

SOMMARIO

Pedagogia oggi

n. 3/2007
quadrimestrale Siped

Aut. Trib. Napoli n. 5274
del 28/01/2002

Direttore

Massimo Baldacci

Condirettori

Gaetano Bonetta
Michele Corsi

Segreteria editoriale

Fabio Bocci
Massimiliano Fiorucci
Chiara Gemma
Berta Martini

Direttore responsabile

Antonio Crusco

Abbonamento annuo euro 35,00
(singolo fascicolo euro 15,00)

da versare sul ccp 27238807
intestato a Tecnodid Editrice
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
Tel. 081 441922 - Fax 081 210893
Partita IVA: 00659430631
Codice IBAN:
IT65 0 07601 03400 000027238807

l'editoriale

Massimo Baldacci
*Una pedagogia per la scuola, una
pedagogia dell'inclusione* pag. 3

la discussione: la pedagogia dell'inclusione

Gaetano Bonetta
*Dall'integrazione all'inclusione:
il modello italiano* pag. 6

Francesco Gatto
*1977/2007: trent'anni d'integrazione.
Quali prospettive?* pag. 15

Fabrizio D'Aniello
*Formazione continua
e territorio* pag. 21

Angela Maria Volpicella
*Inserimento - Integrazione
Inclusione: il lungo viaggio
dei sauvages* pag. 31

temi e problemi: una pedagogia per la scuola

Lucia Balduzzi, Ira Vannini
*Nuovi insegnanti
per una scuola nuova?* pag. 42

Franco Blezza
*La pedagogia
come professione* pag. 50

Margarete Durst
*Narcisismo e relazione
educativa* pag. 53

Maria Morra
*Professionalità docente
e riflessività ricorsiva...* pag.58

Riccardo Pagano
*"Appassionarsi" a insegnare:
utopia o necessità?* pag.72

Giuseppe Refrigeri
*Professionalità come
responsabilità* pag. 86

Mario Rizzardi
*Pedagogia della mente
o della "mentalizzazione"? ...* pag. 102

Fausto Telleri
*La scuola laboratorio
di democrazia* pag. 108

gruppi di studio

Emy Beseghi
Letteratura per l'infanzia pag. 114

Franco Cambi
Pedagogia teorica pag. 118

Patrizia De Mennato
*Pedagogia delle professioni
della salute e della cura* pag. 120

Francesca Gobbo
*Italian European
Educational Research
(IEERA)* pag. 125

Antonello Mura
Pedagogia speciale pag. 130

Simonetta Ulivieri
Genere e educazione pag. 142

Una pedagogia per la scuola, una pedagogia dell'inclusione

Massimo Baldacci

La nostra rivista, in questo numero, presenta contributi articolati su due tematiche strettamente collegate. La seconda sezione raccoglie una parte dei materiali del Convegno annuale, intitolato "Una pedagogia per la scuola", svoltosi a Macerata (29-30-31 maggio 2007); si tratta delle comunicazioni scientifiche e dei rapporti dei gruppi di lavoro. Questa scelta risponde ad un duplice obiettivo. Da un lato valorizzare questi materiali, che nel volume degli atti tendono altrimenti a disperdersi entro un ventaglio molto ampio di contributi; dall'altro dare agli atti stessi una veste più agile, che renda il volume proponibile anche al di fuori della nostra associazione, sul mercato librario. Il Convegno di Macerata (che tutti abbiamo vissuto come bello e interessante) ha mostrato, infatti, che la pedagogia italiana possiede un notevole patrimonio di idee per la scuola del nostro Paese; idee che occorre far circolare presso la scuola militante (gli insegnanti, i dirigenti), oltre che al nostro interno. In ogni caso, di fronte ai processi di trasformazione della scuola – che in questa stagione storica appaiono particolarmente rilevanti, e perfino tormentati – la pedagogia non può restare confinata nei recinti accademici e limitarsi a speculazioni colte, avulse da tali processi. Per una disciplina come la nostra, partecipare al dibattito sulla scuola è una sorta di imperativo deontologico, nella consapevolezza di poter contribuire a rischiarare i cammini del cambiamento col lume della ragione pedagogica. A questo proposito, i contributi qui raccolti costituiscono per tutti noi importanti stimoli alla riflessione e alla discussione.

