Norme in materia di apprendimento permanente*, approvato dal Consiglio dei Ministri il 19 dicembre 2007 <http://www.ateneofuturo.it/pdf/2008/2008-07-10/universita_e_longlife_learning.pdf>.
- Ministero dell'Università e della Ricerca, *L'Università per l'apprendimento permanente. Linee di Indirizzo*, Napoli: Conferenza nazionale 17 marzo 2007 <http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP//erasmus/MIUR_Linee_Indirizzo.pdf>.
- Modica, L., (2007). *Dottorato di ricerca. Indicazioni per un programma di interventi*, gennaio. <http://www.unicam.it/archivio/eventi/incontri_convegni/UniltaEu_010207/documenti/Modica.pdf>.

Monteil, J-M. (Directeur Général de l'Enseignement Supérieur) et G. Bloch (Directeur Général de la Recherche et de l'Innovation). *Circulaire relative à la résorption des libéralités des doctorants et post-doctorants*, 20 Octobre 2006, <<http://cjc.jeunes-chercheurs.org/divers/circulaire-20-10-2006.html>>.

Parlamento Europeo–Commissione Europea (24.11.2006, L. 327/45-78). Decision No 1720/2006/Ec of the European Parliament and of the Council. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:en:PDF>>.

Progetto PRIN QUALFORED: *La qualità nell'alta formazione: modelli e metodologie per la formazione alla ricerca e dispositivi di valutazione per il trasferimento e l'innovazione dei saperi nella società della conoscenza*, 2007-2009 <http://europa.uniroma3.it/dsp-fcisc/Progetto_PRIN_QUALFORED_-_La_qualit%C3%A0_dell'Alta_Formazione_p14-647.html>.

The European Higher Education Area (EHEA), *Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Bergen, 19-20 May 2005 <<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bergen.pdf>>.



Trends of Educational Research in the International context

Tendenze della ricerca educativa nel contesto internazionale

Juliana Raffaghelli

Università Ca' Foscari, Venezia - j.raffaghelli@unive.it

ABSTRACT

This position paper analyses some trends of educational research in the international context, as well as in relation with social and human sciences research, taking into account main dissemination publications and activities of organisms controlling both policy making and funding for Educational Research in the EU and USA.

This analysis is undertaken with the aim to support comparative perspectives of educational research, focusing some key issues, forthcoming sceneries and critical aspects that will shape activities and training of educational researchers.

Questo *position paper* analizza alcune tendenze della ricerca educativa nel contesto internazionale e in relazione alla ricerca nelle scienze umane e sociali. A questo scopo, tiene conto delle principali pubblicazioni divulgative e attività degli organismi che controllano sia le politiche che i finanziamenti per la ricerca educativa nell'UE e negli USA.

Questa analisi è intrapresa al fine di sostenere prospettive comparative sulla ricerca educativa, individuando alcune questioni chiave, scenari prossimi e aspetti critici che definiranno le attività e la formazione dei ricercatori in ambito educativo.

KEYWORDS

International trends in educational research, research funding and financing, critical issues of research training..

Tendenze internazionali della ricerca educativa, finanziamenti per la ricerca, criticità della formazione dei ricercatori.

1. Introduction

This position paper analyses some trends of educational research in the international context, as well as in relation with social and human sciences research, taking into account main dissemination publications and activities of organisms controlling both policy making and funding for Educational Research in the EU and USA.

This analysis is undertaken with the aim to support comparative perspectives of educational research, focusing some key issues, forthcoming sceneries and critical aspects that will shape activities and training of educational researchers.

The analysis, through an exploratory approach, has considered as starting point the following questions: Which is the role and visibility of educational research in the European and the International context? Furthermore, which is the part played by educational research inside social and human sciences' research? Which topics are mainly considered valuable within this research field? Which are the links with the general research and development context of the above mentioned regions (USA and EU)? Which are the adherence between educational researchers' interests and policy-making interests?

The kernel of this position paper is the issue of the problem faced in today's educational research as academic discipline, entailing researchers practice and status as scientists, as well as the training needs for young educational researchers' trainees.

Educational research has afforded, throughout the whole XX century, the need of defining their methods (Gage, 1989; Hammersley, 2002); the efforts made in the early years of this century were all directed to align educational research with experimental sciences, whereas later on, scientists discussed passionately the need of introducing qualitative approaches. That "paradigms war" (Gage, op.cit) seems to be overcome through the mixed methods approach in educational sciences, that searches adherence of methodological approaches to the educational problems instead of the opposite. Nevertheless, educational research is facing a wholly new station, which regards their placement among other social and human sciences. In fact, while the methodological discussion was an inner concern of educational research, their research topics and the usefulness of their results/products, meaning their role not only in the academic world but also in society, are today at the centre of attention.

It seems that the still many "provinces" of educational research are costing the whole discipline its status, its possibilities of being considered among policy-making strategies, and the worst of all, the possibility of educational research to shape a clear agenda of development. In fact, this own agenda should dialogue with policy making strategies; the risk is that educational researchers are imposed topics and research fields to "survive" as disciplinary field, instead of creating recursive situations where societal problems are the starting point for research and policy making (Whitty, 2006; Biesta, 2009, Margiotta, 2010).

As Biesta (2009) puts out, a critique of educational research could be based in at least three dimensions: usefulness, evidence and values, methods and theory.

We will first afford this three dimensions, in order to depict the problem. After this, we will take a look to empirical information coming out from the analysis of research trends within two international regions: European Union and the USA.

1.1. Usefulness: The Practical Roles of Educational Research

In the UK, reports commissioned by the Department for Education and Employment (the *Hillage Report*, 1998) and Ofsted (Tooley and Varby 1998) expressed serious doubts about the quality and relevance of educational research, arguing, among other things, that educational research did not provide answers to the questions of policy makers, that it did not provide educational professionals with clear guidance for their work, that it was fragmented, non-cumulative and methodologically flawed, and that it often was tendentious and politically motivated (Hammersley, 2004; Biesta, 2009). For the AERA (American Educational Research Association, 2010), educational research has developed over the years serious attempts to address quality of educational research, partly by focusing on the methodological quality of educational research and partly by improving communication between the academic research community and many other constituencies. Also EERA (European Educational Research Association), in the last years, has declared the evident need of addressing topics relevant within European development context. Furthermore, the Framework Programme, since 1995, has published a number of reports stressing the transversality of educational research to

reach European developmental goals. Whereas these lines can be seen as separate, they are united by the fact that they both try to address the issue of the usefulness of educational research. The point here is that there is a strong tendency in discussions about the usefulness of educational research – and social science research more generally – to see useful research as research that tells us how to do things, how to solve problems, how to answer questions, and so on. This was precisely what was at stake in the criticism of international educational research – i.e., that it was not providing policy makers with the answers to their questions and educational professionals with the means and techniques to improve their practice – (Lagemann, 2000). Nevertheless, these criticisms have been around ever since education emerged as an academic discipline, and we could guess that, if educational research is given a place, it is because now than ever education (and learning) is being considered the key for a new society. Educational research is nowadays being given the opportunity to prove that their outcomes can be considered useful; if research failed to generate such outcomes the risk of being replaced by other more consolidated disciplines (like specific social sciences and humanities) is waiting at the corner. As a matter of fact, partly based on studies conducted in the Netherlands on the relationships between educational research, educational policy and educational practice the Dutch sociologist Gerard de Vries has developed a simple but important distinction between two ways in which research can be useful for practice (De Vries, 1990). On the one hand research can produce ‘technical’ or ‘instrumental’ knowledge, i.e., knowledge that indicates what one should do in order to achieve a particular result or outcome. To this De Vries refers as the technical role of research; it is a technical way in which research can be useful for practice. But the technical role – i.e., the provision of technical or instrumental knowledge – is only one way in which research can be useful for educational practice. The other way in which research can inform and improve practice is through the provision of different interpretations and understanding of educational practice. This is what De Vries refers to as the cultural role of research.

The distinction between the technical and the cultural role of educational research allows us to see that the provision of technical knowledge is not the only way in which research can benefit educational practice. While there is an important task for research in finding, testing and evaluating different ways of educational action, research can also have a practical impact if it helps practitioners to acquire a different understanding of their practice. To see a classroom through the lens of behavioral objectives, through the lens of legitimate peripheral participation or as a learning culture (see James & Biesta, 2007) can make a huge difference, not only in that we can see things differently but also in that we may be able to see problems where we did not see them before. As a result, we may see new and different opportunities for action and improvement. We could conclude that the cultural role of educational research is thus no less practical than the technical role, but it is necessary to balance the tensions among the two dimensions. While the first one takes research to serve immediate political/practical purposes regarding societal problems, the second one sees educational research committed with depicting new sceneries of practice, new conceptions of learning and teaching. Educational researchers should be aware of these two sides of the coin.

To illustrate this, De Vries argues that the role that educational research can play in relation to policy and practice to a large extent depends on the micro- and macro-political conditions under which researchers operate (see also Harbers, 1986). The research on which his theory is based indicates that in those cases in which there is a strong consensus about the aims of education or, to look at it from a different angle, where the aims of education cannot be questioned, the only possible role for research is a technical one. When such a consensus does not exist, either because parties cannot agree or because there is a belief in the worth of a plurality of views about the aims of education, it becomes possible for research to play a cultural role.

It is precisely here that De Vries connects his analysis with the idea of democracy. He argues that a democratic society is a society in which social research is not restricted to a technical role, but can also perform a cultural role. A democratic society is, in other words, characterized by the existence of an open and informed discussion about problem definitions and the aims and ends of education, a discussion, moreover, to which research is expected to make a contribution as well.

1.2. Evidence and Values

The exploration of the different roles of educational research also has implications for a notion that has become very prominent in many professional practices including education, which is the notion of ‘evidence.’ From an initial flirt with the notion of evidence-based practice, the discourse has increasingly shifted to that of evidence-informed practice (Biesta, 2007a). This last is attractive and misleading at the very same time. The attractiveness lies first of all in the fact that it is difficult to imagine anyone wanting to argue against the idea that policy and practice should be informed by evidence – or to put it even more strongly: for anyone wanting to argue that policy and practice should not be informed by evidence. A further problem with the idea of evidence-informed practice is that the amount of available evidence is always limited in relation to actual practice. There is always ‘more’ practice, so we could say, than that there is available evidence which means that a lot of what is done in education – in schools and classrooms – is actually done without any basis in research evidence. But the ambition of covering all educational practice with “research evidence” is fundamentally mistaken in its conception of what educational practice is. This becomes clear when we look at situations in which teachers are only allowed to do things for which there is positive research evidence available, as in those situations teachers would actually be able to do very little. Teaching is also an art and a social work, that requires creative interventions every day.

Finally, one could argue that these problems lie precisely behind the shift from evidence-based practice – i.e., the idea that ultimately practice can be totally based on evidence – to evidence-informed practice, where evidence is seen as one of a number of possible sources to inform practice. Nevertheless, here it seems to be necessary to dig into the kind of relationship is envisaged between research and practice if the discourse is that of practice being informed by research. There are epistemological, axiological and political questions at stake here. To begin with the epistemological point: ‘evidence’ operates in the domain of the empirical and is mostly a notion that refers to ‘technical’ knowledge, that is, knowledge about relationships between actions and consequences. This is perhaps one of the main reasons why John Dewey has argued that “(n)o conclusion of scientific research can be converted into an immediate rule of educational art” (Dewey, 1929:9).

It is also why Dewey emphasised that the only way in which research can inform practice is through the transformation of professional action into what he called ‘intelligent’ professional action. Again, what is important about Dewey’s notion of ‘intelligent action’ is that it in a sense combines the technical and the cultural role of research, in the sense that intelligent professional action is not a form of the application of externally generated knowledge, but as a process of problem solving. This reveals that intelligent professional action both needs technical and cultural ‘input’ from research. It not only needs evidence about what has worked in particular situations; it also needs different ways of interpreting and understanding the problem at hand, and this refers to the methodological debate within pedagogical science, of using quantitative or qualitative approaches, and among these last, constructivist/participatory approaches (taking into account the classification of Guba&Lincoln, 2003)

This means that for education the idea of evidence-informed practice is not enough. It needs at least to be complemented by the notion of value-informed

practice, and perhaps we should say that value-informed educational practice is the overarching concept and within it there is a place for evidence, but always judged through the lens of the question of what is educationally desirable.

1.3. Methodology and Theory

The third dimension mentioned by Biesta covers the problem that has been defined as a lack of capacity in the educational research community of researchers with up to date knowledge, understanding and skills in a range of research designs, methods and methodologies.

Mainly in Europe, there is a tendency within the wider field of social science to see the problem predominantly in terms of a lack of capacity in working with quantitative data, in spite of efforts done for the development of research skills across a range of approaches, in the context of initial and continuing educational researchers career.

Nevertheless, in the same context, some criticism has emerged regarding the lack of focus on theory and epistemological dimensions of educational research. High quality educational research is not just a matter of the application of the right methods and techniques but crucially depends on the combination of high quality techniques and high quality theorising. This also means that the ability to capitalise on capacity building in the relation to methods and methodologies may well be restricted because of a lack of attention to capacity building in the domain of theory.

Educational researchers are divided, regarding this problem, into Anglosaxon and Latin research traditions, with the former more concerned to empirical research and uncovering theoretical issues, and the later more focused on theoretical discussions and few empirical studies.

For example, the prevailing view in the Anglo-American world is to see educational research as the interdisciplinary study of educational processes and practices. As a result, research in education heavily relies on theoretical input from other disciplines. Historically, the four most prominent disciplines for the study of education have been philosophy, history, psychology and sociology (see, e.g., Tibble, 1966), albeit that their respective influence on and role in the study of education has changed over time. What is virtually absent in the Anglo-American 'construction' of the field is the idea of education as a separate academic discipline with its own forms and traditions of theorising. In this regard the Anglo-American construction is different from the ways in which the study of education has developed on the Continent where there is a strong tradition of educational theorising linked to a conception of education as an academic discipline in its own right. This has been most strongly developed within the German tradition (which has influenced developments in many European countries), particularly through the contribution of 'Geisteswissenschaftliche Pädagogik', which played a major role in the establishment of education as academic discipline in Germany in the beginning of the 20th century. Work along these lines has been ongoing up to the present day (see, e.g., Mollenhauer, 1972; Benner, 2005) and is exemplified in typical educational theorising around such notions as 'Bildung' or 'Didaktik.' (Margiotta, 2006)

If these observations are correct, it's highly necessary to create opportunities of international dialogue for setting new international educational research agendas that are in time set the transnational agendas for funding/supporting educational research.

The authors of this position paper argue that it is important to look forward and ask questions about the future of educational research, as academic field, as well as context of researchers work and initial and continuing training. Building on the international debate about the role of educational research, it seems that three imbalances within the domain of educational research need to be redressed: *usefulness* of educational research only as the technical role of educational research, with no room for the cultural role; *interrelationships between research and practice*

as “empirical evidence” rather than “evidence on values”; *quality of research* as internationally diversified and imbalanced focus on methods /methodologies and theory.

As concluding remarks, we should say that educational researchers should strive for mainstreaming in educational research as a mean to demonstrate the crucial role this interdisciplinary field plays in building a new society. In fact, education is a cross-sectoral discipline that gives support to the development of socio-economic, scientific and environmental research and development.

In order to further discuss this concepts, we will now introduce two case studies: the role and features of educational research in the context of EU and USA.

2. Educational Research in the context of Europe

2.1. FP6 and FP7 research projects addressing directly issues of education and training

High quality education and training systems are declared to be “*indispensable for European welfare and for developing a knowledge-based society*”. As such, education and training should be essential policy components from both an economic and social point of view. The Report on FP6 and FP7 research projects addressing directly issues of education and training makes it better attempt to demonstrate how educational research is embedded within the context of European research.

In line with this, the report introduces a number of European research projects that have studied diverse aspects of education and training mostly dealing with knowledge and skills (Lisbon Strategy), inclusion and cohesion (Social Agenda), culture, youth and migration (Citizenship), horizontal, international and support actions.

Among the key questions addressed by European researchers are: How can the education systems contribute towards a lifelong learning society in Europe? What is the role of social innovation? What competencies are needed for succeeding in the knowledge society or for training successful entrepreneurs? How can education and training contribute to better social inclusion?

These research projects have been selected – following very competitive calls – within the context of Socio-economic Sciences and Humanities research programme, for their scientific excellence, their policy relevance and their potential impact at European, national, regional and local levels¹. The SSH research programme addresses major current and future societal challenges through top-quality, multidisciplinary and multinational research.

We will now take a look to the topics, disciplines, geographical zones, methods and results, against the previously depicted debate on educational science. The following table introduces hence the area of research, the project’s acronym and description, the disciplinary field, methods and results.

1 The study declares to have revised 200 European research teams grouped in 19 European collaborative research projects, with an overall European investment of 30 million euros shared.

Research area	Topic	Disciplinary Field	Methods	Who/Where
Knowledge and skills: Lisbon Strategy (4)	REFLEX The flexible professional in the knowledge society – New demands on higher education in Europe LifeLong Learning 2010 Towards a lifelong learning society in Europe: the contribution of the education system	Economics – Sociology of Education	Documental Analysis Extensive Survey Qualitative study on competences in HEI	Universiteit Maastricht Research Centre for Education and the Labour Market (ROA) Maastricht – NL
	LIFELONG LEARNING 2010 The project aims to examine and report on national differences in approaching formal lifelong learning, but also to assist policy-makers and practitioners in learning appropriate lessons from contrasting practice in other countries.	Comparative Educational Studies	Interdisciplinary analyses based on extensive survey and interviews at various institutional levels	Tallinn University Institute for International and Social Studies Tallinn – EE
	EUEREK European universities for entrepreneurship: their role in the Europe of knowledge	Economics – Sociology of Education	Documental Analysis Extensive Survey	Institute of Education, University of London London – UK
	KNOW & POL The role of knowledge in the construction and regulation of health and education policy in Europe: convergences and specificities among nations and sectors	Sociology of Education – Health care services	Documental Analysis Extensive Survey National Case studies	Université catholique de Louvain (CERISIS-UCL and GIRSEF-UCL) Louvain-la-Neuve – BE
Inclusion and cohesion: Social Agenda	PROFKNOW Professional knowledge in education and health: restructuring work and life between the state and the citizens in Europe	Sociology of Education – Health care services	Cross-national Life-stories Interviews, discourse analysis	Göteborg Universitet Learning and Teaching Unit Göteborg – SE
	INCLUDED Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education	Sociology of Education – Cultural Studies	Documental Analysis. Analysis of practices through ethnographic approach to communities and institutions Definition and clustering of strategies	Universitat de Barcelona CREA: Research Centre in Theories and Practices that Overcome Inequalities Barcelona – ES
	KATARSIS Growing inequality and social innovation: alternative knowledge and practice in overcoming social exclusion in Europe.	Sociology of Education – Cultural Studies	Documental Analysis, Extensive survey, Interviews.	University of Newcastle Upon Tyne Global Urban Research Unit (GURU), School of Architecture, Planning and Landscape – Newcastle Upon Tyne – UK
	PROFIT Policy responses overcoming factors in the intergenerational transmission of inequalities	Political Sciences, Sociology of Education	A multidisciplinary comparative study in policies and practices (with special attention paid to education)	University of Lodz Institute of Sociology Lodz – PL

	<p>EMILIA Empowerment of mental health service users: lifelong learning, integration and action</p> <p>YIPPEE Young people from a public care background: pathways to education in Europe</p> <p>INTERACT Intercultural active citizenship education</p> <p>EMILJE A European approach to multicultural citizenship: legal political and educational challenges</p> <p>REDCo Religion in education. A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European countries</p> <p>BIOHEAD-CITIZEN Biology, health and environmental education for better citizenship</p>	<p>Anthropology of Education</p> <p>Anthropology of Education</p> <p>Cultural Studies, Ethnography</p> <p>Political Sciences – Sociology of Education – Curriculum studies</p> <p>Cultural Studies - Curriculum Studies History of Education</p> <p>Sociology of Education – Environmental studies</p>	<p>Documental Analysis (review of lifelong learning policies in the European Union region) National Case Studies</p> <p>Documental Analysis (policy documents and practices) Survey and Interviews (track and evaluate the educational plans and path- ways of a sample of 19-21 year-olds from a public care background)</p> <p>Documental Analysis Teachers' interviews, professional discourse analysis</p> <p>Critical Review of Literature, Case Studies on the basis of Legal, political and curriculum studies</p> <p>Curriculum analysis (historical analysis and cross-national analysis), Teachers' discourses analysis</p> <p>A comparative analysis of syllabi and school text- books. A comparative analysis of the teachers' and teachers-to-be conceptions (social representations)</p>	<p>Lifelong Learning, Health and Social Sciences London – UK</p> <p>Institute of Education University of London Thomas Coram Research Unit London – UK</p> <p>Universidade de Coimbra Centro de Estudos Sociais Coimbra – PT</p> <p>Hellenic Foundation for European and Foreign Policy Athens – EL</p> <p>University of Hamburg Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft Hamburg – DE</p> <p>Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança IEC (Institute of Child Studies) Braga – PT</p>
<p>Culture, youth and migration: Citizenship</p>				

<p>Horizontal, international and support actions</p>	<p>EDUMIGROM Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe</p>	<p>Cultural Studies, Policy Studies</p>	<p>Extensive Survey, Interviews and focus groups at institutional level</p>	<p>Central European University Center for Policy Studies Budapest – HU</p>
	<p>EUMARGINS On the margins of the European Community – Young adult immigrants in seven European countries</p>	<p>Cultural Studies, Geography</p>	<p>a combination of biographical and ethnographical data- collection in eight urban environments; analysis of available statistical data on relevant literature.</p>	<p>Universitetet i Oslo Department of Sociology and Human Geography Oslo – NO</p>
	<p>SINCERE Supporting international network and cooperation in educational research</p>	<p>International Cooperation</p>	<p>International Cooperation programmes analysis (FP5 / FP6) Networking and dissemination</p>	<p>Menon Network EEIG Brussels – BE</p>
	<p>Tripl-E DOSE Days of socio-economy: education, employment, Europe</p>	<p>Sociology and Economy of Education</p>	<p>Summary of outcomes of socio-economic research resulting from the FP5 and FP6 projects under ‘common denominator’ related to the socio-economic issues: education and employment in Europe Networking and Dissemination</p>	<p>Instytut Podstawowych Problemow Techniki Polskiej Akademii Nauk National Contact Point for Research Programmes of the European Union Warszawa – PL</p>
<p>EERQI European educational research quality indicators</p>	<p>Research Methodology</p>	<p>Design of a new methodological framework to measure social and humanities research quality. Complementary to traditional measurements of scientific quality (citation analysis, journal impact factor), new methods and indicators of quality assessment will be tested (usage assessments versions available, other statistical methods, as well as by means of advanced, semantics-based detection of linking, correlations and referral contexts)</p>	<p>University of Hamburg Department for International, Comparative and Multicultural Education Hamburg – DE</p>	

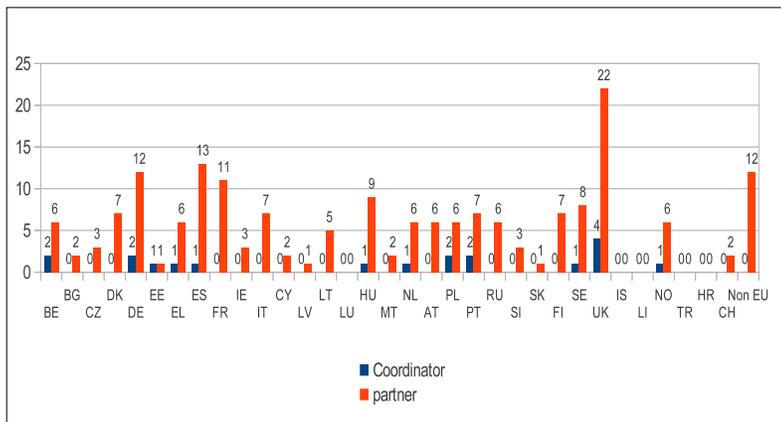
This table shows how disciplines are distributed within educational projects, with a good representation of Political Sciences, Cultural Studies and Anthropology; it goes without saying that there's a richness of methodological approaches, with the adoption of mixed methods to afford the complexities of multi-level objects of study, from large scale societal phenomena to specific institutional and individual focus on practices. All projects show a cross-national, compared approach (mainly through case studies comparisons), with strong empirical studies supported by critical reviewing of literature as well as desk research.

Few studies afford psico-social dimensions of education, nor they consider learning processes or evaluation/assessment research. Among selected projects, there are no only theoretical studies, or studies focused on philosophy of education.

With regard to the topics, it is to be highlighted the strong concern of the European Commission to tackle the problem of the multiethnic society as well as new poverties (a theme related to social cohesion in Europe); less evident, yet present, is the topic of new skills for new jobs (related to competitiveness).

We will take into account now the geographical distribution, in order to see which countries are actively engaged in European funded educational research.

Educational Projects within 6-7FP:
analysis of participation by country coordination and partnership



As we can see, an impressive number of projects has as leader and partner UK's institution, followed far by Spain, Germany and France (this last country only as partner). Among Western European countries, Portugal shows a better performance than Italy, with more coordinated projects and participation as partners, whereas Italy is involved only as partner. Scandinavian countries, Netherlands and Belgium show a good number of projects, behind the main Western countries.

It is to be highlighted the outstanding participation to the projects of educational research by new entering countries from Eastern Europe, like Poland, Hungary, Estonia (all with participation as coordinators as well as partners), and Lithuania and Rumania (good participation as partner).

Having analysed educational research from inside, we could now take a look to educational research in the context of Social Sciences and Humanities, in order to understand the relevance of educational issues in the context of other societal problems and topics.

2.2. Educational Research in the context of SSH research in Europe: how is the participation of educational research to providing the insights for future solutions?

For the EC, funding the field of socio-economic sciences and the humanities (SSH) contributes to an in-depth, shared understanding of the complex and interrelated socio-economic challenges facing Europe and the rest of the world. The European Commission has supported SSH research over the last four consecutive framework programmes, and has sealed this commitment by dedicating a specific theme to SSH research under the Seventh Framework Programme (FP7). Under FP7, priority is being given to research into the following areas, considering them *crucial to provide insights for future solutions*:

- growth, employment and competitiveness in a knowledge society;
- social cohesion, and social, cultural and educational challenges in an enlarged EU;
- combining economic, social and environmental objectives in a European perspective;
- major trends in society and their implications;
- sustainability, environmental challenges, demographic change, migration and integration, quality of life, and global interdependence.
- Europe in the world (covering migration, poverty, crime and conflict);
- the citizen in the European Union;
- socio-economic and scientific indicators;
- foresight activities, such as the future implications of global knowledge, migration and ageing.
- It is worth now to see how educational research participate in within these topics, hence supporting “insights for the future”.

We will introduce the List of projects 2007-2010 of European Research Socio-economic Sciences and Humanities, highlighting the number of educational research projects and their related topics.

Growth, employment and competitiveness in a knowledge society: European research in socio-economic sciences and the humanities should help European Union economies thrive, resist the international competition and innovate. At the same time, more research is needed in order to increase rates of employment and the quality of jobs.

Within this area, 16 projects have been funded, from which one regards the topic of educational research: *Governance of educational trajectories in Europe. Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective.*

Combining economic, social and environmental objectives in a European perspective: European research in socio-economic sciences and the humanities is to understand how social cohesion has been made possible in Europe and how it can be affected by current problems, taking into consideration that sustainable development is at the same time a challenge and an opportunity.

In this area, 17 projects have been approved, with none of them pertaining to the field of educational research.

Major trends in society and their implications: European research in socio-economic sciences and the humanities should address the main scientific and policy concerns about major social changes such as ageing, migration, families, work, multicultural societies, racism, to quote but a few.

Within this area, 26 projects have been funded, with two of them regarding educational research: (a) *Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe* (b) *Religious education in a multicultural society: school and home in comparative context.*

Europe in the world: European research in socio-economic sciences and the humanities is to address the new reality of the multipolar world with its economic, social and political developments and upheavals and study the role of Europe in this new context.

In this area, 19 projects have been approved, with none of them pertaining to the field of educational research.

The citizen in the European Union: European research in socio-economic sciences and the humanities should help understand how European democracies work, how citizens' participation is important for the legitimacy of governments, but also how, in Europe, diversities and commonalities are shared that make European Union different but also united in a European political reality.

In this area, 20 projects have been approved, with none of them pertaining to the field of educational research.

Socio-economic and scientific indicators: European research in socio-economic sciences and the humanities should study the use of indicators in policy-making and especially try to develop new indicators that are not strictly economic but integrate new social or environmental data.

Within this area, 11 projects have been funded, with one of them regarding educational research

2.3. European educational research quality indicators

Foresight: European research in forward looking activities aims at identifying major trends, tension and potential transitions for Europe and the world. It also develops likely scenarios for the future of Europe. It builds new tools for forecasting main social, economic, environmental and technological issues.

In this area, 9 projects have been approved, with none of them pertaining to the field of educational research.

Strategic activities: this area covers issues like European emerging needs of society, horizontal measures to support international cooperation, measures to support the dissemination of research, transnational cooperation in the field of social sciences and humanities.

In this area, 14 projects have been approved, with none of them pertaining to the field of educational research.

2.4. EERA: a critique to 8th Framework Programme regarding Social Sciences and Humanities and the role of Educational Research

EERA, the European Educational Research Association (composed by 26 national members), reacted to the FP8 Consultation, which aim was to programme funding of research projects from 2012-2017² (Green Paper). EERA's main concern with the Green Paper was, that social science, humanities and thus educational research seems to be disappeared from the Framework Programme.

The EERA's response to the Green paper focussed on questions touching on a wider focus on societal challenges, bottom-up activities and links between research and

2 European Commission: Research & Innovation (2011) From Challenges to Opportunities: Towards a Common Strategic Framework for EU Research and Innovation funding Bruxelles, 9.2.2011/ COM (2011) 48 definitive. Accessible at <http://ec.europa.eu/research/csfr/index_en.cfm?pg=documents>, retrieved 27/05/2011

policy, in the context of EU2020 and “Innovation Union”. In fact, the analysis in those papers is that there is too much fragmentation in European science and technology. Sharpening the focus should reduce fragmentation: Clarifying objectives, reducing complexity, avoiding duplication (simplifying and broadening participation, increase impact of EU funding), more collaboration between science and business. Related to this issues, the Green Paper envisages a common strategic framework that shall tackle societal challenges, strengthen competitiveness and strengthen the EU science base and EU Research Area. The EERA's position is that the GP appears to take a very narrow view of what constitutes economic development (ie. one measured very largely by reference to GDP) and it ignores other important approaches to and measures of development (already advanced by Nobel Laureate Amartya Sen, who expresses economic growth in terms of the growth in human capabilities).

«Even within its own terms of business development it looks exclusively to science and technology and ignores the contribution to GDP in many countries in Europe made by eg film, television and other media, the publishing industry, cultural and heritage industries, art and design, health services and indeed the huge foreign earnings from overseas students choosing to study in Europe» (L. Moos, President of the EERA, 2011)³

Beyond this, and granted the need to establish some priorities for research funding, the EERA remarked also the omission from the strategy of any reference to such key areas as health (other than in terms of medical science), education, social welfare, social inclusion, social justice, multi-culturalism, immigration, mobile EU population, European languages, arts & culture, identity & citizenship.

«There also should be room for non-linear thinking: Educational research, for example, rarely works in this way and rarely has the tangible ‘product’ that might issue from eg materials science or medical research. Often, what it provides is new understanding, which then enters into a complex process of assimilation into policy and practice, but is rarely the only source of the policy or practice, which emerges. Often too the conduct of educational (and other social science) research itself stands in a close relationship with the sites of practice: the research is itself conducted in a way, which will contribute directly to development. There is not such a clear separation between research and development as there is in e.g. many areas of science and technology» (Idem).

Thus in EERA's vision, the whole discourse of ‘knowledge transfer’ and ‘taking products to market’ should be reconstructed in contexts of what might be thought of as social innovation but not only these. The point is that the requirements for reporting and impact in educational and social science research need to be tailored to the particular ways in which research functions in these areas.

2.5. European Research on Education and Training: strategic framework of policy

The above depicted scenery of educational sciences as field of research in the context of SSH has showed us a not-too-much comforting panorama.

3 News of EERA, 2011. The whole document can be consulted at: <<http://www.eera-ecer.eu/news/eera-responding-to-fp-8-consultation/>>

Nevertheless, education is considered by the EC the key of development of Lisbon strategy (2000-2010) through its main policy programme of ET2010 (Education and Training Programme); and in continuity with this, the key of EU2020 flagship initiative, through the ET2020⁴.

Politicians at the European level have recognised that education and training are essential to the development of today's knowledge society and economy. The EU's strategy emphasises countries working together and learning from each other.

EU education and training policies have gained impetus since the adoption of the Lisbon Strategy in 2000, the EU's overarching programme focusing on growth and jobs. The strategy recognised that knowledge, and the innovation it sparks, are the EU's most valuable assets, particularly in light of increasing global competition⁵.

The long-term strategic objectives of EU education and training policies are:

- Making lifelong learning and mobility a reality;
- Improving the quality and efficiency of education and training;
- Promoting equity, social cohesion and active citizenship;
- Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training (European Commission, idem)

EU level activities are being developed to address priority areas in each of the different levels of education and training – early childhood, school, higher, vocational and adult education – based on these overall aims.

A series of benchmarks are set for 2020.

The benchmarks for 2020 are:

- at least 95% of children between the age of four and the age for starting compulsory primary education should participate in early childhood education;
- the share of 15-years olds with insufficient abilities in reading, mathematics and science should be less than 15%;
- the share of early leavers from education and training should be less than 10%;
- the share of 30-34 year olds with tertiary educational attainment should be at least 40%;
- an average of at least 15 % of adults (age group 25-64) should participate in lifelong Learning (European Commission, idem)

2.6. Research and Analysis in the context of ET2020

To serve these ambitious objectives, the European Commission has launched a number of studies and research into areas of common concern for the education and training sector across Europe. These help to promote comparative research and ensure that European policies have a solid factual basis.

So far, efforts have looked into fields including: early school leavers; the key competences of young people; how education develops entrepreneurship; foreign language teaching; equity in education; and the financing of education. These topics are more than just wider areas of interest: the European Commission has identified 16 core indicators for monitoring progress and performance in education and

4 EU Member States and the European Commission strengthened co-operation in 2009 with *strategic framework for European cooperation in education and training* ("ET 2020") a follow-up to the earlier *Education and Training 2010 work programme* launched in 2001. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_en.htm>

5 Introduction to the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm>, retrieved 25 May 2011.

training across Europe, and annual reports summarise countries' progress towards common objectives⁶.

In addition, Member States are currently carrying out major assessments of the situation in a number of these key areas, often as part of joint international surveys, as shown in the following table.

Research Topic	Short Description	Who
<p>Learning to learn; <http://ec.europa.eu/education/life/learning-policy/doc2441_en.htm></p>	<p>Learning to learn is the ability to pursue and persist in learning, to organise one's own learning, and to being aware of learning needs. It means gaining, processing and assimilating new knowledge and skills, as well as seeking and making use of guidance.</p> <p>Education ministers from across the EU suggested that the development of indicators should be started in this field in 2005. The European Commission brought together an expert group to develop an instrument to measure learning-to-learn competences in different countries, together with support from the CRELL research centre.</p> <p>The instrument developed was tested in eight countries in 2008 – France, Italy, Cyprus, Slovenia, Finland, Austria, Spain and Portugal. Altogether, 2 325 14-year-olds from 49 schools were tested and each country made recommendations to improve the instrument.</p> <p>The findings of this pilot survey are being used to develop a full-scale European indicator in the field. Data will then enable education decision-makers to undertake thorough analyses of how learning-to-learn abilities are acquired, taught and measured in different national settings. This, in turn, will give greater understanding of curricula developments and teaching methods.</p>	<p>University of Helsinki Centre for Educational Assessment 2008 (Call for Tenders)</p>
<p>Adult skills; <http://ec.europa.eu/education/life/learning-policy/doc2437_en.htm></p>	<p>Some 20 EU Member States are taking part in the Programme for International Assessment of Adult Competences (PIAAC), initiated by the OECD. The survey aims to assess "adult skills" in a comparable way among the 26 participating countries (the European countries plus Australia, Canada, Chile, Japan, Korea and the United States).</p> <p>A key part of the survey is to assess literacy in the broadest sense, including the use of digital and communications technology, and the ability to access, manage, integrate and evaluate information and to communicate with others.</p> <p>The main topics in the international report could include country comparisons, skills used on the job, the role of education and training in the process of skill acquisition, the economic and social outcomes of skills, and the survey methodology.</p> <p>A timetable for action has been agreed, with preparation of the surveys lasting until 2011 and data collection up to 2012. The first international report should be finalised in 2013 and a series of thematic reports should be released from 2014 onwards.</p>	<p>OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) Located at Paris (FR)</p>

6 See for example, the Conference "Improving Education: evidence from secondary analysis of international studies" (Stockholm, November 2009) presented key results and research from large

<p>Civic skills; <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2433_en.htm></p>	<p>“Civic skills” are the knowledge, abilities and attitudes that people need to be able to take an active role in society and to be “engaged citizens”: EU Member States are involved in international research efforts looking into how well education and training systems deliver these skills to young people. The work covers areas such as democracy and citizenship, national identity, social cohesion and diversity. The main effort in this field is the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009), which involved 22 EU Member States together with Asian and Latin American countries. It surveyed teachers and pupils’ understanding and attitudes towards civic and citizenship matters, as well as the political, cultural and educational contexts. The results from the study have been released in June 2010. Civic skills are identified as one of the 16 core indicators for education and training in Europe, and the Commission will use the results of the ICCS study to assess progress in this area.</p>	<p>International Association for the Evaluation of Educational Achievement Located at Hamburg (DE)</p>
<p>Teachers’ professional development; <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2425_en.htm></p>	<p>Research and analysis: teachers’ professional development The amount of professional development that teachers receive and its quality are crucial factors in the effectiveness of education and training systems. For the first time, teachers in 19 EU Member States and associated countries have completed a comprehensive survey on the main aspects of their learning environment and working conditions, as part of wider international efforts. The EU worked together with the OECD to produce the first internationally comparable data on teachers’ professional development in summer 2009, within the Teaching and Learning International Survey (TALIS). In November 2009, a report on teachers’ professional development was published, with further analysis of this area. The main finding of the report is that professional development is an established part of teachers’ lives. Almost nine out of ten teachers take part in some form of in-work professional training, and more than half say they want more. Overall, the results indicate that a school policy of giving feedback to teachers on their performance is strongly linked to their professional development and its impact. However, teachers identified “conflict with work schedule” as the biggest barrier to participation in training, which suggests that policies to integrate teachers’ professional development more effectively into their total work package and into the functioning of schools would be beneficial. Recommendations to come out of the report for policy-makers are that an increased focus on appraisal, feedback and a positive school climate can contribute to the development of schools and improve the quality of teaching. The TALIS project is ongoing with further analysis on teacher training planned for the future.</p>	<p>European Commission and the OECD, Directorate for Education Located at Paris (FR)</p>

international assessments, relevant for education policy making. Retrievable on the web through <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2000_en.htm>, last access on 27 May 2011; and the latest progress report, covering 2010/2011, at <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2881_en.htm> (last access 27 May 2011)

<p>Language learning: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2429_en.htm></p>	<p>Skills in foreign languages are becoming ever-more important as economies become increasingly globalised and people travel abroad more often. The EU is looking into how well education and training systems in different countries teach languages.</p> <p>The European Survey on Language Competences is a major initiative by the European Commission to support the development of language-learning policies across Europe.</p> <p>The survey will test the two most widely taught European languages (from English, French, German, Italian and Spanish) in each participating country in a representative sample of pupils in their final year of lower secondary education. A sample of approximately 1 500 students per language tested per country will be used.</p> <p>The survey will assess students' proficiency in listening, reading and writing. It will also collect data on how demographic, social, economic and educational factors affect language proficiency.</p> <p>The data collected in the survey will be used to construct an indicator to measure progress towards EU objectives of improving the learning and teaching of foreign languages across Europe.</p> <p>The survey will take place in February/March 2011, and the final report will be published in 2012.</p>	<p>International Consortium "Survey Lang." Centre international d'études pédagogiques (CIEP) (FR) Gallup Europe (BE/HU) Goethe-Institut (DE) Instituto Cervantes (ES) Cito (NL) University of Cambridge ESOL Examinations (UK) Universidad de Salamanca (ES) CVCL – Università per Stranieri di Perugia (IT)</p>
<p>Vocational Educational Training <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc60_en.htm></p>	<p>Faced with challenges such as intensified global competition, high numbers of low-skilled workers and an ageing population, vocational education and training (VET) is vital to prepare individuals for today's society and ensure Europe's future competitiveness and innovation.</p> <p>Actions to improve vocational education and training help to provide the skills, knowledge and competences needed in the labour market. As such, they are an essential part of the EU's 'Education and Training 2020' work programme.</p> <p>The European Commission acts together with EU Member States and other countries to strengthen VET across Europe. The 'Copenhagen Process', established in 2002, lays out the basis for co-operation in VET, with 33 European countries involved.</p> <p>On 9 of June 2010, the European Commission presented a 10 year vision for the future of vocational education and training in the Communication "A New Impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy".</p> <p>Actions cover: Recognition VET Teachers and trainers Mobility</p>	<p>CEDEFOP (European Center located at Thessaloniki, GR)</p> <p>ETF (European Center located at Turin, IT)</p>

<p>Higher Education Area in Europe <http://ec.europa.eu/education/life/online-learning-policy/doc62_en.htm></p>	<p>Higher education in Europe Higher education plays an essential role in society, creating new knowledge, transferring it to students and fostering innovation. EU-level actions help higher education institutions throughout Europe in their efforts to modernise, both in terms of the courses they offer and the way they operate. Europe has around 4 000 higher education institutions, with over 19 million students and 1.5 million staff. Some European universities are among the best in the world, but, overall, potential is not being fully realised. Curricula are not always up to date, not enough young people go to university, and not enough adults have ever attended university. European universities often lack the management tools and funding to match their ambitions. In the light of these challenges, governments and higher education institutions are looking for ways to create better conditions for universities. National governments are responsible for their education and training systems and individual universities organise their own curricula. However, the challenges facing higher education are similar across the EU and there are clear advantages in working together. The role of the European Commission is to support national efforts. This is done through a) a modernisation agenda for Member states, based on the common principles of "Bologna Process"; exchanges of good practices and reflections through the European network 'cluster' on the modernisation of higher education – to share experiences and look at common challenges; the Erasmus Programme for academic mobility among European countries, and programmes like Tempus and Erasmus Mundus; specific studies on specific areas relevant to higher education policy by gathering, analysing and sharing information on the state of play across Europe.</p>	<p>European "Cluster on Modernisation of Higher Education" European Network</p>
--	--	--

Beyond this framework of research for policy recommendation, the EC promotes exchanges of information on different policy options, eventually supported by research, that can help advance reforms in national education and training systems and form a key part of European co-operation in education and training. EU-wide peer learning activities are organised either by groups (“clusters”) of Member States interested in specific topics, or by expert groups established by the European Commission. Meanwhile, the Copenhagen Process organises peer learning activities for vocational education and training, and the working group on the Adult Learning Action Plan organises peer learning in adult education⁷.

The current peer learning themes/Clusters and groups are:

- Cluster on Modernisation of Higher Education
- Cluster on Teachers and Trainers
- Teachers and Trainers in Vocational Education and Training
- Cluster on Making best use of resources
- Cluster on Maths, Science and Technology (MST)
- Cluster on Access and Social Inclusion in LLL
- Cluster on Key competences
- Cluster on Information and Communication Technologies (ICT)
- Cluster on Recognition of learning outcomes
- Working group on the Adult Learning Action Plan
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)

Further Studies commissioned by the EU, are available at the several research centers:

- Eurydice, the official information network on education in Europe providing information on and analyses of European education systems and policies.
- Cedefop, the centre of reference for vocational education and training for the European Union.
- CRELL, the EU’s Joint Research Centre for research on lifelong learning based on indicators and benchmarks

Other “ad hoc” studies and research, financed by the Education, are commissioned to external experts through processes of “tendering”, through extremely competitive call for tenders. An analysis of studies commissioned make visible that mainly private societies, as well as University research centers from UK, France, Belgium, Germany, and with less participation, Netherlands, and Scandinavian countries are the main implementers of these studies.⁸

2.6. A big “umbrella” programme to innovate on education and training: the Life Longlearning Programme

This policy framework also puts the basis for the Lifelong Learning Programme to become the main instrument of realization of these strategies and policy priorities, whit extensive financial support for both European multilateral cooperation and national activities. In spite of this, even when the LLP projects require dissemination strategies that could entail research activities, as well as quality assurance (that includes evaluation of impacts of pilot activities) it doesn’t necessarily implies

7 The activities of “clusters are visible at the portal named “The Knowledge System for Lifelong”. The KSLLL website on the outputs of the European cooperation in education and training, accessible to <<http://www.ksl11.net/Default.cfm>>.

8 All “ad hoc studies” commissioned by the Education and Training programme are available at <http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139_en.htm>

research activities. This could encompass, in the future, that a lot of interesting educational practices, even when guided by principles of innovation and development, could be loosely connected to the educational research agenda.

In fact, LLP urges for design projects that cover specific policy priorities, and inside them, it requires research background supporting proposals. Nevertheless, proposals are not only approved by their scientific solidity, and many LLP projects implement interesting ideas, more concerned on covering activities than in producing valid and reliable evidence for future practice.

Only in the last call (2011-2013) the LLP has included a transversal programme “Key Actions 1: Policy Cooperation and Innovation” to support comparative educational research and research networks.

2.7. Studies and comparative research in the context of LLP

The objectives of “Studies and comparative research” line are to achieve cross-national comparative analyses of educational systems in the EU in the field of development and innovation of education and training at local, regional, national level in a worldwide context. The analyses should be based on comparable data, statistics, knowledge and analysis to underpin lifelong learning strategies and policy development and to identify strategic areas for particular attention.

The Action focuses on priority issues which are defined in relation to the needs identified in the “E&T 2020” strategic framework. These are published in the LLP General Call for Proposals 2011-2013 of the programme. Particular attention is paid to dissemination and exploitation of the results of studies and research carried out under this Action. The activities of the Action include comparative studies and research, research networks and research conferences as well as publication and dissemination of results.

The objectives of Action “Studies and Comparative research” are:

- to support the new strategic framework for cooperation in the field of education and training (E&T 2020) through studies and comparative research in education and training fields at European level;
- to contribute to evidence-based policy-making by producing state-of-the-art scientific knowledge on specific sectors of education and training;
- to promote the creation of research consortia and cooperation between European research institutes and researchers in the field.

Priority is given to studies and research which provide an added value to state of the art of knowledge in the field and which focus on topics not yet covered by recent or ongoing and forthcoming studies funded under this action. Before submitting an application, applicants should, therefore, ensure that the proposed topic has not yet been and will not be covered by another study funded by EU education programmes⁹. The priority topics for comparative research to strengthen the *evidence base for policy and practice* in education and training are (EC, 2010):

9 With a budget of nearly € billion for 2007 to 2013, the programme funds a range of actions including exchanges, study visits and networking activities. Projects are intended not only for individual students and learners, but also for teachers, trainers and all others involved in education and training. LLP covers the so called “Sectoral Programmes”, which include COMENIUS (school education improvement), LEONARDO (competences for the professional life), GRUNDTVIG (adult learning), ERASMUS (higher education improvement). Furthermore, the LLP also offer funding for “Transversal programmes”, that focus topics that are cross-sectoral like LANGUAGES (improvement of languages learning), ICT (use of ICTs in education and professional life and digital literacy), and Dissemination and Exploitation of achieved

Provision and demand for adult learning: Studies focus are comparative or in-depth country analyses of organisational, management and funding models designed to create a high quality and efficient adult learning system (formal, non-formal and informal), supported by guidance, validation, electronic learning platforms and other key features, thereby providing concrete ways to enable adults to learn and improve their qualifications over their entire life course.

Acquisition of key competences in education and training throughout lifelong learning. Studies addresses the following issues:

- a) measures to improve literacy, maths and science attainment and gender balance as well as transversal competences (learning to learn and creative skills);
- b) measures and methodologies for assessment and evaluation of key competences.

Social inclusion in education and training, including the integration of migrants.

Studies focus on :

- a) the effectiveness of measures to reduce early leaving from education and training;
- b) the role of early childhood education and care in social inclusion (participation, pedagogical approaches etc.);
- c) measures to improve the participation of underrepresented groups (social, economic, ethnic...) in higher education;
- d) the role of adult learning in alleviating social marginalisation and exclusion.

Attractiveness of vocational education and training (VET).

Studies focus on:

- a) comparative analysis of initiatives concerning tertiary VET programmes;
- b) comparative analysis of factors of quality of initial and continuing VET programmes which have proven to have the potential for substantial image change of VET.

Measuring competences and anticipating future skills.

Comparative analysis of future skills' needs in the economy and in the society; responsiveness of education and training systems to those needs; quality of transitions between education and training and the labour market; improving understanding of the links between compulsory education, further education, higher education; adult education and working life.

As we can see, the big umbrella of LLP can create real good opportunities for the development of educational research initiatives. Nevertheless, this is not its main scope; within it, research is considered an instrument of "cultural value", to foresight future trends and sceneries. So participation and agenda should dialogue with practices and agenda of educational researchers as consolidated group.

The results of the 2011 call for proposals will enlighten educational researchers on the nature of the studies financed by LLP, as well as main implementers/coordinators and partnerships.

results in sectoral programmes. In addition, the programme includes Jean Monnet actions which stimulate teaching, reflection and debate on European integration, involving higher education institutions worldwide. From: *"The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all"*, <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm> , retrieved 26 May 2011.

3. Educational Research in the context of USA

Needless to say, USA has largely based educational policies (and development strategies) on a long tradition of educational discussion and research, from the pioneer works of John Dewey, to Bruner's presidency of the discussions for a new strategy of development in the 60's.

Nowadays, all trends in educational research are still shaped by American agenda on educational research, that is configured by key institutions like the Education Department of USA, the National Academy of Sciences and the American Educational Research Association (AERA).

In this section, we will analyze main trends of research in the USA through the exploration of the agendas and activities of the National Academy of Sciences and the AERA.

3.1. The National Academy of Sciences

The National Academy of Sciences (NAS) is an honorific society of distinguished scholars engaged in scientific and engineering research, dedicated to the furtherance of science and technology and to their use for the general welfare

The NAS was established by an Act of Congress that was signed by President Abraham Lincoln on March 3, 1863, at the height of the Civil War, which calls upon the NAS to "investigate, examine, experiment, and report upon any subject of science or art" whenever called upon to do so by any department of the government. Scientific issues would become more complex in the years following the war, and to expand the expertise available to it in its advisory service to the government, the NAS created the National Research Council under its charter in 1916. To keep pace with the growing roles that science and technology would play in public life, the National Academy of Engineering was established under the NAS charter in 1964, and the Institute of Medicine followed in 1970.

Since 1863, the nation's leaders have turned to these non-profit organizations for advice on the scientific and technological issues that frequently pervade policy decisions. Most of the institution's science policy and technical work is conducted by its operating arm, the National Research Council (NRC), which was created expressly for this purpose and which provides a public service by working outside the framework of government to ensure independent advice on matters of science, technology, and medicine. The NRC enlists committees of the nation's top scientists, engineers, and other experts, all of whom volunteer their time to study specific concerns. The results of their deliberations have inspired some of America's most significant and lasting efforts to improve the health, education, and welfare of the population. The Academy's service to government has become so essential that Congress and the White House have issued legislation and executive orders over the years that reaffirm its unique role.

Educational research has its own well recognized role among other topics, as it is possible to see on the annual reports of the four areas concerned with research policies in USA:

- Natural Resources and the Environment
- Science, Engineering, and Technology
- Education, Research, and Competitiveness
- Health and Safety

From the studies completed in 2010, we can identify 8 areas of research, 1 of these Education and Social Issues. The topics where: Defense, Security, and Space, Education and Social Issues Health and Safety, Industry, Commerce, and Technology, International Affairs, Natural Resources and the Environment, The Scientific Enterprise, Transportation Inside of this specific "Education and Social Issues" area, we can count 31 projects, of which specifically focused on Educational research are:

1. Student Mobility: Exploring the Impact of Frequent Moves on Achievement — Summary of a Workshop
2. Science and Technology for Children – Books
3. Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy
4. The *National Oceanic and Atmospheric Administration's Education Program: Review and Critique*
5. Lifelong Learning Imperative in Engineering — Summary of a Workshop
6. Learning Science: Computer Games, Simulations, and Education
7. Language Diversity, School Learning, and Closing Achievement Gaps — A Workshop Summary
8. High School Dropout, Graduation, and Completion Rates: Better Data, Better Measures, Better Decisions
9. Exploring the Intersection of Science Education and 21st Century Skills — A Workshop Summary
10. A Data-Based Assessment of Research-Doctorate Programs in the United States (2-Volume Set with CD)
11. Best Practices for State Assessment Systems Part I — Summary of a Workshop

So this makes 11 of 31 projects, with clear focus of concern on science, technology and math education, from teachers training to advanced training within higher education. In fact, education is linked specifically to the nation competitiveness. In fact, the National Academies released “Rising Above the Gathering Storm”, in 2005 urging action to maintain American competitiveness in an increasingly global economy. In 2007, Congress passed the America COMPETES Act authorizing many recommendations from the report, which called for sustained investment in education and basic research. But most of the measures went unfunded until the economic stimulus package was created early in 2009.

In the above mentioned reports, it is clear that building U.S. Talent in Science and Technology in USA depends on the capacity of educate high specialized work force and teachers. So studies from the list, concluded by 2010, focused the trends of training for Science, technology, engineering and mathematics, with the engagement of the National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine, funded by NASA, National Institutes of Health, National Science Foundation, Carnegie Corporation of New York, and the Otto Haas Charitable Trust. In general, the results pointed out specific facts addressing further policies: science and engineering work force is expected to grow faster than any other sector of the U.S. labor market, but international students have accounted for almost all growth in doctoral degrees awarded in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). The concern for the U.S. regards the increasingly uncertain path that this fact represents since as many of these international students may choose to return to their home countries. In addition, K-12 science and mathematics teachers need better preparation, and high school programs should emphasize college readiness.

Another focus of concern for the U.S. Development plan is Teachers' Education. Most K-12 education reform efforts in recent years have included a focus on improving the quality of teaching, which studies show could have the greatest potential effect in raising student achievement. Yet there is little definitive evidence about which particular approaches to teacher preparation yield high-quality educators whose students are successful. Therefore, evidence on Teachers' Education is required for sound policies to train teachers as key players for quality education systems. The report *Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy*¹⁰ calls for better data collection and research to

10 The NAS, 2010: “*Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy*” <<http://books.nap.edu/catalog/12882.html>>, last access, 2 June 2011 . The National Research

provide a firmer foundation for efforts to prepare high-quality teachers. Research is badly needed on specific factors in teacher education that may ultimately affect student learning, with particular attention to different aspects of teacher knowledge, clinical experiences, and the quality of entering teacher candidates. The U.S. Department of Education should develop a national education data network that incorporates comprehensive data related to teacher education.

Research reviewed in the report confirms that reading, mathematics, and science teachers need strong subject-matter knowledge as well as familiarity with how students learn a particular subject. Many mathematics teachers, in particular, lack the needed level of preparation in mathematics content.

3.2. Good Education is the base for competitiveness; good educational research is the base for good education

According to NAS, (and also supported by the International Academy of Sciences - ICUS-), educational research seems to be relegated to a “ghetto” where educational issues achieve the own relevance and agenda, but are not fully integrated with the international science development agenda.

The Science education is a critical aspect of capacity building. NAS focus shows the clear will of been very active in promoting enquiry-based science education from the early primary education level to higher education, analyzing trends of mobility and training of key figures on sciences, as well as studying teachers’ sciences training. As final recommendation of NAS, science education, science and society and the ‘public domain for science’ should be considered key topics where closer collaboration of academics should be developed, strengthen links to trans-disciplinary and transnational networks in areas of science policy, Higher Education, Research and Knowledge.

As we can see, educational research is seen pragmatically entrenched with results achieved in the field of science and engineering, obliging researchers to a specific agenda “policy driven”, and profoundly linked to the traditions of empirical research.

Within educational research, the raising debate is, again, on the needs of developing theory-driven research, that creates a disciplinary identity for education science.

In fact, as highlighted by Anyon (2009), no fact, investigation, or conclusion can be theory-free; she claims, in fact, for more awareness about the theories underlying empirical research in U.S., as well as the critical (or uncritical) use of these. The focus of discussion amongst U.S: educational researchers seems to be how to give continuity to a sound trajectory in empirical research, without loosing the need of generating theory, which in times make the disciplinary field grow. As Anyon claims, in order to understand any educational phenomenon, educational researchers need also to look at the larger social, economic, and political contexts within which that phenomenon is embedded, and to seek out theories that connect these.

Furthermore, theories can be used not just to understand the individuals, situations, and structures studied, but also to change them. The physicist and sociologist of science Evelyn Fox Keller, writing about the physical sciences, argues that scientific theories are

«both models of and models for, but especially, they are models for; scientific theories represent in order to intervene, if only in search of

Council study was funded by the U.S. Department of Education, with additional support provided by the Ewing Marion Kauffman Foundation, Spencer Foundation, and Carnegie Corporation of New York.

confirmation. From the first experiment to the latest technology, they facilitate our actions in and on that world, enabling us not to mirror, but to bump against, to perturb, to transform that material reality. In this sense scientific theories are tools for changing the world.» (Keller, 1992, pp. 73-74).

So the debate of educational researchers in U.S. is currently driven by the need to generate “scientifically” based research, that generates clear data, usable with the competitiveness scenery envisaged by policy-makers; but at the same time, there is concern with keeping the educational research identity, as interdisciplinary field, based on humanities and social sciences.

To reinforce this position, we will revise AREA's agenda.

3.3. The American Educational Research Association: a milestone for educational research on the XXI century

The American Educational Research Association (AERA), founded in 1916, is concerned with improving the educational process by encouraging scholarly inquiry related to education and evaluation and by promoting the dissemination and practical application of research results. AERA is the most prominent international professional organization, with the primary goal of advancing educational research and its practical application. Its more than 25,000 members are educators; administrators; directors of research; persons working with testing or evaluation in federal, state and local agencies; counselors; evaluators; graduate students; and behavioral scientists. The broad range of disciplines represented by the membership includes education, psychology, statistics, sociology, history, economics, philosophy, anthropology, and political science.

It is worth to consider two recent lines of research of AERA, transversal to educational research activities, aiming to acquire quality of research outcomes: a study on the quality of research-doctorate programmes, and the definition of Scientifically based research in the field of educational sciences.

In fact, AERA, launched in the 2008, together with the National Academy of Education (NAEd), a complex study concerning the Assessment of Education Research Doctorate Programs. Undertaken jointly by these two scholarly and scientific organizations, a first-time-ever assessment examined education research doctorate programs in graduate schools and colleges of education in the United States. In fact, the field of education could be considered large and robust with its production of approximately 1,800 doctorates each year; nevertheless, there has been no prior comprehensive assessment of doctorate programs. This assessment examined the national picture for programs in 16 major fields of education research that have distinct programs of doctoral study, including mathematics and science education, teaching and teacher education, curriculum and instruction, educational psychology, education measurement and statistics, higher education, and educational policy. The focus of the assessment was the quality of educational research to be undertaken in a nation that should restrain resources of research.

The second specific concern of AERA was the definition of *Scientifically Based Research*, (SBR), which was developed by an expert working group convened by the AERA in June 2008. The SBR definition set forth below was supported by the AERA Council as a framework that offers sound guidance to members of Congress seeking to include such language in legislation. AERA provided this definition in response to congressional staff requests for an SBR definition that was grounded in scientific standards and principles. The request derived from an interest in averting the inconsistencies and at times narrowness of other SBR definitions used in legislation in recent years.

3.4. Alternate Definition of Scientifically Based Research (SBR) Supported by AERA Council, July 11, 2008

- I. The term “principles of scientific research” means the use of rigorous, systematic, and objective methodologies to obtain reliable and valid knowledge. Specifically, such research requires:
 - a. development of a logical, evidence-based chain of reasoning;
 - b. methods appropriate to the questions posed;
 - c. observational or experimental designs and instruments that provide reliable and generalizable findings;
 - d. data and analysis adequate to support findings;
 - e. explication of procedures and results clearly and in detail, including specification of the population to which the findings can be generalized;
 - f. adherence to professional norms of peer review;
 - g. dissemination of findings to contribute to scientific knowledge; and
 - g. access to data for reanalysis, replication, and the opportunity to build on findings.
- II. The examination of causal questions requires experimental designs using random assignment or quasi-experimental or other designs that substantially reduce plausible competing explanations for the obtained results. These include, but are not limited to, longitudinal designs, case control methods, statistical matching, or time series analyses. This standard applies especially to studies evaluating the impacts of policies and programs on educational outcomes.
- III. The term “scientifically based research” includes basic research, applied research, and evaluation research in which the rationale, design, and interpretation are developed in accordance with the scientific principles laid out above. The term applies to all mechanisms of federal research support, whether field-initiated or directed.

This definition implies specific interest on addressing research based policies, as well as decision taking in the context of Education for the government of U.S.

4. Final Remarks regarding Educational Research in Europe and USA

Until this point, we have highlighted key challenges of Educational Research in a societal context of change – demographic change, globalisation, and sustainability –, that European education and training systems, as well as the U.S. have to face in order to flourish in the future.

From one hand each social and economic development model brings about a whole set of implications for educational systems, that will require political attention for a long time to come; from the other hand, educational research afford scientific inner concerns that shape the agenda and features of research activities. This last issue has its roots into philosophical conditions of development.

We have grouped at the beginning these implications into three dimensions, that are mutually overlapping: usefulness of educational research, inner values and conceptions, and the relation among theory and methodological concerns of research design. It is self-evident that our future-oriented exercise has a brainstorming character that contains a lot of imponderability. There is no scientifically rigorous way of saying how global and regional societies will look like in the next ten years, and it is hence impossible to perfectly determine the role of educational research as a block of the whole building of society and the world. There are a lot of possible future scenarios in the broader sense of society and the restrict sense of educational research participation, for which there is no rigorous basis to argue from. What we have attempted, is to frame the debate by documenting the way in which educational

research is participating to social sciences and humanities, and how/who/where educational research is implemented. Apart from 'trends and scientific reflections', our exercise has highlighted inherent tensions between various legitimate priorities such as, for example: the need of providing "technical" and "usable" results of educational research to support European as well as American frameworks of development, aiming to create spaces of reflection on the future of learning in society, and on the future of education within societal models of development.

As we have demonstrated here, educational research across Europe is mainly undertaken by certain institutions in certain geographical areas, responding to a specific European agenda. Most of research projects show a discipline that is more "respondent" than proactive "creator" of policy-making agendas, being educational research a mean to an end, rather than a specific topic for social sciences and humanities.

We have briefly summarized agendas in the U.S., reaching the conclusion that educational research has a longer tradition as base for setting policy-making activities, but striving equally towards a new scenery of definition of the research field and status. In the case of U.S., empirical research have provided solid basis to declare research as a pillar of policy making (policy evidence based); but this has also undermined the independent reflection on theory and scientific identity's definition.

Furthermore, policy-making as well as research agendas are defined linearly; they proceed in a series of moments of debate, agreement, launch of initiatives, testing, and feed-back; from the identification of a key issue within research, many years can separate the concrete application of principles to everyday life.

In fact, conventional models of policy implementation often assume that once a particular policy has been developed it will be straightforwardly adopted. However, all of the research projects which have focused on innovation and modernisation underscore the difficulty of effecting change. There are a number of factors that contribute to the gap between policy and practice. Some of these relate to the context in which the policy is being implemented. Some derive from the tensions and limits of the policies themselves. Exhortations for schools and universities to 'modernise' or 'innovate' often fail to recognise the social and cultural dimensions of institutions and those who work and study in them. It is not just that implementing change is hard, there are sometimes vested interests in resisting change. Implementing new technologies, for instance, is not about installing computers and providing staff development courses (although these are important). If their potential is to be realised, it will require radical shifts in the ways in which learners and teachers see themselves. In fact, policy-makers often overestimate the scope of change that can be effected in and by schools. New technologies, for instance, have been heralded as a means of simultaneously transforming learning, widening participation, reducing social exclusion and aiding European integration. In reality, the research reveals that they are marginal to most people's educational experiences and, even if they were to be more widely made use of, it is more than probable that they would only recreate (or even strengthen) educational inequalities rather than reducing them.

This is where educational research have to respond with a clear agenda, with not only evidence but also values that come from an inner consistency, from an international community of researchers that play an specific part in shaping policies, rather than in responding to them to keep a place and pace in the context of social sciences and humanities development.

References

- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5. Auflage. München: Juventa.
- Biesta, G. (2009). *Educational Research, Democracy and Teaching-Learning Research Based Programme*. Invited lecture presented at the TLRP event : Methodological Development, Future Challenges. London, 19 March 2009 University of Stirling
- Biesta, G.J.J. (2007b). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation* 13(3), 295-301.
- Burkhardt, H. and Schoenfeld, A. H. (2003). 'Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise', *Educational Researcher*, 32, 9, pp3-14.
- Council of Europe (2009). *Education and Training 2020 (ET 2020) - Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)* [Official Journal C 119 of 28.5.2009] <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:EN:NOT>> retrieved 25 May 2011
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. In Jo Ann Boydston (ed), *The Later Works (1925-1953)*, Volume 5 (pp.218-235). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- European Commission, Education & Culture DG (2009). "The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all", <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm>, retrieved 26 May 2011
- European Commission, Education & Culture DG, (2009). Conference "Improving Education: evidence from secondary analysis of international studies" in collaboration with the Swedish Research Council and the Swedish National Agency for Education. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2000_en.htm> , retrieved 28 May 2011
- European Commission: Research & Innovation (2011). *From Challenges to Opportunities: Towards a Common Strategic Framework for EU Research and Innovation funding* Bruxelles, 9.2.2011/COM(2011) 48 definitive. Accessible at <http://ec.europa.eu/research/csfr/index_en.cfm?pg=documents>, retrieved 27/05/2011
- Feuer, M. J., Towne, L. and Shavelson, R. J. (2002). 'Scientific culture and educational research', *Educational Researcher*, 31, 8, pp4-14.
- Geoff Whitty (2006). Educational research and education policy making: is conflict inevitable ? *British Journal of Educational Studies* vol:32 n°2: p. 159–176
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*, London, Paul Chapman/Sage.
- Hargreaves, D. H. (1999) 'Revitalising Educational Research: lessons from the past and proposals for the future', *Cambridge Journal of Education*, 29, 2, pp239-49
- Hillage Report (1998). *Excellence in research on schools*. University of Sussex: Institute for Employment Studies.
- James, D. & Biesta, G.J.J. (2007). *Improving learning cultures in Further Education*. London: Routledge.
- Kaestle, C. (1993). 'The awful reputation of education research', *Educational Researcher*, 22, 1, pp23-31.
- Lagemann, E.C. (2000). *An elusive science. The troubling history of educational research*. Chicago: Chicago University Press.
- Manen, M. van (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: SUNY Press.
- Margiotta, U. (2007). *Pensare la Formazione. strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Milano: Bruno Mondadori.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa-Verlag.
- Oakley, A. (2001). 'Making evidence-based practice educational: a rejoinder to John Elliott', *British Educational Research Journal*, 27, 5, pp575-6.

- Schoenfeld, A. H. (1999). 'Looking toward the 21st century: Challenges of educational theory and practice', *Educational Researcher*, 28, 7, pp4-14.
- Slavin, R. E. (2002). 'Evidence-based education policies: transforming educational practice and research', *Educational Researcher*, 31, 7, pp15-21.
- Tooley, J. & Darby, D. (1998). *Educational research: An OFSTED critique*. London: OFSTED.
- Vries, G.H. de (1990). *De ontwikkeling van wetenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Consulted Websites

EUROPE

European Portal for Research on Social Sciences and Humanities

<http://ec.europa.eu/research/social-sciences/index_en.html>.

Portal of the European Commission, Education & Culture DG

<http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm>.

Strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")

<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_en.htm>.

European Association of Educational Research <<http://www.eera-ecer.de/>>.

USA

International Academy of Sciences - <<http://www.science.edu/>>.

American Association of Educational Research <<http://www.aera.net/>>.

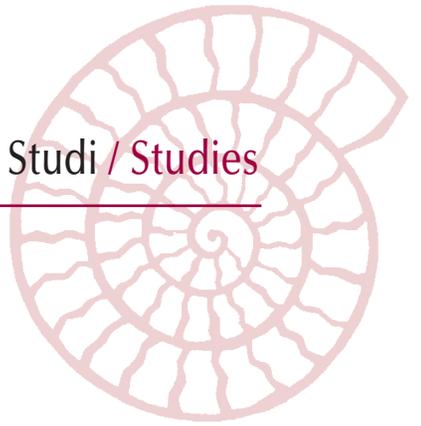
INTERNATIONAL RESEARCH INDEX

ERIH – European Reference Index for the Humanities <<http://www.esf.org/research-areas/humanities/erih-european-reference-index-for-the-humanities/erih-foreword.html>>.

ISI – International Research Reference Manager <<http://admin-apps.webofknowledge.com/>>.

SCOPUS – Scopus Elsevier Science <<http://www.scopus.com/home.url>>.

Studi / Studies



La construcción sociohistórica de la formatividad Prácticas, discursos, sistemas

The Socio-historical Construction of Formativity Practices, Discourses, Systems

Agustín Escolano Benito

Centro Internacional de la Cultura Escolar (España) - agustin@flfc.uva.es

ABSTRACT

Formativity is the new construct which characterizes the *European Treaty on Formative Science*. It will lay down the theoretical, pragmatic and normative foundations in the field of education, according to an international and multidisciplinary view. Within such context, this contribution offers a new perspective towards the understanding and the interpretation of formativity, meant as a cultural construction. By doing so, its related socio-historical profile is examined.

La formatività è il nuovo costruito che caratterizza il *Trattato Europeo della Formazione*, che porrà i fondamenti teoretici, pragmatici e normativi del campo della formazione, in una prospettiva di pluridisciplinarietà ed internazionalità. In tale contesto, il contributo offre una proposta per comprendere e per interpretare la formatività come costruzione culturale e ne presenta la relativa prospettiva di socio-storica.

KEYWORDS

Formativity, epicentres of formativity, political culture of formativity, identity of formativity

Formatività, epicentri della formatività, cultura politica della formatività, identità della formatività

Introducción

La *formatividad* es el nuevo constructo que quiere servir de *leitmotiv* al *Tratado Europeo de la Formación*, obra en preparación que sentará las bases para la ordenación académica, pragmática y normativa del campo de lo formacional en una perspectiva internacional y pluridisciplinaria. En este contexto, nuestra contribución ofrece una propuesta para comprender e interpretar la formatividad como construcción cultural en su perspectiva sociohistórica.

De un modo más concreto, nuestro trabajo, en el nivel propedéutico en que se sitúa, es una propuesta conceptual e historiográfica en orden a categorizar las prácticas, los discursos y las normas en que se han materializado los modos de producción de los procesos de formación en los ámbitos de la experiencia, de la reflexividad y de la praxis política, es decir, en la *empireia*, en la episteme y en la gobernanza de los sistemas.

La universidad italiana hace años que incorporó el término formación a las estructuras universitarias que ofrecen laureas y posgrados en la materia, y de hecho las facultades que cubren estas funciones y competencias reciben el nombre de Facultades de Ciencias de la Formación.

No ocurre así en otros países de Europa. Los anglosajones, como es sabido, y también Francia, optaron por el término Educación (en el primer caso) o por la fórmula plural de Ciencias de la Educación (en el segundo). Influidos por la tradición positivista, pusieron el énfasis nominativo en el hecho educativo (los anglosajones además se sirven de un sólo vocablo, *Education*, para designar al objeto de estudio y a la disciplina que lo investiga). Los franceses, desde una orientación más sociologista que procede de Durkheim y que se refuerza con el estructuralismo, consideran que los fenómenos vinculados a lo educativo –complejos en su naturaleza y en sus dimensiones relacionales– han de ser examinados por diversas disciplinas (psicología, sociología, antropología, pedagogía, filosofía...), y por eso la mayor parte de los estudios sobre estas materias están asociados a los departamentos en que se cultivan desde una u otra perspectiva. Alemania, la patria de la pedagogía, conserva este *pattern* de la tradición kantiana, aunque en la actualidad también se aproxima a los enfoques positivos y al pluralismo epistemológico. España ha oscilado entre los primeros modelos pedagógicos, de influencia neokantiana y personalista, y el influjo de las orientaciones positivistas que se asociaron a la modernización de la sociedad y de la cultura en las últimas décadas.

De Italia nace pues la propuesta de atribuir especificidad al constructo *formación* y a su derivado *formatividad* desde un proyecto que, sin abandonar la comunicación interdisciplinaria, dote de legitimidad al ámbito académico que trata de abordar desde un nuevo nivel de reflexividad –vigilante para eludir cualquier vestigio de la larga sombra que el idealismo proyectó sobre su academia– en torno a las prácticas formativas, formales y no formales, a los discursos pedagógicos y científicos y a las reglas de gobernabilidad que pilotan y regulan los sistemas culturales institucionales e informales por los que circulan los procesos formativos.

Aceptada, pues, esta propuesta como hipótesis constructiva de una nueva praxis, de un nuevo conocimiento y de una nueva normatividad, y más allá de las proposiciones teóricas y epistemológicas que se formulan en otros capítulos de esta publicación, examinaremos aquí el nuevo modelo de la formatividad como una construcción sociohistórica, que no nace *ex nihilo*, sino que emerge en un contexto de relaciones empíricas, enunciados discursivos y regulaciones cívicas que se generan en torno a las instituciones y procesos de formación. Toda realidad es, como vieron Berger y Luckman, una construcción social y cultural, y la formación y las disciplinas que la examinan, interpretan y legalizan también lo son. Y toda construcción intelectual, y todo el campo en el que se constituye, es al tiempo, desde la perspectiva del giro contextual que planteó Quentin Skinner, una producción que emerge de las expectativas del mundo de la vida, y no sólo de los *a priori* teóricos o sociopolíticos.

1. La Cultura de la Formación y Europa

El nuevo *Tratado* nace en el marco de una realidad sociocultural con memoria, pero también en una realidad en construcción, esto es, abierta. Los productos textuales en que se materialice la obra impresa del *Tratado*, sus contenidos, sus registros discursivos, y sus expectativas, vendrán necesariamente sobredeterminados por el europeísmo como eje transversal. Un *Tractatus* sobre la materia en otra área civilizatoria tendría otras marcas, otros referentes, otras rutas de sentido, en función de las demandas del contexto en el que se planteara.

Las disciplinas académicas no son configuraciones abstractas que se generan a partir de paradigmas teóricos, presupuestos epistémicos o reflexividades discursivas

previas. Las Ciencias de la Formación, como todas las disciplinas, son construcciones sociohistóricas que se configuran a partir de dos determinantes:

- Las tradiciones disponibles que se han transmitido como memoria e historia efectual en el seno de la corporación académica. En ellas se instalan, aunque lo hagan de modo crítico.
- Las expectativas que la sociedad plantea como *desiderata* desde el contexto del mundo de la vida (*Lebenswelt*), marcado en nuestro tiempo, entre otras cosas, por la dinámica de la globalización, la sociedad del conocimiento y el giro intercultural.

Europa es un escenario con una larga y rica memoria que hoy está inmersa en importantes procesos de transformación y cambio. No es un juego de enunciados hablar del futuro y de la historia del Viejo Continente en términos de *old future* o de *new past*. El filósofo hermenéutico español Emilio Lledó, discípulo de Gadamer, habló hace tiempo del “futuro” de la “memoria”, y de la “memoria” del “futuro”, esto es, de las virtualidades proactivas que se incuban en la tradición. El lenguaje, que no es sólo un instrumento de comunicación, vehicula semánticas, memorias, ontologías, culturas. El futuro emerge así cargado de significados que son ecos y metáforas de la experiencia histórica. Pero también la memoria se renueva desde los reclamos de las nuevas preguntas que se dirigen a sus archivos y que demandan un *new past*, una reconstrucción del pasado. “No está escrito el futuro, ni el pasado” –escribió el poeta español Antonio Machado-. Cada generación revisa de hecho sus tradiciones desde la problematización del presente que le corresponde vivir. En esta actitud se origina justamente la práctica genealógica, que abre sus exégesis complejizando la realidad que quiere comprender y explicar genéticamente, como propuso Michel Foucault.

Todo es pues cultural, y tal vez no sería inapropiado rotular el nuevo campo intelectual que emerge en torno a la formatividad como *Cultura de la Formación*, una nominación que puede incluir la ciencia y la filosofía, junto a la valoración etnográfica de la experiencia y el análisis de los dispositivos que se han creado en nuestra sociedad para regular la gobernabilidad los sistemas.

Conforme al modelo de campo intelectual de Pierre Bourdieu, la formatividad se configuraría, tanto en el pasado como hacia el presente y el futuro, como:

- Un conjunto de *experiencias* o prácticas empíricas que llevan a cabo determinados actores en los escenarios en que se materializan.
- Un repertorio de *discursos* que intentan dar explicaciones e interpretaciones racionales a estas prácticas.
- Un juego de interacciones o relaciones de fuerza entre los sujetos que actúan en el tablero de operaciones del campo y los agentes que los interpretan, cuya dialéctica se regula mediante gestiones *pragmáticas*.

Experiencias, discursos y pragmáticas definen un campo, una cultura, en nuestro caso la *cultura de la formación*. La topología de este campo establece por un lado una geometría, y posiblemente genera también una gramática con códigos visibles y no visibles que rigen el funcionamiento de los actores, la relación entre las áreas y toda la lógica del sistema.

En definitiva, la construcción de este campo es también una operación que tiene que ver con la invención de un nuevo espacio público, en el sentido que a este constructo confieren las propuestas de Daniel Innerarity. Europa insta a una nueva educación para la ciudadanía y a la formación de los sujetos que habitan en ella sobre la base de nuevas virtudes públicamente aceptadas que renueven la cultura política en las sociedades democráticas del Viejo Continente. Este giro tiene que definir qué significa hoy una cultura política común y debe propiciar el debate acerca de cómo acomodar las tradiciones nacionales a los distintos niveles de identidad compleja que se reflejan en el

gráfico que proponemos nosotros para situar la cultura de la formatividad en los nuevos contextos de experiencia, reflexión y civismo. Tal es la exigencia que comporta el europeísmo más allá de inútiles y formalistas retóricas de las que se hace uso abusivo: diseñar un espacio público que, desde el respeto a las identidades diferenciales y el pluralismo y a las reglas de la democracia, atribuya sentido a lo común y cree espacios de convivencia en los que pueda circular la formación de los ciudadanos.

El modelo propuesto se puede expresar en una representación como la que se intenta plasmar en el diagrama gráfico que sugerimos para visualizar la explicación.

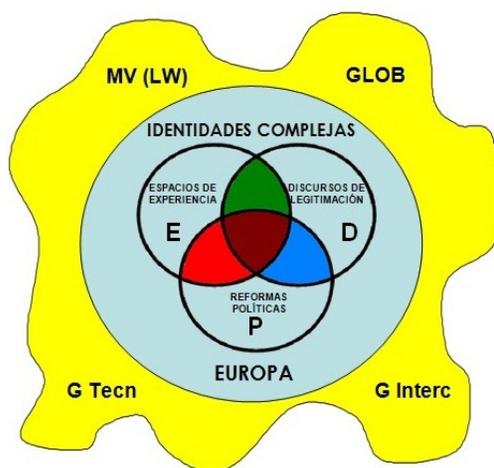


Fig. 1. Identidades complejas

Antes de entrar en el análisis del corazón del modelo –el representado por los tres círculos en interacción- nos interesa destacar que la realidad y el concepto de formatividad en Europa se genera en un *contexto de identidades complejas*, en el que los ciudadanos se afirman en distintos niveles de referencia:

- Las *identidades locales*, como ciudadanos de una polis –cada vez más de varias polis, en función de la creciente movilidad de los sujetos- donde transcurre la vida cotidiana. La ciudad, como decía Plutarco hace dos milenios, es el primer instructor de los hombres que la habitan. Sus tramas y su ecosistema constituyen el micromundo del que el individuo recibe la primera constelación de estímulos que formatean por ósmosis la identidad primaria de los ciudadanos.
- Las *identidades regionales*, en cuanto los sujetos son miembros de comunidades-regiones que se afirman cada vez más como espacios autónomos con características geoeconómicas y socioculturales diferenciadas. La región es el segundo entorno en el que el europeo de hoy se forma e identifica. De ella recibe la impronta de un paisaje, de la lengua vernácula, del patrimonio y del *ethos* que comportan sus usos y costumbres y demás *patterns* culturales.
- Las *identidades nacionales*, coincidentes generalmente, aunque no siempre, con los países-estados. Este nivel de identidad es el que seguramente ha impregnado más las identidades de los pueblos y naciones de Europa desde la formación de los Estados modernos –durante las revoluciones liberales- hasta la Segunda Guerra Mundial. Los sistemas “nacionales” de educación fueron un instrumento esencial de sociabilidad nacional. La lengua nacional, la escritura propia, el sistema métrico y los *primers* y enciclopedias escolares fueron dispositivos formativos de la sociabilidad nacional en todos los países de Europa.

- La *identidad europea*, una construcción que ya comporta el último medio siglo de experiencia histórica y que ha transformado en muchos aspectos la definición de la ciudadanía, pero que todavía es una identidad en construcción. Programas y directivas de la Unión Europea han tratado de implementar este nivel de identidad creando espacios homologables de formación (como ahora sucede con el proceso Bologna en el nivel de la educación superior), dinamizando programas compartidos (Erasmus, Leonardo, Comenius ...) o estableciendo baremos de referencia para la evaluación y comparabilidad de los sistemas (como es PISA).
- La *identidad ciudadanía del mundo*, también reafirmada en el contexto de la globalización, el nomadismo y las directivas sistémicas o transversales de las organizaciones internacionales. Esta identidad se ha ido fraguando entre el utopismo, la mitología cosmopolita y la globalización, y constituye un horizonte virtual, y también real, que en la actualidad propician y refuerzan el giro digital y el giro intercultural.

Hablar hoy de modelos de formación, de lenguas vehiculares del sistema de enseñanza, de contenidos del curriculum, de movilidad de estudiantes y profesores, de normalización de grados y diplomas, de culturas pedagógicas, e incluso de programas no formales de educación y dinamización cultural, conduce a la construcción de un *paradigma de la formatividad también complejo, pluritópico y abierto* a todas las dimensiones del escenario europeo y a todas las atribuciones de identidad de los sujetos que circulan en el espacio del Viejo Continente. Desde una perspectiva más holística aún, el modelo de la formatividad debería contemplar obviamente no sólo todos los ingredientes culturales de la actual Europa –también los de la Mitteleuropa que tan bien describió Claudio Magris en su *Danubio* y que ha propuesto como programa en otros ensayos recientes- sino también los que aportan los colectivos migrantes que cohabitan con los nativos en el espacio europeo.

Europa como referente contextual de la formatividad ha de construir una nueva *Bildung*, inspirada no sólo en los patrones de la clasicidad, que planteó la primera hermenéutica, sino en la que deriva de la plural y compleja realidad de nuestra época. Esta complejidad, que afecta a las estructuras, a las identidades de los sujetos y colectivos, a los programas formales y no formales, y a los modos de relación entre los individuos, se acomoda tal vez mejor, en el plano discursivo, a la mirada neobarroca que propuso Antonio Valleriani –atribuyendo valores constituyentes a las diferencias y alteridades- y a la nueva hospitalidad que funda una ética para todos, una democracia que, además de unos nuevos *minima moralia*, ha de asumir el diálogo con la diversidad. Tal actitud implica poner en cuestión el canon de la *Bildung* transmitido por la tradición clásica y el idealismo, y también el *logos* del eurocentrismo. Los llamados enfoques poscoloniales del desarrollo y las propuestas relativas a las llamadas “modernidades múltiples” enfatizan asimismo esta fenomenología pluritópica que remite a la reinención de un nuevo imaginario para Europa.

2. La formatividad, una construcción desde las tres culturas

Tanto en el ámbito de lo formal, como en el de lo no formal, la construcción sociohistórica de la formatividad es el resultado de la interacción entre tres tipos de cultura:

- La *cultura empírica*, configurada a través de las prácticas formativas, regladas y no regladas, que los sujetos muestran en sus acciones y que los etnólogos registran en sus bitácoras para ser interpretadas, generalmente desde una perspectiva etnográfica, fenomenológica y hermenéutica.
- La *cultura discursiva* o académica que interpreta o investiga la experiencia o se genera en la reflexividad *post factum*. Esta cultura, ligada al llamado conocimiento

experto, puede constituirse siguiendo las distintas epistemes que inspiran, según corrientes o escuelas, las ciencias de la formación o las disciplinas pedagógicas: narrativa (a partir de relatos); dialéctica (desde los argumentarios que buscan resolver la ecuación consenso-conflicto); problematista (sobre una complejización de la realidad); genealógica (mediante la exégesis arqueogenealógica de las prácticas y de los enunciados discursivos); hermenéutica (por medio de la construcción dialógica e intersubjetiva).

- La *cultura política*, ligada a los constructos normativos y a las representaciones que se generan en las grandes burocracias que administran los sistemas de formación/educación institucional o que pautan y orientan las estrategias culturales ordenadas a la formación extraescolar de los ciudadanos, esto es, a la sociabilidad no formal.

En el sistema de educación formal, profesores y alumnos llevan a cabo un repertorio de comportamientos que responden en gran medida a la “gramática interna de la escolarización”, tal como pusieron de manifiesto David Tyack y Larry Cuban. Estas prácticas formativas, que los sujetos escolarizados mimetizan en numerosos comportamientos del mundo de la vida, responden en parte a la tradición pedagógica disponible que sostiene la corporación de enseñantes, y no concuerdan a menudo con las propuestas de la pedagogía académica o de las normas políticas. El arte de enseñar y aprender es gran parte autónomo y está regido por la lógica de la experiencia (*empireia*). Habría que preguntarse, en este sentido, qué elementos de esta “gramática” pertenecen a la herencia pedagógica común de los europeos y cuáles son peculiares de determinados estilos “nacionales”.

En el sector de lo no formal e informal, los ciudadanos europeos construyen también modos formativos al circular por espacios transnacionales que se configuran como escenarios de experiencia y que generan redes de formación. A través de viajes e intercambios (movilidad académica, profesional y cultural), de las migraciones (nomadismo intercultural), de las relaciones inter pares (vínculos, convenios, encuentros), del consumo internacional (modas, eventos transnacionales) y de otras prácticas de sociabilidad se van tejiendo “espacios de experiencia” estructurados, y a la vez con un alto poder estructurante. En todo este conjunto de experiencias compartidas se construye también la formación de los europeos y la categoría factual de la formatividad.

Por lo que se refiere a la *cultura discursiva*, los sistemas de educación formal son implementados por las teorías científicas y las filosofías que dan contenido a las ciencias de la formación/educación dentro de la academia. El saber pedagógico, nominado de una u otra forma, es el sustrato básico de esta cultura. La formación y la formatividad han sido históricamente objeto de diversas teorizaciones desde el mundo antiguo y la Modernidad, pero sobre todo desde que el neohumanismo alemán tardoilustrado lanzó el modelo *Bildung* como construcción pedagógica explicativa de los procesos formativos del hombre en sus relaciones con la cultura. Este paradigma, que ha circulado por toda Europa, ha orientado la definición de distintos horizontes de sentido, de *curricula* y de instituciones pedagógicas, de acuerdo a los peculiares modos de apropiación de cada cultura nacional. Tales apropiaciones habría que comprenderlas en el marco de la teoría de las recepciones, así como en los diferentes contextos interpretativos y epocales. La posmodernidad ha provocado una crisis del modelo convencional de la *Bildung* formativa - afectada de cierto idealismo - y su sustitución por el de la *performatividad*, tal como denunció Jean François Lyotard, proponiendo el currículum de las competencias o *performances* y los juegos de legitimación de la racionalidad tecnológica, que han sido reforzados últimamente por el impacto del giro digital y de la globalización.

En el ámbito de la educación no formal, los discursos de la formatividad se debaten hoy, en el nivel diagnóstico, entre las epistemes de la “complejidad” (Morin),

las filosofías sociales de la “modernidad líquida” (Bauman) y los enfoques “sistémicos” (Luhmann), así como entre las dialécticas emancipatorias o críticas (frankfurtianos) y la *koiné* hermenéutica y neobarroca (Gadamer, Ricoeur, Jauss, Valleriani), en el plano de la construcción del sentido.

En efecto, el mundo no escolar, en el que circulan los ciudadanos, y del que reciben numerosos y diversos estímulos formativos, puede ser percibido como complejo, líquido o autopoiético. Aunque los sujetos, desde su estructura cognitiva, perciban este universo con representaciones cercanas al caos, la experiencia siempre se autoorganiza en fractales socioculturales que operan como paidocenosís sistémicas. La lectura de estos entornos –naturales y sociales, incluidos los virtuales o digitales- reclama interpretaciones a través del lenguaje (la metáfora viva de Paul Ricoeur) y de la relación dialógica intersubjetiva (comunicación hermenéutica de horizontes). La Europa de las naciones, desde Fichte al nacionalsocialismo, e incluso a la guerra fría, estuvo imbuida de discursos idealistas y neokantianos, presentados a veces bajo alivios personalistas, todos ellos marcados por una u otra versión, liberal o autoritaria, de la *Bildung*. Hoy, la construcción de formas de sociabilidad cultural ordenadas a la formación de la ciudadanía europea se debate entre las resistencias de las viejas tradiciones nacionales y los inexorables condicionamientos de la globalización que acosa a diario desde el pragmatismo del mundo de la vida.

En lo que se refiere a la *cultura política*, las reconstrucciones historiográficas acaban por concluir, en el plano de lo escolar, que todos los sistemas nacionales de educación se han gestado y desarrollado desde presupuestos “nacionalistas”. Europa es hoy, en el ámbito de la educación formal, un mosaico de sistemas nacionales. Medio siglo de construcción europea ha evidenciado las resistencias que los modelos nacionales han hecho valer hasta ahora para conservar sus estilos de educación, sus estructuras académicas, sus programas y sus niveles de acreditación. Sin embargo, en la obra reciente de Ken Jones y colaboradores *Schooling in Western Europe (The new order and its adversaries)*, se subraya que los proyectos de reforma educativa puestos en marcha en las últimas décadas en países como Alemania, Francia, Inglaterra, España e Italia responden a una nueva y semejante ortodoxia internacional, que es impulsada desde organizaciones supranacionales como la Unión Europea y la OCDE, compartida más allá de las fronteras entre países, deudora de los patrones implícitos y explícitos en las reformas británicas asociadas al thatcherismo y al laborismo. La estrategia de todas estas innovaciones, incluso las de la “tercera vía”, es – subrayan estos autores a caballo entre la comparación y la politología- la que en el fondo corresponde al neoliberalismo. La situación actual – se afirma- refleja por lo demás las ambigüedades entre el modelo “humanista” anterior (con sus tradiciones) y el “neoliberal” y del “*welfare*” que son, bajo el análisis que antes hemos planteado, claramente “performativos”.