La prima sezione intitola invece la discussione al tema della pedagogia dell'inclusione. Il collegamento è evidente: una pedagogia per la scuola che sia degna di questo nome non può che porsi anche come una pedagogia dell'inclusione, se per "inclusione" s'intende il contrario di ciò che tende ad escludere, a discriminare nel senso di creare disparità di trattamento che rendono diseguali i soggetti e che, in genere, vanno a scapito dei più deboli. Una pedagogia dell'in-

clusione, viceversa, è volta all'integrazione di tutti i soggetti nel processo educativo, con lo scopo di favorire al meglio la crescita personale di ognuno; valorizza le diversità, facendone motivo di ricchezza umana, e combatte le disuguaglianze, garantendo a tutti la padronanza delle competenze culturali fondamentali. Non vi possono essere dubbi sul fatto che la scuola di un Paese democratico, come il nostro, debba essere fondata sulla categoria dell'inclusione. L'occasione per discutere di questo tema ci è offerta da una singolare coincidenza di ricorrenze pedagogiche. Il 2007, infatti, vede incrociarsi tre importanti anniversari, legati a vario titolo ad una pedagogia dell'inclusione: cent'anni fa, nel 1907, Maria Montessori fondava a Roma la prima "Casa dei bambini"; quarant'anni fa, nel 1967, moriva don Lorenzo Milani e, nello stesso anno, vedeva la luce Lettera a una professoressa; infine, trent'anni fa, nel 1977, veniva emanata la legge 517/77, recante norme sulla valutazione scolastica, sull'integrazione degli alunni portatori di handicap, sulla programmazione e altre misure ordinamentali.

L'istituzione della prima "Casa dei bambini" da parte di Maria Montessori può essere considerato una sorta di evento aurorale di una pedagogia dell'inclusione; in esso vengono infatti a sintesi tre aspetti fondamentali di qualsiasi progetto d'inclusione socio-educativa: la finalità che deve ispirare tale progetto, ravvisata nella liberazione del bambino, che è la condizione stessa della liberazione dell'uomo, e che richiede la rimozione di tutto ciò che può ostacolarne lo sviluppo personale; un "metodo" ispirato ad una pedagogia scientifica, in grado di indicare modalità efficaci di stimolazione dello sviluppo e di tradurli in percorsi individualizzati; il contesto appropriato per questo processo, un'istituzione educativa specifica per il bambino, un ambiente concepito a sua misura.

L'esperienza educativa di Don Milani e della scuola da lui creata, la scuola di Barbiana, è un'esperienza in sé inimitabile, non riproducibile come tale; ma ciò non le ha impedito di rappresentare un mutamento decisivo nella coscienza pedagogica del nostro Paese, e di aver ispirato la riflessione educativa con una costanza e una profondità che hanno ben pochi paragoni. Lettera a una professoressa ha generato la consapevolezza del carattere discriminante della selezione scolastica; ha reso trasparente il progetto di esclusione culturale e sociale sul quale continuava a basarsi la scuola; e ha saputo indicare in maniera estremamente chiara il genere di inclusione a cui si doveva guardare, che non poteva limitarsi all'intento di formare medici o avvocati, ma doveva puntare ad un traguardo più alto: formare "cittadini sovrani". Da allora la formazione del-

l'uomo e del cittadino rappresenta l'orizzonte con cui si deve misurare qualsiasi pedagogia per la scuola, e qualsivoglia riforma scolastica; e l'accesso ai diritti di cittadinanza è il metro fondamentale di una pedagogia dell'inclusione.

La legge 517/77, infine, ha costituito un felice esito istituzionale del processo di consapevolezza critica e di impegno per il cambiamento aperto da Lettera a una professoressa. Un processo durato un decennio e snodatosi attraverso una stagione percorsa da molteplici fermenti politico-sociali: il '68, le lotte sindacali del '69, il terrorismo dell'estrema destra e dell'estrema sinistra, il movimento per la gestione sociale della scuola ecc. Alle idee e ai movimenti che premevano per un rinnovamento della scuola in senso democratico ed inclusivo, quella legge seppe dare una risposta di elevato profilo politico-culturale. La modifica delle procedure di valutazione, la legittimazione della programmazione educativa, l'individualizzazione, disegnavano un modello di scuola di segno diverso, proteso verso l'uguaglianza delle opportunità formative; un modello che trovava la propria espressione civile più alta ed emblematica nelle norme per l'integrazione degli alunni detti "portatori di handicaps".

A queste tematiche sono dedicati il contributi della prima sezione (con l'aggiunta di un articolo sulla pedagogia del lavoro, indispensabile complemento di tali questioni).

L'istituzione della "Casa dei bambini", Lettera a una professoressa, la legge 517/77; tre tappe fondamentali di una pedagogia dell'inclusione; tre tappe di un cammino ancora incompiuto. Un cammino di civiltà.

la discussione: la pedagogia dell'inclusione

Dall'integrazione all'inclusione: il modello italiano (1907-2007)

Gaetano Bonetta

Il 2007 è un anno di particolari significati per la nostra società e per l'educazione, per le scienze pedagogiche e la scuola in generale. Ricorrono, infatti, due anniversari di importanza capitale che non possono non essere ricordati dalla pedagogia nazionale e internazionale: cento anni fa veniva creata a Roma la prima Casa dei Bambini e trenta anni fa veniva emanata la legge 517 sull'integrazione. Certamente la coincidenza è casuale. Malgrado ciò, non possiamo sottrarci ad una riflessione storiografica che accomuni i due eventi. Essi, inseriti in un processo di "lunga durata", possono essere letti come le manifestazioni più significative di quei processi trasformativi che, nel ventesimo secolo, hanno investito il pensiero e la ricerca pedagogica modificando l'intero sistema valoriale della nostra società.

L'iniziativa educativa, nonché istituzionale, della Montessori nel polarissimo quartiere romano di San Lorenzo, espressione del primo urbanesimo della capitale, fatto di povertà, deprivazione, malformità, malsanità, con un'infanzia debole e svantaggiata, si accomuna alla legge del 4 agosto 1977, che assieme alla radicale abolizione della "classe differenziale" dettava una strategia formativa e offriva gli strumenti primari per dare una prima risposta all'evoluzione e ai bisogni democratici della società pluralistica e complessa. L'uno e l'altro evento hanno avviato processi di profondo e strutturale mutamento culturale.

Il pensiero di Maria Montessori e i valori a cui si ispira la legge 517

hanno determinato accelerazioni profonde che hanno finito con l'influenzare e poi trasformare radicalmente la storia dei processi educativi, sociali e culturali italiani acquisendo valenze antropologiche, psicologiche, sociologiche, filosofiche, economiche. Benché in maniera non uniforme, non sempre con la stessa continuità, profondità e con gli stessi risultati, sono riusciti lentamente a cambiare i valori e il costume della nostra società. Se oggi essa, al di là delle traversie e delle espressioni partitiche, è una società con un invidiabile tasso di civiltà, lo si deve non tanto alle leggi cosiddette "politiche" quanto alle iniziative istituzionali e alle leggi "minori" e "non politiche" che hanno promosso e caratterizzato una strutturale e antropologica trasformazione del sistema di valori culturali. Trasformazione questa che non è avvenuta dall'oggi al domani, ma rappresenta il lungo cammino di una educazione alla civiltà.

Questo processo ha avuto nella rappresentazione culturale della diversità, nell'investimento educativo per il diverso e nell'organizzazione della "cura" educativa il suo fattore di mutamento strutturale e di pervasività socio-culturale.

Nella area occidentale, attualmente, il nostro paese dal punto di vista educativo e dal punto di vista civile è senz'altro quello che si distingue per la qualità dei risultati raggiunti sul versante dell'integrazione. Anzi, possiamo affermare con convinzione che qui da noi l'integrazione è progressivamente diventata inclusione, ovvero si è verificato un processo di mutamento che ha elevato il meccanicismo integrativo in emancipazione civile con l'inclusività educativa. La nostra Italia è molto avanti sia nella elaborazione legislativa e normativa sia nella organizzazione delle istituzioni e delle relazioni sociali della diversità. Si può affermare, senza paura di essere smentiti, che la civilizzazione della nostra società è passata principalmente attraverso la civilizzazione della diversità. Quest'ultima è stata, prima di ogni cosa, una civilizzazione educativa. Ovvero dalla educazione e dai processi educativi inclusivi si è prodotta una disseminazione culturale ed esperienziale che si è fatta patrimonio antropologico e psichico al punto di rinnovare radicalmente il concetto di svantaggio, di handicap, di diversità. Su tale diffusività valoriale si è caratterizzata una nuova visione dell'uomo, del suo essere, della sua esistenza e della sua relazione.