Desde el ángulo de lo no formal, la cultura política de la formatividad también aspira a crear una nueva mitología - la del europeísmo - que movilice un nuevo imaginario colectivo a implementar en las circulaciones que los ciudadanos practican por el espacio europeo. Acciones integradas entre países, programas transversales, directivas comunes, redes de información y otras innovaciones cooperativas buscan articular el complejo y diversificado universo formativo de la sociabilidad informal y no formal. Con estas estrategias, que se expresan en lenguajes desiderativos y normativos, la formatividad va moldeándose como una categoría cultural y pedagógica a repensar.

Como muestra el diagrama que resume este juego a través del cual se construye la formatividad, los tres subcampos interaccionan a veces, y en ocasiones convergen. Así, por ejemplo:

- La cultura empírica ha de consensuar con la política y esta con aquella algunas bases mínimas de entendimiento. No es pensable una cultura empírica

totalmente divorciada de las normas, aunque al responder a estas las adapte según sus tradiciones y costumbres. Y tampoco es plausible que las burocracias de los sistemas no consulten a los prácticos antes de diseñar y formular sus programas, aunque a menudo lo hagan demagógicamente para lograr la aceptación de las normas por los actores del escenario real.

- La cultura discursiva, recluida con frecuencia en la torre de marfil de la academia, también tiene que acercarse a la realidad para llevar a cabo sus experimentos, y a la esfera política para que sus productos parezcan razonables y operativos en la práctica, y no sean sólo especulaciones corporativistas inventadas como artificios en el seno de las universidades y de los institutos de investigación.

En estas y otras interacciones se producen conflictos, resistencias, manipulaciones, y también consensos. El comparativista alemán Jürgen Schriewer habló de las “coaliciones de discursos” que se operan entre los actores de las distintas culturas sobre las exigencias de la razón pragmática. En la construcción europea se dan igualmente estos procesos cooperativos entre las culturas, entre los países y entre los canales reglados e informales de la formatividad. Tales pactos educativos se observan en la hibridación de modelos, la interrelación de culturas, la cooperación política entre países, las pasarelas de comunicación entre el orden académico y el de las profesiones y en todo tipo de mestizajes, incluidos los que derivan de la dinámica de las migraciones y de las construcciones interculturales.

3. Un programa historiográfico

El estudio de la construcción de la formatividad en la perspectiva historiográfica ha de delinear diversos aspectos que trataremos de enunciar sumariamente en una especie de mapa conceptual que establezca los itinerarios por los que circular para comprender la configuración sociohistórica del campo de la formación en Europa.

En este mapeo de naturaleza e intención histórica – y con esto delineamos los contenidos básicos que el volumen de *Tratado Europeo de la Formación* tendría en este campo- se someterán a análisis cuestiones como las siguientes:

- a) La reconstrucción genealógica de los modos de sociabilidad formativa en las esferas de lo no formal. Culturas populares, folcopedagogía, prácticas informales de educación/formación, cadenas de rituales de la socialización, tradiciones locales y nacionales... Este tipo de análisis remite a la etnohistoria y comporta la utilización de modelos procedentes de la antropología cultural. Europa es a este respecto un mosaico fragmentado de formas de educación no formal. Investigar las identidades locales, regionales y nacionales, y buscar los *patterns* comunes, constituye todo un programa por hacer.
- b) La producción de discursos en torno a la formatividad. En Europa existen diversos epicentros en los que se han generado filosofías de la formación y teorías pedagógicas. Estas construcciones discursivas (herbartismo, positivismo, neokantismo, idealismo, activismo y criticismo, entre otras) han circulado desde su núcleo generador por diferentes espacios, en cada uno de los cuales se operaron procesos de apropiación o adaptación, que habrá que estudiar desde la perspectiva de la sociología histórica de las recepciones. Igualmente habrá que observar las influencias en Europa de modelos exógenos (pragmatismo, constructivismo, educación liberadora, por ejemplo) en nuestro continente.
- c) La configuración de los sistemas educativos nacionales, nacidos en el humus de la Revolución francesa, el neohumanismo, las revoluciones liberales, los procesos de integración e identidad nacionales y otros factores sociohistóricos. También los procesos de acomodación de estas estructuras nacionales a las orientaciones transnacionales de nuestra época.

¿Qué papel han desempeñado las prácticas no formales, los discursos académicos sobre educación y las políticas nacionales y transnacionales en la construcción del campo intelectual y pragmático de la formación? ¿Existe una tradición disponible europea que sirva para definir una cultura de la formatividad? ¿Sobre qué estructuras o *patterns* culturales se puede edificar la nueva Europa de la formación? ¿Cómo conjugar las identidades múltiples históricamente determinadas en un proyecto armónico y un espacio público común?

El *Tratado* habrá de prestar atención de modo más intenso a los procesos que se han desarrollado en el ciclo de media duración que nos precede –desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta la historia del tiempo presente–, un período medio secular que ha intentado construir el nuevo espacio público europeo al que nos referimos anteriormente. La historia reciente es esencial para definir las bases de las nuevas formaciones socioculturales, y también de las vías abiertas a la formatividad. En esta perspectiva, la historia debe partir de las prácticas culturales, siempre discursivas, que se han ido consolidado como experiencias de formación de los ciudadanos.

La etapa anterior al presente es la de la “Europa caleidoscópica”, en la que, tal como mostramos en un trabajo nuestro sobre la imagen de Europa en los manuales escolares anteriores a 1945, se afirmaron las lógicas nacionalistas. Sobre los escombros de la última guerra, el filósofo español José Ortega y Gasset pronunció en el Berlín de 1949 su conocido discurso *De Europa meditatio quedam*, en el que quería fundar un principio esperanza nuevo que alentara a la intelectualidad residual con que la Alemania de posguerra contaba y a los jóvenes estudiantes de la Universidad de Berlín que salían de una de las más graves catástrofes sufridas por Europa.

En los años que siguen al Tratado de Roma se han logrado de instaurar nuevas prácticas, nuevos discursos y nuevas formas de gobernabilidad que se ordenan a la invención de nuevas reglas de cohabitación e integración que regulen los sistemas educativos en expansión y las prácticas informales de una nueva cultura, diversa y común a la vez. Es esta una nueva navegación para los pueblos que conforman el mosaico europeo.

Directivas de homologación de grados y diplomas de los sistemas formales, creación de espacios comunes, acreditación de experiencias formativas extraacadémicas, transversales curriculares europeístas y evaluaciones transnacionales, entre otras prácticas, parecen generar interacciones y convergencias que buscan compatibilizar la diversidad con la armonización. Y justamente en este contexto se plantea la necesidad de proponer un tratado europeo sobre la formación, que sea al tiempo pluralista e integrador.

En este proceso de europeización, es fácil advertir –como destacan Antonio Nóvoa y Roger Dale– que los tratados de Maastricht (1997) y Lisboa (2000) marcan un antes y un después en el enfoque de los programas y estrategias. Antes de Maastricht, las políticas europeas apenas traspasaron el ámbito de la cooperación y la concertación entre países; después de estos dos últimos eventos, la reciente historia detecta acciones más convergentes en cuanto a la integración de las acciones, orientadas todas a reforzar la dimensión europeísta de las políticas de formación, la competitividad a través de la educación para el empleo, los programas que implementan la sociedad cognitiva o del conocimiento, la interrelación de los dispositivos de educación/formación y la movilización de la ciudadanía activa. La reunión de Lisboa aprobó por lo demás la Estrategia para la creación de un Espacio Educativo Europeo (no sólo en educación superior), centrado en la calidad-eficiencia, la apertura de los sistemas de formación al mundo exterior, la movilidad de los actores (estudiantes y profesores) y el acceso de todos a los procesos formativos a lo largo de toda la vida (educación permanente).

En el anterior mapa de conceptos y de prácticas, la historia –aunque vaya referida a los tiempos cortos– debe jugar un papel fundamental, no sólo por razones

anamnéticas sino por el valor proactivo que siempre tiene la experiencia reflexionada en función a la búsqueda del sentido de las nuevas orientaciones. La memoria nos constituye como sujetos y como comunidad. Como en la conducción de un automóvil, siempre es preciso mirar por el retrovisor para orientar el sentido de nuestra marcha, revisar la tradición para saber como reconstruir la memoria e intuir hacia dónde nos dirigimos. Esta sin duda es la significación de nuestra contribución, que queda esbozada en este trabajo introductorio.

Referencias

- Attali, J. (1994). *Europe(s)*, Paris: Librairie Fayard.
- Archer, M., (ed.), (1978). *Contemporary Europe. Social structures and cultural patterns*, London: Routledge.
- Dale, R., Robertson, S. (2009). *Globalisation & Europeanisation in Education*, Oxford: Symposium Books.
- Eisenstadt, S. (2002). *Multiple Modernities*, New Brunswick (NJ): Transaction Publishers.
- Escolano, A. (2000). Europa en el caleidoscopio. La representación de Europa en los manuales escolares españoles, 1900-1939. Genovesi, G., (ed.), *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici (1900-1945)*, Milano: Franco Angeli.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*, Paris: Seuil/Gallimard.
- Girault, R. (ed.) (1994). *Identité et conscience européenne au XXe siècle*, Paris: Hachette.
- Jones, K. & others (2008). *Schooling in Western Europe. The new order and its adversaries*, London: MacMillan.
- Kohr, H.-U. & others (1993). *Nationale Identität und europäisches Bewusstsein*, München: Institut der Bundeswehr.
- Morin, E. (1987). *Penser l'Europe*, Paris: Gallimard.
- Nóvoa, A. (2002). *Fabricating Europe. The formation of an education space*, Boston: Kluwer Publisher.
- Ortega y Gasset, J. (1985). *De Europa meditatio quaedam*, Madrid: Alianza-Revista de Occidente.
- Ricoeur, P. (2000). *Le mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris: Seuil.
- Schriewer, J., Hartmut, K. (eds), (2010). *La comparación en las ciencias sociales e históricas*, Barcelona: Octaedro.
- Valleriani, A. (2009). *Al di là dell Occidente. La svolta neobarocca dell'educazione*, Milano: Unicopli.
- Vilanou, C. (2008). Humanismo, formación y hermenéutica. Esteban, J. (ed.), *Cultura, hermenéutica y educación*, Valladolid: UEMC-CEINCE.



Ricerca–intervento in teoria dell'attività Attualità della tradizione vygotiskijana

Research Intervention in Activity Theory The Actual Relevance of Vygotskian Tradition

Annalisa Sannino

Università Helsinki (Finlandia) - asannino@mappi.helsinki.fi

ABSTRACT

The article documents the history of activity theory as an activist and interventionist theory, in which theoretical developments are intertwined with practical transformations in work and educational practices through research interventions. Seeds for research interventions in cultural-historical activity theory are identified in the rich heritage of the works of Vygotsky and other classic authors. Particular attention is devoted to Vygotsky's epistemic reasoning in "The Historical Meaning of the Crisis in Psychology" and to his emphasis on the use of an indirect method and dialectical thinking in scientific investigations. The article points out that the future of activity theory depends on the understanding and creative development of this heritage of Vygotsky and those who pursued his work. The article also introduces two interventionist epistemological principles stemming from the history of activity theory, namely the principle of double stimulation and the principle of ascending from the abstract to the concrete. Understanding the relationship between these principles is seen as a possible direction to orient future studies in activity theory.

Il presente articolo documenta la storia della teoria dell'attività in quanto teoria attivista ed interventista, nella quale gli sviluppi teorici si intersecano con le trasformazioni pratiche nel lavoro e nelle pratiche educative – grazie a interventi di ricerca. I germogli degli interventi di ricerca nella teoria dell'attività storico-culturale sono identificati nella ricca eredità delle opere di Vygotskij e di altri autori classici. Particolare attenzione è rivolta al ragionamento epistemico di Vygotskij ne "Il Significato Storico della Crisi in Psicologia" e all'enfasi posta sull'uso di un metodo indiretto e del pensiero dialettico nelle indagini scientifiche. Il presente articolo mostra come il futuro della teoria dell'attività dipende dalla comprensione e dallo sviluppo creativo di questa eredità lasciata da Vygotskij e da chi proseguì la sua opera. Sono inoltre introdotti due principi epistemologici interventisti che emergono dalla storia della teoria dell'attività, cioè il principio di doppia stimolazione e il principio di ascensione dall'astratto al concreto. La comprensione della relazione tra questi principi è vista come una possibile guida all'orientamento futuro degli studi sulla teoria dell'attività.

KEYWORDS

Formative research, Vygotsky, indirect method, activity theory, activism, research intervention
Ricerca formativa, Vygotskij, metodo indiretto, teoria dell'attività, attivismo, ricerca-intervento

1. Ricerca all'intersezione tra sviluppi teorici e trasformazioni pratiche

La storia dello sviluppo delle teorie psicologiche e pedagogiche è strettamente connessa alla storia dello sviluppo di metodi di intervento. L'esperienza in laboratorio è il classico tipo di intervento in psicologia (Danziger, 1985). Le terapie cliniche nella tradizione freudiana (Freud, 1963) rappresentano altri tipi di interventi. Il lavoro iniziale di Piaget sul colloquio clinico (Duveen, 2000; Ginsburg, 1997) è un esempio di come un metodo di intervento conduca allo sviluppo di una teoria psicologica. La ricerca-azione di Lewin (1946) è un metodo di intervento strettamente connesso con la sua teoria del campo. Il lavoro di Sarason (1972) sulla creazione dei setting è ancora un altro esempio, più recente, di questa interconnessione tra metodi di intervento e sviluppi teorici.

Autorevoli dibattiti contemporanei evidenziano la necessità per la psicologia e le scienze dell'educazione di sviluppare metodologie al servizio della trasformazione delle attività pratiche di formazione e di istruzione (Toomela & Valsiner, 2010; Valsiner, Molenaar, Lyra, & Chaudhary, 2009). Nell'ambito della teoria storico-culturale dell'attività è individuabile fin dai lavori di Vygotskij, una forte consapevolezza dell'interconnessione tra risorse teoriche e metodologiche, che qui indico con il termine generico di ricerca-intervento. Il testo di Vygotskij dal titolo "Il Significato Storico della Crisi in Psicologia" (1997) è probabilmente la prova più convincente di tale consapevolezza. In questo testo Vygotskij esprime in modo inequivocabile la necessità di una scienza che progredisce trasformando le attività: "La psicologia inizialmente (attraverso la psicologia industriale, la psichiatria, psicologia dell'infanzia e la psicologia criminale) si è confrontata con pratiche altamente sviluppate. Questo confronto costringe la psicologia a riformare i suoi principi in modo che possano tenere il passo con le esigenze della pratica" (Vygotskij, 1997:305)¹.

Vygotskij sottolinea la necessità di una nuova psicologia fondata sull'utilizzo di strumenti metodologici che conciliano tentativi concreti di trasformazione, analisi empiriche e sviluppi teorici: "Una psicologia che è chiamata a confermare la validità del suo pensiero nella pratica, che mira non tanto a spiegare la mente, ma a comprenderla e a gestirla, conferisce alle discipline pratiche un ruolo fondamentalmente diverso nell'intera struttura della scienza rispetto a quello conferitogli dalla psicologia precedente. Allora la pratica era colonia della teoria, dipendente in tutti i suoi aspetti dalla metropolis. La teoria non era in alcun modo dipendente dalla pratica. La pratica era la conclusione, l'applicazione, un'escursione oltre i confini della scienza, un'operazione che dimora al di là della scienza e viene dopo la scienza, iniziando dopo la conclusione dei procedimenti scientifici. Successo o insuccesso nella pratica non avevano alcun effetto sul divenire della teoria. Adesso ci troviamo nella situazione opposta. La pratica pervade le più profonde fondamenta del procedimento scientifico e lo influenza dall'inizio alla fine. La pratica definisce i compiti e serve da giudice supremo della teoria, come suo criterio di validità. La pratica le impone come costruire i concetti e come formulare le leggi". (Vygotskij, 1997:306)

Il quadro teorico vygotkijano opta per una riconcettualizzazione radicale della metodologia di indagine psicologica, prendendo seriamente in considerazione la necessità di fondare l'indagine scientifica sullo studio delle attività pratiche: "Le contraddizioni più complesse della metodologia psicologica sono trasferite nell'ambito delle pratiche e solo lì possono essere risolte. Lì il dibattito smette di essere improduttivo, si dissolve. 'Metodo' significa 'modo', noi lo concepiamo come un mezzo di acquisizione delle conoscenze. Ma principalmente il modo è determinato dall'obiettivo a cui esso conduce. Ecco perché la pratica trasforma l'intera metodologia della scienza". (Vygotskij, 1997:306)

1 Le citazioni sono traduzioni dall'inglese dell'autore.

“Il Significato Storico della Crisi in Psicologia” passa in rassegna i tentativi realizzati nella storia della psicologia al fine di costruire metodi per lo sviluppo delle teorie psicologiche. Riferendosi agli esperimenti classici, per esempio, Vygotskij scrive che molti psicologi hanno concepito l'introduzione dell'esperimento come momento di una fondamentale trasformazione della psicologia ed hanno equiparato la psicologia sperimentale alla psicologia scientifica. Fu predetto che il futuro della psicologia sarebbe confinato esclusivamente alla psicologia sperimentale e questa asserzione è poi diventata un importante principio metodologico: “L'esperimento in psicologia è tuttavia rimasto a livello di dispositivo tecnico” (pp. 309–310). Secondo Vygotskij questi tentativi fallirono proprio perché furono disconnessi dall'applicazione alle attività umane quotidiane.

Vygotskij sottolinea la peculiare differenza in psicologia ed in altri ambiti dell'utilizzo di strumenti messi a punto nel corso di indagini scientifiche: “Insieme con l'introduzione dell'esperimento in psicologia ci si è venuta a creare una situazione paradossale, che sarebbe impensabile nel campo delle scienze naturali: attrezzature equivalenti alla prima macchina a vapore o al telegrafo erano ben note nei laboratori, ma non erano utilizzate in pratica. Istruzione e diritto, commercio e industria, vita sociale e medicina non sono state influenzate da questo movimento. Ancora oggi è considerata una profanazione il tentativo di collegarlo con la pratica e si consiglia di attendere che la psicologia completi il suo sistema teorico. L'esperienza delle scienze naturali ci racconta invece un'altra storia. Medicina e tecnica non hanno aspettato fino a quando l'anatomia e la fisica celebrassero i loro trionfi finali. Non è solo che la vita ha bisogno della psicologia e necessità di praticare la psicologia in forme diverse: dobbiamo anche aspettarci una recrudescenza in psicologia da questo contatto con la vita” (Vygotskij, 1997:308).

2. Il metodo indiretto

Vygotskij sottolinea la necessità di adottare per la psicologia quello che Marx chiamava “il metodo contrario” (*the reverse method*) (p. 235), vale a dire percorsi di indagini che invertono il percorso intrapreso dalla natura. I percorsi naturali suggeriscono di procedere da formazioni psicologiche semplici, come si possono osservare per esempio nei primati, alla complessità della psicologia umana. Invece, secondo Vygotskij: “Il ricercatore non ha bisogno di seguire sempre il percorso intrapreso dalla natura; spesso il percorso inverso è più vantaggioso. ... Un certo stadio di sviluppo e lo stesso processo può essere pienamente compreso solo quando conosciamo il punto finale del processo, il risultato, la direzione che ha preso, e la forma in cui il dato processo si è sviluppato”. (p. 235)

La nozione di Marx di “metodo contrario” è stata ulteriormente sviluppata da Vygotskij nel “Significato Storico della Crisi in Psicologia” giungendo alla nozione di “metodo indiretto”. Questo metodo, secondo Vygotskij, deve essere utilizzato per indagini psicologiche al fine di poter per scoprire la complessità della realtà, che non è immediatamente accessibile come lo sono fenomeni elementari nelle tradizionali indagini empiriche. La psicologia, secondo Vygotskij, deve procedere come fanno altre scienze per studiare fenomeni che non costituiscono dati immediati e pronti per l'osservazione. Il metodo indiretto consiste nel ricostruire o ricreare l'oggetto di studio attraverso l'interpretazione delle sue tracce ed influenze (p. 272). L'utilizzo di strumenti specifici è indispensabile a tal fine.

Il metodo indiretto investe gli strumenti utilizzati nella ricerca empirica di “un nuovo ruolo ... che non è sempre ovvio” (p. 273). Nella sperimentazione tradizionale gli strumenti sono utilizzati per amplificare la percezione sensoriale del ricercatore, che ha un accesso diretto ai fenomeni in esame. Al fine di spiegare la differenza tra gli strumenti utilizzati negli esperimenti tradizionali e quelli del metodo indiretto, Vygotskij usa l'esempio del microscopio e del termometro: “L'uso del termometro è un

modello perfetto del metodo indiretto. Dopo tutto, noi non studiamo ciò che vediamo (come con il microscopio) - il risalire del mercurio, l'espansione dell'alcool, ma studiamo il calore ed i suoi cambiamenti, che sono indicati dal mercurio o dall'alcool. Noi interpretiamo le indicazioni del termometro, ricostruiamo il fenomeno oggetto di studio seguendone le tracce, in base alla sua influenza sull'espansione di una sostanza... Interpretare, di conseguenza, significa ricreare un fenomeno a partire dalle sue tracce e influenze che si avvalgono di regolarità stabilite in precedenza (in questo caso - la legge dell'espansione di solidi, liquidi e gas durante il riscaldamento). Non c'è alcuna differenza fondamentale tra l'utilizzo di un termometro e l'interpretazione nella storia, nella psicologia, ecc" (Vygotskij, 1997:273).

Vygotskij sottolinea che l'utilizzo del metodo indiretto nelle indagini psicologiche è una necessità se la psicologia vuole superare la separazione storica tra concetti e fatti, tra teoria e pratica: "Per la psicologia la necessità di trascendere i limiti dell'esperienza immediata è una questione di vita o di morte. La delimitazione, la separazione dei concetti scientifici dalla percezione, può avvenire solo con l'utilizzo del metodo indiretto. L'opinione che il metodo indiretto sia inferiore a quello diretto è del tutto falsa dal punto di vista scientifico. Proprio perché il metodo indiretto non fa luce sulla pienezza dell'esperienza, ma solo su un suo aspetto, si compie il lavoro scientifico: esso isola, analizza, separa, astrae una sola caratteristica. Dopo tutto, anche nell'esperienza immediata noi isoliamo solo la parte che è oggetto della nostra osservazione." (Vygotskij, 1997:274)

Vygotskij sostiene che la psicologia deve fondarsi sui metodi indiretti, proprio come ha fatto Marx creando il *Das Kapital*: "L'intero *Das Kapital* è scritto utilizzando questo metodo. Marx analizza la 'cellula' della società borghese, la forma del valore della materia prima - e dimostra che un'entità matura può essere più facilmente studiata che una cellula. La struttura di tutto l'ordine sociale e tutte le formazioni economiche si discerne in questa cellula" (Vygotskij, 1997:320). Facendo riferimento ad Engels, Vygotskij scrive che "un motore a vapore dimostra la legge di trasformazione dell'energia in modo non meno convincente di 100.000 motori" (p. 309). Questo motore a vapore, tuttavia, è di una forma particolare. Esso è la "cellula" di tutti i motori a vapore; rappresenta cioè il processo di produzione di vapore privo di tutte le altre caratteristiche aggiuntive. Si tratta di "una forma pura ... che rappresenta il processo in forma pura, indipendente, e non distorta" (Engels, cit. Vygotskij:321). Ritornerò in seguito su questa idea di "cellula" che è alla base del pensiero dialettico.

Nel "Significato Storico della Crisi in Psicologia," Vygotskij ha formulato un programma per promuovere sviluppi teorici e metodologici in psicologia. Questo programma richiede l'applicazione del materialismo dialettico attraverso un metodo indiretto per lo studio delle pratiche. Nelle ultime pagine del "Significato Storico della Crisi in Psicologia," Vygotskij scrive ciò che può essere considerato il suo testamento in gran parte ancora incompiuto: "Non giungeremo alla verità sulla personalità e alla personalità stessa fintanto che l'umanità non saprà giungere alla verità sulla società e alla società stessa. Al contrario, nella nuova società la nostra scienza avrà un posto centrale nella vita stessa". (Vygotskij, 1997:341-342) "Il Significato Storico della Crisi in Psicologia" è stato scritto nel 1926, otto anni prima della morte di Vygotskij. Per motivi politici durante i suoi ultimi anni di vita Vygotskij non poté portare avanti questo programma e nemmeno i suoi più stretti collaboratori poterono farlo per molti anni dopo la sua morte.

3. Teoria dell'attività, psicologia e altre discipline

La teoria attività non è solo una teoria psicologica. Concepire la teoria dell'attività esclusivamente come teoria psicologica significa ignorare la natura multidisciplinare del suo stesso oggetto di studio, vale a dire l'attività. Come già scrisse Vasilij Vasil'evic Davydov (1999) "Durante la nostra storia, già ai tempi dell'Unione Sovietica, è accaduto

to che i nostri psicologi focalizzassero la loro attenzione sull'attività. E' capitato che si trattasse proprio di psicologi. *Things just turned out to be this way*" (p. 50). Particolari circostanze storiche hanno contribuito a rendere la psicologia l'ambito disciplinare di questi studiosi. Queste circostanze storiche hanno conferito alla teoria dell'attività un ruolo privilegiato in psicologia.

Tuttavia oggi la teoria attività si sta attivamente ridefinendo attraverso una vasta gamma di discipline e pratiche sociali. Oggi mettere a fuoco la natura psicologica della prospettiva vygotskijana senza considerare il suo contributo alla comprensione delle caratteristiche per esempio organizzative, antropologiche, sociologiche, storiche e linguistiche dell'attività è un rischio che limita enormemente possibilità di studio di aspetti specifici dell'attività.

Affrontare la crisi della psicologia è un'impresa di straordinario interesse in teoria dell'attività, ma essa rimane rigorosamente un'impresa storiografica. L'incapacità delle scienze umane e sociali ad affrontare problematiche sociali di estrema urgenza è la principale preoccupazione della teoria attività. Oltre i limiti di isolati ambiti disciplinari, l'eredità vygotskijana risulta più che mai attuale per affrontare questioni urgenti e contraddizioni critiche di attività locali e degli ampi sistemi sociali in cui ci muoviamo oggi. Ha ancora senso allora parlare oggi della crisi in psicologia? L'eminente psicologo americano, Michael Cole (1997), ha presentato quella che egli chiama la sua "tesi chiave", la sua tesi centrale, che la crisi della psicologia è stata risolta nel lavoro di Alexander Luria. Questa asserzione di Cole può essere letta come un'evidenza forte dei limiti della sola lettura di Vygotskij se si vuole comprendere il pensiero vygotskijano ed il lavoro di questo autore sul significato storico della crisi in psicologia.

Se leggiamo le opere di autori rappresentativi della tradizione vygotskijana a livello internazionale a partire dal periodo in cui è vissuto Vygotskij fino ad oggi, la teoria della attività emerge come una teoria consapevole della crisi delle scienze sociali, piuttosto che della crisi in una particolare disciplina. E' anche interessante notare che molti teorici dell'attività hanno scelto di lavorare in dipartimenti universitari interdisciplinari, come il dipartimento di comunicazione nel caso di Michael Cole, all'Università della California a San Diego, o il dipartimenti di scienze dell'educazione nel caso di Engeström all'Università di Helsinki.

4. Dalla tradizione classica vygotskijana agli sviluppi successivi della teoria dell'attività

Engeström (1996, pag. 96) ha sistematizzato la storia della teoria dell'attività in tre generazioni. La prima generazione inizia con Vygotskij ed è caratterizzata dall'unità di analisi dell'"azione mediata" (Vygotsky, 1978:40). L'idea alla base di questa unità di analisi è che l'azione umana non è solo una risposta (R) ad uno stimolo (S), ma è mediata dalla cultura (X). Questa unità di analisi è il risultato della lettura di Marx da parte di Vygotskij. E' un tentativo di fornire una prospettiva dialettica e materialista dell'azione umana. Da questo punto di vista il concetto di azione mediata di Vygotskij è una svolta di straordinaria importanza per lo studio della mente e del comportamento umano. L'introduzione di artefatti culturali nelle azioni umane è rivoluzionaria perché l'unità di analisi supera la divisione cartesiana tra l'individuo e la struttura sociale intoccabile. L'individuo non poteva più essere concepito senza considerarlo un soggetto creatore, che utilizza e produce artefatti" (Engeström, 1996:132). Pur risalendo a circa un secolo fa, questa unità di analisi ha scarsamente influenzato la concezione dell'azione umana nelle attività di formazione e di istruzione fino ad oggi. Gli orientamenti dominanti hanno prevalentemente dato la priorità ad una concezione dell'individuo come fruitore di cultura, piuttosto che di *creatore di cultura*.

La seconda generazione della teoria attività inizia con Leont'ev ed è caratterizzata dall'espansione del l'unità di analisi dell'azione individuale all'attività collettiva. Leont'ev ha introdotto la distinzione critica e la relazione complessa tra azione

individuale e attività collettiva. Queste distinzioni e relazioni sono illustrate da Leont'ev con il classico esempio della caccia primitiva di gruppo: "Quando i membri di una tribù cacciano hanno obiettivi individuali distinti e sono responsabili di azioni diverse. Alcuni spaventano la mandria per dirigerla dalla parte opposta verso altri cacciatori che attendono per catturare ed uccidere gli animali, e altri cacciatori nel gruppo hanno altri compiti ancora". (Leont'ev, 1978:62-63) Se osserviamo le azioni individuali di questi cacciatori perdiamo di vista l'insieme dell'attività della caccia. La complessità del rapporto tra azione e attività deriva dalla natura dialettica di questo rapporto.

Azione e attività sono distinte ma sono allo stesso tempo strettamente correlate. La natura dialettica di questa relazione è stata concettualizzata nella seconda generazione della teoria dell'attività dal filosofo Il'enkov (1982): "Ogni nuova azione umana, prima di essere generalmente accettata e riconosciuta, emerge inizialmente come deviazione dalle norme accettate e codificate in precedenza" (Il'enkov, 1982:83-84). Quando azioni innovative vengono riconosciute ed adottate da altre nuove forme di attività possono emergere. In questa fase di transizione critica da azioni nuove ad attività nuove si prende coscienza collettiva delle contraddizioni delle attività e delle possibilità di trasformarle o sostituirle in futuro. Anche in questo caso la tradizione dialettica della teoria dell'attività pone l'accento su aspetti ben poco perseguiti e valorizzati nella formazione e nell'istruzione: azioni che non aderiscono alle regole vigenti e allo status quo hanno un potenziale innovativo che andrebbe riconosciuto e coltivato, piuttosto che represso.

Il modello del sistema di attività di Engeström è una rappresentazione dell'espansione introdotta nella seconda generazione da Leontiev dell'unità di analisi dell'azione mediata. La terza generazione della teoria dell'attività include relazioni ed interazioni tra diversi sistemi di attività. Il modello del sistema di attività non può tuttavia essere considerato solo un'estensione dell'unità di analisi di Vygotskij secondo la lettura di Leont'ev. Il modello della struttura di base delle attività umane deriva da un'analisi di sviluppi concettuali e metodologici realizzati nel 19mo secolo da Hegel in filosofia, da Darwin in biologia, e da Marx nelle scienze sociali. Marx ed Engels assimilarono i contributi di Hegel e di Darwin sviluppando l'idea centrale del materialismo dialettico, secondo cui gli esseri umani oltre ad acquisire conoscenze ed essere il risultato dell'evoluzione della specie, producono e trasformano la cultura. L'analisi che ha portato allo sviluppo della struttura delle attività umane è strettamente basata su Marx. Quest'analisi che ha portato Engeström a sciluppate il suo modello sottolinea che la formazione e la psicologia non hanno ancora saputo cogliere la concezione dialettica e materialista dell'uomo come "creatore e trasformatore della cultura" (Engeström, 1985:38).

Una prospettiva dialettica e materialista autentica sviluppa un concetto di attività basato sull'eredità dell'opera di Vygotskij e dei suoi colleghi che si concentra sulla "produzione materiale, mediata da strumenti tecnici e psicologici, oltre che da altri esseri umani" (Engeström, 1987:73). Molti studiosi di Vygotskij sono fermi alla nozione di interiorizzazione. Anche se essi sottolineano che il soggetto non è solo il prodotto del mondo sociale e che il carattere incompleto del mondo in cui viviamo è anche fonte di sviluppo per ognuno di noi, spesso queste concezioni si rivelano ancora prigioniere dei pregiudizi dell'interiorizzazione, che spinge l'esternalizzazione e la creazione ai margini. Finché l'accento non verrà messo anche sulle iniziative di trasformazione in cui il soggetto si impegna attraverso il suo percorso nel sociale, avremo solo un soggetto potenziale. Un vero soggetto è un soggetto che crea, produce, trasforma.

5. Attivismo e ricerca-intervento come caratteristiche peculiari della teoria dell'attività

Dalla storia della teoria dell'attività si apprende un orientamento specifico alla ricerca intesa come impegno nella trasformazione delle attività. Questa mia tesi sembra essere in linea con l'inconsueta descrizione di Vygotskij proposta da Mecacci come "protagonista delle lotte sociali e culturali degli anni '20 e '30" (2003:IX). In effetti la teoria dell'attività si è sviluppata come parte integrante di periodi di grande fermento in cui i teorici dell'attività si sono trovati a vivere. Due periodi chiave nello sviluppo della teoria dell'attività sono la rivoluzione russa, che ha provocato lo straordinario impegno dei fondatori (Vygotskij, Leont'ev, Luria...) ed il movimento studentesco attraverso il quale la teoria è stata riscoperta e ulteriormente sviluppata in Europa dopo decenni dalla sua nascita.

Dopo un periodo di continui ed estenuanti conflitti durante il quale l'Unione Sovietica visse condizioni di inuguaglianza insostenibili, la rivoluzione rappresentò un cambiamento storico straordinario. Per artisti, intellettuali ed accademici essa rappresentò un'opportunità unica di costruire una società nuova. Il periodo immediatamente successivo alla rivoluzione russa fu un periodo di grande entusiasmo nell'arte e nelle indagini scientifiche. Tanta sperimentazione e straordinari sforzi creativi furono generati in tutti gli ambiti culturali e sociali. La rivoluzione funzionò da catalizzatore per gruppo di giovani studiosi ad unirsi in un lavoro collettivo che risultò nella nascita della teoria dell'attività. Luria esprime inequivocabilmente l'influenza del fervore degli anni successivi alla rivoluzione su di lui e sui suoi colleghi: "L'unità d'intenti del popolo sovietico così chiaramente sentita durante la grande rivoluzione e gli anni successivi riemerse in forme nuove. Un senso di responsabilità comune ed un obiettivo comune strinse paese. Ognuno di noi sapeva che aveva l'obbligo di lavorare insieme ai nostri connazionali per far fronte alla sfida" (Luria, 2005:138).

Con Stalin nel 1924 l'Unione Sovietica divenne una dittatura. Vygotsky e i suoi colleghi trovarono rifugio in Ucraina. A. A. Leont'ev (2005) fa riferimento agli anni in cui Vygotskij ed i suoi colleghi erano a Mosca come anni pericolosi. Da questo periodo divenne sempre più difficile per questi studiosi perseguire il proprio lavoro. Anche dopo la morte di Vygotskij, i suoi libri furono requisiti dai suoi archivi. Solo negli anni '50, quando iniziò a venire a galla ciò che era realmente accaduto in Unione Sovietica durante il regime di Stalin, numerosi studiosi provenienti da tutto il mondo iniziarono a rivolgere la loro attenzione alle opere vietate o precedentemente sconosciute prodotte da questi studiosi russi.

Il movimento studentesco in Europa negli anni '60 consentì la riscoperta e la diffusione della teoria dell'attività in Occidente. Il movimento studentesco diede luogo ad un rinnovato interesse per la teoria dell'attività tra gli anni 1960 e 1970. Studiosi progressisti come Urie Bronfenbrenner, Jerome Bruner, e Michael Cole, portano le opere dei fondatori nei circoli accademici americani. Attivisti provenienti dall'Italia, dalla Germania, dall'Olanda, e dal Giappone si recarono in Unione Sovietica per studiare con Luria, Leont'ev ed i loro colleghi. Come la rivoluzione russa, prima, ed il movimento studentesco dopo, oggi i movimenti per la giustizia globale, per i diritti delle minoranze etniche e per la sostenibilità ecologica potrebbero diventare terreno fertile per le prossime generazioni di teorici dell'attività. L'identità della teoria dell'attività si fonda sulla capacità di chi lavora in questo quadro teorico di stabilire connessioni proficue tra il patrimonio classico, le sfide attuali della nostra società ed orientamenti verso il futuro.

6. L'impegno dei fondatori della teoria storico-culturale dell'attività nella ricerca-intervento

Secondo Yaroshevsky (1989), vi è una chiara connessione tra le opere di Lev Semyonovich Vygotskij (1896 – 1934) durante il periodo a Gomel nei primi anni 1920 e la sua pratica come insegnante di letteratura. Nello stesso periodo Vygotskij ha istituito un laboratorio di psicologia presso la Scuola di Formazione degli Insegnanti a Gomel: una seria sfida per il paese consisteva nel fornire infrastrutture per i bambini senza casa e per i bambini con disabilità. Luria (2005), riflettendo sul lavoro di Vygotskij in questo periodo, scrisse: "Il lavoro di Vygotskij presso la scuola di formazione degli insegnanti lo ha portato in contatto ... con la necessità di scoprire i modi per aiutare ... i bambini a realizzare le loro potenzialità individuali" (Luria, 2005:39). Il lavoro intellettuale di Vygotskij si fonda su queste preoccupazioni pratiche del suo tempo.

Già prima di incontrare Vygotskij, Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexei N. Leont'ev (1903-1979) condivisero un intenso periodo di ricerche comuni sulle emozioni. Questo lavoro fornì ai criminologi un primo modello di macchina della verità (Luria, 2005:34-36). I lavori successivi di Luria dalla fine degli anni '20 sono indivisibili dalle sue attività pratiche di medico. Luria sviluppò nuovi metodi di esami neuropsicologici di pazienti con lesioni cerebrali, nel corso del suo lavoro presso l'Istituto Burdenko di Neurochirurgia. Oltre alle diagnosi, il lavoro di Luria risultò nello sviluppo di una serie di trattamenti per il ripristino della parola in casi post-traumatici e nei casi di afasia.

L'impegno di Leont'ev nella ricerca-intervento emerse nel suo lavoro per la riabilitazione dei soldati feriti. Gal'perin, Zaporozhets e Rubinshtein facevano parte di un gruppo di eminenti studiosi che hanno collaborato con Leont'ev in questa impresa. Levitin (1982) sottolinea che: "I dati così ottenuti per la ricerca sono stati utilizzati per sviluppare nuovi metodi di terapia del lavoro ed esercizi terapeutici che sono stati ampiamente utilizzati negli ospedali militari" (Levitin, 1982:106.). In un volume che riporta i numerosi risultati di questo lavoro, Leont'ev e Zaporozhets (1960) fanno esplicito riferimento al ruolo della pratica di riabilitazione per comprendere i sintomi legati agli arti feriti: "E' difficile sopravvalutare l'importanza della pratica di riabilitazione ai fini di una corretta comprensione di questi sintomi. Il modo più diretto per comprendere questi sintomi è l'attenta osservazione delle manifestazioni motorie" (Leont'ev e Zaporozhets, 1960:194). In altre parole, mentre si promuove il movimento, si comprende l'essenza del sintomo.

Un altro rappresentante della teoria storico-culturale dell'attività, Alexander Meshcheryakov, si dedicò all'educazione di bambini con disabilità multisensoriali. Il volume *Awakening to Life* (Il Risveglio alla Vita) (Meshcheryakov, 1979) è una relazione approfondita dello sviluppo e dell'implementazione del suo metodo nella scuola di Zagorsk. Il metodo di Meshcheryakov consiste nel guidare progressivamente il bambino con disabilità multisensoriali ad eseguire azioni indipendenti. In un periodo storico in cui i bambini con disabilità multisensoriali erano condannati alla categoria dei ritardati, il lavoro Meshcheryakov ha portato generazioni di bambini con tali problematiche non solo a muoversi autonomamente, ma anche ad integrarsi pienamente nella società ed a conseguire un elevato livello di istruzione.

Anche il rappresentante più teorico tra gli autori in teoria dell'attività, il filosofo Evald V. Ilyenkov (1924-1979), ha fondato la sua filosofia sulle pratiche educative concrete della scuola diretta da Meshcheryakov a Zagorsk. Ilyenkov (citato da Levitin, 1982) ha pubblicamente affermato quanto segue: "L'enorme lavoro portato avanti da Meshcheryakov ... è soprattutto importante e necessario per chi studia la filosofia. I problemi posti dall'educazione di questi bambini [...] questi sono problemi epistemologici. Il neurofisiologo che tenta di decifrare i meccanismi del cervello inaccessibili all'analisi diretta, l'astronomo che descrive galassie remote, e il fisico che studia particelle invisibili - tutti, in ultima analisi, stanno esplorando il mondo nascosto agli organi di senso a nostra disposizione" (Levitin, 1982:298).

Vasilii V. Davydov (1930-1998) è autore del testo (1990) "Tipi di Generalizzazione nell'Istruzione" contenente un'attenta analisi e una critica molto aspra delle pratiche di insegnamento nelle scuole dell'Unione Sovietica. Il lavoro di Davydov consiste in una serie di interventi a lungo termine per lo sviluppo dell'insegnamento in intere istituzioni scolastiche. Per Davydov (1990) "lo studio dei principi che disciplinano l'attività mentale avviene sulla base e sotto forma di istruzione sperimentale (Davydov, 1990:373). La lezione chiave che possiamo trarre da questo percorso nella storia della teoria dell'attività è che la conoscenza teorica risulta dall'impegno nel dialogo con le pratiche e negli sforzi di trasformazione di queste stesse pratiche.

7. Due principi epistemologici della ricerca-intervento in teoria dell'attività

Due principi epistemologici della ricerca-intervento in teoria dell'attività emergono dal percorso storico appena presentato: il principio della doppia stimolazione e il principio del movimento ascendente dall'astratto al concreto. Il principio della doppia stimolazione deriva direttamente da Vygotskij. Con questo principio Vygotskij mirava a superare la concezione behaviorista dell'azione umana come risposta a stimoli esterni. Il principio del movimento ascendente dall'astratto al concreto deriva da Marx, è stato rielaborato in forma più esplicita da Ilyenkov ed è stato messo in pratica nel lavoro di ricerca-intervento realizzato da Davydov.

La doppia stimolazione si riferisce al meccanismo secondo cui gli esseri umani possono intenzionalmente venir fuori da una situazione di conflitto e cambiare le circostanze in cui si trovano. Si tratta propriamente di un principio di trasformazione. Contare fino a tre per risolvere il conflitto tra il desiderio di continuare a dormire e il dover alzarsi è un esempio di doppia stimolazione in cui il contare fino a tre serve da secondo stimolo. Un classico esempio di doppia stimolazione è l'esperimento della situazione priva di significato, che Vygotskij (1997) riporta attribuendolo a Kurt Lewin: "Al soggetto viene chiesto di aspettare per un lungo periodo ed invano in una stanza vuota. E' indeciso se andarsene oppure continuare ad attendere - un conflitto di motivi si verifica. Guardando l'orologio rafforza uno dei due motivi, cioè che è il momento di andar via, è già tardi. Fino ad ora il soggetto era esclusivamente in balia di questi motivi contrastanti, ma ora comincia a controllare il proprio comportamento. Ad un tratto l'orologio diventa uno stimolo che assume il significato di un motivo ausiliario. Il soggetto decide: 'Quando le lancette dell'orologio raggiungeranno una certa posizione, mi alzerò e andrò via'. Di conseguenza, il soggetto stabilisce un nesso condizionato tra la posizione delle lancette e l'azione di lasciare la stanza, la decisione di andar via è mediata dalle lancette dell'orologio. (p. 212)

Nella doppia stimolazione, il primo stimolo è la situazione problematica in cui l'individuo si viene a trovare. Gli esseri umani utilizzano artefatti che trasformano in segni, dando loro un significato. Questi segni sono utilizzati come secondi stimoli con l'aiuto dei quali il soggetto assume il controllo delle sue azioni e attribuisce alle circostanze o al problema iniziali un nuovo significato. Il principio della doppia stimolazione ha una funzione centrale nell'opera di Vygotskij (1999): "In particolare questo modo di sollecitare mezzi ausiliari del comportamento ci permette di tracciare la genesi delle forme più complesse dei processi mentali superiori" (p. 59). Il principio della doppia stimolazione è stato utilizzato da Vygostky anche nei suoi esperimenti sulla formazione dei concetti (Vygotskij, 1987:127). In alcuni di questi esperimenti sono gli sperimentatori stessi che preparano i secondi stimoli e li mettono a disposizione dei soggetti sperimentali quando questi si confrontano con i problemi concettuali. In altri esperimenti, invece, gli sperimentatori attendono che i soggetti costruiscano ed utilizzino spontaneamente i secondi stimoli (Vygotskij, 1999:60).

Il principio della doppia stimolazione mostra come un individuo può utilizzare risorse esterne per determinare il proprio comportamento. Questo principio è un fattore chiave nella capacità dell'essere umano di trasformare allo stesso tempo il mon-

do intorno a sé e se stesso: “L’individuo ... entra così in una relazione nuova con l’ambiente, giunge ad un utilizzo funzionale nuovo degli elementi contestuali come stimoli e segni attraverso cui guida e regola il proprio comportamento... Risposte provocate ed organizzate in questo modo cessano di essere risposte propriamente dette e diventano intenzioni. In questo senso, la storia filogenetica dell’intelligenza pratica dell’uomo è strettamente connessa non solo con la funzione di dominare la natura, ma anche di dominare se stesso. L’essere umano non solo ha inventato strumenti attraverso cui ha conquistato la natura, ma ha inventato anche stimoli che motivano e regolano il proprio comportamento e attraverso cui ha sottomesso le proprie forze alla sua volontà (Vygotsky & Luria, 1994:164)

Il principio del movimento ascendente dall’astratto al concreto è il metodo di base del pensiero dialettico già descritto da Hegel (1977). Marx poi ha dato a questo metodo una interpretazione materialista. In teoria dell’attività Davydov, ispirato da Ilyenkov, ha sviluppato questo principio in un metodo di intervento per cambiare la scuola. Pensare e apprendere secondo Davydov significa generalizzare, vale a dire astrarre significato da un insieme iniziale diffuso. Quando impariamo qualcosa estraiamo da questa unità iniziale un aspetto particolare e gli attribuiamo un significato generale. Davydov distingue tra due tipi di astrazioni, empiriche e teoriche. L’astrazione empirica è una classificazione delle caratteristiche superficiali dei fenomeni. L’astrazione teorica si riferisce alla identificazione dell’origine genetica dei fenomeni che dall’esterno possono non somigliare affatto alle loro forme originarie.

Un esempio di questa distinzione tra astrazioni empiriche e teoriche è lo studio di Luria sui compiti di classificazione in Uzbekistan. I soggetti analfabeti includevano nella stessa categoria oggetti come un albero, una sega, un’ascia, perché concepivano questi oggetti come legati da un nesso sistemico e funzionale – si ha bisogno cioè di un’ascia e di una sega per tagliare un albero. Al contrario nella nostra cultura occidentale l’ascia e la sega appartengono alla categoria degli strumenti, mentre l’albero appartiene alla categoria delle piante. Secondo Davydov (2008) la modalità tipica di classificazione formale occidentale è una generalizzazione formale logica oppure empirica, che si riferisce ad un certo numero di tratti superficiali inclusi arbitrariamente in una stessa categoria. Se si mira invece alla generalizzazione genetica o teorica, bisogna identificare il nesso funzionale di base tra i fenomeni. Questo nesso funzionale è anche chiamato cellula germinale (*germ cell*).

Mentre l’osservazione e la categorizzazione sono azioni all’origine dell’astrazione empirica, la trasformazione pratica, il cambiamento e la sperimentazione sono azioni che danno luogo all’astrazione teorica. Per usare le parole di Davydov (1984): “Il generale sostanziale è una relazione particolare tra oggetti reali che... non esiste al di fuori dello sviluppo e della trasformazione “(p. 23) e “ la riflessione teorica si basa su criteri oggettivi dell’attività sensoriale che ricostruisce e trasforma il mondo intorno a noi “(p. 25).

Un esempio di cellula germinale tratto da Engels e riportato da Vygotskij (1997:321) è il motore a vapore. La cellula germinale di un motore a vapore è il motore a vapore come è stato ideato dal suo inventore. Il motore a vapore, nella rappresentazione originaria del suo inventore è molto diverso da qualsiasi motore a vapore in particolare. Più tardi, da questa cellula germinale iniziale, motori a vapore diversissimi sono stati costruiti e per scopi diversi - per le navi, le locomotive, ecc il sistema di utilizzazione del vapore si basa dunque sulla scoperta di una relazione funzionale elementare che è stata poi modellata per la fabbricazione di varianti diverse.

Il pensiero dialettico implica anche la capacità di individuare inefficienze e anomalie, che sono fenomeni privilegiati per la generalizzazione teorica. Nella generalizzazione empirica è esattamente il contrario: si cercano esempi chiari da includere in una certa categoria. Invece, secondo Davydov, i fenomeni più interessanti non sono empiricamente generalizzabili. Per questo le analisi empiriche che si perseguono in teoria dell’attività fanno leva soprattutto sulle differenze, sulle anomalie. Le azioni divergenti sono potenzialmente nuove attività.

Conclusion

Benché la doppia stimolazione ed il movimento ascendente dall'astratto al concreto siano identificabili già nei lavori dei fondatori della teoria dell'attività, questi due principi non sono stati ancora sufficientemente oggetto specifico di studio. La doppia stimolazione può essere considerata come il principio alla base della genesi della volontà. Il movimento dall'astratto al concreto, invece, può essere considerato come il principio alla base della genesi della generalizzazione teorica. Si noti che entrambe le interpretazioni riguardano l'azione trasformatrice (*agency*).

Anche se i fondatori della teoria dell'attività non hanno articolato in modo esplicito il nesso tra ricerca-intervento e i due principi epistemologici della doppia stimolazione e del movimento dall'astratto al concreto, questi nessi sono chiaramente identificabili nei lavori di numerosi teorici dell'attività. Gli studi sui gemelli di Luria e Yudovich e gli studi di Meshcheryakov sui bambini di Zagorsk sono esempi eminenti di studi in cui questi nessi sono facilmente identificabili (Sannino, 2011). Una sfida importante per la ricerca in teoria attività consiste nell'approfondire la connessione tra questi due principi epistemologici. Studi contemporanei di ricerca-intervento in teoria dell'attività (Sannino, 2011) costituiscono ambiti privilegiati per esplorare i nessi tra i due principi.

Bibliografia

- Cole, M. (1997). Alexander Luria: Cultural psychology and the resolution of the crisis in psychology, <<http://lchc.ucsd.edu/People/Localz/MCole/luria.html>>.
- Danziger, K. (1985). Origins of the psychological experiment as a social institution. *American Psychologist*, 40, 133-140.
- Davidov, V. V. (1984). Substantial generalization and the dialectical materialistic theory of thinking. In M. Hedegaard, P. Hakkarainen & Y. Engeström (Eds.), *Learning and teaching on a scientific basis: Methodological and epistemological aspects of the activity theory of learning and teaching* (pp. 11-32). Aarhus: University of Aarhus.
- Davydov, V.V. (1990). *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Davydov, V.V. (1999). A new approach to the interpretation of activity structure and content. In S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Eds.), *Activity Theory and Social Practice* (pp. 39-50). Aarhus: Aarhus University Press.
- Duveen, G. (2000). Piaget ethnographer. *Social Science Information*, 39, 79-97
- Engeström, Y. (1985). The emergence of learning activity as a historical form of human learning. *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk forskning*, 5(2),12-20.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1996). Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development. *Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Educational Research*, 16, 131-143.
- Freud, S. (1963). *Therapy and technique: Essays on dream interpretation, hypnosis, transference, free association, and other techniques of psychoanalysis*. New York: Collier Books.
- Ginsburg, H. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Hegel, G.W.F. (1977). *Phenomenology of spirit*. Oxford: Oxford University Press.
- Ilyenkov, E. V. (1982). *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. Moscow: Progress.
- Leont'ev, A. A. (2005). The life and the creative path of A. N. Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(3), 8-69.

- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leont'ev, A. N. & Zaporozhets, A. V. (1960). *Rehabilitation of hand function*. New York: Pergamon.
- Levitin, K. (1982). *One is not born a personality: Profiles of Soviet education psychologists*. Moscow: Progress Publishers.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), pp. 34-46.
- Luria, A. R. (2005). The making of mind: A personal account of Soviet psychology. In M. Cole, K. Levitin & A. R. Luria (Eds.), *The autobiography of Alexander Luria: A dialogue with The Making of Mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mecacci, L. (2003). Introduzione. In L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio: Ricerche psicologiche* (pp. V-IX). Roma: Laterza.
- Meshcheryakov, A. (1979). *Awakening to life*. Moscow: Progress Publishers.
- Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, 21(5), 571-597.
- Sarason, S. B. (1972). *The creation of settings and the future societies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Toomela, A., & Valsiner, J. (Eds.) (2010). *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Valsiner, J., Molenaar, P.C.M., Lyra, M.C.D.P., & Chaudhary, N. (Eds.). (2009). *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences*. New York: Springer.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). The historical meaning of the crisis in Psychology: A methodological investigation. In *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 3: Problems of the theory and history of psychology*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1999). *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 6: Scientific legacy*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1994). Tool and symbol in child development. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *Vygotsky Reader* (pp. 99-175). Oxford: Blackwell.
- Yaroshevsky, M. (1989). *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers.

Formazione alla ricerca attraverso la ricerca nell'*Inclusive Education*

Inclusive Education: Research Training through Research

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari, Venezia – tessaro@unive.it

ABSTRACT

Inclusive Education constitutes a relation between researchers and teachers upon shared and reciprocal training research path: research skills are fundamental for an inclusive teacher, as long as evidence-based practices are not avoidable as requirements for a researcher focussed on special educational needs. Complexity is here meant as variable, as problematic, as a host for educational contextualization, and according to some research-form-action belonging to a long-established work on didactics' guidelines. When acknowledging such complexity's value, it is possible to start the construction of a pedagogical model which, from within Inclusive education, will be addressed to the formation of the individual and of an inclusive scholastic community.

L'Inclusive Education mette in relazione ricercatori e insegnanti su piste di ricerca e di formazione condivise e reciproche: la competenza alla ricerca è fondamentale per un insegnante inclusivo, le pratiche scolastiche *evidence-based* sono imprescindibili per un ricercatore che studia i bisogni educativi speciali. Nel riconoscimento del valore della complessità, nei suoi caratteri di variabilità, di problematicità, di contestualizzazioni educative, e sulla base di alcune linee di ricerca-forma-azione su cui da tempo si opera in ambito didattico, si può avviare la costruzione di un modello pedagogico di ricerca nell'*Inclusive education*, specificamente orientato alla costruzione della persona e della comunità scolastica inclusiva.

KEYWORDS

Inclusive Education, Special educational needs, Teacher training, Research training.

Inclusive education, Bisogni educativi speciali, Formazione degli insegnanti, Formazione alla ricerca.

1. La complessità formativa dell'*Inclusive education* research

Nei percorsi di formazione degli insegnanti e dei ricercatori in *Inclusive Education* si intrecciano metodi, tecniche e strumenti di ricerca-forma-azione. Essi condividono lo scopo antico (e sempre fondante della Pedagogia Speciale) di promuovere la rifles-

sione fenomenologica e lo studio idiografico. Con tale scopo si intrecciano i nuovi obiettivi dell'*Inclusive Education*, multiprospettici e integrati nel medesimo tempo.

I bisogni educativi speciali (Ianes, 2006) si connettono in un'ampia varietà di situazioni tali da richiedere una pluralità di "sostegni" (d'Alonzo, 2004; Gelati, 2004). Il supporto educativo in *Inclusive Education*, secondo l'OCSE (2007) si articola in tre aree fondamentali: a) studenti con disabilità legate a disturbi organici, b) studenti con disturbi emozionali, di comportamento o specifici di apprendimento; c) studenti che vivono situazioni di svantaggio legate a cause sociali, economiche, culturali e linguistiche.

Perché è importante intrecciare il percorso formativo dei ricercatori con quello degli insegnanti nell'*Inclusive Education*? «Special education research, because of its complexity, may be the hardest of the hardest-to-do science. The variability of the participants is one feature of special education research that makes it more complex.» (Odom et alii, 2005, 139).

La complessità del campo di intervento e di indagine riguarda primariamente la variabilità e l'unicità di tali allievi: una variabilità che riguarda innanzitutto la frammentazione delle tipologie di disabilità, di sindromi, di condizioni patologiche molto differenziate in categorie e con una vasta gamma di gravità, la cui definizione è spesso aleatoria: accanto alle riconosciute difficoltà di apprendimento, troviamo l'ADHD (*Attention Deficit Hyperactive Disorder*) in genere classificato nella categoria dei disturbi specifici dell'apprendimento, insieme all'autismo, il quale a sua volta è ormai ampiamente concettualizzato come uno spettro articolato in almeno quattro disturbi; anche la categoria del ritardo mentale (definito pure intellettuale o cognitivo) risulta spesso astratta, poiché nella realtà educativa la variabilità è amplissima non solo dal punto di vista quantitativo (gravità) ma anche qualitativo, poiché il ritardo non investe in egual modo tutti i processi di apprendimento; i disturbi comportamentali ed emotivi si polarizzano tra internalità ed esternalità; i disturbi sensoriali possono essere lievi o arrivare alla cecità/sordità totali, e quelli fisici possono includere disturbi molto eterogenei, anche dal punto di vista delle implicazioni educative, e possono estendersi dall'asma all'epilessia.

La variabilità non si limita ai disturbi ma si allarga alle difficoltà di apprendimento, agli svantaggi linguistici e culturali, ai disagi sociali: sono questi ulteriori anelli a forte rischio educativo, poiché meno tutelati socialmente e scolasticamente.

Una seconda dimensione della complessità è data dal *contesto educativo* (Odom et alii, 2005, 139) in cui si attiva l'*Inclusive Education*, ed il contesto è caratterizzato primariamente dall'età dei soggetti, dai bambini molto piccoli dei nidi e delle scuole dell'infanzia agli allievi della scuola primaria, ai preadolescenti della scuola secondaria di primo grado, agli adolescenti delle scuole superiori, ai giovani e agli adulti dei centri educativi occupazionali e delle comunità educative.

La complessità presenta implicazioni fortissime sia sul piano educativo sia su quello della ricerca: insegnanti e ricercatori non possono studiare semplicemente la pratica educativa più efficace, ma devono specificare esplicitamente per quale o per quali allievi e in quali contesti e situazioni d'uso quella pratica può risultare efficace.

2. Per un modello pedagogico di *Inclusive education research*

La ricerca in Pedagogia Speciale si snoda in una lunga storia, con l'impiego di diverse metodologie. A partire da Itard, con Victor il ragazzo selvaggio di Aveyron, nel 19° secolo, si è espansa una tradizione di ricerca, sviluppo, sperimentazione e verifica con l'utilizzo di metodi di ricerca derivati, inizialmente dalla medicina, poi integrando metodi provenienti dalla sociologia, dall'antropologia, dalla psicologia. Pur nella validità e nell'imprescindibilità delle proposte interdisciplinari, tutt'oggi si avverte la mancanza, nell'*Inclusive Education*, di un modello di ricerca e di intervento pedagogico, o a regia pedagogica, che orienti il senso formativo e costruttivo della persona e della comunità. Di qui la necessità di un'alleanza formativa alla ricerca tra scuola e università, tra insegnanti e ricercatori

Il riconoscimento del valore e delle difficoltà non deve avvenire in forme singolari, focalizzando l'attenzione unicamente sull'allievo disabile, ma incrementando la partecipazione (ovvero riducendo l'esclusione) degli studenti ai percorsi formativi di tutti, alle attività culturali e sociali comuni. Il team di ricerca in *Inclusive Education* ha perciò il compito di sperimentare la ristrutturazione delle reti culturali, delle politiche formative e delle pratiche educative inclusive.

Per vivere il proprio lavoro come professionisti riflessivi. Per non ridursi a meri esecutori o a semplici assistenti, per affrontare le complessità, le novità e le diversità escludenti, i professionisti della relazione d'aiuto insieme si trovano a costruire e ricostruire continuamente il senso del proprio agire per lo sviluppo del potenziale della persona con difficoltà. Perciò sono indispensabili atteggiamenti e competenze da ricercatore.

È necessario ripensare i modelli di ricerca, di formazione continua e di sviluppo professionale per gli insegnanti; i luoghi di incontro, di confronto, di scambio e di servizi. Documenti, testimonianze, narrazioni, biografie, identità, storie di pratiche professionali potranno collegarsi facendo emergere l'effettiva vita quotidiana delle realtà educative, la sistematicità e la significatività che assumono nelle proprie comunità educative.

Operando secondo modalità di laboratorio-ricerca si studieranno storie, vissuti e relazioni, buone pratiche e zone critiche, materiali su cui e con cui riprogettare nuovi schemi di azione, biografie professionali legate alle specificità personali come interrogazione sulla propria identità e come modo di ri-costruirsi e di formarsi. Il laboratorio-ricerca, quindi, come capacità di esprimere formazione, ricerca-sviluppo, coordinamento operativo e sperimentale, documentazione e servizi. Il laboratorio-ricerca come possibilità di evidenziare le identità, le antropologie, le storie e le culture, le memorie e i linguaggi.

L'autoanalisi dei processi e delle pratiche educative e didattiche in atto nella scuola, attraverso la narrazione dei casi-storia, offre l'opportunità di uscire dai contesti di specifica operatività quotidiana (di chi agisce la propria professionalità mentre cambia il corso delle cose) e di entrare nel contesto di riflessività (di chi pensa la propria prospettiva mentre interpreta il corso delle cose), delineando la figura di un docente ricercatore che alimenta la sua professionalità coniugando esperienze e riflessioni, interrogandosi rispetto al processo di insegnamento che si è compiuto e alla sua ricostruzione metacognitivo-riflessiva.

Approcci narrativi ed ecosistemici in una visione etno-antropologica funzionale alla ricerca-azione guidano l'orientamento nella scelta dei metodi e delle tecniche a cui si fa riferimento nei processi di formazione e di ricerca. Essi appaiono adeguati, partendo dal racconto e dalla narrazione di casi, a seguire situazioni educative che si sono svolte nel tempo, a evidenziare le interconnessioni tra quante più variabili possibili sia per riconoscere l'unicità della persona e dei processi ad essa afferenti, per ricostruirne la trama, i vissuti e i significati educativi, per scoprirne i potenziali di sviluppo e per promuovere in essi il senso della persona con disabilità.

3. Le linee di ricerca-forma-azione nella didattica inclusiva

La ricerca didattica nell'*Inclusive Education* si coagula attorno ad alcuni nodi fondamentali.

La prima linea di ricerca-forma-azione riguarda *le domande di inclusione da parte degli studenti e delle famiglie e le relative risposte educative*. Ogni domanda proveniente dall'allievo o dalla famiglia per la scuola è un problema; la scuola è tenuta a trovare (ricercare e sperimentare) adeguate risposte, in particolar modo se le richieste riguardano l'esistenza stessa della persona. Le risposte della scuola sono pertinenti? Hanno senso e significato per il soggetto in difficoltà? Sono valide e generalizzabili? Sono appropriate dal punto di vista comunicativo? Consentono agli studenti

di partecipare a pieno titolo, in modo autonomo e responsabile, al confronto e al dibattito, alle scelte e alle decisioni che riguardano la loro formazione e la pianificazione del loro futuro?

La didattica inclusiva garantisce gli studenti affinché abbiano voce nelle decisioni che li riguardano:

- nella valutazione, anche con strategie di co-valutazione, nella scelta dei metodi e degli strumenti tali da permettere loro di manifestare le loro conoscenze (ciò che sanno e che hanno compreso), abilità (ciò che sanno fare) e competenze (ciò che sanno e che saprebbero risolvere in situazioni reali con ciò che sanno e che sanno fare); gli studenti partecipano alla definizione dei criteri di valutazione (sono oggetto di ricerca le modalità di negoziazione, di mediazione e di comprensione) e sono assistiti in merito alle decisioni che ogni valutazione comporta;
- nel farsi del percorso di apprendimento, in cui devono poter esprimere se stessi integrando i saperi esperienziali, non formali e informali, con quelli scolastici;
- nella progettazione e nella pianificazione dei percorsi, che devono tener conto dei fattori personali, in particolare per quanto riguarda tempi e ritmi di apprendimento;
- nella personalizzazione (e non sempre e soltanto nell'individualizzazione, nel contempo esclusiva ed escludente) dei percorsi, che si traduce nel supporto al superamento delle difficoltà di apprendimento, con modalità non stigmatizzanti o separate dai percorsi dei coetanei;
- nelle coerenze tra curriculum scolastico e significatività esistenziale degli apprendimenti; con gli insegnanti, anche gli studenti devono riconoscere la pertinenza, la significatività e la validità dei risultati di apprendimento.

La seconda linea di ricerca-forma-azione riguarda la *partecipazione attiva e responsabile* degli allievi alla vita della classe e della comunità scolastica. In quest'ambito la ricerca didattica deve indagare le modalità e le tipicità dell'*affiliation*, del sentirsi parte della propria classe e della scuola, nonché il contributo personale che ogni allievo dà per la crescita collettiva.

La didattica inclusiva assicura la consultazione degli allievi per ogni supporto suppletivo necessario alla loro formazione. In questa linea si potrà sottoporre ad indagine:

- il senso di appartenenza alla scuola;
- il senso di sicurezza nell'ambiente scolastico (e di fenomeni di bullismo);
- l'opportunità di collaborare e di studiare insieme, con gruppi di coetanei per sviluppare le abilità sociali e le competenze comunicative;
- la trasparenza, il riconoscimento e la valorizzazione dei risultati ottenuti;
- la partecipazione a pieno titolo alle attività extracurricolari ed esterne alla scuola;
- la capacità di operare in autonomia e di assumersi la responsabilità circa il proprio apprendimento;
- la capacità di svolgere un ruolo attivo e intraprendente, di darsi obiettivi elevati e di mantenere alte le aspettative;
- la capacità di riconoscere il proprio ruolo nei confronti degli altri e di sentirsi responsabile degli altri.

La terza linea di ricerca-forma-azione è specificatamente interessata alla *professionalità docente*. Il dibattito italiano in merito alle competenze, le capacità e le abilità che un insegnante, indipendentemente dall'essere docente di sostegno o meno, dovrebbe possedere per garantire un apprendimento efficace per tutti gli allievi, compresi coloro che si trovano in situazioni di difficoltà, si è particolarmente sviluppato nell'ultimo decennio con la formazione universitaria degli insegnanti (Canevaro, 2002; Gelati 2004; Ianes, 2009; Tessaro, 2011). «I docenti dovrebbero vedere la di-

versità come una forza e uno stimolo per il proprio apprendimento. Durante la formazione iniziale e in servizio, i docenti devono fare esperienze che sviluppano valori e atteggiamenti positivi e che incoraggino alla ricerca, alla riflessione e alla sperimentazione di soluzioni innovative per nuove sfide» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, 14).

La didattica inclusiva richiede specifiche competenze deontologiche, metodologiche, relazionali, tecnologiche, progettuali e valutative. Le piste di indagine pertanto si svilupperanno a largo spettro su:

- assunzione di responsabilità nei confronti di tutti gli allievi: con capacità di ascolto e comprensione delle esigenze fondamentali comuni (sicurezza, appartenenza, serenità, raggiungimento di risultati);
- valutazioni differenziate e disponibilità ad accogliere ed accettare risultati diversi, e nel contempo mantenere alte le aspettative per tutti gli allievi;
- capacità di diagnosticare il bisogno educativo speciale o specifico, il disagio e le difficoltà di apprendimento: organizzare i supporti insieme all'allievo senza potenziale limitazioni;
- conoscenze utilizzo delle risorse tecnologiche disponibili, anche per connettere il lavoro scolastico dell'allievo con le attività di apprendimento oltre la scuola;
- apertura all'innovazione, spirito d'iniziativa e di intrapresa formativa, per migliorare il proprio sviluppo personale e professionale;
- collaborazione, supporto e stimolo nei confronti dei colleghi per la riflessione sulle pratiche di insegnamento, per la costruzione di reti cognitive e relazionali;
- comunicazione efficace con gli allievi, i genitori, gli operatori sociosanitari e tutte le professionalità d'aiuto coinvolte nell'*Inclusive Education*.

La quarta linea di ricerca-forma-azione focalizza l'attenzione sulle *competenze didattiche efficaci*. Sono le competenze utili ad accogliere e valorizzare le diversità degli allievi, ponendole in relazione, organizzandole in reti di sviluppo formativo. Sia in situazione di formazione iniziale che in servizio gli insegnanti devono poter sperimentare metodi didattici, valutativi e progettuali flessibili e sistemici, tali da comprendere le problematiche individuali e le specifiche esigenze e necessità di ogni allievo.

In questa linea di ricerca i focus di indagine riguardano:

- la valutazione degli studenti con metodologie nuove: accanto alle usuali modalità valutative, prevalentemente cognitive, il valore dell'appreso sarà esaminato mediante analisi delle competenze acquisite, con studi di caso e auto-caso, con eventi critici proposti dagli allievi, con compiti autentici connessi a problemi reali, con compiti esperti che evidenziano la capacità di utilizzare l'appreso in situazioni nuove;
- la valutazione degli studenti con metodologie coinvolgenti: l'utilizzo di strategie di co-valutazione con cui gli studenti condividono la progettazione degli indicatori e dei criteri di valutazione, assumendosi la responsabilità dell'autovalutazione dei risultati di apprendimento;
- la personalizzazione delle tecniche didattiche, pianificando insieme agli allievi i percorsi e le attività secondo criteri di accessibilità, pertinenza, coerenza all'esistenza di ciascuno di essi;
- la pluralità delle opportunità di apprendimento e gli allievi possono scegliere: la scelta è il presupposto all'autonomia, la decisione è il fondamento della responsabilità;
- la varietà dei metodi didattici, delle tecniche degli strumenti, tali da creare gruppi di apprendimento diversi e flessibili;
- la progettazione del piano degli studi e la pianificazione di percorsi per competenze coerenti con i traguardi previsti, pertinenti alle capacità di tutti e di ciascuno; il lavoro in team con i colleghi, come rete di supporto didattico agli allievi e rete di sviluppo professionale tra docenti.

La quinta linea di ricerca-forma-azione riguarda le *competenze organizzative e dirigenziali*; lo scopo è di valorizzare le diversità a tutto tondo: le diversità degli studenti ed anche quelle degli insegnanti. Una leadership efficace stimola la collegialità e il sostegno all'innovazione, custodisce i valori dell'inclusione con l'etica dell'accoglienza delle diversità e dell'integrazione delle differenze. Tra le molteplici problematiche connesse alle competenze dirigenziali (Miles, 1981; Castoldi, 1995) la ricerca per l'*Inclusive Education* ne esamina alcune specifiche:

- conflitto di obiettivi e/o riduzione degli obiettivi primari;
- individualismo docente e scarsa espressività collegiale;
- mancanza di solidarietà nelle relazioni tra le persone;
- disattenzione ai learning outcomes e criteri di successo di facciata;
- categorizzazione di insegnanti e allievi;
- piani di sviluppo orientati alla sola competizione;
- tendenza all'adempimento burocratico e ritualizzazione dei controlli;
- scarsa propensione alla lettura dei bisogni individuali;
- resistenza all'innovazione e debole capacità di cambiamento;
- razionalizzazione conservativa dell'innovazione;
- incapacità valutativa e di ri-orientamento dei processi innovativi;
- assenza o eccesso di controlli funzionali;
- protezione della propria organizzazione, a prescindere;
- debole potere decisionale dei genitori, delle comunità territoriali, dei servizi di sostegno intersettoriali e specialisti
- proliferazione o mancanza di opportunità extrascolastiche e difficoltà a gestire l'extrascuola.

In questa linea di ricerca-forma-azione si esaminano anche i raccordi tra scuola e i servizi territoriali, le strutture sociali e sanitarie di supporto, le agenzie formative esterne.

4. Un appello

Nell'*Inclusive Education* sono fondamentali le metodologie qualitative idiografiche, gli approcci fenomenologici, gli studi clinici, ma è altrettanto urgente integrare quei metodi con disegni di ricerca basati sui gruppi equivalenti, ed anche con quelli centrati sulla randomizzazione e sulla stratificazione: solo con interventi sperimentali controllati è possibile di avviare un percorso di definizione di standard per le pratiche *evidence-based*, su cui fondare decisioni e orientamenti di politiche educative-sociali per gli allievi in difficoltà.

Bibliografia

- Bocci, F. (2012), La ricerca nella prospettiva della Pedagogia speciale, in d'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di) (2012).
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 195-207.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro, A. (2002). Insegnanti specializzati per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1 (2), 121-126.
- Castoldi, M. (2005), *Portfolio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2004). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni della pratica*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di) (2012), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia*

- speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli: Liguori.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni – Raccomandazioni Didattiche*. Odense, Danimarca: Agenzia europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Ianes, D. (2009). Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e bisogni educativi speciali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), 416-504.
- OCSE (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages*. Paris: OCDE.
- Odom, S.L. et alii (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, 71 (2), 137-148.
- Stanovich, P., Jordan A. (2000). Effective teaching as effective intervention. *Learning Disabilities: A Multi-disciplinary Journal*, 10 (4), 235-238.
- Stanovich, P., Jordan A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: some food for thought. *Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Tessaro, F. (a cura di) (2011). *Ricerca didattica e counseling formativo*. Lecce - Iseo (BS): Pensa MultiMedia.



Analisi critica degli approcci di ricerca della *literacy pedagogy*

Critical Analysis of Research Approaches in Literacy Pedagogy

Monica Banzato

Università Ca' Foscari, Venezia - banzato@unive.it

ABSTRACT

The present paper aims at contributing to the development of a theoretical frame on the concept of *literacy*. It does so by investigating the international scientific literature on the topic, looking for researches and trends that have characterized this field during last thirty years. The main currents of thought are examined in order to identify those epistemological structures belonging to the various models which contributed to the description/formalization of different definitions and approaches related to *literacy*. Since the Eighties, these models show key-moments of paradigmatic rupture that changed its definition, hence the research tradition. This work constitutes a starting point for the achievement of the following goals:

- a) the development of a theoretical frame within which it will be possible to identify the similarities and differences of the diverse schools of thought on *literacy pedagogy*. Such a comparison will be a useful reference for the evaluation of recent contributions in research;
- b) the identification of the theoretical bases and of the most promising research paths deriving from those issues, such as the *New Literacies Research* addressed in this paper.

Questo lavoro vuole contribuire allo sviluppo di un quadro teorico sul concetto di *literacy*, rintracciando nella letteratura scientifica internazionale le ricerche e le tendenze che hanno caratterizzato questo settore, negli ultimi trenta anni. Le principali linee di pensiero sono indagate per individuare le strutture epistemologiche dei vari modelli che hanno contribuito a descrivere/formalizzare le diverse definizioni e gli approcci alla *literacy* dagli anni ottanta a oggi, individuando i principali momenti di rottura paradigmatica che hanno cambiato la sua definizione e la tradizione di ricerca. Questo lavoro costituisce il punto di partenza per raggiungere due obiettivi:

- a) sviluppare uno schema teorico all'interno del quale si possano individuare le similarità e differenze delle diverse scuole di pensiero sulla *literacy pedagogy*. Tale confronto costituirà un utile riferimento per valutare i recenti contributi di ricerca;
- b) identificare le basi teoriche e le linee di ricerca più promettenti che derivano da tali questioni, come ad esempio la *New Literacies Research* considerata in questo lavoro.

KEYWORDS

Literacy pedagogy, multiliteracies, New Literacies Research, framework

Introduzione

Negli ultimi dieci anni, il tema delle *literacies* è emerso come questione educativa cruciale per lo sviluppo della società della conoscenza. L'attenzione crescente attorno a questo tema, è testimoniato anche dalle politiche adottate dall'Unione Europea che ha promosso numerose iniziative con ingenti investimenti, come programmi (*e-Learning*, 2000, 2002; *Safer Internet*, 2006; *e-Inclusion e MEDIA*, 2007a), gruppi di esperti per affinare le conoscenze e proporre azioni (*High-Level Experts Group* 2008a; *Media Literacy Expert Group* 2008b), studi e ricerche (*Promoting digital literacy. Understanding digital literacy*, Tornero 2004; *EU Digital Literacy Review*, 2008c; *A European approach to media literacy in the digital environment*, 2007b). Tutti questi interventi sono confluiti nella direttiva sui servizi dei media audiovisivi europei, adottata dalla legislazione dei Paesi membri, per rendere la *digital literacy* un elemento chiave per l'educazione e la formazione in Europa.

Ma che cosa è la *literacy*? E come si è sviluppata la ricerca in questo settore? Alla prima domanda è difficilissimo rispondere perché la *literacy* ha una lunghissima tradizione e una vastissima letteratura scientifica, tuttora terreno di confronto, di ricerca e di accessi dibattiti. Non è possibile quindi darne una definizione sintetica ed esauriente, senza correre il rischio di equivoci teorici e formali. La seconda domanda è inevitabilmente collegata alla prima, perché le definizioni di *literacy* sono collegate agli approcci teorici e al periodo storico di riferimento. Pertanto per valorizzare la ricchezza e la complessità di questo intreccio, le definizioni sulla *literacy* saranno presentate ripercorrendo lo sviluppo storico delle ricerche e dei modelli, analizzati in questo lavoro.

1. Premessa metodologica sulla traduzione di literacy

Il tema della *literacy* è comparso recentemente nelle pubblicazioni in lingua italiana, soprattutto grazie ai forti investimenti dell'Unione Europea che hanno favorito lo sviluppo di progetti sulla *digital literacy education* e la disseminazione dei risultati ottenuti¹.

Literacy è un termine di difficile traduzione (Margiotta 1997; Midoro, 2007; Olimpo, 2008; Calvani A., Fini A., Ranieri M., 2009; Maragliano, 2010; Banzato, 2011). Inoltre, esistono diverse interpretazioni e prospettive teoriche differenti che hanno determinato uno sviluppo complesso. Stando ai significati forniti dal dizionario inglese o ai lessici internazionali (TESE – *Thesaurus for Education Systems in Europe* 2009), il termine *literacy* potrebbe essere tradotto in vari modi: alfabetizzazione, competenze, educazione e cultura (Banzato, 2011). Tuttavia, anche se queste definizioni sono utili per indicare a grandi linee di che cosa si tratta, non riescono a descrivere le dimensioni e le modifiche semantiche acquisite nel tempo (con le conseguenti sfumature di significati). Né catturano la complessità degli approcci teorici, descritti in un'ampissima letteratura scientifica, risultato di numerose ricerche che comprende gli sviluppi recenti sulle *literacies* (al plurale) prodotte dagli sviluppi dei media e della rete, che hanno contribuito ad arricchire e modificare il suo significato di *literacy*.

Una delle accezioni più diffuse di *literacy*, ma anche la più restrittiva, è *alfabetizzazione* che riduce il termine ad una prospettiva che si impegna a determinare liste di abilità o di competenze di base. Ma questo è solo uno dei tanti approcci (Street, 1984; Bèlisle, 2006) che vanno da modelli tecnici, neutri o positivisticci a modelli ideologici e socioculturali. Proprio per questa complessità teorica, in questo articolo, il

1 In particolare, le prime pubblicazioni in italiano sulla *digital literacy* sono apparse attorno al 2007, sulla rivista "TD, Tecnologie Didattiche".

termine *literacy* non verrà tradotto. E ciò per due motivi principali. Il primo è che, nell'arco di trenta anni il termine *literacy* si è modificato per rispecchiare i cambiamenti, conseguenti agli sviluppi tecnologici, informativi e dei media sociali (*information literacy, ICT literacy, media literacy, digital literacy*). Una sola definizione o una singola prospettiva teorica (neopositivismo, cognitivismo, socio-culturalismo etc.) privilegierebbe un singolo aspetto trascurandone altri (ad esempio, alfabetizzazione rispetto a cultura, o media rispetto a informazione). Si tratta allora di indagare globalmente la pluralità di *literacies*, analizzando come queste sono emerse dalle ricerche, rispettando le varie e diverse prospettive teoriche (Banzato, 2011). Il secondo motivo è che il concetto di *literacy in sé* affonda le sue radici nella cultura di lingua inglese (anche se etimologicamente il termine è di origine latina: (lat. *Littera*; it., *Lettera*) e quindi è stato inevitabile nella 'ricostruzione semantica' del termine riferirsi alla ricca tradizione culturale di ricerca in lingua inglese che l'ha preceduta, *prima che il termine fosse poi 'ceduto' negli ultimi venti anni al più ampio contesto scientifico internazionale che l'ha a sua volta arricchito di nuovi significati* (Banzato, 2011).

2. Literacy: monoconcettuale o multi concettuale?

Negli ultimi trenta anni, il concetto di *literacy* ha subito una profonda revisione interpretativa passando da un approccio 'monoconcettuale' (riferito come espressione di una sola lingua e cultura, un solo modo di informarsi, di comunicare e di educare) ad uno 'multiconcettuale' (multilinguismo, multiculturalismo, multimedia, pluralità di modi per formarsi e informarsi ecc.) (Street, 1984; Belisle, 2006; New London Group, 1996). Dovuto alla veloce e pervasiva evoluzione dei media e dell'informazione, questo cambiamento è stato oggetto di ricerca in diversi campi della conoscenza e ha portato a ridefinire che cosa sia *literacy* da diverse prospettive: linguistica, pedagogica, filosofica, psicologica, sociologica, tecnologica, economica, semiotica, semiologica, dei media, comunicazione, giornalismo, ecc.

Tra gli anni ottanta e novanta, nella letteratura scientifica è emersa una pluralità di studi e di ricerche sulla *literacy*, che ha prodotto molte differenti definizioni e locuzioni, diventate vere e proprie aree di ricerca autonome, come ad esempio: *information literacy, computer literacy, o information technology literacy, electronic literacy o electronic information literacy; library literacy; media literacy, or 'mediacy'; network literacy, o Internet literacy o hyper-literacy; digital literacy, digital information literacy; informacy* (Bawden, 2001).

Proprio per questa espansione di studi sulle diverse *literacies* negli ultimi quindici anni si è assistito ad uno sforzo di sintesi interpretativa per catturare la 'pluralità' delle *literacies*. Esempi in tal senso sono i lavori di Street (1984) che ha introdotto il termine *literacies* (ovvero l'uso del plurale anziché del singolare), quello del New London Group (1996) con '*multiliteracies*', di Kellner, 2002, con '*multiple literacies*', di Lankshear e Knobel, 2003, con '*New Literacies*'. Altri autori invece, accumulati sempre dallo stesso intento teorico e pratico, hanno preferito utilizzare locuzioni al 'singolare' per riferirsi a definizioni che cercano di catturare diversità e la 'pluralità di *literacies*' richieste dalla società della conoscenza, come ad esempio Gilster (1997) con il termine *digital literacy*; in Buckingham, (2007) e Perez Tornero (2007) con *media literacy*; in Morten Søby (2003), con il termine *digital bildung*, solo per citare alcuni autori.

Al di là delle scelte sintattiche e di locuzione degli autori, appare evidente lo sforzo di ricomposizione della complessità e della pluralità delle *literacies*, per definire un *framework* teorico capace di inglobare la 'pluralità' e di individuare un filo rosso che colleghi le varie intuizioni, proposte e risultati emersi nelle ricerche svolte sin ora nel settore delle *literacies*. Queste ultime sono oggetto di questo contributo e le linee di tendenza della ricerca attorno a cui si stanno concentrando i dibattiti tra gli esperti del settore.

3. Dalla literacy alla literacies: la prima crisi degli anni ottanta

Esistono diversi tipi di approcci teorici alla *literacy* e risulta alquanto arduo riuscire tracciare la complessità dei paradigmi teorici che alimentano le varie prospettive.

A livello teorico, alcuni autori hanno cercato di far luce sui diversi approcci della *literacy*, indagando le basi epistemologiche sottostanti in competizione tra loro. Un primo lavoro in tal senso fu svolto dal linguista ed esperto di *literacy education*, Brian Street (1984) (Banzato, 2011).

Il volume di Street, *Literacy in theory and in practice* (1984), è fondamentale per due motivi:

- Comprende l'individuazione e la giustapposizione di due 'modelli' di *literacy*: il modello 'autonomo' (basato su un approccio 'tradizionale' di *literacy*, ovvero leggere e scrivere) e il modello 'ideologico' (basato su un approccio 'socio-culturale').
- Fornisce un quadro storico del periodo degli anni ottanta in cui il concetto tradizionale di *literacy* (nel senso di alfabetizzazione di base, capacità di leggere, scrivere e far di conto) entra in crisi, in quanto non più capace di rispondere alla complessità emergente da una società in transizione dal moderno al postmoderno, da una società industriale a una società dell'informazione. Infine, rappresenta un esempio di lavoro programmatico di studi sulla *literacy*, forse tra i primi che hanno segnato le ricerche sul tema, identificando una rottura epistemologica con la visione tradizionale di *literacy* al singolare, intesa come elenco di abilità, dal punto di vista socioculturale.

Vediamo ora in dettaglio i modelli proposti da Street (1984).

- 1) Il modello autonomo interpreta la *literacy* indipendentemente da specifici contesti di pratica sociale. Questa visione può essere 'tradotta', ad esempio nella pratica di insegnamento, nell'identificazione di un insieme di abilità cognitive di base (scrittura e lettura) che possono essere sviluppate attraverso materiali didattici appositamente predisposti, che producono risultati, indipendentemente da fattori sociali e contestuali. Di conseguenza, la *literacy* è vista come indipendente, imparziale o una variabile 'neutra, tecnica e autonoma', da studiare in sé, definibile attraverso una serie di specifiche abilità cognitive. Come fanno notare Larson e Marsh (2005) la *literacy* tradizionale si basa su un modello di stampo tecno-cognitivista, dove l'attenzione è rivolta soprattutto allo sviluppo cognitivo del singolo individuo, che per apprendere, deve percorrere un percorso 'sequenzialmente' prestabilito. Qui è rintracciabile la matrice del cognitivismo di prima generazione che assimila i processi umani di elaborazione dell'informazione al modo in cui i computer processano i dati. La cognizione viene definita come uno strumento o una tecnologia (come un alfabeto, un libro di testo, un computer ecc) o una tecnica (la capacità di leggere e scrivere parole come la programmazione di un computer). Infatti, all'interno di questa visione, esiste un'inconciliabile separazione tra cognizione, da un lato, e cultura e società, dall'altro, e ciò perché opera un'astrazione che riduce i processi cognitivi solo a quelli studiabili in laboratorio, decontestualizzati dal reale e dal sociale.

In breve, la metafora mente-computer ha informato la 'visione autonoma della conoscenza', fornendo una spiegazione della mente come 'manipolazione di informazioni'.

I padri fondatori che hanno influenzato in modo determinate l'epistemologia del modello autonomo della conoscenza, sono, secondo Gardner, (1985) Noam Chomsky, John McCarthy, Herber Simon e Marvin Minsky. I loro studi pongono l'accento sull'elaborazione delle informazioni e sul pensiero procedurale. Questi autori usano la metafora del computer per modellare le rappresentazioni del fun-

zionamento dei processi cognitivi che regolano le umane pratiche, prendendo così le distanze dalla psicologia cognitiva sociale, culturale, viste con sospetto perché incapaci di comprendere il 'vero' funzionamento della mente in sé (Fodor, 1975, 1987; Stich, 1983).

Il modello di *'autonomus literacy'* assume che sia possibile definire a priori le abilità cognitive caratterizzanti la definizione di *literacy* e, che quindi possano essere 'progettate' le misurazioni, per quantificare e determinare lo sviluppo 'culturale' di una determinata società. Un esempio in tal senso, è il lavoro di statistica svolto tuttora dall'Unesco o dalle ricerche del PISA (e non solo), quando misurano lo stato della *literacy*, nei vari Paesi del mondo. Come messo in luce da studi epistemologici, questa *literacy* è considerata 'tecnica o neutra' (Street, 1984, 2003) o 'universale' (Bèlisle, 2006), in quanto si fonda sul presupposto teorico 'dell'oggettiva misurabilità della *literacy'*, realizzata attraverso una serie di strumenti standard.

- 2) Il modello socio-culturale o 'ideologico', così come definito da Street (1984) rifiuta la nozione di *'literacy autonoma'*, come insieme di 'abilità isolate', che 'scontorna' il soggetto dal contesto, il testo dal contesto e il testo dal soggetto. La *literacy* è costituita nelle forme di *'impegno sociale testuale e discorsivo'* (Gee, 2003), in osmosi con i contesti specifici e sociali della pratica umana. Queste forme si evolvono e vengono 'emanate' in contesti particolari che coinvolgono le relazioni e le strutture di potere, i valori, le credenze, gli obiettivi e le finalità, gli interessi, le condizioni sociali, culturali, economiche e politiche, e così via. La *literacy*, quindi, non può essere definita in sé, isolata come una monade leibniziana, slegata dal contesto sociale, ma in relazione al funzionamento congiunto e al flusso discorsivo e ricorsivo di tutte le componenti e di tutti fattori 'culturali', in un approccio olistico, che insieme incorpora pratiche sociali e testi. Non si parla di una *literacy* al singolare, ma di una pluralità di *literatecies* che danno corpo alle azioni singole e di gruppo nella vita sociale, anche all'interno di una specifica cultura o Paese. Pertanto, le 'azioni' devono essere considerate come parte integrante di più pratiche, allo stesso tempo devono riflettere e promuovere i valori particolari, le credenze, le relazioni sociali, i modelli di interesse, le concentrazioni di potere, e così via. In nessun modo, quindi secondo questa prospettiva, la *literacy* può essere vista come 'neutrale' o come produttrice di effetti in 'sé'. Come spiega Street (1984, p.8) ha le seguenti caratteristiche:

- «1. It assumes that the meaning of literacy depends upon the social institution in which it is embedded;
2. literacy can only be known to us in forms which already have political and ideological significance and it cannot, therefore, be helpfully separated from that significance and treated as though it were an 'autonomous' thing;
3. the particular practices of reading and writing that are taught in any contest depend upon such aspects of social structure and stratification (such as where certain social groups may be taught only to read), and the role of education institutions (such as in Graff's (1979) example from nineteenth century in Canada where they function as a form of social control);
4. the process whereby reading and writing are learnt are what construct the meaning of it for particular practitioners;
5. we would probably more appropriately refer to 'literatecies' than to any single 'literacy';
6. writers who tend towards this model and away from the 'autonomous' model recognize and problematic the relationship between the analysis of the ideological and political nature of literacy practice» (Street, 1984).

Street si ispira ai movimenti culturali che prendono le distanze dal cognitivismo di prima generazione, tra gli anni ottanta e novanta, cominciando una critica serrata all'approccio 'tecnopsicologico' della cognizione, e di conseguenza alla *literacy* 'au-

tonoma'. Gli autori che segnarono questo tipo di approccio furono: Hurber L. Dreyfus e Stuart E. Dreyfus, *Mind Over Machine: The power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer* (1986); Lucy Suchman, *Plans and Situated Actions* (1987); Jean Lave, *Cognition in Practice* (1988); Francisco J. Varela, Evan Thompson, Elenor Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (1991); Jim Gee, *The social Mind* (1992); Jerome Bruner, *Acts of Meaning* (1990). Queste opere sottolineano la natura socialmente situata e distribuita delle pratiche socio-cognitive e mettono in discussione l'idea che la cognizione avvenga 'solo nella testa' e sia studiata solo in laboratorio. Le nuove teorie della mente spostano la loro azione nel mondo: "meaning is not in our heads, but in the world" (Jackson, 1992).

4. Dalla literacies alla multiliteracies: la seconda crisi degli anni novanta

Il modello ideologico di pratica sociale di *literacy pedagogy* proposto da Street, anticipa il dibattito che a distanza di poco tempo avrebbe preso corpo a livello internazionale nel periodo degli anni novanta su 'che cosa è' o su 'cosa non è' la *literacy*.

Limitarsi a definire quali potevano essere le abilità per la *literacy*, per molti autori significava fare un passo indietro piuttosto che in avanti, soprattutto tenendo conto che la realtà negli ultimi anni era profondamente cambiata, da un punto di vista economico/sociale/culturale e della comunicazione mediata dalle tecnologie della rete. Infatti, così come vengono descritti dal *New London Group* (1996), gli anni novanta sono: «un periodo di cambiamento drammatico dell'economia globale, dove le nuove teorie e pratiche del business e management riconfigurano la mappa mondiale del lavoro e della società».

Accanto al cambiamento dei processi di mercato che iniziarono a innervare le nuove logiche del lavoro e dell'impiego, gli anni novanta conobbero la diffusione pervasiva, rapida e globale delle tecnologie e dei mezzi di comunicazione che non solo aumentarono la molteplicità di canali di informazione e di partecipazione (in alternativa a media tradizionali come televisione, radio, giornali etc.), ma cambiarono le stesse modalità di comunicare e generare conoscenza, portando ad una crescente consapevolezza e all'esposizione a nuovi aspetti/questioni come la diversità culturale e linguistica, mai affrontati prima di allora in questi termini. La diffusione dei media sociali, ad alta partecipazione diretta delle persone (non più consumatori di informazioni, ma anche produttori), è stata ritenuta uno dei fattori sociali ed economici che hanno modificato il concetto di *literacy* da una concezione 'singolare' (una sola lingua nazionale, cultura e modo di informarsi) a una plurale/multipla (multilinguismo, multiculturalismo, multimedia).

«Just as global geopolitics have shifted, so has the role of schools fundamentally shifted. Cultural and linguistic diversity are now central and critical issues. As a result, the meaning of literacy pedagogy has changed. Local diversity and global connectedness mean not only that there can be no standard; they also mean that the most important skill students need to learn is to negotiate regional, ethnic, or class-based dialects; variations in register that occur according to social context; hybrid cross-cultural discourses; the code switching often to be found within a text among different languages, dialects, or registers; different visual and iconic meanings; and variations in the gestural relationships among people, language, and material objects. Indeed, this is the only hope for averting the catastrophic conflicts about identities and spaces that now seem ever ready to flare up» (New London Group, 1996).

In risposta alle richieste di come affrontare la sfida di cambiamento, provenienti sia dagli studenti che dai lavoratori operanti in un mondo economico e digitale sem-

pre più complesso, nel 1996 alcuni ricercatori provenienti da diversi settori disciplinari (pedagogisti, linguisti, sociologi, economisti, esperti di curriculum), si incontrarono, per discutere i problemi della *literacy*, autodenominandosi, *New London Group*. I risultati di questo incontro vennero pubblicati nell'articolo "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures", nella rivista *Harvard Educational Review* del 1996 (*New London Group*, 1996). Questa pubblicazione è considerata una pietra miliare nella letteratura, in quanto sancisce una rottura paradigmatica e senza ritorno da una pedagogia 'tradizionale', descritta come: «Literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project - restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language» (*New London Group*, 1996). Gli autori del *New London Group* proposero il concetto di *multiliteracies* come una chiave epistemica per interpretare e per affrontare i cambiamenti che interessano la società risultante dalla digitalizzazione e dalla globalizzazione. Il punto di partenza era di ripensare alla pedagogia attraverso il concetto chiave di *multiliteracies* (Cope, Kalantzis, 2000, p. 19) in quanto:

«... our personal, public and working lives are changing in some dramatic ways, and these changes are transforming our cultures and the ways we communicate. This means that the way we have taught literacy, and what counts for literacy, will also have to change» (Cope, Kalantzis, 2000).

Vediamo ora alcuni aspetti della loro elaborazione.

Il primo riguarda la molteplicità e l'integrazione dei modi di produrre significato, in cui il corpo dell'informazione non è più solo testo, ma è un'architettura semantica di linguaggi collegati tra di loro come testi, immagini, audio, spazi, azioni, e così via. Ciò emerge nei nuovi "media, nei multimedia e negli ipermedia elettronici", come li definirono nel linguaggio di sedici anni fa. Questi autori sottolinearono che: «i nuovi mezzi di comunicazione stanno rimodellando il modo in cui utilizziamo i linguaggi e produciamo significati».

Gli autori definirono i nuovi media "tecnologie di produzione di significato", come a suo tempo l'alfabeto era stato la tecnologia di produzione di significato per il linguaggio parlato. Queste nuove tecnologie di produzione di significato «stanno cambiando rapidamente il modo di pensare, comunicare e collaborare». La pedagogia dovrebbe tradurre la pluralità dei linguaggi della *multiliteracies* in un impianto teorico di significato per l'educazione del nuovo millennio e tradurlo nella pratica quotidiana nei metodi di insegnamento e apprendimento. Dovevano essere rivisti profondamente i curricula, costruiti ancora su un'architettura uniformante e massificata con un unico 'codice di lingua', e poco adatti all'esperienza quotidiana di produzione di significati plurimi della società della conoscenza. La multimodalità è una componente intrinseca delle forme contemporanee di rappresentazione della conoscenza e quindi, in ultima analisi, dell'educazione e della pedagogia.

Il secondo argomento riguarda i temi del multilinguismo e multiculturalismo legato alle forti migrazioni a livello globale e amplificato dai media di rete. A tale proposito questi autori sostengono che "La costante presenza della diversità culturale e linguistica, che è uno degli elementi chiave del nostro tempo, ha modificato la natura stessa dei problemi di apprendimento e di insegnamento". Entrambi gli argomenti confluiscono e modificano il modo di pensare la *multiliteracies* pedagogica del 21° secolo.

«The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities» (*New London Group*, 2000).

Il *New London Group* ha basato le sue proposte sulla scia di lavori prodotti da altri settori di ricerca (quindi muovendosi su un piano multidisciplinare) come:

«cognitive science, social cognition, and sociocultural approaches to language and literacy (Barsalou, 1992; Bereiter & Scardamalia, 1993; Cazden, 1988; Clark, 1993; Gardner, 1991; Gee, 1992; Heath, 1983; Holland, Holyoak, Nisbett, & Thagard, 1986; Lave & Wenger, 1991; Light & Butterworth, 1993; Perkins, 1992; Rogoff, 1990; Scollon & Scollon, 1981; Street, 1984; Wertsch, 1985) argues that if one of our pedagogical goals is a degree of mastery in practice, then immersion in a community of learners engaged in authentic versions of such practice is necessary. We call this *Situated Practice*» (New London Group, 1996).

Nel loro manifesto sulla *multiliteracies pedagogy*, dichiararono apertamente la presa di distanza dalle linee di ricerca che studiavano l'uomo e i processi mentali in laboratorio, mettendo in discussione la metafora che equiparava il funzionamento mentale dell'uomo ai processi del computer.

«Recent research (Barsalou, 1992; Eiser, 1994; Gee, 1992; Harre & Gillett, 1994; Margolis, 1993; Nolan, 1994) argues that the human mind is not, like a digital computer, a processor of general rules and decontextualized abstractions. Rather, human knowledge, when it is applicable to practice, is primarily situated in sociocultural settings and heavily contextualized in specific knowledge domains and practices. Such knowledge is inextricably tied to the ability to recognize and act on patterns of data and experience, a process that is acquired only through experience, since the requisite patterns are often heavily tied and adjusted to context, and are, very often, subtle and complex enough that no one can fully and usefully describe or explicate them. Humans are, at this level, contextual and sociocultural "pattern recognizers" and actors. Such pattern recognition underlies the ability to act flexibly and adaptably in context - that is, mastery in practice» (New London Group, 1996).

5. Dalla multiliteracies alle prospettive teoriche della New Literacies Research

Gli anni novanta sono caratterizzati da diversi elementi:

- un acceso dibattito di cosa sia o non sia la *literacy*, che si consuma nella rottura epistemologica tra approcci 'tecono-psicologici' e 'socio-storico-culturali' (Street, 1984, New London Group, 1996);
- la nascita di aree di ricerca sulla *literacy* in diversi settori della conoscenza, per comprendere i cambiamenti della *literacy* del XXI secolo;
- infine, lo sforzo epistemologico di convogliare i diversi studi delle *literacies*, fin ora prodotti in un *framework* teorico capace di dare un senso alla pluralità di approcci teorici e pratici in una definizione più ampia.

Tra fine degli anni novanta e duemila, è emerso chiaramente che il tema della *literacy* non è più una questione disciplinare, riservata solo ai linguisti o agli esperti di *literacy*, ma un settore di ricerca aperto ai contributi di vari ambiti di ricerca disciplinare che oramai si interrogano da più di venti anni su come la *literacy del XXI secolo* sia cambiata, ma soprattutto quale sia la *literacy* necessaria per affrontare la società e il mondo del lavoro, completamente stravolti dai processi economici e tecnologici. Il manifesto del *New London Group* è l'espressione di un'esigenza diffusa nel mondo della ricerca pedagogica di cambiare prospettiva teorica, disposta a superare le aporie e le an-

tinomie, causate dalla contrapposizione di approcci teorici di singole aree disciplinari. È emerso chiaramente che la questione è troppo complessa per essere affrontata da un solo settore disciplinare, ma richiede la confluenza interdisciplinare di tutte le aree di ricerca che lavorano nel settore della *literacy*. Diversi autori affermano che:

«[...] that problems viewed through multiple lenses yield richer multi-dimensional stances» (Labbo, L.D., Reinking, D., 1999).

«Disciplinary perspective frequently resulted in viewing reading and writing a singular angle that obscured an understanding of how literacy operates in the real world. Each lens privileged a particular aspect of literacy analysis and often ignored or down played others. Who was doing the looking and how the looking was accomplished determined what was ultimately seen» (Kucer, S.B., 2001).

«Applying research and theory to instructional practice might be conceived as a process of negotiating multiple realities. On the research side, multiple realities are created when individual researchers adopt different theoretical and methodological perspectives, which limit the questions they ask and the interpretations they consider» (Labbo, L. D., Reinking, D., 1999).

«The acknowledgment of the complex nature of literacy that must be viewed from multiple lenses is more than an intellectual or academic necessity; it is an instructional one as well. Such a view can serve as a foundation for literacy [...]» (Kucer, 2005, 2nd ed.).

Questo problema non è nuovo nel panorama di ricerca internazionale sulla *literacy* (una visione olistica ai problemi della *literacy* era già stata invocata da Dewey nel 1938), ma appare solo recentemente un aumento di pubblicazioni che si orientano verso questa comune linea di tendenza. Un altro esempio in tal senso, oltre al *New London Group* (che continua a pubblicare), è rappresentato dal 'movimento di ricerca' della *New Literacies Studies*, che negli ultimi dieci anni ha pubblicato diversi volumi con ricerche che rientrano in questa prospettiva aperta e allargata di contributi, provenienti da diversi settori. In una recente pubblicazione, Coiro, Knobel, Lankshear, Leu, (2008) autori rappresentativi di questa linea di tendenza, giustificano in questo modo la loro scelta:

«That intensive, interdisciplinary effort prompted a richer and more complex understanding about the nature of reading and it moved literacy research forward in important new directions» (Coiro, Knobel, Lankshear, Leu, 2008).

Come affermano Coiro, Knobel, Lankshear, Leu (2008), nella congiuntura attuale attorno ai cambiamenti delle tecnologie, delle comunicazioni, nelle istituzioni, nelle relazioni, nella vita economica, nella pratica quotidiana, nella formazione e istruzione, si è generata sicuramente una massiccia quantità di ricerche in diversi campi di conoscenza che stanno cambiando il concetto di *literacy*. Il problema che si pone è come dare un senso alla molteplicità e all'estrema varietà dei contributi senza disperderli. Gli studi e le ricerche sulla *literacies* possono avere un senso solo se l'approccio è multidisciplinare e le diverse scienze possono contribuire alla definizione delle *literacies*, integrando i risultati in una visione comune e non in competizione.

Secondo quanto affermano, Coiro, Knobel, Lankshear, Leu (2008), le '*New Literacies Research*' contemplano i contributi di diverse discipline come:

«le scienze cognitive (Mayer, 2001), sociolinguistica (Vieni & Kalantzis, 1999; Gee, 2003; Kress, 2003; Lemke, 1998), antropologia culturale (Mar-

kham, 1998; Hine, 200; Miller & Slater, 2000; Wakeford, 1998), informatica (Bilal, 200; Hirsch, 1999), legge (Lessing, 2004), e studi retorici (D. Andrews & W. Andrews, 2004; Kastman Breuch, 2002; Starke-Meyrring, 2005), etnografie del cyberspazio (per esempio, Wittel, 2000), la comunicazione mediata dal computer (ad esempio, Kelsey & St. Amant, in corso di stampa), la ricerca della seconda lingua (ad esempio, Blake, 2000), la lettura di ricerca (ad esempio, Coiro & Dobler, in corso di stampa), studi di comunicazione (ad esempio Castells, 1996; Snyder, 2001), la media literacy (per esempio, Livingstone, 2002; Livingstone & Bober, 2005), studi di ipertesto (Burbules ad esempio, 1997; Mayer, 2001; Kellner, 2000), la filosofia della tecnologia (ad esempio, Hickman, 2001), studi culturali (ad esempio, Lam, 2004), la ricerca di literacy (per esempio, Andrews, 2004), informatica (per esempio, Levy, et. al, 2003), tecnologie didattiche (ad esempio, Jonassen, 2003), l'apprendimento come problem solving (ad esempio, Lee e Kim, 2005) etc...» (Coiro et al., 2008).

Questo approccio al tema delle *literacies* è ancora in una fase iniziale e ancora deve acquisire una sua autonomia teorica, anche se gli autori, come vedremo, ne hanno già dato una giustificazione. Ciò che accomuna questi diversi contributi, provenienti da differenti settori disciplinari, è la visione euristica e multidisciplinare del tema. Secondo questo movimento qui risiede il potenziale per diventare un punto di riferimento nelle linee di tendenza nella ricerca sulla *literacy*.

«As many new heuristics appear, informing this multidisciplinary work, we are gradually seeing a new literacies perspective beginning to emerge. This perspective, meaning many different things to many different people, is still in its initial stage, but it has the potential to become a powerful one, redefining what it means to be literate in the 21st century (e.g., Brice, 2003, Coiro & Dobler, in press; Kellner, 2000; Kist, 2004; Lanksher & Knobel, 2003, 2006; Leu et al., 2004)» (Coiro et al., 2008).

Il movimento delle *'new literacies research'*, secondo questi autori, parte dal presupposto che non esiste ancora un quadro di insieme definito una volta per tutte, ma è in una sorta di continua e costante costruzione e ri-costruzione, configurazione e ri-configurazione che rigenera il campo di ricerca e anche la sua conoscenza e conseguentemente l'interpretazione teorica. Ciò è dovuto a diversi motivi come (Coiro et al., 2008):

- 1) Il concetto di *'new literacies'* incorpora diverse variazioni terminologiche, come si è anticipato nell'introduzione di questo contributo. Termini diversi, come ad esempio *21st century literacies*, *internet literacies*, *digital literacies*, *new media literacies*, *multiliteracies*, *information literacy*, *ICT literacies*, *computer literacy* e così via, vengono utilizzati per riferirsi a fenomeni che rientrano, vedrebbe cadere in generale, sotto ad un nuovolto stesso ombrello concettuale di *'new literacies'*.
- 2) Altre variazioni sono di natura concettuale e teorica. Per questo motivo, come affermano gli autori, l'ambito delle *'new literacies'* è altamente controverso. Alcuni autori concepiscono le *'new literacies'* come nuove pratiche sociali (Lea, M., Street, B. V., 1998). Altri vedono le *'new literacies'* come *'reading and online comprehension' attraverso le nuove tecnologie emergenti*: «These new literacies allow us to use the Internet and other ICT to identify important questions, locate information, critically evaluate the usefulness of that information, synthesize information to answer those questions, and then communicate the answers to others» (Leu et al., 2004). Altri interpretano le *'new literacies'* come *'new discourses'* (Gee, 2003) o in termini di nuovi contesti semiotici (Kress, 2003; Lemke, 2002) resi possibile dal-

le nuove tecnologie. Ancora, altri comprendono le 'new literacies' differenziarsi in *multiliteracies* (The New London Group, 1996) o *contesti multimodali* (Hull, Schultz, 2002), e altri la interpretano come un costrutto che si giustappone a molti di questi orientamenti (Lankshear, Knobel, 2003, 2006).

- 3) A livello di definizioni, queste differenze supportano concezioni teoriche molto diverse di 'new literacies'. Alcuni approcci epistemici si occupano della produzione e della valutazione delle conoscenze e delle informazioni pertinenti alla vita personale, civile e professionale. Altri autori, come Varis (2002), le 'new literacies' sono interpretate come l'integrazione di diverse specifiche *literacies*: "technology and information literacy, media creativity, global literacy and literacy with responsibility". Questa prospettiva, ad esempio, condivide i valori epistemici che sottolineano l'interazione interculturale e la collaborazione al fine di gestire le conseguenze sociali dei media, in materia di sicurezza, privacy e simili. Altre definizioni privilegiano più la produzione e lo scambio di significati per mezzo di codifica e decodifica dei simboli mediati da una tecnologia. Gee (2007), ad esempio, individua nei videogiochi come una nuova *literacy*: "in virtue of the ways game design involves a multimodal 'code' comprising images, actions, words, sounds, and movements that players interpret according to gaming conventions".

Alcune definizioni mettono invece in primo piano aspetti politici di rappresentazioni e dei discorsi linguistici, oltre agli aspetti epistemici e di significato. Kellner (2000), ad esempio, interpreta le 'new literacies' come un puzzle di "media literacy, computer literacy and multimedia literacies" le cui dimensioni sono mezzi per consentire "... studenti, insegnanti e cittadini a discernere la natura e gli effetti della cultura dei media ..." per analizzare la cultura media "... come prodotti della vita sociale ... lotta ...", e lo stress "... l'importanza di imparare a utilizzare i media come modalità di auto-espressione e attivismo sociale".

Altri concentrano la ricerca su un aspetto come la *multimodalità*, considerato un elemento chiave dei nuovi testi mediali (basato sulla teoria *systemic functional linguistics*, una variante della sociolinguistica, e sulla teoria del discorso, per sviluppare una semiotica sociale per l'analisi dei significati).

Altri approcci si impegnano a comprendere le politiche sulle 'new literacies', e al centro delle ricerche vengono posti i problemi del digital divide, inclusione digitale o l'accesso e l'equità e la pari opportunità dell'informazione. Anche questi spesso si basano su diversi approcci teorici² e possono partire da domini molto specializzati, come i rami della matematica che si occupano di distribuzioni della legge di potenza (Shirky 2003), da cui teorizzano come affrontare i problemi. Altre ricerche si concentrano sulle priorità e sugli scopi sociali e del lavoro e si occupano di temi di come promuovere la giustizia sociale e l'equità, come migliorare efficacia culturale, come sollevare la produttività economica, come migliorare l'istruzione formale, la costruzione di cittadinanza attiva e consapevole, favorendo la sicurezza Internet e rispetto dei diritti di proprietà, selezionando la qualità delle informazioni e di utilizzare le nuove tecnologie per presentare il loro punto di vista. (Coiro et al., 2008)

Ma che senso dare a questa molteplicità, multimodalità, e multiformità di questo approccio di ricerca in un framework teorico? Gli autori rispondono:

2 La teoria socio-tecnica, le teorie della costruzione sociale dello spazio e del tempo, i vari tipi di teorie sui network, la teoria di pedagogia postcoloniale, teorie femministe, teorie dei media, teorie informatiche, teorie della comunicazione, ermeneutica, teorie della cultura, tra i tanti altri.

«We believe that the new literacies of the Internet are sufficiently distinctive that they require their own theoretical framework – one that is grounded in the social practices of the new literacies of the Internet and other ICT and the contexts and conditions under which these social practices occur, develop and evolve – in order to adequately understand them. Rather than imposing theoretical perspectives grounded in other contexts, the Internet needs to be respected as a unique context for literacy and used to build its own theoretical foundation. The fact that these new literacies are continuously changing adds further support to this argument. Second, theoretical orientations toward new literacies typically reflect a single tradition of inquiry: e.g., sociolinguistics, psycholinguistics, cognitive theory, or sociocultural theory, for example, and sometimes even a single theoretical perspective within that tradition» (Coiro et al. 2008).

6. New Literacies/new literacies e open source

Il movimento delle *'new literacies research'*, come si accennava poc'anzi, parte dal presupposto che non esiste ancora un quadro di insieme definito una volta per tutte, ma è in una sorta di continua e costante costruzione e ri-costruzione, configurazione e riconfigurazione che rigenera il campo di ricerca. Ma non bisogna immaginare questo come un quadro caotico dove si mescolano teorie e approcci.

Questo movimento di ricerca, accogliendo in sé diverse tradizioni di ricerca oltre a diversi orientamenti teorici, alla cui base opera una distinzione tra le teorie *"New Literacies"* (a lettere maiuscole) e le teorie *"new literacies"* (a lettere minuscole). Le teorie *"new literacies"* (a lettere minuscole) sono le 'teorie particolari' che animano le singole aree di interesse e di ricerca. Queste, le *"new literacies"* o teorie particolari o di settore, sono necessarie in questo movimento perché sono in grado di tenere il passo con la rapida evoluzione della *literacies* in un mondo deittico in quanto sono più vicine e sensibili a specifici cambiamenti cognitivi, sociali e culturali che stanno avvenendo nei diversi e particolari contesti; e sono chiaramente di interesse per coloro che le studiano all'interno di una determinata visione euristica. Le teorie e le ricerche *"new literacies"* (a lettere minuscole) permettono alle *"New Literacies"* (a lettere maiuscole) di sfruttare e di ottimizzare le diverse 'lenti' (i diversi punti di vista) che vengono utilizzate per interpretare un fenomeno complesso. Le *"New Literacies"* (a lettere maiuscole, o se vogliamo la meta-teoria) cercano di dare un'unitarietà di senso e di interpretazione a ciò che viene prodotto negli ambiti di ricerca specialisti e particolari (le *"new literacies"*, a lettere minuscole). Le *"new literacies"* 'informano' e 'formano' la rappresentazione della *"New Literacies"* che a sua volta rielabora i diversi risultati di ricerca, ed entrambe traggono mutuo e reciproco beneficio nel continuo confronto.

«New literacies theory (Coiro et al., 2008; Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack, 2004) works on two levels: upper case (New Literacies) and lower case (new literacies). New Literacies, as the broader, more inclusive concept, benefits from work taking place in the multiple, lower case dimensions of new literacies. This is seen as an advantage, not a limitation. It enables the larger theory of New Literacies to keep up with the richness and continuous change that will always define the Internet. Lower case theories explore either a specific area of new literacies, such as the social communicative transactions occurring with text messaging (e.g., Lam, 2006), or a focused disciplinary base, such as the semiotics of multimodality in online media (e.g., Kress, 2003). Each body of work contributes to the larger, continually changing theory of New Literacies.» (Coiro et al., 2008).

Come spiega Leu et al. (2009), ogni ricercatore che si impegna in una delle diverse aree particolari di ricerca "*new literacies*", sta generando importanti spunti e intuizioni per tutto il settore della "*New Literacy Theory*". Il livello di "*New Literacies*" (a lettere maiuscole), come meta-teoria, consente di monitorare ed elaborare le intuizioni e le ricerche che emergono dai diversi settori, dalle multiple prospettive.

«This approach permits everyone to fully explore their unique, lower-case perspective of new literacies, allowing scholars to maintain close focus on many different aspects of the rapidly shifting landscape of literacy during a period of rapid change. At the same time, each also benefits from expanding their understanding of other, lowercase, new literacies perspectives.

New Literacies theory benefits from work taking place in the multiple, lower case dimensions of new literacies by looking for what appear to be the most common and consistent patterns being found in lower case theories and lines of research» (Leu et al., 2009).

Questo approccio permette a tutti di esplorare a fondo la propria e particolare prospettiva teorica (*new literacies*, a lettere minuscole), consentendo a tutti gli studiosi di mantenere l'attenzione su diversi aspetti del 'paesaggio generale' in rapido cambiamento, nel tempo. Allo stesso tempo, ogni singola prospettiva beneficia di espandere la comprensione tra le teorie particolari e le nuove prospettive, attraverso la meta-teoria.

Assumendo questo tipo di cambiamento del modello di ricerca, ognuno è aperto ad una definizione in continua evoluzione di *literacy*, in base ai dati più recenti che emergono costantemente, attraverso molteplici prospettive, discipline e tradizioni di ricerca. Inoltre, le aree in cui emergono risultati alternativi possono essere rapidamente identificati, consentendo a ciascuno di studiarli, di verificarli da una diversa prospettiva. Da questo processo, *i patterns comuni emergono e sono inclusi in una più ampia e comune visione (theory New Literacies, a lettere maiuscole).*

Come affermano gli autori Leu et al.(2009), il movimento delle '*new literacies research*' è un tentativo di iniziare un cambiamento all'interno della ricerca nel settore della *literacies* e per questo affermano che il movimento ha alcune similitudini con il settore dell'*open source*, che sfrutta la ricchezza della diversità dei contributi in una filosofia della condivisione della ricerca.

Questo non deve essere visto come un approccio collettivo fine a se stesso, ma si tratta di una:

«[...] a policy aimed at progressively pursuing depth, rigor, and sophistication in interdisciplinary research by forging connections where connections have yet to exist, by constructing a platform together for debate and conversation about essential issues in new literacies research, and especially to create a space for exchanging ideas across traditional disciplinary borders, research communities, methodological divides, and cultural experiences from around the world. To pursue the best views and understandings it is important for diverse options and resources to be on the table at the outset, and for critical opinion to be brought to bear on these so that productive lines of development can be nurtured in accordance with appropriate scholarly criteria and standards. These lines of development may be multiple, so long as they are robust from scholarly standpoints» (Leu et al.,2009).

Conclusioni

Questo lavoro di ricerca vuole contribuire alla definizione di un quadro teorico globale sia sui differenti approcci di ricerca sulla *literacy/literacies* e le conseguenti definizioni sia sulle linee di tendenza e di ricerca che nel corso negli ultimi hanno riconfigurato lo stesso statuto epistemologico di come rappresentare la 'teoria' che può guidare le ricerche sulla *literacy/literacies*, attraverso l'analisi della letteratura di scientifica.

Sono stati indagati i principali approcci teorici che hanno segnato la storia della *literacy* negli ultimi trenta anni e sono stati individuati i momenti di rottura epistemologica tra alcuni modelli che hanno contribuito a descrivere/formalizzare le diverse definizioni e gli approcci alla *literacy* negli ultimi trent'anni, individuando i principali momenti di rottura epistemologica che hanno profondamente cambiato la sua definizione e la tradizione di ricerca.

Per costruire una solida base di ricerca in questo settore, appare essenziale tenere conto delle diverse linee di ricerca in corso. A tale scopo, è utile lavorare contemporaneamente almeno su due livelli, uno che opera a livello 'meta' (*New Literacies*), come contesto per sostenere e per rielaborare criticamente le intuizioni e i risultati che emergono all'interno di settori più specifici (*new literacies*), che possono essere considerati il livello 'particolare'. Questo permette di sfruttare la diversità delle singole teorie (non in processi antinomici ma in un *continuum* di collegamenti necessari tra loro) e di informare la più ampia comunità scientifica, al fine di definire un *framework* che comprenda la complessità di questo settore.

Bibliografia

- Banzato M. (2011). *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Bawden D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*. 57 (2), 218-259.
- Bélisle C. (2006). Literacy and the digital knowledge revolution. A. Martin, D. Madigan (eds.). *Digital Literacies for Learning*. London: Facet Publishing, 51-67.
- Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*. 2(1), 43-55.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *Rivista di tecnologie didattiche*. TD. 48(3), 39-46. URL: <http://www.itd.cnr.it/tmagazine/PDF48/6_Calvani_Fini_Ranieri_TD48.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. and Leu, D. (eds) (2008). *The Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Commissione Europea (2000). *e-Learning – Designing tomorrow's education* (COM-2000/318 final). Bruxelles. 2 maggio 2000. URL: <<http://ec.europa.eu/education/programmes/elearning/comen.pdf>>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2006). *Safer Internet*. URL: <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_250_en.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2007b). *A European approach to media literacy in the digital environment*, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e sociale e al Comitato delle Regioni. COM (2007) 833 finale. Bruxelles, 12 dicembre 2007. URL: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:EN:PDF>>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2008a). *e-Inclusion Ministerial Conference Vienna. DG Information Society and Media – Unit H.3 ICT for Inclusion*. Conference report. 30th November -

- 2nd December 2008. URL: <http://ec.europa.eu/information_society/events/e-inclusion/2008/doc/final_report.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2008b). *Digital Literacy European Commission working paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group*. e-Inclusion Ministerial Conference & Expo. 30 novembre-2 dicembre 2008. URL: <http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/digital_literacy/digital_literacy_review.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2008b). *EU Digital Literacy Review*. URL: <http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/digital_literacy/digital_literacy_review.pdf>. o <http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/digital_literacy/index_en.htm>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Commissione Europea (2008b). *Report on media literacy in a digital world (2008/2129(INI))*. Comitato Cultura e Istruzione (Session Document). 24 novembre 2008. URL: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&mode=XML&reference=A6-2008-0461&language=EN>>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Cope B., Kalantzis M. (eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge: London.
- Fodor J. (1975). *The Language of Thought*. New York: Crowell.
- Fodor J. (1987). *Psychosemantics: The Problem of Meaning in the Philosophy of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Varela J.F., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gardner H. (1985). *The Mind's New Science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.
- Gee J. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. New York: Peter Lang.
- Gilster P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Dreyfus H.L., Dreyfus S.E. (1986). *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Hull G., Schultz K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71, 575-611.
- Jackson I.L. (1992). *Science Literacy in Theory and Practice: A sociocultural Analysis of Teacher Cognition in a Multicultural Setting*. Thesis (Ph. D.), Massachusetts Institute of Technology, Dept. of Architecture.
- Lave J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellner D. (2000). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *Teaching Education*, 11(3), 245-265.
- Kellner D. (2002). Technological Revolution: Multiple Literacies and the Restructuring of Education. In I. Snyder (ed.). *Silicon Literacies*. London: Routledge, 15-30.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kucer, S. B. (2001). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kucer, SB (2005). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Labbo, L. D., Reinking, D. (1999). Negotiating the multiple realities of technology in literacy research and instruction. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 478-492.
- Lankshear C., Knobel M. (2003). *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Maidenhead and New York: Open University Press.
- Lankshear C., Knobel M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. 2nd edition. Maidenhead and New York: Open University Press.

- Larson J., Marsh J. (2005). *Making literacy real: Theories and practices in learning and teaching*. Sage: London.
- Lea M., Street B.V. (1998). Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-72.
- Lemke J. (2002), Travels in hypermodality. *Visual Communication* 1(3), 299-325.
- Leu D.J., Kinzer C.K., Coiro J., Cammack D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fifth Edition (1568-1611). International Reading Association: Newark, DE.
- Leu D. J., O'Byrne W. I., Zawilinski L., McVerry J. G., Everett-Cocapardo H. (2009). Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38, 264-269.
- Maragliano R. (2010). *Il perché della scuola nella società della comunicazione*. Programma education. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli. 22 (2) pp. 1-12. URL: <http://www.fga.it/uploads/media/R_Maragliano_Il_perche_della_scuola_nella_socie-ta_della_comunicazione_-_FGA_WP22.pdf>. (Ultima consultazione 30.05.2011).
- Margiotta U. (1997). *Pensare in rete*. Bologna: Clueb.
- Midoro V. (2007). Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza? *Rivista di Tecnologie Didattiche*. TD. 41(2), 47-54. URL: <http://www.itd.cnr.it/tmagazine/PDF41/8_Midoro_TD41.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*. 66 (1). URL: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm (ultima consultazione 30.05.2011).
- New London Group, The. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-38). London: Routledge.
- Olimpo G. (2008). Editoriale (Dossier su Digital Literacy). TD 43 (1), pp.2-3. URL: http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF43/Editoriale_TD43.pdf (ultima consultazione 30.05.11).
- Pérez Tornero J. M. (2004). *Promoting Digital Literacy. Understanding Digital Literacy. Final report* EAC/76/03. URL: <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Pérez Tornero J.M., Celot T. (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe*, EC <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Shirky C. (2003). Power laws, weblogs and inequality. Retrieved March 7, 2006, from <shirky.com/writings/powerlaw_weblog.html>.
- Søby M. (2003). *Digital Competence: from ICT skills to digital "bildung"*. ITU: Oslo.
- Stephen B. Kucer, 2005. *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Second edition. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Stich S. (1983). *From Folk Psychology to Cognitive Science: The Case Against Belief*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Street B. (1984). *Literacy in Theory and in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suchman L. (1987). *Plans and situated actions: The Problem of Human-Machine Communication*. New York: Cambridge University Press.
- TESE – Thesaurus for Education Systems in Europe (2009). URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen_005_alphabetic.pdf>. (ultima consultazione 30.05.2011).
- Varis T. (March 23, 2000). *What is media competence and why is it necessary? Parliamentary Assembly Hearing*. Brussels: Council of Europe.



Il valore dell'azione formativa nelle reti del biocapitalismo globalizzato

The Value of Formative Action within the Networks of Globalized Biocapitalism

Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari, Venezia - maxcosta@unive.it

ABSTRACT

Bio-capitalism expresses an athropo-genetic model, i.e. of “the production of man through man”, which produces economical value by extracting it not only from the operating body as material instrument of work, but also from the body taken as a whole on its rationality, creativity and emotionality. In this paper this model is challenged by the recognition of human agency not merely taken as rational and productive conformity of technique, but as ability to activate acts having their dynamic end on their own. To call for the value of human agency in bio-capitalism urges the search for the formative as set of directionality, selectivity and systematic human interaction characterising the human being as plural and open condition, both process and problem. The research should therefore investigate the generativity of human agency in biocapitalisc networks as conscious and active freedom within which the practices and experiences of globalized multi membership can create man value from his being with the world. Pedagogy in this context has to be tied to the man-as-freedom, and be thought beyond biotechnological rationality, in a conscious, responsible and free multi directional training played on interpretation and inter subjective interaction (on the self, on the self in the world, on the world, etc..).

Il Biocapitalismo esprime un modello antropogenetico, vale a dire di “produzione dell'uomo attraverso l'uomo” che produce valore economico estraendolo non solo dal corpo operante come strumento materiale di lavoro, ma dal corpo nella sua totalità, inteso come razionalità, creatività, emotività. Nel saggio questo modello viene analizzato criticamente a partire dal riconoscimento dell'agency umana intesa come capacità di attivazione rispetto atti che possiedono in sé il proprio fine dinamico e non la sola conformità razionale e produttiva della tecnica. Affermare il valore dell'agency umana nel biocapitalismo rende prioritaria la ricerca del formativo come insieme di direzionalità, sistematicità e selettività dell'interazione umana che qualifica l'essere persona tanto come processo che come problema, come condizione plurale e aperta. La ricerca deve pertanto indagare la generatività dell'agire umano all'interno delle reti biocapitalistiche come libertà consapevole e attiva entro cui le pratiche ed esperienze della multi appartenenza globalizzata possano creare valore per l'uomo a partire dal suo essere-con-il mondo. La pedagogia in questo contesto deve esser legata all'uomo-come-libertà, da pensare oltre la razionalità biotecnologica, in un multiverso della formazione giocato sull'interpretazione e interazione intersoggettiva (di sé, di sé nel mondo, del mondo, etc.) consapevole, responsabile e libera.

KEYWORDS

Biocapitalism, human agency, pedagogical praxis, work pedagogy, networking
Biocapitalismo, agency umana, prassi pedagogica, pedagogia del lavoro networking

1. Biocapitalismo e le tras-formazioni dell'umano

La ricerca e l'innovazione sono tra le principali priorità dell'agenda Strategia Europa 2020¹ (COM 2010) per la crescita e l'occupazione. Secondo le indicazioni della comunità europea i paesi dovranno investire, entro il 2020, il 3% del PIL in R&S² (1% di finanziamenti pubblici, 2% di investimenti privati) con l'obiettivo di creare 3,7 milioni di posti di lavoro e di realizzare un aumento annuo del PIL di circa 800 miliardi di euro (Istat, 2011).³ Nel documento Horizon 2020 (COM 808 2011) (The Framework Programme for Research and Innovation del 30.11.2011) il settore della bioeconomia è ritenuto tra quelli maggiormente strategici per implementare politiche di investimento capaci di coniugare crescita, innovazione e lavoro. Il termine bioeconomia ha origine nell'ambito dei mercati finanziari, dove dalla fine degli anni '70 si riferisce a finanziamenti ad alto rischio di progetti scientifici finalizzati alla capitalizzazione tecnologica delle sostanze e dei processi biologici, e, a partire dagli anni '90, si estende anche a progetti di intrapresa economica fondati sulla capitalizzazione tecnologica di sostanze e di processi sociali. Questa nuova forma di economia esprime il Biocapitalismo (Fumagalli, 2007; Codeluppi, 2008; Turrini, 2010) come la tendenza a mettere progressivamente a profitto non la semplice esecuzione di mansioni ma il vissuto, il corpo, la mente, la materia biologica, le emozioni e una serie di attività fino ad ora considerate estranee alla dimensione economica. Il biocapitalismo pertanto mette in atto un processo di accumulazione che si basa sullo sfruttamento non solo della conoscenza ma di tutte le facoltà umane, da quelle relazionali-linguistiche, a quelle affettive-sensoriali. Si tratta di un'accezione più vasta rispetto al termine più comunemente usato di "capitalismo cognitivo", che pure consideriamo aderente alle attuali trasformazioni sociali e produttive, ma che rischia di essere frainteso per una supposta rilevanza del ruolo esclusivo giocato dalla conoscenza (Vercellone, 2006; Moulrier-Boutang, 2007). Il biocapitalismo ha infatti trasformato in valore economico non solo

- 1 L'Unione dell'innovazione (COM 2010) incentrerà gli sforzi dell'Europa, nonché la cooperazione con i paesi extra UE, utilizzando l'intervento del settore pubblico per stimolare il settore privato ed eliminare gli ostacoli che impediscono alle idee di arrivare sul mercato: mancanza di finanziamenti, frammentazione dei sistemi di ricerca e dei mercati, uso insufficiente degli appalti pubblici per promuovere l'innovazione e ritardo nella fissazione degli standard. Questo nuovo approccio è volto in particolare a sostenere l'innovazione in aree che rappresentano delle sfide per la società europea, quali il cambiamento climatico, l'efficienza energetica, la sicurezza alimentare, la salute e l'invecchiamento della popolazione. Le strategie individuate dall'Unione Europea per attuare questi obiettivi sono: a) Sviluppare le conoscenze e le competenze b) Promuovere le imprese innovative c) Favorire la creatività d) Accrescere la coesione sociale e territoriale e) Impostare partenariati per l'innovazione f) Aumentare l'effetto della cooperazione esterna g) Promuovere il potenziale d'innovazione delle regioni.
- 2 L'Europa rispetto agli Usa e al Giappone investe meno soldi in attività di ricerca (1,8% del Pil contro 2,8 Usa e 2,9 Giappone), importa prodotti ad alta tecnologia e conta pochi ricercatori impiegati nelle imprese (2,5% della forza lavoro occupata nelle imprese contro il 6,7 % Usa e 6% Giappone) mentre negli Stati Uniti la quota raggiunge il 68,3%, e addirittura il 73% in Giappone. (Istat, 2011)
- 3 In Italia la partecipazione delle imprese private al finanziamento della ricerca è solo il 56,2% in Europa. Nel contesto italiano (Istat, 2011) nel 2009 la spesa per R&S *intra-muros* sostenuta da imprese, istituzioni pubbliche, istituzioni non profit e università risulta pari complessivamente a 19,2 miliardi di euro. L'incidenza percentuale della spesa per R&S sul P.I.L. risulta pari all'1,26%. Rispetto al 2008 si registra un aumento della spesa dell'1,1% in termini nominali e una diminuzione dell'1,1% in termini reali. La spesa complessiva per le attività di R&S *intra-muros* registra un aumento in tutti i settori istituzionali: più contenuto per il settore delle imprese (+0,6%) e delle università (+0,4%), più elevato per le istituzioni pubbliche (+4,5%) e per le istituzioni private non profit (+2,9%) (Istat, 2011).

la produzione cognitiva ma anche il bisogno di emozioni (Azzariti, 2009) e il desiderio di contatto con le proprie emozioni, che caratterizza le nuove soggettività ed identità che vivono nella mobilità ricorsiva delle diverse cerchie sociali. Il rischio è di trasformare in bene di consumo i rapporti delle persone e rilegare la dimensione relazionale alla pura dimensione produttiva. Come spiega Galimberti: “con il progressivo affrancarsi dell’economia dai valori simbolici che regolavano le relazioni sociali, ai rapporti di interdipendenza tra uomini si sostituiscono i rapporti di concorrenza mediati dallo scambio, alla gerarchia sociale espressa da valori qualitativi succede la stratificazione sociale misurata, in termini quantitativi, dalla ricchezza disponibile, all’universo dei simboli, da cui ciascuno individuo era circondato dalla nascita fino alla morte, subentra quel processo di codificazione che riconduce tutto al codice monetario, che meglio risponde alle esigenze di calcolo proprie della razionalità del mercato. In questo modo il mercato non solo si rende autonomo dal sociale, ma imprime al sociale la sua forma, che è poi quella della ragione calcolante, in cui anche la persona ha cittadinanza, ma solo come fattore di calcolo” (Galimberti, 2009:259). Il biocapitalismo trasformando in bene di consumo le relazioni sociali alimenta di continuo negli uomini il desiderio di possesso di nuove identità, significati ed esperienze.⁴ Nasce in questo modo un dispositivo economico capace di sussumere e valorizzare anche quanto precedentemente sembrava sfuggirgli senza posa: il linguaggio, la libera capacità comunicativa, la potenza relazionale, il sapere, l’agire comune materiale e immateriale, e perfino le forme di vita inopereose.

Alcuni autori hanno ravvisato in questo nuovo modello capitalistico una sorta di matrice epistemologia del presente (Sunder Rajan, 2006) evidenziando in questo modo la valenza profetica dell’analisi critica biopolitica di Foucault (Chignola, 2006)⁵. Foucault osservava come il tema della “biopolitica” dovesse essere inteso “alla maniera in cui si è cercato, dopo il XVIII secolo, di razionalizzare i problemi posti alla pratica governamentale tramite i fenomeni propri di un insieme di viventi costituiti in popolazione: salute, igiene, natalità, longevità, razze...[...] il liberalismo è da analizzare allora come principio e metodo di razionalizzazione dell’esercizio di governo – razionalizzazione che obbedisce, ed è questa la sua specificità, alla regola interna dell’economia di massima” (Foucault, 2004:323). Secondo questa lettura, i processi di capitalizzazione della vita in sé sono considerati fenomeni che sono percorsi da una giustapposizione di valori e significati eterogenei. La creazione del biovalore economico interessa meccanismi che nello stesso momento esprimono una valenza scien-

- 4 Questo nuovo modello di capitalismo comporta una modifica dello stesso concetto di lavoro che diventa non più solo espressione del mondo della produzione ma di un’area sempre più vasta di intersezione tra costruzioni dei fatti scientifici, produzione, valore economico, partecipazione sociale e mediazione delle istituzioni politiche. Ad analizzare per prima questo cambio di paradigma è stata nel 2000 la School of American Research di Santa Fe che promosse un seminario avanzato per capire l’influenza della società sulle biotecnologie alla luce dei mutamenti avvenuti. Per sintetizzare i lavori e le considerazioni emerse fu pubblicato un libro intitolato *Remaking Life and Death: Towards an Anthropology of Biosciences* (Franklin, Lock 2003) dove si produsse una rilettura della critica economica di Marx. La mobilitazione dell’agency riproduttiva di parti del corpo, tessuti organici e cellule veniva interpretata in modo simile al ruolo assegnato da Marx a una capitalizzazione della terra sganciata da qualsiasi riferimento ai limiti imposti dalla natura.
- 5 Il biocapitalismo è la fase realizzativa della biopolitica. Michel Foucault nelle sue lezioni al College de France affermava che il capitalismo neoliberista stava raggiungendo la sua nuova frontiera: mettere a frutto quelle aree della vita che ancora non erano state considerate economicamente utilizzabili (il lavoro di cura ad esempio, il tempo libero, etc). L’espansione della sfera economica su tutti gli aspetti della vita era considerato da Foucault il supremo salto di “qualità” del capitalismo. (Chignola, 2006).

tifica, politica, sociale e culturale. Proprio questa capacità di risuonare in tante sfere differenti a funzionare da catalizzatore e volano di investimenti e sviluppo nel biocapitalismo. Non a caso l'approccio biopolitico si basa sul concetto secondo il quale la tecnologia e la scienza non sono dimensioni distaccate e autonome dal resto della società, ma sono parte integranti di essa sviluppate in un processo di interazione reciproca. Ne emerge una visione della tecno scienza (Latour, 1987) che qualifica i circuiti del biocapitale come reti estese di relazioni e interconnessioni (Franklin Lock 2003) capaci di produrre fenomeni sociali-culturali-emozionali o persino forme emergenti di vita (Fischer, 1999; 2003). Sulla base di questa qualità le biotecnologie sono state indicate come la causa di ciò che Wilmot (Wilmot, Campbell, Tudge, 2000) ha definito "era del controllo" biologico. Con questa espressione si caratterizza uno scenario in cui le leggi della biologia costituiscono non più un limite alle ambizioni umane ma l'oggetto di una azione volta a ridefinire e trasformare la vita. Ne emerge una sorta di materialismo biologico, interessato a promuovere le finalità della trasmutazione biologica e delle diverse forme di vita al centro della scienza rigenerativa⁶. Le scienze della vita diventano il teatro di un nuovo modo di produzione retto sulla molteplicità strategica del capitale (Grappi e Turrini, 2008) che si moltiplica per reti non solo cognitive ma anche e soprattutto esperienziali, emotive e culturali.

Questo processo ha dato forma (Franklin, 2007) ad un nuovo modello produttivo, culturale, sociale, in cui il capitale, nel senso di stock, esprime la combinazione di genealogia, proprietà e strumentalità (Franklin, 2007) in cui la riproduzione e la rigenerazione del vivente è solo in minima parte influenzata dall'azione umana. Se Marx denunciava l'espropriazione di valore dall'individuo sostanzialmente come una espropriazione della sua umanità che sfociava poi nel processo di alienazione, con il biocapitalismo i processi di espropriazione diventano immateriali. L'estrazione del valore dagli individui avviene attraverso l'adesione a un modello culturale, ideologico ed estetico del tutto astratto. La centralità passa dalla produzione al consumo in cui l'interiorizzazione di determinati modelli o format degli individui rappresenta il perno dell'intero meccanismo di accumulazione del valore immateriale. Questo rende la forma del biocapitalismo un modello antropogenetico, vale a dire di "produzione dell'uomo attraverso l'uomo" (Codeluppi, 2008) che non si limita a sfruttare la forza lavoro classicamente intesa, ma che, intrecciandosi in modo sempre più invasivo con

6 La trasmutazione della vita autorigenerativa in capitale capace di valorizzare se stesso marca una preoccupante moderna convinzione che sembra ridurre la regione etica a ragione tecnica comportando tre passaggi critici (Malo, 2004):

- l'identificazione della realtà materiale con la *res extensa* cartesiana ovvero con la pura estensione priva di qualsiasi razionalità intrinseca e pertanto assolutamente disponibile al controllo della ragione e della volontà umane. Dinnanzi ad una natura estesa non esistono a priori, per quanto concerne gli obiettivi da perseguire, limiti etici di nessun genere, bensì soltanto limiti tecnici, che a loro volta possono essere soltanto provvisori; in altre parole dell'oggetto in sé non provengono impedimenti di sorta all'espandersi della volontà di dominio;
- la modificazione profonda della *res extensa* fino alla creazione di nuove realtà persino vitali. Attraverso la tecnica, si raggiunge un certo superamento della distinzione tra *res cogitans* e *res extensa*, in quanto i prodotti della tecnica non sono più naturali, bensì artificiali, ossia sono causati dalle operazioni della ragione. La realtà è percepita solo a partire da un *a priori* tecnico che la coglie come elemento disponibile per la progettualità umana colta nella sua dimensione generativa di plusvalore economico;
- la sostituzione specialmente nell'evoluzione del biocapitalismo di tutto ciò che è naturale, vale a dire tutto ciò che è dato sia con la nascita sia con la cultura e le istituzioni che diventano dispositivi tecno strutturali del nuovo modello di scambio economico tra ricerca pubblica e industria privata.

le vite dei cittadini, produce valore economico estraendolo non solo dal corpo operante come strumento materiale di lavoro, ma dal corpo nella sua totalità, inteso come razionalità, creatività, emotività (Marazzi, 2000)⁷. La vita del capitale si nutre della vita umana; la vita umana non può fare a meno della vita del capitale tanto che le ragioni dell'una si compenetrano nelle strutture molecolari dell'altra.

L'aumento dei livelli di interdipendenza tra dimensione sociale, affettiva, produttiva «apre alla enorme problematicità di una causalità complessa in cui "tutto incide su tutto" in quanto i fenomeni risultano interconnettersi attraverso anelli retroattivi. Il principio della causalità complessa chiama in campo la responsabilità con cui ciascun soggetto – tanto coloro che lavorano nel campo della ricerca tecnoscientifica, quanto coloro che ne condividono semplicemente gli esiti – deve imparare a contestualizzare i propri pensieri e le proprie azioni in una dimensione planetaria: dove, cioè, specificità e globalità non si pongano in termini di opposizione o alternativa ma, al contrario, siano in grado di convivere armonicamente» Pinto Minerva (2011:6).

Nel biocapitalismo, al centro dei processi produttivi, culturali e sociali si pone così l'esperienza di essere soggetto e oggetto dei legami che qualificano la formazione del sé alle trasformazioni reali e virtuali che l'esperienza di vita oggi richiede. Il rischio che ne emerge è che l'uomo possa entrare in una pericolosa spirale decostruttiva che portandolo a vivere una serie di nomadismi esperienziali tra io e l'altro, tra sé e me, tra identità plurime e dialettiche, tra dialogico e ibridazione, tra realtà e virtù lo possano privare del senso del suo agire e della direzionalità della sua vita. La nuova condizione umana che si struttura sull'ibridazione e si nutre di essa deve quindi recuperare una profonda cifra pedagogica che gli consenta di conservare il valore dell'anthropos come permanenza, come funzione di eccedenza e alternativa alla techné. Nelle forme di innovazione più avanzata l'uomo deve sempre agire con la consapevolezza critica del sapere e della tecnica che applica.

In questo senso le parole di Jonas appaiono molto attuali quando, nel suo libro il Principio di Responsabilità, afferma la necessità di un imperativo adeguato al nuovo tipo di agire umano: «Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra», oppure, tradotto in negativo: «Agisci in modo che le conseguenze della tua azione non distruggano la possibilità futura di tale vita», oppure, semplicemente: «Non mettere in pericolo le condizioni della sopravvivenza indefinita dell'umanità sulla terra», o ancora, tradotto nuovamente in positivo: «Includi nella tua scelta attuale l'integrità futura dell'uomo come oggetto della tua volontà».⁸ (Jonas, 1990:126).⁹

7 Cfr. T. Negri, M. Hardt, *La produzione biopolitica*, 3 giugno 2000, <<http://www.globalproject.info/print-143.html>>.

8 Jonas afferma come il potere tecnologico abbia trasformato quelli che solevano essere giochi sperimentali e, forse, illuminati della ragione speculativa, in progetti concorrenti di iniziative da attuarsi, optando per le quali ci troviamo a scegliere fra gli estremi di conseguenze a lungo termine e in larga parte sconosciute. La sola cosa di cui siamo veramente informati è il loro intrinseco estremismo: sappiamo che concernono lo stato complessivo della natura sul nostro pianeta e la specie delle creature che lo debbono o meno popolare. Hans (Jonas, 1990, pag.29) Questo nuovo tipo di agire richiede, quindi, una ridefinizione etica di responsabilità estesa, in relazione alla portata abnorme del nostro potere: estremamente esteso sul piano del fare e oltremodo limitato rispetto al prevedere, valutare e giudicare.

9 Eleonora Montuschi nel libro "Oggettività ed evidenza scientifica" argomenta, ricordando le cosiddette "barriere biologiche" uscite dal Congresso di Asilomar volte a limitare la diffusione dei DNA ricombinati, come gli scienziati anche nell'economia biocapitalistica dispongono di una competenza che consente loro di farsi carico in "modo efficace dei rischi, delle incertezze e dei potenziali errori indotti dal processo di ricerca, a favore della società nel suo complesso". Nello stesso momento l'autrice afferma che però la responsabilità non può essere solo un ge-

Partendo dal richiamo etico della responsabilità di Jonas dobbiamo però riconoscere il valore dell'uomo a partire dal primato dell'azione sulla rappresentazione, dando dunque attuazione all'idea che la soggettività umana nel biocapitalismo si possa compiutamente esplicare nella dimensione pratica dell'*agency* (Taylor 1985 a; 1985 b). Ciò significa che il soggetto non è definibile a partire dal potere rappresentativo della razionalità bioeconomica ma piuttosto dal suo potere di intervento dialogico-critico immerso in un mondo di relazioni intersoggettive portatrici di linguaggi, visioni e culture.

Riaffermare il valore dell'uomo nel biocapitalismo implica assumere come prioritario la ricerca del formativo come insieme di direzionalità, sistematicità e selettività dell'interazione umana (Baldacci, 2011) qualificando in tal modo l'essere persona tanto come processo che come problema, come condizione plurale e aperta (Cambi, 2007). L'affermazione dell'*agency* umana (Sen, 2000)¹⁰ diventa così espressione della libertà di coniugare le risorse emergenti dalle reti esperienziali in coerenti funzionamenti e progetti di vita che rendono la capacità di mobilitazione delle risorse di apprendimento (*capability for learning*) l'architrave di un nuovo patto sociale capace di coniugare equità e merito, sviluppo e crescita, apprendimento e progettualità. A questo proposito diviene fondamentale creare le condizioni concrete affinché gli individui siano effettivamente capaci di godere delle risorse e dei diritti di apprendimento che gli sono riconosciuti e realizzare, quindi, le proprie potenzialità. Ne deriva un modello di *learnfare* societario fondato non solo sulla presenza di risorse ma piuttosto sulla possibilità di attivazione delle stesse a partire dalla capacità di ascolto dei bisogni e delle progettualità di vita personali. Il *learnfare* diventa così espressione di una democrazia formativa deliberativa (Habermas, 1981) caratterizzata da scambi costanti di comunicazione tra la "periferia" e il "centro", tra istanze societarie e progettualità personali. Solo attuando questo con sistematicità consentirà di consolidare nel tempo una cultura politica partecipativa capace di governare, guidare e non subire le trasformazioni del biocapitalismo.

2. Per una nuova dimensione della prassi

Per analizzare il valore dell'azione umana all'interno del biocapitalismo è utile rifarsi alle categorie di Aristotele della *praxis*¹¹ e dell'*energeia*. La *praxis* è un'azione che tro-

nerico appello etico ma "deve essere una parte integrante e costitutiva del suo lavoro, come pure una parte del suo training professionale." (Montuschi 2011, 53-54)

- 10 Questa tensione è associabile a quello che sottolinea Sen quando dice che "l'aspetto di *agency* di una persona sia di più ampia portata dell'aspetto dello *star bene*. [...] Invero la struttura complessiva degli obiettivi di *agency* potrebbe essere concepita, abbastanza plausibilmente, come frutto dei pesi attribuiti dall'individuo al proprio *star bene* fra le altre cose che egli desidera promuovere". In realtà l'aspetto dello *star bene* non è da sottovalutare e ha un grande rilievo in se stesso per l'analisi delle politiche pubbliche e della disegualianza. A seconda del contesto, dunque, si può dare maggior rilevanza all'aspetto dell'*agency* o a quello dello *star bene*: infatti "l'aspetto dello *star bene* diventa particolarmente importante in questioni come la sicurezza sociale, l'alleviamento della povertà, la rimozione di forti disegualianze sociali e in generale nel perseguimento della giustizia sociale" (Sen 2000 p. 101-5). Secondo questa prospettiva, dunque, si possono individuare due tipi di approccio: quello dello *star bene*, in cui la persona è ritenuta un beneficiario di cui vengono considerati interessi e vantaggi, e quella dell'*agency*, in cui il soggetto agisce ed è giudice di ciò che succede.
- 11 Aristotele distingue tre tipi di azione che sono dipendenti dalla ragione e non dalla sensazione che sono la teoresi o contemplazione che corrisponde al pensiero teoretico, il cui oggetto è immutabile il necessario, la *praxis* e la *poiesis* che corrispondono al pensiero pratico e hanno come oggetto ciò che è contingente.

va il fine in sé stessa e non nell'oggetto prodotto come invece è la *poiesis* (Etica Nicomachea VI,2,1139b:4-5). La parola greca adoperata per indicare l'azione finalizzata nel prodotto è l'*ergon*¹² mentre l'*energeia* rappresenta l'atto come qualcosa non di statico, bensì di attivo e dinamico. Nel concetto di *energeia* (Metafisica, IX,8,1050a:22) è presente il fine (*telos*) ma non solo in quanto tensione produttiva e realizzativa (*ergon*), ma piuttosto come ciò che rimane anche oltre l'atto finalizzato. Quindi il valore più completo e più alto di un atto si realizza nella misura in cui si possiede la finalità non tanto nella sua realizzazione produttiva quanto piuttosto nella sua permanenza come azione significativa e significante nel tempo (Reale 1993, Berti 1990).¹³ Questo aspetto diventa ancora più importante anche sulla base delle considerazioni fatte da Dewey (1916) per cui il fine di un'azione essendo parte del processo, non è estraneo all'attività ma qualifica l'identità della persona coinvolta nel produrre quel risultato. Il modo in cui si opera non è scindibile dal perché si opera, dal significato che si attribuisce al fine tanto che un "fine è sempre tanto fine che mezzo. Ogni mezzo è un fine temporaneo finché non l'abbiamo raggiunto. Ogni fine diventa un mezzo per continuare l'attività" (Dewey, 1916:135). La ricorsività presente pertanto nel dinamismo prassico dell'azione sottolinea l'importanza dell'*agency* umana¹⁴ intesa come capacità di attivazione rispetto atti che possiedono in sé il proprio fine dinamico e non la sola conformità razionale e produttiva della tecnica¹⁵. L'idea stessa di soggettività come *agency* implica, infatti, la presenza costante e attiva di questa funzione articolativa (Taylor, 1989)¹⁶, attraverso la quale la razionalità umana si esplica e dispiega

- 12 *Ergon* significa l'opera, ovvero il fine dell'azione, e ha così significato di atto in ciò che esso ha di statico e definitivo.
- 13 Ciò spiegherebbe (Reale 1993 pag.179) perchè l'*energeia* che possiede il fine è superiore all'*ergon*: il vedere è superiore ad un prodotto realizzato, perché in esso c'è possesso del fine ma non c'è più attività e dinamismo (la sua perfezione è statica): il possesso del fine è attivo e l'atto stesso è possesso del fine, vedere e aver già visto sono la stessa cosa.
- 14 L'agentività (*agency*) è la facoltà di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale. La caratteristica essenziale dell'agentività personale è la facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi in cui i fattori personali interni (eventi cognitivi, affettivi e biologici), il comportamento e gli eventi ambientali operano come fattori causali interagenti che si influenzano reciprocamente in modo bidirezionale. Bandura, A. (1997), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. Erikson, Trento, 2000.
- 15 Il termine tecnica in Aristotele si riferisce sia alla dimensione poetica dell'azione umana (il fare bene qualcosa secondo regole) sia all'azione produttiva di strumenti e oggetti di uso (l'attuale tecnologia). Esse hanno in comune l'apertura all'etica. Nella prima accezione che vede la tecnica come la dimensione dell'azione, la bontà ultima della tecnica dipende dalla perfezione etica, poiché quest'ultima costituisce l'essenza dell'azione umana. Ne consegue che è inadeguato parlare di una bontà di una azione o di una opera (realizzazione di un artefatto produttivo) quando lo si rapporta solamente alla perfezione tecnica. Anche nella seconda accezione che vede la tecnica come azione produttiva, il fine della tecnica è nella perfezione tecnica, perchè solo essa è fine, sia perchè il soggetto della tecnologia è una persona che deve perfezionarsi in quanto personal sia perchè la tecnologia deve servire ad una vera umanizzazione del mondo. (Malo 2004).
- 16 Secondo Taylor l'articolazione è un processo di riflessione cui il soggetto deve poter accedere in quanto la possibilità di ordinare gerarchicamente le diverse opzioni di scelta richiede che egli espliciti (articoli) preliminarmente i criteri valutativi in base ai quali tale ordinamento può essere effettuato. Ciò significa affermare che gli agenti umani si riconoscono nelle proprie azioni e le valutano di conseguenza anche in quanto espressione del proprio sé. «Il concetto di identità è legato a quello di certe valutazioni forti che sono inseparabili da me stesso [...] La nostra identità è perciò definita da certe valutazioni che sono inseparabili da noi in quanto agenti» (Taylor, 1985a:34). Questa articolazione, consiste secondo Taylor in un processo di indagine riflessiva attraverso il quale il soggetto porta a consapevolezza i criteri che, in modo implicito, informano e orientano il suo rapporto al mondo

secondo modalità che non sono né quelle della razionalità universale governata dal principio di neutralità (positivismo tecnologico), né quelle della razionalità strumentale (utilitarismo economico) governata dal principio di efficacia ed efficienza dei mezzi per il perseguimento di fini dati. L'azione tecnica non deve derivare dalla razionalità esclusiva di un processo o di un sistema ma piuttosto dal riconoscimento di una razionalità personale capace di far leva sul riconoscimento del valore della persona e dell'altro.¹⁷ Il valore prassico dell'azione va quindi oltre la mera produzione di conoscenze e risposte a soluzioni imposte da processi tecnici o tecnostutture sociali, e risiede nella possibilità di produrre opere che forzano i confini dei generi o ne disegnano di nuovi. In particolare nell'ambito del lavoro, essa «escogita soluzioni, tecniche, prodotti innovativi e nuove modalità illustrative; elabora metodi originali per ottenere consenso e legittimazione; se è in posizione di comando, ricerca e formula nuove visioni complessive» (Gardner, 2005:164).

Se quindi, secondo le teorie classiche della razionalità dell'azione caratterizzanti il fordismo tecnologico il soggetto è razionale quando, date certe preferenze, individua la sequenza di azioni più efficace in vista della loro massimizzazione, nel biocapitalismo per preservare il valore dell'*agency* umana dovremmo qualificare la razionalità come processamento stocastico che conduce un agente a comprendere, affermare e modificare la propria struttura di significazione (scopo, senso, significato) a partire dall'esperienze di apprendimento reattivo (Eraut, 2000)¹⁸ emergente dalle cerchie sociali. (Taylor, 1989). Si tratta di due concezioni e di due usi della razionalità profondamente distinti (per quanto non mutualmente esclusivi). Nel primo caso, il pensiero razionale si dispiega a partire da una struttura valutativa data e considerata non problematica, mentre nel secondo caso è proprio tale struttura a costituire la posta in gioco dell'esercizio della ragione in quanto modificabile alla luce delle esperienze di apprendimento reattivo emergente dalle cerchie sociali. Così intesa, la razionalità rinvia allora alla capacità del soggetto non tanto di ottenere ciò che vuole, quanto di capire ciò che vuole a partire dall'incontro con l'altro che diventa esperienza d'azione significativa della propria progettualità di vita. L'articolazione con cui l'uomo modifica le proprie cornici epistemiche denota pertanto un rapporto a sé di tipo trasformativo ricorsivo: attraverso il movimento di articolazione, io costruisco la mia identità e intervengo sulla mia stessa capacità di dare direzionalità e progettualità alle esperienze di apprendimento e azione: «dare una certa articolazione significa dare forma al nostro senso di ciò che desideriamo o di ciò che consideriamo importante» (Taylor, 1985:36) consentendo in tal modo di dare significato al movimento ricorsivo con cui la nostra *agency* qualifica la formatività come *capability for learning*. Come sottolinea la Fabbri "i processi di apprendimento, interpretati come processi trasformativi, possono essere intenzionalmente sollecitati da dispositivi riflessivi che consentono ai lavoratori di acquisire consapevolezza delle strutture epistemiche implicite ed esplicite sottese alle pratiche interpretative e a produrre nuove forme di conoscenza e nuovi schemi di significato che emergono da rapporti/relazioni e azioni espressione della dimensione collettiva, socialmente distribuita dei processi lavorativi" (Fabbri, 2010:32) presenti nel biocapitalismo.

17 Secondo Aristotele la *teknè* è il sapere relativo alla *poiesis*, mentre la *poiesis* è l'atto della *teknè*. La *poiesis* però non dipende solo dalle *teknè* né la *teknè* dipende solo dalla *poiesis*, poiché ambedue hanno bisogno della potenza e dell'esperienza che l'uomo esprime. La conoscenza della *praxis* (*logos*) è riferibile all'unicità dell'agente e al suo contesto di azione (*ethos*) e va pertanto oltre alla conoscenza poetica, assimilabile ad una *teknè*, un sapere posseduto prima dell'azione, determinato dalla definizione dell'oggetto che si vuole produrre. (Malo, 2004)

18 L'autore definisce come reattivo l'apprendimento che si realizza in forme non programmate che emergono in relazione a eventi e situazioni che fanno parte del normale flusso di attività ed esperienza.

3. Agire lavorativo nella multiappartenenza

Il biocapitalismo grazie ai suoi sistemi produttivi capaci di globalizzare emozioni, relazioni, simboli, può spingere l'uomo a far corrispondere la sua azione alle finalità delle sovrastrutture culturali o tecniche tanto da obbligarlo ad agire in modo necessario piuttosto che consapevole. Il pericolo è che la razionalità tecnica non sia capace di uscire dal potere asservente della sovrastruttura costituita dal legame tra scienze naturali-applicazione tecnica-sfruttamento industriale. Il rischio è quello che la scuola di Francoforte ha definito come la subordinazione dell'individuo al genere attraverso una specie di mimetismo sociale per cui "riecheggiando, imitando, copiando coloro che lo circondano, adattandosi a tutti i potenti gruppi di cui entra far parte, trasformandosi da essere umano in membro di una organizzazione, sacrificando le proprie potenzialità alla buona volontà e alla capacità di adattarsi a quelle organizzazioni e di ottenere una certa influenza nell'ambito di esse, l'individuo riesce a sopravvivere" (Horkeimer, 2000:124).

Attualizzando il pensiero della scuola di Francoforte rispetto ai mutamenti dei processi lavorativi del biocapitalismo, il lavoratore rischia di diventare non tanto agente deputato alla trasformazione produttiva ma, piuttosto, nodo spersonalizzato immerso in un flusso di lavoro prodotto da reti stocastiche globalizzate che lo rendono incapace di articolare il contesto e riconoscere il fine oltre le sue azioni. Il rischio come afferma Galimberti (2009) è la spersonalizzazione del lavoro che trasforma anche il valore dell'atto creativo che non può essere che valutato esclusivamente nella sua capacità di adattamento al processo tecnico esistente. L'uomo ha invece bisogno di recuperare la cifra profonda della creatività la quale non è definibile in rapporto ad un prodotto o una tecnica essendo invece espressione della forza germinatrice dell'uomo come disposizione ad esprimersi, attraverso risposte originali, procedure inusitate, tuttavia pertinenti, con segni, simboli, immagini, parole, comportamenti, soluzioni a problemi adattivi, ordinari e straordinari (Rossi, 2009).

Diviene fondamentale pertanto ridare senso e valore all'intelligenza dell'azione che consenta al lavoratore di riconoscere (oltre le sue competenze) uno proprio status epistemologico autonomo (che non significa né separato né atomizzato). Tale prospettiva valorizza la "prospettiva interna di colui che agisce" inserendola all'interno di una dimensione intersoggettiva che porta il soggetto a significare, interpretare, descrivere e circoscrivere il proprio spazio a partire dalle strutture reticolari entro cui si muove. Questo spazio si costituisce alla luce di quelle possibilità di azione, che l'attore percepisce come rilevanti per condurre il suo piano di azione. Il lavoratore appartenente a network globalizzati non solo deve poter sviluppare un sapere espressione della struttura connettiva ma deve potersi indirizzare nella costruzione e deco-

- 19 L'agire comunicativo presuppone relazioni tra agenti e i tre mondi soggettivo, sociale e oggettivo. Nel modello dell'agire comunicativo il «linguaggio [è assunto] come *medium* di comprensione e di intesa non-ridotta, ove i parlanti e gli uditori, dall'orizzonte del loro mondo vitale pre-interpretato, fanno contemporaneamente riferimento a qualcosa nel mondo oggettivo, sociale e soggettivo per trattare comuni definizioni della situazione» (Habermas, 1981; tr.it 1986:170). «L'agire comunicativo poggia su un processo cooperativo di interpretazione nel quale i partecipanti si riferiscono *contemporaneamente* a qualcosa nel mondo oggettivo ["in quanto totalità delle entità sulle quali sono possibili delle comunicazioni vere" (p.706)], in quello sociale ["in quanto totalità delle relazioni interpersonali regolate in modo legittimo"], e in quello soggettivo ["in quanto totalità delle esperienze vissute accessibili in modo privilegiato che il parlante può esprimere in modo veridico dinanzi ad un pubblico"], anche se nella loro espressione *sottolineano* tematicamente *soltanto una* delle tre componenti. Qui parlante ed ascoltatore usano il sistema di riferimento dei tre mondi come quadro interpretativo all'interno del quale essi elaborano definizioni comuni della loro situazione di azione.» (id.:707).

struzione della stessa sviluppando una intesa argomentativa esterna che nasce dall'incontro comunicativo¹⁹ con l'altro. (Habermas, 1981).²⁰

La generazione del valore nel biocapitalismo deve pertanto rappresentare non solo il risultato della trasformazione produttiva di reti connettive tecnologiche quanto il gradiente della potenzialità germinativa dell'esperienza (prassi) intesa come partecipazione all'azione sociale che consente di cogenerare nuove "spiegazioni" di quell'esperienza del vivere che chiamiamo "cultura". In altre parole, il lavoro è generativo se il valore nasce prima ancora che dalla capacità dare forma processuale o produttiva *all'eregon* biotecnologico, dalla spiegazione e comprensione dell'essenza della nostra esperienza sociale così come emerge dalle reti tecnologiche/produttive/sociali del biocapitale. Le persone devono "dare senso", vale a dire, hanno bisogno di (e necessariamente devono) interagire con le esperienze veicolate dalla connettività di strutture reticolari fluide attraverso modelli comportamentali che non sono espressione della episodicità situazionale ma sono stati "acquisiti ontogenicamente nelle dinamiche comunicative di un ambiente sociale e che sono rimaste stabili attraverso le generazioni" (Varela, Maturana, 1980:162).²¹

Il movimento ricorsivo che trasforma pertanto l'azione produttiva in generativa è da ricondurre al nostro agire inteso come una "messa in atto" (*enactment*) della nostra esperienza collettiva (Alessandrini Pignalberi, 2011), che, attraverso questo *enactment*, diviene ancora esperienza e quindi significato e senso della nostra identità e progettualità umana. Questa è la chiave paradigmatica di una teoria del lavoro come agire generativo (Costa, 2011). L'agire lavorativo diventa così ambito di un complesso sistema di azioni sociali e strutture di conoscenza che si costruiscono attraverso percorsi di razionalità ricorsiva in riferimento ad obiettivi, norme, relazioni intersoggettive, rappresentazione di sé e degli altri. Di qui l'importanza di esprimere un nuovo senso alla connettività del lavoratore centrato sul valore della partecipazione prima che della produzione, laddove l'azione del prendere parte ad una realtà più generale (basti pensare ai circuiti globalizzati della conoscenza) non impedisce mai di mantenere una propria identità ed autonomia all'interno di un rispetto declinabile come riguardo e considerazione di se stesso (che diventa qualità di chi si occupa di se e de-

20 Per Habermas una teoria dell'azione incorpora il riferimento all'intersoggettività. Il che vuol dire che non è possibile costruire una teoria dell'agire muovendo unicamente solo da una teoria del soggetto agente, che persegua fini individuali e che stabilisca solo in questo modo con altri intese vincolanti. Occorre, dunque, ritenere che ciò che rende possibile l'agire è qualcosa che accomuna e che per ciò stesso già vincola reciprocamente i soggetti per i quali si rende così possibile l'intesa, e ricercare intersoggettivamente i criteri comuni di validità delle interazioni. Come sottolinea Habermas (1981) se per un sapere comune si deve intendere quel sapere che costituisce una intesa con "pretese di validità criticabili", "nel riconoscimento intersoggettivo", invece, "intesa significa che i partecipanti accettano un sapere come valido, cioè come vincolante in maniera intersoggettiva. Solo in questo senso un sapere comune può assumere le funzioni di coordinamento dell'azione. Il coordinamento delle azioni tramite intesa forma un tipo di coordinamento diverso da quello operato e/o ricercato tramite l'influenza, che agisce dall'esterno su un partecipante o sui partecipanti all'interazione" (Habermas, 1981:706).

21 Comportamenti culturali, dunque, sono semplicemente le manifestazioni in sviluppo di una organizzazione della realtà mantenuta dall'interazione all'interno di un ambiente sociale. Questa definizione di cultura evita la reificazione del positivismo e il contestualismo del relativismo. Come afferma Maturana (1992) "La prassi del vivere, l'esperienza dell'osservatore come tale, accade e basta...Per questo le spiegazioni sono fondamentalmente superflue; come osservatori non abbiamo bisogno che esse accadano; ma quando ci accade di spiegare, viene fuori che tra linguaggio e corporeità la prassi dell'agire dell'osservatore cambia poiché egli genera le spiegazioni della propria prassi del vivere. È per questo che ogni cosa che noi diciamo o pensiamo porta conseguenze nel modo in cui viviamo" (p. 46).

gli altri) e degli altri (che diventa stima dell'altro, come arricchimento reciproco, nel riconoscimento della differenza di ciascuno) (Chionna, 2010:101). Nei contesti organizzativi questo senso della reciprocità, forma originaria della relazione interpersonale alla base dei vincoli forti delle attività lavorative, deve poter costruirsi nel recupero della natura intrinsecamente sociale dell'uomo e nel riferimento all'alterità come dimensione costitutiva dello stesso uomo.²²

Per questo, come afferma Gadamer, il concetto di partecipazione è dialettico in quanto "non è una cieca sottomissione al volere dell'altro. È invece una partecipazione alla superiorità del suo sapere che riconosce come autorità. Avere rispetto non significa lasciar prevalere un altro contro la mia convinzione, bensì lasciarsi co-determinare dall'altro nella propria convinzione" (Gadamer, 1988:24). Quindi a dispetto dell'ethos derivante dalla tecnica il logos della praxis è di un sapere sensato, non asettico come quello della scienza, e non meno denso di valore formativo proprio perché appunto emerge come generativo del senso tra sapere ed esperienza multi contestuale (Xodo, 2009:316). L'agire capace di generare quella reciprocità alla base di un impegno ed ad una motivazione espressione di un senso socialmente e storicamente connotato, deve poter esprimere una libertà intesa come reale potere decisionale di scelta; questo "avendo come referente germinativo il proprio sé ideale e come luogo di esercizio il progetto personale e sociale "arbitrariamente" assunto e perseguito, in grado di distanziarsi dalle situazioni esistenziali e per essere conferma di ponderate scelte iniziali" (Chionna, 2010:105). Solo in questa logica si possono superare i vincoli strutturali del biocapitalismo e fondare una dimensione antropologica dell'agire nella multi appartenenza in cui l'agire dell'uomo non diventi sopraffazione o misconoscimento dell'altrui soggettività ma piuttosto reciprocità, comprensione e rispetto di scelte, valori e progettualità personali della comunità di appartenenza.

4. La connettività significativa delle esperienze nelle reti nel biocapitalismo

La connettività nel biocapitalismo può essere vista come un processo di relazioni e attività che includono: a) l'apprendimento che avviene nelle imprese, che porta all'accumulazione di conoscenza tacita interna; b) le attività di R&S interne, che determinano l'accumulazione di conoscenza interna codificata; c) l'accesso al know how e alla competenza esterna e tacita delle comunità di pratica; d) l'accumulazione e la ricombinazione della conoscenza esterna codificata grazie alla partecipazione anche a network sociali e culturali (Alessandrini, 2012)²³.

Questa connettività su reti tecnologiche e sociali estese non solo assegna valore all'azione umana nei differenti contesti lavorativi come capacità di produrre crescita e innovazione (Clayton Pierce 2011), ma soprattutto ne sottolinea l'importanza generativa intesa come azione selettiva e ricompositiva delle esperienze con cui oggi l'uomo rilegge e definisce le proprie traiettorie di senso e di identità all'interno delle reti di multi appartenenza (Bernstein, Solomon, 1999).

La conoscenza connettiva emergente da questi network che si qualifica di volta in volta per la sua specificità e riproducibilità (De Monticelli, Conni, 2008) richiede al lavoratore di scegliere e qualificare la sua partecipazione a partire dalle interdipenden-

22 Come ci ricorda Chionna (2010 pag 103) "L'idea di responsabilità cui far riferimento si caratterizza per il continuo sforzo di integrazione, per comportamenti che rispondono ai valori e alle conseguenze prodotte dalle iniziative e dalle azioni che vengono sviluppandosi nell'intersezioni di scelte diverse, fra loro eterogenee, configurabili in ambiti lavorativi a geometria variabile"

23 Ognuno di questi elementi è necessario e indispensabile affinché le dinamiche di conoscenza tecnologica collettiva abbiano luogo e avvengano in maniera completa (Cantonelli, 1999).

ze e dalle externalità che emergono dalle indivisibilità della conoscenza, delle relazioni, delle emozioni. Per questo la connettività delle reti non può essere mera espressione di logiche mercantistiche e produttive. Come sottolinea Sapelli (2002) le reti sono portatrici non solo di relazioni di mercato ma si qualificano come relazioni sociali e culturali che incorporano tanto l'obbligazione e la fedeltà, quanto la fiducia e la reciprocità, legando scambievolmente gli attori nel tempo. Qualificare e interpretare le reti oltre la loro dimensione produttiva consente infatti la "rilevazione possibile dell'agire dell'uomo tanto da scoprire come le pratiche economiche siano la traccia dell'operare della persona e della sua inesauribile capacità di produrre significato laddove tutto ne appare per sempre privo". (Sapelli 2002:18)

Assumendo la centralità dell'uomo nel valore connettivo dei network, gli stessi sistemi produttivi si qualificano come sistemi di attività (Cho, Demei, Laffey, 2010) articolati in modo da generare scenari tali da liberare le energie per costruire nuove possibilità creative e di relazione (MacIntyre, 2007).²⁴ Le persone intrattengono infatti relazioni di ordine epistemico con situazioni, esperienze, oggetti di conoscenza attraverso l'attivazione di diverse e differenti procedure cognitive e relazioni di ordine intersoggettivo sia su un piano cognitivo, sia su quello affettivo e relazionale.

L'interazione prevede che ogni configurazione esperienziale (Dewey, 1949) sia fondata su una complessa rete di interazioni tra individuo (i suoi bisogni, i suoi desideri, le sue capacità) e l'ambiente fisico e socioculturale. Questo nuovo modello di interazione genera un apprendimento trasformativo capace di modificare in sé e negli altri le prospettive e gli schemi di significato che orientano le pratiche lavorative. In questa prospettiva è possibile analizzare e revisionare aspettative, atteggiamenti, attese, credenze, comportamenti, linguaggi, ruoli, sistemi simbolici attraverso itinerari di riflessione critica socialmente costruiti. Ne deriva il necessario riferimento ad una modalità di confronto intersoggettivo che si configura come dialogica argomentativa sulla base di condizioni comunicative razionalmente determinate. Entra così in gioco la possibilità/necessità di definire l'azione lavorativa del biocapitalismo globalizzato non in funzione di una mera attività produttiva o commerciale quanto piuttosto di una prassi generativa intersoggettiva in cui si analizzano le precondizioni e gli orientamenti dell'azione in oggetto, si condividano e costruiscono conoscenza ad essa inerenti, se ne ipotizzano nove direzioni. In questo contesto di idee, l'apprendimento riflessivo, nel senso di cambiamento delle premesse e delle prospettive di significato può ricoprire un ruolo fondamentale in funzione della possibilità di agire le trasformazioni e vivere significativamente il cambiamento²⁵ (Di Rienzo, Pacchierini, 2008). Ogni direzione è una ri-direzione (la direzione di ulteriore crescita) in quanto consiste nello spostare su un'altra strada attività che già stanno svolgendosi; in questo senso essa non è mai esterna alla realtà esperienziale ma ne coglie e ne sviluppa istanze intrinsecamente emergenti.

Nel biocapitalismo l'uomo deve riuscire a rendere le proprie scelte intelligibili non collocandole sullo sfondo neutrale di un sistema di regole o leggi della tecnica così come il biocapitalismo imporrebbe, ma ponendole in connessione con il siste-

24 L'interazione progressivamente evolve, trasformando il lavoratore in broker della comunità, capace non solo di promuovere nuovi saperi all'interno della comunità, ma di attivare anche dei legami con altri nodi di comunità, proiettando nuovamente il processo di apprendimento da una dimensione bonding a una dimensione bridging. (Burt 2000; McGloughlin, & Lee, 2010; Littlejohn, Caledonian, Nicol, 2008).

25 La dimensione della riflessività fa riferimento a tipi complessi di cambiamento/apprendimento, intesi nel senso della capacitazione umana: questi riguardano processi conoscitivi che si proiettano nella dimensione del ciclo vitale e che permettono di costruire significati dall'esperienza, in una prospettiva di coscienza critica, cittadinanza globale e di responsabilità planetaria.

ma di valori (Taylor 1985a) che rappresentano il terreno di evidenza (il sistema di premesse) a partire dal quale egli formula i propri giudizi. Lo spazio di significatività dell'azione nei network rappresenta pertanto momentanei nodi di congiunzione tra il sistema delle reazioni, istinti e credenze che costituiscono il dato provvisorio dell'identità di un agente, e lo spazio argomentativo in cui esse entrano in gioco a titolo di motivazioni rivedibili. La possibilità per il lavoratore di nominare, spiegare, articolare le invarianti degli spazi emergenti dalle reti denota la centralità dell'euristica riflessiva in cui il soggetto cerca di rendere conto, innanzitutto a se stesso, del senso e del valore del suo agire, introducendo tra la motivazione primaria e l'*agency* lo scarto della riflessione. Come afferma Taylor solo articolando la mia posizione, io compio al tempo stesso un atto di affermazione e uno di chiarificazione²⁶ in cui «la mia identità è definita dagli impegni e dalle identificazioni che forniscono il quadro o orizzonte all'interno del quale io posso cercare di determinare, caso per caso, ciò che è buono o dotato di valore o ciò che dovrebbe essere fatto o ciò che accetto o rifiuto» (Taylor 1989a:27). Il soggetto umano appare, in tal modo, ineludibilmente "aperto" allo scambio transattivo e alla reciproca co-definizione con l'altro da sé e il suo *proprium* viene riconosciuto nella evolutività aperta, incessante e imprevedibile, che contraddistingue ogni singolo percorso esistenziale e il più complessivo percorso filogenetico della stessa specie umana. Come sottolinea la Pinto Minerva (2010) questo consente che la "specifica identità umana si rivela, in tal modo, un'identità radicalmente decentrata, aperta all'incontro coevolutivo con l'altro da sé, attraverso il quale – seguendo un andamento fluttuante, indeterminato e infinito – ciascuno costruisce la propria, singolare e irripetibile, storia di attualizzazioni".

5. Il valore dell'azione pedagogica e formativa

All'interno dei processi multipolari e sistemici che caratterizzano l'agire nei circuiti globali del biocapitalismo, la formazione si qualifica come la bussola che consente all'uomo sia di tracciare la propria direzionalità (intesa come insieme di azioni a cui attribuire un identitario senso, scopo, significato) sia di esplicitare le invarianti che stanno dietro ad una scelta di multi appartenenza a strutture reticolari entro cui oggi può narrare le sue esperienze di vita.

Per questo il lavoratore immerso nelle reti del biocapitalismo deve poter esprimere una epistemologia riflessiva che gli consenta di rivedere i corsi di azione messi in atto in ambito di determinate pratiche, considerare scelte e opzioni, individuare in esse elementi critici o di problematicità, prevedere e progettare nuovi itinerari operativi. La riflessione diventa allora un modo di interpretare le problematicità delle configurazioni esperienziali delle strutture reticolari stocastiche in cui viene a darsi la pratica, offrendo, nello stesso momento, la possibilità di mettere in campo un dispositivo di crescita e di cambiamento per i contesti in cui è inserita. La procedura euristica emergente dalla riflessione consente all'uomo di indagare e svelare le condizioni di possibilità ma anche e soprattutto critica, di analisi ed identificazione di cristallizzazioni, distorsioni, costrizioni, incongruenze ed attiva emancipazione. Come spiega Mezirow (1991) la formazione emancipativa è qualcosa di più di diventare consapevoli della propria consapevolezza. Ne emerge un sé-in-racconto (perciò mobile e cangiante che assorbe e restituisce storie vecchie e nuove) che mentre si rappresenta gli altri, la vita, le cose, costruisce la propria identità, la cui consistenza appunto è quella del racconto; che ricomincia ogni giorno e che per un'infinità di adulti è monocorde quando l'esperienza adulta si vieta cambiamenti e novità. Il sé quindi è

26 In questo senso, come si è detto, l'articolazione si compone di un momento di esplicitazione e di un momento di trasformazione.

una dinamica composizione e ricomposizione sia intrapsichica che sociorelazionale che consente a ciascuno di interpretarsi nell'agire e nel pensare; che "si muove dall'esterno verso l'interno e viceversa, e cioè dalla cultura della mente, e dalla mente alla cultura" (Bruner, 2003:106).²⁷

In questa prospettiva non basta che i lavoratori all'interno del circuito del biocapitalismo siano formati alla consapevolezza delle loro esperienze (o meglio, delle condizioni delle loro esperienze) quanto piuttosto bisogna formarli alla consapevolezza delle ragioni per cui fanno esperienze. In questo modo la direzionalità dello sviluppo e la progettualità della propria vita può far leva sulla profonda consapevolezza contestuale relativa alla specifica culturale di determinate idee maturate nel rapporto dialogico con l'altro e messe in atto nelle reti della multiappartenenza.

Il provvisorio annodarsi e il successivo sciogliersi di nodi di attività sono di certo non solo provocati, ma anche resi possibili dalla natura dell'oggetto dell'attività e dal riconoscimento intersoggettivo del valore generativo dell'agire. Questo consente di promuovere un apprendimento espansivo frutto della incorporazione e della distanza riflessiva (Virkkunen, Ahonen, 2011) che unisce la progettazione dei processi guidata dalla pratica e la costruzione di idee di visioni per il futuro in una nuova dialettica tra miglioramenti specifici e visioni comprensive. Emerge in questo modo un doppio binario del riconoscimento del sé. Il primo di autoconsapevolezza, autoefficacia personale e riflessiva, e il secondo come momento di riconoscimento dell'altro nella sua l'intenzionalità (Husserl, 1995) come direzionalità consapevole e responsabile delle proprie strategie di significazione e di generazione di valore.

L'attenzione pedagogica all'agire generativo non può pertanto abbandonare l'idea di formare l'uomo all'apertura a ciò che non è dato, alla tensione, al cambiamento permanente, nel senso che è orientata a confrontarsi sempre e comunque con la realtà reale, fatta di infinite aperture e possibilità ma anche di infiniti vincoli imposti dai limiti e dalle impossibilità di ordine naturale-biologico e di tipo culturale e storico-sociale. Questa considerazione presuppone il ruolo della responsabilità come criterio-guida delle ipotesi di strategie formative capaci di mettere al centro l'uomo e il suo divenire. La responsabilità, così come la trasformazione, diventa una componente fondamentale nella considerazione della soggettività in cambiamento e in divenire in una realtà sociale in cui l'acquisizione della conoscenza in diversi contesti e in diversi fasi della vita è costruzione generatrice di conoscenze e progettualità. La forma di pensiero adeguata per orientarsi nella complessità presente e futura è, dunque, quella del pensiero errante che si svolge e si esercita per comprendere le dimensioni multi prospettive della realtà attuale. Quanto sottolineato implica che la preoccupazione pedagogica oggi sia concentrata sull'attivazione di un pensiero creativo, aperto alla transitorietà, «previsionale» oltre il dato immediato e percepibile, capace di guardare al futuro immaginando un sé immerso in nuovi mondi possibili. Franca Pinto Minerva (2005) traduce questo principio nel concetto di «competenza evolutiva», definendola come quella competenza che si esprime nella disponibilità a saper integrare ragione e fantasia, logica e immaginazione, a mescolare, senza timori, cono-

27 Il sé può autoalimentarsi dei propri, antichi sempre uguali racconti, o, viceversa, inventare nuove storie se la cultura o il mondo gli offrono questo privilegio; se il sé non è lasciato però troppo solo dalle sue stesse immaginazioni.. Il sé, aggiunge Bruner, (2003) è allora "riflessività": ovvero «la nostra capacità di volgerci al passato e di modificare il presente alla luce di questo passato, o anche di modificare il passato alla luce del presente. Né passato né presente rimangono dunque immutabili di fronte a questa riflessività» (ibidem:108). Un sé che si palesa soltanto quando riflette sugli accadimenti trasformandoli in storie sempre personali o epiche è giocoforza un'entità diveniente, plurima, ma anche fragile. Al sé, forte e decisore, assertivo e prescrittivo, si sostituisce un sé debole e instabile dove la ragione conta soprattutto nel suo porsi come facoltà logica di connettere fra loro le storie-esperienze.

scienze oggettivamente verificabili e ipotesi immaginative, dati “certi” e dati “incerti” (ma possibili), istanze razionali e slanci emotivi. Il bisogno primo dell’uomo planetario oggi è essenzialmente il suo sapersi porre in modo costruttivo e responsabile nel cambiamento.

L’obiettivo non è il solo superamento di una razionalità tecnica e strumentale che legge la conoscenza come proposizionale ed applicativa quanto piuttosto il recupero germinativo e generativo del senso delle nostre appartenenze attraverso le azioni. Il senso che nasce da due movimenti di analisi pedagogica: il primo che consente di dare forma ad un particolare contesto d’azione mentre il secondo ne qualifica il significato nel corso dell’agire e della riflessione in esso e su di esso. Interpolando le due dimensioni si riesce nell’azione di valorizzare la conoscenza nella sua valenza trasformativa della pratica che ne attiva la costruzione di nuove modalità di comprensione della stessa.

L’apertura critica della formazione nell’età biocapitalistica prevede pertanto da una parte che il soggetto, percepita la sua condizione esistente, il suo essere-in-divenire e il suo essere-nel-mondo, costruisca il suo progetto esistenziale di autorealizzazione; dall’altra parte guarda alla società per ricercarne i temi e riflettere sulle situazioni significative per consentire l’azione umana liberatrice e generatrice, che non può non essere che un’azione storica leggibile all’interno di una razionalità comunicativa condivisa capace di articolare la propria posizione, esplicitare gli assunti taciti che governano la sua *agency*, riconoscere le altre posizioni e intraprendere processi riflessivi di revisione della propria azione nelle trame delle possibilità umane che chiamiamo vita.

Conclusioni

Il biocapitalismo segna un superamento del paradigma produttivista del fordismo: non vi è più al centro dell’analisi l’uomo nella sua tensione produttiva; punto focale ora è il sistema di relazioni e di interdipendenze, sono le relazioni sistemiche in una società cambiata e preda di una innumerevole quantità di sollecitazioni positive e negative. Lo sviluppo biotecnologico, la rivoluzione interna ai saperi, gli orizzonti reali e artificiali hanno suscitato una inedita *forma mentis*, quella della complessità che vive nei saperi, nell’uomo, nella società e nella scienza, nelle menti e nelle culture. Non basta accedere, come oggi si cerca di far credere, ad un luogo o ad un network per trasformare l’esperienza in opportunità di apprendimento e azione. Nello stesso momento è altrettanto vero che la dimensione riflessiva che avviene durante l’azione oggi deve poter aprire ad esperienze spesso non formalizzate, nuove, discontinue, implicite ma significativamente generative per la nostra capacità di scegliere di agire.

A esprimere meglio questo cambiamento è il lavoratore che nel biocapitalismo si caratterizza come un agente capace sia di interrogare e svelare cornici epistemiche entro cui si collocano le sue pratiche ed esperienze (diventando un attore cognitivo che «significa» le sue esperienze, «intrecciando» continuamente decisioni, azioni, comportamenti, significati), sia di costruire conoscenza mediante le sue azioni di interrogazione sui contesti e la riflessione su questi (attraverso la narrazione di storie e l’attribuzione a esse di un significato), ripensando ricostruttivamente ciò di cui è stato autore. Il significato del suo agire si esprime pertanto nella capacità generativa di produzione simbolica, di costruzione di senso e di attribuzione dei significati, attraverso pratiche di pensiero riflessivo nella definizione e costruzione del proprio spazio vitale all’interno di una idea ciclica del tempo: il passaggio insomma da un’idea di tempo semplificato, discontinuo, locale, rigido, a un’idea di tempo fluido, pieno di relazioni, vasto, elastico, flusso continuo di esperienze (Fabbri, 1990:22).

L’esperienza nel biocapitalismo diventa così la risultante di un processo bio antropologico attraverso il quale l’uomo produce ma, nello stesso momento, rielabora/trasforma la propria appartenenza al genere; questo movimento gli consente una cre-

scita personale interiore dell'io e del Sé attraverso uno scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale oltre che produttiva e trasformativa a cui si collega.²⁸ Ne consegue che la generatività del lavoro emerge come risultato e risultante di un processo in cui riconoscere la soggettiva esperienza nell'interazione con gli altri, vedere se stessi con occhi nuovi, condividere, accedere a pratiche distanti, assumere la significatività di artefatti e azioni sconosciute, reinterpretare biografie cognitive, produrre scenari, esplorare altre modalità operative, altri mondi, altre identità.

All'allargamento dei contesti di esperienza in cui la biotecnologia diventa struttura sociale e culturale oltre che produttiva, diventa fondamentale promuovere una visione pedagogica capace di restituire all'uomo il senso e il valore della responsabilità che ha nei confronti di se stesso, del mondo e degli altri. La responsabilità ricompare il confronto tra la potenza della tecnica e i riferimenti etico valoriali dell'azione esercitata, consentendo all'uomo di essere responsabile non solo per il proprio comportamento e le sue conseguenze bensì per la causa che impone di agire.²⁹ Ciascuno è oggettivamente responsabile di quanto nel mondo naturale gli è affidato (Chionna, 2010). Questa responsabilità nasce da una libertà intesa come potere decisionale di scelta che ha come referente germinativo il proprio sé ideale e come luogo di esercizio il progetto personale e sociale che diventa sovraordinato ai condizionamenti tecnologici o processuali. La formazione è chiamata a ricostruire il potere di germinazione della relazione tra uomo e mondo consentendo che il processo di attraversamento dell'uomo nella tecnica diventi condizione di perfezionabilità e non di massificazione (Donati, 2000).

Si annuncia un uomo che non può pensarsi e non può progettare la sua esistenza senza la percezione del suo decentramento in un contesto in cui il suo stare-nel-mondo non può prescindere dal suo essere-con-il-mondo, dunque anche parte di una rete di scambi reciproci con la natura e con la cultura, ossia con l'ambiente e con la cultura. (Cambi, 2008)

Di qui il richiamo della Pinto Minerva (2011:8) ad una "progettualità pedagogica che sappia ancorare saldamente la promozione di una cultura della transizione e dell'ibridazione su interventi formativi opportunamente orientati a sollecitare e sostenere, nel soggetto educativo, la costruzione di una specifica attrezzatura conoscitiva, cognitiva e comportamentale. Una attrezzatura, cioè, che consenta al soggetto di prendere coscienza e di riflettere sulla propria "mutazione" identitaria e, contemporaneamente, di elaborare un pensiero della complessità, per l'interpretazione di una realtà plurale: in grado di realizzare la promozione dei valori solidali della responsa-

28 Come sottolinea la Metelli di Lallo (1967) l'esperienza è primordialmente onnidenotativa: interazioni biologiche, emozionali, tecniche, sociali, culturali si alimentano nel suo grembo fecondo: nulla le è presupposto ma tutto essa presuppone, compresa la distinzione soggetto-oggetto, il procedimento riflessivo viene a prodursi necessariamente al suo interno, in quanto di fonda proprio sugli elementi che la costituiscono.

29 Il pericolo che una parte del pensiero filosofico sottolinea è che la tecnica possa diventare l'assoluto che fagocita il senso dell'azione umana. Tale responsabilità implica una limitazione volontaria delle proprie possibilità dell'agire. E' necessario superare l'idea che l'unico scopo di una azione tecnica lo si abbia nella piena realizzazione delle sue possibilità. Il rischio in ambito formativo come suggerisce Heidegger (1976) è che la persona diventi un impiegato in grado di assicurare l'impiegabilità a cui una tecnica disumana destina tutte le cose. La mancanza di un senso critico dell'azione comporta ad ipotizzare la formazione e lo sviluppo dell'uomo come corresponsione a dettami della tecnica estranei al valore della persona. Tale perdita di identità fa sì che la vita appaia priva di senso, poiché non viene progettata e vissuta personalmente, ma collettivamente, in quanto l'individuo deve solo adattarsi a ciò che gli altri pensano e desiderano da lui. Come afferma Galimberti (1999) senza scopo e senza pathos si continua a operare nell'apparato per il solo fatto che sé al mondo e non si dà almeno da noi altro mondo al di fuori di quello dischiuso dalla tecnica.

bilità previsionale e di concrete pratiche di condivisione planetaria delle scelte dei singoli individui e delle scelte della collettività di cui questi fanno parte. Un pensiero in grado di pensare-se-stesso-mentre-si-trasforma, aggiornando, conseguentemente e continuamente, l'insieme di competenze e conoscenze di cui disporre per affrontare e orientare il cambiamento in cui è coinvolto e di cui è protagonista.”

La pedagogia in questo contesto deve esser legata all'uomo-come-libertà, da pensare oltre la razionalità biotecnologica, in un multi verso della formazione giocato sull'interpretazione e interazione intersoggettiva (di sé, di sé nel mondo, del mondo, etc.) consapevole, responsabile e libera. In questo senso la tensione pedagogica alla libertà si identifica in una *agency* umana che diventa “capacità di orientare i processi coevolutivi in direzione di solidarietà inter-specifica e di democrazia planetaria comporta, oggi, la possibilità di salvaguardare la vita sulla Terra e costituisce la grande opportunità evolutiva della specie umana, della sua particolare sensibilità, della sua originale immaginazione e della sua straordinaria intelligenza» (Pinto Minerva, Gallelli, 2008:158).

Bibliografia

- Alessandrini G. e Pignalberi C., (2011). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Alessandrini G., (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Aristotele, (1988). *Etica Nicomachea*, Roma-Bari: Laterza, VI,2.
- Azzariti F., (2009). *Il Capitalismo delle Emozioni. Al cuore della competitività delle imprese*, Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M., (2011). La categoria del formativo, *Metis*, n.1.
- Bandura, A. (2000; 1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. Trento: Erikson.
- Bernstein B, Solomon B., (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control. *British Journal of Sociology of Education*, n20, 265-279.
- Berti E., (1990). Il concetto di atto nella metafisica di Aristotele. 15.41. AAVV, *L'atto aristotelico e le sue ermeneutiche*, Roma: Herder.
- Bruner J., (2003). *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J.S., (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burt, R., (2000). The network structure of Social Capital. R. I. Sutton e B. M. Staw. (eds.), *Research in organizational behavior*, Greenwich, CT: JAI Press.
- Cambi F., (2008). La questione del soggetto come problema pedagogico. *Studi sulla Formazione*, n.2, 99-107.
- Cambi F., (a cura di) (2007). *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Roma: Carocci.
- Chignola S. (a cura di), (2006). *Governare la vita Un seminario sui Corsi di Michel Foucault al Collège de France (1977-1979)*, Verona: Ombre corte.
- Chionna A.,2010, Il lavoro, luogo di relazione fra le persone. Fabbri L. Rossi B. (a cura di), *Pratiche Lavorative Studi pedagogici per la formazione*, Milano: Guerini.
- Cho, M., Demei, S., & Laffey, J., (2010). Relationships between self-regulation and social experiences in asynchronous online learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(3), 297-316.
- Codeluppi V., (2008). *Verso lo sfruttamento integrale di corpi, cervelli, emozioni*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Commissione Europea (COM 2010), Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, del 03/03/2010 <http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf>.
- Commissione Europea (COM 808) , 2011, Horizon 2020 Framework Programme for Research and Innovation del 30.11.2011, <http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm>.

- Cooper M., Frenklin S., Mitchell R., Sunder K. R., Waldy C., 2011, *Biocapitale*, Verona: Om-
bre Corte.
- Costa M., (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Milano: Franco Angeli.
- De Monticelli R., Conni C. (2008). *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologica e
la ricerca oggi*, Milano: Mondadori.
- Dewey J., (1949). *Logica, Teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.
- Dewey J., (1968; 1916). *Democrazia e Educazione*, tr. it Firenze: La Nuova Italia.
- Di Rienzo P., Pacchierini R., (2008). Pensiero riflessivo e processi metacognitivi nelle comu-
nità di pratica Quagliata A., *Competenze per lo sviluppo delle Risorse Umane. Espe-
rienze di formazione blended*, Roma: Armando.
- Donati P., (2000). *Il problema della umanizzazione nell'era della globalizzazione tecnologi-
ca*, Roma: Ediun, 91-103.
- Douglas C.P., Kellner M. (2011), Herbert Marcuse and the Crisis of Marxism. *Philosophy,
Psychoanalysis and Emancipation* London-New York: Routledge.
- Eraut M., (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in profession-
al work. Coffield F., *The Necessity of Informal Learning*, Bristol: The Policy Press.
- Fabbri D., (1990). *La memoria della regina*, Milano: Guerini e Associati.
- Fabbri L. (2010). Ricerca pedagogica e pratiche lavorative. Fabbri L. Rossi B. (a cura di), *Prat-
tiche Lavorative Studi pedagogici per la formazione*, Milano: Guerini.
- Fischer M.M.J., (1999). Emergent Form of Life: Anthropologies of Late or Post Modernities.
Annual Review of Antropology, 29, 455-478.
- Fischer M.M.J., (2003). *Emergent Forms of Life ad the Antropological Voice*, Durham, Lon-
don: Duke University press.
- Foucault M., (2004). *Naissance de la biopolitique*, Paris: Gallimard-Seuil.
- Franklin S., (2007). *Dolly Mixtures: The remaking of Genealogy*, London: Duke University
press.
- Franklin S., Lock M., (2003). Remaking Life and Death: Towards an Antropology of Bioscen-
ces. *School of American Research*, Santa Fe: Press-James Carry.
- Fumagalli A, (2007). *Bioeconomia e biocapitalismo cognitivo, Verso un nuovo paradigma di
accumulazione*, Roma: Carocci.
- Gadamer H.G. (1988). *Il problema della coscienza storica*, Napoli: Guida.
- Galimberti U., (1999). *Psiche e techne. l'uomo nell'età della tecnica*, Milano: Feltrinelli.
- Galimberti U., (2009). *I miti del nostro tempo*, Milano: Feltrinelli.
- Gardner H., (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendi-
mento*, tr. it. Trento: Erickson.
- Gaus, G. (1996). *Justificatory Liberalism: an essay on epistemology and political theory*,
New York: Oxford University Press.
- Grappi G., Turrini M., (2008). L'appropriazione e la valorizzazione della vita in sé. La mol-
teplicità strategica del biocapitale tra medicina e biotecnologie. *Studi Culturali*, 3, p.35-
458.
- Habermas J. (1984; 1981). *Teoria dell'agire comunicativo*, tr. it. Bologna: Il Mulino.
- Heidegger M., (1976; 1954). *La questione della tecnica, Vorträge und Aufsätze*, tr. it. G. Vat-
timo, Milano: Mursia.
- Horkheimer M., (2000;1947). *Eclisse della ragione*, trad.it Torino: Einaudi.
- Husserl E., (1995). *L'idea della fenomenologia*, Mondadori, Milano.
- Istat, (2011). Report Ricerca e sviluppo in Italia, <<http://www.istat.it/it/archivio/49006>>.
- Jonas H., (1990). *Il principio responsabilità*, Torino: Einaudi.
- Latour B., (1988; 1987). *La scienza in azione Introduzione alla sociologia della scienza*, tr. it.
Milano: Comunità.
- MacIntyre A., (1988; 1981). *Dopo la virtù*, Milano: Feltrinelli.
- Malo A., (2004). *Il senso antropologico dell'azione*, Roma: Armando.
- Marazzi C., (2000). Capitalismo digitale e modello antropogenetico del lavoro. L'ammorta-
mento del corpo macchina. Laville J. L., Marazzi C., La Rosa M., Chicchi F. (a cura di),
Reinventare il lavoro, Roma: Sapere 2000, 107-126.
- Marx K., (1867-94). *Das Kapital*, Berlin: Dietz, trad.it. (1964). *Il capitale. Critica dell'economia
politica*, Roma: Editori Riuniti.

- Maturana H., (1992), *L'albero della conoscenza*, tr. it Milano: Garzanti.
- McGloughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasi an Journal of Educational Technology*, 26(1), 28–43.
- Metelli di Lallo C., (1958). *La dinamica dell'esperienza nel pensiero di Dewey*, Padova: Liviana.
- Metelli di Lallo C., (1967). *Analisi del discorso pedagogico*, Padova: Marsilio.
- Mezirow J., (2003; 1991). *Apprendimento e trasformazione*, trad.ir Milano: Raffaello Cortina.
- Montuschi E., (2011). *Oggettività ed evidenza scientifica*, Roma: Carocci.
- Moulier-Boutang Y., (2007). *Le capitalisme cognitif. Comprendre la nouvelle grande transformation et ses enjeux*, Paris: Ed. Amsterdam.
- Pinto Minerva F., (2005). *Intercultura*, Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F., (2011). L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica , *Metis*, n.1 <<http://www.metis.progedit.com/home/35-saggi/132-libridazione-tra-nuovo-umanesimo-e-utopia-pedagogica.html>>.
- Pinto Minerva F., Gallelli R (2008). *Pedagogia e Post Umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Roma: Carocci.
- Reale G. (a cura di), (1993). Aristotele, *Metafisica*, Milano: Vita e pensiero.
- Rossi B., (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Roma Bari: Laterza.
- Sapelli G., (2002). *Antropologia della globalizzazione*, Milano: Mondadori.
- Schon A.D., (1999;1983). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica*, trad. it. Bari: Dedalo.
- Sen A., (2000; 1999). *Lo sviluppo è libertà*, tr.it Milano: Mondadori.
- Sunder Rajan K. (2006). *Biocapital, the costitution of Postgenomic Life*, Durham: Duke University press.
- Sunder Rajan K., Waldby C., Biocapitale. Turrini M. (a cura di), (2010). *Biocapitale: Vita e corpi nell'era del controllo biologico*, Verona: Ombre Corte.
- Taylor C., (1985a). Human Agency and Language. *Philosophical Papers*, vol. 1, Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor C., (1985b). Philosophy and the Human Sciences. *Philosophical Papers*, vol. 2, Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor C., (1989), Cross-purposes, in Taylor (2000; 1995). Tr.it. in A. Ferrara (a cura di), *Comunitarismo e liberalismo*, Roma: Editori Riuniti, 137 – 167.
- Turrini M., (2010). Biotecnologie, salute e lavoro clinico. *Biocapitale: Vita e corpi nell'era del controllo biologico*, Verona: Ombre Corte.
- Varela F.- Maturana H. (1985; 1980), *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*, tr. it Venezia: Marsilio.
- Vercellone C. (a cura di), (2007; 2006). *Capitalismo Cognitivo*, Roma: Manifestolibri.
- Verza A., 2000. *La neutralità impossibile*, Milano: Giuffrè.
- Virkunen, J., Ahonen, H. (2011). Supporting Expansive Learning through Theoretical - Genetical reflection in the Change Laboratory. *Journal of Organizational Change Management*, 24, 229-243.
- Wenger E. (2000). Communities of Practice and Learning Systems in Organization 7, tr it. in *Sistemi organizzativi 1*, 2000,11-33.
- Wilmot I, Campbell K, Tudge C., 2000, *The second creation: the Age of Biological Control by the Scientists who created Dolly*, London: Headline.
- Xodo C., (2009). Pedagogia e Narrazione. Sola G. (a cura di) *Pedagogia e cultura*, Roma: Anicia, 300-331.

Ricerche / Research





Nella mia scuola nessuno è straniero L'educazione all'intercultura attraverso il metodo Feuerstein

There Are No Foreigners in My School Education in Interculture through Feuerstein Method

Daniele Morselli

Università Ca' Foscari, Venezia - danielemorselli@yahoo.it

Maria Rosa Cremonesi

I.S. d'Arco-d'Este, Mantova.- dirigente@geometri-magistrali.mn.it

ABSTRACT

This article is about an experience of cultural integration within the so called "Learning Week projects" sponsored by the Lombardia Region, Italy. The residential workshop held close to the Garda Lake in September 2011 was promoted by the high school Arco d'Este of Mantua. The participants were thirty students aged 16-18, half of them Italian and half immigrants of first or second generation. Some of their teachers participated as mentors. The activities consisted on the cognitive enhancement of the participants through Feuerstein Instrumental Enrichment, and on an activity centred on body awareness and story telling. Among the criteria of mediation used in the workshop, a particular importance was given to the sharing behaviour. Important support for our work is found in Touraine and Morin's thoughts. Our claim is that the environment we set up through Mediated Learning Experience realizes Raffaghelli's idea of learning within multicultural enlarged environment, fits Sterberg's suggested way to teach intelligence in the classroom and Demetrio's transcultural education. Eventually, the results in terms of students and teachers' appreciation are discussed, also in term of reduction of prejudice.

L'articolo inizia illustrando che cosa sono i percorsi Learning Week, e procede con le basi teoriche dell'intervento: da un lato sono spiegati l'inquadramento teorico dello stereotipo e del pregiudizio; successivamente si analizza il metodo Feuerstein usato nell'intercultura, nonché la mediazione e gli strumenti utilizzati nell'intervento. Nelle conclusioni si cerca di allargare il focus dell'intervento collegandolo con il pensiero di Touraine e Morin, e collegando l'ambiente realizzato tramite la mediazione Feuerstein all'apprendere in ambienti culturali allargati di Raffaghelli, all'insegnare l'intelligenza in classe di Sternberg, ed a all'educazione transculturale di Demetrio.

KEYWORDS

Feuerstein Instrumental Enrichment (IE), Mediated Learning Experience (MLE), Cultural Deprivation, Prejudice, Intercultural education.

Arricchimento Strumentale Feuerstein (AS), Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM), Deprivazione Culturale, Pregiudizio, Educazione Interculturale

1. Il Pregiudizio

Il primo studioso del pregiudizio è Allport (1954) per cui il pregiudizio è antipatia basata su una generalizzazione scorretta ed inflessibile. La definizione enfatizza già le componenti cognitive ed emotive, lasciando la questione comportamentale aperta alle indagini empiriche successive (Pettigrew, 1999). Allport sottolineava già come questo atteggiamento ostile non solo fosse un giudizio negativo prima di conoscere i fatti, ma come il pregiudizio resista ad essi ignorando la verità e l'onestà delle persone. Una definizione più moderna di Arcuri (1995) definisce il pregiudizio come atteggiamento sfavorevole verso persone e gruppi che tende ad essere altamente stereotipato, dotato d'intensa carica emotiva, e difficilmente modificabile da nuove informazioni. Così, il pregiudizio acceca chi ne è affetto e crea una sorta di veleno nella relazione. Benché si materializzi nella vita quotidiana quando si ha a che fare con altre persone, comporta idee riguardanti un gruppo nel suo complesso. In questo, il pregiudizio può essere considerato come effetto del fenomeno sociocognitivo della categorizzazione: con le parole di Bruner (1973), esso permette di andare "oltre l'informazione data": si proiettano sull'individuo dei giudizi solo perché questi appartiene ad un gruppo. Il pregiudizio può essere etico, religioso e razziale; secondo Allport, è duro da estinguere perché dà a chi lo sperimenta un senso di identità e di valore individuale; inoltre, spesso fa sì che si possa individuare un comodo capro espiatorio per problemi individuali e di gruppo. Il pregiudizio (che si rivela nei pensieri e nelle emozioni) e la conseguente discriminazione (che si manifesta nei comportamenti) possono esprimersi a diversi livelli: abuso verbale, evitamento, discriminazione o razzismo legalizzato; violenze contro le persone e le proprietà, sterminio e genocidio (Allport, 1954). Tradizionalmente, la teoria intergruppo ha enfatizzato l'importanza di stabilire condizioni ottimali all'interno della situazione di contatto fra il gruppo appartenente alla maggioranza e quello appartenente alla minoranza (Tropp & Pettigrew, 2005): uguaglianza di status nella situazione, obiettivi comuni, assenza di competizione intergruppo, supporto istituzionale. Queste condizioni sono state ripetutamente confermate nella ricerca in tutte le parti del mondo (Pettigrew, 1998).

Il pregiudizio e la discriminazione verso gli immigrati sono un fenomeno diffuso in tutta l'Europa (Zick e coll. 2008). Benché le ricerche teoricamente fondate sul pregiudizio e sulla discriminazione rimangano rare, molti studi cross europei supportano questa conclusione. Coloro che studiano i gruppi etnici hanno ripetutamente mostrato che le relazioni etniche dipendono dal contesto sociale (Tropp e Pettigrew, 2005). Secondo Arcuri (1995) molte ricerche hanno dimostrato che si imparano fin dall'infanzia i pregiudizi dai genitori e dai compagni nel corso del processo di socializzazione, anche attraverso meccanismi di rinforzo. Sebbene la ricerca sulle relazioni tra gruppi etnici sia stata dominata dalla prospettiva nordamericana, e nella fattispecie nella relazione neri-bianchi, vi sono ragioni per ritenere che in Europa vi siano molte differenze rispetto al modello nord americano. Le due guerre mondiali sul suolo europeo, per esempio, hanno plasmato le relazioni etniche tra l'Europa dell'Est e quella dell'Ovest, determinando il contesto per la migrazione fra i diversi stati europei e l'immigrazione di milioni di non europei. Inoltre - contrariamente agli americani - gli europei non considerano i propri come paesi destinatari di immigrazione, e questo aiuta a spiegare la spesso arbitraria categorizzazione delle etnicità europee (Tropp e Pettigrew, 2005). Così, i figli ed i nipoti di immigrati negli anni '60 e '70 sono spesso considerati stranieri (Zick e coll., 2008). In Italia poi, allo *ius soli* si privilegia lo *ius sanguinis*: si riconosce il diritto di voto alla progenie di emigrati all'estero, che potrebbe non essere mai stata in Italia, ma non a bambini nati nel Bel Paese da coppie straniere. Questi fattori influenzano la cittadinanza: in paesi come la Germania la maggior parte degli immigrati e la loro progenie non l'hanno ancora ricevuta; in altri, come la Francia e il Regno Unito, gli immigrati di terza generazione sono considerati stranieri malgrado la cittadinanza (Tropp e Pettigrew, 2005). Inoltre, benché in buona parte unita nell'UE, si nota come l'Europa sia an-

cora eterogenea: le identità nazionali rimangono forti, e quella dello stato di appartenenza prevale su quella europea. Una possibile conseguenza di questa eterogeneità è che i cittadini europei tendono a confrontarsi con altri europei più per le differenze che per le somiglianze percepite.

Dagli anni '90 i paesi europei, salvo Lituania, Polonia e Romania, vedono prevalere l'immigrazione sull'emigrazione; l'Europa ha risposto a queste trasformazioni in modi diversi: dall'accettazione a pregiudizio, discriminazione e violenza (Pettigrew, 1998). I media e le ricerche delle scienze sociali riportano discriminazioni continue verso le minoranze: gli immigrati sono target privilegiati e, specialmente durante le crisi economiche nell'Europa dell'Ovest, gli stranieri sono incolpati per i problemi economici e sociali (Zick e coll., 2008). Come nel Nord America, la ricerca cross-europea ha dimostrato le diverse espressioni di pregiudizio. Mentre il pregiudizio nella sua forma più tradizionale è manifesto, e dunque chiuso, caldo e diretto, si esprime in forma sottile nella sua conformazione moderna: distante, freddo ed indiretto (ibidem). Altro tema centro d'attenzione è il collegamento tra le determinanti del pregiudizio individuale e strutture politiche e sociali: in evidenza è la potenziale minaccia rappresentata dall'immigrazione e il conseguente pregiudizio generato dalla minaccia percepita. A tal proposito, si è visto che la percentuale di immigrati in un'area e quella percepita non sono correlate (ibidem), ma, è la proporzione percepita che costituisce predittore di minaccia o di atteggiamenti anti-immigrati. Inoltre, la maggior percentuale d'immigrati potrebbe favorire il contatto fra individui appartenenti alla maggioranza ed alla minoranza; sembra, infatti, che l'averne un amico nel gruppo minoritario riduca il pregiudizio e questa modalità di riduzione detta "teoria del contatto", era già stata formulata da Allport. Altri studi europei focalizzano l'attenzione sull'identità sociale; in tal senso la teoria più rilevante sostiene, infatti, che il pregiudizio e la discriminazione sono effetto dei processi di differenziazione fra i gruppi (Tajfel e Turner, 1979).

Benché la ricerca europea sia focalizzata sull'immigrazione e la riduzione del pregiudizio sia stata obiettivo di molti programmi europei, dopo l'11 Settembre 2001 sta montando un'ostilità crescente verso i mussulmani (Zick, 2008). Altre ricerche stanno rivelando un pregiudizio diffuso verso minoranze non etniche quali omosessuali, senza casa, portatori di handicap, Rom, malati di AIDS (ibidem). I veloci processi di cambiamento in atto sottolineano l'importanza del contesto sociale per la formazione del pregiudizio e della discriminazione. Secondo il modello delle lenti di Allport, infatti, i fattori storici, socioculturali, situazionali e di personalità insieme contribuiscono al pregiudizio.

La scuola mantovana, col 23% di stranieri si colloca al primo posto in Italia, ed ha retto ad ondate migratorie massicce mettendo in campo, soprattutto nella primaria e nei professionali, risorse umane ed una creatività che hanno generato esperienze degne di una tradizione educativa e sociale inclusiva. Alcuni esempi sono la web TV dell'IPSI A L. da Vinci, il giornalino a redazione multi-etnica Smarties del Professionale Bonomi-Mazzolari, il doposcuola ideato da Laura Arvati, "Crescere nella scuola di tutti", che da un decennio vede una rete di di scuole superiori -ITAS Mantegna, Liceo Isabella d'Este, Comune di Mantova e la Coop S.Martino, offrire integrazione nella forma dell'assistenza pomeridiana allo svolgimento dei compiti - e a buon ragione può essere definito un'azione di *peer-education*. Queste esperienze tracciano un percorso che ha sostanzialmente retto anche al recente ventennio, in cui i mass media hanno non di rado incitato alla rissa e volutamente "implementato" la semplificazione concettuale; gli stessi slogan, per la rapidità cui è difficile opporre riflessioni ed approfondimenti, sono funzionali alla creazione ed al mantenimento del pregiudizio. Qualche segno hanno lasciato anche le indicazioni di chi avrebbe dovuto agire per favorire convivenza civile e l'integrazione, come ad esempio l'inapplicabile tetto del 30% di stranieri per classe, o l'idea - per fortuna solo ventilata - di far dichiarare alle scuole la presenza di alunni privi del permesso di soggiorno.

2. La mediazione Feuerstein nell'intercultura

Secondo Feuerstein e coll. (2002) l'individuo apprende in due modi: dal contatto diretto con uno stimolo o attraverso l'aiuto di un essere umano. Questa seconda modalità detta Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM), è definita come particolare livello di relazione intersoggettiva nella quale un adulto si interpone tra colui che apprende e lo stimolo, filtrando, ripetendo, organizzando lo stimolo perché l'apprendente lo possa recepire. Questo particolare livello della relazione fra esseri umani, che Feuerstein ha riscontrato in tutte le culture, è quello che aumenta la capacità dell'individuo di apprendere dall'esperienza diretta, aumentandone la flessibilità e la capacità di risolvere problemi (Hoffman & Feuerstein, 2006). Feuerstein e coll. (2002; 2004) suggeriscono 13 criteri di mediazione di cui tre necessari e sufficienti per un'interazione mediata; presentati in tutte le culture, sono: intenzionalità e reciprocità, trascendenza, significato; i dieci rimanenti non sono necessari perché un EAM abbia luogo, e variano secondo le culture e le situazioni di apprendimento (Vanini, 2003). Intenzionalità e reciprocità si riferiscono allo sforzo intenzionale del mediatore di cambiare la percezione, le modalità di processamento delle informazioni o la risposta del mediato. L'intenzionalità è insufficiente da sola e deve essere accompagnata dalla reciprocità che si osserva quando il soggetto che apprende risponde al comportamento del mediatore (Isman e Tzuriel, 2008). Questo criterio è essenziale per lo sviluppo dei sentimenti di competenza ed auto-determinazione. La mediazione di significato si riferisce alle interazioni nei quali gli stimoli presentati vengono dotati significati affettivi, motivazionali, o orientati al valore. Gli stimoli hanno così importanza e valore e non sono presentati con un approccio neutro privo di affettività. Questo criterio potrebbe essere mediato non verbalmente da espressioni facciali, tono della voce, rituali ed azioni ripetute; verbalmente si esprime attraverso la spiegazione dell'evento, attività o contesto di apprendimento, mettendolo in relazione con il passato o con il futuro ed enfatizzandone l'importanza (ibidem). La trascendenza si riferisce alle interazioni nelle quali il mediatore va oltre l'immediato o i bisogni concreti, e prova a raggiungere obiettivi più lontani, oltre la situazione specifica o direttamente correlati ad essa. In una situazione di gioco la madre potrebbe mediarlo al bambino criterio attraverso l'enunciazione delle regole e dei principi che dirigono il gioco, e mostrare come generalizzarli ad altre situazioni. Benché la trascendenza dipenda dai primi due principi, la combinazione dei tre criteri diventa un potente mezzo per lo sviluppo della modificabilità cognitiva e per allargare il sistema dei bisogni dell'individuo (Feuerstein e coll., 2004).

Secondo Hoffman e Feuerstein (2006) è attraverso l'EAM che il bambino diviene essere sociale: senza i processi di mediazione la società non potrebbe perpetuarsi al di là di una generazione e la cultura non esisterebbe. In questa enunciazione Feuerstein non è dissimile da di Tomasello (2005), il quale, a proposito di cultura vista come processo (e non come dato reificato) parla di "dente d'arresto". Questo meccanismo è determinato dalla trasmissione sociale o culturale, che permette alle persone di risparmiare tempo e fatica sfruttando le conoscenze e le abilità già acquisite dai conspecifici. Il termine coniato da Feuerstein per descrivere un bambino che non ha ricevuto sufficiente o appropriato EAM è infatti quello di "culturalmente deprivato" (Hoffman e Feuerstein, 2006). L'uso della sindrome di deprivazione culturale non ha intenti classificatori o valutativi, ma designa l'essere umano che è stato privato del diritto di conoscenza della sua stessa cultura. È vero che un individuo socialmente integrato in una cultura minoritaria sarà culturalmente diverso dai membri della cultura dominante o maggioritaria, proprio come questi possono differire l'uno dall'altro in molti altri tratti della loro cultura. Tuttavia un sistema di bisogni più ampio e l'apprendimento mediato a cui la persona è stata esposta all'interno della cultura di provenienza facilitano quest'ultima ad apprendere ed a modificarsi in seguito all'esposizione diretta a stimoli nuovi e a situazioni conosciute, anche nella nuova cultura (ibi-

dem). Parlando di deprivazione culturale all'interno di quella di appartenenza, Falik (2011) sostiene che spesso nella contemporaneità le persone sono deprivate dai mezzi per acquisire gli strumenti culturali che esisterebbero per loro: il linguaggio, le arti, la scultura, le forme di danza: esperienze che, se mobilitate, fungono da agente di sviluppo cognitivo ed aumentano la capacità delle persone di assimilare dall'esperienza. Chi è culturalmente deprivato non ricerca somiglianze e differenze tra i propri pattern di comportamento e quelli degli altri e gioca un ruolo subordinato nell'interazione col mondo esterno; i significati che attribuisce allo stimolo sono determinati dalle proprietà intrinseche delle cose e degli eventi in questione; mentre un individuo proveniente da una cultura altra, in virtù dell'EAM ricevuta nell'ambiente socio-culturale di origine, avvertirà lo svantaggio solo per un breve periodo di tempo (Hoffman e Feuerstein, 2006).

Un'EAM ridotta o inadeguata può derivare da fattori esogeni o endogeni (Feuerstein e coll., 2002). La persona, per cause organiche, genetiche, psicologiche o emotive potrebbe essere impermeabile alla mediazione. In questi casi chi si occupa di lui, anziché compensare i fattori ostacolanti (eventualmente adattando o intensificando i tentativi di mediazione), preferisce di solito rinunciare; le interazioni EAM non hanno così luogo. I fattori esogeni possono essere molteplici: i genitori potrebbero non offrire la mediazione necessaria a causa di un disturbo emotivo, o per fattori economici, sociali, ideologici e culturali che ne interrompono il processo. La discontinuità economica e culturale tipica delle società industrializzate allarga il salto generazionale e riduce il bisogno di comunicazione tra generazioni. A causa dell'obsolescenza delle competenze dei genitori causate dal rapido incedere della tecnologia, molti genitori che vorrebbero preparare i loro figli alla vita adulta sono impossibilitati ad intervenire. Così, la vita dei genitori e dei loro figli è separata: un padre che per esempio rinuncia all'opportunità di insegnare al figlio il suo lavoro perde anche la possibilità di trasmettergli i valori, gli stili di vita ed i comportamenti relativi (Hoffman e Feuerstein, 2006). In alcuni casi, la mancanza di guida da parte dei genitori è accompagnata dalla mancanza di interesse per le attività dei figli, nonché di scarso coinvolgimento nella loro vita. In una società dove i bambini non imparano più dagli adulti attraverso il contatto e l'interazione, la mancanza di consapevolezza del bisogno di mediare e l'assenza di responsabilità delle generazioni future potrebbero causare un disequilibrio tra i due bisogni antagonisti dell'umanità: il bisogno di essere e quello di diventare (ibidem). Nessuno dei due può esistere da solo, ma devono operare contemporaneamente: solo quando si crea un equilibrio fra loro è mantenuta la continuità della vita attraverso la sua principale caratteristica, la modificabilità. Il primo dei due, il bisogno di essere richiede la continuità, la conservazione della propria identità nel tempo; il secondo, quello di diventare, è caratterizzato dalla trasformazione e dal cambiamento. L'accelerazione o intensificazione di uno senza l'inibizione dell'altro potrebbe avere effetti deleteri: la vita è continuità e trasformazione, costanza e cambiamento. Il bisogno di diventare è riflesso nelle manifestazioni di individualità e nell'auto realizzazione piuttosto che nei valori, nei costumi e negli stili rispecchianti la società. Tuttavia, la capacità di scegliere tra varie alternative e decidere in merito a certi modelli rappresenta l'esito dei processi stabiliti nell'individuo dalle "imposizioni" della società. Perciò, per essere in grado di diventare, bisogna aver beneficiato della trasmissione culturale: è questa che produce la flessibilità e la modificabilità necessarie.

Sul piano dell'intervento, Feuerstein e la sua equipe hanno sviluppato due strumenti basati sulle teorie della Modificabilità Cognitiva Strutturale (MCS) e dell'EAM. Entrambi i sistemi applicativi forniscono il pretesto per attivare esperienze di apprendimento mediato (Vannini 2003). Il primo, l'LPAD (Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento) ha funzioni valutative e mira a determinare la propensione ad apprendere del soggetto in contesti mediati: ad una fase di pre-test di lavoro individuale segue la mediazione intersoggettiva, cui fa seguito un post-test individuale; la differenza fra il pre-test ed il post-test indica la modificabilità cognitiva strutturale se-

guito dell'esposizione all'EAM. Si osservi che nell'acronimo LPAD alla parola potenziale Feuerstein ha sostituito il termine propensione, ravvisandovi una maggiormente idea che l'intelligenza dell'individuo, cioè la sua capacità di risolvere problemi, non ha limiti prestabiliti. Il secondo strumento, chiamato Programma d'Arricchimento Strumentale (PAS), è il programma per il potenziamento cognitivo (Feuerstein e coll., 2004). Sua specifica finalità è modificare l'individuo in maniera durevole, in modo da renderlo capace di rispondere attivamente agli stimoli ambientali aumentando la sua capacità di anticipare l'azione (Vanini 2003): in altre parole, a pensare prima di agire. Non a caso, il suo motto è "Un momento, sto pensando". I cinque sotto-obiettivi che si propone sono la correzione delle funzioni cognitive carenti, acquisizione di concetti ed etichette di base, vocabolario, operazioni mentali, relazioni; produzione di motivazione intrinseca attraverso la formazione di abitudini; formazione di processi riflessivi e *d'insight*; creazione di motivazione intrinseca al compito (Feuerstein e coll. 2004). Il sesto ed ultimo riassume ed ingloba i precedenti: la mediazione del cambiamento dell'immagine di sé, da quella di ricevitore e fruitore passivo d'informazione, a generatore attivo di nuove informazioni (Vanini, 2003).

IL PAS si compone di 14 strumenti per un totale di 500 schede che, in ciascun strumento si dipanano con difficoltà crescente. Ciascuna scheda si declina in un certo numero di esercizi carta e matita che richiedono risposta in modalità scritta o verbale o attraverso grafici o disegni. Esiste dunque una logica sostenuta da diversi criteri che lega le varie schede di un'unità e le diverse unità all'interno di ogni strumento, ma vi è anche una progressione precisa fra i vari strumenti, per cui alcuni creano i pre requisiti in termini di processi e funzione cognitive, di linguaggio e di modalità di lavoro - per gli strumenti successivi. Nei titoli degli strumenti è stato evitato ogni richiamo alle discipline scolastiche: la finalità del programma non è tanto l'ampliamento delle conoscenze quanto lo sviluppo del repertorio di strumenti per conoscere (Vanini, 2003); inoltre, la diversità tra le schede del PAS e le attività scolastiche avvicina anche gli studenti che hanno avuto esperienze negative a scuola.

Gli esercizi del programma sono il terreno intorno a cui si stabilisce e si incrementa la relazione fra il discente e l'insegnante (o terapeuta) che svolge il ruolo di mediatore. L'intenzione finale è quella di rendere gli apprendenti in grado di modificarsi da sé, e di utilizzare al meglio le loro capacità, quando saranno soli di fronte ai problemi della vita quotidiana. La natura degli esercizi e la loro progressione consentono di intervenire sulle difficoltà individuate negli studenti, consolidando e portando a regime i processi di pensiero che inizieranno a produrre in seguito alla mediazione (ibidem).

La modalità in cui vengono presentati gli esercizi è forse ancora più importante degli esercizi stessi. Se si analizzano, per esempio, le fasi della lezione PAS si osserva che vi sono parecchi momenti di lavoro collettivo: l'osservazione panoramica della pagina, l'individuazione ed la definizione precisa degli obiettivi concreti, la previsione di eventuali difficoltà e conseguente anticipazione di possibili strategie per superarle, la discussione l'analisi delle strategie, dei processi e degli errori. Un momento fondamentale della lezione è dedicato collettivamente, alla formulazione di una generalizzazione o principio generale emerso durante il lavoro ed alla sua trasposizione in diversi ambiti dell'esperienza: scuola, lavoro, famiglia. Accanto a questi momenti collettivi ve ne sono di individuali in cui lo studente può sperimentare le strategie apprese nella pagina del PAS auto-mediandosi il senso di competenza. Una metodologia importante nell'EAM è l'uso competente delle domande e del dialogo da parte dell'applicatore (Margiotta, 2011). L'uso delle domande è un importante momento di discussione e serve, ad esempio, a mediare il senso di sfida; gli studenti cercano la sfida che previene la noia.

Intendendo mediare agli studenti la flessibilità nella risoluzione dei problemi, gli strumenti vanno utilizzati in modo dinamico: il mediatore può utilizzare solo poche pagine di alcuni, trasformandole e proponendole nel modo che ritiene più opportuno; allo scopo Falik (2011) sostiene che i materiali vanno sviluppati ed adattati cultu-

ralmente e linguisticamente al contesto d'utilizzo. Solo così il PAS può promuovere l'acquisizione di quelle strategie d'apprendimento generali che sono il prerequisito di ogni apprendimento formale.

Anche secondo Kozulin (2011) il mero accesso al regolare curriculum non basta a preparare lo studente di una minoranza alle sfide che pongono l'acquisizione di materie quali la matematica e le scienze. Secondo l'Autore, che propone una sintesi tra Vygotsky e Feuerstein, la transizione dalle società tradizionali a quelle tecnologiche è caratterizzata dall'interiorizzazione di strumenti di set di strumenti simbolici e di attività socioculturali (Kozulin, 1995). Una mediazione sistematica di nuovi strumenti simbolici e di strategie di apprendimento fornisce agli studenti il set di strumenti psicologici necessari. A tal proposito, il PAS incorpora una serie di artefatti quali schemi, tabelle, grafici, mappe. Questi strumenti psicologici sono appresi naturalmente dagli studenti appartenenti alle culture tecnologicamente sviluppate durante il percorso scolastico. Inoltre, il PAS è ancora più importante per coloro la cui cultura d'appartenenza non prevede meccanismi formali d'apprendimento. Alcuni progetti (Kozulin, 2009) di applicazione su nuovi immigrati adulti, dimostrano che questi sono cognitivamente modificabili – spesso non meno che i bambini – e che la partecipazione a “programmi d'educazione cognitiva” costituisce valore aggiunto anche per chi mostra già un buon rendimento scolastico. Sembra inoltre che i programmi di arricchimento cognitivo collegati alle materie curriculari (quali matematica e scienze) attraverso la mediazione della trascendenza siano di particolare aiuto a superare i complessi test di ingresso all'università per gli studenti immigrati o appartenenti a minoranze (Kozulin e Gouzman, 2011).

3. Implementazione del progetto “Nella nostra scuola nessuno è straniero”

Le *Learning Week* sono programma della Regione Lombardia che con fondi FSE, finanzia iniziative d'eccellenza nel campo della formazione scolastica (Sovvenzione Globale *Learning Week*, Programma Operativo Regionale OB.2 FSE 2007/2013 Asse IV - Capitale Umano - Obiettivo Specifico I - categoria di spesa 73). La Lombardia, mediante la Sovvenzione Globale *Learning Week*, area integrazione culturale, ha inteso favorire azioni finalizzate a sostenere i processi di integrazione di studenti extracomunitari, attraverso la promozione della prospettiva interculturale che, senza separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuova “il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano”. Questa capacità di dialogo deve poter essere costruita, attraverso percorsi educativi, nell'esperienza quotidiana del riconoscimento reciproco di pari dignità delle persone, unico principio capace di mettere in relazione le differenze, trovandovi una base comune. In tale prospettiva, i percorsi formativi programmati sono finalizzati a far emergere ciò che sta prima della diversità, esaltando principalmente quella sorta di dotazione primaria preconcezionale e preculturale di cui ogni persona è naturalmente equipaggiata, che permette di vedere e di riconoscere nell'altro un particolare sviluppo di sé.

Le *Learning Week* durano in genere una settimana, e si possono svolgere sia scuola che in modalità residenziale. Perché l'esperienza d'integrazione culturale fosse il più possibile pregnante, si è scelta la residenziale, dal 4 al 9 Settembre 2011 a San Felice del Benaco (Bs). I trenta studenti partecipanti erano in egual misura italiani o stranieri (immigrati di prima o seconda generazione), selezionati su base volontaria e provenienti dalle scuole secondarie del mantovano. Numerosi studenti stranieri provenivano dagli istituti professionali che spesso rivestono un ruolo importante nella creazione di quegli spazi simbolici nel curriculum per l'occupazione di quei gruppi tradizionalmente esclusi dalla scuola secondaria (Polesel 2006). Destinatari delle *Learning Week* non erano solo gli studenti; per aumentare le ricadute formative dell'esperienza, accanto ai formatori erano presenti quali *tutores* alcuni insegnanti ed un me-

diatore culturale. Il programma ha previsto 40 ore con due formatori: uno per il Feuerstein e l'altro per le tecniche di *story telling* e *training* attoriale. Nel progettare ciò si è pensato che gli studenti avrebbero beneficiato di due attività fra loro diverse: l'una privilegiava la riflessione metacognitiva, l'altra la percezione corporea e delle emozioni. La presenza del mediatore culturale ha permesso la contaminazione tra i modelli proposti ed il tema della mediazione culturale. Per migliorare la possibilità di interagire e di gestire il gruppo, lasciando più spazio a ciascun componente di esprimersi, il gruppo è stato suddiviso con modalità random in due sottogruppi.

Il lavoro corporeo era incentrato sullo *story telling* attoriale come modalità di condivisione delle storie di vita personali. Secondo Demetrio (2004) la prospettiva interculturale è riconducibile al "paradigma narrativo". Si arriva alla definizione di pedagogia interculturale come convivenza, rimescolamento ed invenzione di storie: la narrazione è un'operazione interculturale, perché ogni storia che costruiamo è in primo luogo un intreccio di storie e d'altri racconti. Secondo l'Autore non esistono storie pure o monoculturali, le storie sono il risultato di ibridamenti e contaminazioni.

La parte cognitiva era basata sul metodo Feuerstein. Sono state selezionate alcune pagine di strumenti particolarmente utili per la mediazione culturale degli strumenti Organizzazione di Punti (O.P.) ed Immagini. Si è scelta una modalità di conduzione fortemente interattiva per attivare il più possibile il gruppo di studenti e per promuoverne la partecipazione. La maggior parte delle lezioni sono state condotte con quindici partecipanti o suddividendo i ragazzi in 3-4 sottogruppi. Alcuni momenti di lavoro individuale sulle pagine hanno permesso ai singoli di sperimentarsi mediando il senso di sfida. Per facilitare le interazioni, i partecipanti sono stati disposti intorno ad un tavolo in modo da favorire il contatto oculare e quindi la partecipazione. Tra i partecipanti vi erano anche insegnanti che, interessati a sperimentare il metodo Feuerstein su di sé, interagivano con i ragazzi abbandonando il ruolo tradizionale di docente per "mettersi in discussione". Per permettere loro di sperimentare ancora meglio il Feuerstein, sono stati incoraggiati a presentare una pagina agli studenti secondo le fasi della lezione, così da "imparare facendo". Le fasi della lezione sono raggruppabili in quattro momenti fondamentali (Vanini, 2003; Margiotta, 2011): l'introduzione, il lavoro autonomo sugli esercizi, la discussione metacognitiva ed il riassunto finale.

L'obiettivo concreto di O.P. è riconoscere e disegnare figure geometriche uguali a modelli dati; la ricerca delle figure modello va condotta all'interno di nuvole di punti amorphe ed irregolari ed è resa via via più difficile dalla crescente presenza di interferenze, dall'aumento della complessità e del numero delle figure geometriche, e dalle sovrapposizioni tra figure (Vanini, 2003). Lo scopo è che il soggetto attivi una serie di strategie cognitive atte a superare la pura analisi di tipo percettivo. Sotto forma di gioco lo strumento pone l'alunno di fronte a fonti di disequilibrio percettivo e cognitivo che questi potrà risolvere solo attraverso l'uso di strategie, rinunciando alla dipendenza dal campo percettivo, e ricorrendo ad un sistema di riferimento interno come la conoscenza delle caratteristiche delle figure da cercare (Vanini, 2003). Alcune funzioni cognitive coinvolte negli esercizi sono: il bisogno di precisione ed esattezza; l'organizzazione spaziale e la conservazione della costanza dell'oggetto; la conservazione contemporanea di più fonti d'informazione; la riduzione dell'impulsività ed il conseguente abbandono del comportamento per prove ed errori: tale modificazione si ottiene mediante il ricorso alla ricerca sistematica dei punti, al pensiero ipotetico, e soprattutto, imparando a pianificare. Questo strumento scelto per proporre una modalità di lavoro, inoltre pare essere un forte attivatore di funzioni cognitive (Feuerstein e coll., 2004). Il lavoro su organizzazione di Punti permette di gettare luce su due aspetti fondamentali della riflessione metacognitiva: l'errore e la pianificazione. Lunghi dal dare all'errore una connotazione negativa, Feuerstein e colleghi (2004) lo ritengono "una finestra aperta sulla mente": lo si analizza per fare delle ipotesi su quale funzione cognitiva non è stata utilizzata al meglio. Un errore può esse-

re conseguenza di una mancata interiorizzazione del modello, o di un'incomprensione delle regole che governano lo strumento, o semplicemente della troppa fretta. Un'altra funzione cognitiva mediata è stata la pianificazione: assegnata la scheda, gli studenti si dividevano in sottogruppi e discutevano sul piano da mettere in atto per completare la scheda secondo uno schema preciso (Hoffman 1995a): 1, definizione degli obiettivi; 2, che cosa è dato e che cosa serve per completare la pagina; 3, le strategie da mettere in campo; 4, il punto di inizio dell'attività; 5, come controllare se si sono fatti errori. Attraverso l'analisi gli studenti sono stati aiutati ad interiorizzare la pianificazione come modalità operativa per risolvere un problema, in linea con il motto del PAS "Un momento, sto pensando!".

Il secondo strumento più utilizzato è stato "Immagini", un set di pagine che utilizza ancora la modalità figurativa, e propone una serie di situazioni nelle quali deve essere percepito ed identificato un disequilibrio. L'alunno tenterà di ristabilire l'equilibrio trovando una soluzione al problema identificato (Hoffman, 1995b). Sia la percezione del problema che la soluzione comportano prerequisiti come la consapevolezza dell'esistenza di un problema, la capacità di confrontare le immagini e i particolari, nonché la percezione di legami di causa ed effetto. È possibile dividere le illustrazioni per tipologia: alcune mostrano la relazione fra affetti e cognizione; altre dipingono soluzioni ingegnose a problemi complessi (dirette o indirette), altre sollevano problemi morali e bisogno di pensiero riflessivo (ibidem).

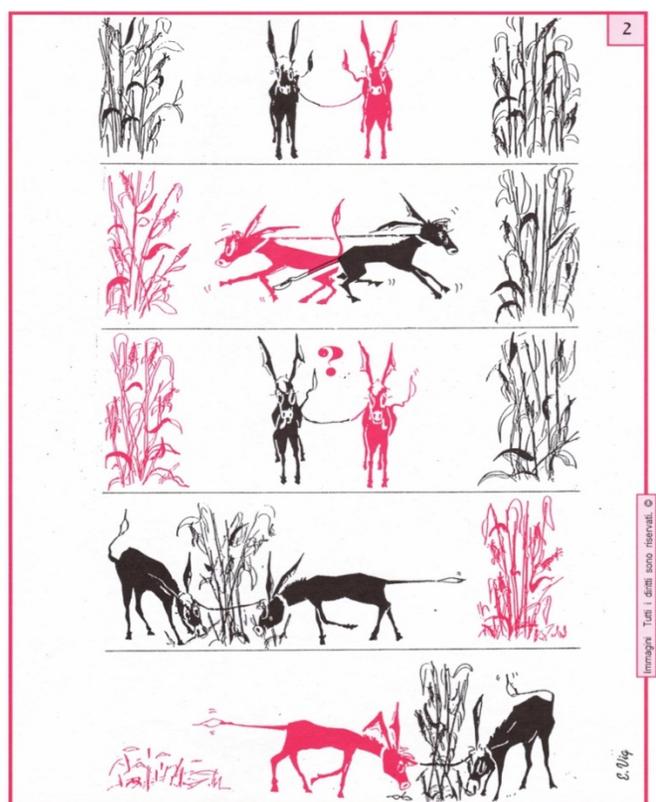


Fig. 1. Esempio di strumento "Immagini"

Questo è lo strumento che più è piaciuto ai ragazzi che l'ultimo giorno hanno richiesto di presentare alcune pagine ai loro compagni in veste di "mediatori Feuerstein". Le storie permettono ai soggetti di identificarsi in uno dei personaggi proiettando il proprio vissuto nella storia, e facendo emergere i diversi punti di vista. Per rendere la scheda più stimolante ed aperta a diverse interpretazioni, le vignette erano ritagliate e separate le une dalle altre. Senza dare un giudizio di merito si sono sentite le diverse interpretazioni. Solo alcune potevano essere supportate dai particolari dei disegni. Poi, insieme, si è trovato un comune denominatore nella storia. A titolo di esempio, la storia che normalmente rappresenta la cooperazione (i due asini non possono nutrirsi se non andando dalla stessa parte), ha scatenato la discussione sul significato dell'uso del colore; dalle differenze tra i due equini (e tra il granoturco di destra e quello di sinistra) si è passati per osmosi alle differenze culturali, cercando una soluzione comune allo stato di disequilibrio, senza l'imporre un punto di vista.

In linea con i diritti di base postulati, da Hoffman e Feuerstein (2006), d'essere e di divenire, si è dimostrata molto importante la mediazione non solo d'intenzionalità e reciprocità, significato e trascendenza - criteri fondanti dell'EAM (Feuerstein e coll., 2004), ma anche di due criteri fra loro complementari: il comportamento di condivisione e quello d'individuazione e differenziazione psicologica. Il primo allude a competenze emotive e cognitive quali riconoscere i propri sentimenti, imparare a comunicare e a gestirli, comprendere lo stato d'animo altrui e sapere rapportarsi conseguentemente. La condivisione è il terreno intorno cui si sviluppa la cooperazione. Nel Feuerstein il gruppo è luogo d'apprendimento elettivo: s'impara interagendo con gli altri, ascoltando e sviluppando il proprio pensiero sui contributi dei compagni, e mettendo a confronto quello che si pensa di loro (Vanini, 2003). Il secondo criterio, quello dell'individuazione e della differenziazione psicologica, controbilancia il comportamento di condivisione: il mediatore sostiene l'alunno nel naturale processo di separazione e progressiva differenziazione dalla famiglia, dai coetanei e dal modello del docente. Ogni discente di caratterizza e distingue per temperamento, conoscenze, esperienze, attitudini, gesti e interessi, e può per questo fornire al gruppo un contributo prezioso ed unico. Ogni alunno ha il suo patrimonio di talenti da sviluppare (Margiotta 2007), ed è importante che accetti questa responsabilità ed esplori ciò che per lui è significativo, avvertendo il fascino del progressivo dispiegamento del suo progetto di vita. Anche Costa (2011) sottolinea l'importanza per il soggetto intelligente di esplorare il suo ambiente di riferimento e della realtà complessiva nel quale vive in funzione della propria progettualità e delle esigenze del proprio vissuto.

Conclusioni

La pesante crisi economica che ci colpisce aumenta l'insicurezza e spinge a ritorni verso identità comunitarie: l'egoismo e la chiusura difensiva che -per dirla con Bauman (2005) - spingono ad escludere, a gettare "giù dal battello" sempre più numerose "Vite di Scarto" come fossero rifiuti umani, stanno mettendo in difficoltà anche le istituzioni europee: l'ideale di costruire un'area di civile convivenza diviene più opaco sotto il peso d'infinito emergenze economiche e pare più fragile la volontà di procedere sulla strada dell'Europa dei diritti.

Il nostro Paese, partito in ritardo su Francia e Gran Bretagna per quanto riguarda il processo d'industrializzazione, vive da pochi decenni anche il problema dell'integrazione dei flussi migratori. Vero è che se il modello inglese "si faccia ciascuno la propria isola" non è stato efficace, e neppure quello francese - che punta all'assimilazione - ha dato risultati brillanti. Per l'Italia, è la scuola l'unico luogo in cui tutti s'incontrano ed affrontano insieme le medesime situazioni. È la scuola l'istituzione che deve agire sul fronte cognitivo, così come su quello emotivo, per creare le condizioni di un'integrazione che, partendo dal riconoscimento della comune identità umana, scopra nella diversità un valore e lo restituisca, potenziato, al territorio. Mettere

in rete quattro istituti superiori, Agenzia FOR-MA e CUM e Centro interculturale dell'Amministrazione Provinciale ha significato mettere in circolo energie cooperative e tentare di dare un piccolo contributo alla creazione di un modello italiano d'integrazione. Questo forse sperava Fabio Norsa, presidente della Comunità Israelitica mantovana, quando con intuizione lungimirante metteva in rete un gruppo di soggetti e di organizzazioni di cui si aggiungevano gli enti locali e costituiva, unico esempio in Italia, "Articolo 3", osservatorio sulle discriminazioni, organismo in cui tutte le minoranze sono presenti: soggetti attivi nel prevenire e combattere la discriminazione.

Edgar Morin (2001) chiede che il radicamento dell'identità nazionale, presupposto dell'auto-formazione della persona (apprendere e assumere la condizione umana, apprendere a vivere) sia il prologo per l'acquisizione di altre successive identità, quella europea e quella terrestre. La specie umana è unita da un comune destino e le sfide che abbiamo di fronte possono essere affrontate solo avendone consapevolezza: la storia umana, iniziando da una straordinaria diaspora, ha prodotto un'altrettanta straordinaria ricchezza di lingue, culture e manifestazioni del pensiero che della diversità si alimentano. Le nazioni europee, piccole ma bellicose, ruppero quest'equilibrio dal 1492 dando vita - attraverso secoli di conflitti e catastrofi - all'era planetaria. Questo mondo, sempre più uno, appare anche sempre più diviso. La globalizzazione ha reso totale ed inarrestabile la libera circolazione delle persone e delle merci, mettendo in contatto circuiti di ricchezza e povertà. La Globalizzazione ed il conseguente rapido cambiamento delle strutture socio-economiche creano divisioni e conflitti. "Insegnare l'identità terrestre", accogliendo il più nobile ed alto insegnamento di Morin (1999) significa far comprendere che ogni uomo ricapitola l'intera umanità.

Prendiamo da Touraine (2008) la nozione di "soggetto", intendendolo come "colui che ha fatto di se stesso il principio di orientamento dei propri comportamenti". Con questa affascinante, ma impegnativa affermazione Touraine allude alla fine del sociale, ma anche alla necessità di un principio orientatore interno, giacché sono terminate le grandi narrazioni collettive e le storie collettive. La società di massa, meno libera, ma più rassicurante ha concluso il suo ciclo: oggi ciascuno di noi è portatore di una molteplicità di esperienze e di identità che si debbono integrare e cerca con fatica di essere se stesso. Per questo oggi più è così importante avere autostima ed essere consapevoli del proprio cammino e della propria soggettività. Questo è tanto più vero per gli stranieri che spesso hanno percorsi personali e scolastici travagliati e mancano delle certezze che può offrire una famiglia socialmente ed economicamente rassicurante. La scuola del soggetto (Touraine 1998) deve valorizzare la diversità creando un clima di fiducia e di comunicazione riconoscendo i diritti culturali in paesi ove ormai quelli civili e politici sono una conquista acquisita. Viceversa, la formazione dei giovani è spesso casuale o caotica "isolati o inseriti in un gruppo primario, la maggior parte di loro fanno le esperienze più disparate che, invece di integrarsi fra loro, si susseguono e si accavallano come se in ciascun individuo albergassero più personaggi ... in assenza di un principio di integrazione delle differenti esperienze" (Touraine, 1998:64).

Nell'organizzare la nostra settimana di integrazione culturale si è tenuto conto di alcune questioni; Per creare il giusto clima di cooperazione si è preferita la forma residenziale. In questo modo i partecipanti (ragazzi, ma anche insegnanti-tutor e formatori) avrebbero potuto interagire alla pari durante tutto il tempo in un'adeguata cornice di supporto istituzionale (Tropp e Pettigrew, 2005). Abbiamo cercato di far leva sulla fiducia per cancellare la paura del diverso che spinge a chiudersi, paralizza e non consente la messa in circolo delle migliori energie. Dunque costituire gruppo di ragazzi, applicare le metodologie che sono state descritte ha inteso far sì che fossero letti in chiave collettiva e riconosciuti come degni di scambio i diversi portati culturali (le preghiere, le danze, ma anche le opinioni). Si è cercato di far vivere le stesse emozioni, facendo appello a quanto di più profondo e di comune c'è negli esseri umani e di portarle poi a livello di consapevolezza critica attraverso processi di rifles-

sione collettiva e di comunicazione. Come formiamo la nostra identità, direbbe Hanna Arendt, se non compiendo e narrando le nostre esperienze? Queste azioni hanno una "qualità durevole, poiché provocano il ricordo di sé" (Arendt, 1994:153).

Le nostre azioni hanno assecondato la trasformazione che Raffaghelli (2009) vede nell'ambito dell'educazione all'interculturalità: da un modello antropologico basato "sull'accoglienza del diverso", che presuppone la benevolenza di chi accoglie, si sta passando ai "contesti culturali allargati", cioè a spazi creati dalle coordinate di negoziazione di senso. In questi spazi sono da evidenziare le relazioni socio-culturali e l'azione dell'insegnante che funge da *scaffolder*; responsabile "dell'allargamento dei confini del contesto di apprendimento". Un contesto che non più solamente interculturale, dato che viene continuamente (ri)definito attraverso la costruzione di metafore che intendono superare le differenze, e che emergono dal dibattito sulle varie identità culturali e che ammettendo in sé le culture, diventa ibrido, ed è perciò allargato.

Demetrio (2004) afferma che si può passare dall'educazione interculturale a quella transculturale. Nel primo caso tradizioni diverse si guardano, si ascoltano, si scambiano qualcosa, a partire dalle reciproche differenze ovvero distanze di carattere religioso, spirituale, filosofico, artistico. Di converso, la transculturalità cerca ciò che può avvicinare, a prescindere dalle differenze, come la via dell'arte, della poesia. Secondo l'Autore, nella scuola di oggi come pure nel mondo, nelle stentate relazioni tra rappresentanti di mondi diversi, è indispensabile lavorare all'insegna della pedagogia transculturale. Il segreto è non enfatizzare soltanto differenze e distanze, poiché si corre il rischio di confermarle. Bisogna al contrario individuare le reciproche contiguità e le comunanze per dare un contributo alla demolizione dei pregiudizi, che sono spesso presenti dentro le persone e popolandone le riflessioni. Né si deve dimenticare a proposito dell'educazione transculturale del rapporto tra generazioni diverse che non riescono ad intendersi,

Secondo Sternberg (2004), molti studenti potrebbero apprendere più efficacemente in classe se l'insegnamento rispettasse le loro abilità. Insegnare l'intelligenza in modo efficace in classe comporta aiutare gli studenti a capitalizzare sui loro punti di forza e compensare in modo corretto le loro debolezze; e lo si fa insegnando agli studenti in modo bilanciato ad essere analitici, creativi e pratici.

Il modo convenzionale di descrivere coloro che provengono da altre culture è di vedere la differenza come un problema. Feuerstein prende la posizione contraria: il contesto culturale nella popolazione, proprio perché differente, può fungere da trampolino per l'intervento di mediazione. La conclusione che si vuole qui avanzare è che durante la *Learning Week* la mediazione Feuerstein abbia realizzato quell'equilibrio ideale operando una sua sintesi tra l'apprendere in contesti culturali allargati, l'educazione transculturale e l'intelligenza efficace in classe. Premessa a ciò il "riconoscimento" "È ovvio che in una società ci deve essere un riconoscimento della diversità culturale: del parlare in tale maniera, del far parte di tale gruppo, del professare tale religione o anche, per fare un esempio più banale, del praticare tale sport." (Touraine, Scuola Democratica n.1, 2010:24)

Sentirsi riconosciuti è il primo passo per interagire, troppo ambizioso pensare che gli italiani, ancora vicini ad un passato di povertà ed immigrazione, possano specchiarsi negli occhi dei nuovi arrivati e, riconoscendosi nella comune identità di specie, apprezzare le diversità, per offrire all'Europa un modello di integrazione più equo e rispettoso delle singole identità?

Appendice

Lettera di una partecipante "Ricordando la Learning Week..."

"Ci pare sempre di essere vissuti a lungo nei luoghi in cui abbiamo vissuto intensamente".

Marguerite Yourcenar

'Questa settimana ha rappresentato per me una sorta di rivincita, una sorta di rinascita. Non me ne accorgevo e intanto il germe del cambiamento entrava in me, ovunque e cresceva.'

La settimana di *Learning Week* si è svolta nel piccolo ma accogliente paesino San Felice del Benaco in provincia di Brescia. Abbiamo alloggiato presso la "Casa di accoglienza il Carmine" nelle cui aule si tenevano i nostri corsi. La settimana si è divisa principalmente in due differenti corsi di approfondimento. Un gruppo lavorava alla *Learning* "Visione d'Insieme". L'altra, alla quale ho personalmente partecipato, si intitolava "Nella mia scuola nessuno è straniero" dedicata al tema dell'integrazione culturale. I nostri preparati e coinvolgenti insegnanti erano Marco e Daniele. Marco, attore teatrale e regista ci ha portato nel suo favoloso mondo, il mondo della scena, della recitazione; il mondo del teatro. Attraverso esercizi di meditazione e di concentrazione abbiamo riscoperto piano piano noi stessi e il rapporto con l'altro. Respirazione, immedesimazione e collaborazione sono state le parole chiave di queste intense, ma piacevolissime lezioni. La voce calda e tranquilla di Marco ci guidava e ci accompagnava durante gli esercizi. Grazie ai suoi insegnamenti ci ha fatto acquisire sicurezza in noi stessi e ci ha permesso di rivalutare le nostre qualità. È stato interessante metterci alla prova, ricordare episodi della nostra infanzia o particolari sogni e farne partecipe tutto il gruppo. Inizialmente è stato difficile, soprattutto per i più timidi e per i più riservati. Questo tipo di esercizi ha infatti richiesto grande forza e coraggio. Marco per convincerci ci ha chiesto molto serenamente di affidarsi completamente a lui, ai suoi insegnamenti e di fidarsi della sua esperienza. Oggi, a pochi giorni dalla fine della *Learning Week* credo sia stato il migliore dei consigli datici. Abbiamo quindi fatto esperienza di teatro sociale finalizzato alla nostra conoscenza e a migliorare il rapporto con i compagni. L'altro nostro insegnante era Daniele, psicologo dottorando. Daniele con cui abbiamo instaurato fin da subito un ottimo rapporto di fiducia e collaborazione ci ha proposto un programma basato sul metodo Feuerstein, un interessante approccio meta-cognitivo. Originariamente applicato al recupero di persone con problemi cognitivi legati alla detenzione nei campi di concentramento, è stato poi utilizzato per migliorare le prestazioni scolastiche dei bambini che stentavano ad ambientarsi nel contesto dello Stato di Israele, provenienti da zone più arretrate. Successivamente lo si è applicato in ambiti formativi opposti: dal recupero dei soggetti portatori di grave ritardo mentale alla formazione aziendale. In entrambi i casi, al centro dell'attenzione è l'individuo, nella sua caratteristica capacità di modificarsi, avvantaggiandosi delle opportunità di apprendimento offerte dall'ambiente. Ha lavorato con i bambini sul metodo di apprendimento cercando di riportare loro l'infanzia rubata, ridandogli un minimo di quella serenità che durante i duri anni della guerra mondiale era completamente sfumata. Con Daniele abbiamo lavorato su molteplici documenti tratti da volumi originali in cui lo studioso proponeva il suo metodo; queste copie erano scritte in inglese, la lingua globale, e in ebraico. Con l'aiuto di Daniele, esperto e competente in inglese non abbiamo mai riscontrato nessuna difficoltà di comprensione dei documenti ed anzi una lezione insieme alla professoressa Paola Boccaletti è stata svolta in lingua inglese. Il livello di conoscenza della lingua in classe non era omogeneo e inizialmente è risultato difficile riuscire a imbandire una conversazione in lingua. È stato comunque interessante provare anche quest'esperienza ed accorgersi che era più la paura di non farcela a bloccarci che la non conoscenza dell'inglese. Daniele è stato bravissimo a presentarci il metodo, ci ha fin da subito coinvolti ed è riuscito perfettamente ad introdurre studenti provenienti da differenti

scuole ad una materia specialistica non studiata da tutti come la psicologia. Attraverso lavori di gruppo abbiamo ricostruito vignette con lo scopo di formare una storia. Questo è stato un esercizio che abbiamo svolto durante tutta la settimana e l'obiettivo era quello di ricercare una morale, un insegnamento nella "favola" ricostruita. È stato avvincente scoprire e condividere le diverse interpretazioni che ognuno di noi dava. Differenti interpretazioni dovute anche dalla diversità dei componenti della classe. Essendo infatti il gruppo della *Learning Week* "Nella mia scuola nessuno è straniero" era formato per metà da ragazzi italiani e per metà da ragazzi stranieri, provenienti dai posti più disparati. Ognuno di noi aveva una storia personale diversa alle spalle, una cultura, tradizioni e valori differenti. Vedevamo situazioni ed insegnamenti diversi nelle medesime vignette e questo inizialmente ci ha stupito molto. Si tende infatti a credere e ritenere il proprio punto di vista l'unico corretto e ottimale senza riflettere sul fatto che le altre persone possono pensarla diversamente da te. Questa diversità non per forza deve essere giudicata sbagliata, anche se fosse non siamo comunque noi a dover giudicare ciò che è giusto e cosa non lo è, promuovendo così solamente le nostre idee. Da queste interpretazioni diverse, scaturite prima da attente osservazioni sistematiche delle vignette sono potuti iniziare coinvolgenti e appassionati dibattiti e confronti. Questi dibattiti sono stati mediati da Daniele, il quale partecipava costruttivamente al dialogo portando le sue idee. Per il metodo Feuerstein l'insegnante ricopre, infatti, un importante e necessario ruolo ovvero quello del mediatore. In parole semplici è colui che media le sue conoscenze facendo sì che arrivino ai suoi studenti.

La settimana, in compagnia di splendide persone tra cui i nostri professori di scuola che ci hanno accompagnato e si sono messi a loro volta in gioco, i nostri insegnanti Marco e Daniele ed ancora i nostri compagni è passata molto velocemente. Questa esperienza ci ha colpito in pieno petto, dritta al cuore e difficilmente riusciremo a ripeterla ed a ricreare l'atmosfera magica che si era instaurata.

Voglio quindi esprimere il mio sincero ringraziamento a tutti coloro che impegnandosi e credendoci a questo progetto ci hanno permesso di vivere questa meravigliosa esperienza. In ultimo il ringraziamento va alla preside che ci ha affiancato durante tutta la settimana e ha sostenuto positivamente il progetto.

Alice classe 5CA

Poscritto. L'Autrice di questa lettera, dopo qualche mese, ha vinto un premio letterario con un toccante racconto che affronta dal punto di vista narrativo le tematiche del razzismo. Non si può ascrivere il suo talento all'esperienza benacense, ma è lei a dire che la *Learning Week* l'ha arricchita, le ha dato fiducia in sé ed ha trovato il suo coronamento nella decisione di scrivere e partecipare al concorso. Molti ragazzi hanno costituito una compagnia "multi-etnica" e si frequentano abitualmente. Ove le distanze e la dispersione sul territorio e nelle varie scuole che hanno costituito la rete rendono difficile l'incontro personale, resta comunque un sentimento di amicizia.

Bibliografia

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading MA: Addison-Wesley.
 Arcuri, L. (1995). *Manuale di psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
 Bauman, Z., (2005). *Vite di scarto*, Bari: Laterza.
 Bauman, Z., (2007). *La società sotto assedio*. Roma-Bari: Laterza.
 Benadusi, L., Scuola del soggetto, riconoscimento delle diversità culturali e società delle donne. Intervista con Alain Touraine; Premessa e traduzione di Barbara Pentimalli. *Scuola Democratica* n.1, Dicembre 2010.

- Bruner, S. (1973). *Beyond the Information Given*. Oxford: W. W. Norton.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (2004). *Didattica Interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Falik, L.H. (2011). The Feuerstein Vision for Developing Nations: a Prospectus. *The Changing Mind. From Neural Plasticity to Cognitive Modifiability*, 11-19. Lecce: Pensa Multimedia.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik L.H., Rand, Y. (2002). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*. Jerusalem: ICELP.
- Feuerstein, F., R.S. Feuerstein, L. Falik, Y. Rand (2004). *Il programma di Arricchimento Strumentale*. Trento: Erickson.
- Gouzman, R., Kozulin, A. (2011). Helping minority students to succeed in a technological college: a 'round trip' from cognitive function to curriculum and back. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 421-432.
- Hoffman, M.B.(1995). *Teacher's Guide to Organization of Dots*. Chicago: Iri Skylight.
- Hoffman, M.B. (1995). *Teacher's Guide to Illustrations*. Chicago: Iri Skylight.
- Hoffman, M.B., Feuerstein, R. (2006). Intergenerational Conflicts of Rights: Cultural Imposition & Self-Realization. *Feuerstein's Theory & Applied Systems: A Reader*, 161-179. Jerusalem: ICELP.
- Isman, E.B., Tzurriel, D. (2008). The mediated learning experience (MLE) in a three dimensional Perspective. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 545-560 .
- Kozulin, A. (1995). Mediated Learning Experience and Psychological Tools: Vygotsy's and Feuerstein's Perspectives in a study of Student Learning. *Educational Psychologist*, 30, 67-75.
- Kozulin, A. (2009). Cognitive Modifiability of New Immigrants Adults. *Mind, Culture and Activity*, 16, 117-129.
- Kozulin, A. (2011). Cognitive Aspects of the Transition from a Traditional to a Modern Technological Society. *Vygotsy in 21st century society: Advances in Cultural historical theory and praxis with non -dominant communities*, 66-88. New York: Peter Lang.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2011). The structure of cognitive modifiability: a new deal for education in the XXI century. *The Changing Mind*, 317-353. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin,E., (2002). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E., (1999). *Les sept savoir nécessaires a l'éducation du futur*. UNESCO.
- Pettigrew, T.F. (1995). Gordon Willard Allport: A Tribute. *Journal of Social Issues*, 55, 415-427.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Polesel, J. (2006). Reform and reaction: creating new educational and training structures in Italy. *Comparative Education*, 42, 559-562.
- Raffaghelli, J. (2009). Insegnare in contesti culturali allargati. *Metacognizione e apprendimento: prospettive*, 89-123. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sterberg, R. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. *Theory into practice*, 43, 274-280.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. Austin W. G. & Worchel S. (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tomasello, M.(2005). *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: Il Mulino.
- Touraine, A., (1998). *Libertà, Uguaglianza Diversità*. Milano: Saggiatore.
- Touraine, A., (2008). *La globalizzazione e la fine del sociale*. Milano: Saggiatore.
- Tropp, L.R., Pettigrew, T. F. (2005). Relationships between Intergroup Contact and Prejudice Among Minority and Majority Status Groups. *Psychological Science*, 16, 951-957.
- Vanini, P. (2003). *Potenziare la mente? Una scommessa possibile*. Brescia: Vannini.
- Zick, A., Pettigrew, T.F., Wagner, U. (2008). Ethnic Prejudice and Discrimination in Europe. *Journal of Social Issues*, 64, 233-251.



Il nazionalcattolicesimo in Spagna La sezione femminile e la rieducazione delle donne

National Catholicism in Spain Female Section and the Re-education of Women

Teresa González Pérez

Università di La Laguna (Spagna) - teregonz@ull.es

Traduzione di Massimo Dall'Agnola

ABSTRACT

During the Francoist period in Spain a particular female organization was created, as a military section among the young formations of the Falange: this was the so called Female Section, an auxiliary corps with many and quite different social welfare duties. Nevertheless, among them, that one of formation was always intended as the preeminent one: formation as mere instruction, particularly the alphabetization of a female population which was mainly illiterate (moreover in the extra-urban areas), but also a formation for women of every age, in order to obey to the principles of the dictatorship sorted after the Civil War (September 1936-november 1938). The idea was that of preparing women for an absolute homely life, intended in every sense, ethic, cultural and psychophysic ways. So the main mission entrusted to the F.S. was to prepare Spanish woman to her function as a subordinate person, just like the new political system required, with the whole ardent approval of religious authorities. Such conditions lasted until Franco's death, in the second half of last century's Seventies.

Durante il periodo franchista fu creata in Spagna una speciale organizzazione femminile, intesa come sezione militare inserita presso le giovani formazioni della Falange: si trattava della cosiddetta "Sezione Femminile", un corpo ausiliario con molti e differenti compiti di assistenza sociale. Nonostante tale ampiezza di obiettivi, quello della formazione fu sempre considerato quello preminente: formazione come mera istruzione, in particolar modo l'alfabetizzazione di una popolazione femminile prevalentemente illetterata (soprattutto nelle aree extra-urbane), ma anche una formazione pensata per le donne di ogni età, affinché obbedissero ai principi dittatoriali emersi dopo la Guerra Civile (Settembre 1936 – Novembre 1938). L'idea era quella di preparare le donne a una vita totalmente domestica, così intesa in ogni senso: etico, culturale e psicofisico. La missione principale affidata alla S.F. era quella di preparare la donna spagnola alla sua funzione di persona subordinata, così come richiedeva il nuovo sistema politico, con l'adesione unanime delle autorità religiose. Tali condizioni durarono fino alla morte di Franco, nella seconda metà degli anni Settanta del secolo scorso.

KEYWORDS

Women's education in Spain, National Catholicism, women's re-education, social control, instruction and indoctrination
Educazione femminile in Spagna, nazionalcattolicesimo, rieducazione delle donne, controllo sociale, istruzione e indottrinamento

Introduzione

Terminata la guerra civile spagnola si generalizzò la propaganda della felicità domestica come ideale di vita per le donne. I postulati del regime fascista sentenziarono che il luogo delle donne era accanto al focolare, adeguato per esercitare la professione di madri e spose, mantenendosi in ruolo di subordinazione rispetto agli uomini. Lo sfondo ideologico del lavoro domestico e gli ideali di femminilità si alimentavano nei valori della società patriarcale che emarginavano le donne dal mondo sociale, confinandole in casa¹. Il franchismo² segnò così i destini degli uomini e delle donne, rafforzando la disuguaglianza tra i sessi, congelando i ruoli e assegnando comportamenti stereotipati agli uni e alle altre. La Sezione Femminile, in qualità di organizzazione falangista, si incaricò della socializzazione di bambine e di donne. Inizialmente si affrontò il compito formativo, costruendo il nuovo modello femminile, a sua volta sostenuto dagli argomenti del cattolicesimo più tradizionale:³ questo processo continuò fino alla morte del dittatore. Tale ideologia venne propagata ai vari centri educativi per mezzo di assegnazioni specifiche, delle quali si incaricava il personale della medesima Sezione Femminile della Falange.⁴

La scuola ideologizzata, ricca in quanto a simbologia (bandiere, quadri, immagini religiose), ma povera per materiali e risorse, unita alla segregazione fra i generi, furono gli aspetti chiave nella formazione delle nuove generazioni. L'insegnamento sessista perdurò per tutta l'estensione del franchismo, segnando e delimitando gli spazi espressivi di bambini e bambine: uno sviluppo differenziato, quindi, in accordo con i diversi ruoli sociali che poi si sarebbe stati chiamati ad assolvere nella vita adulta. Da un lato i bambini come futuri difensori della patria e della famiglia, dall'altro le bambine, le cui esclusive funzioni erano relegate alla vita privata (casa, marito, maternità, famiglia). Di questo modo nella scuola apprendevano la tenuta della casa, venendo istruite nei lavori domestici che avrebbero loro permesso di svolgere ottimamente il loro ruolo di spose e madri.

- 1 Alcalde, M. *Mujeres en el franquismo: Exiliadas, nacionalistas y opositoras*. Barcelona, Flor del Viento, 1999. Caso, A. *El largo silencio*. Barcelona, Planeta, 2000. Capel Martínez, R.M. *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*. Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1982. Di Febo, G. *Resistencia y Movimiento de mujeres en España*. Barcelona, Icaria, 1979. Gallego Méndez, M.T. *Mujer, Falange y Franquismo*. Madrid, Taurus, 1998. Nielfa Cristóbal, Gloria (Coord). *Mujeres y Hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*. Madrid, Ed. Complutense, 2003. Camps, V. *El siglo de las mujeres*. Barcelona, Cátedra, 1998. NASH, M. *Rojas. Las mujeres republicanas en la guerra civil*. Madrid, Taurus, 1999. Manrique Arribas, J.C. La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, nº 7, 2007.
- 2 Bachoud, A. *Franco*. Barcelona, Editorial Crítica, 2000. Preston, P. *Franco. Caudillo de España*. Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1994. Preston, P. *The Spanish Holocaust: Inquisition and Extermination in Twentieth-century Spain*. HarperPress, 2008. Preston, P. *The Spanish Civil War: reaction, revolution and revenge*. London, UK: Harper Perennial, 2006. Preston, P. *La Guerra Civil Española: Reaccion, Revolucion y Venganza*. Barcelona, 2010. Preston, P. *El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*. Madrid, Ed. Debate, 2011.
- 3 Alcalde, M. *Mujeres en el franquismo: cit.* Capel Martínez, R.M. *Mujer y sociedad en España, cit.* Di Febo, G. *Resistencia y Movimiento de mujeres en España, cit.* Gallego Méndez, M.T. *Mujer, Falange y Franquismo, cit.* Nielfa Cristóbal, Gloria (Coord). *Mujeres y Hombres en la España franquista, cit.* Camps, V. *El siglo de las mujeres, cit.* Nash, M. *Rojas. Las mujeres republicanas en la guerra civil, cit.* Manrique Arribas, J.C. *La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista, cit.*
- 4 Bachoud, A. *Franco, cit.* Preston, P. *Franco. Caudillo de España*. Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1994; *The Spanish Holocaust, cit.*; *The Spanish Civil War, cit.*; *La Guerra Civil Española, cit.*; *El holocausto español, cit.*

L'influenza della Chiesa e della Falange (Sezioni Maschile e Femminile) erano i due grandi alleati del regime, che avrebbero mantenuto i loro compiti fino alla morte del dittatore. I bimbi e bimbe scolarizzati in quell'epoca ricevettero un'educazione autoritaria di segno fascista, un forte indottrinamento e l'instaurazione di un'appropriata simbologia. I testi scolastici, le canzoni e i giochi infantili erano il riflesso dei principi educativi e veicolo dei postulati del nazionalcattolicesimo.

Il presente lavoro forma parte di un'indagine più ampia, ma in questa sede, considerato il limitato spazio, ci si limita a prendere in esame il periodo degli Anni Quaranta: anni difficili, ma ideologicamente forti e indottrinanti che, in risposta ai dettami ideologici ufficiali, segnarono i destini delle donne spagnole. Nelle pagine seguenti concentreremo la nostra attenzione sull'insegnamento alle donne nelle Isole Canarie* nell'ottica della Sezione Femminile, istituzione che fin dall'inizio della ribellione militare estese le sue attività in tutte le isole dell'Arcipelago. Per questa ricerca abbiamo seguito il sistema metodologico della storiografia educativa contemporanea. Nell'ambito euristico abbiamo impiegato la metodologia di analisi della stampa e delle fonti documentali per ricavare le informazioni e procedere quindi agli aspetti dell'ermeneutica e dell'interpretazione dei dati. Per la realizzazione di questo lavoro sono stati consultati i fondi della Sezione Femminile custoditi negli Archivi Storici Provinciali di Las Palmas e di Santa Cruz de Tenerife, così come i differenti quotidiani editi in ambedue queste provincie insulari. Ricordiamo a questo proposito: il quotidiano *Amanecerer* (giornale della Rivoluzione Nazionale Sindacalista), *El Día* (giornale del mattino, Organo del Movimento Nazionale Sindacalista), *Escuela Azul* (Organo del Sindacato Spagnolo di Magistero), *Gaceta de Tenerife* (quotidiano cattolico), pubblicati a Santa Cruz de Tenerife, nonché *La Falange* e *Alerta* (editi a Las Palmas). Inoltre si consultarono le riviste *Medina* e *Consigna* (organi della Sezione Femminile pubblicati a Madrid), così come documenti vari editi dalla Sezione Femminile per lo Stato spagnolo. In sintesi questi rappresentano fonti d'informazione dell'epoca con una carica ideologica determinante.

1. L'organizzazione della Sezione Femminile nelle Canarie

La Sezione Femminile della Falange Spagnola Tradizionalista e delle Giunte Offensive Nazionali Sindacaliste (JONS), creata nel 1934, mantenne in auge la sua attività fino al 1977⁵, quando venne soppressa in seguito alla morte del dittatore. Era la versione femminile della Falange Spagnola Tradizionalista e delle JONS, un'istituzione chiave nella società postbellica, dato che i decreti del 1939⁶ e 1940 affidarono alla Sezio-

* Da dove il colpo di Stato prese le sue prime mosse: il generale Francisco Franco era allora il comandante militare dell'Arcipelago, oltre che Capo di Stato Maggiore dell'esercito [N.d.T.].

5 Per decreto-legge del 1° aprile 1977 fu sciolta la Sezione Femminile; in base al medesimo decreto venivano sciolte anche tutte le organizzazioni legate al Movimento Nazionale che portò al franchismo. Primo De Rivera, P. *Recuerdos de una vida*. Madrid, Ediciones Dyrsa, 1983.

6 Decreto del Capo dello Stato, 28 dicembre 1939, sulle funzioni della Sezione Femminile della Falange Spagnola Tradizionalista e delle JONS. Questo decreto fu firmato da Francisco Franco «Nella pronta attenzione che questa Direzione dello Stato dedica alla riorganizzazione del Partito, occupa un posto di spicco la Sezione Femminile, per i meriti che le sue iscritte guadagnarono durante la guerra servendo con abnegazione, nella loro fraterna assistenza che è, allo stesso tempo, speranza e promessa di quanto la donna spagnola deve realizzare adesso, nei difficili tempi postbellici. Con magnifica disciplina e ammirevole tempra e delicatezza, la Sezione Femminile ha condotto una missione insostituibile in istituzioni quali l'Ausilio Sociali, gli ospedali, i laboratori, le lavanderie del fronte, le polveriere, ecc. Esempio di prestazione guerriera e politica che non ha per nulla sminuito le tradizionali virtù della donna spagnola, ma anzi, ha portato al massimo grado quella profonda educazione religiosa e patriottica che ha costituito l'incessante preoccupazione della Sezione Femminile, nel suo slancio verso una totale formazione spirituale della donna».

ne Femminile la formazione delle donne⁷, tanto nel terreno domestico come in quello politico-sociale, dentro il cui programma si includeva il servizio sociale⁸. Ma senza dubbio alle Canarie questo iniziò già fin dal 1936, data in cui l'Arcipelago passò sotto il controllo dei militari congiurati. Questa istituzione parastatale si occupò di tutte le questioni relative alle donne, assumendo attributi di indottrinamento ideologico, didattico e culturale, fino a sfociare nell'ambito familiare. Intendeva preparare le donne come future madri, insistendo nell'igiene e nello sport per forgiare madri sane e forti capaci di partorire figli robusti⁹. Poneva l'accento nel totale rispetto della figura maschile e nell'adesione alla sua opinione: i criteri decisionali delle donne erano quelle del marito.

Come organizzazione la Falange non ottenne una risposta notevole nell'arcipelago prima del 18 luglio,* poiché le sue affiliazioni alle Canarie prima della ribellione militare contavano solo su poche adesioni¹⁰. Le iscrizioni delle donne alla Sezione Femminile risultavano egualmente poco significative. Nella piccola isola di La Palma ci fu un numero di adesioni maggiore che nelle isole maggiori di Tenerife e Gran Canaria, quindi inizialmente l'azione delle donne falangiste si manifestava appena: il suo vero decollo si fece sentire soltanto dopo il colpo di Stato e il successivo progredire della sollevazione militare. Nell'Arcipelago funzionavano le Delegazioni Provinciali della Sezione Femminile di Santa Cruz de Tenerife e di Las Palmas, assieme a varie delegazioni locali, dislocate in ciascuna delle isole minori (Lanzarote, Fuerteventura, Hierro e Gomera), che si organizzarono a partire dall'estate del 1936¹¹. A Santa Cruz de Tenerife si costituì la Sezione Femminile provinciale nell'agosto 1936 sotto la presidenza di Maria Yanes; in principio contava su mezzo centinaio di affiliate. Più tardi si organizzarono le commissioni locali, estendendosi nei singoli villaggi di tutta la geografia insulare¹². Nei primi due anni si crearono dunque un gran numero di queste delegazioni locali, e si aprirono sedi della Sezione Femminile perfino in piccoli nuclei di popolazione e in alcuni quartieri¹³: ad esempio possiamo citare, nella sola isola di Tenerife, quelli di Tacoronte, La Laguna, El Sauzal, La Cuesta, La Esperanza, Tegueste, Punta de Hidalgo, Las Mercedes, Valle Guerra, Tejina, Santa Úrsula, La Victoria, La Orotava, Puerto de la Cruz, Cruz Santa, Realejo Alto, Icod, La Guancha, El Tanque, Garachico, Los Silos, Buenavista, Candelaria, Guía de Isora, Güimar, San Miguel, Arico, Arona, Vilaflor. Ben presto que-

7 Il 30 maggio 1939 il dittatore stesso, Francisco Franco Bahamonde, nel suo discorso tenuto a Medina del Campo a commemorazione della vittoria, insisteva nel dire che l'obiettivo della Sezione Femminile era quello di *"riconquistare l'ambiente domestico per la donna"*. Sulla via di tale realizzazione s'incamminò Pilar Primo de Rivera, *alma mater* dell'organizzazione.

8 Il Decreto del 7 ottobre 1937 configurò le basi giuridiche dell'organizzazione e stabilì per le donne spagnole il *"dovere nazionale"* nella prestazione del "Servizio Sociale".

9 Campo, S. del. Política demográfica de la familia y de la natalidad en España. Revista *Sistema*, n° 4 - gennaio 1974. Madrid, pp. 47-73.

* - Infatti il giorno prima era iniziato il cosiddetto **Alzamiento nacional**, ovvero la rivolta di una parte delle forze armate contro il governo retto dal Fronte Popolare, eletto dal popolo: era iniziato il colpo di Stato [N.d.T.].

10 Guerra Palmero, R. *La Falange en Canarias (1936-1950)*. CCPC, Santa Cruz de Tenerife, 2007, pp. 26-27.

11 AHPST. Archivo Histórico Provincial de Santa Cruz de Tenerife. Delegación Provincial de la Sección Femenina. Sección Secretaría Provincial. Libros de Actas. AHPLPGC. Archivo Histórico Provincial de las Palmas de Gran Canaria. Administración Central Periférica. Fondo documental de la Sección Femenina. Documentación Administrativa, Servicios Sociales y Escuela Hogar (1938-1982).

12 AHPST. Fondo Sección Femenina. Informe del Consejo Provincial. Años 1936-1977. Registro d'entrata della corrispondenza (1936-1939). Registro d'uscita della corrispondenza (1936-1939).

13 *Ibidem*.

ste delegazioni si andarono espandendo progressivamente anche nei villaggi delle altre isole, come accadde a La Palma e a Gran Canaria. Nell'isola di La Palma esistevano sedi a Santa Cruz de La Palma (il capoluogo) e inoltre a Breña Alta, Breña Baja, El Paso, Los Llanos, San Andrés y Sauces, Tazacorte, Tijarafe, Villa de Mazo. A Gran Canaria, oltre che nella capitale Las Palmas, funzionavano quelle di Telde, Arucas, Gáldar, Teror, Agüimes, Tamaraceite, Agaete, Ingenio, San Bartolomé, Guía, Moya, y Firgas e altre minori. A Gomèra se ne crearono ad Agulo, Hermigua, Playa Santiago, San Sebastián, Vallehermoso, mentre a Hierro, dove esistevano delegazioni fin dal 1937¹⁴, si aprirono sedi a Valverde e a El Pinar. La creazione di queste delegazioni crebbe così rapidamente che per l'aprile del 1937 il loro numero già assommava a 242 registrate, di cui 154 femminili¹⁵. Normalmente nelle isole le donne che alimentarono le fila della Sezione Femminile erano giovani provenienti da famiglie di classe media e alta, che aderivano in forma volontaria e attiva per collaborare alla "salvazione della patria". L'eterogeneità delle affiliate rivelava l'esigenza di arruolare anche alcune donne "non convinte" come un espediente per garantire ai ribelli una forma di adesione generalizzata, onde evitare di essere perseguitate o mal considerate, ma bisogna dire che fu anche una maniera per rompere quell'isolamento domestico nel quale le confinavano le nuove dottrine del regime¹⁶. I rapporti sui rispettivi incarichi venivano resi noti sulle pagine della stampa, dove venivano citati sia il nome che l'incarico svolto dalle camerate, così in queste liste si possono vedere differenti incarichi di responsabilità ricoperti da ragazze di una stessa famiglia. La loro sintonia con l'ideologia falangista si esplicava anche nel loro impegno alla socializzazione e all'educazione delle donne; i principi ideologici si sparse tra la popolazione, inoltre la stampa contribuiva ad esaltare i valori tradizionali della donna spagnola, così come il loro spirito di sacrificio e di coinvolgimento nella causa nazionale¹⁷.

La struttura organizzativa era molto rigida e gerarchizzata. Per camerate della Sezione Femminile era obbligatorio indossare l'uniforme, come dimostrazione che affrontavano le diverse attività quale contributo alla patria, inoltre partecipavano a diverse manifestazioni patriottiche facendo mostra della loro adesione alla "causa nazionale". Ancora abbigliate nell'uniforme assistevano ai riti religiosi, alle celebrazioni del "Giorno del Caudillo", alla festività di Santa Teresa* e ad altre commemorazioni: la presenza di queste fanciulle in divisa si evidenziava tanto nelle parate militari come nella semplice partecipazione alla messa. Ogni anno preparavano varie ricorrenze, come ad esempio la festa per onorare la loro patrona, funzioni religiose, chiusure di corsi, inaugurazione di determinate opere o istituzioni, incontri sportivi, esposizioni di lavori manuali, festival teatrali nei più importanti teatri delle due principali città, ossia Santa Cruz (Tenerife) e Las Palmas (Gran Canaria). Allo stesso modo nelle piccole delegazioni locali della varie isole si assecondavano le festività e le celebrazioni legate all'onomastica dei rispettivi santi patroni. Ma si realizzavano anche campagne di vaccinazione, raccolte di fondi, distribuzioni di ceste per neonati, giocattoli, vestiti e viveri.

14 *Ibidem*

15 Guerra Palmero, R. *La Falange en Canarias*. Opus cit, p. 49.

16 González Pérez, T. *Vivencias de mujeres canarias durante la guerra civil*, in Nash, M. y Tavera, S.(Eds.) *Las mujeres y las guerras*. Barcelona, Icaria, 2003, p. 420-421.

17 Lennar de Alonso, D. *La Mujer en la Nueva España*, in *Gaceta de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, 1 novembre 1936. *Mujeres en Falange*, Las Palmas 7 dicembre 1936. *Madre Patria in La Falange*, Las Palmas, 23 luglio 1937. *La madre y el niño*, in *La Falange*. Las Palmas, 27 luglio 1937. *Membriela Vidal, L. Mujeres Azules*, *Gaceta de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, 4 gennaio 1938. (articolo firmato con lo pseudonimo di ELIEN). *El Día*, 26 maggio e 17 novembre 1939.

* Santa Teresa d'Avila, patrona di Spagna, autrice di scritti incentrati sulla mistica cattolica. Non a caso il suo motto era "Patire o morire". La sua festa si celebra il 15 ottobre [N.d.T.].

Data la gerarchizzazione della loro struttura, le delegazioni provinciali godevano scarsa autonomia, poiché la stretta dipendenza dagli organi superiori – la Delegazione Nazionale - garantiva l'adeguato funzionamento. Anche la nomina delle cariche proveniva dalla giunta nazionale. Pilar Primo de Rivera era colei che nominava o destituiva le delegate provinciali: lei conosceva personalmente le delegate grazie ai continui viaggi e corsi di formazione che su scala nazionale si realizzavano per i comandi. La giunta provinciale era composta dalla delegata-capo, dalla segretaria provinciale e da tutte le delegate provinciali, mentre le delegazioni locali dei principali nuclei urbani insulari di Tenerife (Santa Cruz e La Laguna), Gran Canaria (Las Palmas e Telde), e le delegazioni insulari di Lanzarote (Arrecife), Fuerteventura (Puerto del Rosario), La Palma (Santa Cruz de La Palma), Hierro (Valverde) e Gomèra (Hermigua) rimanevano a livello subalterno in seno alla direzione provinciale. Al terzo livello della giunta si trovavano le delegazioni locali di tutti i villaggi delle isole nelle rispettive province¹⁸.

Dal 1936 si contava con il coinvolgimento delle nuove generazioni nella Sezione Femminile: le membre più giovani si sottoponevano ad un periodo di formazione in vista di successive attività da condividere con le rispettive gerarchie. Talvolta le rappresentanze di ambo i sessi partecipavano congiuntamente a manifestazioni celebrative dei primi momenti della dittatura: così si ricorda che a Las Palmas, nel 1937, si celebrò il 2 maggio [*commemorazione della Guerra d'Indipendenza contro i francesi, 2 maggio 1808, N.d.T.*] nella centralissima Piazza di Sant'Anna, per l'occasione "adornata e abbellita con il ritratto del Caudillo", innalzando un monumento che fu ricoperto con la bandiera della Falange, rendendo omaggio con la collocazione di corone floreali, poi pregarono, cantarono inni e sfilarono davanti ad esso; indi marciarono per le vie adiacenti alla presenza di tutta la gerarchia maschile e femminile¹⁹; un pubblico numeroso si raggruppò ad ammirare questa cerimonia salutandolo con il braccio teso. Ogni anno al 30 maggio, giorno di San Fernando, considerato patrono delle Frece,* si teneva la ricorrenza nella spianata del molo del porto di Las Palmas, alla presenza dei comandanti, delle autorità e delle gerarchie maschili e femminili della Falange e vi partecipavano i bambini e bambine delle scuole. Nella stessa forma si svolgevano cerimonie simili in altre località dell'Arcipelago.

La falange femminile insulare manteneva un'organizzazione perfetta: ogni settimana si tenevano sedute in cui le reggitrici prendevano accordi e risoluzioni sulla loro giurisdizione.²⁰ I contatti con la sede centrale erano stretti e la corrispondenza fluente: in nessun momento si trascurarono le comunicazioni, nonostante le difficoltà ambientali dovute al territorio insulare, poiché costituivano un elemento chiave nella formazione delle donne canarie. I continui viaggi a Madrid mantenevano del resto attiva la relazione:²¹ alcune isolane vi si trasferirono addirittura per ragioni di servizio, soprattutto a partire dal 1937, per meglio collaborare con l'istituzione a livello nazionale.²² Una volta terminata la guerra civile si tributarono diversi omaggi al cau-

18 AHPST. Delegación Provincial de la Sección Femenina. Sección Secretaría Provincial. AHPLPGC. Administración Central Periférica. Fondo documental de la Sección Femenina.

19 "El dos de mayo celebrado por los Flechas de Las Palmas", *Alerta*, Rivista della Gioventù Nazionale sindacalista di - Gran Canaria, 1 giugno 1938. (Tip. Falange-Las Palmas), p. 14.

* In riferimento al fascio di frecce presenti sull'emblema istituzionale della Falange [N.d.T.].

20 AHPST. Delegación Provincial de la Sección Femenina. Sección Secretaría Provincial. Libros de Actas. AHPLPGC. Administración Central Periférica. Fondo documental de la Sección Femenina. Documentación Administrativa, Servicios Sociales y Escuela Hogar (1938-1982).

21 AHPST. Fondo Sección Femenina. Informes del Consejo Provincial (1936-1977).

22 AHPST. Fondo Sección Femenina. Secretaria Provincial. Registro d'entrata della corrispondenza. Invio di camerate per lavorare nella Sezione Nazionale data: 9 ottobre 1937).

dillo, fra questi quelli realizzati dai falangisti a Valladolid, a cui partecipò la Sezione Femminile di ambedue le provincie canarie, rispondendo così alla chiamata nazionale.²³ Anche nelle isole si celebrò il trionfo dell'esercito nazionalista, al quale ugualmente si rese omaggio, anche se l'arcipelago non figurò direttamente tra gli scenari della contesa, ma ne soffrì le conseguenze. La presenza nelle isole dei comandanti superiori fu sempre ben accolta dalle camerate, che si prodigavano ad organizzare grandi manifestazioni di accoglienza popolare, come per esempio nell'occasione del 1942, in cui la Delegata Nazionale della Falange Femminile, Pilar Primo de Rivera, visitò le Canarie, al pari delle visite che aveva compiuto in altre zone della Spagna. Fu dunque a Gran Canaria nei primi giorni di marzo, venendo omaggiata da differenti autorità provinciali e onorata nelle varie località.²⁴ Allo scopo di assistere alla sua presenza in quei centri vennero sospese le attività, compresa la chiusura di alcuni uffici: si interruppe la giornata lavorativa e si invitarono i commercianti a chiudere i loro negozi onde potersi recare a salutare la direttrice nazionale e partecipare alle cerimonie; tanto a Las Palmas come in tutte le altre località le dettero il benvenuto, allorché lei si incontrò con le reggatrici e con le delegate locali. In ambo le provincie la delegata nazionale insistette nei suoi discorsi sull'importanza di essere affiliate alla Falange e sui compiti che avevano le donne falangiste, enfatizzando il loro principale ambito d'azione: «La missione si riduce a una sola parola ripetuta: formazione, formazione e formazione!».²⁵ Si riferiva ovviamente al significato basilare dell'attivismo formativo inteso all'indottrinamento, si imponeva di diffondere il credo ideologico attraverso l'educazione delle donne. I mezzi di comunicazione dedicarono ampio spazio all'itinerario della delegata nazionale, riferendo sulle varie iniziative sorte durante quelle intense giornate: tanto la radio come i giornali informavano su ogni singolo spostamento e atto accaduto, così dalla stampa apprendiamo che ella presiedette l'inaugurazione ufficiale del corso delle istitutrici del Fronte della Gioventù nella Scuola di Domestica, che fece poi visita alla caserma della Falange e che ispezionò le sedi locali della Sezione Femminile, come ad esempio quella di Telde (Gran Canaria).²⁶ «Inquieta e girovaga come la santa di Avila, Pilar arriva adesso nella nostra isola per continuare la missione falangista della Patria affidata alle donne spagnole»²⁷.

Per completare il suo previsto programma si spostò poi a Tenerife il 7 marzo 1942, al suo arrivo fu ricevuta dalle autorità civili e militari, dalle gerarchie del Movimento, da varie rappresentanze ufficiali (Scuola di Magistero, Ispettrici della Scuola Primaria, ecc.) e da folto pubblico; rimase nell'isola fino al 13 marzo.²⁸ Il giornale "Scuola Azzurra" riportò la notizia, unitamente a vari articoli che parlavano dell'operato della Delegata Nazionale e dello spirito che la animava.²⁹ Sui suoi discorsi tenuti alle Canarie era costante l'insistenza sui valori della Sezione Femminile e sul proselitismo, che si spiegavano nel fatto che la militanza femminile non fu significativa fino al 18 luglio. Solo a partire da quella data [*l'inizio della Guerra Civile, N.d.T.*] la sua entità numerica era aumentata, data la necessità sociale di appartenervi, per cui si considerava di importanza cruciale affiancare la militanza ai valori femminili che così venivano attivamente rappresentati.³⁰ A Santa Cruz (Tenerife) ella inaugurò il corso per infermie-

23 AHPST. Fondo Sección Femenina. Informes del Consejo Provincial (1936-1977).

24 *Falange*. Las Palmas, 3 marzo 1942.

25 Extracto de su conferencia publicada in *Falange*. Las Palmas, 3 marzo 1942 e in *El Día*. Santa Cruz de Tenerife, 8 marzo 1942.

26 *Falange*. Las Palmas, 13 marzo 1942.

27 Pilar Primo de Rivera habla a la Sección Femenina. *Falange*. Las Palmas, 5 marzo 1942.

28 *El Día*, Santa Cruz de Tenerife, 7 marzo 1942.

29 *Escuela Azul*, n° 106. Santa Cruz de Tenerife, 10 marzo 1942.

30 AHPST. Fondo Sección Femenina. Libro de actas, Juntas de Regidoras (1940-1943). Seduta del 4 marzo 1943, p. 270.

re che, in via del tutto eccezionale, si organizzò nelle isole, mentre altrimenti le aspiranti avrebbero dovuto recarsi sul continente.³¹ Tale corso, tenuto in forma intensiva, aveva la durata di sei mesi. Successivamente la Delegata visitò La Laguna e vari villaggi del Nord di Tenerife, come Realejo Alto, dove inaugurò la Scuola di Domestica.³² Il 13 marzo, dopo una settimana di febbrile attività a Tenerife, la Delegata ritornò a Gran Canaria, dove culminò la sua visita nell'arcipelago con altre cerimonie e con il saluto ufficiale, prima di partire verso Siviglia.³³

2. Attività delle donne nella retrolinea

Durante il conflitto le donne canarie svolsero un'intensa attività, che le vide partecipare in varie maniere nella vita quotidiana. L'esperienza della retrovia era legata all'affiliazione politica: le donne repubblicane furono poi perseguitate per le loro idee e dovettero affrontare con molta difficoltà la vita familiare, mentre le adepti al nuovo ordine si occupavano di assolvere a differenti compiti in ambito sociale, venendo così favorite nonostante le avversità di un paese in guerra. Anche se le isole erano lontane dai fronti di battaglia, le donne erano in contatto con l'esercito, impegnandosi in varie attività nelle retrovie:³⁴ il loro appoggio ai combattenti si attuava con la distribuzione di pacchi di vestiario, di viveri o di effetti personali. Considerate le vicissitudini del fronte, questi erano elementi di grande importanza per rinforzare il morale dei soldati; sempre come tributo alla patria le isolane dedicavano il loro tempo alla cucitura, assistendo le persone che ne necessitavano.

«Tutto ciò è ammirevole, donna delle retrovie! Sei incantevole per essere donna e per essere spagnola! Ma io vorrei di più da te, vorrei che tu non dimenticassi di essere la pietra angolare su cui poggia il grande edificio della famiglia e, per esteso, il grandissimo edificio della società. Guarda che ciò che tu fai non lo potranno fare gli uomini che riempiono le nostre trincee e che più tardi (quando la Pace arriverà nella nostra Patria) dovranno legiferare e riempire le Università, gli uffici e le fabbriche.»³⁵

Dalle loro rispettive località le donne cominciarono ad attivarsi in attività di appoggio ai soldati che stavano al fronte, come raccogliere denaro e gioielli tra la popolazione, organizzare rappresentazioni teatrali e serate artistiche per raccogliere donazioni,³⁶ o iniziative come la cucina in economia, il piatto unico, il giorno senza dolci, il lavoro nelle sartorie³⁷ per confezionare uniformi, bendaggi, lenzuola, cappotti, ecc. La prima Sartoria Patriottica venne creata a Santa Cruz de Tenerife, si inaugurò il 7 ottobre 1936 nella sede del Circolo Mercantile ed ebbe un'eccellente risposta: inizialmente contava su 152 volontarie, un numero così elevato che si rese necessario dividerle in 4 turni di 38 donne ciascuno.³⁸ Le Sartorie Patriottiche furono poi imitate

31 *El Día*, Santa Cruz de Tenerife, 8 marzo 1942.

32 *El Día*, Santa Cruz de Tenerife, 12 marzo 1942.

33 Pilar Primo de Rivera regresó de Tenerife. *Falange*. Las Palmas, 13 marzo 1942.

34 "Mujer, tú en la retaguardia, también contribuyes a la grandeza de España", en *Gaceta de Tenerife*, 2 marzo 1938.

35 "Mujer, tú en la retaguardia, también contribuyes a la grandeza de España" en *Gaceta de Tenerife*, 2 marzo 1938.

36 AHPST. Fondo Sección Femenina. Informes del Consejo Provincial (1936-1977).

37 Ibero, S. La mujer y la patria. *La Patria*, Santa Cruz de Tenerife, 2 novembre 1936. Ibero, S. La patria, *La Patria*, Santa Cruz de Tenerife, 9 novembre 1936. In ambedue gli scritti l'autore faceva riferimento alla sartoria Patriottica creata a Santa Cruz de Tenerife e al lodevole lavoro delle donne per confezionare diversi indumenti e raccogliere donazioni. Anche nella *Gaceta de Tenerife*, 8 e 20 agosto 1936 si riconoscono gli sforzi delle donne della Sezione Femminile.

38 *Gaceta de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, 7 e 8 ottobre 1936. Gli imprenditori e diverse altre persone collaboravano con donazioni come forma per dimostrare la loro adesione al

in altre località e isole dell'Arcipelago. In quelle di Las Palmas si promuovevano raccolte di lenzuola vecchie per ricavarne bende.³⁹ Le camerate della Sezione Femminile venivano convocate per il lavoro in queste sartorie, e vi si dovevano recare vestite con l'uniforme regolamentare: prestavano servizio nelle sartorie della FET e delle JONS, con un orario di lavoro dalle dieci alle dodici e mezza al mattino e dalle cinque alle sei al pomeriggio. Il Comandante Militare delle Canarie, generale Ángel Dolla La Hoz, rese pubblico il riconoscimento di prerogative alle donne parificate a quello dei militari che prestavano servizio nelle Sartorie Patriottiche delle Canarie, i quali venivano considerati come inquadrati nell'organico dell'esercito.⁴⁰ In linea generale, indipendentemente dall'organismo femminile (fosse Azione Cattolica, Azione Cittadina o Sezione Femminile), le donne venivano considerate come personale mobilitato, comprese quelle che non aderivano a nessuna organizzazione.

La stampa quotidiana simpatizzante dei golpisti riportava sulle sue pagine i dati sull'espansione delle organizzazioni femminili e sull'apertura delle sedi.⁴¹ Oltre ad incitare al patriottismo, sensibilizzavano le donne alla causa militare, per indurle a fare "sacrifici" a favore della patria, come madri, spose o fidanzate, o come infermiere al fronte o ancora partecipando attivamente alla causa dalle retrovie.⁴² Coloro che erano chiamate al sacrificio per recuperare l'impeto e l'allegria della Spagna vi aderivano spontaneamente, poiché collaborando evitare di cadere "sotto sospetto". La Sezione Femminile di Las Palmas stabilì che tutti i giovedì, per tutta la durata della guerra, si doveva portare alla sede una donazione, e nessuna poteva sottrarsi: «Loro [i combattenti, N.d.T.] possono accettare tutto, perfino la morte, per la Spagna. Noi [donne] possiamo dunque rinunciare a qualche capriccio e risparmiarne qualche spesa per loro.»⁴³ Allo stesso modo si comunicò alle affiliate, agli iscritti e al pubblico la vendita di francobolli nella sede di viale General Franco, il cui ricavato andava devoluto alle lavanderie del fronte.⁴⁴ Parallelamente a queste riscossioni si preparavano altre raccolte di biancheria, di farina, di viveri e di medicinali, depositate presso la sede della Sezione Femminile, che a sua volta provvedeva all'invio sui campi di battaglia. Talvolta le comandanti stesse si occupavano della spedizione del carico, accompagnandolo fino alla consegna, come fece ad esempio la delegata provinciale María B. Echevarría.⁴⁵

La campagna propagandistica per mezzo della stampa e della radio, unita alla lontananza dagli scenari bellici, permise di mettere in opera senza intralci tutta questa struttura, pubblicizzando le attività in forma di indottrinamento e di propaganda fascista. Sempre a mezzo stampa si rendicontava sull'attività della Sezione Femminile, specialmente ad opera dei suoi portavoce, che informavano sui suoi programmi ed emanavano proclami in accordo con i principi falangisti.⁴⁶ Certe esaltazioni patriottiche era-

nuovo ordine imposto dalle armi e la stampa pubblicava il nome delle persone che davano i loro contributi. Per esempio la Ditta Singer donò 38 macchine da cucire e offrì un corso di apprendistato per l'uso delle stesse presso la Sartoria Patriottica di Santa Cruz de Tenerife.

39 *La Falange*, Las Palmas de Gran Canaria, 23 luglio 1937.

40 Il Bando del 17 novembre 1936 informava che: "Tutte le operaie delle Sartorie Patriottiche delle Canarie, per il fatto stesso di esserlo, avranno i doveri e le prerogative proprie delle organizzazioni militari consimili". (*Gaceta de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife, 8 gennaio 1937).

41 *Gaceta de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife, 1 novembre 1936.

42 *Gaceta de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife, 7, 10, 11 e 31 ottobre 1936.

43 *Madre Patria*. *La Falange*, Las Palmas, 23 luglio 1937.

44 *Ibidem*.

45 Ortega, T. *Camisas azules más allá de los mares*. *Falange*, Las Palmas 1 giugno 1937.

46 González Alonso, G. *La perfecta falangista*, in *Amanecer*, Santa Cruz de Tenerife, 21 dicembre 1937. ELIEN. *Mujeres Azules*, *Gaceta de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, 4 gennaio 1938. Lo stesso autore, il giornalista Luis Membiela Vidal, che era a tempo stesso direttore del quo-

no tese a sottolineare l'importanza delle azioni intraprese dalle donne,⁴⁷ a questo proposito si ricorda il rapporto delle "attività efficienti" che pubblicava il periodico *Falange*, edito in Las Palmas,⁴⁸ così come le emittenti radiofoniche, che mandavano in onda programmi diretti da donne.⁴⁹ Si diffondeva il programma educativo patriottico insistendo sul concetto che anch'esse avevano il dovere di difendere la patria.

«Donna canaria, è giunta l'ora che tu comprenda che la Spagna è nostra madre, in questo caso tu devi pensare a lei come colei che ti diede la vita, difendila valorosamente affinché ci protegga sotto la sua bandiera... Donne canarie, che cessi la vostra cecità! Prestate il vostro aiuto e dedicate il vostro pensiero e le vostre buone opere, che esse servano ad alleviare coloro che non vengono meno e mai riposano per estirpare il seme maligno! Per ciascuna di voi c'è un posto riservato, senza distinzione di classe né di età, da adesso fino ai giorni che restano fino alla liberazione della Patria, basterà per rendervi degne dei vostri familiari e amici che lottano al fronte.»⁵⁰ (Franco)

«Abbiamo bisogno delle donne spagnole nell'ingente opera di ricostruzione e ingrandimento del nostro suolo patrio. Franco sa che noi, con la nostra natura di donne, siamo in disaccordo con la vita di trincea, che non possiamo servire la Patria con le armi della guerra, con il fucile e i cannoni, con gli obici e la baionetta. Franco sa perfettamente che la Provvidenza affidò nella vita un compito speciale alla donna, così come lo diede all'uomo. E nella Spagna di Franco, nella nostra Spagna azzurra, non può né prosperare né esistere questo tipo che disonora noi donne, questo essere metà belva e metà demonio che rappresenta la donna rossa e viene simbolizzato dalla mitica e immortale 'Passionaria'.»⁵¹

Oltre che raccogliere fondi e confezionare corredi da inviare ai soldati al fronte, si diede vita alla "madrine di guerra", allo scopo di mantenere la corrispondenza con

tidiano, il 4 dicembre 1938 scrisse un articolo intitolato "Donne azzurre!", da cui estrapoliamo il seguente paragrafo: «Questa donnina azzurra, agile, attiva, prudente e austera, non perde tempo in passeggiate di "girls", e nemmeno indossa vestiti da "vedettes", non fuma né beve whisky, né si intrattiene in luoghi di divertimento... Vive cosciente della sua missione nel destino universale della Spagna imperiale, che risplende delle luci dei caduti e aromatizza i luoghi "urbi et orbe" con il raffinatissimo profumo delle sue virtù. Donne azzurre! Tutta l'estetica e la metafisica si arrendono davanti alla vostra rivoluzione nazionalsindacalista. In alto la Spagna!».

47 Madre Patria. *La Falange*, Las Palmas, 23 luglio 1937.

48 *Falange*. Las Palmas, 21 aprile 1937, 27 luglio 1937, 14 settembre 1938.

49 Tutti i sabati alle 6 del pomeriggio la delegazione provinciale del Fronte della Gioventù metteva in onda da Radio Las Palmas la trasmissione settimanale della "Voce del Fronte della Gioventù", organizzata dalla Sezione Radio del Dipartimento Provinciale della Cultura, Istruzione e Propaganda. Ogni sabato si pubblicava l'annuncio in periodico *Falange* sotto la denominazione "Bollettino Provinciale del Movimento".

50 Madre Patria (articolo firmato "Una hija de España. Segundo año triunfal de la Era Azul. Las Palmas, el 28 de junio de 1937"). *La Falange*, Las Palmas, 23 luglio 1937.

51 Celebrazione del Giorno del Caudillo a Tacoronte. *Amanecer*, Santa Cruz de Tenerife, 6 ottobre 1937. Il testo riportato fa parte del discorso della Delegata della Sezione Femminile, Otilia López, in quell'occasione, esaltando l'abnegazione delle donne "nazionali" e criticando aspramente le "rosse".

essi.⁵² A partire dal 1938 questo tipo di relazioni personali con i soldati al fronte si estese: le donne dell'arcipelago si scambiavano lettere con essi in qualità di stimolo e supporto morale per controbattere le circostanze in cui si trovavano. Questo scambio epistolare si apparentava in sintonia con gli ideali falangisti: vi furono casi in cui alcune "madrine di guerra" giunsero ad impegni matrimoniali con il soldato con il quale avevano mantenuto la corrispondenza. Dalle sfere organizzative venne anche suggerito alle giovanette che così come esistevano le madrine di guerra si potevano avere delle "madrine di freccia" [*In riferimento alle frecce che si incrociavano a formare l'emblema della Falange, N.d.T.*]. In questo caso si trattava più di un lavoro di beneficenza da attuare con i giovani del luogo: c'erano molti ragazzi che non avevano vestiti, così, facendosi loro madrine, potevano aiutarli a vestirsi.⁵³ A prescindere dalla congiuntura avversa e dalle difficoltà economiche le giovani contribuivano in forma moneteraria, alcune perfino non mangiavano per mancanza di mezzi, ma devolvevano la loro quota: questi esempi dimostrano la pressione a cui era sottoposta la popolazione sotto l'ordine imposto con le armi.⁵⁴

Inoltre la Sezione Femminile si fece carico di impartire corsi di infermiera, rispondendo all'appello dai campi di battaglia, che necessitavano di personale sanitario per assistere i militari feriti o malati. Fin dai primi mesi del conflitto le iscritte avviarono una campagna di divulgazione e di reclutamento per coinvolgere nella causa le simpatizzanti: alcune falangiste ottennero una formazione come infermiere a Santa Cruz de Tenerife o a Las Palmas, per poi partire al fronte come ausiliarie negli ospedali da campo, allo stesso modo di altre donne spagnole sensibilizzate nei confronti della patria.⁵⁵ La lontananza dalle metropoli e dai teatri di guerra non impedì che le donne canarie accorressero nelle zone belliche a prestar servizio come infermiere, come nel caso di Micaela Sosa Hernández⁵⁶, Lourdes Cedrés, Consuelo Ribot e Consuelo de la Rosa⁵⁷.

3. Controllo sociale della macchina del regime

Nelle isole l'azione delle donne franchiste interessò opere di beneficenza: esercitavano una doppia missione verso gli abitanti, da un lato svolgendo lavori caritatevoli verso le persone bisognose, dall'altro attuandosi in una funzione rieducativa insegnando i postulati del nazionalcattolicesimo. La generosità portava implicito il messaggio indottrinatore quale forma per garantire l'adesione al regime.⁵⁸ Fin dagli inizi le Sezioni Femminili misero in atto funzioni assistenziali: aiutavano la gente e con il gesto generoso incrementavano il populismo, dato che nell'Arcipelago c'erano molte persone emarginate, sia nella classe operaia come in quella contadina.⁵⁹ Le falangiste accudirono migliaia di bimbi nutrendoli in refettori sociali, così come altre migliaia di persone nelle mense caritatevoli o per mezzo di pacchi alimentari.

L'Ausilio Sociale venne creato nel 1936 in ambedue le provincie insulari su richiesta delle donne della Sezione Femminile, con l'obiettivo di rispondere alle necessità

52 González Pérez, T. *Vivencias de mujeres canarias durante la guerra civil*, in Nash, M. y Tavera, S. (Eds.) *Las mujeres y las guerras*. Barcelona, Icaria, 2003, p.422.

53 Calero, L. "Flechas". *Falange*, Las Palmas 1 giugno 1937.

54 Flechas femeninas. *Alerta*. Las Palmas, 1 giugno 1938, p. 18.

55 AHPST. Fondo Sección Femenina. Informes del Consejo Provincial (1936-1977).

56 AHPST. Fondo Sección Femenina. Secretaria Provincial. Registro d'entrata della corrispondenza (1936-1938).

57 *Gaceta de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife, 31 ottobre 1936. Le tre giovani si presentarono come infermiere volontarie per partire al fronte.

58 *El Día*. Santa Cruz de Tenerife, 4 ottobre 1942.

59 *El Día*. Santa Cruz de Tenerife, 29 ottobre 1939. *Amanecer*. Santa Cruz de Tenerife, 30 dicembre 1936.

più perentorie della popolazione: andava a formare parte della macchina del regime, tuttavia svolse spesso un'azione di beneficenza e di assistenza sociale, badando alle persone senza risorse per mezzo di distribuzioni di viveri e di vestiario. Ci si impegnò soprattutto con le donne e i bambini dei combattenti, così come con le vedove e gli orfani, mettendo in funzione refettori infantili, per sostenere i quali si provvedeva a raccogliere somme di denaro e donazioni presso tutti gli strati sociali, specialmente tra la borghesia, gli imprenditori e i proprietari terrieri: si rastrellavano contributi tanto in denaro come in prodotti alimentari (farine, banane, patate, uova) e indumenti. In alcuni villaggi le maestre provvedevano a questa incombenza, aiutando anche famiglie di repubblicani perseguitati.⁶⁰ A Tenerife erano in funzione mense infantili in diverse località, tra le quali vanno ricordate per la loro attività assistenziale ed educativa quelli dei quartieri metropolitani di El Cabo, Los Ilanos, Duggi, Salamanca y Buenavista⁶¹. Presso il patronato della Sacra Famiglia di Santa Cruz si dava alloggio a minori con invalidità temporanee o permanenti, ma questa opera benefica si occupava anche di ragazzi indigenti, poveri o abbandonati di Tenerife, accogliendone talvolta anche alcuni provenienti da altre isole. Analogamente anche a La Palma, Gomèra e Hierro le falangiste si impegnarono nella collettività e crearono istituzioni caritative, che spesso rispondevano ad esigenze umanitarie.

Anche a Gran Canaria portarono avanti un esteso programma di aiuto sociale⁶² e fin dall'inizio condussero un notevole "apostolato" educativo, morale e religioso, aiutando famiglie colpite dagli avvenimenti bellici, donne e bambini che non avevano mezzi economici o che si trovavano in circostanze di emarginazione: per tutti questi si disponeva di mense sociali nei quartieri della capitale Las Palmas (Guanarteme, Puerto de la Luz, San José), mentre ne erano sorte anche in altri centri dell'isola, come Arucas, Telde, Gáldar e Guía. L'intento di queste iniziative era rivolto alle classi meno abbienti e soprattutto alle donne con bimbi, come testimonia il fatto che c'erano anche refettori infantili e per madri lattanti, come quello situato in via Venegas, a Las Palmas, specializzato in alimentazione infantile.⁶³ Altro esempio fu l'apertura a Las Palmas della "Casa del Bambino", avente lo scopo di fornire assistenza ai bimbi che, per varie ragioni, si trovavano in situazione di abbandono: secondo un computo iniziale "si dette ricovero a cinquecento bambini orfani o indigenti".⁶⁴ Nella parte orientale dell'isola di Gran Canaria [la più popolosa, N.d.T.] si provvedeva a distribuzioni di viveri sia in città che nei villaggi, anche in quelli più remoti (Agaete, Antigua, Agüimes, Betancuria, Carrizal, Firgas, Haría, Ingenio La Oliva, Moya, Pájara, Puerto de Cabras, San Mateo, Santa Brígida, San Lorenzo, San Nicolás, Tafira, Tejada, Teror, Tías, Tinajo, Tuineje, Valleseco e Yaiza). Da Gran Canaria si organizzò poi il vettovagliamento anche nelle isole semidesertiche di Lanzarote e Fuerteventura, anche se qui già funzionavano i servizi gestiti dall'Ausilio Sociale, sempre dipendente dalla Sezione Femminile: nei due capoluoghi di Arrecife (Lanzarote) e di Puerto Cabras (Fuerteventura, questo toponimo venne cambiato nel 1956 in *Puerto del Rosario*) si disponeva di mense sociali per dare nutrimento alle persone più necessitate.

Va inoltre ricordato il lavoro di educazione divulgativa svolto per mezzo della

60 Candelaria Alonso Marrero, che lavorava come maestra nel quartiere di La Dehesa del Puerto de la Cruz (Tenerife), scrisse nelle sue memorie di aver aiutato le bambine i cui genitori erano in prigionia. Vid. Gonzalez Perez, T. Memorias de una maestra lagunera: Candelaria Alonso Marrero (1934-1941) *Tebeto VIII* (Anuario del Archivo Storico Insulare di Fuerteventura), 1995, pp. 209-225.

61 *Amanecer*. Santa Cruz de Tenerife, 4 gennaio e 12 febbraio 1939.

62 "Benemérita labor de Auxilio Social en Las Palmas". *Falange*. Las Palmas, 1 ottobre 1942.

63 *Falange*. Las Palmas, 15 ottobre 1942.

64 *Falange*. Las Palmas, 1 de octubre de 1942.

“Cartella della Madre”, con cui si insegnavano alle future madri le nozioni utili per la maternità, nell’intento di dare formazione e istruzione in materia di puericultura e affinché si apprendessero le norme elementari di igiene infantile: l’elevato tasso di mortalità infantile era infatti in gran parte dovuto a problemi di ignoranza, per cui quel genere di informazioni rivestiva grande importanza, anche in considerazione dell’alto indice di analfabetismo esistente tra la popolazione femminile insulare.

4. Istruzione e indottrinamento

La formazione domestica per le donne nazionalsindacaliste rappresentava però l’asse d’azione della Sezione Femminile, per cui ci si adoperò a svilupparlo seguendo lo schema disegnato da Pilar Primo de Rivera. L’argomentazione falangista determinò il modello educativo della donna, che si proiettò nelle disposizioni legislative in ambito scolastico, con il “curriculum sessista” che era stato stabilito dalla legge sull’istruzione pubblica del 1857. Nella scolarità obbligatoria la legge per l’istruzione primaria del 1945 incluse una serie di discipline per preparare le ragazze e le donne alla vita dell’ambiente domestico e nelle sue attività affini, con il proposito di farne delle esperte del focolare domestico.⁶⁵ In seno alla Sezione Femminile venne istituito il Fronte della Gioventù, appunto per raggiungere tale obiettivo pedagogico:⁶⁶ gli si assegnò la formazione delle nuove generazioni nei centri didattici e nei centri di lavoro. Secondo l’articolo 10 del Fronte della Gioventù «Tutti gli alunni dei centri di Istruzione Primaria e Secondaria, sia ufficiale come privata, formano parte del Fronte della Gioventù».

Anche alle Canarie non si trascurò in nessun momento l’istruzione delle donne, assecondando questi dettami ufficiali: la Sezione Femminile sviluppò un’ampia gamma di attività in diversi campi e investì tutto il suo impegno per raggiungere i suoi obiettivi formativi; le sue affiliate venivano forgiate secondo una serie di contenuti uguali in tutta la Spagna. Tale apprendistato comprendeva la Didattica Domestica (pedagogia familiare, puericultura ed economia domestica), la formazione religiosa (preetti morali, dogmi e liturgia), la Dottrina, Morale e Stile Nazionalsindacalista (principi del movimento e teoria della Falange), educazione fisica, ginnastica e sport (prove fisiche per fortificare le donne) e musica (cori e danze). Dal 1936 in ambedue le provincie insulari si misero in attività diverse scuole tese alla formazione femminile. Così si avviavano, come in tutto il resto dello Stato spagnolo, corsi di formazione in cui si integravano anche elementi di un buon livello culturale, pur se rivolti ad un certo indottrinamento, rispondendo alle “nuove” esigenze dell’educazione femminile.⁶⁷ Si tenevano anche corsi di formazione per donne adulte, nonché di perfezionamento per istitutrici locali: il modello che si intendeva trasmettere era quello basato sui valori tradizionali della società ottocentesca, in cui le donne erano la cellula essenziale della famiglia patriarcale.

Nel 1939 la delegata provinciale di Tenerife creò scuole di Domestica (dove si impartivano lezioni di puericultura e igiene, cucina, taglio e cucito, economia domestica, cultura generale, musica, politica e religione), altre di Educazione Fisica (ginnasti-

65 Legge d’istruzione primaria del 17 luglio 1945. Articolo 11: “*l’istruzione femminile preparerà specialmente per la vita casalinga, per l’artigianato e le industrie domestiche*”. Colección Legislativa de Educación y Ciencia. Madrid: MEC, 1944-1945, p. 838-886.

66 Legge del Fronte della Gioventù del 6 dicembre 1940. “Articolo 1º. A completamento degli Statuti della Falange Spagnola Tradizionalista e delle JONS, s’istituisce il Fronte della Gioventù, per la formazione e l’inquadramento delle forze giovanili di Spagna. Il Fronte della Gioventù si organizza come una sezione del FET e delle JONS”.

67 González Pérez, T. La formación de las mujeres en la posguerra española. Canarias como ejemplo. *Bordón*, 53 (53): 37-57.

ca generale e ritmica, danza e sport), poi scuole serali conosciute come “scuole di formazione”, in cui si intendeva combattere l’analfabetismo, e infine scuole di Orientamento Rurale, dove si insegnavano industria casearia, lavori artigianali, agricoltura, conigliocultura, musica, politica e religione. Buona parte delle lezioni si teneva in orario pomeridiano, iniziando verso le quattro, e veniva mantenuto un serio ordine accademico e una formalità rigorosa: la frequenza era obbligatoria, l’assenza veniva punita con la totale espulsione dal corso. Valevano le stesse regole per le alunne di lingue, musica e meccanografia, se si assentavano dalle lezioni senza giustificazione.⁶⁸ Nel 1940 per tutte le ragazze venne organizzato il Servizio Sociale obbligatorio, attraverso il quale si impartivano lezioni nei centri della Sezione Femminile:⁶⁹ qui si effettuava anche l’indottrinamento ideologico per tutte le donne, che comprendeva discipline come educazione fisica, formazione politica e materie domestiche. Il Servizio Sociale era l’equivalente del servizio militare maschile, ma con una durata minore: si trattava di un corso di sei mesi in cui le donne venivano istruite secondo i dettami del regime ed era il requisito per ottenere poi una laurea, un posto di lavoro, e perfino la patente di guida o il passaporto. Ma la mancanza di personale e di finanziamenti non permise il raggiungimento di tutti gli obiettivi previsti: ci furono esenzioni e in alcuni casi venne ridotto il tempo di servizio a tre mesi, per esempio per le ragazze che stavano studiando per arrivare a un diploma. Questo Servizio Sociale era richiesto alle donne celibi di età compresa fra i 17 e i 35 anni, per cui ne erano esonerate le sposate e le celibi di oltre 35 anni; in base ai decreti 378 e 418, coloro che non dimostravano di aver adempiuto all’obbligo, in forza del relativo certificato, erano sospese dal posto di lavoro e dalla paga fino a quando non ne ottemperavano. Il servizio si poteva compiere anche in regime di “internato”, ossia con una permanenza di tre mesi presso i centri della Sezione Femminile, oppure in forma ordinaria, con una durata di sei mesi presso i centri appositi, includendo un programma teorico e un indottrinamento politico e religioso.

Da parte del Consiglio Nazionale della Sezione Femminile veniva riconosciuta l’importanza del lavoro svolto attraverso questa prestazione femminile, e la stampa locale ne pubblicava i bilanci.⁷⁰ Anche le maestre dovevano espletare il Servizio Sociale per poter esercitare le loro funzioni di docenti. Inoltre anche nei centri destinati alla gioventù femminile si aveva cura di trattare questioni di ordine religioso, culturale e di preparazione alla vita presso il focolare domestico: si voleva che le donne fossero in tutto e per tutto femminili, per cui si riteneva andassero curati i contenuti più specifici in tal senso.⁷¹ La donna doveva perciò essere istruita non per sovrapporsi al marito, né per equipararsi a lui, ma allo scopo di figurare dignitosamente al suo fianco.⁷² Tale ideale si propagò nei collegi di tutta la nazione mediante la disposizione di materie specifiche, oppure per mezzo di piccoli corsi di “Formazione dello Spirito Nazionale”, impartiti dalle incaricate della Sezione Femminile della Falange: benché al tempo molte donne fossero analfabete, si insegnava loro a ricamare, cucire, decorare e mantenere la casa, ad essere educate e a curare i figli; inoltre il pubblico femminile riceveva i messaggi subliminali mediante il cinema, il teatro, romanzi rosa o canzoni.

Gli insegnamenti di politica, religione e ginnastica rimasero obbligatori nelle scuole primarie e medie, nelle università e nelle scuole di Magistero per tutta la du-

68 A tutte le camerate iscritte al corso di Taglio e Cucito del ciclo di Cultura di Santa Cruz de Tenerife si comunicava che le classi si riaprivano il 23 gennaio 1939 nella sala della Sartoria della Falange, sita in Plaza de la Constitución.

69 Folguera Crespo, P. *El franquismo. El retorno a la esfera privada*, opus cit. p. 535.

70 *Falange*. Las Palmas, 20 gennaio 1950.

71 Sección Femenina de FET y JONS. *Lecciones para los Cursos de Formación e Instructoras de Hogar*, Madrid, 1942, p. 16.

72 “La mujer y el Hogar” in *La Mujer de Acción Católica*. n° 18. Diciembre, 1938, p. 15.

rata del periodo franchista: questo tipo di didattica era impartito da membre della Sezione Femminile che venivano distribuite su tutto il territorio di Spagna e che erano istruite in tale dottrina, benché molte di esse fossero carenti in quanto a preparazione accademica. L'obiettivo consisteva nel consolidare l'"indottrinamento domestico" fin dalla scuola e a questo scopo ci si atteneva agli aspetti della formazione politica, della formazione familiare e sociale, fino alla puericultura e alle funzioni domestiche, quindi in definitiva veniva delegato alla Sezione Femminile il compito di conferire tale formazione a tutte le donne spagnole: a tale fine vennero istituite le apposite "Scuole di Formazione Domestica",⁷³ dove pure venivano impartite nozioni di educazione fisica, artigianato, educazione civica e infermeria.⁷⁴ Parallelamente si crearono centri di formazione per comandanti e insegnanti dei vari livelli, denominate "Scuole di Formazione e Abilitazione all'Insegnamento" e di "Formazione del Personale".⁷⁵ In queste istituzioni si esaltava il ruolo tradizionale delle donne, per cui ogni obiettivo era focalizzato allo sviluppo di tale concetto.

All'apprendimento di materie connesse al mondo domestico venne conferito un tale prestigio da venire definite come "Scienze Domestiche", poiché erano considerati gli elementi basilari nella formazione delle donne. La stampa insulare si fece portatrice dell'importanza del curriculum femminile e chiedeva la creazione di "scuole di Scienze Domestiche":

«In Spagna si sente la mancanza di scuole di domestica sovvenzionate dallo Stato, come esistono in altre terre, dove al mattino le spose, di qualunque classe sociale, possano apprendere i migliori metodi di gestione e di lavoro casalingo, basati sulla scienza e sul senso comune»⁷⁶.

A Santa Cruz de Tenerife la Sezione Femminile s'impegnò nell'istruzione fin dal primo momento, e a mano a mano che si inauguravano le sue sedi si aprivano aule per dare lezioni d'istruzione primaria e secondaria, corsi di taglio e cucito, puericultura, lingue e segreteria. La stampa annunciò l'apertura dei corsi dell'Università Nazionale Operaia.⁷⁷ La preoccupazione per la formazione delle donne nella vita domestica fu presa in carico in forma tale che i vari comandi e le rispettive affiliate ricevevano a tale scopo una formazione specifica: per svolgere il suo ruolo tradizionale «la Sezione Femminile va progredendo con il suo piano di formazione, con corsi provinciali e nazionali continuamente frequentati anche dalle camerate isolate affinché ciascuna, conoscendo tutte [le tecniche], possa assolvere con vera vocazione il proprio stato di servizio».⁷⁸

Lo spazio riservato alle donne risiedeva nell'ambito privato, nell'attenzione alla famiglia e nelle questioni domestiche, quindi occorreva prepararle in tal senso: nell'ot-

73 Suárez Fernandez, L. *Crónica de la Sección Femenina y su tiempo*, Madrid, Nueva Andadura, 1993, p. 108.

74 *Ibidem*, pp. 109-111.

75 La stampa isolana riportava i messaggi indottrinatori, così come dell'importanza attribuita all'istruzione: «Istruzione di direttrici provinciali, di professoresse specializzate, scuole di Domestica e Musica, corsi per infermiere visitanti, scuole di preparazione commerciale, campeggi estivi per le iscritte alle C.N.S., [Centrales Nacionales Sindicalistas, N.d.T.], residenzialità studentesca, cattedre ambulanti. E tutto ciò che presupponga un contatto con la nostra massa per formarla conformemente alla dottrina di Cristo e al nostro credo nazionalsindicalista guardando sempre allo scopo che nella vita le donne hanno in quanto tali: quello di madri». *El Día*, Santa Cruz de Tenerife, 8 marzo 1942.

76 *Mirando al Hogar*, in *Gaceta de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, 29 ottobre 1936.

77 *La Gaceta de Tenerife*, 29 ottobre 1936.

78 AHPST. Fondo Sección Femenina. Informes del Consejo Provincial (1936-1977).

tica del fascismo non si concepiva in nessun'altra forma il ruolo delle donne, perciò anche la stampa specializzata era protesa in tal senso.⁷⁹

Le scuole di Domestica rappresentarono luoghi formativi per le giovani isolate: sei di esse sorsero nella provincia orientale, ossia a Las Palmas, Guía, Telde, Arucas (Gran Canaria), Arrecife (Lanzarote) e Puerto de Cabras (Fuerteventura), mentre in quella occidentale ve n'erano otto, di cui sette funzionavano a Tenerife (Santa Cruz de Tenerife, Güimar, Icod, La Laguna, La Orotava, Puerto de la Cruz, Los Realejos) e una a La Palma (Santa Cruz de La Palma)⁸⁰. Più tardi se ne aprirono ulteriori in altre località dell'Arcipelago, tra queste quelle di Tejina e San Miguel (Tenerife), Los Sauces (La Palma) e Agulo (Gomèra).

Anche le scuole di formazione si organizzarono in diverse località delle isole: nel 1940 ne funzionavano 27, frequentate da 366 donne. Nelle fabbriche e nei centri di lavoro dove c'erano operaie si provvedeva a fornir loro istruzione una volta conclusa la giornata lavorativa: a tal proposito va ricordato il caso delle manifatture di tabacco o di fiammiferi, come ad esempio la Fiammiferia Canaria, dove alla fine dell'orario di lavoro alle operaie si dava istruzione «dalle prime lettere fino alla completa formazione nazionali sindacalista». Certo le falangiste non ignoravano l'importanza di tale formazione in chiave di indottrinamento, soprattutto quando buona parte delle donne degli strati popolari erano a malapena scolarizzate o analfabete: per questa ragione si era pianificato un totale di 40 nuove scuole distribuite per i singoli villaggi delle isole. L'istruzione delle donne fu quindi prioritaria per le dirigenti della Sezione Femminile, come si evince da quanto detto, anche se a volte la cruda realtà ostacolò la loro azione: le Delegazioni Provinciali canarie erano a conoscenza del problema dell'analfabetismo tra la popolazione femminile insulare, così come della mancanza di scuole presso molti villaggi, e questo fatto rendeva difficile l'attuazione degli obiettivi, anche perché le stesse maestre erano a tempo stesso delegate locali della Sezione Femminile, per cui nei villaggi in cui non c'erano scuole per bambini esse non si potevano organizzare. Inoltre, anche quando esisteva una scuola, la maestra non poteva sobbarcarsi tutti i compiti da sola, a causa della semplice sovrapposizione delle attività; a tutto ciò si aggiunga che anche nei villaggi dove si poteva contare sulla presenza di affiliate, spesso non potevano essere loro affidati incarichi di responsabilità, poiché la maggior parte di esse stesse erano carenti in istruzione e «appena sapevano leggere e scrivere».⁸¹

Per ovviare a questi inconvenienti, le Delegazioni Provinciali Insulari della Sezione Femminile – allo stesso modo di quelle peninsulari – organizzavano corsi grandi e piccoli per tutte le donne, in cui venivano insegnati igiene personale, cucina, economia domestica. Analogamente a tutte le altre zone della nazione, anche nelle isole si disponeva di appositi centri di vario genere, ripartiti in diversi luoghi dell'Arcipelago, come Centri della Gioventù, campeggi, scuole di Domestica, cattedre, laboratori artigiani, ecc. Ad esempio nella sola provincia di Santa Cruz de Tenerife si contavano quattordici Centri della Gioventù (siti a Santa Cruz, Güimar, La Orotava, La Victoria de Acentejo, San Juan de la Rambla, La Guancha, La Laguna, Puerto de la Cruz, los Realejos), mentre nell'isola di La Palma ne funzionavano tre (Santa Cruz de La Palma, Los Llanos de Aridane e Mazo), a Gomèra due (San Sebastián e Hermigua). Nella provincia di Las Palmas ne esistevano undici, nove nell'isola di Gran Canaria (Las Palmas, Ingenio, San Nicolás de Tolentino, Agüimes, San Bartolomé de Tirajana, Moya, Arucas,

79 *Escuela Azul*. Santa Cruz de Tenerife, 10 luglio 1940; 30 gennaio 1946 e 10 gennaio 1948.

80 González Pérez, T. *La formación de las mujeres en la posguerra española. Canarias como ejemplo*, opus cit., p. 377.

81 AHPST. Fondo Sección Femenina. Libro de Actas de Juntas de Regidoras (1940-1943). Seduta del 1 giugno 1940, p. 7.

Santa María de Guía e Galdar), uno ad Arrecife (Lanzarote) e uno a Puerto de Cabras (Fuerteventura)⁸².

A partire dal 1941 si fondarono le Scuole di Domestica in seno ai centri d'istruzione media e professionale, convinti dell'importanza delle studentesse per la vista casalinga.⁸³ Le prime si costituirono nei capoluoghi e centri principali (Las Palmas, Arrecife, Santa Cruz de La Palma, Santa Cruz de Tenerife, La Orotava, Puerto de la Cruz, Icod de los Vinos e Los Realejos). Si stabilì una Scuola di Domestica presso ogni istituto d'istruzione media, in seno alle quali c'era una direttrice e una segretaria, responsabili degli insegnamenti di educazione fisica, politica e domestica: queste scuole avevano anche la missione della formazione morale delle ragazze e per questo s'impartivano lezioni di domestica anche negli spazi che non erano esclusivamente accademici, allo scopo di dare "ricreazione" alle ragazze. Per esempio nelle carceri si dava istruzione anche alle detenute repubblicane, per incidere nella loro formazione morale e recuperarle alla causa della Spagna nazionalindustrialista.⁸⁴

Oltre alle attività succitate nell'Arcipelago si diede vita anche ad un'ampia gamma di iniziative culturali, artistiche e sportive.⁸⁵ Era un esteso programma che comprendeva cinema, teatro, manualità, musica, letture dialogate, laboratori artigiani. C'erano anche corsi per insegnanti di domestica e di promozione professionale operaia (artigiana, ausiliaria ospedaliera, casalinga). Si organizzavano anche concorsi natalizi e il festival della patrona Santa Teresa. La collezione fotografica della Sezione Femminile testimonia sulla varietà della programmazione effettuata: consta di foto degli alberghi, dei festival, dei concerti, delle lezioni, delle attività sportive, dell'artigianato, delle attività in classe, della chiusura dei corsi, ecc.⁸⁶

La musica fu un'altra importante attività, a cui si dedicava uno spazio speciale, poiché la Falange voleva che si cantasse bene⁸⁷ e tale imperativo era diffuso a livello nazionale.⁸⁸ Le canzoni regionali e il ballo erano espressioni del popolo⁸⁹ e rispecchiavano la varietà culturale del territorio spagnolo.⁹⁰

82 González Pérez, T. *La formación de las mujeres en la posguerra española. Canarias como ejemplo*, opus cit, p. 377.

83 AHPST. Fondo Sección Femenina. Informes del Consejo Provincial. L'obiettivo formativo era ben esplicitato «... (le Scuole di Domestica) sono il luogo dove si danno tutti gli insegnamenti per mettere in grado le donne canarie e, in generale, della Spagna, di ottemperare al completo la loro missione specifica, senza dimenticare nulla, ovvero di fondare e dirigere la casa in un senso nettamente spagnolo... la cui finalità è un lavoro ovviamente formativo, iniziandole professionalmente e affiancando la cultura, soprattutto religiosa, con un chiaro sentimento di missione sociale, e in tutto ciò la donna andrà a realizzare il suo servizio sociale, e in alcune occasioni si collabori alla lotta contro l'analfabetismo».

84 Tarea de la Sección Femenina. *Medina* (Rivista della Sezione Femminile della Falange Spagnola Tradizionalista e del JONS). Madrid, 1 maggio 1941.

85 AHPST. Delegación Provincial de la Sección Femenina.

86 AHPST. Delegación Provincial de la Sección Femenina. Raccolta fotografica. AHPLPGC. Delegación Provincial de la Sección Femenina. Raccolta fotografica.

87 *Sección Femenina*. Annuario del 1944. Pilar Primo de Rivera dichiarava che: «Le camerate verranno educate al gusto ed affezionate alla musica, affinché scaccino dalle case gli orribili ritornelli di moda e cantino, in loro vece, le meravigliose canzoni regionali, le romanze, i poemi dei nostri secoli migliori, il canto gregoriano e natalizio che, oltre di dare alla casa un tono di allegria e di buon gusto, servano ad avere una conoscenza completa della musica che produce la Patria, varia come lo sono le regioni di Spagna, ma che allo stesso tempo rispondano tutte ad un principio di unità, come sono l'amore e le conquiste».

88 «El arte musical en la nueva España». Foto. *Semanario nacionalsindicalista*. 27 gennaio 1940.

89 «Musica, ballo, magnifici esponenti dell'anima dei popoli che si sommano nei suoi ritmi. Per questo la sezione Femminile resuscita il ballo». *Consigna*. Rivista della Sezione Femminile, dicembre 1940.

90 «Nei campeggi vige la proibizione assoluta di tutte le canzoni in voga, la decadenza più mani-

Le rappresentanti delle Canarie frequentavano i corsi organizzati dalla Sezione Femminile a Medina del Campo; talvolta i corsi si ripartivano per zone geografiche, rispondendo ad una certa affinità di generi musicali, come accadde nel piccolo corso di educazione e preparazione musicale diretto dal maestro Rafael Benedito in vista della “grande adunata” della Sezione Femminile presso la Scuola di gerarchia di Medina del Campo, a cui parteciparono 20 camerate del Sud: «il fine essenziale del mini-corso... è la preparazione musicale delle camerate, ciascuna rappresentante di una provincia, affinché esse a loro volta si dedichino alla preparazione delle camerate della loro provincia, per formare un gruppo di cantanti dell’Adunata». ⁹¹

Dalle alte sfere della Sezione Femminile si attribuiva importanza alla musica popolare e per tale motivo tra i suoi obiettivi c’era anche quello della diffusione della musica tradizionale: secondo l’ottica ufficiale in ciascuna delle regioni storiche si avviò così un’opera di divulgazione e di riscatto. Non si può trascurare che in ambedue le provincie (Las Palmas e Santa Cruz de Tenerife) la Sezione Femminile s’impegnò nel recupero del folklore, come parimenti fecero le delegazioni di ogni altra parte della nazione spagnola: sia unificando e accorpando tanto i costumi tradizionali (come ad esempio quelli di Teror per la provincia di Las Palmas e di La Orotava per quella di Santa Cruz de Tenerife) così come il repertorio rappresentativo della musica tradizionale delle rispettive provincie. I cori e corpi di ballo delle delegazioni provinciali della Sezione Femminile facevano delle trasferte per esibirsi nei villaggi, in tal modo diffondendo il folklore, inoltre si spostavano anche in altre isole per partecipare agli eventi che si celebravano nei villaggi, così ad esempio i cori e i balletti di Las Palmas nel 1942 si esibirono nelle cittadine di Arucas e Moya (Gran Canaria). Nel contesto della musica popolare va ricordata l’orchestra “Stella Azzurra”, formata dai lavoratori della Fiammiferia Canaria, che sotto gli auspici della fabbrica offriva il suo vasto repertorio in molti festeggiamenti popolari: rimasero celebri il loro intervento nelle feste dei quartieri e nella festa del Pilar nel rione di Guanarteme (Las Palmas), così come in varie altre esibizioni nei villaggi dell’isola (al Teatro Pérez Galdós, negli studi di Inter Radio e presso l’Ospedale Militare, sempre a Las Palmas); l’orchestra era composta da ragazzi di ambo i sessi e disponeva di una sezione di canti e balli tipici canari. Sulle pagine della stampa si esaltava la sana coltivazione dell’arte, poiché così «ci si allontana volontariamente dalle altre diversioni nocive che atrofizzano lo spirito e l’intelligenza».

Presso le Delegazioni Locali insulari funzionavano quindi delle sezioni musicali, che organizzavano anche corsi di canto e ballo: questo favorì lo sviluppo della musica a livello educativo, poiché il suo insegnamento si incorporava anche ad altre istituzioni formative, come le scuole di domestica, gli alberghi giovanili e la maggior parte dei centri educativi. ⁹²

Le forze falangiste e la Chiesa condizionarono la vita delle donne. ⁹³ Il loro scopo era quello di sposarsi, così il matrimonio si opponeva all’attività professionale, per cui esse abbandonavano le loro occupazioni per dedicarsi solo alla vita domestica. ⁹⁴ Nel-

festa del gusto musicale, che per avere un contenuto la maggior parte delle volte immorale, pregiudica o potrebbe pregiudicare la formazione spirituale delle nostre campeggiatrici. Al contrario, le nostre canzoni regionali sono un riflesso della nostra razza. Udendo cantare una jota [ritmo popolare aragonese, N.d.T.] si vede rispecchiato l’impeto dell’anima aragonese, dato che nei suoi accordi ricordiamo le canzoni guerriere, mentre invece una muñeira [canto e ballo tipico galiziano, N.d.T.] vediamo impressa la nostalgia della terra galiziana e la dolcezza del suo paesaggio». Rivista *Mandos*. Fronte della Gioventù. Madrid, marzo 1942.

91 *Falange*. Las Palmas, 3 marzo 1939.

92 *Ibidem*.

93 González Pérez, T. Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: La educación. *Bordón*, Vol. 61-3, 2009, p. 96.

94 Valcárcel, A. *Rebeldes hacia la paridad*. Barcelona, Plaza & Janés, 2000, pp. 84-85.

la figura della Madonna si mitizzò il modello moglie-madre che veniva presentato alle ragazze, con valori di sottomissione e impegno: il modello della madre si identificava con Maria, così si annichiliva la donna nella sua funzione e nel ruolo presentato, quello di sposa e madre; in questo modo, simultaneamente, si mitizzava ma anche si disprezzava la donna. Il cattolicesimo integralista è antifemminista, tanto che presenta la donna come essere sottomesso, utile solo in ciò che la destinava l'uomo, nella riproduzione: questo era ciò che esprimeva Pilar Primo de Rivera nel 1° Congresso Nazionale del SEM [*Servicio Español del Magisterio, N.d.T.*], celebrato nel 1942. Si esaltava il ruolo femminile in accordo con le teorie franchiste, fra le quali, fra le quali era contemplato il compito tradizionale della famiglia e le dedizioni delle donne in tale ambito, insistendo soprattutto nella trasmissione dei valori.⁹⁵ In tal senso necessitava una preparazione specifica per indottrinare le bambine, per le quali la formazione nelle attività domestiche costituiva parte del curriculum elementare.

«Molto si è detto e si è scritto, anche se non abbastanza, attorno al valore e all'importanza dell'educazione domestica della donna, futura sposa e madre di famiglia. Perciò, tenendo conto che il destino dell'immensa maggioranza delle giovani è quello di diventare anime della casa, si esige un'attenta e diligente preparazione, perché non ne sapranno mai abbastanza.»⁹⁶

Oltre ai centri propri, le organizzazioni giovanili della Falange avevano facoltà di impartire insegnamento nei centri scolastici e in quelli lavorativi. In accordo con le sue teorie, il piano di formazione consisteva nel fornire alle ragazze tutta l'istruzione necessaria di cui necessitava una donna: le istitutrici tenevano conferenze di religione, nazionalindacalismo, disegno, musica, cucina, domestica, ecc., inoltre si organizzavano escursioni per incrementare lo spirito di affiatamento, ma tutte le attività osservavano una stretta separazione tra i sessi. Così la OJE [*Organización Juvenil Española, Organizzazione Giovanile Spagnola, N.d.T.*] programmava attività per i maschi, seguendo fedelmente l'ideale maschile falangista, mentre l'educazione che tracciava la Sezione Femminile per le ragazze era del tutto differente, in relazione alle sue caratteristiche "psicobiologiche".⁹⁷ In funzione della naturale inferiorità intellettuale della donna s'imponevano norme e contenuti esclusivamente femminili: anche se non si proibiva espressamente l'accesso della donna all'istruzione secondaria e superiore, si ridicolizzavano però le donne colte, chiamandole "anti-donne", dato che il loro luogo doveva essere il focolare domestico. Nel caso che la donna "deviasse" dalla sua naturale vocazione, doveva incamminarsi in carriere quali Magistero, filosofia e lettere, poiché le scienze astratte erano considerate incompatibili con la natura femminile. La Legge di Ordinamento Universitario del 1943 concepiva l'Università come una «corporazione di professori e alunni con una struttura verticale», nella quale il SEU [*Sindicato Español Universitario, Sindacato Universitario Spagnolo, N.d.T.*] – diretto dalla Segreteria Generale del Movimento, con una disciplina falangista – era l'unico portavoce degli interessi studenteschi; le studentesse universitarie erano inquadrare nella Sezione Femminile del SEU, mediante il quale espletavano il Servizio Sociale della Donna.

Le competizioni sportive femminili si inserivano tra le attività programmate per il diploma e nell'università. Le giovani dei diversi distretti universitari parteciparono a Madrid ai Primi Giochi Universitari Nazionali Attraverso il SEU del progetto nazional-

95 "El caudillo y la mujer española". *Escuela Azul*. Santa Cruz de Tenerife, 30 gennaio 1946.

96 *Escuela Azul*. Santa Cruz de Tenerife, 10 gennaio 1948.

97 SF de FET y las JONS. Lecciones para los cursos de Formación e Instructoras de Hogar. Madrid, 1942, p. 16.

sindacalista: il SEU di La Laguna (Tenerife) vi partecipò con la sua squadra femminile di pallacanestro.⁹⁸ Le pubblicazioni informarono sulla riconosciuta professionalità delle giocatrici della squadra, che si era qualificata finalista nella prima categoria, ma date le difficoltà di spostamento per la lontananza e i costi di viaggio, la finale venne disputata solo a Palma di Maiorca; nel 1940 vinse in tutte le provincie in cui giocò, tranne che a Madrid.⁹⁹ Analogamente, le ragazze delle Sezioni Femminili di provincia frequentavano corsi di formazione per i quali dovevano spostarsi a Madrid o altro luogo convenuto e quando si celebrava l'Esibizione Nazionale del Fronte della Gioventù vi partecipavano assieme alle rappresentanze delle altre regioni. Nel 1944 le ragazze di Las Palmas e di Tenerife furono a Madrid, alloggiando nel Convento delle Suore Riparatrici, per assistere a conferenze, corsi, visite di musei, parchi, ecc.¹⁰⁰

Ricalcando quanto era successo per la formazione di ragazzi e ragazze all'interno dell'istituzione scolastica, soprattutto in contesto rurale, le maestre svolsero un importante lavoro, assolvendo non solo alle necessità didattiche della popolazione non scolarizzata, ma anche inculcando i valori stabiliti in seguito all'instaurazione del regime dittatoriale.

«La figura della maestra è potenzialmente molto forte, a lei si affidò la formazione del resto delle donne. Il contesto rurale fu considerato come il più vergine e puro: in questo modo la maestra rurale acquistò un'importanza speciale come motore rigeneratore della società contadina. Alla vita rurale si associò un tale importanza che la Sezione Femminile, per mezzo della Fratellanza della Città e della Campagna, mise in moto l'organizzazione delle Fattorie didattiche d'Orientamento rurale per la donna.»¹⁰¹

Per mezzo di corsi speciali si dava formazione alle maestre, affinché istruissero le donne delle classi popolari:¹⁰² fu quindi preminente l'interesse dato alla preparazione delle maestre, affinché potessero svolgere l'incarico di educare le donne, così come quello di poter affidare delle cariche, visto lo scarso interesse delle donne, ma anche la necessità di dirigenti che esisteva in quel momento. Tutte le maestre iscritte alla Sezione Femminile potevano frequentare i corsi e su delibera del Ministero dell'Educazione Nazionale veniva loro concesso un regolare permesso: i corsi erano per delegate e reggatrici provinciali, istruttrici di ginnastica, direttrici di scuole domestiche, istruttrici elementari della gioventù,¹⁰³ ecc. Tra gli anni 1940 e '42 a Gran Canaria si realizzarono corsi per maestre con un'alta partecipazione: per esempio ad un corso di Scuola Domestica parteciparono 47 maestre, mentre altri corsi per maestra specializzata furono seguiti da 59 iscritte.¹⁰⁴ Sebbene in un primo momento questi programmi di formazione si fossero concentrati in aree urbane, successivamente vennero estesi anche alle zone rurali, dove si concentrava un'alta percentuale di lavoratrici analfabete: perciò in ambo le provincie si fecero corsi per divulgatrice rurale. I corsi

98 *Medina*. Rivista della Sezione Femminile. Madrid, 3 maggio 1942.

99 *Medina*. Rivista della Sezione Femminile. Madrid, 19 luglio 1942.

100 "Han llegado nuestras camaradas". *Medina*. Revista de la Sección Femenina. Madrid, 9 luglio 1944.

101 Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters on Education*. Volume 7, Fall 2006, pp. 51.

102 González Pérez, T. *La formación de las mujeres en la posguerra española*. Opus cit. p. 376.

103 La stampa riportò l'annuncio con cui il 9 marzo cominciava il corso per Istruttrici Elementari della Sezione Femminile del Fronte della Gioventù. *Falange*. Las Palmas, 3 marzo 1942.

104 Intensa labor de nuestra Sección Femenina. *La Falange*. Las Palmas, 1 ottobre 1942.

che venivano impartiti alle donne nei vari villaggi insulari erano conosciuti con il termine di “Cattedre Ambulanti”, e cominciarono a concretizzarsi a partire dal 1946 in vari luoghi, ma nelle isole vennero organizzati solo un decennio dopo: in tale contesto la Sezione Femminile portò avanti un’attività formativa preminente, caratterizzando il progetto delle cattedre ambulanti.

«Queste scuole itineranti mettevano in pratica un programma formativo ampio, con le imprescindibili lezioni di educazione politica e religiosa... Inoltre organizzavano il tempo libero mediante l’insegnamento di materie funzionali, come economia domestica, cucina, taglio e cucito...»¹⁰⁵

Come in altre parti del territorio rurale spagnolo, alle Canarie tali scuole itineranti offrivano dunque servizi educativi, assistenziali e indottrinatori alla popolazione femminile delle campagne. Il lavoro divulgativo che mettevano in atto le donne della Sezione Femminile oltrepassò le aree urbane, raggiungendo perfino i luoghi più isolati delle isole.¹⁰⁶ I programmi formativi si indirizzavano alla collettività femminile rurale, coscienti dell’importanza della sua istruzione ai fini della vita casalinga:¹⁰⁷ in ogni provincia insulare funzionava una Cattedra della Sezione Femminile, con sede nella rispettiva capitale, Santa Cruz (Tenerife) e Las Palmas (Gran Canaria), ma allo stesso tempo non si estesero in tutto l’Arcipelago gli Alberghi e i Campeggi della Gioventù, ne esisteva soltanto uno ad Arinaga (Gran Canaria). Nelle zone rurali di quest’isola¹⁰⁸ nel 1942 si contava su 279 contadine iscritte, frutto dell’impegno investito nel coinvolgere le lavoratrici del settore agro-caprino: in un solo giorno si riuscì ad iscrivere 124 lavoratrici dei campi! Vennero realizzati anche corsi di conigliocoltura, ai quali parteciparono 40 donne, indi si distribuirono conigli di razza russa alle contadine dei villaggi di Agüimes e Tenoya (Gran Canaria)¹⁰⁹. Si provvide poi a dar forma ad una catalogazione delle industrie rurali, raccogliendo i dati delle artigiane di Telde, Carrizal, Ingenio, Agüimes, Arinaga, Sardina, Doctoral, San Bartolomé, Teror, Valleseco, Guía, Gáldar, Fargas e Agae-te [tutte località dell’isola di Gran Canaria, N.d.T.]: non si trascurava l’incidenza delle artigiane come risorsa per la sussistenza familiare. Le relatrici censirono i laboratori artigiani, catalogandone 133, più altri 274 a conduzione individuale, che si ubicavano in varie località dell’isola (Agüimes, Carrizal, Ingenio, La Atalaya, Valsequillo, Gáldar, Guía, Valleseco, Aldea de San Nicolás, Tamaraceite e Teror).

L’apprendistato dei lavori artigianali era uno degli obiettivi nella formazione delle donne, data l’importanza che queste attività rivestivano in seno all’ambiente domestico: la Sezione Femminile si occupò quindi non solo dell’istruzione, ma anche del recupero e mantenimento delle manifatture esistenti. Con il pretesto della visita di Pilar Primo de Rivera, nel marzo 1942, nelle sale del Cabildo [l’amministrazione governativa insulare, N.d.T.] si fece una mostra delle industrie artigiane dell’isola di Gran Canaria, e la Delegata Nazionale pronunciò discorsi incentrati sui vantaggi delle “industrie rurali familiari e domestiche”.

A partire dal 1950 si fondarono collegi minorili per ottemperare alla formazione basilica (aspetti religiosi, civico-sociali e culturali) delle giovani che arrivavano in città provenendo dalle campagne, ossia una specie di accompagnamento e orientamento

105 Marias Cadenas, S. *La Sección Femenina en el medio rural: auxilio material, formación de la mujer y control social*. Universidad de Zaragoza, 2006, p. 8

106 La instrucción de la mujer rural. *Escuela Azul*, Santa Cruz de Tenerife, 20 maggio 1945.

107 *Escuela Azul*. Santa Cruz de Tenerife, 20 febbraio 1946.

108 “Intensa labor de nuestra Sección Femenina”, *La Falange*, Las Palmas, 1° ottobre 1942.

109 *Ibidem*.

da seguire per il cammino già tracciato per loro: in totale funzionarono 23 collegi minori in varie località del territorio spagnolo, ma alle Canarie ne funzionò soltanto uno, installato nell'isola di Gomèra.

Gli asili infantili furono un'altra delle istituzioni promosse dalla Sezione Femminile nel suo lungo percorso: se ne crearono in diverse città spagnole e tra queste se ne installò uno in ciascuna delle due province insulari, uno a Las Palmas e l'altro a Santa Cruz de Tenerife¹¹⁰: in questi centri si curava l'istruzione infantile dagli 0 ai 6 anni, rispondendo ad obiettivi sia assistenziali che formativi.¹¹¹ Si seguiva un orario ampio, dalle 8,30 del mattino alle 6,00 del pomeriggio: in questo tempo si sviluppavano diverse attività per bambini e bambine, come giochi, burattini, teatro, pittura, giardinaggio, ecc., oltre che prestare attenzione alla formazione nelle famiglie e diffondere le campagne di igiene.¹¹²

Epilogo a modo di conclusione

In questo lavoro abbiamo analizzato in forma succinta l'itinerario della Sezione Femminile nell'istruzione delle donne alle Canarie. Non intendiamo esaltare tale opera, poiché quell'epoca rappresentò un notevole regresso nel campo dei diritti civili delle donne, nel quale si innestano la modificazione del modello stesso di donna e l'innalzamento di stereotipi ancestrali a cui conformare l'identità femminile, basata sulla sua subordinazione al patriarcato. In molte dovettero affrontare le varie sfaccettature repressive impiegate per neutralizzare le repubblicane che resistevano alla repressione, d'altro canto altre, in nome della sopravvivenza propria e dei propri cari, si sottomisero alle nuove forme di vita imposte dal fascismo spagnolo: imperava una donna nuova, al margine della vita civile, la donna nazionalsindacalista.

Nella cornice dell'involuzione attuata con la perdita dei diritti costituzionali, la Sezione Femminile dispiegò un'intensa opera educativa nell'Arcipelago fin dal 1936, perdurando con la sua attività fino al 1976. Il 1° aprile 1977 si liquidava il suo ruolo nel senso più ampio, anche se il suo indottrinamento era calato nella mentalità di intere generazioni di donne: ciononostante, nel tempo tale modello egemonico andò perdendo vigore e forza tra le donne, a misura che si evolveva la società spagnola.

Sul modello sociale scaturito dal franchismo, in Spagna in generale e alle Canarie in particolare, si operarono trasformazioni ideologiche tanto nell'ambito pubblico quanto in quello privato, svincolandosi dalle argomentazioni imposte dal regime dittatoriale. In base alla segregazione sessuale si aveva aggiudicato agli uomini ogni attività pubblica, godendo di lavoro remunerato, mentre alla donna rimaneva il privato, all'interno dell'universo domestico: spazi e contorni delimitati da un'attuazione instaurata fin dall'infanzia, in cui si favorivano le relazioni gerarchiche tra i generi. Il decennio degli Anni Quaranta rappresentò alle Canarie un periodo nefasto per l'istruzione: benché il problema della scolarizzazione continuasse ad essere presente lungo tutto lo svolgersi della fase franchista, si mantenne un'elevata percentuale di bambini e bambine non scolarizza-

110 Suárez Fernández, L. *Crónica de la Sección Femenina*, Op. cit. pp. 507-509.

111 Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento. *La Sección Femenina del Movimiento en el desarrollo comunitario*. Madrid, 1968, pp. 42 y 43.

112 Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento (1970). *Guarderías Infantiles*, Madrid, Editorial Almena, 1970, 3ª. L'obiettivo era molto ben espresso: «Durante la sua permanenza in essi [gli asili infantili], il bambino riceve, oltre alle cure materiali di cui necessita, la base di una formazione morale e fisica, di capitale importanza in questa prima tappa della vita. Allo stesso tempo, gli Asili estendono la loro azione sociale e formativa alle famiglie dei bambini accolti, mediante discorsi e colloqui con i genitori e Corsi per Madri Esempolari, con i quali si promuove una positiva evoluzione anche in seno all'ambiente casalingo».

ti. Con l'applicazione della Legge Generale sull'Istruzione (1970) si andarono sanando in modo graduale l'insufficiente rete scolastica e la carente istruzione della popolazione.

Anche alle Canarie la Sezione Femminile riprodusse detto prototipo di donna spagnola, infondendo i suoi ideali di virtù femminili; nei villaggi del territorio insulare le bambine e le ragazze si adeguarono a quei postulati, e le donne vennero organizzate perfino nei villaggi più isolati e remoti. Spesso le loro madri o la sarta del luogo si incaricarono di confezionare le loro uniformi e di ricamare gli scudetti e gli emblemi che bisognava portare. In seguito le ragazze si preparavano da sole il loro stesso vestiario. Ancor oggi molte donne ottuagenarie ricordano le loro divise e le attività alle quali partecipavano.

A tutto ciò si aggiungano le minori opportunità formative per le ragazze e le giovani, oltre ad essere appartate in centri educativi in base alla convinzione che la miglior formazione possibile per loro era legata alle attività casalinghe e alla loro futura vita domestica. Certamente ve ne furono alcune che aggirarono gli ostacoli e si conquistarono una formazione qualificata, che ottennero il diploma o si laurearono, ma provenivano dagli strati sociali più favoriti economicamente e culturalmente. Per tutti gli Anni Quaranta la società franchista condizionò l'istruzione per le donne, e tanto il sessismo come la differenza tra i generi persistettero nei diversi livelli educativi, tuttavia le donne riuscirono ad accedere all'istruzione.

In seguito si andò evidenziando l'aumento della scolarità delle ragazze, anche se continuava a sussistere il disuguale percorso formativo tra i generi. I cambiamenti, le trasformazioni e i progressi degli ultimi decenni hanno marcato la distanza con il passato, ma il peso del patriarcato e della mentalità sessista hanno segnato le relazioni tra i generi nelle società isolate.

Da parte di un consistente numero di donne e della società insulare in generale le vecchie ideologie che la Sezione Femminile aveva alimentato non sono state facili da superare: come organizzazione femminile essa rappresentò per le donne tutto ciò che vi è di negativo, ovvero l'involuzione in accordo con l'ideologia falangista. Tutto questo causò l'attuale rifiuto sociale generalizzato, non solo da parte degli ambienti dei movimenti femminili o dei collettivi della sinistra più estremista, bensì altri settori sociali si sono interrogati sulla sua funzione, sul suo ruolo indottrinatore e responsabile della subordinazione delle donne.

A giudicare dall'evoluzione raggiunta oggi, sembra che sul suolo insulare siano state cancellate le tracce del primo franchismo, anche se rimane ancora molto da sapere, nonché da chiarire che fine abbiano fatto le persone scomparse. A questo proposito vanno ricordate le donne repubblicane che difesero le libertà democratiche e che sopportarono la repressione e la persecuzione da parte del vincitore, che fino ad oggi non hanno beneficiato di alcun riconoscimento. Nell'attualità c'è un dibattito aperto sull'intolleranza e sull'intransigenza nei confronti dei vinti, a causa della persistenza nel continuare a negare i fatti e minimizzando sulle vittime causate dal fascismo: i problemi generati intorno al recupero della memoria storica ne sono un chiaro indice*. A prescindere dall'opposizione e dalle reazioni avverse suscitate in determinati settori sociali, politici e religiosi, si è avviato un processo di riconciliazione, volto ad onorare uomini e donne che lottarono per la democrazia.

* «Un fenomeno del tutto analogo, ma di polarità contraria, si è evidenziato in Italia in quest'ultimo decennio a proposito della guerra civile 1944-45, laddove si è a lungo negata ogni memoria non solo verso coloro che combatterono "dalla parte sbagliata", ma anche nei confronti dei crimini commessi da certe formazioni partigiane. Ne sia un esempio il caso delle vittime delle foibe, che solo recentemente sono state riconosciute come martiri della violenza marx-leninista, dopo che a lungo si era insistito nel negarne l'esistenza. Nel corso della Storia il riconoscimento di pari dignità per i vinti è sempre stato notevolmente difficile e irto di ostacoli» [N.d.T.].

Dopo settantacinque anni da parte di diverse sfere sociali si è manifestata la condanna al colpo di Stato, alla guerra civile e alla dittatura, così come alla gerarchia ecclesiastica fiancheggiatrice del regime. È altresì d'obbligo segnalare che la dittatura militare fu esecrata dal Parlamento Spagnolo e da quello Europeo (2006) in forza dell'annullamento della democrazia e della violazione dei diritti umani. Nonostante costituisca uno dei capitoli più bui della storia europea, è un episodio che in Spagna, in seguito alla restaurazione democratica, è caduto praticamente nell'oblio.

Bibliografia

- AHPLPGC. Archivo Histórico Provincial de las Palmas de Gran Canaria. Administración Central Periférica. Fondo documental de la Sección Femenina. Documentación Administrativa, Servicios Sociales y Escuela Hogar (1938-1982).
- AHPSCT. Archivo Histórico Provincial de Santa Cruz de Tenerife. Delegación Provincial de la Sección Femenina. Sección Secretaría Provincial. Libros de Actas.
- Alcalde, M. (1999). *Mujeres en el franquismo: Exiliadas, nacionalistas y opositoras*. Barcelona: Flor del Viento.
- Bachoud, A. (2000). *Franco*, Barcelona: Editorial Crítica.
- Campo, S. del. (1974). Política demográfica de la familia y de la natalidad en España. *Revista Sistema*, nº 4 - gennaio 1974. Madrid, pp. 47-73.
- Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Barcelona: Catedra.
- Capel Martínez, R.M. (1982). *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Caso, A. (2000). *El largo silencio*. Barcelona: Planeta.
- Decreto del Capo dello Stato, 28 dicembre 1939, sulle funzioni della Sezione Femminile della Falange Spagnola Tradizionalista e delle JONS.
- Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento (1970). *Guarderías Infantiles*, Madrid, Editorial Almena, 3ª.
- Delegación Nacional de la Sección Femenina del Movimiento. (1968). *La Sección Femenina del Movimiento en el desarrollo comunitario*. Madrid.
- Di Febo, G. (1979). *Resistencia y Movimiento de mujeres en España*. Barcelona: Icaria.
- Gallego Méndez, M.T. (1998). *Mujer, Falange y Franquismo*. Madrid: Taurus.
- González Alonso, G. (1937) La perfecta falangista. *Amanecer*, Santa Cruz de Tenerife, 21 dicembre.
- Gonzalez Perez T. (1995). Memorias de una maestra lagunera: Candelaria Alonso Marrero (1934-1941) Tebeto VIII (Anuario del Archivo Storico Insulare di Fuerteventura), pp. 209-225.
- González Pérez, T. (2003). Vivencias de mujeres canarias durante la guerra civil, in Nash, M. y Tavera, S. (Eds.) *Las mujeres y las guerras*. Barcelona: Icaria.
- González Pérez, T. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: La educación. *Bordón*, Vol. 61-3.
- González Pérez, T. La formación de las mujeres en la posguerra española. Canarias como ejemplo. *Bordón*, 53 (53): 37-57.
- Guerra Palmero, R. La Falange en Canarias (1936-1950). *CCPC*, Santa Cruz de Tenerife, 2007, pp. 26-27.
- Ibero, S. (1936). La mujer y la patria. *La Patria*, Santa Cruz de Tenerife, 2 novembre.
- Ibero, S. (1936). La patria. *La Patria*, Santa Cruz de Tenerife, 9 novembre.
- Legge d'istruzione primaria del 17 luglio 1945. Articolo 11: "l'istruzione femminile preparerà specialmente per la vita casalinga, per l'artigianato e le industrie domestiche". Colección Legislativa de Educación y Ciencia. Madrid: MEC, 1944-1945, p. 838-886.
- Lennar de Alonso, D. (1936). La Mujer en la Nueva España. *Gaceta de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, 1 novembre.
- Lennar de Alonso, D. (1937). La madre y el niño, in *La Falange*. Las Palmas, 27 luglio.
- Lennar de Alonso, D. (1937). Mujeres en Falange, Las Palmas 7 dicembre 1936. Madre Patria in *La Falange*, Las Palmas, 23 luglio.

- Manrique Arribas, J.C. (2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, nº 7.
- Marias Cadenas, S. La Sección Femenina en el medio rural (2006). *Auxilio material, formación de la mujer y control social*. Universidad de Zaragoza. <<http://cihde2.redestudios.org/sites/default/files/seminarios/pdf/Marias-2006.pdf>>.
- Membriela Vidal, L. (1939). Mujeres Azules. *Gaceta de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, 4 gennaio 1938. (artículo firmado con lo pseudonimo di ELIEN). *El Día*, 26 maggio e 17 novembre.
- Nash, M.R. (1999). *Las mujeres republicanas en la guerra civil*. Madrid: Taurus.
- Nielfa Cristóbal, G. (Coord) (2003). *Mujeres y Hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*. Madrid: Ed. Complutense.
- Preston, P. (1994). *Franco. Caudillo de España*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Preston, P. (2006). The Spanish Civil War: reaction, revolution and revenge. *London, UK: Harper Perennial*.
- Preston, P. (2008). The Spanish Holocaust: Inquisition and Extermination in Twentieth-century Spain. *Hammersmith, London, UK: HarperPress*.
- Preston, P. (2010). La Guerra Civil Española: Reaccion, Revolucion y Venganza. *Barcelona: Debolsillo*.
- Preston, P. (2011). *El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*. Madrid: Ed. Debate.
- Primo de Rivera, P. (1983). *Recuerdos de una vida*. Madrid: Ediciones Dyrsa.
- Rabazas Romero, T. y Ramos Zamora, S. La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters on Education*. Volume 7, Fall 2006, pp. 51.
- SF de FET y las JONS (1942). *Lecciones para los cursos de Formación e Instructoras de Hogar*. Madrid.
- Suárez Fernandez (1993). L. *Crónica de la Sección Femenina y su tiempo*, Madrid: Nueva Andadura.
- Valcárcel, A. (2000). *Rebeldes hacia la paridad*. Barcelona: Plaza & Janés.



Il sé e l'altro: per una pedagogia postcoloniale

The Self and the Other: for a Post-colonial Pedagogy

Esoh Elamé

CIRDFA (Centro Interateneo per le Ricerche Didattiche e la Formazione Avanzata)
Direttore LEDI (Laboratoire des Etudes postcoloniales du
Développement et de l'Interculturalité) - elame@unive.it

ABSTRACT

This contribution to post-colonial pedagogy aims at understanding the relevance that post-colonial pedagogy could acquire in formative research. By doing so, it would allow the emergence of a pedagogy featured by relations, dialogue, civility, and thus one that provides a targeted analysis of those educational choices that would guarantee the formation of the citizens of tomorrow in a global context marked by globalization, international mobility, and climate change. The debate is consequently analysed according to to-date inquiries on post-colonial critique. The task is that of joining together the most relevant elements offered by such critique for what concerns educational issues: contradictions emerge, and also doubts and questions demanding for an answer. From a general perspective, we will try to show that post-colonial critique represents a ground-breaking theoretical container through which it is possible to develop decentralized formative research. Such research will have a socio-constructivist character and will ultimately lead to post-colonial pedagogy. To support our thesis, we will give a definition of post-colonial studies and we will show how they might influence pedagogy by drawing on the contradictions of pedagogical research in Black Africa.

L'obiettivo del presente contributo sulla pedagogia postcoloniale è quello di capire l'importanza che può assumere la pedagogia postcoloniale nella ricerca formativa per fare emergere una pedagogia della relazione, del dialogo, delle civiltà, attenta a un'analisi mirata delle scelte educative con cui garantire la formazione dei cittadini di domani in un contesto mondiale segnato dalla globalizzazione, dalla mobilità internazionale, dal cambiamento climatico. Il dibattito è analizzato in relazione alle ricerche svolte finora sulla critica postcoloniale, con lo scopo di far confluire gli elementi salienti di questa critica nelle tematiche educative per fare emergere contraddizioni, dubbi e interrogativi che hanno bisogno di una risposta. In linea di massima, cercheremo di mostrare che la critica postcoloniale rappresenta un contenitore teorico innovativo attraverso il quale è possibile svolgere una ricerca formativa decentrata, socio-costruttivista che porta a una pedagogia postcoloniale. Per dimostrare la nostra tesi, definiremo cosa sono gli studi postcoloniali e l'incidenza che possono avere nella pedagogia, appoggiandoci sulle contraddizioni della ricerca pedagogica in Africa nera.

KEYWORDS

Post-colonial Pedagogy, Black Africa, western school, autochthonous pedagogical model, critical pedagogy
Pedagogia post-coloniale, Africa nera, scuola occidentale, modello pedagogico autoctono, pedagogia critica.

1. Cosa sono gli studi postcoloniali

Gli studi postcoloniali, campo di ricerca trasversale, scuotono da due buoni decenni la nomenclatura della ricerca universitaria. Elaborata dapprima nelle università anglo-americane, la critica postcoloniale proponeva una rilettura della colonizzazione britannica dell'India, dell'Africa e del Medio Oriente a partire dalla letteratura comparata anglosassone. Una certa critica scientifica riconosce come molto influente il libro *L'Orientalismo* di Edward Saïd¹ (1991), considerata l'opera fondatrice della critica postcoloniale. Palestinese impegnato e professore di letteratura alla Columbia University, New York, E. Saïd mette in evidenza i pregiudizi anti arabi degli Americani, costruiti dagli studiosi e dai poeti occidentali del XVIII secolo che presentano l'Oriente come un luogo mistico e oscuro, una vera antitesi rispetto a un'Europa illuminista, giustificando, così, l'interesse a colonizzarla. Saïd dimostra la sua tesi appoggiandosi a una varietà di scrittori, pensatori politici, filologi e filosofi che hanno contribuito a costruire l'Orientalismo come istituzione, fornendo così le lenti attraverso le quali l'"Oriente" è stato interpretato, percepito, visto e, in qualche modo, controllato. Il discorso di Saïd è tanto più pertinente in quanto non si interessa veramente allo sguardo portato dagli Occidentali sugli Orientali nella letteratura: la creazione artificiale dell'Oriente si consolida via via attraverso la produzione degli istituti scientifici e la moltiplicazione delle cattedre e degli specialisti di ogni genere, facilitando l'interazione fra geopolitica, economia, lettere e arti. La letteratura è qui studiata come discorso, sintomo per mostrare che l'Oriente non esiste per Saïd, è un'invenzione. La decostruzione delle molle ideologiche e dei meccanismi inconsapevoli, strutturanti il discorso occidentale sulle altre aree del globo, e nel caso specifico l'Oriente, sono proprio là per mostrare l'interesse di decentrarsi rispetto a questo sguardo stereotipato. L'opera di Saïd dimostra come la "conoscenza" sull'Oriente prodotta e circolante prima in Europa e nel resto del mondo sia stata un sostegno al potere coloniale e neocoloniale. Si può dire che le rappresentazioni che hanno servito a creare l'Oriente sono quelle che servono fino a oggi per costruire la conoscenza su ciò che viene chiamato Oriente e il potere che si può esercitare su di loro.

Se l'analisi de *L'Orientalismo* è presentata come il principale riferimento fondatore degli studi postcoloniali (Mbembé, 2006:123), la sua teorizzazione più esaustiva è stata fatta dal contributo di numerosi autori: è sicuramente il caso di Homi K. Bhabha (1994), nato a Bombay nel 1949 e attualmente professore al Dipartimento di inglese di Harvard, o ancora di Arjun Appadurai, antropologo, pure lui nato a Bombay nel 1949 e Professore al Dipartimento di scienze sociali della New School University (a New York), di Dipesh Chakrabarty, Achille Mbembé, Homi Bhabha, Audio Lomnitz, Partha Chatterjee, Spivak. I loro lavori caratterizzano meglio la scuola di pensiero sulla critica postcoloniale. Come sottolinea Achille Mbembé (2006), «gli studi postcoloniali sono tributari sia delle lotte anticolonialiste e anti-imperialiste da un lato, sia dell'eredità della filosofia occidentale e delle discipline costitutive delle umanità europee. Essi sono un pensiero scisso, caratteristica che ne rappresenta la forza, ma an-

1 Edward Saïd (1936-2003)- Edward Saïd è nato a Gerusalemme. Esiliato in Egitto nel 1948, poi negli Stati Uniti nel 1952, fa carriera come professore di letteratura comparata all'Università di Columbia, New York. Nel 1978 pubblica *L'Orientalismo*, opera fondatrice degli studi postcoloniali, che mostra a che punto la nascita di un discorso scientifico sull'Oriente abbia giustificato la colonizzazione. E. Saïd è stato membro del Consiglio nazionale palestinese, dove ha militato per uno Stato unico multi-confessionale: secondo Saïd, infatti, le identità nazionali, le culture, sono delle costruzioni umane e anche una questione di volontà. Nel 1991 darà le dimissioni per protestare contro gli accordi di Oslo. Nel 1993 spiega le sue idee in un'opera (*Des intellectuels et du pouvoir*, trad. fr. Seuil, 1996).

che la debolezza. A dispetto della loro spaccatura, è possibile rilevare alcuni modi di ragionare, o alcuni argomenti propri a questa corrente di pensiero, e il cui contributo ad una lettura alternativa della nostra modernità è considerevole».

Se l'opera di Said è considerata come quella che ha inaugurato il filone degli studi postcoloniali, si devono includere in questa panoramica anche l'opera di Franz Fanon (1965) sul colonialismo e quelli di altri scrittori e pensatori della lotta anti-coloniale per l'indipendenza come Gandhi, Aimé Césaire, Kwame N'Krumah, Senghor, Cabral, Chinua Achebe, Albert Memmi, Ngugi wa Thiong'o. Si possono inserire nello stesso repertorio, il lavoro di altri intellettuali come Theodor Adorno, Walter Benjamin e Hanna Arendt sulla percezione della dimensione storica della colonizzazione. E' ormai sempre più diffusa una produzione intellettuale che pone il problema del riconoscimento dell'identità dei popoli oppressi, dei loro saperi. Come si sa, la conoscenza non è sempre innocente e spesso produce un discorso sugli altri attraverso il linguaggio, la letteratura e la cultura, che non solo regolano le vite quotidiane degli individui, ma orientano anche le scelte, producendo una dominazione del mondo.

La critica postcoloniale intende snidare gli stereotipi sulle altre civiltà. Essa interroga il pensiero occidentale, di origine illuminista. Si tratta di una critica dei saperi occidentali sul mondo e sulle altre civiltà. Attraverso un'argomentazione sapiente la critica postcoloniale cerca di sviscerare certe interpretazioni filosofiche, culturali ed economiche del pensiero occidentale. Non si può capire oggi quel periodo se non si studia la storicità e la critica postcoloniale che rinvia, fra l'altro, a una rilettura ragionata dell'eredità coloniale nel mondo contemporaneo. L'idea di base è andare al di là della critica umanistica del colonialismo e delle sue conseguenze culturali. La molteplicità degli scritti postcoloniali permette di tenere conto di tutti i punti di vista, e non soltanto di quelli trasmessi dalla storiografia classica del pensiero dominante con gli intrecci coloniali. Jacqueline Bardolph (2002) sottolinea, al riguardo, che la virtù del postcolonialismo è di favorire «il dialogo fra una critica occidentale per lungo tempo egemonica e le opere e riflessioni provenienti dagli altri luoghi del mondo».

Mbembé (2006) ci segnala anche che la critica postcoloniale: «(i) [...] sviscera, come lo fa Edward Saïd in *Orientalismo*, la prosa coloniale, cioè il montaggio mentale, le rappresentazioni e le forme simboliche che sono servite da infrastrutture al progetto imperiale; (ii) [...] smaschera pure [...] la riserva di menzogne e il peso delle funzioni di affabulazione senza i quali il colonialismo in quanto configurazione storica di potere sarebbe fallito. Si apprende, anche, come ciò che passava per umanesimo europeo apparve ogni volta nelle colonie sotto forma di duplicità, di doppio linguaggio e di travestimento del reale. Di fatto, la colonizzazione non cessò di mentire a se stessa e agli altri».

Non si deve dunque intendere la critica postcoloniale in un senso temporale, poiché è trasversale e difende ferocemente l'idea che, malgrado le realizzazioni effettive della decolonizzazione storica, il colonialismo occidentale non è concluso. Quest'ultimo persiste, continua a elaborare i discorsi e le mentalità, impregnando i testi e le rappresentazioni non soltanto dei popoli oppressi, ma anche dei discendenti dei coloni. Il "post" nel postcolonialismo è piuttosto da intendersi come un "al di là" e non si trova in ciò che accade dopo la colonizzazione. Questo prefisso, che non significa "dopo" indica la continuità dell'egemonia coloniale europea sulle altre civiltà, in ogni campo. Infatti, il termine "post" vorrebbe mostrare che il colonialismo europeo non è mai terminato, contrariamente a quanto si può pensare, poiché l'influenza e l'egemonia del pensiero occidentale sugli altri sistemi di potere continuano a produrre degli effetti. L'uso del prefisso "post" nel termine "postcoloniale" non fa assolutamente riferimento a una dimensione temporale precisa, storicamente identificabile, e non rinvia ad una nuova sequenza della storia. Esso evoca la presa di coscienza e la necessità di sviscerare la lettura lineare e cronologica della storia dei po-

poli colonizzati. Testimonia l'impatto negativo della colonizzazione che continua al di là della decolonizzazione storica attraverso l'egemonia del sistema di pensiero europeo sugli altri sistemi di pensiero. È dunque, allo stesso tempo, una rilettura della storia coloniale, neocoloniale e non coloniale che ci propongono gli studi postcoloniali. Qui il problema non è di credere che gli studi postcoloniali ci forniscano delle risposte già pronte. È necessario, piuttosto, considerare che esse ci aiutano a riformulare, in una prospettiva interculturale, le questioni indispensabili al rinnovamento del pensiero umano visto nella sua pluralità. La critica postcoloniale non è, dunque, sottomessa alle categorie e alle suddivisioni della storia europea. Essa non conduce a una omogeneizzazione o, ancora, all'ignoranza delle importanti differenze fra i Paesi decolonizzati. Essa non riproduce delle categorie coloniali. Per coloro che vi aderiscono, la critica postcoloniale obbliga a tenere sveglio il senso critico, mettendo in dubbio delle evidenze. Essa invita a essere più rigorosi e più sensibili alle specificità (Loomba, 1998; Spivak, 2002; Shohat, 1992). Non si tratta dunque di un percorso che si può qualificare come "antioccidentalismo di malafede" o come volontà di esercitare un razzismo antioccidentale.

La forza della critica postcoloniale è di non rinchiudersi in un discorso che mira a fare riconoscere solo le identità che sarebbero state negate precedentemente con la storia coloniale nelle sue varie forme di prepotenza, in un'ottica di riparazione di un'ingiustizia. Essa invita i ricercatori a interessarsi, anche e soprattutto, al modo di cui le identità individuali multiple e i gruppi "comunitari" si fanno e si disfano. Tutto ciò avviene secondo la logica del momento e, in particolare, in un mondo conflittuale, sempre più globalizzato e caratterizzato dalla mobilità umana. Le questioni dell'immigrazione e, meglio ancora, dell'integrazione non possono sottrarsi alla critica postcoloniale.

Dal momento in cui anche molto tempo dopo l'occupazione coloniale formale, l'esperienza coloniale rimane viva nella coscienza dei discendenti dei coloni e dei colonizzati, solo un'esperienza di decostruzione dell'anima coloniale può consentire di ripensare alla pari il dialogo tra i popoli. La critica postcoloniale fornisce, così, spunti per spostare il centro del mondo. Si tratta di ripensare il centro dominante del mondo dove le ideologie hanno alterato completamente la percezione dell'intero globo, a favore della molteplicità di centri di cui la comunità mondiale è costituita. La critica postcoloniale segna un nuovo modo di pensare e di produrre il sapere. È chiaro che la critica postcoloniale costituisce un approccio interdisciplinare nuovo per l'analisi delle ideologie, dei valori e delle conoscenze che si sono formate attraverso le pratiche coloniali e neocoloniali. Tralasciando tutte le critiche sul colonialismo, la critica postcoloniale si pone come una analisi razionale che voglia fare chiarezza su una serie di punti quali indubbiamente una comprensione maggiore del presente, partendo da uno sguardo critico del passato, evitando di cadere in una costruzione della realtà fatta di immagini precostituite. Quest'ultimo punto è molto importante, dal momento che l'epoca del colonialismo è terminata e i discendenti dei popoli un tempo colonizzati vivono dappertutto.

2. Dalla critica postcoloniale alla pedagogia postcoloniale

L'ideale di universalità e di eguaglianza dei diritti per tutti, che ispira l'educazione, viene a confrontarsi con l'emergente rivendicazione delle identità culturali. Esso prospetta la diversità stessa come diritto da tutelare e come valore da promuovere, aprendo il discorso sulla società multiculturale sempre più presente ovunque con la crescente mobilità internazionale provocata dagli effetti negativi della globalizzazione. A questo si aggiungono le sfide ambientali e, in particolare, la questione dei cambiamenti climatici, l'inquinamento, il consumo delle risorse che sono vitali per l'umanità. La ricerca pedagogica oggi non può non tenere conto di tutte queste sfide, coinvolgendo la società nel suo complesso in un rapporto più interattivo su tutte queste questioni. Da

quanto affermato, se ne deduce che la ricerca pedagogica oggi non può sottrarsi dell'ideale di amplificare la sua prospettiva fino a proporsi come dimensione mondiale dell'educazione e della formazione, promuovendo una coscienza mondiale in termini di valori, di cittadinanza, di eredità comune e di apprezzamento delle diversità.

2.1. Ripensare la ricerca pedagogica in chiave postcoloniale

La ricerca pedagogica può promuovere un processo educativo formativo per preparare i corsisti a vivere in un mondo complesso e interdipendente. Dal momento in cui si assiste, quotidianamente, a un incremento progressivo delle fonti e della natura delle informazioni, la pedagogia può elaborare una rappresentazione, con modalità e tempi che permettono un adattamento continuo ai cambiamenti, alle incertezze e alla variabilità che caratterizzano il contesto storico nel quale viviamo. La ricerca pedagogica e la didattica dispongono, attualmente, di conoscenze e modelli a cui fare riferimento per raggiungere tale obiettivo? Come promuovere un'educazione per rendere consapevoli le nuove generazioni dei cambiamenti che stanno avvenendo intorno a loro, prepararli ad affrontare le sfide del nuovo millennio? Come sviluppare metodologie didattiche per una Educazione che dalla teoria si muova sempre più verso la pratica, coinvolgendo i discenti in percorsi concreti nei quali diventano essi stessi gli attori principali nella costruzione di un sapere condiviso, ibrido?

Nell'affrontare la grande sfida della ricerca pedagogica è importante ragionare sul contributo che può portare la critica postcoloniale. Essa può rivelarsi utile per una gestione flessibile e più costruttiva dell'educazione e la formazione contribuendo anche ad accelerare la concezione dell'educazione permanente e la sollecitazione alla sua applicazione pratica attraverso il canale dell'alfabetizzazione e dell'educazione di tutti, compresi gli adulti, sulle grandi sfide planetarie. Emerge l'esigenza di una ricerca pedagogica capace di rispondere a questa richiesta di riorganizzazione della complessa struttura educativa e formativa in chiave postcoloniale. Ciò implica il progettare una ricerca pedagogica dove il concetto di interazione, che implica il reciproco arricchimento nell'incontro tra soggetti appartenenti a civiltà e culture diverse, investe l'intero modo di elaborare i contenuti pedagogici e didattici per promuovere un sapere dove l'apporto della critica postcoloniale avviene attraverso una interazione tra sistemi di pensiero. Ciò evidenzia la necessità, per la ricerca pedagogica, di non essere rinchiusa in un pensiero dominante, permettendo il confronto, interazione con altri modelli e logiche interpretative. Si tratta di superare l'idea di una pedagogia monolitica come oggetto di conoscenza, troppo autoreferenziale e che si appoggia solo sulla civiltà occidentale.

2.2. La funzione coloniale e neocoloniale della pedagogia in Africa nera

Qualora la ricerca pedagogica non riveda il proprio modello di elaborazione dei contenuti, si rischia di continuare a formare cittadini dell'Africa nera che continueranno a credere che nella loro storia non c'è una cultura pedagogica, dal momento che non è studiata. Penseranno le prassi pedagogiche solo a partire dal pensiero dominante che costruisce il sapere pedagogico. Non si porranno mai la questione di capire se hanno un sistema di pensiero, in quanto quello dominante si presenta come il pensiero, la ragione, il punto di riferimento della conoscenza. La situazione qui descritta riguarda in particolare i Paesi africani. Il colonialismo ha portato in Africa il modello educativo e formativo occidentale. La pedagogia occidentale è diventata pedagogia in Africa e ha contribuito a plasmare una prassi educativa, e insediare il modello educativo e formativo europeo. Dall'epoca coloniale a quella del dopo-colonialismo, con l'indipendenza che ha segnato l'avvio del neocolonialismo, ciò a cui si fa riferimento come modello scolastico è ciò che è stato ereditato dal colonizzatore ed è stato implementato in nome dello sviluppo, della formazione delle mentis per lo sviluppo lo-

cale. In realtà quella scuola è diventata una macchina che produce africani chiamati intellettuali che ragionano come gli europei perché in quella scuola, il modello di pensiero veicolato nell'insegnamento della matematica, fisica, chimica, geografia, storia, lingue, scienze, ecc. è occidentale. Il pensare nero-africano è profondamente in ombra, è un pensiero schiacciato, oppresso sia dai colonizzatori di ieri, sia dai colonizzati. Questi ultimi sanno solo ragionare intellettualmente come i colonizzatori di ieri. E' come se non fosse possibile essere intellettuale ragionando con il sistema di pensiero della civiltà d'origine. Come si vede, il processo di imprigionamento della conoscenza in Africa è stato fatto dalla pedagogia, che non ha mai ammesso la diversità di pensiero pedagogico, non ha contribuito a fare emergere la pluralità di pensiero per fare nascere una pedagogia postcoloniale dove il subalterno possa parlare ed essere ascoltato. Per illustrare la nostra tesi, prendiamo due esempi. Il primo riguarda il legame tra patrimonio linguistico africano e pedagogia, e il secondo riguarda il legame tra pedagogia e modello scolastico in Africa nera.

Esempio 1: Come l'illuminismo pedagogico occidentale ha distrutto il patrimonio linguistico in Africa nera

In un'autorevole pubblicazione di Grimes (1996), si riporta il numero di 2035 lingue africane. Si tratta, del resto, di un numero che non è fisso, poiché si scoprono ancora nuove lingue, mentre altre, che hanno pochi parlanti, scompaiono. Secondo Brend Heine e Derek Nurse (2004), se si escludono le lingue introdotte nel corso degli ultimi due millenni, come l'Arabo, il Malgascio, l'afrikaans, l'inglese, il francese, lo spagnolo, il portoghese e l'italiano, il numero delle lingue africane diventa poco più di 2000 e si scompone in quattro grandi eccellenti-famiglie (phylums): il Niger-Congo che conta 1436 lingue, che includono la famiglia bantu, alla quale si attribuiscono spesso 500 lingue; l'Afroasiatico, ancora chiamato afroasiatico, con 371 lingue; il Nilo-sahariano con 196 lingue, il Khoisan con 35 lingue. Alcune lingue afroasiatiche sono parlate soltanto al di fuori dell'Africa. Se accettiamo questo totale di 2.000, esso rappresenterebbe quasi il terzo delle lingue del mondo. I ricercatori sottolineano, tuttavia, che le stime qui presentate sono da trattare con prudenza, poiché dipendono in modo decisivo dal modo in cui si distingue tra lingua e dialetto. Secondo Bernd Heine e Derek Nurse (2004), si definisce spesso una lingua con la combinazione di alcune caratteristiche seguenti: avere uno statuto nazionale, essere scritta, avere la forma standardizzata di un insieme di discorsi, non essere intelligibile per parlanti di altre lingue, avere un numero abbastanza grande di oratori indigeni. Per contrasto, si qualificano così i dialetti: locali, non scritti, non standard, reciprocamente intelligibili, dotati di meno parlanti.

Continente	Lingue viventi	Percentuali
Asia	2165	33 %
Africa	2011	30 %
Pacifico	1302	19 %
America	1000	15 %
Europa	225	3 %
Totale	6703	100 %

Tabella 3: le lingue nel mondo. Fonte: secondo Ethnologue, 13ima edizione, Barbara F. Grimes Editor, Summer Institute of Linguistics Inc.,1996.

Se si osserva la dinamica delle lingue, l'Africa può essere considerata come il continente della diversità linguistica, poiché, in termini di percentuale, ha il 30% delle lingue nel mondo. Inoltre, mentre in altre regioni del mondo, le lingue che si estinguono si sono sostituite con lingue europee, in Africa sono diverse le lingue africane (Swahili, Wolof, Haoussa, Foulfouldé, Duala) che occupano lo spazio delle subordina-

te. Secondo le stime di Grimes (1996), la famiglia Niger-Congo è la più grande del mondo con 1436 lingue. Segue la famiglia austronesiana con 1236 lingue. La famiglia Niger-Congo occupa un territorio più vasto di qualsiasi altra famiglia linguistica africana. Alcune delle lingue più parlate in Africa ne fanno parte: il wolof, lingua principale del Senegal, il peul che copre una buona parte dell'Africa centrale e occidentale, il *mandingo* di cui le varietà sono parlate in più Paesi dell'Africa dell'Ovest sotto diversi nomi come il bambara, lingua nazionale del Mali, e il *Jula*, importante lingua di scambio, l'*akan*, lingua principale del Ghana, *lo Yoruba* e l'*Igbo* che sono tra le principali lingue della Nigeria, il *Sango*, lingua molto diffusa in repubblica centrafricana e anche molte lingue bantu tra cui *Ganda*, *Kongo*, *Lingala*, *Luba-kasai*, *Luyia*, *Nnbundu*, *sotho Nord*, *Nyanja*, *rundi*, *Randa*, *Shona*, *Sotho Sud*, *Sukuma*, *Swahili*, *Tsonga*, *Tswana*, *Umbundu*, *Xhosa*, *Zulu*, *Duala*. Dai dati forniti da Grimes (1996), almeno 360 milioni di africani parlano le lingue Niger-Congo. Oggi questo numero è più importante e potrebbe arrivare a 400 milioni secondo Kay Williamson e Roger Blechn (2004).

Si nota che durante il colonialismo, l'introduzione della scuola di impronta occidentale si è fatta promuovendo le lingue coloniali, che sono diventate lingue nazionali dopo l'indipendenza in molti Paesi africani. La ricerca pedagogica in Africa si è fatta essenzialmente nelle lingue occidentali, senza mai preoccuparsi delle interconnessioni tra potenzialità linguistica locale e teorie pedagogiche. Non c'è una rappresentatività geografica della ricerca pedagogica con l'imponente ricerca linguistica dell'Africa. Non sembra nemmeno essere una preoccupazione della pedagogia contemporanea di affidare alle problematiche legate alle lingue africane uno spazio preponderante, ritenendolo utile, ad esempio, per conoscere le prassi pedagogiche autoctone data la varietà delle lingue parlate in Africa che per ora non vengono riconosciute in occidente e altri parti del mondo. La ricerca pedagogica ha consolidato, anche dopo il colonialismo, il diffondersi delle lingue coloniali. A conferma di ciò, già oggi, mezzo secolo dopo l'indipendenza di molti Stati africani, non esiste nessuna opera di pedagogia tradotta nelle lingue dell'Africa nera, non ci sono ricerche che articolano una riflessione su pedagogia, identità e lingue africane, applicandola, poi, in una produzione di testi che lascino trasparire la volontà di fare emergere una pedagogia bi o plurilingue, che mira a valorizzare anche le lingue dell'Africa nera. La pedagogia attuale promuove le lingue coloniali come lingue per la pedagogia, conducendo così all'accentuazione dell'assimilazione culturale degli africani. La situazione attuale conduce a una produzione pedagogica che perde in creatività, dal momento in cui non si focalizza sulla teoria e sulla pratica della linguistica in pedagogia, delle prassi pedagogiche culturali che possono essere forze espresse meglio in lingue locali. E' ovvio che la questione posta alla pedagogia non riguarda solo questa e ci interpella sulla questione del cosmopolitismo postcoloniale dell'Africa nera, dove le lingue coloniali sembrano diventare le uniche lingue realmente nazionali, dal momento in cui servono per la comunicazione e la formazione, relegando le lingue locali ad essere, al più, regionali. La fedeltà alla pedagogia contemporanea sarebbe più ampia se potesse produrre non solo soddisfazione estetica, ma veicolare anche una qualche utilità pedagogica in perfetta correlazione con le culture locali. La pedagogia è rimasta, dal punto di vista linguistico e su alcuni schemi mentali, fedele al contesto storico coloniale senza mai porsi con una certa urgenza l'importanza di concentrarsi sulle configurazioni delle differenze culturali in Africa nera per fare emergere una pedagogia negro-africana. Il fatto di continuare a insediarsi in Africa nera attraverso le lingue coloniali, senza attuare un uso creativo del potenziale che può rappresentare il pluralismo linguistico e culturale in Africa nera, in modo di alterare le sue forme canoniche native, pone un problema sulla sua pertinenza, in quanto è facilmente giudicabile di eurocentrismo.

Esempio 2: la scomparsa del modello pedagogico autoctono attraverso l'imposizione della scuola occidentale

Prima del colonialismo, esisteva nelle comunità africane, un modello scolastico che si appoggiava sull'iniziazione come strumento di educazione per la formazione della personalità dei bambini. Al termine del ciclo iniziatico, i giovani erano pronti ad affrontare la vita con sicurezza e fierezza, tanto quanto i diplomati di oggi. L'iniziazione tradizionale era la grande scuola di integrazione alla vita. Questo modello pedagogico locale è stato considerato una pratica non accettabile dai colonizzatori, che la abolirono, assumendo così il compito di proporre un modello scolastico occidentale, allo scopo di civilizzare i popoli barbari, in alternativa al modello scolastico tradizionale esistente, giudicato inadeguato.

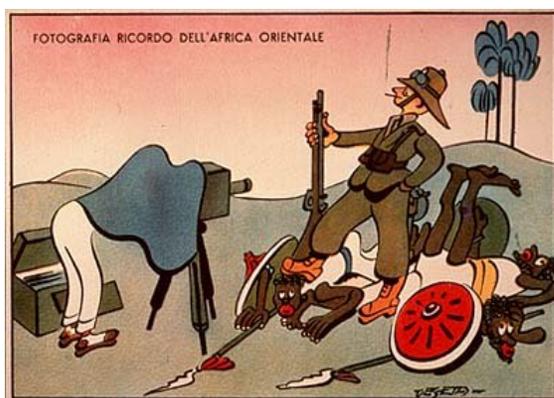


Immagine metafora del rapporto colonizzatore-colonizzato

La pesante intromissione delle autorità coloniali e, successivamente, quelle neo-coloniali, dopo l'indipendenza di molti Paesi africani, ha condotto anche alla repentina sospensione dell'iniziazione tradizionale. La scuola coloniale si è sempre imposta, al punto che, rispetto a 70 anni fa, si è passati da una scuola di élite a una scuola di massa. Ciò che si può notare in questo cambiamento radicale è ciò che la rottura inattesa con la scuola tradizionale ha creato nelle generazioni di africani attualmente al potere e sta creando nelle nuove generazioni di africani. C'è sempre più un vuoto psicologico e si avverte l'emergere di una generazione a cavallo tra la tradizione - dimenticata - e la modernità occidentale - mal assimilata. Il mancato radicamento culturale che ne è seguito ha provocato uno storpiamento dell'identità culturale e uno squilibrio interiore di molti africani, che non hanno più riferimenti ai valori fondamentali. Si possono enucleare alcune caratteristiche che pongono la scuola coloniale in analogia con la civiltà negro-africana. Il modello coloniale di scuola si appoggia essenzialmente sulla civiltà occidentale, e trasmette valori, pensieri, comportamenti che fanno riferimento al sistema di pensiero occidentale. E' una scuola dove si entra nero di colore di pelle e se ne esce bianco a causa del pensiero dominante che si acquisisce. Il modello scolastico attuale, che la ricerca pedagogica non ha decostruito esplicitamente, è coinvolto nella trasmissione di determinati elementi delle culture occidentali e, dunque, non si può presentare come frutto di una scuola pedagogica africana, dal momento in cui non promuove la cultura e la civiltà negro-africane. Si può dire, quindi, che l'anomalia della pedagogia contemporanea è di non preoccuparsi più di tanto di declinare i suoi contenuti a ogni civiltà, dando implicitamente l'idea che esista una sola civiltà, quella occidentale dal momento in cui non si rivolge con chiarezza all'ex colonizzato, all'ex colonizzatore e/o a un'audience internazionale dominante. Vista la stretta correlazione fra l'ex colonizzato e l'ex colonizzatore di

ieri nel mondo di oggi, è condivisibile porre la domanda sull'impatto della pedagogia nell'addomesticamento dei neri africani. A fronte di tali spinte è necessario immaginare un grande cambiamento, volto a creare una scuola nuova, dinamica, capace non solo di riflettere gli sviluppi della società in cui opera, ma anche di contribuire a questi sviluppi, piegandoli ai bisogni più profondi degli uomini nel rispetto della loro cultura. Si può pensare a una scuola che associ il modello di scuola negro-africana a quella occidentale.

La disgregazione del modello scolastico tradizionale dell'Africa nera è un danno culturale che genera conseguenze inestimabili. L'apporto dell'iniziazione all'educazione intellettuale del bambino africano è estremamente importante ed è il compito della pedagogia affrontare questa questione e proporre un modello dove le due possano armonizzarsi e completarsi. Si tratta di farne ricorso e non semplicemente di fare ritorno, in modo puro e semplice, all'iniziazione tradizionale. Allo stesso modo, si tratta di africanizzare la scuola occidentale con una ricerca e un linguaggio pedagogico appropriato.



La scuola coloniale italiana nel corno dell'Africa

I due esempi qui presentati sulla realtà dell'Africa nera dimostrano come la pedagogia, così come applicata in Africa, ha rafforzato il modello coloniale, dal momento in cui non ha contribuito a fare emergere un'interpretazione critica del colonialismo. Si può addirittura dire che siamo di fronte a una pedagogia che assume le caratteristiche di un amore possessivo con l'ideale coloniale, dal momento in cui contribuisce a estenderne l'ideale di civilizzare i popoli detti "barbari". È una pedagogia che ha riprodotto, dunque, gli assiomi dell'imperialismo valorizzando la nascita di un soggetto africano intellettuale di impronta occidentale nel modo di pensare, ragionare e di agire. I due esempi dimostrano come la pedagogia non abbia saputo inventare una scuola nuova in Africa nera, non è stata in grado di fermare l'assimilazione in corso nelle scuole africane, facendo crescere alunni con il mito dell'uomo bianco e in grado solo di celebrare l'Occidente come simbolo della modernità, della razionalità, dell'efficienza e dell'innovazione. È una pedagogia dove non c'è alcuna virtù nel riconoscimento sociale del pensare africano in campo educativo e formativo. Ciò che sorprende di più è che, anche dopo la fine formale del colonialismo con l'accesso all'indipendenza dei Paesi dell'Africa nera, la pedagogia non ha cambiato musica. È rimasta la stessa, riproducendo, in un contesto che non ne ha bisogno, modelli educativi e agenzie formative all'occidentale. La storia della pedagogia del dopo indipendenza dei Paesi africani ci insegna che non è emerso in questi e nemmeno nell'intelligenza pedagogica occidentale, una pedagogia in cui ci si curi di valorizzare le buo-

ne prassi educative autoctone. Si può dire che la pedagogia oggi assume una funzione neocoloniale, in quanto contribuisce a rendere il nero africano un soggetto subalterno, passivo, molto bravo a riprodurre modelli altrui, piuttosto che valorizzare il potenziale della sua cultura. In pedagogia, l'Africa non esiste, è solo un consumatore della pedagogia dominante. Si può anche dire che produce purtroppo solo pedagogisti bravi a rinforzare il prestigio dell'intellettuale interprete benevolente della funzione del pedagogo subalterno. Oggi serve una svolta perché lo sviluppo dell'Africa passa attraverso un *new deal* formativo in grado di dare orgoglio e dignità agli africani. La pedagogia in Africa gioca, quindi, un ruolo determinante per far superare all'africano il mito dell'uomo bianco, decostruendo immagini stereotipate. La scuola africana sarà una scuola al servizio di uno sviluppo adatto all'Africa solo se la pedagogia applicata in Africa sarà in grado di liberarsi del discorso coloniale. È giunto il momento di introdurre, nella formazione dei futuri pedagogisti occidentali e non occidentali, lo studio delle civiltà non occidentali con il loro sistema di pensiero, la loro filosofia educativa, i fondamenti della loro religiosità, la loro temporalità, ecc. Serve una nuova ricerca pedagogica che, con umiltà, accetti di confrontarsi con gli altri dopo aver preso atto di come sono realmente gli altri, piuttosto che appoggiarsi su racconti e discorsi coloniali che hanno contribuito a presentare gli altri con gli stessi termini stereotipati. È solo con questo sforzo che la pedagogia attuale scenderà dal suo piedestallo per fermare l'alienazione mentale di cui è responsabile oggi. Sia ben chiaro che non si tratta di avere una pedagogia "Benevolente". C'è bisogno di una pedagogia fatta di uomini che non hanno un atteggiamento mentale e un punto di vista che porti a una narrazione imperialistica del sapere pedagogico.

2.3. Verso una pedagogia postcoloniale

L'analisi della realtà dell'Africa nera su cui ci siamo appoggiati per una lettura critica costruttiva del divenire della pedagogia ci dimostra che le pratiche eterogenee del moderno colonialismo, e i suoi differenti impatti nel corso degli ultimi secoli, vanno essere cercati anche in pedagogia. Tuttavia, l'obiettivo della nostra lettura critica della pedagogia non è quello di fornire un resoconto completo delle dinamiche di connessione tra pedagogia e colonialismo, quanto, piuttosto, quello di presentare in modo sintetico la situazione della pedagogia, che non è assolutamente immune o estranea al discorso coloniale. C'è un estremo bisogno di superare la contraddizione oppressori-oppressi in pedagogia. Occorre far emergere una pedagogia postcoloniale che definiamo come una pedagogia dell'etica, del riconoscimento dell'altro e di sé nell'altro, attraverso un rapporto intersoggettivo con i vari sistemi di pensiero che compongono ogni civiltà umana. La pedagogia vista in chiave postcoloniale si appoggia su due pilastri principali per assumere un ruolo di convincimento e riconoscimento, per riprendere un termine tanto caro a Habermas e Taylor (2001). Il primo pilastro consiste nel fare della pedagogia la voce degli oppressi, attraverso una metodologia coscientizzatrice che aiuta a prendere coscienza della propria situazione storica e personale. Una pedagogia che agisca nella realtà umana per trasformarla, per liberare le persone dall'oppressione della paura e dell'insicurezza, dalla dipendenza servile, facendole diventare protagoniste e autrici della propria vita per la liberazione di tutti. Senza essere ingenui nel pensare che la pedagogia da sola possa decidere gli orientamenti della storia, si tratta di affermare che una pedagogia più impegnata, attiva può far prendere coscienza delle contraddizioni del nostro mondo, creando le condizioni per «la liberazione autentica, che è l'umanizzazione in processo, non è una cosa che si deposita negli uomini, ma è prassi, che implica l'azione e la riflessione degli uomini sul mondo per trasformarlo» (Freire, 1982:67). Rendere consapevoli gli oppressi di essere capaci di ragionare con il loro sistema di pensiero, in modo autentico attraverso l'azione-riflessione decostruita di immagini stereotipate, esauendo la dicotomia nero/bianco, permettendo relazioni paritarie tra esseri umani, normalizzando il loro pensiero, la loro ideologia, la loro visione del mondo.

Il secondo pilastro della pedagogia postcoloniale riguarda la decostruzione mentale degli oppressori, i quali, operando spesso in modo implicito, non si accorgono nemmeno che il loro discorso, le loro rappresentazioni e schemi mentali sono egemoniche, al punto di condizionare l'altro. L'ex soggetto colonizzatore, nel rapportarsi al/alla colonizzato/a, ha generato, infatti, immagini speculari a se stesso, stereotipi persistenti nel tempo, oggetti creati dall'immaginazione dominante che si sono sostituiti ai soggetti reali, divenuti perciò silenziosi e invisibili. Si tratta di tener conto della posizione degli altri, di imparare a decostruire luoghi comuni, idee non mature per moltiplicare possibilità di dialogo e non solo per delegittimare. Ciò richiama all'azione dialogica di Freire (1982) «L'esistenza umana non può essere muta, silenziosa, nemmeno può nutrirsi di false parole, ma di parole veritiere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere, umanamente, è pronunciare il mondo, è modificarlo. Il mondo pronunciato, diventa, a sua volta, per i soggetti che l'hanno pronunciato, problematizzato, esigendo da loro di essere pronunciato nuovamente. Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nell'azione-riflessione» (p. 78).

Con questi due pilastri, la pedagogia postcoloniale diventa un processo di riscatto del diritto di creare, di re-inventare il mondo, di ricreare la cultura, l'educazione e lo stile di fare politica (Freire 1982, p. 49). Nel contesto più generale, la pedagogia, letta in una prospettiva di studi e critica postcoloniale, risponde a una richiesta derivante, dal nostro punto di vista, da un mondo radicalmente cambiato, dove l'alterità fa parte di tutti noi. Possiamo dire che il superamento dei limiti della pedagogia attuale con l'esercizio del dialogo delle civiltà, dei sistemi di pensiero, potrà contribuire senza dubbio al rinnovamento collettivo del pensiero pedagogico. Sarà il vero riconoscimento che tutte le civiltà possono portare alla pedagogia con il duplice movimento che fa dialogare l'ex soggetto colonizzatore e l'oppresso con le loro molteplicità identità. La pedagogia, nonostante le sue "radici" remote o "profonde", ha bisogno di rinascere in un mondo multipolare, policentrico, globalizzato e polifunzionale. Un riferimento significativo del rapporto che lega la costruzione della società interculturale alla pedagogia ci invita a rivisitare la nostra disciplina per capire come può coltivare nella persona *competenze interculturali e civiche*. Un impianto concettuale della pedagogia che sposa la critica postcoloniale non è una sconfitta, ma una consapevolezza che il mondo è cambiato e cambierà ancora.

È certo che, nei prossimi decenni, la pedagogia postcoloniale per giocare un ruolo centrale di promozione nel dialogo e nell'azione, dovrà imporsi una nuova teoria educativa che nasca dall'intercomunicazione tra vari sistemi di pensieri pedagogici. È una pedagogia che rifiuta di appoggiarsi su una concezione meccanicistica e deterministica della storia dell'umanità. Vuole nascere da una storia interculturale in divenire, superando la contraddizione colonizzato/colonizzatore, in modo che ambedue divengano contemporaneamente soggetti paritari nella costruzione del sapere pedagogico. Nello specifico, ci sembra di poter dire che senza ombra di dubbio, c'è bisogno di una pedagogia postcoloniale per rendere funzionale la ricerca pedagogica al cambiamento del mondo e per un patto educativo in cui tutti diventiamo soggetti da decostruire per ricostruire una nuova etica del vivere insieme. con l'imporsi di una pedagogia postcoloniale, gli interessi in gioco sono vastissimi e non tutti facilmente ricomponibili: guardare alla pedagogia postcoloniale in modo decentrato ci permetterà di mostrare la natura profondamente umana della pedagogia, così importante da rappresentare non solo una svolta per coloro che furono ieri colonizzati, ma anche una opportunità, per chi è stato colonizzatore, di potere governare la complessità e avviare una nuova stagione di convivenza e comprensione civile.

2.4. Pedagogia postcoloniale, pedagogia critica

Va sottolineato il carattere sempre più critico della ricerca pedagogica che non è fondatamente dogmatica né ideologica. Si evidenzia nella ricerca pedagogica una forte

logica di argomentazione. E' in questo contesto che la *Pedagogia Critica* (Critical pedagogy) che centra i suoi discorsi sullo sviluppo della coscienza critica via una rivisitazione dei processi di dominazione, abitudini, presupposti, miti, costruzioni sociali e ideologie dominanti fa la sua comparsa tra la fine degli anni sessanta e l'inizio degli anni settanta. Gli autori le cui opere vengono classificate come contributi in campo della pedagogia critica sono tanti, tra cui Paulo Freire, Michael Apple, Kitty Kelly Epstein, Henry Giroux, Antonia Darder, Bell Hooks, Gloria Ladson Billings, Peter McLaren, Joe L. Kincheloe, Howard Zinn, Donaldo Macedo, Khen Lamper, James D. Kirylo e ben altri. L'opera coordinata da Michele Borrelli che raccoglie saggi² di alcuni pedagogisti sulla pedagogia critica, testimonia, come tanti altri lavori, la vitalità della ricerca pedagogica in questo settore. La ricerca è senza dubbio di grande aiuto a una rinnovata e differenziata riflessione sulle possibilità e sui limiti della critica nell'ambito delle scienze in generale e della scienza pedagogica in particolare. Se ciò che avviene da qualche tempo in pedagogia con la pedagogia critica offre così un'immagine aperta della pedagogia, c'è da rilevare il fatto che anche questa è una critica rinchiusa prioritariamente nel sistema di pensiero occidentale. Pensiamo invece che la sfida e la svolta da fare in pedagogia consistano nell'andare oltre la civiltà occidentale nella ricerca pedagogica. Serve una pedagogia dei sistemi di pensiero, delle civiltà e dell'ibridazione dei pensieri. La pedagogia postcoloniale rappresenta quella critica della critica pedagogica che ci consente di fare la rivoluzione culturale utile per produrre una riflessione pedagogica universale, in quanto è il risultato del contributo di tutti i sistemi di pensiero delle civiltà umane.

Conclusion

In conclusione si può dire che il futuro della pedagogia è nella critica postcoloniale. Nelle riflessioni tra grandi sfide planetarie e l'emergenza di nuovi poteri economici (Cina, India, Brasile, Sudafrica), non c'è dubbio che la pedagogia debba essere fatta e prodotta intrecciando le nuove dinamiche societarie. E' importante sottolineare che i lavori del pedagogista brasiliano Freire sono di una grandissima utilità per dare una legittimità alla ricerca educativa nel campo della pedagogia postcoloniale. Come si sa, Freire è stato il primo pedagogista che ha saputo porre con semplicità e perspicacia le sfide che la pedagogia deve assumere per stare dalla parte del popolo oppresso e non della sua oppressione. Freire ha posto la questione dell'azione dialogica come principio della pedagogia liberatrice in quanto processo di coscientizzazione, di problematizzazione e di trasformazione del mondo oppressore, sottolineando con chiarezza che essa non è dono e nemmeno generosità. E' sicuramente giunto il momento di iniziare a delineare i lineamenti della pedagogia postcoloniale per umanizzare di più la ricerca pedagogica.

- 2 L'opera di Borrelli, ha l'intenzione di precisare il significato da assegnare al concetto di critica in educazione e nella scienza pedagogica. Mira a distinguere le forme specifiche di critica corrispondenti a questi due ambiti con i contributi di: Christopher Winch, Lo sviluppo della razionalità critica come compito pragmatico dell'educazione - Hans Merckens, L'immunizzazione della critica attraverso la sua metodizzazione - Helmut Heid, L'addomesticamento della critica. Problemi di legittimazione della critica nel contesto di pensiero e agire pedagogicamente significativi - Frieda Heyting, La relativizzazione della critica. La forza filosofico-educativa della critica 'antifondamentistica' - Dietrich Benner - Andrea English, Critica e negatività. Un tentativo di pluralizzazione della critica in educazione, pedagogia e scienza pedagogica - Jörg Ruhloff, La problematizzazione della critica in pedagogia - Jan Masschelein, Trivializzazione della critica - Ripensare la scienza pedagogica critica - Michele Borrelli, L'utopizzazione della critica. La pedagogia nel rapporto di tensione tra l'utopicità del concetto e la fattualità della contingenza.

Bibliografia

- Ausubel, D.P. (1991). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Angeli.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge. Tr. it. (2001) *I luoghi della cultura*. Roma: Meltemi.
- Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Tr. it. (1964). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma, Armando Armando.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Ma: Harvard University Press. Tr. it. (1978). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando Armando.
- Bruner, J.S. (1996) *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Tr. it. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe*. Princeton-Oxford: Princeton University Press. Tr. it. (2004). *Provincializzare l'Europa*. Roma: Meltemi.
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Ciari, B. (1972). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Curti, L. (2006). *La voce dell'altra. Scritture ibride tra femminismo e postcoloniale*. Roma: Meltemi.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. In *The Middle Works of John Dewey 1899–1924, 14*. Cambondale-Edwardswille: Southern Illinois University Press. Tr. it. (1967). *Educazione, scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*. *The Middle Works of John Dewey 1899–1924, 14*. Cambondale-Edwardswille: Southern Illinois University Press, Tr. it. (1958) *Natura e condotta dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Du Bois, W.E.B. (1903). *The Color Line: Of the Down of the Freedom*. New York: Dover. Tr. it. (2010) Mezzadra S. ed., *Sulla linea del colore. Razza e democrazia negli Stati Uniti e nel mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Du Bois, W.E.B. (1903). *The Souls of Black Folk*. New York: Bantam Classic. Tr. it. (2007) *Le anime del popolo nero*. Firenze: Le lettere.
- Elamé, E. (2011). *Introduction à la critique postcoloniale*. Master «Coopération internationale, Action humanitaire et Développement durable» Venise, Centre Interuniversitaire pour la Recherche Didactique et la Formation Avancée, date de publication: 23 juin 2011, <<http://www.univirtual.it/CA2D/>>, dernier accès: 20 février 2012.
- Fanon, F. (1952) *Peau noire et masques blancs*. Parigi, Éditions du Seuil, Tr. it. (1965). *Il negro e l'altro*. Milano: Il Saggiatore.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*, Paris: Maspéro. Tr. it. (1967,1970). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Fornari, E. (2011). *Linee di confine. Filosofia e postcolonialismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet à l'école moderne*. Paris: Colin-Bourrelier. Tr. it. (1971,1974). *Le mie tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire, P. (1966). *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. Tr. it. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder. Tr. it. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Tr. it. (1986). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Grimes B.F. ed. (1996). *Ethnologue: Languages of the World*. 13 ed., October 1996. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics, Academic Pub.
- Habermas, J., Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton: Princeton University press. Tr. it. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Hall, S. (1990). *Cultural identity and diaspora*. In Rutherford, J. (ed), *Identity, community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1991). *The local and the global: Globalization and ethnicity*. In King, A. (ed), *Cultu-*

- re, globalization and the world system. London: Macmillan.
- Hall, S. (1992). *The question of cultural identity*. In Hall, S., Held, D., McGrew, A. (eds), *Modernity and its futures*, Cambridge: Polity Press.
- Loomba, A. (1998). *Colonialism/Postcolonialism*. London: Routledge. Tr. it. (2000) *Colonialismo/postcolonialismo*. Roma: Meltemi.
- Mbembe, A. (2006). *Qu'est-ce que la pensée postcoloniale?* In *Esprit*, n° 330, 12/2006, p. 117-133. Paris: Ed. Esprit.
- Mezzadra, S. (2008). *La condizione postcoloniale*. Verona: Ombre corte.
- Said, E. (1978) *Orientalism*. New York: Pantheon Books. Tr. it. (1991) *Orientalismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Said, E. (1993) *Culture and Imperialism*. New York: Knopf. Tr. it. (1998) *Cultura e imperialismo*. Roma: Gamberetti Editore.
- Shohat, E. (1992). *Notes on the postcolonial*. In *Social Text*, n. 41-42, pp. 99-113.
- Spivak, G.C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason*. London-Cambridge: Harvard University Press. Tr. it (2004), *Critica della Ragione Postcoloniale. Verso una storia del presente in Dissolvenza*. Roma: Meltemi.
- Spivak, G.C. (2002). *Subaltern Studies. Modernità e (post)colonialismo*. Verona: Ombre Corte.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ad apprendere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskij, L.S. (1934) *Myšlenie i re*, Moskva-Leningrad: Socekgiz. Tr. it. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.



Il cambiamento reciproco: La relazione empowerment-oriented

The Reciprocal Change: the Empowerment-oriented Relationship

Cristiano Chiusso

Università Ca' Foscari di Venezia – cristiano.chiusso@unive.it

ABSTRACT

Empowerment is a construct aiming at increasing the personal power and expanding the individual existential capabilities. Counseling is a non clinical modality of helping relationship, whose aim is not the recovery from a pathology, but rather a problem resolution or a decision making. Here is proposed an empowerment oriented counseling based on the educational model of the self training and the self power. The philosophical counseling is near enough to the proposed model. The goal is the opening of a new inner horizon of the subject according to a self empowerment logic which enables the dreaming subject to experience possibilitation processes. The empowerment oriented counseling appeals to the dream as the wishing power of realizing the self.

L'empowerment è un costrutto che mira all'accrescimento del potere personale e all'allargamento delle possibilità esistenziali dell'individuo. Il counseling è una modalità di relazione di aiuto non clinica, il cui obiettivo non è la guarigione da una patologia, bensì la risoluzione di un problema o la presa di decisione. Viene qui proposto un tipo di counseling empowerment oriented basato sul modello educativo dell'autoformazione e del potere di sé. La consulenza filosofica si avvicina al modello proposto. L'obiettivo è l'apertura di un nuovo orizzonte interno al soggetto, secondo una logica di self empowerment, che spalanchi al soggetto sognatore processi di possibilitazione. Il sogno inteso come potere desiderante di realizzare il sé è la leva della consulenza empowerment oriented.

KEYWORDS

Empowerment, counseling, self training, possibilitation; dream.
Empowerment, counseling, autoformazione, possibilitazione, sogno.

1. Empowerment

Il costrutto dell'empowerment si sviluppa all'interno della corrente disciplinare e applicativa della psicologia di comunità. I fondamenti disciplinari e metodologici di tale disciplina sono alla base della ricerca di nuove modalità per affrontare il problema dei soggetti deboli e disagiati, a cavallo tra l'orientamento clinico e l'azione sociale.

Nell'area politica, il concetto di empowerment fa riferimento alla possibilità, da

parte dei più deboli, poveri, svantaggiati o emarginati di emanciparsi da una condizione caratterizzata da assai limitate responsabilità e altrettanto limitate opportunità, nonché da una situazione di assistenza pubblica: quest'ultima, infatti, consente loro l'accesso a risorse sociali per la propria sussistenza, ma è alla base della loro passività e dipendenza che non rendono possibile l'attivazione delle loro autonome risorse potenziali (Piccardo, 1995).

A partire dagli anni '80 si afferma l'idea che sia possibile superare il disagio mediante l'accrescimento del potere personale, inteso come capacità di utilizzare al meglio le risorse disponibili nell'ambiente interno ed esterno di vita e come allargamento delle possibilità dell'individuo.

Si assiste, allora, alla nascita di un paradigma alternativo a quello della debolezza, in cui concetti come quello di speranza, di sviluppo continuo dell'individuo, di efficacia del cambiamento divengono fattori di sviluppo e oggetto di intervento.

L'acquisizione di potere personale, l'aumento delle capacità e delle competenze, lo sviluppo delle potenzialità, l'apertura di nuove possibilità di essere e di agire, costituiscono elementi basilari dell'empowerment.

Zimmerman e Rappaport (1988) definiscono l'empowerment come quel qualcosa, all'interno delle persone che influisce sul loro sentimento di benessere e sulla loro efficacia; secondo questi autori l'empowerment ha gli stessi effetti del potere, pur essendo diverso dal potere relazionale basato sulle armi, sui mezzi economici, sul ruolo o sulle capacità. È un potere che nasce dalla motivazione, dalla sicurezza di sé e dall'autostima, dall'energia psichica e dal controllo interno o *locus of control*, cioè la tendenza ad interpretare le conseguenze delle proprie azioni come determinate da sé e dal proprio comportamento, piuttosto che da forze esterne (Bruscaglioni, 2000).

Fondamentale è pure, come dimensione cognitiva, la percezione di auto-efficacia o *self efficacy* (Bandura, 1977), ossia la percezione di essere capaci di reperire le risorse necessarie per mettere in atto un determinato comportamento o raggiungere un certo obiettivo, e il desiderio di esercitare influenza sull'ambiente, o *desire for control*.

2. Orientamenti e consulenze

Precisiamo subito che qui, per consulenza, non intendiamo tanto la consulenza psicologica *tour court*, esercitata da psicoterapeuti che agiscono su una dimensione clinica della persona, vista come paziente da guarire. Intendiamo piuttosto una modalità di relazione di aiuto non clinica, il cui obiettivo non è la guarigione di una precisa patologia, quanto piuttosto il superamento di alcuni ostacoli e la risoluzione di alcuni problemi in vista del raggiungimento di un obiettivo, accademico, professionale o esistenziale che sia.

Per definizione, il counsellor è un esperto di comunicazione e relazione, in grado di facilitare il percorso di autoconsapevolezza dell'interlocutore attraverso un colloquio tecnico di comprensione e chiarificazione (Di Fabio, 2000).

In una prospettiva di consulenza non direttiva empowerment oriented sono fondamentali, a nostro avviso, due competenze del counsellor: la capacità di ascoltare e la capacità di empatizzare.

La consulenza empowerment oriented si basa su un nuovo paradigma educativo centrato sulla persona: l'autoformazione determina l'inversione del paradigma tradizionale con cui solitamente si riflette sull'educazione e sull'apprendimento adulto, passando da una concezione eteronoma della formazione a una prospettiva basata sull'autonomia del soggetto sociale che apprende. L'*autos* diventa il centro di gravità del processo di formazione che si caratterizza per l'assunzione di potere o di responsabilità e di controllo di sé, concetto che è al cuore di una filosofia della libertà dell'apprendimento ereditata da Carl Rogers (Quaglino, Reynaudo e Del Commuto, 2005).

Si abbandonano così due tendenze dominanti nelle relazioni d'aiuto: il frammentare l'uomo, non rivolgendosi a lui nella sua totalità, ma concentrandosi su uno dei

suoi aspetti, e l'accoglierlo, presumendo che egli sia soltanto un essere positivo e negando così gli aspetti di negatività.

Ascoltare significa secondo noi lasciare raccontare all'utente il suo problema, la sua storia, i suoi vissuti senza interpretare, senza giudicare, senza risolvere.

Il counsellor dovrebbe avere un'attitudine di ascolto e di sospensione del giudizio, in un setting specifico che faciliti il sorgere e lo svilupparsi di un lavoro rielaborativo anche nel cliente, al quale deve poi fornire aiuto secondo i suoi specifici strumenti.

Per evitare idealismo e irrealismo, sembra imprescindibile la centratura del soggetto sulla propria esperienza, scena primaria su cui si fonda qualsiasi processo formativo e orientativo che autenticamente aspiri a radicarsi nella storia individuale e ad essere efficace. La dimensione della vita privata ed extralavorativa diviene bacino cruciale cui attingere competenze e apprendimenti informali fondamentali per sostenere la sfida professionale.

Nessun percorso può aver luogo senza un progetto iniziale e questo progetto non ha altro riferimento che ciò che il soggetto ha appreso a fare o desiderare (si veda in tal senso la legge francese dell'ottobre 2002 della *validation des acquis*).

L'ISFOL ha individuato come buona pratica di orientamento nel 2004 l'orientamento narrativo come metodologia professionale nelle cosiddette relazioni di aiuto: il processo di ricerca su di sé appare imprescindibile passaggio di appropriazione di potere rispetto ai processi di cambiamento.

Attraverso l'orientamento narrativo, il soggetto recupera la continuità della propria identità e nella misura in cui comprende se stesso e le proprie caratteristiche (valori, motivazioni, ideali, emozioni), egli diviene anche più autonomo, in termini di una propria capacità di orientarsi nelle sue successive transizioni di vita. Si tratta di una prospettiva più esistenziale che valorizza quei momenti di riorientamento in cui l'individuo ritrova una propria progettualità.

Ascolto ed empatia, si diceva. *Empaty* fu la traduzione di Titchener (1909) dal tedesco *Einführung*, propriamente sentire dentro, che pare sia stato utilizzato a proposito del godimento estetico: il piacere estetico consiste nel godere di un oggetto esterno a partire da un godimento che non risiede nell'oggetto, ma nel soggetto stesso. Gli oggetti dell'esperienza estetica, così come i sentimenti delle persone, sarebbero dunque sentiti, compartecipati, non solo osservati (Di Fabio e Sirigatti, 2005).

Damasio (2003) ci ricorda dell'esistenza dei cosiddetti neuroni specchio, presenti nella corteccia frontale delle scimmie e degli esseri umani, i quali possono rappresentare, nel cervello di una persona, i movimenti che quello stesso cervello vede in un altro individuo e inviare segnali alle strutture senso-motorie, in modo che i movimenti corrispondenti siano visti in anteprima in una modalità di simulazione incarnata, direbbe Gallese, oppure effettivamente eseguiti.

Il comportamento morale non nasce con gli esseri umani: osservazioni effettuate per esempio sui corvi, pipistrelli, lupi, babbuini, scimpanzé indicano che anche i membri di altre specie possono adottare comportamenti che ai nostri occhi di spettatori sofisticati appaiono morali.

Verosimilmente, da un punto di vista evolutivo, esseri umani dotati di un repertorio di emozioni tra cui l'empatia e con tratti della personalità che includerebbero strategie cooperative, avrebbero avuto una maggior probabilità di vivere a lungo e di lasciare una discendenza numerosa. In questo modo, cervelli capaci di dar luogo a un comportamento cooperativo si sarebbero consolidati su base genetica.

Le conseguenze emotive del processo cognitivo di empatia sono: tendenza delle persone a provare compassione, preoccupazione e calore nei confronti di altri che vivono esperienze spiacevoli. Conseguenti risposte affettive parallele o reattive.

Rogers affermava (1957) che l'empatia è condizione necessaria e sufficiente per il cambiamento di personalità in terapia. Vivere temporaneamente la vita degli altri comporta comunicare le proprie sensazioni sul mondo dell'altro con occhi diversi rispetto agli elementi da cui l'altro può essere impaurito.

L'empatia comporta l'assunzione di rischi di errore. Si possono avere eccellenti capacità di ascolto, ma quando il counselor cerca di aggiungere proprie percezioni, rischia di uscire dalla reale dimensione dei bisogni del cliente o di anticipare il livello di sviluppo del cliente; in ogni caso, il modo in cui il cliente risponde agli interventi del counsellor sembra rappresentare il criterio più importante rispetto ad ogni altra valutazione: la competenza empatica comprende quindi anche una flessibilità costante, la capacità di essere dove il cliente è in grado di ascoltare.

Tra le tipologie di consulenza non clinica, sta emergendo inoltre la cosiddetta consulenza filosofica.

La pratica filosofica è un dialogo filosofico libero, un approccio non clinico al benessere (Schuster, 2006), il quale ripristina nella nostra esistenza una meraviglia infantile.

I consulenti filosofici descrivono la loro pratica come un modo filosofico di aiutare persone o di prendersi cura di persone: si tratta di concetti assolutamente aperti, senza le connotazioni di sviluppo, crescita, recupero e guarigione proprie della parola terapia.

Il luogo del consulente filosofico è una terra di nessuno, un'area neutrale aperta tra filosofia, psicologia, medicina e altre discipline.

L'angoscia esistenziale deve per forza sempre essere di tipo patologico? Perché continuare a interpretare la sofferenza come sintomo di una malattia, di un complesso, di un'infermità? Questioni esistenziali quali il significato della sofferenza, l'essere, la morte o il male, oppure l'ansia di non trovare lavoro o di sentire di non valere niente, possono essere sempre risolte da una terapia?

Depressione, insonnia, violenza, ansia e altre possibili espressioni di scontento personale: non sono spesso tutti questi disturbi il risultato immediato e l'espressione di una rivolta nel proprio essere più intimo contro gli eventi sociali o altre situazioni attuali? Oppure hanno solo un'origine nel patrimonio genetico difettoso o nella biochimica dannosa?

Si possono liberare le scienze umane dalle loro restrizioni metodologiche e consentire una comprensione più adeguata delle persone? La sincera comunicazione nella pratica filosofica, basata su una conversazione che si sviluppa libera e spontanea, non può avere un metodo.

Secondo Achenbach, considerato tra i padri della consulenza filosofica, la logica di tutte le terapie è che un sintomo fa di una persona un caso che va curato (Achenbach, 2004).

Che siano trovate una o più interpretazioni o soluzioni (o anche nessuna) non è essenziale, dal momento che è il processo educativo del filosofare che alla fine può portare al miglioramento del cliente e ogni interpretazione del consulente è un impoverire, uno svuotare il mondo, per instaurare un mondo fantasmatico di significati. Meglio unire l'esperienza del consulente su di una pluralità di persone e di situazioni con la grande attenzione alla specificità e unicità della persona.

La pratica filosofica offre potenzialmente ciò che la filosofia stessa si suppone che offra: libertà dal preconetto, dal pregiudizio e dalla *hybris* di aver già capito tutto, dall'illusione del sé dell'Occidente.

Comprendere l'altro non è un processo intellettuale: è una relazione e per comprendere, bisogna ascoltare e compatire, bisogna amare.

L'amicizia nelle conversazioni è l'essenza della bella relazione e la carenza di belle relazioni è ciò che più segna la persona.

L'amicizia salva, ti fa sentire che conti, che qualcuno ti vuole bene, che ci sei. In inglese, *friendship* e *freedom* hanno la stessa radice *prei*, amare; *liberty* deriva dal latino *liber*, dalla cui radice *luer* derivano il tedesco *Liebe* e l'inglese *love*; *trust* in inglese ha la radice di *truth* (Jaques, 1989).

3. Centralità della persona: motivazione e autostima

L'approccio di empowerment che assume come centrale lo sviluppo dell'individuo è collocabile all'interno di quel filone della psicologia sociale che ha trovato la sua espressione più precisa presso il Centre for Group Dynamics del MIT, creato da Kurt Lewin fuggito dalla Germania nazionalsocialista.

Empowerment ha assunto in questo filone la connotazione principale di *self empowerment*, ovvero lotta contro le vite dimezzate, contro il progresso bloccato dentro di sé, contro coloro che hanno rinunciato a lottare, contro i mal-viventi (coloro che si sono abituati a vivere male), contro una vita non vissuta.

È il ritorno del rimosso: forme di vita latenti nel grembo degli individui, germi in cui è depresso ciò che verrà; individui infiammati da qualche desiderio interno, dall'anticipazione gioiosa di ciò che potrebbe essere, persone disposte al rischio della speranza del futuro, capaci di sognare.

Il processo di self empowerment è un percorso attraverso il quale il soggetto disempowered, ossia psicologicamente debole, rassegnato, dipendente, pessimista, con scarsa fiducia e consapevolezza delle proprie capacità, può riacquistare il potere perduto o mai avuto attraverso un incremento di autoefficacia, di collocazione interna della casualità degli eventi, di responsabilizzazione, di rafforzamento dell'autostima e dell'apertura di nuove possibilità di essere e di agire a fronte delle sensazioni di impotenza e di alienazione.

Il soggetto nel self empowerment è continuamente impegnato in un'opera di produzione di senso: egli si scopre essere-nel-mondo, appartenente a un determinato tempo storico, un contesto culturale e valoriale, un preciso linguaggio e visione del mondo.

Il counselor di empowerment accompagna il proprio cliente all'interno di un'area che non gli è abituale (tendenzialmente noi lavoriamo sulle nostre relazioni con persone e cose, non su come ci rapportiamo con le nostre relazioni con persone e cose). Si propone all'utente di lavorare su di sé circa le proprie risorse presenti, le proprie realtà presenti proiettate nel futuro, il potere personale sugli altri, i sentimenti del proprio possibile, le energie desideranti, le aperture a ciò che apre, le emozioni e i pensieri ottimistici, le circostanze temporanee e contingenti.

Per impedire che la mancanza di potere diventi destino, si inserisce la consulenza empowerment oriented, che si avvale di tecniche riconducibili certamente al colloquio di orientamento psicologico (Trentini, 2000), ma pure di altre metodologie riconducibili alla consulenza filosofica (Galimberti, 2007) e all'orientamento narrativo (Batini e Zaccaria, 2000).

All'interno della domanda, si indagano i pensieri e si cerca di riconoscere gli schemi cognitivi, i modelli di lettura e di comprensione della realtà personale e del mondo dell'utente.

Il consulente è un facilitatore di processi: aiuta alla mobilitazione dell'io sognatore, più che desiderante (ci sia permessa una distinzione tra cultura del sogno e cultura del desiderio, collegato quest'ultimo all'astrologia nella sua fase ascendente del *de-siderio* appunto, e nella sua possibile fase discendente del *dis-astro*, ovvero ad uno scenario in cui gli eventi non dipendono da noi e possiamo soltanto confidare sulla nostra buona stella o far diventare questo un destino).

In un'ottica empowerment oriented, l'unico solutore di un problema è chi lo vive. Ognuno è il massimo esperto mondiale di se stesso. Il counsellor, pertanto, deve cedere spazio e dare ascolto alla funzione sognatrice della persona, mettendo da parte la propria comprensione interpretativa: attenzione a cogliere i dettagli e nessuna critica al riguardo. Nessun orientamento nel proporre, suggerire, indicare: solo raccogliere. Nessuna proposta, ma solo suggerimenti delicati di collegamenti, di sinapsi per abbattere la totalizzazione del problema quale unico orizzonte esplicativo dell'intera esistenza della persona.

Invita il soggetto a immaginarsi quale regista, sceneggiatore, scenografo e attore del film in cui egli, protagonista, vive la situazione desiderata come già realizzata, lo sprona a smitizzare il pessimismo celato dietro al realismo, nemico pervasivo e oppressivo e a concentrarsi sui successi passati, sulle sconfitte, i salti di qualità, i riti di passaggio, i traguardi e gli obiettivi, gli snodi che hanno comportato un cambiamento delicato, ovvero non percepito.

Lo spinge a far agire le sue conoscenze, le sue competenze, le sue capacità, le sue relazioni, i suoi sentimenti, in una parola a ridiventare, nonostante Freud, padrone in casa propria e, nonostante Copernico, centro del proprio universo.

4. Potere del cambiamento, cambiamento del potere

Nel presente lavoro faremo riferimento all'approccio del *self empowerment* sviluppato da Bruscazioni (Bruscazioni e Gheno, 2000) che si focalizza sulla dimensione psicologico-individuale.

L'obiettivo del processo di empowerment è l'apertura di una nuova possibilità interna alla persona. Centrale, allora, è il concetto di *possibilitazione*, cioè l'apertura di nuove possibilità, definito, metaforicamente, come un viaggio che conduce a un mondo infinito di possibilità e di sogni, a un mondo di cose concrete e realizzate; tale metà si può raggiungere attraverso l'utilizzo ottimale delle risorse interne ed esterne e mediante la consapevolezza delle proprie potenzialità e competenze e del proprio potere interiore.

Con il termine *self empowerment* si fa riferimento all'empowerment psicologico, cioè quella componente dell'empowerment che significativamente dipende dalla persona e meno invece a quella che dipende, soprattutto, dalle azioni effettuate dagli altri nel proprio ambiente sociale. Questa focalizzazione evita il riferimento a caratteristiche di personalità generali, difficilmente modificabili e permette di dare un carattere più operativo al modello (Bruscazioni, 2005).

Lo stesso autore denomina "micro cultura personale" l'orientamento strettamente individuale all'apertura di nuove possibilità, alla realizzazione di uno stato di pluripossibilità, alla costruzione di una nuova pensabilità positiva di sé, all'allargamento della propria esperienza, anche in assenza di necessità o di vantaggi immediati. Tale orientamento risulta essere maggiormente favorevole all'innovazione e al cambiamento, che avviene più frequentemente non attraverso un processo di sostituzione radicale, ma attraverso un progressivo aggiungersi di nuove possibilità.

Si può parlare, a questo punto, di cultura *empowerment oriented*, ovvero di una visione della persona che abbia come principio costitutivo della relazione alcune componenti tipiche dell'empowerment, quali:

- la possibilitazione, cioè l'apertura di molteplici possibilità interne alla persona, la percezione che non c'è un'unica soluzione di fronte ad un problema e che c'è comunque un'alternativa alla permanenza nella situazione attuale;
- il salto di qualità, che si realizza attraverso l'io sognatore;
- la costruzione di nuove pensabilità positive, cioè l'orientamento alla costruzione di prefigurazioni di sogni e progetti come se fossero già realizzati, che fa emergere una *vision* del sé positivo;
- la mobilitazione dell'energia sognatrice;
- lo sblocco, inteso come aggiramento degli ostacoli di natura storica soggettiva che tendono a bloccare prematuramente l'apertura di nuove possibilità e desideri;
- la sperimentazione, il passaggio all'azione attraverso la sperimentazione reversibile, concreta e/o simbolica.

Il processo di empowerment si fonda su un orizzonte personale dominato dal sogno, non dal bisogno, cioè sull'energia fornita da una tensione positiva, più che sul sentimento di mancanza. La specificità del processo di *self empowerment* è quella di far emergere la dimensione sognatrice dell'individuo. Questa fase implica la mobili-

tazione dell'energia e delle migliori capacità della persona, l'intero suo patrimonio psicologico; comporta, però, anche delle inevitabili difficoltà che, come "killer", si oppongono al processo di self empowerment. Questi killer sono i problemi storici soggettivi, legati alla storia e alle caratteristiche individuali. Al contrario di altri approcci psicologici, l'empowerment non è orientato all'acquisizione di consapevolezza circa la natura e l'origine del killer per poterlo eliminare. Il modello operativo del self empowerment sostiene, piuttosto, la necessità di arginare le manifestazioni e le conseguenze dei problemi storico-soggettivi.

5. Un modello operativo: "il fiore del partigiano"

Nella nostra esperienza professionale in qualità di consulenti d'orientamento universitario e professionale, la maggior parte delle persone che si rivolgono a noi vivono un momento difficile, in quanto o sono posti di fronte ad una scelta difficile, oppure non vedono scelte da fare ma soltanto destini da accettare.

Spesso, queste persone non hanno un'alta autostima e non pensano di poter modificare o per lo meno influenzare gli eventi che li riguardano, se non marginalmente.

Compito del counsellor empowerment oriented è quello di essere come un *coach*, un qualcuno che non insegna niente di precostituito, che non ha una lezione da impartire, ma facilita l'emergere di nuovi orizzonti, di nuove possibilità e opportunità, in una parola, fa emergere il soggetto sognatore.

Abbandonata la pretesa di un processo educativo che vede imporre al discente forme e contenuti a cui adattarsi e conformarsi, il consulente *empowerment oriented* è consapevole del fatto che nessun processo di presa di consapevolezza o di motivazione prende piede se non parte dal soggetto stesso.

Nonostante la ricchezza ed il benessere raggiunto dalla nostra società (società delle risorse abbondanti), molti soggetti continuano a vivere la vita con un'ottica psicologica delle risorse scarse.

Ad un contesto materiale profondamente cambiato negli ultimi secoli con il processo di industrializzazione prima e il progresso tecnologico ed informatico poi, non corrisponde una consapevole abbondanza di risorse psicologiche (Spaltro, 1995).

Spia di questa cultura delle risorse scarse è una teoria di proverbi di origine popolare, cioè contadina, che rispecchiano la visione delle cose di una società insicura, minacciata da guerra, fame e miseria: *fidarsi è bene, non fidarsi è meglio; chi fa da sé fa per tre; chi si accontenta gode; chi troppo vuole, nulla stringe; meglio un uovo oggi che una gallina domani; l'erba del vicino è sempre più verde* e via dicendo. Soggiace ad essa una cultura del bisogno, ovvero un paradigma interpretativo della realtà vissuta come mancanza, lacuna, penuria, costrizione, impossibilità, necessità e orientato al passato, appunto alla soddisfazione di quei bisogni.

L'evoluzione della specie umana procede perché l'essere umano soddisfa desideri via via più complessi e sofisticati e, una volta soddisfatti, ne crea di altri, per poterli a loro volta esaudire. Il processo messo in moto dagli appetiti, i quali creano le emozioni che, a loro volta, creano i sentimenti (Damasio, 2005), è un processo evolutivo in cui la natura si serve dei desideri della specie per affrontare sempre meglio i problemi legati alla propria sopravvivenza e conservazione.

Il desiderio, in tal senso, è una strategia della natura per consentire l'evoluzione, che a sua volta garantisce la sopravvivenza dell'uomo.

Il soggetto s-contento, in-felice, vive la propria vita come incapace di evolversi, senza possibili alternative se non la strada "segnata" dagli altri o da se stessi, nel caso fosse avvenuto a monte un'accettazione acritica della volontà altrui o di rassegnazione di fronte ad una realtà vissuta come insuperabile o una passività radicata di fronte alle situazioni.

Il consulente allora fa raccontare al soggetto la propria storia, in modo che egli possa ricostruire, come se fosse la storia di un altro, gli episodi salienti e porli in continuità l'uno con l'altro per disvelare il suo filo rosso interpretativo degli eventi che lo

hanno condotto alla situazione attuale. Se il soggetto vive la propria condizione come insoddisfacente ma in qualche modo inevitabile, il consulente ri-colloca i vari tasselli ricevuti dalla narrazione e tenta nuove relazioni tra gli eventi, nuove connessioni per mostrare al soggetto che l'esito attuale non era l'unico esito possibile e che forse il suo futuro non è già totalmente determinato, ovvero non ha di fronte un'unica opzione, un senso unico, ma almeno un'alternativa, un bivio. Lo scopo è quello di facilitare il processo di conoscenza di sé a livello mentale, capire quali sono i modi con cui attribuisce significati agli eventi, dal momento che non esistono fatti, come scriveva Nietzsche, ma solo interpretazioni di fatti, dal momento che gli eventi non hanno significato in sé, ma lo ricevono dal modo in cui essi vengono osservati.

La persona potrebbe esperire allora una simbolica condizione di crisi, simbolica perché soltanto evocata nella cornice protettiva del colloquio e reversibile in quanto senza alcuna conseguenza.

Sviluppando lo strumento della "margherita delle possibilità" di Bruscazioni (2005) abbiamo voluto proporre uno strumento denominato "il fiore del partigiano", suggestionati dalla famosa canzone popolare della Resistenza in cui ciò che rimane del sacrificio del partigiano è puramente simbolico, un fiore che sboccia sulla sua tomba, che forse verrà notato dai passanti e, eventualmente, simbolicamente raccolto seguendone l'*exemplum*.

La margherita delle possibilità consiste nel far disegnare alla persona un fiore con diversi petali a seconda dei suoi sogni che possono afferire alla sua sfera professionale, relazionale, affettiva, esistenziale.

Dal nostro punto di vista, una grossa difficoltà vissuta dal soggetto è quello di immaginare la propria assenza, la propria impermanenza, perché tutto quel che viviamo lo esperiamo con un unico dato di fatto, il nostro esserci.

Senza voler scomodare l'essere-per-la-morte di Heidegger e facendo lezione della letteratura come tentativo dell'individuo di lasciare testimonianza di sé mediante la propria opera narrativa, il soggetto viene invitato a immaginare se stesso da un punto immaginario collocato in un lontano futuro, da cui scruta in retrospettiva la propria vita e provi ad immaginare quale cammino abbia compiuto. Se prevale una visione pessimista su di sé, la persona racconterà una storia già prevista e senza sorprese, viceversa, potrebbe vivere il sogno di vedere realizzato e compiuto ciò che sperava di realizzare e di compiere.

L'importante è lasciare la persona libera di raccontarsi da questa prospettiva a lei inconsueta, ovvero vedersi da un altro punto di vista, quello in cui il tempo a disposizione per realizzare o creare qualcosa è scaduto e che se un mettersi in azione, un agire non c'è stato prima, ora è troppo tardi.

È il momento di vivere una piccola crisi simbolica – perché protetta nella cornice del dialogo con il consulente e reversibile – che emozioni la persona e le faccia assaporare un sentimento di fiducia o di sfiducia, a seconda dei casi, l'essenziale è che l'utente esca dal colloquio s-mosso da questo esercizio.

Il desiderio di lasciare un segno del proprio passaggio è un desiderio fortissimo dell'essere umano, natura autocosciente che esige un senso di sé e della propria vita. Sfruttando questa fortissima esigenza, anzi collegando la desiderabilità di tale esigenza con la necessità di darle forma concreta attraverso la propria opera, potrebbe innescarsi un circolo virtuoso come soggetto desiderante che potrebbe comportare il desiderio di mettersi in azione, di agire e non più soltanto di essere agito, di modificare un piccolo pezzo di mondo e non solo di essere da lui continuamente modificato, in una parola di renderlo artefice, attore protagonista, regista, sceneggiatore della propria vita e non solo spettatore inerme o, al massimo, attore non protagonista.

Quello che stiamo proponendo è una cultura della speranza *versus* una cultura della di-speranza, una visione di sé del sogno *versus* una visione di sé del de-siderio dis-astrato.

6. L'empowerment di ritorno: modificazione del counsellor

Alla base di qualsiasi regola di comportamento che si possa imporre all'umanità c'è qualcosa di inalienabile: come già aveva osservato Spinoza, un organismo vivente, conosciuto dal suo possessore perché la mente del possessore ha costruito un sé, ha una naturale tendenza a preservarsi in vita e il buon funzionamento, incluso nel concetto di gioia, consegue dal suo sforzo, coronato dal successo, di resistere e conservarsi.

La realtà biologica dell'autoconservazione conduce alla virtù perché, nel nostro inalienabile bisogno di preservare noi stessi, noi siamo necessariamente costretti a contribuire a contribuire alla conservazione di altri individui, di altri sé. Se non lo facciamo, aumentiamo le probabilità di perire, violando pertanto il principio fondamentale dell'autoconservazione. Quella che eticamente definiamo virtù, ovvero un comportamento orientato all'altruismo, è pertanto la realtà di una struttura sociale, nonché la presenza di altri organismi, in un complesso sistema di interdipendenza con il nostro. Il sistema costruisce imperativi etici basati sulla presenza, in ciascuno di noi, di meccanismi di autoconservazione.

È ragionevole ipotizzare che la tendenza a cercare un accordo sociale sia stata essa stessa incorporata negli imperativi biologici, almeno in parte, a causa del successo evolutivo di popolazioni il cui cervello esprimeva in notevole misura comportamenti cooperativi. Il nostro cervello, insomma, è cablato per cooperare con gli altri al fine di rendere maggiormente possibile la sopravvivenza del singolo.

La cooperatività, inoltre, porta anche all'attivazione di regioni coinvolte nella liberazione di dopamina e nei comportamenti associati al piacere.

L'esercizio del potere è sempre e solo all'interno di una relazione reciproca, anche se certamente non simmetrica, dove si giocano i diversi gradi di libertà degli individui: nessuno è totalmente libero, nessuno è totalmente determinato, la dipendenza è in qualche misura reciproca (Piccardo, 1995).

È potere a somma variabile, non a somma zero: non è sottrazione di potere dal più forte al più debole, è un equilibrio di potere, non potere di equilibrio.

Tutto questo, quali ripercussioni può avere sul consulente?

Traendo spunto dalla consulenza filosofica, l'asse della pratica non è una conoscenza teorica, ma una conoscenza pratica.

Sia il consultante che il consulente sono consulenti.

L'efficacia del consulente consiste in una profonda intuizione ed esperienza nei processi di conoscenza di sé.

Esiste un processo comune e durante le sedute di consulenza entrambi i praticanti sviluppano la conoscenza di sé.

Pertanto, nell'atto stesso della consulenza, il consulente si scopre in azione, in un'azione di ascolto ed empatia, e viene a conoscenza delle proprie emozioni, della facilità o meno con cui riesce a condividere i vissuti dell'altro ed è testimone, nei casi di successo, di un processo desiderante in cui l'utente, da un iniziale stato di sconcerto e di disistima, comincia lentamente a desiderare di cambiare e si pone degli obiettivi. Assistere a tutto questo è quanto meno contagioso, stimola nel consulente l'attivazione dei propri processi desideranti e motivazionali, vede se stesso confrontato con infiniti sé quanti sono le relazioni, uniche e irripetibili, che riesce ad instaurare con i propri consultati, e chiede pertanto a se stesso come si sente mentre colloquia, quali emozioni emergano e quali sentimenti ne derivino, vede accrescere la conoscenza di se stesso e la capacità di conoscere gli altri, pone di fronte a sé i motivi che lo spingono a fare quella professione oppure i desideri di altre professioni, si sente stimolato nel riproporre a se stesso l'esercizio di potere sottoposto al consultato, insomma, il consulente stesso rafforza sempre più la propria soggettività desiderante e questo, in ultima analisi, costituisce la sua forza di fronte al consultato.

Il consulente vive una condizione di reciprocità e invita il consultato a vivere la relazione allo stesso modo: non ci sono un maestro ed un allievo – relazione comple-

mentare –, ci sono due persone poste sullo stesso livello – relazione simmetrica – con ruoli diversi, ed entrambi potrebbero ricevere in dono dalla relazione un rafforzamento della percezione del proprio potere personale.

Il viaggio che il consulente propone alla persona che gli siede di fronte è un viaggio che propone a se stesso attraverso gli occhi dell'altro, un viaggio dove la meta è un oltre e il cui scopo non è la meta, bensì il viaggio.

Porsi in un altro luogo – in questo caso, in un altro punto di vista – comporta un dis-orientamento: ci si pone in un'altra condizione esistenziale poiché l'orientamento, essenzialmente, non si chiede, si vive. Maieuticamente, il disorientamento è il primo passo verso un itinerario di ricerca che vede alternarsi nella pratica l'uso di alcuni strumenti di natura "socratica": il domandare, l'accettare il dubbio, il lasciarsi condurre dalla riflessione e dalla consapevolezza che, poco a poco, cominciano a farsi strada all'interno del soggetto, diventando un percorso dentro se stessi.

Non è la conoscenza oggettiva della scienza, ma è la conoscenza che il consulente acquisisce attraverso la condivisione da parte dell'altro del suo mondo interiore a causare il cambiamento.

Il dialogo è un qualcosa di vivificante e sgorgante dall'essere. La componente innovativa del dialogo – l'elemento della meraviglia critica nella pratica filosofica – non ammette punti di vista fissi, atteggiamenti standard o soluzioni permanenti.

La pratica filosofica offre innanzitutto speranza, speranza che è possibile ottenere molto di più, che ci si può non accontentare, che è in nostro potere.

Bibliografia

- Achenbach G. (2004). *La consulenza filosofica*, Milano: Apogeo.
- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Batini F., Zaccaria R. (2000). *Per un orientamento narrativo*, Milano: Franco Angeli.
- Bruscaglioni M. (2005). *Per una formazione vitalizzante; strumenti professionali*, Milano: Franco Angeli.
- Bruscaglioni M., Gheno S. (2000). *Il gusto del potere. Empowerment di persone ed azienda*, Milano: Franco Angeli.
- Damasio A. (2003). *Looking for Spinoza. Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*, London: Harvest Books.
- Damasio A. (2005). *Descartes' Error*, New York: Penguin.
- Di Fabio A. (2000). L'intervento di counseling. *Psicologia e Lavoro*, vol. 117: 46-50.
- Di Fabio A., Sirigatti S. (a cura di) (2005). *Counselling. Prospettive e applicazioni*, Milano: Ponte alle Grazie.
- Galimberti U. (2007). *Paesaggi dell'anima*, Milano: Mondadori.
- Grimaldi A., Quaglino G.P. (a cura di), 2004, *Tra orientamento e autoorientamento tra formazione e autoformazione*, Roma: ISFOL.
- Jaques E. (1989), *L'organizzazione indispensabile. Guida pratica alla leadership e alla struttura creativa*, tr. it. (1991) Milano: Guerini e Associati.
- Piccardo P. (1995). *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino G., Reynaudo M., Del Commuto A. (2005). Spazi di intersezione. *Letteratura. Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*, ISFOL.
- Rogers C.R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology* 21, n. 2: 95-103.
- Schuster S.C. (2006). *La pratica filosofica. Un'alternativa al counseling psicologico e alla psicoterapia*, Milano: Apogeo.
- Spaltro E. (1995). *Qualità. Psicologia del benessere e della qualità della vita*, Bologna: Patron.
- Titchener E.B. (1909). *Experimental Psychology of the Thought Processes*, New York: The Macmillan company.
- Trentini G. (a cura di) (2000). *Oltre l'intervista. Il colloquio nei contesti sociali*, Torino: ISEDI.
- Zimmerman, M.A., Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16, 725-750.



Visione d'insieme L'integrazione di soggetti ipovedenti attraverso il metodo Feuerstein

Comprehensive vision The Integration of Visually Impaired Subjects through the Feuerstein Method

Edy Garagnani

Istituto A. Zanelli, Reggio Emilia - garagnaniedy@gmail.com

Daniele Morselli

Università Ca'Foscari, Venezia - danielemorselli@yahoo.it

ABSTRACT

This article describes a residential experience of integration of subjects with visual impairments within a Learning week project promoted by the Lombardia Region, and held in September 2011 close to the city of Brescia. The intervention was mostly cognitive, and utilised mostly Instrumental Enrichment and the Feuerstein Braille Program. Through cognitive enhancement it aimed at improving the students' key competencies for lifelong learning, especially the learning to learn ability. Further, the insertion of subjects with visual impairments in the group of high school students activated the resources of all the individuals in order to promote the resolution of problems. Thus, the participants asked to experiment the condition of blindness and tried the Feuerstein Braille Program: the subject visually impaired started mediating their abilities to the others and vice versa. We argue that by so doing the group was pushed to empathise with the blinds, and to consider them not just "normal people without vision", but as "people coming from a different culture" to be understood from their point of view.

L'articolo illustra le basi teoriche del metodo Feuerstein, la modificabilità cognitiva delle persone con danno visivo, la struttura della Learning Week, la tipologia e gli strumenti utilizzati e gli adattamenti specifici degli strumenti per gli studenti con danno visivo e la modalità di interazione utilizzata. Nella discussione dei risultati sono evidenziati i cambiamenti prodotti dall'interazione e le ricadute nel breve e medio periodo in termini di competenze relazionali. L'esperienza, promossa dall'Istituto Superiore Arco-Este di Mantova, liceo delle scienze sociali e tecnico per geometri, si è svolta dal 4 al 9 settembre 2011 a San Felice del Benaco (BS). L'attività ha coinvolto 28 studenti dai 16 ai 19 anni frequentanti le scuole superiori di Mantova.

KEYWORDS

Cognitive Structural Modifiability (SCM), Mediated Learning Experience (MLE), blindness, Learning to Learn, Feuerstein Braille Program, Feuerstein Modificabilità Cognitiva Strutturale (MCS), Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM), cecità, imparare a imparare, Programma Braille, Feuerstein

Introduzione

Nel famoso Libro Bianco (Commissione Europea, 1993) Delors individua nell'inadeguato livello d'istruzione e formazione una delle cause della disoccupazione in Europa, e per primo parla di "imparare per tutto il corso della vita" come leva fondamentale di valorizzazione del capitale umano. Successivamente, Edith Cresson (Commissione Europea, 1995) individua alcuni obiettivi per costruire una *learning society*: incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze; fare avvicinare scuola e lavoro, combattere l'esclusione, saper parlare almeno tre lingue europee. Lo stesso Delors, nel rapporto UNESCO (1996) individua i quattro pilastri della conoscenza: *learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be*. Nel 2000 a Lisbona il Consiglio Europeo pone all'Europa l'obiettivo di diventare l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo come fattore chiave di sviluppo economico e di coesione sociale; il *life long learning* diviene come obiettivo precipuo delle future azioni della UE. Il Parlamento Europeo nel 2006 emana una raccomandazione (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L394/10) con la quale definisce le competenze chiave per l'apprendimento permanente e la cittadinanza attiva nella società della conoscenza e raccomanda agli Stati membri di sostenere tutte quelle azioni che ne favoriscano lo sviluppo. L'insieme delle *key competences* definite dall'Unione Europea si presentano come abilità che favoriscono stili cognitivi flessibili e adattabili in un contesto, quello europeo, di tipo sovranazionale ma soprattutto in continuo cambiamento; nel suddetto quadro, la competenza chiave dell'imparare a imparare è quella che più qualifica il modo in cui si apprende. Si tratta della capacità di essere consapevoli dei propri processi di apprendimento; oltre ad essere un potente strumento di crescita personale, è la leva motivazionale che spinge l'individuo a modificarsi in funzione dell'ambiente e a diventare attore principale del proprio cambiamento. Promuove l'acquisizione di un'attitudine positiva che fa perseverare per superare gli ostacoli, per affrontare i problemi utilizzando le proprie esperienze precedenti, mettendo in campo nuove soluzioni. L'imparare a imparare è individuato come strumento di apprendimento permanente che permette di acquisire la flessibilità cognitiva necessaria ad una società in rapida evoluzione (Maggiotta, 2007). Le capacità di prevenire, individuare e risolvere i problemi rappresentano oggi un elemento indispensabile per lo sviluppo e per il long life learning; Minuto e Ravizza (2008) definiscono i problemi come forme di disequilibrio che sollecitano l'organismo a individuare o creare elementi nuovi che riportino in equilibrio la situazione problematica. L'insegnamento delle competenze chiave nei programmi educativi è considerato una delle prevenzioni primarie per le diverse forme di disagio sociale e comportamenti devianti; programmi di promozione delle stesse riflettono la tendenza a un approccio olistico alla prevenzione; infatti, l'individuo si assume la responsabilità della sua salute e del suo percorso formativo nell'intraprendere relazioni sociali costruttive ed efficaci.

La "competenza "imparare a imparare" dovrebbe essere integrata nel curriculum scolastico, come le metodologie più efficaci a facilitarne l'apprendimento: la *peer-education*, il *role-playing*, il *brainstorming* e le discussioni di gruppo. Oltre all'impatto sulla salute dei bambini, ci sono altri benefici nell'insegnare questa competenza chiave nella scuola: alcuni studi di valutazione suggeriscono che i metodi utilizzati migliorano la relazione tra insegnanti e ragazzi (Parsons, in Boda, 2001), determinano in questo modo la riduzione di problemi comportamentali nelle classi e di atteggiamenti violenti, apportano miglioramenti nel rendimento (Weissberg, in Boda, 2001), un aumento della frequenza scolastica (Zabin, in Boda, 2001), la minor richiesta di consulenze specialistiche ed il miglioramento dei rapporti tra i bambini e i genitori. Tra le metodologie privilegiate per l'educazione alle *key competencies* il gruppo rappresenta l'elemento chiave. Per gli adolescenti il gruppo diventa un luogo di rispecchiamento (Charmet, in Boda, 2001) dove è possibile sviluppare empatia e dove l'adolescente costruisce una nuova identità sociale che non è più quella della famiglia. Il

gruppo diventa il luogo d'ideazione, condivisione e costruzione di un progetto, per farlo diventare una risorsa educativa è necessaria che siano presenti risorse umane e culturali che possano offrire alternative positive.

1. La Modificabilità Cognitiva Strutturale e il Metodo Feuerstein

Reuven Feuerstein ha sostenuto fin dagli anni '50 che la mente è plastica e modificabile, dunque l'intelligenza non è predeterminata alla nascita né inscritta nel genoma (Feuerstein et al., 2002); il suo metodo, nato dalla sperimentazione concreta e strutturata, ha portato a sviluppare la Teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale (MCS). L'Autore ed i suoi collaboratori sostengono che le modificazioni strutturali delle strutture cognitive si possono avere a qualunque età (Feuerstein et al., 2003; 2004; 2005a; 2005b) e per qualunque condizione eziologica; la MCS è caratterizzata dal fatto che i cambiamenti attuati dall'individuo non investono solo il settore specifico ma sono implementati anche dagli altri sistemi che gradualmente diventano più plastici: così, l'individuo "propende" in maggior misura a modificarsi, e diventa progressivamente in grado di regolare il proprio cambiamento, acquisendo flessibilità di fronte agli stimoli e ai problemi che si trova a dover risolvere, aumentando la fiducia sulle proprie capacità di risolvere in modo dinamico ed efficace i problemi. In tal modo, secondo il Professore, è la persona che si adatta all'ambiente e non viceversa: quest' assunto dovrebbe essere tenuto in particolare considerazione per quei soggetti che hanno difficoltà di apprendimento (Feuerstein et al., 2005a; 2005b), quando la generale tendenza è quella di semplificare l'ambiente appiattendolo i problemi che la persona si trova ad affrontare. Per la dinamica della sua teoria-intervento l'Autore si ispira alla psicologia sociale ed ai temi costruttivisti, riuscendo così a trovare una sua sintesi tra Piaget e Vygotsky. Innanzitutto, il suo modello espande il modello di Piaget (stimolo organismo risposta, S O R), per includere l'essere umano nella relazione di apprendimento; da Vygotsky mutua il concetto di mediazione come forza che guida lo sviluppo e dalla zona di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP). Secondo Feuerstein la ZSP è rappresentata dalla distanza tra la risoluzione di problemi indipendente e il livello di potenziale raggiunto tramite la *problem solving* mediato. La teoria MCS postula che oltre che al contenuto e al processo di apprendimento, l'intervento mediato stimola la propensione dell'individuo a modificare il proprio approccio all'apprendimento (Feuerstein et al., 2002). La MCS è una potenzialità propria della natura umana, che si esprime a condizione che un essere umano s'interponga come filtro tra l'ambiente e il soggetto. Esistono infatti due forme attraverso cui l'essere umano apprende secondo Feuerstein e coll. (2002, 2004): attraverso l'esperienza diretta con un stimolo o attraverso l'aiuto di un'altra persona. Quest'ultima forma di relazione intersoggettiva è chiamata Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM). Le Teorie della MCS e dell'EAM prevedono che l'educatore faccia proprie alcune convinzioni, in quest'aspetto si caratterizza come vero e proprio sistema filosofico che non è disgiunto dalla matrice culturale e religiosa ebraica (Kopciowsky, 2002). La prima idea è che l'intelligenza e le abilità connesse sono sempre modificabili in qualsiasi condizione (Feuerstein et al. 2002, 2004); inoltre l'educatore è esso stesso modificabile; di più, la responsabilità del cambiamento risiede sempre nel mediatore che deve adattare lo stimolo in funzione dell'obiettivo e del soggetto mediato. Se anche il mediatore è modificabile, deve essere sempre in grado di creare le condizioni che portino alla modificabilità del soggetto; se tutti gli individui sono modificabili, lo sarà anche l'ambiente, l'opinione pubblica e la società, e si potranno così creare "ambienti formativi modificanti" (Shaping Modifying Environments, Feuerstein et al., 2005a). Secondo la teoria della MCS, la modificabilità non dipende dai geni né da condizioni di deprivazione sociale o culturale (i cosiddetti fattori distali), ma solo dalla quantità di (EAM) ricevuta (il fattore qualificante dei fattori prossimali). In questa visione Feuerstein e colleghi si allontanano da Piaget per accostarsi al pensiero di Vygotsky, accogliendo

peraltro l'idea che la verbalizzazione plasma il pensiero e i processi di apprendimento (Kozulin e Gindis, 2007). Inoltre, l'EAM non si caratterizza per la quantità o qualità degli stimoli somministrati, ma per l'attenzione al processo metacognitivo dell'interazione tra l'ambiente, il soggetto e il mediatore.

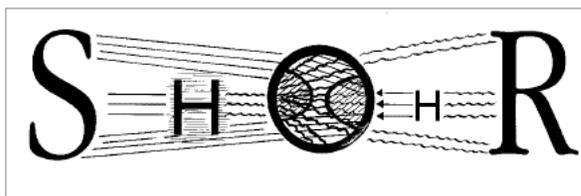


Fig. 1. Modello Feuerstein con mediatore

Nel modello si nota come il mediatore (H, Human) si frapponga come filtro tra la persona (O, Organism) mediata, dallo stimolo (S) e la risposta (R) per scegliere, ingrandire, ripetere lo stimolo perché questi possa essere compreso dal mediato (Feuerstein et al. 2002; 2004; 2005a). L'elemento centrale dell'atto mentale è la relazione, che diventa il motore dell'azione mediata. La mediazione è un'azione consapevole e intenzionale dell'educatore che, in funzione di un preciso obiettivo operativo, si pone lo scopo di far acquisire al soggetto gli strumenti che gli permettano in futuro di gestire efficacemente i problemi e apprendere in modo autonomo. In altre parole, l'obiettivo è che il soggetto riesca ad imparare dall'esposizione diretta agli stimoli, cioè l'autonomia. La mediazione secondo Feuerstein è il fattore universale capace di incidere sulla struttura cognitiva umana e di creare nuove strutture che prima non esistevano, e diviene la principale responsabile della modificazione e della flessibilità del comportamento cognitivo umano. L'intervento del mediatore influenza sempre la percezione del mondo circostante, quindi gli stimoli che il soggetto riceve. L'EAM è la forma privilegiata usata dal mediatore per presentare gli stimoli ma non l'unica; alle volte, infatti, la mediazione non è né possibile né desiderabile (Feuerstein et al., 2004). Si pensi, ad esempio, ad un bambino che attraversa la strada senza aspettare il semaforo pedonale sia diventato verde: la prima cosa da fare sarà quella di levare il bambino dalla fonte di pericolo imminente, solo dopo la mediazione potrà avere luogo. Nell'interazione il mediatore mette in atto quelli che sono chiamati criteri di mediazione, senza i quali l'EAM non si realizza; i tre principali - che Feuerstein e collaboratori hanno trovato essere costanti in tutte le culture, sono: Intenzionalità e Reciprocità, Significato e Trascendenza (Feuerstein et al., 2004; 2005a). Gli Autori hanno definito anche altri criteri di mediazione, che sono scelti e utilizzati dal mediatore in funzione dell'obiettivo individuato, della situazione e del contesto culturale ove la mediazione è offerta. Durante l'EAM è data grandissima importanza a diversi processi cognitivi: la verbalizzazione favorisce il formarsi del pensiero e ne facilita la memorizzazione, la riflessione e l'osservazione del mondo circostante in modo da raccogliere un maggior numero di informazioni sul problema da risolvere. La condivisione del pensiero - giacché la diversità va vista come ricchezza - permette di ampliare le proprie capacità di ragionamento; inoltre, la discussione con altre persone su un particolare argomento permette di avere un riscontro immediato della validità delle proprie tesi, stimolando nuovi apprendimenti. Una parte importante delle sessioni del metodo Feuerstein è dedicata al ragionamento analogico: la capacità di fare analogie favorisce il soggetto nella soluzione di un nuovo problema: attraverso l'individuazione di similitudini e differenze, infatti, molti problemi nuovi possono essere visti ricondotti a problemi vecchi posti in modo diverso (Margiotta, 2011).

2. Dal punto di vista operativo, gli strumenti che Feuerstein e la sua équipe hanno messo a punto

Per favorire la MCS sono l'LPAD (Learning Propension Assessment Device) ed il PAS (Programma di Arricchimento Strumentale). L'LPAD (Feuerstein et al. 2002) è uno strumento valutativo che riprende e sviluppa l'idea di Vigotsky di area di sviluppo prossimo; è strutturato con una batteria di test che adattati per fornire un quadro quantitativo sia della situazione cognitiva del soggetto che della sua propensione a modificarsi, e fornisce una valutazione dei livelli di apprendimento ottenibili. Il mediatore somministra al soggetto diverse prove a difficoltà crescente allo scopo di valutare il tipo e la quantità di mediazione di cui il soggetto necessita per ottenere la miglior performance possibile, sperimentando e definendo strategie d'intervento. Il modo con cui è somministrata la batteria di test ha l'effetto di motivare il soggetto ad affrontare compiti più difficili, ed indica fin da subito alla persona le strategie che può utilizzare per migliorare le sue *performances*. Il PAS si pone l'obiettivo di modificare le strutture mentali in modo da facilitarne l'apprendimento: a differenza di altri programmi, non si limita a insegnare una tecnica o a migliorare una specifica abilità, ma incide sul processo di apprendimento (Feuerstein et al., 2002; Vanini, 2003). Come l'LPAD, il PAS può essere utilizzato sia a livello collettivo che individuale: mentre un uso nel gruppo classe permette il confronto con esperienze diverse favorendo l'arricchimento del repertorio di esperienze, un uso individuale è di tipo prettamente rimediativo, più indicato per persone con difficoltà di apprendimento (Vanini, 2003). Nella sua versione Standard, esso consiste di 14 strumenti, ognuno dei quali è dedicato ad una particolare attività cognitiva ed è formato da un insieme di schede carta-matita poste in ordine di difficoltà crescente (Vanini 2003). Ogni pagina è stata creata utilizzando una carta cognitiva che ne definisce obiettivi, vocabolario, contenuto, modalità, funzioni cognitive sollecitate, e conseguenti livelli di astrazione, di complessità e di efficienza; la stessa carta cognitiva si dimostra uno strumento utile sia per abbassare o aumentare la difficoltà di esecuzione di una scheda, sia come modalità di analisi di qualsivoglia materiale che si vuole sottoporre al discente (Feuerstein et al., 2004). Gli strumenti del PAS non hanno particolari contenuti scolastici, sono stati creati per favorire lo sviluppo delle funzioni cognitive carenti e potenziarne l'uso (Vanini, 2003); questo consente di operare con più facilità su soggetti che hanno avuto esperienze scolastiche negative o che non possiedono i prerequisiti per affrontare contenuti complessi (Feuerstein et al., 2005b). Non va poi dimenticato che le schede contengono una ricca serie di strumenti quali tabelle a doppia e tripla entrata, grafici in varie forme che sono molto utilizzate nell'ambiente scolastico; in questo senso, si potrebbe dire che il PAS dia agli studenti una ricca serie di strumenti mediativi utili nella civiltà occidentale (Kozulin, 2003).

Le sessioni con il PAS hanno un'organizzazione definita; l'inizio è contraddistinto dal riassunto della lezione precedente, onde favorire la cristallizzazione dei concetti espressi in precedenza ed un inizio attivo della lezione da parte dello studente. È solo allora che il mediatore consegna la nuova pagina; qui è sollecitata l'osservazione e l'esplorazione sistematica per favorire la riflessione sulle informazioni presenti. Dopo avere riflettuto sul nuovo problema, sono verbalizzate e confrontate le osservazioni poste dal gruppo, ed è dato spazio alle diverse ipotesi di lavoro. La fase di esecuzione individuale segue; durante questo momento operativo sono osservate nuove strategie di soluzione. Terminato il compito, c'è la fase di confronto all'interno del gruppo; il mediatore promuove la verbalizzazione dei ragionamenti effettuati durante la soluzione; in questa si sollecita il pensiero divergente ed il comportamento di ricerca per trovare situazioni alternative. Per favorire il processo metacognitivo sono messi in evidenza quali sono stati i problemi incontrati e quali le cause che hanno provocato la difficoltà. Risolto il problema posto dalla pagina, è sollecitato il ragionamento per analogia, la sessione continua con le generalizzazioni che consistono nel-

l'individuazione di una o più regole di carattere generale che possono essere applicate nelle varie situazioni. Per sviluppare il pensiero induttivo-deduttivo e quindi favorire il passaggio dal concreto all'astratto, è sollecitata la generalizzazione dell'esperienza e in successione l'applicazione della generalizzazione in situazioni diverse. È molto interessante notare come la generalizzazione rappresenta un momento sia verticale (astrazione verso una regola) che orizzontale (la regola viene applicata ad altri contesti sempre più lontani nello spazio e nel tempo). In tal senso Feuerstein supera il pensiero di Piaget e Vygotsky sulla dimensione verticale dell'apprendimento, sostenendo l'importanza della dimensione orizzontale, come fatto per esempio da Engestrom (1996) per quanto riguarda lo sviluppo. La sessione termina con un riassunto finale della lezione, e permette di evidenziare eventuali concetti non chiari come pure di cristallizzare gli apprendimenti (Feuerstein et al., 2004); per una dissertazione delle fasi della lezione, si veda Vanini (2003).

3. L'apprendimento e la modificabilità cognitiva in persone con danno visivo.

Secondo Kozulin e Gindis (2007), il contributo di Vygotsky alla comprensione dello sviluppo del bambino con bisogni speciali è basato su due pietre miliari: la sua teoria storica culturale dello sviluppo umano, ed una speciale teoria che Vygotsky ha chiamato "disontogenesi" (cioè teoria dello sviluppo distorto). Rompendo con l'assunto comune secondo cui lo sviluppo umano ha natura prevalentemente biologica, ha suggerito che il problema principale della disabilità non sia tanto l'inadeguato funzionamento neurologico o sensoriale, ma le sue implicazioni a livello sociale. Una delle maggiori innovazioni teoriche da lui portate è stata la distinzione tra due assi di sviluppo, quello naturale e quello culturale; questa differenziazione si applica anche allo sviluppo problematico, appunto la disontogenesi. Vygotsky suggerisce, dunque, che i ritardi, le distorsioni e le "anormalità" nello sviluppo sono determinate da cause sia naturali sia culturali: persone aventi un repertorio di abilità normali potrebbero essere private d'importanti strumenti simbolici offerti dalla loro cultura, e mostrebbero dunque una "sindrome di primitività culturale". Sempre secondo l'Autore, è importante distinguere a che livello sia situato il problema, poiché in entrambi i casi, la performance visibile può essere la stessa. In modo molto simile Feuerstein e coll. (2002; 2004) hanno posto il concetto di differenza culturale e deprivazione culturale al centro della teoria della prestazione insufficiente o ritardata. Questi Autori hanno distinto tra due elementi causali delle basse performance degli immigranti ai test psicometrici occidentali: differenze culturali riguardanti il *testing*, e "quantità" di EAM ricevuta nel paese d'origine. Nel caso di alta EAM ricevuta, gli studenti si adattavano velocemente alle nuove situazioni di test caratteristiche dell'Occidente; Feuerstein ha chiamato questi studenti "culturalmente diversi". Nel caso di bassa EAM ricevuta nel paese d'origine, l'Autore parla di "deprivazione culturale". Il problema per Feuerstein si è posto dunque nel distinguere i culturalmente diversi dai culturalmente deprivati; per far questo ha proposto che il grado di propensione all'apprendimento (misurato dunque attraverso l'LPAD) possa essere parametro di differenziazione.

Ritornando a Vygotsky (Kozulin e Gindis, 2007), egli rigetta il paradigma per cui un bambino ritardato è una persona normale meno un certo ammontare d'intelligenza, e lo sviluppo di un bambino cieco sia paragonabile a uno sviluppo normale cui va detratta la visione. Il suo modello di disontogenesi è basato su due premesse: una è la distinzione tra difetti primari e secondari, e l'altra è la nozione di sviluppo interfunzionale nello sviluppo mentale. Un difetto primario è un problema sensoriale, organico o neurologico che influenza lo sviluppo delle funzioni quali percezione, memoria, comunicazione: questo tipo di malfunzionamento lascia la sua impronta sull'intera struttura dello sviluppo del bambino. Vygotsky crede che, a differenza degli interventi di compensazione diretta limitati al difetto primario, le strategie compensative siano proprio efficaci perché basate sui processi mentali superiori - relativamente sal-

vi dalla severità del danno primario. Così, un ambiente sociale supportivo e un adeguato programma compensatorio possono aiutare a superare il difetto primario, fermo restando l'importanza della mediazione sociale e acquisizione di strumenti simbolici: quello che il bambino non può fare con le mani sarà in grado di farlo con le parole. Inoltre, altro elemento essenziale è l'acquisizione di strategie compensatorie intese come prodotti dell'individualità del bambino, esperienze personali e situazione sociale dello sviluppo. Le strategie compensatorie mirano dunque a maneggiare gli strumenti psicologici e a utilizzarli per acquisire forme culturali di comportamento; Vygotsky crede, dunque, che i difetti fisici o mentali possano essere superati creando percorsi culturali di sviluppo alternativi ma equivalenti. Benché Feuerstein e coll. (2004) non usino il concetto di strumento psicologico nell'utilizzo del PAS, si può dire che in pratica esso offra uno degli schemi più sistematici di strumenti psicologici: l'unità degli strumenti psicologici e della mediazione dell'esperienza di apprendimento giocano un ruolo eccezionalmente importante nella educazione rimediativa (Kozulin e Presseisen, 1995). "Gli strumenti simbolici hanno un ricco potenziale educativo, ma rimangono inefficaci se non c'è un mediatore umano che facilita la loro appropriazione da parte di chi apprende" (Kozulin, 2003:35). Inoltre, sembra che gli studenti con difficoltà visive possano beneficiare di un approccio metacognitivo per compensare la loro percezione; in particolare gli strumenti del PAS adattati per l'ipovisione sono utili per individuare le difficoltà degli studenti fornendo delle strategie per oltrepassarle (Garb 2000, Kopciowski 2002).

Un punto molto importante nella ricerca è quello secondo cui lo studio dei bambini con difficoltà di apprendimento migliora la comprensione dello sviluppo "regolare": Kozulin (1997) riprende linee di ricerca quali lo sviluppo del linguaggio, le competenze linguistiche, lo sviluppo emotivo e sociale e comportamenti simili all'autismo. Kozulin conclude che la ricerca sui bambini ciechi supporta l'idea di percorsi alternativi di sviluppo; in altre parole, dovremmo cercare di capire le persone cieche e ipovedenti come se volessimo capire persone provenienti da una cultura altra; le esperienze dei bambini non vedenti, infatti, sono certamente diverse da quelle dei loro genitori o pari, ma non per questo necessariamente più povere. Coloro che sono dotati di vista, infatti, hanno un atteggiamento particolarmente positivo rispetto a questo senso, e vi è la sensazione che senza di essa si sarebbe privati di esperienze insostituibili; viceversa, esiste una grande quantità di esperienze che sono disponibili al non vedente, esperienze che chi è dotato di vista tende a sottostimare. Secondo Kozulin non è l'assenza dell'esperienza visiva di per sé che condiziona lo sviluppo della persona: la relazione intersoggettiva tra un adulto o un pari vedente, ed un non vedente comporta due individui con esperienze diverse che non sempre si sovrappongono, proprio come due persone provenienti da culture diverse potrebbero esperire in modo differente davanti alla stessa situazione. È importante sottolineare ancora che questo accade non tanto perché uno dei due partner sia limitato, quanto alla natura diversa delle due esperienze. Kozulin (1997) dunque nota come questo ribaltamento di punto di vista è essenziale quando si pensa alla relazione educativa con il non vedente. Per conseguenza, anche se la ricerca sui non vedenti porterà a consigli specifici per rendere l'ambiente fisico e sociale più "a portata di mano", cruciale è la comprensione di come il cieco esperisce l'ambiente. Proprio come se si entrasse in una cultura altra, tanto gli specialisti quanto le famiglie devono accedere all'esperienza del bambino cieco vedendo il mondo dal suo punto di vista.

La percezione dell'ambiente da parte delle persone con danno visivo avviene utilizzando i canali percettivi diversi dalle persone vedenti. Perché possa avvenire questo scambio di informazioni è necessario che l'interazione sia su materiali che rendano lo stimolo comprensibile sia dai vedenti sia dai non vedenti quindi, affinché il non vedente possa percepire gli stimoli dell'ambiente in modo corretto, gli strumenti da utilizzare saranno opportunamente modificati si ricorrendo perlopiù a materiali che utilizzano prevalentemente il tatto e l'udito. Gli studi tiflogici (Virga, 2000) per migliorare la

percezione delle persone con danno visivo rilevano come fornire stimoli percettivi utilizzando più canali sensoriali favorisce la formazione di mappe mentali analoghe a quelle dei vedenti in particolare se l'educazione tattile e l'insegnamento del Braille sono precoci. Inoltre quando un bambino privato della vista o ipovedente è inserito in un ambiente ricco di stimoli ma non caotico, né eccessivamente protettivo, può raggiungere un alto livello di astrazione e di autonomia. (Kopciowski, 2005) Affinché avvenga, l'interiorizzazione è necessario adattare gli strumenti in modo tale che lo stimolo venga percepito in modo corretto. Proprio per favorire la MCS delle persone non vedenti attraverso il metodo Feuerstein sono state modificate le schede carta matita del PAS (Gouzman, 1995, 1997; Gouzman e Kozulin, 1998; Kopciowski, 2005); questo lavoro ha adattato e a volte ricostruito alcuni strumenti del PAS permettendone un uso per la minorazione visiva. L'adattamento tattile (o Braille Program) è realizzato su carta a microcapsule sensibile al trattamento termico e permette di ottenere figure in rilievo che possono essere esplorate con i polpastrelli. Il non vedente può crearsi una rappresentazione complessiva di una figura utilizzando l'esplorazione tattile progressiva e la ricostruzione delle relazioni esistenti (Gouzman e Kozulin, 1998).

4. Presentazione del Progetto

All'interno del progetto finanziato Learning Week (LW) promosso dall'Unione Europea, Regione Lombardia e Istituto Superiore "Arco-Este di Mantova" è stato ideato e realizzato un progetto per l'integrazione e la valorizzazione della disabilità visiva come strumento di scoperta dell'altro. L'obiettivo era sviluppare delle competenze cognitive ed emotive che portassero i ragazzi partecipanti a sviluppare una conoscenza delle proprie e altrui emozioni come elemento comune e caratteristico di ogni essere umano, individuando le differenze di comportamento, e ri-conoscendo nella diversità la peculiarità di ogni essere umano. In tal modo si è cercato di valorizzare le esperienze personali utilizzandole nella relazione con l'altro come uno specchio. Così la differenza, da ostacolo, sarebbe potuta divenire opportunità di apprendimento. Un secondo obiettivo della LW era favorire un cambiamento di punto di vista sulla disabilità visiva, che, attraverso la scoperta di strategie possedute dalle persone con danno visivo ma non dai vedenti, poteva essere percepita come fonte di arricchimento piuttosto che mancanza.

Il gruppo "Visione d'insieme" era composto da 13 ragazzi delle scuole superiori di Mantova, Liceo delle Scienze Umane, Liceo Artistico, Tecnico per Geometri e Professionale per l'Industria e l'Artigianato. La componente femminile era maggioritaria, nel gruppo c'erano 3 ipovedenti, gli altri erano normodotati. L'iscrizione alla LW era volontaria e completamente gratuita, poiché finanziata dalla Regione Lombardia; vi partecipavano alcuni insegnanti degli istituti, con ruoli organizzativi di osservazione e tutoraggio, ma soprattutto disseminatori dell'esperienza nelle rispettive scuole.

5. Attività

Il piano delle lezioni prevedeva un approccio graduale; il primo passo è stato di creare le condizioni affinché s'instaurasse un clima di fiducia nel gruppo. Il primo compito è stato quello di organizzare l'aula a disposizione; Il mediatore ha posto il problema definendo l'obiettivo operativo e le caratteristiche dell'aula in funzione delle attività da svolgere, e poi ha lasciato il gruppo libero di trovare le soluzioni, operando da sostegno esterno in caso di difficoltà. Tutti i ragazzi si sono attivati per trovare soluzioni che nei giorni seguenti sono state progressivamente migliorate. Questo compito "non curricolare" ha attivato tutti i partecipanti permettendo da un lato la creazione di uno spirito di gruppo e di fiducia reciproca, e dall'altro l'espressione delle individualità e la condivisione di strategie. L'adulto mediatore ha condiviso il problema e ha favorito la riflessione metacognitiva a lavoro ultimato. Le persone del gruppo con

danno visivo hanno collaborato fornendo delle ipotesi di soluzione, e mostrando buone capacità di percezione e organizzazione dello spazio. Lasciare che il gruppo analizzasse, modellasse un'idea, trovasse soluzioni operative e le verificasse in autonomia, senza fornire strategie o soluzioni preconfezionate, ha proposto il modello di attività che durante la settimana ha continuato a funzionare: il gruppo ha compreso che poteva organizzare uno spazio nuovo e complesso e trovare più soluzioni a un problema in modo competente. In effetti, già dal secondo giorno, era stata manifestata una certa sorpresa per il modo con la quale si svolgevano le attività ovvero per il fatto che l'attenzione non era focalizzata sul risultato dei compiti, ma sulle strategie utilizzate per affrontarli; la riflessione metacognitiva era volta a valorizzare ogni esperienza, anche quelle che non avevano portato alla soluzione del problema. Indossando le mascherine tutto il gruppo ha svolto esercizi di riconoscimento di semplici forme geometriche costituite da materiali diversi al tatto poi si è proceduto con la stimolazione del canale olfattivo in assenza di visione. Qui il compito consisteva nell'identificare alcuni odori presenti su strisce di carta assorbente e scriverne il nome su un foglio. Al termine di ogni lavoro, il gruppo evidenziava le diverse strategie utilizzate per superare i problemi dati dalla mancanza della vista. Scrivere sul foglio con gli occhi bendati e poi rileggere cosa e come avevano scritto, ad esempio, è stata un'esperienza che ha permesso ai partecipanti di trovare soluzioni creative. L'utilizzo di due canali percettivi quali tatto e odorato in assenza di visione ha creato una forte curiosità, tant'è che anche al di fuori delle lezioni le persone continuavano a sperimentare nuovi apprendimenti senza l'utilizzo della visione. Queste attività hanno coinvolto in primo luogo proprio le persone con danno visivo, che diventavano soggetti attivi nel fornire informazioni anziché persone da aiutare: alcuni per esempio hanno esplorato lo spazio facendosi aiutare dall'amica non vedente.

Lo strumento Organizzazione di Punti (O.P.) del PAS è stato utilizzato per migliorare la capacità strategica dei partecipanti. Nella versione Standard O.P. utilizza una modalità di produzione della risposta di tipo carta-matita ed in quella tattile (Gouzman, 1995; Kopciowski, 2005) polistirolo espanso, elastici e spilli. Lo scopo era una mediazione basata sulla creazione del sentimento di competenza ottenuta guidando sia il gruppo a condividere le strategie di soluzione del problema e sostenendo chi era in difficoltà indirizzandolo nell'applicazione di nuove strategie. Le modalità di svolgimento delle attività prevedevano, come da tipica lezione Feuerstein (Vanini, 2003): presentazione del problema, analisi della pagina, lavoro individuale, discussione delle strategie utilizzate individuazione delle abilità apprese attraverso l'esperienza effettuata. La costruzione della fiducia nel proprio cambiamento attraverso compiti più complessi e astratti ha modificato significativamente l'atteggiamento degli studenti: nel tempo si è riscontrato un aumento del desiderio di partecipazione, di curiosità, entusiasmo e desiderio di confrontarsi con compiti più difficili. In seguito, insieme a tutto il gruppo si è convenuto di utilizzare tutti le pagine di O.P. tattili. I vedenti avevano accettato di oscurare la vista con mascherine di stoffa; così facendo simulavano la situazione dei loro compagni ipovedenti, mettendosi nel loro punto di vista ed imparando dalla diversità (Kozulin, 1997). La perdita della visione può essere un fattore che procura paura o ansia, e si è scelto di limitarla alle attività svolte da seduti intorno al tavolo di lavoro; solo in un secondo momento i più coraggiosi hanno esplorato altri ambienti al "buio simulato". Le pagine tattili di O.P. hanno permesso ai non vedenti di poter condividere strategie e focalizzando l'attenzione del gruppo su modalità alternative di soluzione del problema. Altre volte erano i normodotati che guidavano gli ipovedenti, per esempio nell'esplorazione della pagina tattile. Dopo i primi esercizi con le pagine del PAS adattate ai non vedenti, il gruppo ha cominciato a provare vivo interesse per gli strumenti che i ciechi usano per leggere o studiare; le persone con danno visivo hanno svolto il ruolo di mediatori esplicitando quali strategie usavano per vivere la loro quotidianità, e i legami del gruppo si sono ulteriormente rafforzati. Così, si è costruito progressivamente il concetto di persona cieca

come diversamente abile che vive all'interno di un universo ricco che merita di essere esplorato e condiviso. L'ambiente residenziale, caratterizzato da interferenze minime con il mondo esterno, ha favorito la costruzione di relazioni dapprima ristrette alle attività d'aula, che si sono velocemente estese all'intera giornata.

Una parte del lavoro è stata centrata sul potenziamento dell'autoefficacia. L'obiettivo era lo sviluppo delle abilità riflessive dei soggetti come prerequisito per accedere alla conoscenza delle emozioni e allo sviluppo dell'empatia. Le competenze cognitive sono la base di accesso a quelle emotive (Feuerstein et al. 2002); per esempio, la decodifica precisa degli elementi presenti nelle situazioni è alla base di un'interpretazione corretta delle proprie e altrui emozioni (Kopciowski 2002; Vanini 2003). Con gli ipovedenti del gruppo si è lavorato con pagine tattili che su cui sono rappresentate in forma bidimensionale alcune espressioni del volto. Lo stimolo tattile voleva favorire la costruzione di una rappresentazione mentale delle espressioni del viso (Gouzman, 1997). Successivamente, si è scelto di utilizzare lo strumento *Identifica le Emozioni del PAS Basic* nella forma cartacea per vedenti; tra gli obiettivi vi sono (Feuerstein et al., 2004): la creazione un linguaggio adeguato a descrivere le proprie e altrui emozioni, la lettura del linguaggio del corpo, l'analisi del contesto e la riflessione su come ridurre le reazioni impulsive. Per quest'attività si è utilizzata una sala più grande ove ci si potesse disporre a cerchio e sono state mostrate delle immagini di persone che esprimevano le emozioni principali quali, ad esempio, sorpresa, rabbia, disgusto, tristezza, paura e felicità. Dopo averle osservate, singolarmente, si è chiesto al gruppo di scegliere quale emozione desideravano esplorare e la scelta è caduta sulla gioia; essa poteva rispecchiare lo stato d'animo prevalente del gruppo che nei giorni precedenti aveva avuto esperienze positive sia nelle attività formali sia in quelle legate alla quotidianità. Il lavoro è iniziato con l'osservazione di una foto di un volto sorridente e felice; attraverso le domande, il mediatore sollecitava l'esplorazione sistematica del volto e la descrizione del viso; il gruppo ha poi costruito le competenze verbali per descrivere l'emozione proposta. Nello specifico, è stato osservato il linguaggio non verbale del corpo e del volto in particolare e quali situazioni reali o immaginate portassero a provare quella specifica emozione. I vedenti mediavano ai non vedenti le pagine attraverso una descrizione dettagliata e sistematica delle vignette che illustravano le emozioni e i loro contesti di espressione. I partecipanti hanno scoperto progressivamente come declinare il proprio o l'altrui stato emotivo con un vocabolario adeguato, anche grazie a una classificazione delle emozioni in cui la gioia era espressa con diversi gradienti d'intensità. L'interazione voleva favorire la corrispondenza tra stato emotivo e comportamento: per fare questo il gruppo era guidato dal mediatore a percepire lo stato emotivo dei partecipanti anche attraverso un'osservazione del volto o della posizione del corpo, in modo da focalizzarsi su segni espressivi corrispondenti. In quest'attività ogni partecipante a turno fungeva da osservatore e da osservato; il mediatore si limitava a focalizzare l'attenzione sugli aspetti che potevano aiutare a individuare lo stato emotivo dei partecipanti. Durante le interazioni, le situazioni problematiche che si venivano creando erano utilizzate per osservare i comportamenti agiti e riconoscere le emozioni sperimentate. Ogni osservazione sui comportamenti era depurata da parole che si potevano interpretare come giudizio sulla persona; l'atteggiamento accettante e non giudicante della diversità dei comportamenti individuali, rinforzato durante tutta la durata della LW, è stato uno degli elementi che hanno contribuito a diffondere nel gruppo un'accettazione del diverso, sia in noi che nell'altro.

L'inserimento nel gruppo degli insegnanti, che a turno partecipavano alle attività, è stato completo: i ragazzi hanno accettato che gli insegnanti diventassero loro pari e i docenti stessi sono stati parte attiva del gruppo, spesso svolgendo gli stessi compiti dei ragazzi. Quest'integrazione non è stata data per scontata, ma è stata decisa insieme; sia per i ragazzi sia per gli adulti l'essersi scelti ha contribuito alla costruzione di una reciproca fiducia e accettazione. Anche i docenti hanno valutato positivamente il modello formativo centrato sull'imparare a imparare della LW, e sono ritornati

nelle rispettive scuole con un'esperienza personale e professionale integrata alla luce degli obiettivi europei sul *life long learning*.

L'ultimo giorno è stato chiesto ai ragazzi di preparare una restituzione dell'attività svolta. In questa fase il gruppo in completa autonomia ha lavorato per diverse ore - anche al di fuori dell'orario stabilito per preparare una presentazione che da una parte illustrasse l'attività, ma che aveva soprattutto lo scopo di ringraziare chi aveva permesso loro di accedere a quest'esperienza.

Alcune frasi delle Restituzioni del gruppo:

- In questa nuova esperienza abbiamo imparato a rapportarci con gli altri, imparando a conoscere il nostro corpo, trovando la fiducia in noi stessi e aumentando la nostra autostima;
- Attraverso varie attività abbiamo scoperto che le diverse abilità non sono un punto di scontro ma un punto di confronto;
- Osservandoci a vicenda siamo riusciti a capire il funzionamento del nostro corpo, trovando un nostro nuovo equilibrio e un nuovo tipo d'espressione;
- Ognuno di noi entra direttamente o indirettamente in relazione con i membri del proprio gruppo;
- Se uno di noi se ne andasse, il mondo se ne accorgerebbe;
- Ognuno ha i suoi tempi, impariamo a rispettarli;
- La diversità è la ricchezza di ognuno di noi;
- Grazie per averci fatto capire che ognuno di noi è importante e che tutte le difficoltà non sono ostacoli ma posizioni da cui partire per unirci.

Conclusioni

Il gruppo di adolescenti durante la LW ha utilizzato in larga parte l'adattamento tattile del PAS, sperimentando l'EAM sia nella relazione con il mediatore che fra pari. Kris Gutierrez e coll. (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995) suggeriscono il concetto di "terzo spazio" quando i mondi - in apparenza autoreferenziali - di insegnanti e allievi si incontrano per formare nuovi significati che vanno oltre i limiti evidenti dei due. Si potrebbe però dire che lo scopo del mediatore adulto sia andato oltre, facendo sì che i ragazzi imparassero a mediarsi fra loro: non sono stati rari, infatti, i momenti in cui i vedenti mediavano i non vedenti e viceversa. In questo modo i ragazzi hanno potuto mutare il proprio punto di vista, instaurando una particolare qualità della relazione con i propri compagni/amici. Di più: la mediazione per la risoluzione di un problema, proprio per essere efficace, costringe il mediatore ad adattarsi al mediato (Feuerstein et al., 2004): è il criterio di intenzionalità e reciprocità che ha incoraggiato i mediatori a mettersi dal punto di vista dei mediati. Secondo Krasnsh (1993), che parla di "zona di contatto", apprendimenti importanti hanno luogo quando persone che provengono da culture diverse s'incontrano, si scontrano e si fondono. Si è così ottenuto il superamento della cecità vista come "normalità, ma con un senso in meno"; il concetto elaborato dal gruppo è diventato "cecità come diversità culturale", con diverse risorse da scoprire, proprio come auspicato da Kozulin (1997). Le attività sulle pagine del PAS hanno permesso di evidenziare che chi è privo di un'abilità ne può possedere altre più sviluppate: era il caso dei non vedenti, che in attività che prevedevano l'uso della memoria uditiva erano più abili nel ricordare serie di parole.

La focalizzazione sulle strategie, sulla comprensione delle fonti dell'errore e le generalizzazioni ha creato un repertorio di esperienze riguardanti l'abilità chiave dell'imparare a imparare. Il focus su questa competenza chiave è stato mantenuto dal primo all'ultimo giorno come elemento determinante sia per la soluzione dei problemi legati alla quotidianità che alle attività più formali. La mediazione focalizzata sul processo metacognitivo ha fornito al gruppo gli strumenti per migliorare l'autocoscienza e la capacità di individuare i propri punti di forza e di debolezza. Il supera-

mento progressivo degli ostacoli e dei problemi posti dal mediatore ha aumentato il senso di autoefficacia dei singoli partecipanti, che si mostravano progressivamente più disponibili ad affrontare compiti più complessi e sfidanti. La mediazione, centrata soprattutto sul senso di competenza, individualizzazione e condivisione, ha favorito il lavoro cooperativo e la creazione di un sentimento di appartenenza al gruppo che si era creato durante l'attività residenziale. A questo proposito, Pontecorvo e coll. (2004) sottolineano l'importanza della discussione come agente promotore di apprendimento. Favorire l'apprendimento emozionale e lavorare in un clima positivo crea le condizioni migliori affinché la persona possa focalizzare l'attenzione e comprendere in modo efficace, crearsi delle immagini mentali chiare da integrare nelle propria rete di conoscenze e, al contempo, per ritrovare il piacere dell'apprendere e dello scoprire (Margiotta, 2011).

I legami creati nel gruppo durante la LW si sono mantenuti anche dopo il ritorno a casa. Dopo circa 3 mesi dal termine della LW, alla presentazione del DVD che raccontava l'esperienza con un video era presente la maggior parte dei ragazzi accompagnati da genitori o familiari che hanno espresso anche in quell'occasione la loro gratitudine per aver avuto accesso all'esperienza.

Siamo convinti che aver creato le condizioni affinché vedenti e non vedenti potessero partecipare alla stessa esperienza abbia permesso a entrambi di condividere i processi cognitivi sottesi con arricchimento reciproco ed un positivo ampliamento del loro punto di vista sul mondo che li circonda: appunto una "visione d'insieme".

Bibliografia

- Boda, G., (2001). *Life e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Commissione Europea (1993). Crescita, competitività, occupazione. *Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Libro bianco. <http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_it.htm>.
- Commissione Europea (1995). Libro bianco su istruzione e formazione - Insegnare e apprendere - *Verso la società conoscitiva*. <http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_it.htm>.
- Engestrom, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: a challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126-132.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik L.H., Rand, Y. (2002). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*. Jerusalem: ICELP.
- Feuerstein, F., Feuerstein, R.S., Falik L.H., Rand, Y. (2004). *Il programma di Arricchimento Strumentale*. Trento: Erickson.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Feuerstein, R.S. (2005). *La disabilità non è un limite. Se mi ami, costringimi a cambiare*. Firenze, Libriliberi.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Feuerstein, R.S. (2005). *You love me! ... don't accept me as I am*. Jerusalem: ICELP.
- Garb, E. (2000). Maximizing the Potential of Young Adults with Visual Impairments: the Metacognitive Element. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94, 574-583.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 in materia di competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>>.
- Gouzman, R. (1995). *Instrumental Enrichment: The Braille program*. Jerusalem: International Centre for the Enhancement of Learning Potential.
- Gouzman, R. (1997). Major problems of blind learners using tactile graphic materials and how to overcome them with the IE Braille program. A. Kozulin (Eds.), *The ontogeny of cognitive modifiability* (pp. 261-272). Jerusalem: International Centre for the Enhancement of Learning Potential.

- Gouzman, R., & Kozulin, A. (1998). *Enhancing cognitive skills in blind learners*. Paper presented at the annual conference of the British Psychological Association, Educational Psychology section, Exeter, England: University of Exeter.
- Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom. *Brown J.s versus Brown V. Board of Education*. *Harvard Educational Review*, 65, 445-471.
- Kopciowski, J. (1995). *Migliorare se stessi per ottenere di più. Riflessioni teoriche e proposte operative secondo il pensiero di Reuven Feuerstein*. Roma: Koinè.
- Kopciowski, J. (2002). *L'apprendimento mediato. Orientamenti teorici ed esperienze pratiche del metodo Feuerstein*. Brescia: La Scuola.
- Kopciowski, J. (2005). Programma di Arricchimento Strumentale e percezione aptica. *Ciclo evolutivo e disabilità*, 8, 25-42.
- Kozulin, A., Presseisen Z.P. (1995). Mediated learning experience and psychological tools: Vygotsky's and Feuerstein's perspectives in a study of student learning. *Educational Psychologist*, 30, 67-75.
- Kozulin, A. (1997). *Blindness and psychological development in young children*. Leicester: British Psychological Society.
- Kozulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, S.M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 15-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozulin, A., Gindis, B. (2007). Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: from Defectology to Remedial Psychology. H. Daniels, M. Cole, J.V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp 332-362). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2011). The structure of cognitive modifiability: a new deal for education in the XXI century. *The Changing Mind*, 317-353. Lecce: Pensa Multimedia.
- Minuto, M., Ravizza, R. (2008). *Migliorare i processi di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Vanini, P. (2003). *Potenziare la mente? Una scommessa possibile*. Brescia: Vannini.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo s'impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Bologna: Carocci.
- UNESCO (1993). *Learning: the treasure within*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>.
- Virga, G. (2000). Considerazioni sperimentali sulla rappresentazione mentale dello spazio nei non vedenti. *Quaderni di ricerca didattica*, 10. <<http://math.unipa.it/~grim/quaderno10.htm>>.

L'inserimento scolastico dei minori adottati in Veneto Un protocollo d'intesa per il supporto integrato

Scholastic integration of adopted minors in Veneto An agreement policy for integrated support

Francesca Lucato
Università degli Studi di Padova

Elena Zambianchi
Università Ca' Foscari, Venezia - e.zambianchi@inwind.it

ABSTRACT

School represents a significant context for the adopted child, because it could play a relevant role for his harmonious growth. However, a good reception and integration of the adopted children into the school cannot be separated from the development of specific skills on behalf of the educational staff concerned with such an issue. In order to support the development of those skills, protocols and agreements set between institutions at various levels of governance are regarded as effective tools and methodologies, because they foster good practices for a better integration of adopted children. This paper presents the case of Veneto's Adoption System.

KEYWORDS

Integration, Minors' adoption, Foreign minors, Scholastic integration.
Integrazione, Adozione minori, Minori stranieri, Accoglienza scolastica.

La scuola rappresenta un contesto significativo per il bambino adottato e, in quanto tale, gioca un ruolo importante per la sua crescita armoniosa. Una buona ricezione e integrazione nella scuola dei bambini adottati non può tuttavia essere separata dallo sviluppo da parte dello staff formativo di competenze specifiche alla problematica. Per sostenere il loro sviluppo, i protocolli e gli accordi tra istituzioni a vari livelli di governance sono strumenti e metodologie efficaci, poiché alimentano pratiche adatte a una migliore integrazione dei bambini adottati. Questo *paper* presenta il caso del Sistema Adozioni del Veneto.

1. Introduzione

Il tema dell'adozione, in particolare di minori stranieri, non può non rimandare ad alcuni elementi di criticità con cui si scontra la pratica post-adottiva, uno dei quali riguarda la delicatissima fase di accoglienza e di inserimento in seno alla scuola e da cui in buona parte dipende, per il bambino adottato, il successo della sua integrazione nonché l'adattamento alle rinnovate "prospettive di vita". Ad oggi, la particolare problematica non sembra rappresentare un tema al quale la Scuola, a livello centrale, conferisce il giusto riguardo; qui basti dire, ad esempio emblematico, che la normativa nazionale¹ ingloba l'adozione internazionale all'interno del più generale fenomeno intercultura-

1 La legge 184/1983 "Diritto del minore ad una famiglia" e successive modifiche, tra cui le leg-

le, assimilando e accomunando le questioni inerenti l'integrazione dei minori stranieri adottati ai minori stranieri che giungono in Italia con la loro famiglia a seguito di fenomeni migratori, ciò influendo non proprio favorevolmente sull'attenzione che la scuola, localmente, va a prestare alle specificità dell'adozione. D'altra parte, non dev'essere trascurato il fatto che circa un quinto delle adozioni è nazionale, riguarda cioè bambini residenti in Italia, le cui problematiche sono in parte uguali ai bambini stranieri (abbandono, distacco dalla famiglia naturale, ecc.) e in parte diverse (lingua, cultura, ecc) e nemmeno su questo la normativa fornisce indicazioni che assicurino, da parte degli operatori scolastici, un'adeguata e unanime risposta.

La mancanza, a livello ministeriale, di precise indicazioni e di linee guida per l'*accoglienza scolastica* dei bambini adottati, evidenzia l'urgenza di condividere con gli insegnanti adeguate conoscenze che possano coadiuvarli nell'adattare il loro intervento educativo-didattico agli speciali bisogni dell'alunno in questione. Certo, le scuole non mancano di mettere in pratica azioni per accogliere e inserire il minore adottato e sostenerlo durante il percorso scolastico anche in assenza protocolli di accoglienza stabiliti a livello centrale; tuttavia, la maggior parte delle volte ciò accade in assenza pressoché totale di una consona preparazione e come conseguenza la scuola tende a predisporre interventi d'integrazione non calibrati sui peculiari e speciali bisogni che l'adozione comporta.

Nel nostro Paese il rapporto tra scuola e adozione è senza dubbio complesso, se non difficile, e a ragione si può affermare che non esiste ancora una vera e propria "cultura dell'adozione" necessaria, invece, per individuare strategie di accoglienza e di integrazione adeguate. Su questa ma anche su altre importanti questioni, come ad esempio la possibilità di posticipare l'inserimento scolastico del bambino adottato straniero rispetto al suo arrivo in Italia, da tempo gruppi di associazioni familiari, enti autorizzati alle adozioni internazionali e operatori dei servizi pubblici nel campo dell'adozione si sono attivati per instaurare con gli organi centrali competenti – Ministero in primis – un confronto e un dialogo sul tema del benessere scolastico dei minori adottati. Non ci soffermeremo sulle peculiari problematiche connesse all'inserimento scolastico del bambino adottato, rispetto alle quali esiste in letteratura una mirata e aggiornata disamina oggettiva (cfr. Lucato e Zambianchi, 2011), mentre vorremmo qui focalizzare l'attenzione sull'importanza di una buona collaborazione tra servizi sociali preposti all'adozione, enti autorizzati e scuola ai fini dell'esercizio di quelle indispensabili azioni di affiancamento e di supporto al percorso di integrazione del minore nel nuovo tessuto affettivo, sociale e culturale entro cui egli viene improvvisamente a ritrovarsi.

2. Il rapporto tra Scuola e Servizi in tema di adozione

Non di rado si dà il caso per cui, pur i servizi territoriali mettendosi a disposizione per suggerire le più consone prassi di inserimento scolastico del minore adottato derivate dalla ricerca sul campo, per i più svariati motivi la scuola non sempre si renda

gi 476/1998 e 149/2001, assegna alle Regioni funzioni di concorso allo sviluppo e vigilanza sulla rete dei servizi rivolti all'adozione, sollecitando la definizione di protocolli operativi e di convenzioni fra servizi ed enti autorizzati, nonché forme stabili di collegamento tra gli stessi e gli organi di giustizia minorile, attraverso i quali concordare le forme migliori di collaborazione per la migliore integrazione del minore e il più proficuo sostegno alla famiglia adottiva. Non fornisce tuttavia input che inducano ad assumere precipi accordi con il mondo della Scuola, così da garantire un buon esito dell'inserimento sociale e culturale del minore adottato attraverso anche – e soprattutto – il basilare istituto dell'istruzione, dell'educazione, della formazione scolastica.

disponibile ad accettare consigli o consulenze utili alla gestione della delicata questione. Oltre alla generalizzata inesperienza della scuola sul tema specifico, un elemento di criticità riguarda dunque una certa sua reticenza nello stabilire rapporti con le istituzioni che di adozione se ne occupano per mandato, in primis servizi sociali e sanitari ed enti accreditati, talvolta con la famiglia. Invece è proprio da tali rapporti che scaturiscono innovative idee pedagogiche e fruttuose opportunità di riflessione sulle prassi agite da tutti i soggetti coinvolti, in una sorta di circolo virtuoso (Chistolini, 2006, 2008). In tal senso, la costruzione di un sistema di rete rappresenta non un dato di partenza né tanto meno un fine ultimo, quanto piuttosto un processo di apprendimento rispetto al quale moltiplicare le occasioni di incontro sul territorio e di formazione comune. Il fatto è che la realizzazione di un sì fatto “tessuto relazionale territoriale” può connotarsi a utile strategia per accrescere la capacità di intervenire efficacemente nelle specifiche situazioni che il processo dell’adozione e del post-adozione comporta – anche a fini preventivi – poiché per sua natura può coinvolgere attivamente e responsabilmente vari soggetti differenti per cultura, per mandati, per competenze ma tutti portatori di fondamentali frammenti di conoscenza che possono tra loro integrarsi per un fine comune, in un’ottica di garanzia dei diritti di cittadinanza (Favaro, 2008).

3. Tracce per un intervento integrato a supporto dell’inserimento scolastico del bambino adottato

Alcune ipotesi operative per un intervento integrato e di rete (cfr. Donati Folgheraiter, Raineri, 2011) a supporto dell’inserimento scolastico nel post-adozione possono essere ricondotte a quattro principali ambiti d’azione: (1) normativa ad hoc per l’inserimento scolastico, (2) implementazione di progetti per la gestione della differenza, (3) promozione della cultura dell’adozione, (4) formazione degli operatori scolastici in materia di adozione internazionale.

3.1. Normativa ad hoc per l’inserimento scolastico

Come già accennato, in Italia non è ancora data una norma nazionale che riferisca in modo esplicito adeguate modalità di integrazione scolastica per gli alunni adottati; l’unico riferimento normativo interno al sistema scolastico rimane – ma solo a soluzione analogica – la C.M. 24/2006 “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri”, che viene chiamata in causa soltanto se si presentasse la necessità di inserire i bambini adottati in una classe inferiore rispetto all’età anagrafica, con il solo fine di acconsentire la realizzazione di interventi di sostegno linguistico. Invece, indicazioni normative chiare inerenti in particolare il *chi*, cioè l’individuazione di competenze e responsabilità adatte all’accompagnamento del bambino e della famiglia nel percorso del post-adozione e il *come*, cioè la predisposizione di preposti interventi (Vernillo, 2008), sarebbero di mirato supporto per il quotidiano lavoro degli insegnanti che così potrebbero garantire prassi di qualità dedicate alla formazione dei minori adottati, pensate alla luce delle loro precipe specificità. In altre parole, dovrebbero essere rese più omogenee e meno discrezionali le condizioni di integrazione scolastica, con una definizione consapevole e chiara di scelte, attività e soggetti coinvolti nel corso dell’intero iter post-adottivo. L’auspicio è che il CAI² spinga le parti politiche ad accordarsi almeno per una legge quadro che predisponga tracce generali:

- da un lato tali da garantire – in tutto il territorio nazionale – analoghe procedure e opportunità in relazione ai soggetti interessati, alla destinazione di risorse, al-

2 Commissione per le Adozioni Internazionali <www.commissioneadozioni.it>.

- l'istituzione di figure di raccordo, agli obiettivi programmatici, alla promozione di progetti di ricerca e così via,
- dall'altro lato tali da sollecitare – a livello decentrato – una riflessione interistituzionale per la co-costruzione di progetti che siano effettivamente adatti alle reali necessità del minore adottato e della sua nuova famiglia, tenuto conto delle specifiche risorse e criticità territoriali.

3.2. Implementazione di progetti per la gestione della differenza

Le caratteristiche di multiculturalità che la scuola italiana sta sempre più assumendo possono rappresentare, ai nostri propositi, un elemento di forza poiché alimento vivo per la cultura della "normalità delle differenze", che ha ragione di fondarsi e di realizzarsi purché la pratica della co-esistenza delle diversità e dello scambio interculturale avvenga tanto sul piano cognitivo che sul piano affettivo e relazionale (Favaro, 2010, p. 106). La proposta diventa pertanto quella di dedicare, nell'ambito dei progetti per l'accoglienza e l'integrazione delle differenze realizzati dalla scuola, anche un'attenzione al tema delle adozioni, ovvero della cultura, della storia di vita, dei vissuti di cui il bambino adottato è portatore, naturalmente garantendo il riconoscimento e il rispetto dei precisi e specifici bisogni. L'ideale è che tali progetti possano riguardare non solo le classi o gli istituti direttamente interessati ma anche reti di classi o di istituti pur non in contatto con il mondo delle adozioni, al fine di diffondere una particolare sensibilità sul tema e di favorire momenti di riflessione comune, contribuendo nel rafforzamento collettivo di una cultura della "normalità delle differenze".

3.3. Promozione della cultura dell'adozione

Il lavoro di informazione e di sensibilizzazione sulle peculiarità del fenomeno adottivo e sulle specifiche problematiche dei soggetti protagonisti rappresenta lo *sfondo integratore* degli interventi e delle pratiche mirate all'inserimento scolastico ma anche di tutti quei tentativi tesi a incrementare la consapevolezza nella società tutta (CAI, 2010). Anche rispetto alla formazione dei docenti si preferisce partire dalla "cultura dell'adozione" piuttosto che da subitanei suggerimenti operativi e comportamentali o dal rifornimento di materiali didattici ad hoc, poiché la ricerca sul campo ha evidenziato che diventa più significativo che un insegnante giunga a "contenere" e concepire nella propria mente il bambino adottato nella sua complessità, punto di partenza sulla cui base calibrare i propri interventi didattici e valutare di volta in volta cosa dire e cosa non dire, cosa fare e cosa non fare (Consiglio, 2006; Edelstein e Consiglio, 2007). Promuovere oggi la "cultura dell'adozione" in una prospettiva pluralista implica convincersi che genitori e figli adottivi connotano una famiglia "diversa" alla pari di qualunque altra che oggi faticano a rientrare in modelli tradizionali ma soprattutto che diviene imperativo a valenza sociale l'obbligo di attribuire a ciascun nucleo familiare, nella sua unicità e specificità, identico riconoscimento e rispetto. Questo obiettivo può essere perseguito in vari modi (cfr. Favaro, 2010), soprattutto attraverso l'informazione, l'offerta di testimonianze, di narrazioni, ma anche attraverso la trattazione di aspetti giuridici e simbolici³. In sostanza, non agire solamente *con* e

3 Una grande risorsa è rappresentata da tutte quelle attività o incontri promossi all'interno delle scuole con genitori, corpo docente e associazioni: si potrebbero prevedere a tal proposito, cicli d'incontri anche di poche ore tenuti in ambienti scolastici, in cui si affrontano e discutono argomenti per nuclei tematici, con l'intervento di esperti, prevedendo anche tipologie di formazione non tradizionali che consentano la produzione di "rendicontazioni" dell'attività formativa, utili per la collettività, come ad esempio vademecum, ricerche, atti di convegni, libretti, opuscoli, ecc.

dentro la famiglia ma allargare il ventaglio di azione e di operatività così da valorizzare e incentivare il lavoro di rete tra scuola, servizi sociali, servizi specialistici, associazioni territoriali, senza tralasciare quei compartimenti preposti alla ricerca e alla riflessione teorica che hanno il compito di offrire mirate indicazioni per rafforzare e migliorare co-costruiti impianti di programmazione e attuazione.

3.4. Formazione degli operatori scolastici in materia di adozione internazionale

Essendo la “cultura dell’adozione” ancora poco diffusa tra gli operatori scolastici, accade che la Scuola si ritrovi a proporre interventi d’integrazione ben poco calibrati sugli speciali bisogni del minore adottato, ancor più se straniero, oppure che trascuri la sua specificità “dimenticando” di pensare a opportune accortezze di rispetto. Al contrario, può anche accadere che, pur riconoscendo l’alunno nella sua “differente normalità” di bambino adottato, in mancanza di precipue conoscenze e di appropriate competenze, gli insegnanti finiscano per assumere nei suoi confronti atteggiamenti iperprotettivi oppure oltremodo condiscendenti trasmettendo, pur involontariamente o inconsapevolmente, messaggi di diversità o di svalutazione. Inoltre, gli strumenti didattici a disposizione degli insegnanti, compresi i libri di testo tipicamente utilizzati, raramente contemplano almeno essenziali riferimenti all’istituto specifico, per cui la conoscenza collettiva della realtà adottiva risulta del tutto limitata e per lo più subordinata ai racconti delle personali storie di vita.

Una strada percorribile per sostenere un’esigenza formativa può essere quella di offrire una pluralità di occasioni, flessibili e calibrate sulle diverse necessità dei docenti (ma anche degli altri operatori scolastici), primi interlocutori delle famiglie adottive al momento dell’inserimento scolastico: dai percorsi di comprensione e di approfondita riflessione per gli insegnanti più interessati alla problematica sino a forme di supporto “a domanda” per chi si ritrovi ad accogliere un alunno adottato senza essersi mai occupato in precedenza delle specifiche problematiche (Botta, 2009). Inoltre, destinatari di iniziative formative non dovrebbero essere solo gli insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria, come è preminentemente in uso, ma anche docenti di scuola secondaria, per un verso perché stanno aumentando i minori adottati che iniziano il loro percorso scolastico come tali a partire da quel grado scolastico ma anche perché bambini adottati in età precoce, in adolescenza possono esibire o sviluppare problematiche particolari che per gli educatori è opportuno saper riconoscere.

4. Un lavoro di rete per l’inserimento e l’accompagnamento scolastico del minore adottato: il “caso” Regione Veneto

L’adozione dei minori è a oggi disciplinata dalla legge n. 184/1983 e successive modifiche. Come anticipato in nota 1, detta legge attribuisce alle Regioni il compito di promuovere e definire protocolli operativi e convenzioni fra enti autorizzati e servizi, nonché forme stabili di collegamento fra gli stessi e gli organi giudiziari minorili (art. 39 bis). La Regione del Veneto da subito si è attivata in merito; l’ultimo protocollo operativo per l’adozione, approvato con DGR n. 1132/2008 e sottoscritto da 17 enti autorizzati operativi nel territorio regionale, dal Tribunale per i Minori e dalla Regione Veneto, è stato oggetto di recentissimo rinnovo da parte dagli stessi soggetti firmatari, forti anche delle esperienze derivate dalla sua applicazione oltre che delle trasformazioni avvenute in seno al sistema dei servizi per l’adozione⁴. Nel mese di aprile 2012 è stato dunque sottoscritto il protocollo d’intesa operativo 2012-2014 sulle adozioni nazionali e internazionali – approvato con DGR n. 2497 del 29 dicembre 2011 –

4 Cfr. link: www.venetoadozioni.it/site/pages/dgr-2497-del-29-dicembre-2011

da parte della Regione Veneto-Assessorato ai Servizi Sociali, degli Enti Autorizzati, dei Direttori Generali delle 21 Aziende ULSS e, per la prima volta, del Pubblico Tutore dei Minori e dell'Ufficio Scolastico Regionale. La sottoscrizione di tale atto ha avuto almeno un duplice obiettivo: (a) da un lato il rafforzamento e il riaggiornamento degli obiettivi della rete e del sistema veneto di adozioni⁵ – attivo da anni nel territorio – grazie all'approvazione delle *Linee Guida 2011* con gli annessi allegati, prezioso strumento di consultazione e di riferimento per tutti gli operatori del pubblico e del privato sociale in Veneto; (b) dall'altro lato la possibilità di garantire un mirato percorso di accompagnamento e di supporto ai bambini adottivi e alle loro famiglie prima, durante e dopo il percorso adottivo, grazie alla confermata collaborazione tra i soggetti sottoscrittori in particolare – e per la prima volta – con il mondo della scuola (cfr. in appendice l'allegato C alle *Linee Guida 2011* sulle adozioni⁶).

La novità che qui particolarmente interessa, vale a dire la sottoscrizione del Protocollo anche da parte della Scuola veneta, segnala la volontà dei soggetti coinvolti di formalizzare, estendendo omogeneamente all'intera regione, tutti quei progetti dedicati agli insegnanti sul tema specifico dell'adozione che da tempo le ULSS – ma anche gli Enti autorizzati e le Associazioni genitori – propongono diffusamente anche se hanno a oggi avuto eco solo a macchia di leopardo. Di detto allegato C (cfr. appendice), appare particolarmente significativo il punto 6, ove viene affermato che al fine di agevolare la scuola nella progettazione di tutte le attività che coinvolgono il bambino, l'Ufficio Scolastico Regionale si impegna a individuare un proprio referente regionale. Ciò sembra indicare, da parte della Scuola, una maturata sensibilità nei riguardi della cultura dell'adozione ma anche l'attribuzione di significatività al lavoro di rete interistituzionale per aver garantite tutte quelle azioni di supporto specialistico – complementari alle competenze pertinenti alla professionalità docente – favorevoli la migliore integrazione scolastica del minore adottato. Riteniamo da non sottovalutare l'auspicio di una formazione sul tema specifico pensata come una sorta di laboratorio, in virtù del quale non solo i docenti ma anche il Dirigente, il personale ATA, i collaboratori scolastici, potrebbero condividere un percorso fattivo atto alla consapevole partecipazione – pur se con ruoli e competenze diversificati – a un progetto comune finalizzato al raggiungimento del medesimo obiettivo. Gli insegnanti che accolgono nella scuola e nella classe il minore adottato – ma anche gli altri operatori scolastici – dovrebbero, infatti, aver chiaro da subito *chi* sono i loro interlocutori, *quando* e *come* interagire con l'équipe che segue il nucleo familiare nel post-adozione, a *chi* rivolgersi per ottenere un supporto o per attivare un confronto. Dall'altra parte, i soggetti che si occupano di adozione (i servizi sociali e sanitari, l'ente locale, gli enti autorizzati, le associazioni dei genitori) dovrebbero comunicare alle scuole con trasparenza i propri ambiti di competenza e le effettive disponibilità a una collaborazione ma altresì richiedere alla scuola medesima l'indicazione di un riferimento stabile e competente per co-programmare una presa in carico globale della speciale situazione familiare (cfr. Botta, 2009). In questo modo, intessendo relazioni, mutuando reciproche conoscenze, proponendo sinergiche attività, mantenendo i contatti, si riesce a costruire un intervento di rete funzionale al buon esito del non sempre semplice inserimento scolastico dell'adottato (Vernillo, 2008). A questo proposito, in figura 1 viene abbozzata una traccia per impostare un eventuale lavoro di

5 Cfr. *Veneto Adozioni* (www.venetoadozioni.it) che connota il portale del "Progetto di intervento a favore della famiglia nell'adozione internazionale" approvato con Delibera della Giunta della Regione Veneto n. 646 del 7.03.2006.

6 Al link www.venetoadozioni.it/site/pages/protocollo-d-intesa è accessibile un documento, curato dalla redazione Veneto Adozioni, che specifica talune note in materia di inserimento scolastico dei bambini adottati come da Protocollo d'Intesa approvato con DGR n. 2497/2011.

rete interistituzionale utile all'integrazione scolastica del minore adottato: un impianto di tal sorta potrebbe costituirsi a sistema diffuso di supporto strutturale, plausibilmente coordinato dalla scuola a livello centrale ma co-agito localmente da tutti i soggetti preposti al sostegno post-adottivo, operanti in connessione con le risorse del territorio. Il nucleo fondante di tale sistema di rete riteniamo giaccia proprio nella capacità di promuovere e gestire una struttura di supporto, comunicazione e collaborazione tra famiglia, scuola e servizi preposti – ciascuno per le proprie competenze – solamente dalla quale potrà scaturire la progettazione di azioni integrate a garanzia del più consono percorso educativo-formativo del minore adottato, pena il fallimento della rinnovata relazione interpersonale.

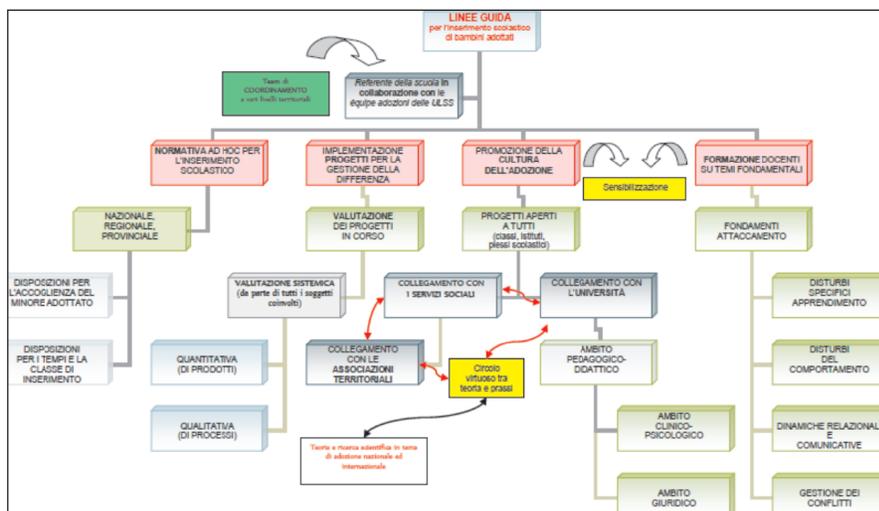


Fig. 1. Ipotesi per un lavoro di rete tra Istituzioni preposte all'accompagnamento dei minori adottati nel loro percorso di integrazione scolastica.

Appendice: Allegato C alle Linee Guida 2011 su Adozioni Nazionali ed Internazionali - Dgr n. 2497/2011

REGIONE DEL VENETO - Giunta regionale - 9^a legislatura
ALLEGATO C - Dgr n. 2497 del 29 dicembre 2011

**PROTOCOLLO D'INTESA tra
la REGIONE VENETO
L'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL VENETO
LE AZIENDE UU.LL.SS.SS DELLA REGIONE VENETO
IL PUBBLICO TUTORE DEI MINORI DEL VENETO
GLI ENTI AUTORIZZATI**

INSERIMENTO E INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEL MINORE ADOTTATO

PREMESSO che

- Per ogni bambino, ed ancor di più per quello adottato, la scuola rappresenta il luogo elettivo dove egli misura se stesso, le sue conoscenze ed abilità, ma è soprattutto lo spazio dove costruisce la propria identità attraverso un costante confronto con i coetanei e con gli adulti;
- Il bambino adottato ha bisogno di essere integrato in un contesto di vita che è diverso da quello precedente, ha necessità di trovare attorno a sé persone disponibili ad accettarlo con la sua storia e con le sue origini;
- I docenti, desiderosi di affrontare con sensibilità ed efficacia le situazioni più complesse come quella adottiva, chiedono informazioni chiare e strumenti adeguati per fronteggiare i problemi relazionali, comportamentali e le difficoltà di apprendimento, sì da poter disporre di linee-guida affinché il bambino adottato possa positivamente essere integrato nel contesto scolastico;
- La Regione Veneto promuove un raccordo sinergico fra tutti gli attori che operano in questo settore: Famiglia, Ufficio Scolastico Regionale, Equipe adozioni delle ULSS, Enti autorizzati per l'adozione internazionale al fine di favorire interventi unitari ed omogenei in tutto il territorio regionale;

VISTO il Protocollo Operativo per l'Adozione nazionale ed internazionale 2012-2014, in attuazione dell'art. 39 bis comma 1 lett. c) Legge 184/83 con modifiche Legge 476/98 sul percorso relativo alle Equipe adozioni Consultori familiari e agli Enti autorizzati in collegamento con il Tribunale per i Minorenni;

LE PARTI CONVENGONO E STIPULANO QUANTO SEGUE

1. Al momento dell'iscrizione a scuola del bambino adottato (adozione nazionale ed internazionale), l'Equipe adozioni, o l'Ente autorizzato che accompagna la coppia nel post-adozione, informa la famiglia circa l'opportunità di comunicare la situazione di adozione del bambino al Dirigente della scuola in cui verrà inserito.
2. La scuola si impegna a promuovere un incontro tra famiglia e docenti per la presentazione del bambino al fine di concordare le strategie educative più idonee, prevedendo, se necessario, anche la presenza di un operatore dell'Equipe adozioni o dell'Ente autorizzato.
3. Scuola e famiglia, tenendo conto che l'inserimento a scuola del bambino può avvenire con gradualità, potranno stabilire i tempi ed i modi più adeguati per iniziare la frequenza scolastica, sia sulla base del livello di maturazione psicologica, sociale e relazionale del minore, sia valutando gli elementi desumibili dalla relazione di accompagnamento del minore e con l'eventuale supporto degli operatori che seguono il bambino nel periodo di post-adozione.
4. Il Dirigente Scolastico, sulla base delle osservazioni degli operatori che seguono il bambino nel percorso di post-adozione, e avvalendosi del parere degli Organi Collegiali e dei docenti competenti, d'intesa con la famiglia, potrà valutare l'opportunità di iscrivere

l'alunno alla classe immediatamente precedente a quella corrispondente alla sua età anagrafica.

5. Il Dirigente Scolastico, nell'ambito delle azioni di sostegno e di formazione promosse a livello regionale, favorirà la partecipazione dei docenti a corsi specifici, promossi e svolti in collaborazione con gli Enti coinvolti.
6. L'Ufficio Scolastico Regionale si impegna ad individuare un proprio referente regionale per agevolare la scuola ed i servizi nella progettazione e nel coordinamento congiunto in tutte le attività promosse a favore dei bambini adottati.
7. Al Tavolo di lavoro regionale di coordinamento, di cui all'art. 1.5 del Protocollo Operativo per l'adozione nazionale ed internazionale 2012-2014, in riferimento alle progettazioni e alle azioni specifiche inerenti i contesti scolastici, parteciperà il referente regionale dell'USR.
8. La Regione Veneto promuoverà incontri di monitoraggio e di verifica del presente Protocollo d'intesa tra i Soggetti firmatari, in modo da testarne la validità, l'efficacia e l'efficienza, nonché per apportare eventuali e/o necessari miglioramenti.
9. Il presente Protocollo ha durata triennale dalla data della sottoscrizione. In assenza di formale richiesta di revisione da parte di uno dei Soggetti firmatari si intende tacitamente rinnovato per i successivi tre anni.

Bibliografia

- Commissione Adozioni Internazionali (CAI). (2008). *Il post-adozione fra progettazione e azione: Formazione nelle adozioni internazionali e globalità del percorso adottivo*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- CAI. (2010). *Insieme a scuola: Buone pratiche per l'inserimento scolastico di bambini adottati*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Botta, L. (2009). Bambini e ragazzi adottati in classe: quale formazione per gli insegnanti?. Relazione al Seminario nazionale *L'inserimento scolastico nel post-adozione* (12-13/11/2009). Firenze: CAI e Istituto degli innocenti. Retrieved from <http://www.webalice.it/livia.botta/scritti/rel_131109.pdf>.
- Botta, L. (Ed.). (2010). *Alunni adottati in classe. Vademecum per insegnanti*. Genova: Erga Edizioni.
- Chistolini, M. (Ed.). (2006). *Scuola e Adozione. Linee guida e strumenti per operatori, insegnanti, genitori*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini, M. (2008). Il sostegno post-adottivo: obiettivi e contenuti. In AA.VV, *Il post-adozione fra progettazione e azione: Formazione nelle adozioni internazionali e globalità del percorso adottivo*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Consiglio, A. (2006). Genitori fino a che punto? Co-costruzione di significati nell'esperienza adottiva. In V. Ugazio, P. Defilippi, L. Schepesi, D. Solfaroli Camillocci (Eds.), *Famiglie, gruppi e individui. Le molteplici forme della psicoterapia sistemico-relazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati, P., Folgheraiter, F., Raineri, M. L. (Eds.). (2011). *La tutela dei minori. Nuovi scenari relazionali*. Trento: Erickson.
- Edelstein, C. e Consiglio A. (2007). Modelli familiari, famiglie adottive e prospettiva pluralista. In Associazione FamigliaAperta Onlus (Ed.), *Raccontarci per... capire. Storie di affido, di adozione, di relazioni* (pp. 110-125). Milano: Regione Lombardia.
- Farri, M., Pironti A. e Fabrocini C. (Eds.). (2006). *Accogliere il bambino adottivo. Indicazioni per gli insegnanti, operatori delle relazioni di aiuto e genitori*. Trento: Erickson.
- Favaro, G. (2008). Adozione e scuola. Sguardi a confronto e proposte per un progetto educativo comune. In CAI (Ed.), *Il post-adozione fra progettazione e azione: Formazione nelle adozioni internazionali e globalità del percorso adottivo*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Favaro, G. (2010). Da 100 buone pratiche, alcune proposte per un buon inserimento scola-

- stico. In CAI (Ed.), *Insieme a scuola. Buone pratiche per l'inserimento scolastico di bambini adottati*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Folgheraiter F. (2006). *La cura delle reti: Nel welfare delle relazioni*. Trento: Erickson.
- Lucato F., Zambianchi E. (2012). Inserimento scolastico del minore adottato di origine straniera. *Formazione&Insegnamento*, 2, 249-258. Lecce: PensaMultimedia.
- Macario, G. (2008). Il post adozione: le ragioni di una scelta. In CAI (CAI), *Il post-adozione fra progettazione e azione: Formazione nelle adozioni internazionali e globalità del percorso adottivo* (p. 22). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Rubinacci C. (2001). *L'inserimento scolastico del minore straniero in stato di adozione*. Roma: Anicia.
- Vernillo A. (2008). Restituzione delle esperienze di stage all'estero degli operatori veneti. In Atti del I Seminario Regionale, *L'adozione: tra agire locale e pensare globale*, 29 Maggio 2008. Padova: Regione Veneto. Retrieved from <http://www.venetoadozioni.it/files/0000/0581/03_angelo_vernillo.pdf>.



Il valore generativo del lavoro nei contesti di *Open innovation*

The generative value of the job in the contexts of *Open innovation*

Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari, Venezia - maxcosta@unive.it

ABSTRACT

The article focusing on the topic of open innovation describes how new forms of production qualify generative vision of labor in which the value, even before acting of production, becomes identity and perspective, action and relationship, recognition and freedom.

L'articolo, focalizzandosi sul tema dell'*open innovation*, descrive come le nuove forme produttive qualificano una visione generativa del lavoro in cui il valore, prima ancora realizzazione produttiva, diventa identità e prospettiva, azione e relazione, riconoscimento e libertà.

KEYWORDS

Open innovation, Organizational learning, Networking, Work pedagogy, Identity, Action.

Open innovation, Apprendimento organizzativo, Network, Pedagogia del lavoro, Identità, Azione.

Introduzione

Nella società attuale assistiamo ad un superamento della matrice culturale e produttiva fordista, la quale aveva deprivato il significato dell'agire lavorativo della sua profonda prospettiva pedagogica e formativa (Alessandrini 2001). Oggi, in quella che potremmo definire società dell'innovazione aperta e partecipata, il valore educativo del lavoro esprime una multi razionalità capace di qualificarne la formatività come direzionalità responsabile e significativa dell'agire generativo (Sen 2000, Cambi F. 2008).

L'affermazione del paradigma dell'*open innovation* segna il fallimento di una visione economicistica che ha incapsulato (Engeström, 1987; 2004) il legame uomo-lavoro in culture organizzative costruite sulla logica del controllo e dell'efficienza processuale. La competitività globale oggi si gioca nei network dell'innovazione all'interno dei quali il lavoratore esprime una formatività che si nutre di valori come l'interdisciplinarietà, l'interculturalità, l'interistituzionalità, internazionalità e intersocialità e infine l'intertemporalità delle esperienze di apprendimento (Alessandrini, 2011).

1. Il modello della *open innovation*

La creazione di nuova conoscenza è un processo sempre più significativo, tanto per la competitività produttiva, quanto più per lo sviluppo economico e sociale (Easter-

by-Smith, Lyles e Tsang, 2008; Rullani, 2004). La conoscenza non è più solo mezzo di “integrazione” o di “produzione” del mercato e dei sistemi, che rimangono sostanzialmente competitivi, ma diventa il fine stesso di una agency sociale e lavorativa che segna il passaggio dal modello di welfare a quello di learnfare (Margiotta, 2011).

Nell’ultimo decennio il trasferimento tecnologico inter-organizzativo ha subito una forte diffusione ed evoluzione e un crescente numero di settori e organizzazioni si sono aperti a processi di scambio di conoscenza con partner esterni, secondo un modello definito come *open innovation* (Chesbrough, 2006; Gassman, 2006; Kodama et al., 2008).¹

L’*Open innovation* rappresenta un nuovo paradigma organizzativo che valorizza i meccanismi cognitivi e organizzativi coniugandoli con i network e le reti sociali. La definizione coniata da Chesbrough è quella di «un paradigma che afferma che le imprese possono e debbono fare ricorso ad idee esterne, così come a quelle interne, ed accedere con percorsi interni ed esterni ai mercati, se vogliono progredire nelle loro competenze tecnologiche» (Chesbrough, 2003:45).

A garantire e alimentare i processi di *open innovation* sono i diversi flussi di conoscenza che nei contesti organizzativi sono collegati a:

- 1) attività *inbound*, che implicano flussi di conoscenza *inflows*, ossia dall’esterno verso l’interno, e sono associate ad una esplorazione delle fonti di idee e conoscenze e alla loro integrazione nel processo di innovazione.²
- 2) attività *outbound*, che prevedono flussi di conoscenza che partono dall’impresa e sono diretti verso l’esterno (*out flow*).

Il processo lavorativo in questi contesti viene caratterizzato dall’attraversamento dei flussi di conoscenza dei confini organizzativi al fine di alimentare ricorsivamente opportunità di interscambio con l’esterno: questo processo garantisce un aumento della varietà delle fonti di conoscenza esterna a cui far ricorso per acquisire (*inbound*) o trasferire (*outbound*) idee innovative attraverso opzioni di governante sistemica di community, virtual workspace, social network.

Tab. 1. Il rapporto tra modalità e fonti di apprendimento a supporto della Open innovation

	<i>Learning by doing</i>	<i>Learning by using</i>	<i>Learning by searching</i>
Fonti interne	<ul style="list-style-type: none"> • Miglioramento dei processi • Coinvolgimento, attivazione dei dipendenti 	<ul style="list-style-type: none"> • Miglioramento di “hardware e software” utilizzato per i processi organizzativi 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricerca finalizzata di nuove idee affidata a: R&S, progettazione, marketing
Fonti esterne	<ul style="list-style-type: none"> • Interazione con fornitori • Imitazione della concorrenza • Cooperazione con la concorrenza 	<ul style="list-style-type: none"> • Interazione con i clienti-utilizzatori (singoli/<i>lead user</i>, comunità di consumatori) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperazione con istituti di ricerca intermediari dell’innovazione (<i>virtual knowledge broker</i>, mercati della conoscenza/tecnologia)

- 1 Ad esempio nel settore della telefonia mobile le grandi multinazionali che hanno tradizionalmente investito in Research & Development (R&D) in-house stanno riducendo e focalizzando tali investimenti, ricorrendo a partnership esterne. Nokia Corpo ha previsto di portare l’investimento in R&D rispetto al fatturato, dal 12.8% del 2004 a meno del 10% del 2006. Contestualmente la progettazione del 20% dei 700 milioni di mobile phones venduti worldwide nel 2006 con il brand di multinazionali del settore è stata data in outsourcing a Original Design Manufacturers (ODMs), (Business Week, 2005).
- 2 Sono un esempio l’utilizzo dei diritti di proprietà intellettuale attraverso accordi di licenza, l’acquisizione di ricerca e tecnologia mediante contratti di R&S e le forme di collaborazione inter-organizzative.

La produzione della conoscenza viene così presentata come un processo dinamico, continuo che si basa sull'interazione tra le diverse modalità di conversione della conoscenza che richiedono nuove forme di alterità lavorativa non più racchiusa in dinamiche e relazioni produttivistiche o utilitaristiche (Nonaka, Takeuchi, 1995). Da questo punto di vista la connettività significativa nei diversi network è garantita dalla possibilità di qualificare lo spazio d'azione condiviso, il linguaggio e le ragioni di un confronto a partire dal riconoscimento del valore dell'altro. L'agire lavorativo diventa così tensione costante verso una ricerca generativa di confronto e di scoperta attraverso la quale il lavoratore giunge alla creazione di nuovi ambiti di azione e di significazione dei processi di innovazione allargati. (Costa, 2012).

Questo nuovo paradigma dell'azione lavorativa richiede lo sviluppo di basi di conoscenza a carattere interdisciplinare o multidisciplinare e competenze capaci di collegare e significare nuovi spazi e nuove semantiche tecnologiche e sociali presenti anche oltre i confini aziendali o di settore o, come la definirebbe Pinto Minerva (2005), «competenza evolutiva», che si esprime nella disponibilità a saper integrare ragione e fantasia, logica e immaginazione, a mescolare, senza timori, conoscenze oggettivamente verificabili e ipotesi immaginative, dati "certi" e dati "incerti" (ma possibili), istanze razionali e slanci emotivi. Il bisogno primo dell'uomo planetario oggi è essenzialmente il suo sapersi porre in modo costruttivo e responsabile nel cambiamento.

L'aumento della varietà delle fonti con differenti domini disciplinari e opportunità di apprendimento genera per il lavoratore una maggiore complessità in termini di valutazione, selezione e significatività delle diversi forme di conoscenza.³ Di qui la stretta correlazione che esiste tra la promozione della *open innovation* e la qualificazione di una dimensione pedagogica dell'adulto capace di interpretare, in una logica di etica dell'alterità e della responsabilità, nuove forme di inclusione, di collaborazione, di solidarietà e di sussidiarietà.⁴

L'*open innovation* capace di valorizzare la dimensione antropologiche dell'agire lavorativo deve pertanto coniugarsi con qualificati e sistemici processi di innovazione sociale partecipata.⁵ Richiamare la dimensione partecipativa della società agli stessi processi

- 3 Economie di agglomerazione derivanti da *local knowledge spill over* e relazioni sociali (Breschi et al., 2005) favoriscono i partner locali. Un'eccessiva sovrapposizione tra le basi di conoscenze tecnologiche dei partner rende le stesse tra loro ridondanti e quindi a scarso valore aggiunto per uno scambio ai fini dell'innovazione. È necessario quindi che le conoscenze scambiate provengano da basi di conoscenze diverse e complementari. Tale diversità rappresenta tuttavia anche un elemento di complessità del trasferimento e un suo potenziale deterrente. Anche la prossimità cognitiva, oltre a quella spaziale, è un fattore che può favorire flussi di conoscenze tra partner (Breschi et al., 2005). Se la distanza cognitiva tra partner risulta eccessiva questa può causare il fallimento della collaborazione. Ma la distanza cognitiva è definibile come la differenza non solo tra conoscenze tecnologiche ma soprattutto quella tra sistemi di percezione, interpretazione e valutazione dei processi generativi di conoscenza, ossia tra sistemi di "shared meanings" legati alla cultura organizzativa di ciascuna specifica organizzazione che entra in uno scambio.
- 4 L'innovazione sociale riguarda anche gli interventi volti all'empowerment di cittadini per far sì che diventino co-creatori di relazioni sociali e modelli di collaborazione innovativi. Il centro è promuovere cambiamenti comportamentali verso una maggiore responsabilizzazione degli individui in quanto parte di una comunità. In poche parole l'innovazione sociale è per le persone e con le persone. Ha a che fare con solidarietà e responsabilità. È buona per la società e al tempo stesso rafforza la capacità della stessa società di agire". Il processo di "crescita della conoscenza" nelle comunità non è coordinato da un accordo ma è spontaneo e parte dal basso, dalle reti spontanee che emergono nella società civile, in particolare nei suoi corpi intermedi. Sono gli attori che agiscono nel contesto di quest'ultima, che si impegnano in strategie di condivisione dell'informazione regolato da reciprocità; è come dire che con la reciprocità si genera una "spirale" cognitiva che genera nuovo apprendimento.

di innovazione sottolinea come il rischio della spirale decostruttiva che porta il lavoratore a vivere una serie di nomadismi tra organizzazione, network e comunità rappresenti la nuova sfida all'emarginazione sociale e lavorativa. E' necessario promuovere un nuovo patto sociale che, facendo leva sul riconoscimento delle capacitazioni, consenta di trasformare le multiappartenenze in opportunità in cui perseguire i propri obiettivi, promuovere i propri scopi, mettere in atto stili di vita alternativi, progettare la propria esistenza secondo quanto ha valore in sé. Il sé quindi è una dinamica composizione e ricomposizione sia intrapsichica che socio-relazionale che consente a ciascuno di interpretarsi nell'agire e nel pensare; che «si muove dall'esterno verso l'interno e viceversa, e cioè dalla cultura della mente, e dalla mente alla cultura» (Bruner, 2003:106).⁶

2. Nuove forme organizzative e di apprendimento

Il modello della *open innovation* comporta una rivoluzione nel modo stesso di pensare il lavoro, una rivoluzione lenta ed inesorabile che è già in atto e sta portando all'emergere di modelli organizzativi e stili di gestione del personale fondati sul coinvolgimento diffuso, la collaborazione emergente, la condivisione della conoscenza, lo sviluppo e valorizzazione di community, reti sociali interne ed esterne all'organizzazione⁷. Queste nuove forme di epistemologie organizzative e sociali caratterizzate dall'erosione di appartenenze tradizionali spinge il lavoratore a fare sempre più i conti con l'imprevedibilità, l'ambivalenza e il rischio dell'agire nelle reti produttive globali. Come sottolinea la Pinto Minerva (2011:6) «ciò apre alla enorme problematicità di una causalità complessa in cui "tutto incide su tutto" in quanto i fenomeni risultano interconnettersi attraverso anelli retroattivi». Come sottolinea ancora la Ajello «lo sviluppo di una comunità, così come quello degli individui, raramente è lineare ma invece si trova costantemente sottoposta a connessioni tra contesti d'azione e significato...[...] In taluni casi, proprio le innovazioni avvenute nelle comunità di pratiche esterne all'organizzazione contribuiscono a cambiare la visione complessiva dell'attività svolta nei singoli contesti lavorativi» (Ajello, 2011:8).

- 5 L'open innovation è bene sottolinearlo non si riassume o si esplicita nella dimensione tecnologica produttiva ma piuttosto diventa una parte di quella sociale. Per questo che l'unione Europea ha varato il 17 marzo 2012 il suo piano Social Innovation Europe all'interno della più ampia Innovation Union. L'innovazione sociale è un elemento chiave nella strategia di crescita e sviluppo dell'Unione Europea nei prossimi anni (Europa 2020 – Innovation Union).
- 6 Il sé può autoalimentarsi dei propri, antichi sempre uguali racconti, o, viceversa, inventare nuove storie se la cultura o il mondo gli offrono questo privilegio; se il sé non è lasciato però troppo solo dalle sue stesse immaginazioni.. Il sé, aggiunge Bruner, (2003) è allora "riflessività": ovvero «la nostra capacità di volgerci al passato e di modificare il presente alla luce di questo passato, o anche di modificare il passato alla luce del presente. Né passato né presente rimangono dunque immutabili di fronte a questa riflessività» (ib.:108). Un sé che si palesa soltanto quando riflette sugli accadimenti trasformandoli in storie sempre personali o epiche è giocoforza un'entità diveniente, plurima, ma anche fragile. Al sé, forte e decisoro, assertivo e prescrittivo, si sostituisce un sé debole e instabile dove la ragione conta soprattutto nel suo porsi come facoltà logica di connettere fra loro le storie-esperienze
- 7 Le organizzazioni oggi nei processi di globalizzazione sono portatori di diverse logiche:
 - La logica dell'autopoiesi : che attribuisce il cambiamento a modificazioni che avvengono all'interno del sistema che quindi si autodetermina.
 - La logica del caos e della complessità: che spiega le modalità con cui nuovi modelli organizzativi possono emergere da processi auto-organizzativi spontanei.
 - La logica della casualità reciproca: si basa sui concetti del modello cibernetico per descrivere il cambiamento in termini di tensioni rintracciabili nelle relazioni di tipo circolare.
 - La logica del cambiamento dialettico: interpreta il cambiamento come il prodotto di tensioni fra opposti.

La logica del controllo lavorativo viene progressivamente sostituita da processi di *governance* che promuovono una sistematica interazione tra soggetti-comunità di pratica-organizzazione, in cui ancor prima della competenza produttiva viene premiata la capacità di sapersi trasformare continuamente. (Argyris, Schön, 1998). Questo implica che il lavoratore e l'organizzazione in cui opera si trovino a sperimentare un processo di cambiamento e adattamento continuo a sua volta sostenuto e alimentato, in modo ricorsivo, dall'open innovation.⁸

Ne deriva che la prima priorità di una organizzazione non è quindi più la sola efficienza economica: la deframmentazione del processo produttivo si coniuga infatti con una forte istanza di creatività e di interconnessione tra organizzazione e network. (Margiotta, 2011; Costa, 2011). Il processo lavorativo esprime una nuova multirazionalità a base stocastica e pluridimensionale in cui la direzionalità dell'agire lavorativo si esprime nella capacità di approfondire ed estendere le proprie competenze, di saper descrivere e narrare la propria esperienza e di significare le diverse novità emerse dai processi di interazione sistemica in stretta relazione con la soggettività degli attori presenti in essa.

La competenza del lavoratore nei contesti di innovazione è pertanto definibile in chiave dinamica prima ancora che produttiva (Capron e Annand, 2007) in quanto l'*eregon* dell'azione lavorativa risiede nella scelta responsabile delle risorse/opportunità cognitive e relazionali a cui si decide di accedere per generare un risultato innovativo.⁹ La capacità di valutare e significare le opportunità esistenti è determinata dalla capacità di dare senso in modo retrospettivo alle esperienze emergenti dall'interazione con l'ambiente: l'individuazione di opportunità nei contesti ambientali reali o virtuali dinamici rappresenta l'occasione per ridefinire nuovi significati e progettualità individuali a seguito dell'esperienza di interazione tra reti, comunità e gruppi di lavoro. Questa nuova forma di mobilità cognitiva, creativa, generativa è sicuramente favorita dalla crescente disponibilità di tecnologie che hanno consentito al sé, inteso come progetto simbolico organizzato in modo riflessivo, di affrancarsi progressivamente dai suoi legami con i contesti pratici della vita lavorativa quotidiana. Per quanto siano ancora situati in tali contesti e organizzino buona parte della loro esistenza in funzione delle richieste che da questi provengono, gli individui possono ora sperimentare eventi remoti, interagire con altri lontani, spostarsi temporaneamente in microcosmi mediati e, a seconda dei propri interessi e priorità, lasciarsene coinvolgere in misura più o meno profonda. Per tale motivo come sottolinea Rossi (2011:64) emerge la necessità di rendere i lavoratori abitanti di uno o più spazi umani dove poter ritrovare gli aspetti di significato per la propria vita e qualificare le relazioni in modo originali, costruttive, dense, conviviali e premianti.

Nei contesti organizzativi questo senso della reciprocità, forma originaria della relazione interpersonale alla base dei vincoli forti delle attività lavorative, deve poter costruirsi nel recupero della natura intrinsecamente sociale dell'uomo e nel riferimento all'alterità come dimensione costitutiva dello stesso uomo. Nei nuovi contesti organizzativi, «l'istanza del riconoscimento rende possibile l'approdo a una conciliazione tra gli interessi e i desideri del singolo con quelli del gruppo e dell'istituzione/organizzazione creando una circolarità virtuosa tra riconoscimento di sé e dell'altro, tra soggettività e socialità: il modo in cui percepisco me stesso, riconosco il mio ruolo e la mia funzione all'interno di un gruppo di lavoro è spesso frut-

8 Tale dynamic capability comprende le capacità (Capron e Annand, 2007):

- di valutare la *resource base* esistente in relazione alle risorse e competenze desiderate;
- di valutare l'appropriabilità delle risorse desiderate attraverso meccanismi di mercato e di individuare eventuali market-failure;
- di valutare il numero di punti di contatto al fine di realizzare la scelta tra acquisizione e alleanza.

to anche della percezione e dell'immagine che l'organizzazione rimanda del mio esserne parte, così come il mio livello di autoefficacia, di autostima e di motivazione interna contribuisce a rendere una organizzazione "risonante" e sana» (Dato, 2009:77).

I nuovi modelli organizzativi esprimono pertanto una nuova forma di responsabilità sociale, una responsabilità che va curata e coltivata attraverso l'educazione e la formazione, rendendo il lavoratore consapevole di poter dare forma al sé e al proprio futuro attraverso una progettualità di vita e di abitabilità responsabile nel mondo che faccia leva sul riconoscimento del valore dell'altro.

3. Dal lavoratore produttivo a quello generativo

L'evoluzione organizzativa può essere considerata come il risultato di un processo presieduto e caratterizzato dalla logica della scoperta, della sperimentazione e dell'innovazione. Il modello della *open innovation* ha messo in luce come nel lavoro il valore venga prodotto più dall'esplorazione che dalle routine, più dalla generazione di nuove conoscenze, significati e modelli che dall'ottimizzazione di quelle già note e collaudate. Il lavoratore che opera nei contesti di open innovation è chiamato a conferire significato al proprio agire contestualmente e socialmente situato e di generare trame di possibilità connettendo, durante l'azione, i nuovi significati che emergono dall'azione di disoccultamento, interrogazione, ricombinazione delle esperienze con cui viene in contatto. Il senso del lavoro acquista valore nella relazione con l'altro. L'agire lavorativo matura pertanto un valore etico in cui emerge una responsabilità del rendere conto agli altri di quel che si è fatto e di come lo si è fatto. La dimensione relazionale e interpersonale propria dell'agire conferisce a ogni fare, anche a quello più anonimo e di routine, meta e destino, valore e partecipazione, identità e divenire, produzione e riconoscibilità. Nella luce della relazione altruistica, il lavoro guadagna una «qualità morale» che permette a chiunque qualunque lavoro eserciti di poterlo vivere come una realizzazione personale.

È con questo processo che il lavoratore è in grado di attivare la capacità di creare problemi e risolverli, di sollecitare a partire dall'incerto per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni. L'azione lavorativa autenticamente competente e generativa avviene quando la realtà viene avvicinata non tramite una forma di investigazione che pretende di incasellarla entro schemi o risultati precostituiti, ma nasce dalla consapevolezza dell'alterità del reale rispetto al pensiero autosufficiente, e nello stesso tempo dalla sua vitalità poiché essa comprende il non conosciuto, l'inedito, ciò che rompe gli schemi, ciò che sorprende e rinnova l'atteggiamento. L'agire generativo caratterizzante i processi di innovazione richiede pertanto la creazione di nuovi schemi e opportunità di azione sia attraverso un'interrogazione delle esperienze sia attraverso l'apprendimento generato dall'attraversamento dei confini tra organizzazione, comunità e network (il processo di *boundary learning* – Engeström, 2004). Ciò che è "produttivo" diviene così l'insieme di quei rapporti sociali che mettono direttamente in gioco il "senso" dell'agire lavorativo orientandolo all'innovazione. E il senso, nasce ancora, per la massima parte, da un processo sociale di condivisione: non si genera senso da soli, ma insieme. Nel produrre la conoscenza, nella loro interazione in network, gli uomini non producono soltanto uno strumento, un mezzo de-

9 Come ci ricorda Chionna (2010:103). «L'idea di responsabilità cui far riferimento si caratterizza per il continuo sforzo di integrazione, per comportamenti che rispondono ai valori e alle conseguenze prodotte dalle iniziative e dalle azioni che vengono sviluppandosi nell'intersezioni di scelte diverse, fra loro eterogenee, configurabili in ambiti lavorativi a geometria variabile».

stinato ad un fine ben delimitato, ma danno corpo ad una visione del mondo che, lo si voglia o no, ha natura riflessiva. Definendo il mondo esterno, definiamo anche noi stessi, e troviamo (o non troviamo) il senso del nostro vivere e operare. Se ne desume la valenza culturale del lavoro che diventa una rilevante esperienza educativa, poiché consente alla persona di acquisire consapevolezza delle proprie capacità, di porsi in modo positivo nei confronti della realtà, autoprogettare il proprio cammino esistenziale di vita, di sviluppare le proprie potenzialità

Il sinolo pedagogia e lavoro rappresenta pertanto oggi lo spazio dove le trame, ordite sulle capacitazioni personali (Sen, 2001), tessono il valore dell'innovazione, dello sviluppo e delle libertà. L'agire lavorativo rappresenta così il significativo non solo della realizzabilità umana ma del potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uomo e quindi alla generatività che riesce ad esprimere nelle sue multi appartenenze.

Conclusioni

L'innovazione con le reti di competenze estese e aperte diventa l'elemento chiave dei processi di trasformazione socio-ambientale che consente il passaggio da un uso strumentale delle tecnologie e dei saperi ad una loro valorizzazione sociale e generativa.

Il movimento ricorsivo che trasforma l'azione produttiva in generativa abbiamo dimostrato è da ricondurre al nostro agire inteso come una "messa in atto" (enactment) della nostra esperienza collettiva di multiappartenenza (comunità, organizzazioni, network, virtual workspace) che, attraverso questo *enactment*, diviene ancora esperienza e quindi significato e senso della nostra identità e progettualità umana. Questa è la chiave paradigmatica di una teoria del lavoro come agire generativo (Costa, 2011). Di qui l'importanza di esprimere un nuovo senso all'agire lavorativo, centrato sul valore della partecipazione prima che della produzione, laddove l'azione del prendere parte ad una realtà più generale (basti pensare ai circuiti globalizzati della conoscenza) non impedisce mai di mantenere una propria identità ed autonomia all'interno di un rispetto declinabile come riguardo e considerazione di se stesso (che diventa qualità di chi si occupa di se e degli altri) e degli altri (che diventa stima dell'altro, come arricchimento reciproco, nel riconoscimento della differenza di ciascuno) (Chionna, 2010:101).

Emerge una nuova prospettiva di progettualità formativa che ha come obiettivo quello di consentire al lavoratore di dare: significatività all'azione, responsabilità alla partecipazione e sussidiarietà alle relazioni. Per ottenere questo è però necessario dare forma e significato ai legami *inbound* e *outbound* attraverso un dispositivo formativo capace di:

- garantire la connessione tra reti ad alta densità (legami *bonding*) e rete a bassa densità (legami *bridging*), che permetta di correggere la perdita di senso che a volte si verifica quando si entra in contatto con la dimensione attuale di condivisione di conoscenza, recuperando le ragioni per cui si apprende (Burt, 2000). Il circuito virtuoso che si innesta tra reti ad alta densità e reti a bassa densità, impedisce che la "propagazione" delle informazioni collassi, permettendo invece la nascita di forme di apprendimento significativo e generativo. Il valore aggiunto è quindi la capacità di riconoscere tra le diverse fonti quelle più significative e dinamiche per la qualificazioni di competenze dinamiche e generative;
- promuovere dispositivi formativi che sviluppino apprendimenti connettivi elaborati su qualificate dimensioni pedagogiche che consentano: 1) la valorizzazione della pratica situata che attinge all'esperienza nel generare significati nella vita, nella sfera pubblica e nei posti di lavoro 2) la formazione aperta attraverso la quale i lavoratori possano sviluppare connessioni e multi appartenenza nei contesti di apprendimento 3) l'inquadramento critico che interpreta il contesto sociale e lo scopo dei progetti di significazione 4) la promozione di una pratica trasforma-

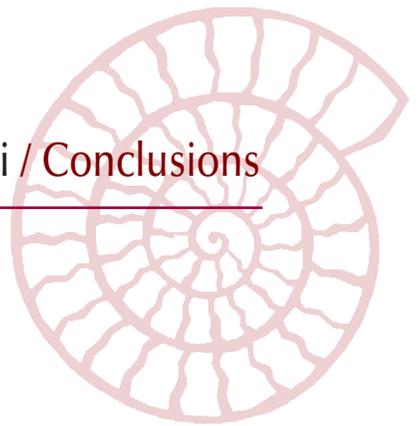
trice in cui i lavoratori possano qualificare la loro partecipazione come produttori di significato diventando progettisti del loro futuro sociale e lavorativo.

In sintesi, le opzioni strategiche della formazione nei contesti di *open innovation* devono porre le basi per custodire e promuovere un nuovo modo di abitare i contesti organizzativi rendendoli permeabili ai network dell'innovazione. E' necessario andare oltre l'appartenenza alle diverse esperienze per entrare nel merito della connotazione *qualitativa* di quanto avviene, degli specifici contesti relazionali e approfondire significati e dinamiche delle situazioni che intendono porsi come educative. I contesti di innovazione sono portatori di opportunità ma ugualmente devono testimoniare l'esigenza di recuperare i significati profondi di persona, del senso e significato della sua presenza nel mondo. L'intreccio costante tra la persona e i suoi contesti si configura come importante punto di forza per impostare un'educazione caratterizzata dal miglioramento di sé e cura dell'altro. L'apertura alla complessità propria dei processi di *open innovation* ci consegna pertanto un nuovo senso profondo di persona il cui agire lavorativo non può più essere letto in chiave produttiva o funzionale ma in modo motivato e partecipato, attuativo e generativo, creativo e innovativo, significativo e responsabile.

Bibliografia

- Alessandrini, G., (2011). Gli adulti e la formazione. *Pedagogia Oggi*, n.1-2.
- Alessandrini, G., (2001). *Risorse umane e new economy, Formazione e Apprendimento nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Ajello, A. (2011). Comunità di pratiche, apprendimento, innovazione e sistemi di attività, *Psicologia dell'educazione* 2-5, Milano.
- Argyris C., Schön D.A., (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing Company Inc. Tr. it., (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Breschi S., Lissoni F., Montobbio F. (2005). The geography of knowledge spillovers: conceptual issues and measurement problems. In S. Breschi, F. Malerba (eds.), *Clusters, networks and innovation*, Oxford: Oxford University Press, pp. 343-378.
- Bruner, J., (2003). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Burt, R., (2000). The network structure of social capital. In Staw, B. & Sutton, R. (Ed.), *Research in organizational behavior*, vol.22. Greenwich, CT: JAI Press.
- Business Week (2005). Outsourcing innovation. *Business Week*, 21 March, Issue 3925, pp. 84-94.
- Cambi, F., (2008). La questione del soggetto come problema pedagogico. *Studi sulla Formazione*, n.2, pp. 99-107.
- Capron, L. and Anand, J. (2007). Acquisition-based dynamic capability. In Helfat, C.E., Finkelstein, S., Mitchell, W., Peteraf, M.A., Singh, H., Teece, D.J., & Winter, S.G. *Dynamic capabilities: Understanding strategic change in organizations*. London: Blackwell.
- Chesbrough, H. (2006). New puzzles and new findings. In H. Chesbrough, W. Vanhaverbeke, J. West (eds.), *Open innovation researching a new paradigm*. Oxford: Oxford university press, pp.1-16.
- Chesbrough, H. (2003). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston: Harvard Business School Press.
- Chesbrough, H. W (2007). Why companies should have open business models. *MIT Sloan Management Review*, vol.48, n°2, p.22-28.
- Chionna, A.,(2010). Il lavoro, luogo di relazione fra le persone. In Fabbri L. Rossi B. (a cura di), *Pratiche Lavorative Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini,.
- Costa, M. , (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dato, D. , (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: Franco Angeli.

Conclusioni / Conclusions





Riflessioni e proposte

Remarks and Suggestions

Rita Minello

Università Ca' Foscari, Venezia - minello@unive.it

ABSTRACT

Il fil rouge di analisi della formazione alla ricerca educativa e formativa che ci ha condotto sin qui ha inteso sostenere prospettive comparative sulla ricerca educativa, individuando alcune questioni chiave, scenari prossimi e aspetti critici che possano definire le attività e la formazione dei ricercatori in ambito educativo-formativo. L'analisi fornisce una serie di spunti utili per l'avvio di una riflessione intorno al tema dei fondamenti epistemologici e pedagogici dello sviluppo professionale dei giovani ricercatori e della formazione alla ricerca, con particolare riferimento alle regioni educativo-formative e alle prospettive dell'attuale ricerca educativo-formativa, italiana e internazionale. Rappresenta, anche, un'ampia raccolta internazionale di studi concernenti iniziative di sviluppo del settore. Intenzionalmente non si presenta come un lavoro definitivo, perché non vuole servire a chiudere un ragionamento, ma a tenerlo aperto e rilanciarlo. Costituisce, piuttosto, un utile punto di partenza per quanti – esperti, docenti, ricercatori – vogliono riflettere sui *percorsi di formazione alla ricerca e di ricerca-formazione* di terzo livello.

I contributi hanno esaminato le trasformazioni cui è stata interessata nell'ultimo decennio la figura del dottorando di ricerca, sia in relazione alla necessità di un profilo delle competenze che ne delimitano la pratica di studio e ricerca, sia in rapporto alle policy introdotte negli anni recenti per innalzare il livello di *accountability* espressa dai sistemi formativi di terzo livello. L'*accountability* della ricerca di settore necessita di quegli stessi strumenti con cui ogni organizzazione che utilizza risorse collettive può assolvere all'obbligo di rendere conto delle proprie performance a soggetti interni ed esterni all'organizzazione stessa.

Dopo aver esaminato gli scenari di cambiamento con cui si confronta la ricerca pedagogica nel nostro Paese, soffermandosi sulla questione della qualità della ricerca pedagogica nei Dottorati di ricerca, a rischio di derive paradigmatiche e pragmatiche, il volume della rivista *Formazione&Insegnamento* ha affrontato i motivi che impediscono alla ricerca pedagogica di fare massa critica e la necessità di rilanciare la rete allargata delle basi di conoscenza pedagogica nel nostro Paese attraverso la costruzione di una rete cooperativa tra i Dottorati in Scienze Pedagogiche. Si è poi concentrato sul ruolo sempre maggiore delle istituzioni internazionali negli orientamenti e negli equilibri interni della ricerca pedagogica, sui criteri e sugli orientamenti di ricerca, sulla formazione del Dottorando. Successivamente ad un'analisi della ricerca nei Dottorati italiani realizzata a partire dalle produzioni, di cui si rende conto nella sezione dedicata alla prospettiva italiana, il volume approfondisce le principali pubblicazioni

divulgative e l'attività degli organismi che controllano sia le politiche che i finanziamenti per la ricerca educativa nell'UE e negli USA, aprendosi ad un'analisi comparata di quei contesti europei e statunitensi che hanno registrato, in questi anni, profondi processi di rinnovamento; processi che coinvolgono i fattori di ricerca, ma ancor più il sistema dell'istruzione e della formazione nel suo complesso. Sono state circoscritte e commentate le principali tendenze comuni della ricerca educativa e formativa e gli elementi di eterogeneità, anche allo scopo di ricavare utili indicazioni sui fattori di *mainstreaming*¹ consolidatisi a livello internazionale, accanto alle peculiarità e alle specificità ancorate ai diversificati contesti nazionali e agli sviluppi che la figura del Dottorato di scienze dell'educazione e della formazione ha conosciuto al loro interno. I contesti sono naturalmente molto diversi, ma uniti nello sforzo, comune a tutti, di migliorare l'efficacia e l'efficienza del sistema di formazione dei giovani ricercatori attraverso azioni coerenti e organiche.

1. Linee di intervento

Secondo il Rapporto Supiot (1999), negli ultimi anni è «aumentata la complessità degli scenari di lavoro rispetto a cui si rivolge l'alta formazione: ciò implica modalità diverse di porsi per i decisori, nuove sensibilità, ma soprattutto un approccio diverso di progettazione. Per esempio, un'attenzione di tipo "territoriale" alla leva formativa» (Supiot, 1999:147). Se ciò è riferibile alla formazione universitaria di terzo livello, ne deriva che essa «non può essere intesa soltanto in termini tecnici come preparazione professionale fortemente legata a dimensioni monodisciplinari, ma va intesa come ampliamento e sostegno alla formazione alla ricerca ed alla didattica» (Alessandrini, 2007:51) Ma significa pure che «il primato di una *formazione interiore* lontana sia dallo specialismo tecnicistico che dal professionismo "asettico" va perseguito nella formazione universitaria di terzo livello e saldato al valore ineludibile dell'ideale di convivenza civile. È su questo piano che può essere ridefinito un possibile ruolo dell'università nel contribuire a creare le condizioni di crescita sociale, economica e culturale del Paese» (Ivi)².

Considera Alessandrini, che le principali linee d'intervento per il miglioramento della *qualità* dei programmi di dottorato

«possono, comunque, essere identificate con i fattori coinvolti nella progettazione ed erogazione di programmi di alta formazione di qualità: *la struttura; i processi; gli approcci, i risultati*. In tali campi, i documenti elaborati all'interno del framework europeo raccomandano che gli Stati possano intervenire per costruire lo Spazio comune europeo dell'istruzione superiore, ma in essi vanno altresì rinvenuti gli ambiti di convergenza e le strategie di standardizzazione fra le varie soluzioni storicamente e culturalmente determinatesi. Ciò significa che ogni re-

- 1 Il termine *mainstreaming* è qui inteso come serie di azioni di sistema che mirano a trasformare cultura, politiche e strategie per introdurre cambiamenti a largo raggio e duraturi; strategie che richiede tempi lunghi, ma che porta a un cambiamento sostanziale all'interno dei sistemi e dei processi nazionali e internazionali per la formazione dei giovani ricercatori.
- 2 Secondo l'ultima indagine nazionale condotta, in Italia i dottori di ricerca sono, 71 su un milione di abitanti: un numero comunque molto limitato ed esiguo, se paragonato a quello di altri paesi d'Europa. Tali quantità, secondo i dati Istat, e considerando sempre il riferimento ad un milione di abitanti sono in Svezia 381, in Germania 505, in UK 241, in Francia 176, in Spagna 1608. Fonte: Stella 2009.

altà territoriale è chiamata a ragionare in termini di impegno verso il raggiungimento degli obiettivi sovranazionali di competitività (soprattutto in ambito economico), il che richiede il superamento di barriere culturali e di impostazioni e sensibilità istituzionali basate su tradizioni e sentimenti di autonomia (accademica e politica) che non sempre si dimostrano disponibili a cedere il passo al raggiungimento di traguardi comuni» (Alessandrini, 2009:40).

Se il Progetto ADI (2007) ha analizzato in maniera complessiva l'offerta formativa dei corsi di dottorato italiani e la popolazione dei dottori di ricerca, realizzando un'utile base informativa di dati sul dottorato di ricerca, mentre il PRIN QUALFORED (2007-2009) ha ulteriormente chiarito la natura degli sbocchi professionali dei dottori di ricerca e del loro posizionamento nel mercato del lavoro, con attenzione alle competenze, emerge l'esigenza di indagini più recenti e approfondite riguardanti il profilo scientifico dei dottorandi, la qualità dei processi e le metodologie formative del terzo livello, correlate alla valutazione degli esiti.³

Sostanzialmente, nelle prossime indagini occorre identificare meglio gli aspetti di criticità e modalità di miglioramento dell'istituto del dottorato ai fini di

«una nuova modellizzazione in grado di garantire una fase di sostegno alle politiche attive del lavoro e, nel contempo, di sperimentare metodologie avanzate di formazione coerenti alle dimensioni dei fabbisogni formativi emergenti» (Alessandrini 2011:23-73).

Si tratta insomma di

«forgiare talenti plurali e non talenti al singolare, centrati, cioè solo su dimensioni epistemologiche o di ricerca pura; si tratta, a mio modo di vedere, di creare le condizioni nelle università di realizzare spazi laboratoriali per l'alta formazione che consentano forme di coaching dei

3 A parte alcuni incoraggianti studi del CNR (2007) e CONVUI (2008), nessuna indagine è stata avviata di recente per la valutazione degli esiti dei dottorati di ricerca, ma è intenzione dell'ANVUR nella prossima tornata del 2014, sulla scia dell'inglese REF (Research Excellence Framework), lanciare una nuova Valutazione della Qualità della Ricerca anche in Italia. Mentre la CRUI (2009) ha proposto i criteri per la revisione del Dottorato di ricerca e una Guida (2008) relativa ai criteri di progettazione e valutazione di un corso di studi di terzo livello. La Guida fa riferimento alle varie norme ed ai relativi articoli da considerare in ogni passaggio delle fasi di progettazione, attivazione e diffusione dell'offerta formativa, riportandone i punti essenziali e consentendo anche un facile accesso alla documentazione relativa. Altro scopo della Guida, più direttamente legato al Progetto Qualità, è quello di evidenziare i punti di contatto che la progettazione e l'attivazione di un Corso di Studio hanno con la predisposizione dei Rapporti di Autovalutazione (RAV), che diventano sempre più un documento necessario anche per rispondere alle richieste ministeriali. In merito ai criteri CRUI Alessandrini (2009) ritiene che identifichino con molta precisione i prerequisiti di dimensione e qualità delle Scuole dottorali: ad esempio la capacità della Scuola di attivare dinamiche interdisciplinari e di evoluzione verso la dimensione internazionale, la presenza di insegnamenti strutturati e regolari con aree dedicate ai workshop, ai laboratori ed ai seminari, la centralità della formazione di attività destinate al *problem solving*. È importante sottolineare la pluralità di indicatori di qualità che vengono identificati in questo documento come parte sostantiva per la valutazione dell'attività della Scuola: tra gli altri, la presenza di scambio con istituzioni internazionali, un adeguato numero di docenti per ogni singolo corso, di posti e di borse di studio, di interscambi con il mondo imprenditoriale.

giovani di valore verso modelli di lavoro sempre più centrati sulla dimensione comunitaria, sull'impegno e condivisione di obiettivi di squadra» (Ivi).

Vi sono, inoltre, molti aspetti valoriali dell'alta formazione meritevoli di ricerche pedagogiche approfondite, ad es.: il valore pedagogico della relazione tra docenti e dottorandi, il clima di apertura al dialogo ed all'ascolto, la valenza antropologica, in sostanza, della scuola dottorale è parte integrante della qualità dell'esperienza formativa.

«Tale relazione si definisce come partecipazione ad una o più comunità di pratica attinenti agli ambiti di ricerca del dottorando. L'impegno comunitario è di fatto un elemento che genera identità ed intenzionalità nella progettualità. Un altro aspetto rilevante in quanto attinente alla dimensione educativa, riguarda l'attenzione al superamento nella produzione scientifica ad un orientamento eccessivamente "specialistico" e delle conseguenze che ne possono derivare, laddove si creano forme "chiuse" di appartenenza disciplinare o, ancor peggio, micro-disciplinare. È fondamentale, quindi, incentivare anche nelle comunità di giovani ricercatori, l'integrazione tra conoscenze evitando forme di dispersione e parcellizzazione che possano snaturare la ricerca privandola di riferimenti antropologici e valoriali» (Alessandrini 2009:44).

Alle scuole di dottorato del settore educativo-formativo serve un modello per la formazione alla ricerca scientifica che adegui le esigenze di formazione globali contemporanee agli alti profili di competenza attesi in uscita. Fermo restando che «in un modello di *formazione-ricerca di qualità* vanno identificate non solo le *variabili* costitutive, ma anche i *criteri* informatori che ne garantiscono il valore aggiunto» (Orefice, Cunti, 2009:18).

Ma va anche detto che il generale processo di alta formazione specialistica alla ricerca, ancora scarsamente delineato, è imputabile a vari *fattori causali retrospettivi*. Anzitutto a *fattori cognitivi*: le nuove domande derivanti dalle dissonanze cognitive che le scienze educativo-formative si trovano a fronteggiare accompagnano e stimolano il processo di acquisizione di competenze di ricerca e di specializzazione dalle caratteristiche non sempre transdisciplinari. In secondo luogo, non sono da trascurare i fattori legati alla *disponibilità di risorse*, in quanto orientano in senso restrittivo programmi e progetti di ricerca. Non possiamo, inoltre, affrontare il tema spinoso della formazione alla ricerca separatamente per la sola università: le condizioni della formazione di un ricercatore scientifico si pongono assai prima; e ciò chiama in causa gli aspetti di criticità della formazione nei vari *cicli scolastici*, che lasciano scarsi spazi allo sviluppo delle capacità ideative e creative necessarie alle *formae mentis* del ricercatore. Anche la crisi della *formazione universitaria* alla ricerca, a tutti i livelli, è largamente endogena, e deriva e da scelte che hanno parcellizzato i saperi umanistici e scientifici. Privi di solida formazione generalista sia nei licei che nelle università, gli studenti che arrivano al terzo livello universitario dovrebbero saper individuare nuovi problemi, perseguire curiosità intellettuali, inquadrare i problemi educativo-formativi, offrire ipotesi risolutive.

Il quadro tracciato non rappresenta prerogativa esclusiva del sistema italiano, viene piuttosto ascritto nel contesto – congiunto – di una crisi d'identità culturale delle scienze e delle strutture universitarie, scarsamente incentivate sul piano delle qualità: università che non fanno ricerca in forma intensiva, che non elaborano in continuazione progetti di ricerca che aprano strade poco battute, non possono insegnare a fare ricerca.

Considerando, comunque, alcuni problemi specifici della ricerca educativa in relazione alle nuove questioni epistemologiche, metodologiche, etiche e politiche,

emerge con forza che ai giovani ricercatori italiani servono testi che si occupino delle *metodologie di ricerca* non tanto per presentare procedure generalizzate ed astratte di ricerca, ma che mostrino in concreto come la ricerca è effettuata, evidenziando in forma di modellizzazione esemplificata i particolari che si riferiscono a specifici studi: analisi empiriche, teorie, processi. In questo modo le metodologie – come pure i risultati di ricerca emergenti – non risulteranno decontestualizzate, ma esplorate all'interno ben circoscritto di contesti reali. Sono utili anche pubblicazioni che permettano agli studiosi sostenitori di prospettive particolari di ricerca di interagire attraverso un ampio dibattito, dove vengano esplorati e messi a confronto generi particolari di indagine nel dettaglio, e le relazioni tra le posizioni teoriche preliminari e i processi stessi di ricerca, spesso scarsamente correlate nei lavori di ricerca (Cohen, Manio, Morrison, 2007).

Uno degli obiettivi centrali condivisi da chi si occupa di formare i giovani italiani alla ricerca è la convinzione che, per elevare la qualità media del settore, serva una maggior condivisione dei *quadri teorici e metodologici* – disciplinari ed interdisciplinari – di riferimento e un *lessico* comune con cui identificare e analizzare criticamente molti dei problemi che essi affrontano quotidianamente.

Ancora, i giovani ricercatori vanno più solidamente sollecitati a lavorare nello spazio *tra* teoria e pratica, dove – nelle regioni educativo-formative – è particolarmente necessario negoziare le questioni di controllo e libertà, controllare il caos e mediare l'incertezza derivante da dati ambigui, per identificare soluzioni possibili. Si tratta, in effetti, gettare ponti tra teoria e pratica, tra quadri concettuali e ricerca empirica: il quadro concettuale offre un ponteggio all'interno del quale possono essere meglio definite le strategie per i progetti di ricerca. L'efficacia del quadro concettuale conferisce coerenza all'atto della ricerca, fornendo connessioni rintracciabili tra prospettive teoriche, strategia di ricerca e progettazione, lavoro sul campo, e significato concettuale delle prove (Lesham, 2007:93-105)

2. Proposte

Ogni scuola dottorale, con la sua autonomia e le specificità di contesto, e all'interno della cornice normativa di riferimento, esprime una progettazione curricolare che è il prodotto di scelte formative e culturali, di modelli impliciti, di caratteristiche legate al suo evolversi nella società e nel tempo. Si avverte l'esigenza di un'indagine che si proponga di evidenziare le caratteristiche e le linee di tendenza presenti nel curriculum formativo delle specifiche scuole di dottorato – quale emerge dalla progettazione dei dipartimenti – con uno sguardo rivolto soprattutto alle dinamiche di innovazione e ai processi di cambiamento. Sarà possibile far emergere modelli paradigmatici, buone pratiche di ricerca-formazione, metodologie, correlate all'impianto teorico degli studi di settore, per identificare il sistema di coerenza tra finalità dichiarate e organizzazione delle strutture e della didattica, e comprendere, infine, come si rapporta l'impianto teorico-pratico con il territorio e con le esigenze dei giovani ricercatori.

Nell'immediato, si propone al coordinamento delle Scuole di Dottorato un piano d'azione collettivo che comprenda gli aspetti seguenti.

2.1. La costruzione di un sociogramma della ricerca educativa e formativa

L'analisi degli equilibri di un sociogramma risponde a due aspetti complementari:

- *un aspetto di diagnosi*, il raggruppamento delle affinità e delle diversità che testimoniano gli interessi della comunità di ricerca, il tessuto dei contesti di senso, l'identificazione dei centri duri di interesse;
- *un aspetto di previsione e prognosi*: permette di individuare le dinamiche d'evoluzione del mondo della ricerca a partire dalle ipotesi avanzate, comprenderne le

relazioni sociali, le linee di comunicazione, i canali di influenza in termini di equilibrio.

Per la costruzione del sociogramma della ricerca educativa e formativa vanno identificati e messi in relazione i seguenti indicatori:

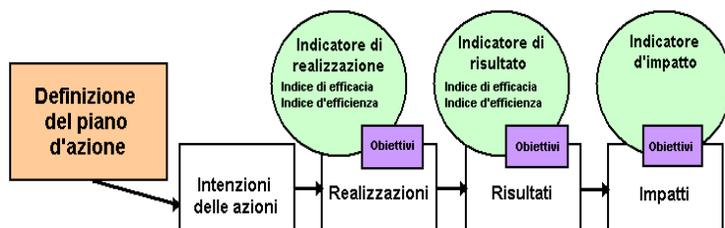


Indicatori per un sociogramma della ricerca educativo-formativa

2.2. Un logigramma per la formazione di qualità dei giovani ricercatori

In attesa di produrre una vera e propria teoria della ricerca pedagogica, è auspicabile un coordinamento dei gruppi di ricerca che proceda all'elaborazione comune di un albero degli obiettivi da perseguire come priorità per le future ricerche. L'albero degli obiettivi è un albero di *volontà* e *priorità*, è uno strumento strategico per il rilancio nazionale e internazionale del settore. Utile per assegnare tesi, ma anche poi favorire l'accesso a carriere e percorsi di ricerca fluidamente coerenti con i vari obiettivi di realizzazione condivisi.

Si proceda, in seguito, all'elaborazione di un logigramma che orienti l'azione collettiva.⁴



Indicatori per un logigramma della ricerca educativo-formativa

4 I passaggi di un logigramma: formulare un'azione, una realizzazione, un risultato, un impatto.

2.3. Un piano di azione a supporto del logigramma

Nella sostanzialità, va predisposto un piano d'azione allo scopo di rilanciare e rafforzare la credibilità della ricerca e promuoverne lo sviluppo:

- Istituire un data-base delle ricerche italiane provenienti dai dottorati di ricerca che funzioni tanto per categorizzare i programmi di ricerca e i contesti di riferimento, quanto per recensire le ricerche.
- Censimento dei dottorandi e ricercatori di settore e istituzione di un annuario pubblico consultabile online che documenti il lavoro di ciascuno.
- Effettuare studi sulla competenza e sull'uso delle tecnologie per la ricerca quantitativa e qualitativa da parte dei dottorandi.
Creare una rete di diffusione dei seminari nazionali e internazionali esistenti.
- Lanciare esperienze pilota su un problema d'attualità per impegnare i dottorati in tesi collaborative (es. il libro elettronico, visto dalle varie prospettive di ricerca: didattiche, formative, cognitive, tecnologiche, ecc.).
- Esplicitare maggiormente il ruolo delle riviste.
- Esplicitare il ruolo delle società di ricerca.

2.4. Miglior valorizzazione dei prodotti di ricerca

La valorizzazione dei lavori di tesi rientra nel piano di valorizzazione della ricerca, che prevede i seguenti dispositivi:

1. Archiviazione digitale dei lavori di tesi presso un Centro Documentazione nazionale, in una banca dati disponibile online e accessibile al pubblico (*Open Access*).
1. Pubblicazione annuale di un rapporto sui lavori di tesi, che contenga abstract e sintesi di tutti i lavori di ricerca svolti nell'anno, eventualmente sfruttando i canali di pubblicazione di letteratura grigia.⁵

2.5. Valutazione dei dispositivi di formazione alla ricerca

In parallelo all'introduzione di questi dispositivi di formazione alla ricerca in tutti i programmi, sarà opportuno attivare un progetto di ricerca che valuti il loro impatto sui dottorandi.

La valutazione del dottorato di ricerca è essa stessa argomento di indagine scientifica, e si prefigura come un compito indubbiamente complesso, in quanto didattica e ricerca, processi per loro natura di difficile valutazione, vi convivono in maniera inscindibile e peculiare coinvolgendo più soggetti. La letteratura specifica attualmente

5 La definizione di "Letteratura grigia" accettata in ambito scientifico è quella concordata nel corso del "Congresso internazionale sulla letteratura grigia" svoltosi a Lussemburgo nel 1997, aggiornata nel Congresso di New York del 2004 e, più recentemente, nel dicembre 2006, nel corso dell'8° Congresso internazionale sulla letteratura grigia *Harnessing the Power of Grey* svoltosi a New Orleans: «Informazione prodotta a livello governativo, accademico o industriale, in formato elettronico e cartaceo, non controllata dall'editoria commerciale, cioè da organismi o enti produttori la cui attività principale non sia quella editoriale». Fra gli esempi di letteratura grigia: brevetti; pubblicazioni interne a organizzazioni, pubbliche o private; rapporti tecnici e rapporti di ricerca; progetti di ricerca; atti o abstract di congressi, convegni e seminari (comprese le presentazioni informatiche multimediali); tesi di laurea; dispense di corsi; linee guida per tecniche di laboratorio e metodi di analisi; pre-print di articoli destinati successivamente a pubblicazione. Il valore documentaristico della letteratura grigia è enorme.

esistente sull'argomento risulta alquanto limitata (Pischedda, 2007). Quasi tutti gli atenei hanno provveduto ad attivare procedure di valutazione per quanto riguarda i requisiti di idoneità, i dati strutturali e amministrativi, e i dottorandi di ricerca, e i primi dati si sono resi disponibili, sebbene in maniera parziale e disomogenea. Attualmente è in corso di sviluppo un progetto CRUI che si propone di unificare questi sforzi su base nazionale.

In questa direzione stanno andando anche le esperienze di molti altri Paesi europei, con le quali sarà possibile confrontare i futuri scenari e le strategie di intervento della formazione alla ricerca, già ora in fase di sperimentazione in alcune realtà italiane (cfr. Orefice, Cunti, 2009).

Bibliografia

- Alessandrini G., (2007). *Comunità di Pratica e società della conoscenza*, Roma: Carocci.
- Alessandrini G., (2009). L'alta formazione nel Processo di Bologna. Orefice P.; Cunti A. (a cura di). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Cohen L., Manio L., Morrison K., (2007). *Research Methods in Education* (6° edizione), New York: Routledge.
- Conrad L., (2006). Countering isolation-joining the research community. J. Denholm and T. Evans, (eds.), *Doctorates downunder: Keys to successful doctoral study in Australia and New Zealand*, Australian Council for Education Research Press: Camberwell, VIC.
- Lesham S., (2007). Thinking about conceptual frameworks in a research community of practice: a case of a doctoral programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 287-299, New York: Routledge.
- Orefice P., Cunti A. (a cura di) (2009). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Orefice P., Cunti A. (a cura di), (2009). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Milano: Franco Angeli.
- Stella A., (2009). *Laureati. Indagine occupazionale post-laurea. Laureati anno solare 2007*, Milano: Cilea.
- Supiot A., (1999). *Au-delà de l'emploi: transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe: rapport pour la Commission des Communautés européennes*, Paris: Flammarion; tr. it. Mingione E., Barbieri P., (a cura di) (2003). *Il futuro del lavoro*, Roma: Carocci.
- Trochim, W., Donnelly J.P. (2007). *The Research Methods Knowledge Base* (3rd ed.). Atomic dog Publishing: Cincinnati, OH.

Sitografia

- Alessandrini G., (2011). Il dottorato di ricerca verso l'occupabilità: dimensioni di scenario e nuove prospettive. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 (Enero/Julio 2011) – *Formación Profesional*, Vol. III: *La formación profesional desde casos y contextos determinados*, São Paulo: skepsis.org., 2361- 2382, <<http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>>.
- Alessandrini G., (2008). L'alta formazione nelle Scuole di Dottorato di Scienze dell'Educazione. Strategie e Modelli in Italia e in Europa. *Atti del Primo convegno nazionale del PRIN 2006 PROGETTO PRIN QUALFORED. 29 e 30 maggio 2008, Villa Doria D'Angri* (a cura di Università di Firenze e Università Parthenope di Napoli), 1 Vol.: *Contesti e strategie dell'alta formazione alla ricerca. Dibattito europeo e nazionale e indagini nell'ambito delle scienze della formazione*, <<http://asp.teleskill.it/tlc/asp/home.asp?c=prinp>>.
- ANVUR-CONVUI, (2008). Coordinamento Nuclei di Valutazione delle Università Italiane (a cura di), *Rapporto di sui Dottorati di Ricerca*, <<http://www.convui.it/?q=node/37>>.
- Consiglio Scientifico Generale del CNR (a cura di), (2007). *Modalità e criteri per la valutazione degli Istituti*, maggio 2007 <<http://www.cnr.it/documenti/DocumentiProgramma>>.

- tici/ObiettiviValutazIstituti.pdf>.
- Fondazione CRUI, (2009). *Criteri per la revisione dei dottorato di ricerca*, marzo 2009, <<http://www.crui.it/HomePage.aspx?ref=1695>>.
- Pischedda D. (a cura di), *Una vista panoramica sul Dottorato di Ricerca: previsioni, aspettative, realtà e prospettive. Indagine sulle condizioni di lavoro e le aspirazioni professionali dei dottorandi di ricerca in Italia. Sintesi dei principali risultati*, ADI (Associazione Dottorandi Italiani) 2007 <<http://www.dottorato.it/qualita>>.
- Progetto PRIN QUALFORED: *La qualità nell'alta formazione: modelli e metodologie per la formazione alla ricerca e dispositivi di valutazione per il trasferimento e l'innovazione dei saperi nella società della conoscenza*, 2007-2009 <http://europa.uniroma3.it/dspfcisc/Progetto_PRIN_QUALFORED_-_La_qualit%C3%A0_dell'Alta_Formazione_p14647.html>.

Recensioni / Reviews





Paolo Torresan

Intelligenze e didattica delle lingue¹

Mario Polito

Confartigianato Impresa Famiglia, Vicenza - info@mariopolito.it

È possibile insegnare le lingue in modo nuovo, più accattivante, più interattivo, in breve, più efficace?

Paolo Torresan, esperto di glottolinguistica, risponde di sì. E lo dimostra ampiamente nel suo libro dedicato, per la maggior parte, all'approfondimento della teoria delle intelligenze multiple elaborata da Howard Gardner (1983).

La prima parte del libro coinvolge il lettore nella presentazione della teoria delle intelligenze multiple, ma anche, e soprattutto, nella sua analisi critica. Torresan è molto meticoloso nell'analizzare i punti di forza e al tempo stesso nell'individuare pure i punti di debolezza di questa teoria. Perché è così critico?

Perché desidera elaborare una teoria solida ed efficace per insegnare una lingua straniera. Si può intravedere questo obiettivo pragmatico dalla prima all'ultima pagina. Il suo desiderio è di elaborare un modello d'insegnamento della lingua straniera, allargando le strategie didattiche attualmente a disposizione. Vuole giungere a un modello abbastanza unitario e integrato di una teoria della mente che possa dare un forte sostegno all'insegnante di lingua straniera. Ma si rende subito conto di tale impresa è per il momento molto difficile, se non proprio impossibile. Come poter mettere insieme la teoria di Gardner, con quella di Piaget, con quella di Sternberg, con quella di Ceci? Egli, ad ogni modo, ci prova. E a un certo punto va per la sua strada. Propone, infatti (p. 61), l'idea di considerare le sottointelligenze presenti nell'intelligenza lin-

guistica e ne individua otto. È questa a mio parere la teoria di fondo di Paolo Torresan. Egli sostiene che è necessario tener presente, nello sviluppo dell'intelligenza linguistica, le seguenti sottointelligenze (p. 111): un'intelligenza propriamente dedicata agli aspetti intrinseci della lingua, quali possono essere il lessico e la semantica; un'intelligenza logica della lingua che si concentra sulla forma delle parole e sul loro ordine: morfologia e sintassi; un'intelligenza sociale che riguarda la dimensione pragmatica della lingua; un'intelligenza psicologica che riguarda la dimensione espressiva ed emotiva della lingua; un'intelligenza motoria e corporea che riguarda la dimensione extralinguistica della comunicazione; un'intelligenza musicale che concerne fonologia e intonazione; un'intelligenza visiva che valorizza la struttura grafica delle parole scritte o visualizzate ad esempio nella pubblicità; un'intelligenza naturalistica che esplora le relazioni tra le lingue e tra le culture.

La teoria delle intelligenze multiple, a cui è dedicata la prima parte del libro di Torresan, offre numerosi stimoli per ampliare le strategie didattiche dell'insegnante di lingua. Innanzitutto suggerisce una grande prospettiva pedagogica, quella del rispetto della forma di intelligenza di ogni singolo studente.

Un docente di lingua straniera sa che deve proporre ai suoi studenti i contenuti da apprendere in forma logica, verbale, musicale, motoria o corporea, figurativa o iconica, sociale, introspettiva o psicologica. Qualunque brano, dialogo, poesia, conver-

1 Torresan, P., (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna: EMI. pp. 160.

sazione, esercizio, può essere proposto in una molteplicità di forme, che rappresentano i molteplici punti di accesso che una persona possiede per apprendere o interagire con il mondo. Gli studenti, sentendosi capiti maggiormente, e soprattutto rispettati nel loro modo tipico di apprendere, si sentono maggiormente coinvolti, motivati, partecipi. Ma soprattutto imparano di più, imparano meglio, imparano con maggiore soddisfazione.

Paolo Torresan aggiunge che non basta rispettare le varie forme di intelligenza degli studenti, bisogna presentare attenzione anche al loro stile di apprendimento. Propone, infatti, di considerare se lo studente possieda uno stile prevalentemente globale o analitico, impulsivo o riflessivo, introverso o estroverso. Anche qui si intravede una prospettiva di grande ampliamento delle possibilità sia di insegnamento che di apprendimento della lingua straniera. Da questo punto di vista, il docente si sente sostenuto nel suo lavoro difficile di far acquisire i suoi studenti in modo stabile la L2.

L'autore è molto attento al valore del contesto educativo. Si domanda (p. 12), insieme a Gardner, se si possa immaginare Mozart capace di scrivere la sua musica, anziché a Vienna con la sua grande tradizione musicale, in Inghilterra dove la musica era considerata uno strumento del demonio. La risposta è naturalmente no. E nell'insegnamento delle lingue è necessario secondo l'autore considerare il contesto culturale e sociale da cui provengono o in cui vivono gli studenti. Suggestisce (p. 50) di tenere in considerazione la teoria dell'intelligenza situata e la teoria dell'intelligenza distribuita. La teoria dell'intelligenza situata sostiene che una persona non apprende indipendentemente dal contesto in cui vive o è situata. La teoria dell'intelligenza distribuita sostiene che l'intelligenza non è soltanto

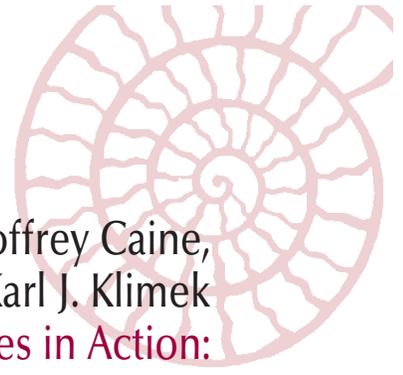
nella mente dello studente ma è presente anche nel suo contesto esistenziale, nelle istituzioni educative in cui vive, nei laboratori, negli strumenti didattici di cui dispone.

Inoltre, l'autore si dimostra interessato anche a una valutazione più autentica delle competenze linguistiche. Propone una valutazione più allargata, multipla (p. 83), che si basi su un materiale più ricco e stimolante, capace di suscitare interesse e motivazione, che tenga conto delle differenze culturali, privilegi compiti reali, sia più formativa, offra allo studente indicazioni per migliorare le sue prestazioni, sia più responsabilizzante, più positiva e valorizzante.

Emerge la necessità che il docente si formi e si aggiorni sul piano educativo e didattico. L'autore stila il profilo di un docente ben attrezzato sul piano didattico ma anche ben equipaggiato sul piano pedagogico per realizzare un buon clima di classe e la collaborazione tra gli studenti ricorrendo anche all'apprendimento cooperativo.

Infine, l'autore si dimostra sensibile all'uso delle risorse offerte dalla rete. La multimedialità è un grande vantaggio didattico. Gli studenti apprezzano questa opportunità di apprendimento e la utilizzano con soddisfazione e incremento della motivazione. Il tutto conduce a un apprendimento più attivo, più interattivo, più efficace.

In breve, il pregio del lavoro di Paolo Torresan è quello di aver indicato la via di un ampliamento delle strategie didattiche per insegnare una lingua straniera, accogliendo la teoria delle intelligenze e la teoria del rispetto degli stili di apprendimento di ogni studente. È un libro particolarmente utile ai docenti di lingua ma anche a tutti i docenti che desiderano migliorare la qualità del loro insegnamento e la qualità dell'apprendimento nei loro studi.



Renate N. Caine, Geoffrey Caine,
Carol L. McClintic, Karl J. Klimek
**Brain/Mind Learning Principles in Action:
The Fieldbook for Making Connections,
Teaching, and the Human Brain²**

Giuseppe Longo

Università Ca' Foscari di Venezia - g.longo@unive.it

Il rapporto tra l'insegnamento e la neuroscienza è stato ed è dibattuto [si vedano, tra gli altri, Ansari, D., Coch, D., (2006). *Bridge over troubled waters: education and cognitive neurosciences. Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 146-51 e Goswami, U., (2006). *Neuroscience and education: from research to practice. Nature Reviews Neuroscience*, 7(5), 406-411] in rapporto al problema dei "neuromiti", cioè di credenze infondate scientificamente in ordine alle funzioni cerebrali. Di tali informazioni si sono serviti coloro che hanno imboccato la via del "brain-based teaching and learning" basandosi su luoghi comuni privi di riscontri più che su acquisizioni neuroscientifiche documentate. Il testo di cui si parla in questa sede percorre una via senz'altro diversa, cercando di elaborare metodologie didattiche che siano compatibili con le scoperte recenti della neuroscienza, cioè si basino su di una pedagogia fondata su pratiche costruttiviste che non siano contraddittorie rispetto alle scoperte proposte dagli studi sul cervello, ma siano finalizzate a migliorare l'apprendimento dello studente ottimizzandone le prestazioni.

In sostanza gli autori offrono suggerimenti pratici per fondere i requisiti di un insegnamento di qualità con il miglioramento degli standard dell'apprendimento attraverso il contributo della neuroscienza cognitiva. Essa permette a Caine e colleghi di elaborare alcuni principi, sulla base dei quali l'insegnamento dovrebbe essere condotto ad incentivare le abilità degli studen-

ti in relazione agli standard delle diverse discipline. Si tratta di sottolineature psicopedagogiche di vario ordine, che conducono gli autori ad evidenziare come il creare produttivi ambienti di apprendimento richieda di considerare, ad esempio, come il cervello e la mente siano strutturati e si evolvano sulla base di input sociali (si pensi al meccanismo dell'imitazione ed all'attivazione dei neuroni specchio) ed in rapporto alle emozioni: di qui l'importanza del clima in classe come portato di determinate modalità di comunicazione tra pari e con l'insegnante e la dipendenza dell'autoefficacia, come dell'empowerment e della resilienza, dal contesto delle relazioni.

Da queste sottolineature gli autori ricavano metodologie di lavoro che vanno dalle modalità di impostazione delle discussioni in classe ai metodi per indurre emozioni positive tali da facilitare l'apprendimento. La descrizione delle scoperte neuroscientifiche riguardo alla mente relazionale, oltre che ai rapporti tra emozioni e coscienza, viene condotta in modo sintetico ma chiaro, al fine di permettere all'insegnante di cogliere anche quali comportamenti siano da evitare o da favorire per creare contesti favorevoli alle attività dell'imparare in situazione di "relaxed alertness", cioè in un contesto in cui lo studente si senta capace di usare le sue abilità di fronte ad una sfida, manifesti fiducia nelle sue possibilità e avverta che quanto sta facendo è sotto il suo controllo, in una autentica comunità che incoraggia "l'actor cente-

2 Caine, R. N., Caine, G., McClintic C., Klimek K. (2005). *12 Brain/Mind Learning Principles in Action: The Fieldbook for Making Connections, Teaching, and the Human Brain*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, pp. 447.

red decision making” e dunque la decisione autonoma di fronte a scelte plurivoche.

Gli autori focalizzano la loro attenzione sull’“active processing”, per cui lo studente consolida l’apprendimento in termini metacognitivi ed è in grado di dare senso ad esso perché lo considera significativo. In questa direzione si sottolinea l’importanza di considerare l’approccio alla memoria non solo come archivio di fatti isolati e procedure, ma anche come facoltà che impegna simultaneamente molteplici sistemi per dare senso all’esperienza. Inoltre l’apprendimento va esaminato in questo contesto come processo sia conscio che inconscio, il quale coinvolge l’attenzione focalizzata come quella periferica, fatto che richiede la formazione di capacità metacognitive e la costruzione di un *setting* in cui la didattica consideri le conoscenze astratte come un percorso mediato da successive rappresentazioni connesse con le emozioni e con i significati caratteristici dell’esperienza dello studente *hic et nunc*.

Il testo presenta esempi e riflessioni tratte dalla vita della scuola insieme a concreti suggerimenti diretti ad allineare le condizioni della classe e le strategie didattiche con l’aumentata conoscenza di ciò che il sistema cervello-mente esige per ottimizzare ed accrescere l’apprendimento, connettendo tale realtà a pratiche professionali corrispondenti agli standard di insegnamento più efficaci. L’obiettivo è quello di favorire la crescita di comunità di apprendimento in cui quest’ultimo sia favorito attraverso un’efficace interazione tra il clima in classe e le pratiche professionali di docenti che sappiano proporre un insegnamento significativo e personalizzato, che sia tale anche perché non contraddice quanto i contributi della neuroscienza cognitiva

hanno ormai appurato essere necessario al fine di consentire di imparare realmente.

In questo senso, alla luce delle proposte del testo, appare auspicabile, per non dire necessaria, l’integrazione dei concetti e dei metodi delle neuroscienze cognitive nella formazione degli insegnanti, ma risulta pure necessaria la formazione di neuroscienziati cognitivi che sappiano comprendere i processi e le pratiche educative con tutti i loro limiti di “mondo reale”. Ordinariamente molti studiosi nell’ambito della neuroscienza cognitiva dello sviluppo non hanno un’estesa esperienza di lavoro nei setting educativi, sebbene i loro programmi di ricerca spesso esplorino temi che sorgono in tali ambienti. Questo conduce a rapporti frammentari tra ricercatori ed educatori dovuti a differenze nelle concettualizzazioni di base e nella terminologia, nonostante l’esame di problemi di interesse comune.

Dunque i tradizionali programmi di formazione degli insegnanti avrebbero bisogno di facilitare una più larga conoscenza delle acquisizioni delle ricerche dei neuroscienziati, ma questi ultimi dovrebbero integrare l’esperienza della classe nei loro progetti: ciò comporterebbe l’opportunità di formare i ricercatori a pensare in termini di ponti multidisciplinari al di là del laboratorio e a cercare esperienze e dialogo con gli insegnanti, oltre che la possibilità di porli nella condizione di cogliere nuove connessioni e linee di indagine relative a problemi e soluzioni di un mondo reale non sempre assimilabile all’anodina esperienza dell’esperimento. In tal modo si renderebbe indistinto il tradizionale confine tra ricerca di base e applicata nell’ottica di un’ottimizzazione biunivoca della ricerca, da un lato, e della pratica professionale docente dall’altro.



Claude Dubar
La socialisation.

*Construction des identités sociales et professionnelles*³

Elena Zambianchi

Università Ca' Foscari di Venezia - e.zambianchi@inwind.it

Nell'ambito delle grandi tematiche su cui si è sviluppata la sociologia dell'educazione a partire dal Novecento, vi è la formazione dell'identità sociale. Con il termine identità sociale le scienze umane indicano un attributo della personalità dell'individuo che deriva – almeno in parte – dal contesto sociale in cui vive e, dunque, dal legame con il suo gruppo di appartenenza.

Certo, il concetto di identità sociale non ha ancora trovato una definizione univoca e, a seconda di ottiche disciplinari e di orientamenti teorici diversi, esso connota come personalità, individuo, carattere, identità personale, identità sociale, identità culturale, termini che spesso vengono sovrapposti senza tuttavia coincidere. In linea generale le discipline concordano con un'idea complessa di identità, che include da un lato il modo in cui l'individuo, con un atto di autocoscienza, cerca di rispondere alla domanda su se stesso (concezione soggettiva) e, dall'altro, l'immagine di sé messa a disposizione e riconosciuta dal gruppo di appartenenza in virtù di un registro condiviso di modelli e significati (concezione oggettiva). L'identità è dunque il punto di raccordo tra interno ed esterno: tra il soggetto (con le sue particolarità bio-psichiche e biografiche) e il mondo sociale (con le sue strutture, le sue regole e la sua storia universale), e si può affermare che la sua funzione sia quella di mediazione tra individuo e società. Per dirla con Dubar il modo di essere-per-sé non può sussistere indipendentemente dal modo in cui si è per gli altri, per cui ciascuno dei due poli necessita un reciproco riconoscimento.

Il quesito inerente le variabili da cui dipende la formazione dell'identità sociale (se dall'individuo o dalla società piuttosto che

dai tratti personali o dai condizionamenti del sistema), rappresenta uno dei più discussi dilemmi delle scienze umane e sociali poiché riguarda il grado di libertà attribuito all'individuo a fronte della possibilità che sia l'ambiente a determinarlo. Sicuramente vanno rifiutati a priori tanto il riduzionismo psicologista, secondo cui l'identità deriverebbe dai processi interni alla personalità come pure il riduzionismo inverso, cioè quello ambientale, secondo cui l'identità deriverebbe dai condizionamenti del gruppo sociale. Invece, l'orientamento esplicativo che meglio consente di definire e sviluppare categorie analitiche utili alla ricerca sul tema è quello che – a partire dalle prime concettualizzazioni della modernità per esplodere nella dopo-modernità – cerca spiegazioni con cui render conto del legame tra personalità individuale e norme sociali. In tale orientamento si ritrova anche la teorizzazione di Claude Dubar il quale, abbandonando l'idea tradizionale di identità come modellamento degli individui in rapporto ai bisogni sociali, nel saggio in oggetto interpreta l'individuo e la società come due poli attivi in costante tensione e in reciproco rimando, tentando di formulare una teoria processuale che interpreta l'identità sociale come "terreno di possibilità", soprattutto in ambito professionale.

Secondo l'autore l'identità non è mai data ma, è sempre costruita; tale costruzione identitaria si gioca – in virtù di una trasposizione dell'idea piagetiana – nella *transazione* tra i sistemi di azione interni ed esterni (in sostanza, tra individuo e società), ovvero nella regolazione di loro equilibrio, che si compie continuamente e a più livelli (pp. 130 e segg.); da un lato vi è la transazione esterna, detta anche oggettiva, che l'indivi-

3 Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociale set professionnelles*. Paris: Armand Colin. Tr. it. Chiara Bertone (2004). *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*. Bologna: Il Mulino, pp. 206.

duo compie tra le identità attribuite e quelle assunte nella vita pubblica; la transazione esterna si colloca sempre in un «sistema di azione» e conduce l'individuo a fare i conti coi ruoli istituzionali e le regole del potere; dall'altro vi è la transazione interna, detta anche soggettiva, che tenta di far corrispondere le identità attribuite e/o assunte con quelle desiderate; la transazione interna si colloca in una traiettoria esperienziale e viene influenzata dalle relazioni significative, dalle figure di riferimento, dalla storia personale, da vissuti forti come quelli dell'abbandono, dell'esclusione e così via.

Il punto d'avvio di Dubar è rappresentato dal rifiuto di individuare cesure e distinzioni tra identità individuale e identità collettiva facendo invece dell'identità sociale un'articolazione tra le due transazioni, l'una interna all'individuo e l'altra esterna tra l'individuo e le istituzioni con le quali egli interagisce, ed attribuendo inoltre pari importanza agli aspetti culturali e agli aspetti economici del vivere associato nella costruzione dell'identità stessa (cfr. p. 129).

La novità dell'approccio di questo autore alla costruzione dell'identità contemporanea, dichiarata assai più complessa e plurivalente rispetto a quanto non fosse in tempi socio-storico-culturali precedenti, sta proprio nel tenere assieme le due transazioni, oggettiva e soggettiva, viste come processi «eterogenei» di identificazione ma indispensabili nella produzione di forme identitarie.

Merita forse soffermarsi sulla descrizione, elaborata da Dubar secondo la prospettiva del dualismo, dei meccanismi attraverso cui si costruisce l'identità.

Il primo meccanismo comporta il ricorso a schemi di tipizzazione (p. 137) che consentirebbero agli individui a mettere in gerarchia i diversi «tipi di identità» incontrati nell'arco spazio-temporale della propria vita. Tale gerarchizzazione condurrebbe ad un certo numero di categorie capaci di influenzare gli individui nella cernita — ad esempio — tra ruoli alti e ruoli bassi, tra identità stabili e identità mutevoli, tra identità rare e identità frequenti e così via.

Il secondo meccanismo coinciderebbe con il cosiddetto processo identitario biografico (pag. 139) durante il quale avverrebbe la transazione soggettiva che aiuterebbe l'individuo a «mettere in sequenza» — nella sua traiettoria di vita — i due campi di identificazione particolarmente rilevanti della formazione e dell'impegno professionale.

Il terzo meccanismo coincide con il cosiddetto processo relazionale (p. 143), attraverso il quale, in parallelo a quello biografico, si svilupperebbe l'immagine di sé non più so-

lo mediante le aspirazioni individuali ma in rapporto all'«esperienza relazionale e sociale del potere» così come si realizza all'interno dei rapporti professionali. L'esito di questa transazione dipende dalle opportunità offerte al soggetto — ma anche al suo gruppo di appartenenza — di essere riconosciuto per quello «che è» e per quello «che sa e che fa». E ciò si compie sempre per mezzo di «relazioni di potere» che modellano lo «spazio di riconoscimento» e lo «spazio di legittimazione dei saperi e delle competenze» (cfr. cap. VI).

In sostanza, ciò che all'autore preme mostrare è come i due meccanismi attraverso cui si costruisce l'identità, cioè il processo biografico e il processo relazionale, tra loro si articolano e si integrano per «dar forma» all'identità sociale. Se il processo biografico può definirsi come la costruzione nel tempo, da parte degli individui, di identità sociali e professionali sulla base di categorie considerate accessibili e valorizzanti, offerte da un susseguirsi ed intersecarsi di istituzioni nel contempo educanti e socializzanti, come la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari amicali e professionali, il contesto lavorativo (transazione 'soggettiva'), il processo relazionale riguarderebbe invece il riconoscimento, in un dato momento e in uno spazio determinato di legittimazione, di identità associate ai saperi, alle competenze e alle immagini di sé proposti nei sistemi di azione (transazione 'oggettiva').

Dubar ha dunque posto il lettore davanti alla tematica del legame tra formazione dell'identità e complessità sociale. E certamente l'aumento della complessità sociale — che accompagna tutte le fasi evolutive della modernizzazione (dalla prima industrializzazione all'epoca post-industriale) e della globalizzazione) — che scatena il bisogno di individualizzazione e di autorealizzazione dell'identità, a causa della maggiore disponibilità di «sé possibili» alla portata tanto dei singoli che dei gruppi. Tale crescente opzionalità può diventare illusoria se scollegata dalle reali chance di realizzazione del soggetto, minacciate da numerosi ostacoli concreti, tra cui la disoccupazione, l'invecchiamento delle professioni di fronte all'avanzamento tecnologico, la concorrenza sociale, e così via per cui la teoria «dualistica» di Dubar può essere considerata come un interessante paradigma utile a ricondurre l'individuo nell'ambito di strutture sociali di riconoscimento senza per questo raffigurarlo come un elemento passivo e plasmabile, bensì assegnandogli capacità di trasformazione e di negoziazione nei confronti delle strutture medesime.



Marc Jeannerod,
*Motor Cognition. What actions tell the self*⁴

Patrizia Tortella

Università Ca' Foscari di Venezia – cemef@libero.it

Il merito di questo libro è quello di saper trattare un argomento complesso, ricco di pregiudizi e di mistificazione con la scientificità che sta emergendo nel settore e che nel giro di pochi anni dovrebbe riuscire a portare il problema della relazione tra i sistemi cognitivi e i sistemi motori a livelli di comprensione e di conoscenza tali da poter essere efficacemente utilizzati anche in ambito educativo.

Questo un libro che si occupa di *Cognizione Motoria* ed è la base di partenza per tanti altri studi dell'autore e di altri ricercatori. Nonostante l'azione motoria sia stata già studiata a lungo da neuroscienziati e psicologi è solo recentemente che gli scienziati hanno compreso il ruolo dell'azione nella costruzione del sé. Hanno compreso come la coscienza dell'agire sia parte della conoscenza di sé, di come un'azione ci faccia percepire di essere noi gli esecutori, di come le azioni prodotte da altri ci permettano di capire gli altri, di differenziarci da loro e apprendere da loro. Queste questioni vengono affrontate e discusse nel testo, attraverso riferimenti clinici e basi teoriche. L'avvento delle nuove metodologie neuroscientifiche, come la neuroimmagine e la stimolazione elettrica cerebrale, insieme ai rinnovati metodi dello studio del comportamento della psicologia cognitiva forniscono nuove possibilità di indagine in questo settore. L'immaginazione motoria dell'azione, l'autoriconoscimento, la coscienza dell'azione e l'imitazione possono essere usati oggettivamente studiando questi nuovi strumenti. I risultati di queste indagini fanno luce nei casi di disturbi clinici in neurologia, psichiatria e sviluppo neuronale. L'azione è ciò che ci mette in relazione con il mondo esterno. Soprattutto quando è autogenerata rivela i desideri, gli obiettivi, che ci si propone di raggiungere con essa. Inoltre, quando si inizia un'azione vengono attivati dei processi

che interagendo con gli oggetti e con gli altri modifica il mondo. Il filone di studi della Cognizione Motoria si occupa di studiare i modi con cui si pensa all'azione, la si pianifica, la si considera, la si organizza, percepisce, comprende, impara, imita, attribuisce, per dirla in una parola, il modo di rappresentarla. W. James, con la sua scuola pragmatica di psicologia è il fondatore, negli anni '50, del filone della Cognizione Motoria. In realtà sembra derivare dal pensiero di filosofi come L. Wittgenstein e J. Searle. Solo recentemente è diventata protagonista di molte ricerche. In particolare la stimolazione cerebrale e le tecniche di neuroimmagine hanno fornito quasi istantanee descrizioni delle reti neurali coinvolte nelle diverse modalità di rappresentazione dell'azione. La cibernetica e il modellamento neurale hanno inoltre fornito il contesto per il controllo dei movimenti autogenerati, della loro anticipazione motoria e dei risultati del movimento, potendoli comparare con quanto atteso. Sono state così identificate due proprietà critiche della rappresentazione dell'azione: 1. Le rappresentazioni delle azioni hanno una struttura identificabile sia in termini di contenuto che di implementazione neurale e assomigliano alle azioni reali, tranne che non vengono eseguite realmente; 2. Le rappresentazioni dell'azione possono essere prodotte dal soggetto stesso oppure da altri: l'osservazione di azioni eseguita da altri soggetti genera nel soggetto una rappresentazione simile a quella che avrebbe avuto se avesse eseguito lui personalmente l'azione.

Questo processo circolare dal sé all'azione e dall'azione agli altri fa sì che le rappresentazioni dell'azione possano essere condivise da più persone.

Con queste scoperte si può considerare ora il sistema motorio non più solamente come un mero esecutore di azioni programma-

4 Jeannerod, M. (2006). *Motor Cognition. What actions tell the self*, New York: Oxford University Press, pp. 209.

te ma come uno strumento, una modalità dell'individuo di entrare in relazione con il mondo, di interagire con gli altri, di raccogliere nuove conoscenze.

Il concetto di cognizione motoria presentato in questo libro ha lo scopo di essere considerato in diversi ambiti, da quello della psicologia sociale, della psicopatologia, a quello dell'educazione e della medicina dello sport.

Nel primo capitolo vengono presentate le implicazioni teoretiche di rappresentazione dell'azione e l'intenzione, a partire dai fatti che hanno prodotto lo sviluppo di questa linea di ricerca, che si rifanno, in particolare all'osservazione di soggetti affetti da apraxia. La descrizione degli effetti di questa patologia sui soggetti ha mostrato le conseguenze di situazioni in cui le rappresentazioni delle azioni non sono accurate.

Nel capitolo 2 colleghiamo il comportamento e lo sfondo neuronale delle rappresentazioni delle azioni utilizzando il paradigma dell'immaginazione mentale, che si è dimostrato un buon prototipo di approccio alle rappresentazioni dell'azione e alle immagini motorie. Vengono descritte le proprietà cinematiche delle immagini motorie e delle strutture cerebrali coinvolte. Il sistema motorio è coinvolto sia nella rappresentazione dell'azione che nell'azione realmente realizzata.

Nel capitolo 3 viene spiegato che una delle caratteristiche più importanti delle rappresentazioni dell'azione è la loro capacità di operare automaticamente. Nel chiedersi quando e come una persona divenga consapevole delle proprie azioni e con quale estensione possa accedere al contenuto delle rappresentazioni delle intenzioni ci si focalizza sugli aspetti interiori del soggetto piuttosto che sulla sua performance motoria. Emergono interessanti proprietà rispetto alla consapevolezza dell'azione, in particolare rispetto ai parametri temporali.

I capitoli 4 e 5 entrano nel merito del contributo della cognizione motoria alle funzioni cognitive essenziali come l'identificazione del sé e la distinzione del sé dall'altro. Nel capitolo 4 ci si concentra sul ruolo dei segnali provenienti dall'esecuzione della rappresentazione di un'azione autogenerata nel dare un senso all'agire. Si va a vedere come il soggetto riconosce se stesso che agisce. L'azione del corpo, in effetti, risulta essere il vero discriminante che permette al soggetto di riconoscere se a muoversi è ad esempio la sua mano o quella di una persona che imita perfettamente il suo movimento. Se noi osserviamo la nostra mano attraverso un video, nel momento in cui la muoviamo realmente senza vederla (sotto a un tavolo) necessitiamo della capacità di distinguere se è la nostra quella che vediamo

nel video o quella di qualcun altro che la muove esattamente come la muoviamo noi. Alcune patologie, quali ad esempio la schizofrenia non permettono al soggetto di distinguere la propria mano che si muove da quella di un altro soggetto. Il capitolo 5 focalizza l'attenzione su come noi percepiamo e capiamo le azioni degli altri. Parti del corpo, visi e movimenti del corpo sono percepiti da specifici meccanismi visivi basati su popolazioni di neuroni specializzati a codificare stimoli biologici. Tuttavia l'azione non può essere vista unicamente dal sistema visivo che ne definisce la traiettoria di movimento, ad es. di un braccio: è necessario che vi sia qualcosa d'altro che permette di costruire una descrizione interna del movimento per spiegare il fatto di essere in grado di riprodurre e apprendere le azioni che si osservano. Questo è il ruolo di un altro meccanismo dove il processo visivo di parti del corpo, di oggetti, è integrato da una processazione motoria basata sulla simulazione dell'azione osservata dal sistema motorio.

Infine nel capitolo 6 la simulazione motoria viene presentata come possibile spiegazione del funzionamento delle rappresentazioni motorie. Se si assume, ad esempio, che una persona che sta osservando un giocatore di basket lanciare la palla a canestro simili nel proprio cervello l'azione che sta osservando allora la rappresentazione di quell'azione è condivisa tra l'atleta e l'osservatore. Questo stato di condivisione permette all'osservatore di entrare a conoscenza del contenuto di questa azione.

Questa ipotesi è molto importante perché apre nuove possibilità di ricerca nell'ambito della comunicazione sociale. Anche la comprensione delle emozioni che provano gli altri si basa su questo principio? Che possa la cognizione motoria essere il primo passo per la cognizione sociale?

La cognizione motoria viene indagata anche rispetto al senso del sé, alla distinzione dell'altro da sé, all'attribuzione dell'azione al suo agente.

Il testo è scritto con un linguaggio comprensibile anche ai non addetti ai lavori, purché comunque in possesso degli elementi necessari per comprendere una logica scientifica e il significato di alcune metodologie. Di particolare interesse sono i capitoli che riguardano la mappatura topografica delle diverse funzioni connesse con l'attività motoria e cognitiva, per altro, poco accento, ancorché trattato a conclusione dell'intero libro e con significato di unificazione teoretica è dato ad argomenti di gran moda, come per esempio il ruolo e le funzioni dei neuroni a specchio in ambito motorio.



Massimo Baldacci
La dimensione emozionale del curricolo.
L'educazione affettiva razionale nella scuola⁵

Cristiano Chiusso

Università Ca' Foscari di Venezia – cristiano.chiusso@unive.it

Un libro decisamente promettente, questo di Baldacci, negli intrecci ermeneutici che propone e negli orizzonti ideali che spalanca. La pedagogia, si potrebbe azzardare, tenta di uscire dal problema istituzionale e di aprirsi al problema società.

Attraverso una critica netta ai fondamenti epistemologici del pensiero psicanalitico e l'accoglienza della filosofia stoica degli antichi greci come ipotesi pedagogica, percorrendo il pensiero di autori quali Benasayag, Nussbaum, Damasio e Hadot, Baldacci sembra incontrare nella *philosophische Praxis* una pratica meno dogmatica e più problematica, più adatta ad affrontare i nodi della società postmoderna e globalizzata.

Risulta convincente il quadro della società in cui la pedagogia oggi è chiamata ad agire, derivato da Benasayag: nel predominio dell'ideologia liberista e dell'economicismo – i quali hanno ridotto il cittadino a funzione di mercato, a mero consumatore – e nella fine della modernità contraddistinta dal tramonto delle filosofie della storia – che fornivano narrazioni identitarie e collettive in cui coltivare orizzonti di senso – gli individui vivono oggi una perdurante scissione culturale ed esistenziale tra la propria razionalità e l'affettività. Il dilagare dell'indifferenza verso gli altri e l'indebolimento delle emozioni sociali sono ciò che

caratterizza *l'Epoca delle passioni tristi* (2004). L'atteggiamento esistenziale prevalente è quello autocentrato e improntato al narcisismo, secondo il quale conta solo il successo personale e l'affermazione di un sé ultracompetitivo. Gli stati di sofferenza emotiva delle persone sono sintomi di crisi nella crisi ed è pura illusione pensare di poterli risolvere tramite un aiuto psicologico individuale: è la società stessa ad essere alienata e il singolo, di conseguenza, non può che vivere, nel suo micro mondo, la stessa crisi.

Il punto di vista adottato dall'autore è quello del problematicismo pedagogico di Bertin, il quale a sua volta si basa sugli assunti del razionalismo critico di Antonio Banfi. Forse la prima e la seconda parte del libro non sono tra loro equilibrate: l'autore spende troppe pagine nel voler rivelare la metafisica che costituisce il nucleo del pensiero freudiano e troppe poche pagine nel delineare i compiti e i processi di una possibile educazione affettiva nelle scuole da parte degli insegnanti.

Peccato pure il breve accenno allo straordinario Hadot degli *Esercizi spirituali e filosofia antica* (2005): una più approfondita trattazione sarebbe stata oltremodo pertinente nell'economia del libro.

Le tesi del libro sono le seguenti: corre una sostanziale disomogeneità tra i presup-

5 Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano: Franco Angeli, pp. 175.

posti paradigmatici del razionalismo problematicista (Bertin e Banfi) e quelli psicanalitici (Freud).

È il concetto cardine di inconscio a sollevare problemi, ovvero l'esistenza di contenuti psichici non direttamente assoggettabili alla ragione e alla coscienza il che, dal punto di vista del razionalismo critico, costituisce un nodo irrisolvibile. Questo anticoscienzialismo, il ricorso a postulare atti inconsci nella psiche umana, è una concezione fondamentale di Freud che va in direzione contraria rispetto al pensiero di Bertin: Baldacci delinea la concezione anti-determinista dell'uomo di quest'ultimo, avversa alla logica causa-effetto che conduce al postulato dell'inconscio quale origine prima della coscienza. Per il discorso pedagogico è più adeguata una progettazione esistenziale spalancata al futuro, piuttosto che un sguardo incessantemente rivolto al passato sull'esempio di Freud.

Bertin propugna tuttavia per la scuola, forse a titolo compensativo, una quantomeno discutibile divisione del lavoro tra pedagogia e psicanalisi, laddove la seconda si occuperebbe soltanto dei casi individuali problematici. Ma alla psicanalisi Baldacci stesso, nella seconda parte del libro, sembra preferire il counseling, relazione d'aiuto più appropriata alle dinamiche scolastiche.

La lunga dissertazione del rapporto tra pedagogia e psicanalisi risulta comunque estremamente interessante: vengono dimostrate le origini culturali del pensiero freudiano, ovvero in primis il Circolo fisico di Berlino (Helmholtz, Brücke) e il Circolo di Basilea (Nietzsche) in secundis, con il suo recupero della greccità arcaica.

Questa doppia origine spiegherebbe da un lato il tentativo di Freud di fondare la psicologia adottando il linguaggio delle scienze naturali (i concetti fisici quali forza, carica, tensione, sono riconducibili a un riduzionismo physicalista); dall'altro lato, l'enorme influenza esercitata sull'opus freudiano da parte della concezione classica greca – basti pensare alla teoria della libido centrata sull'*eros* platonico e l'articolazione triadica dell'apparato psichico, anch'essa di derivazione platonica. È quindi riscontrabile nella psicanalisi una doppia radice epistemologica: la scienza positivista e la filosofia antica.

Freud vede l'educazione come un processo di adattamento dell'individuo alle esigenze della civiltà e quindi di repressione degli istinti; un gioco di forze, anzi, un

vero campo di battaglia. Nella concezione platonica, similmente, la parte razionale si assume il compito di dominare le parti irascibili e concupiscenti dell'uomo: la visione conflittualistica di Freud trova qui la propria matrice metafisica. Se si concepisce il rapporto ragione-emozione come un rapporto tra forze, allora è naturale vedere l'educazione come un rafforzamento dell'io, della capacità di dominare e reprimere le emozioni. Concepire le emozioni in senso dinamico, come forze, renderebbe impossibile secondo Bertin la comunicazione tra ragione ed emozione.

Baldacci trova una valida alternativa nella teoria dell'*Intelligenza delle emozioni* (2004) di Martha Nussbaum, o meglio nella sua concezione razionale delle passioni reperita dalla filosofia stoica. Con la variante fondamentale che, invece dell'apatia e dell'atarassia (obiettivi del pensiero stoico teso al governo delle passioni), l'autore sposa la visione di una pedagogia delle emozioni orientata a diventare *eupatia*, come proposto dalla Nussbaum: il razionalismo problematicista si interseca con la concezione stoica delle emozioni nella possibilità di una vita affettiva piena e autentica ma secondo ragione, cioè di un'educazione affettiva come parte integrante di un'educazione alla ragione. Educazione affettiva razionale che non si riduce pertanto a lotta della ragione contro le passioni, ma agisce sulle credenze (costrutti cognitivi modificabili), attraverso il ragionamento, alla ricerca di un equilibrio tra emozioni e ragione e non di un dominio di quest'ultima.

Dove Baldacci si scosta dalla Nussbaum è intorno alla visione disincarnata della cognizione che sposa quest'ultima. Ricorrendo ampiamente al Damasio dell'*Errore di Cartesio* (2000) e de *Alla ricerca di Spinoza* (2007), l'autore è convinto del ruolo essenziale della corporeità: la percezione del corpo è aspetto essenziale in una teoria delle emozioni compatibile con una concezione cognitivista, in altre parole di una corporeità cognitivizzata; l'emozione è definibile come una valutazione implicita, autenticata dalla presenza di certe sensazioni del corpo.

Le conclusioni di Baldacci sono da lui stesso riassunte in queste due idee fondamentali del paradigma cognitivo:

1. "le emozioni sono legate alla costruzione del significato di oggetti, situazioni ed eventi per il proprio benessere";
2. "tale costruzione è a sua volta legata a

costrutti cognitivi relativi alle proprietà degli oggetti, situazioni ed eventi, e a cosa – in generale – è bene o male per noi”.

L'obiettivo dell'educazione affettiva razionale, nutrita degli assunti del paradigma cognitivo da un lato e dei principi del problematicismo dall'altro, è l'espansione dell'esperienza emotiva e la promozione della vitalità affettiva sotto il vaglio vigile della ragione. La ragione deve pervadere anche l'esperienza affettiva e la passione deve innervare la ragione, secondo una bella espressione di Baldacci.

Le emozioni non sono eventi irrelati: sono legate a valutazioni tacite e tali valutazioni sono influenzate dal sistema di credenze dell'individuo. Le emozioni sono sempre costrutti sociali: la loro origine è interrelazionale, prodotto del rapporto io-mondo, salvo poi diventare con il tempo abiti intrapersonali che condizionano il modo stesso di vedere il mondo. Nell'impoverimento delle relazioni umane nella società globale, compito della pedagogia è la disponibilità alla relazione umana. Ecco l'importanza della cosiddetta *Intelligenza emotiva* (1996), di cui l'autore ne riconosce la fondatezza, ma non l'applicabilità, almeno non nel modo in cui Goleman, secondo Baldacci, la intende: utilizzo utilitaristico e aziendale.

Nello specifico del contesto scolastico, la formazione affettiva mira alla modifica critica e consapevole degli abiti emozionali, ma essendo la dimensione emotiva presente in ogni attività di istruzione, l'educazione affettiva si svolge in forme indirette e collaterali all'istruzione. L'adozione di modalità didattiche e contesti educativi tali da promuovere, a lungo andare, abiti emozionali in linea con un'educazione alla ragione è già di per sé, per Baldacci, un'alfabetizzazione emotiva. In altre parole, essendo l'educazione affettiva già annidata nei processi di istruzione, un'alfabetizzazione emotiva a scuola potrebbe risultare inefficace per lo scopo che si propone, in quanto materia tra materie, mentre, invece, basterebbe che il corpo docente, capace di

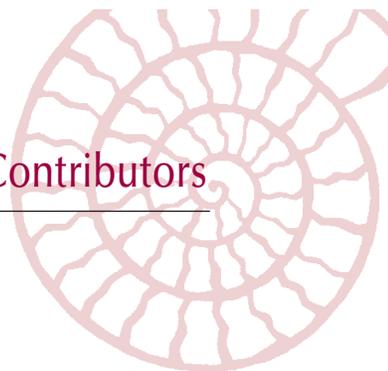
assumere il ruolo di educatore affettivo esplicitando le sotterranee dinamiche relazionali insite nella didattica, si assumesse la responsabilità di questo compito.

Questo assunto è tuttavia contestabile: necessiterebbe di insegnanti capaci di prendersi cura dell'affettività, oltre che dell'insegnamento didattico della loro materia; inoltre, l'alfabetizzazione emotiva potrebbe essere rivisitata diversamente da come la intende Goleman e adattata al contesto scolastico.

Specificamente per l'educazione degli adulti, Baldacci arriva a formulare 4 modelli pedagogici ideali: le tecnologie del sé, la ragione critica, l'amore intellettuale e gli esercizi di elevazione spirituale.

Nel primo caso (tecnologie del sé, prendendo spunto da Foucault), attraverso esercizi codificati quali l'esame di coscienza, il diario personale, la meditazione, il colloquio confidenziale, il lavoro su di sé rende il rapporto con se stessi fonte di benessere; il secondo (ragione critica, prendendo spunto dalla Nussbaum) costituisce il modello educativo di base: rischiarare i vissuti emotivi con il lume della ragione; il terzo (l'amore intellettuale, prendendo spunto da Spinoza), la passione intellettuale, l'amore per la cultura può diminuire la nostra dipendenza dagli oggetti esterni a noi, trasfigurandola nella categoria affettiva dell'amore intellettuale; la quarta (esercizi di elevazione spirituale, prendendo spunto da Hadot) tratta un cambiamento del rapporto io-mondo che muove verso un senso d'appartenenza cosmica, una sorta di dilatazione dell'io fino all'identificazione del sé con il tutto che modifica il senso dell'esistenza: frontiera-limite dell'educazione, la definisce Baldacci, utopia pedagogica radicale dall'alienazione dell'avere all'autenticità dell'essere.

Il limite di tensione ideale è raggiunto dall'amore intellettuale, nel suo duplice aspetto di passione intellettuale e di amore per la cultura, prefigurazione di ascesi spirituale dell'uomo verso livelli più elevati della potenza d'essere.



MONICA BANZATO

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Si occupa di tecnologie educative e didattiche, collaborative learning, apprendimento in rete. Tra le ultime pubblicazioni: *Tecnologie educative* (2007), *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza* (2011).

CRISTIANO CHIUSO

PhD in Scienze della Formazione e della Cognizione presso l'Università di Venezia, formatore in età adulta e counsellor ad orientamento filosofico, si occupa di apprendimento informale e di autoformazione.

MASSIMILIANO COSTA

Ricercatore presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Si occupa della Pedagogia sociale, con riferimento ai processi economici e del lavoro. Tra le ultime pubblicazioni: *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione* (2011).

MARIA ROSA CREMONESI

Dirigente Scolastica IIS I.T.T. e del Liceo Musicale e delle Scienze Umane "d'Arco-d'Este" di Mantova. Collabora alla progettazione di attività laboratoriali in cui si applicava il Programma di Arricchimento Strumentale e di attività di formazione per docenti.

ESOH ELAMÉ

PhD a Grenoble sui temi dell'interculturalità e dello sviluppo sostenibile, Direttore LEDI (Laboratoire des Etudes postcoloniales du Développement et de l'Interculturalité) presso il CIRDA (Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata). Fra le ultime pubblicazioni (con R. Marchionni), *Rappresentazioni sociali. Nuova via dell'interculturalità. Percorsi didattici* (2008).

AGUSTÍN ESCOLANO BENITO

Docente di Teoria e Storia della formazione dell'università di Valladolid (Spagna) e di direttore del CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar). Tra le pubblicazioni recenti: *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad* (2007); *La cultura material de la escuela* (2007).

EDY GARAGNANI

Dottore di ricerca in Coltivazioni Erbacee e insegnante di ruolo in scienze agrarie presso l'Istituto A. Zanelli di Reggio Emilia. Dal 2000 è applicatrice del Programma di Arricchimento Strumentale Feuerstein.

TERESA GONZÁLEZ PÉREZ

Docente presso il Dipartimento di Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje dell'Università Università di La Laguna (Tenerife, Spagna). Fra le ultime pubblicazioni: *La voz del olvido: Maestras de ayer* (2008); *Persiguiendo sueños: Mujeres canarias en la América multicultural* (2008).

GIUSEPPE LONGO

PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, è stato docente di Didattica della Letteratura Italiana nella Scuola di Specializzazione per gli Insegnanti della Scuola Secondaria del Veneto, oltre che nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Verona, e Visiting Research Scholar in Education presso la Graduate School of Education della Harvard University. Fra le ultime pubblicazioni: *Cognizione ed emozione. Processi di interpretazione del testo letterario dalle neuroscienze cognitive all'educazione emotiva* (2011).

FRANCESCA LUCATO

Dottore Magistrale in Scienze Umane e Pedagogiche presso l'Università degli Studi di Padova, dove è stata Tutor Junior alla programmazione e alla predisposizione di attività di orientamento alla scelta universitaria. Attuali interessi di ricerca: inserimento scolastico dei minori adottati internazionalmente e predisposizione di progetti di rete territoriali a supporto di tale percorso.

UMBERTO MARGIOTTA

Ordinario di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Presiede il Centro Interateneo del Veneto per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. E la SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Fra le numerose pubblicazioni: *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*, Venezia, Editrice Cafoscarina, vol. 2, 2009. *The Grounded Theory of Teaching*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia Editore, 2010.

RITA MINELLO

PhD in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, è Segretario Generale della SIREF (Società italiana di Ricerca Educativa e Formativa) e Pedagogista presso il Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata del Veneto. Tra le ultime pubblicazioni: con U. Margiotta, *POIEIN. La pedagogia e le scienze della formazione* (2011); *Dirigere una scuola accogliente* (2011).

DANIELE MORSELLI

Psicologo iscritto all'Albo, si occupa di difficoltà di apprendimento; ha lavorato per due anni nell'equipe del Professor Feuerstein a Gerusalemme. È dottorando in Scienze della Cognizione e della Formazione in co-tutela tra l'Università di Melbourne e Ca' Foscari di Venezia; il suo progetto comparativo di ricerca studia la competenza dell'imprenditorialità tra scuola e stage.

MARIO POLITO

Mario Polito. Psicologo, psicoterapeuta e pedagogista. Da trent'anni tiene corsi di formazione per docenti. Autore di numerosi libri sul metodo di studio, la motivazione, l'intelligenza e l'apprendimento cooperativo. Ultimi suoi libri: *Realizza i tuoi talenti e regala il tuo contributo al mondo* (2011) e *Le virtù del cuore* (2012).

JULIANA RAFFAGHELLI

Esperta in formazione degli adulti, dal 2005 collabora stabilmente con l'Università di Venezia; attuale assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione dell'Università di Trento. Fra le ultime pubblicazioni: *Intercultural Values influencing teaching and learning. A case study on Secondary Education* (Numero Monografico Formazione&Insegnamento 3-2010, Pensamultimedia); con C. Richieri, (2012) *A classroom with a view. Net based strategies to promote intercultural education*, in Prof. Lone Dirckinck-Holmfeld, Prof. Vivien Hodgson, Prof. David McConnell (Eds) *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning*, London: Springer.

ANNALISA SANNINO

PhD in psicologia all'università di Nancy in Francia, ha lavorato come post-doc Fulbright nel laboratorio di cognizione umana comparativa e del reparto della comunicazione all'università di California San Diego. E' lecturer dell'università all'istituto delle scienze del comportamento all'università di Helsinki, Finlandia. Tra le pubblicazioni recenti: Sannino, A., Daniels, H. & Gutierrez, K. (Eds.) (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

FIORINO TESSARO

Professore Associato presso il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia per i settori della Didattica e della Pedagogia speciale. Tra le varie pubblicazioni: (2011), *Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza. Quaderni di orientamento*, vol. anno XX - n. 38, 24-40.

PATRIZIA TORTELLA

Dottoranda in Scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari Venezia. L'attività di ricerca è rivolta allo studio dei fattori ambientali che modulano lo sviluppo senso-motorio del bambino nella fascia d'età 0-6 anni. Fra le ultime pubblicazioni: *Play and motor development*. Tortella, Moghetti, Maffei, Buzzavo, Durigon, Da Dalt, Coni Treviso, Fumagalli, (2011) *Primo Sport, Surroundings and activities just right for growing up well*.

ELENA ZAMBIANCHI

PhD student in Scienze della Formazione e della Cognizione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, psicologa e psicoterapeuta. Tra le pubblicazioni recenti: con Cerchiaro F. (2011), *Ascolto e relazione educativa. Le azioni dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto per prevenire il bullismo e il disagio scolastico*. Attualmente è interessata alle connotazioni e alle problematiche della relazione educativa in ambito familiare, scolastico e sociale.

CIRDFA

Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata

Il CIRDFA (Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata), ente promotore di "Formazione & Insegnamento", nasce dalla volontà dei 4 Atenei del Veneto di assicurare un presidio unitario alla ricerca sulle didattiche disciplinari e alla formazione continua e avanzata del personale scolastico e formativo.

L'UNIVERSITÀ CA' FOSCARI DI VENEZIA
L'UNIVERSITÀ IUAV DI VENEZIA
L'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
L'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

Sono inoltre invitati a farne parte la Regione Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale.

L'idea che ha ispirato l'istituzione del centro è strettamente connessa all'opportunità di promuovere:

- lo sviluppo della ricerca didattica e della formazione avanzata;
- la collaborazione scientifica fra docenti e ricercatori degli Atenei del Veneto e la Scuola Veneta, per assicurare soglie di qualità nell'insegnamento e nella formazione;
- il coinvolgimento attivo di altri importanti stakeholder del sistema formativo e più in generale dei sistemi territoriali del Veneto

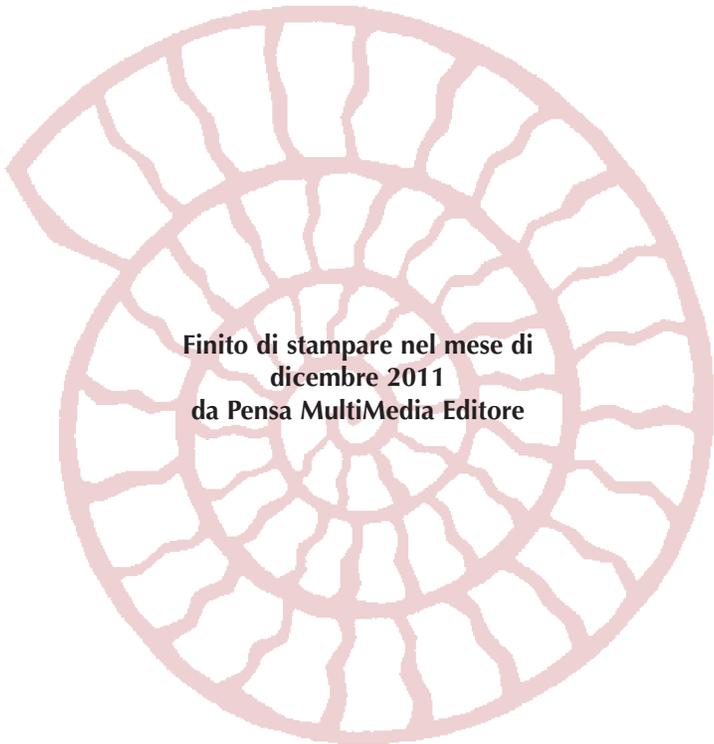
La mission del Centro Interateneo si concretizza nella realizzazione di studi e ricerche sulle diverse forme e strategie di didattica universitaria, sulle tipologie di utenza e sui percorsi di accesso alla formazione continua, nonché in progetti di ricerca e di sperimentazione, sia nazionali che internazionali, nell'ambito della multimedialità e della valutazione dei sistemi scolastici e formativi.

Per realizzare i suoi scopi il centro cura:

- Studi e ricerche sulle diverse forme e strategie di didattica universitaria in un'ottica di qualificazione dell'offerta formativa in generale;
- Studi e ricerche sulle tipologie di utenza e sui percorsi di accesso alla Formazione Continua, con particolare riferimento al personale scolastico e alle figure professionali della formazione degli adulti;
- La Promozione e la cooperazione a progetti di ricerca e di sperimentazione sia nazionali che internazionali;
- Lo studio e la sperimentazione di metodologie di formazione integrata e multimediale, nonché della multimedialità applicata a diversi ambiti disciplinari, con

l'obiettivo di creare modelli e prototipi, fornire assistenza ai docenti e promuovere basi scientifiche allargate per la formazione avanzata e continua in rete;

- **Ricerca e sperimentazione di metodologie per lo sviluppo di nuovi profili professionali;**
- **Ricerca e sviluppo nel campo della valutazione dei sistemi scolastici e formativi per promuovere reciprocità e integrazione tra scuola-formazione-lavoro;**
- **Studi e ricerche sulle metodologie di progettazione e comunicazione didattica in ambiente virtuale, che consentano lo sviluppo allargato di comunità di pratiche formative;**
- **La realizzazione di progetti di ricerca con strutture dipartimentali afferenti agli Atenei convenzionati, attraverso la stipula di apposite convenzioni;**
- **In accordo con le Facoltà e gli altri centri degli Atenei convenzionati, lo sviluppo in rete di funzioni di accreditamento e certificazione delle competenze in ordine ai profili professionali operanti nei sistemi scolastici e formativi.**



**Finito di stampare nel mese di
dicembre 2011
da Pensa MultiMedia Editore**