Ed è dal concetto di diversità che vogliamo partire nella nostra rifles-

sione. L'idea pedagogica di alterità ha radici lontane e si lega ad un pensiero forte, ad una pedagogia decisamente radicale ed utopica, ma sempre connessa alla realtà. Il concetto di diversità, infatti, si afferma come categoria educativa grazie ad una pedagogia di frontiera volta a rompere ordini ed equilibri, ad infrangere quelle certezze legate a categorie interpretative statiche e per questo dogmatiche. Tale concetto acquista valore educativo grazie a quella pedagogia che sfida l'esistente, insinua il valore del dubbio, dell'incertezza, della complessità ed è protesa verso modelli alternativi, spesso profetici, ma sempre legati a forme che valorizzino ed esaltino l'umanità insita in ogni individuo. E in questa funzione riflessiva, critica, utopica, l'educazione e la pedagogia sono sempre "speciali".

La scoperta, prima, e la successiva, se pur lenta e graduale, affermazione della centralità della diversità come categoria filosofica, pedagogica e psichica per eccellenza determinano la crisi di un paradigma dominante, quello della necessaria e irrinunciabile uniformità e universalità dei processi educativi. Si afferma, pertanto, nelle teorie pedagogiche e nelle prassi educative un nuovo paradigma che produrrà, attraverso un processo ancora in atto, cambiamenti profondi nelle rappresentazioni sociali e culturali della diversità umana. È fondamentale ricordare che questa rivoluzionaria assunzione della diversità e della complessità come nuovi paradigmi scientifici e la conseguente, profonda trasformazione antropologica che oggi permea la nostra società sono stati possibili grazie alla elaborazione di una diversa rappresentazione dell'handicap e della disabilità. Rappresentazione che ha tratto la sua linfa vitale in seno ad una pedagogia molto attenta alle speciali differenze insite in ogni uomo. È grazie alle riflessioni maturate all'interno dei molteplici itinerari di quella che può definirsi come pedagogia delle differenze, che il concetto di diversità ha perso la sua carica semanticamente negativa, si è aperto a nuove attribuzioni di senso e significato che, a loro volta, hanno generato nuovi sistemi valoriali che gradualmente dalla comunità educativa hanno contagiato le mentalità collettive e il pensiero comune.

Tra gli ultimi anni dell'Ottocento e i primi del Novecento, in Italia, accanto all'approccio filantropico ed assistenziale si afferma un interesse orientato alla categorizzazione medico-specialistica dei disabili; allo stesso tempo grazie alla volontà di psichiatri come Sante De Sanctis e Ferruccio Montesano nascono le prime istituzioni scolastiche per insuf-

ficienti mentali e la prima scuola magistrale ortofrenica. Ma è con Maria Montessori che la categoria della diversità irrompe sulla scena pedagogica italiana e con essa l'improrogabile necessità di un modello educativo che metta al centro ogni bambino, esalti dialogicamente i differenti bisogni cognitivi, psichici, affettivi e sociali garantendo ad ognuno il diritto allo sviluppo e alla libertà. La pedagogia scientifica teorizzata dall'educatrice di Chiaravalle è pedagogia di ricerca, pedagogia di frontiera tutta volta, a partire dalle sue prime esperienze con i bambini con problemi psichici e da quelle con l'infanzia svantaggiata del quartiere San Lorenzo, a rimuovere gli ostacoli che impediscono lo sviluppo integrale di ogni uomo.

Con la Montessori penetra nella pedagogia italiana la coscienza psicopedagogica dell'handicap. Già nel 1935 Piaget, nell'*Encyclopédie Française*, sottolinea l'importanza di un'idea cardine del pensiero montessoriano: il riconoscere che lo sviluppo del bambino disabile segue le stesse leggi di sviluppo del bambino cosiddetto normale; seppure il percorso di crescita sia più difficoltoso e irto di ostacoli, è sempre un percorso possibile e per questo rappresenta una sfida per l'educatore. La Montessori va oltre la logica medico-scientifica della categorizzazione del soggetto in base all'emergenza patologica, rifiuta le classificazioni che annullano le poliedriche ricchezze che compongono l'alterità, che negano l'identità psichica e sociale del disabile e la imprigionano in un'immagine mutilata, impoverita, tronca, drammaticamente e inesorabilmente prigioniera del suo essere deficitario. La sua visione dell'uomo è invece centrata sulle potenzialità di sviluppo, di crescita, di emancipazione insite nella stessa condizione di umanità. L'educabilità diviene la categoria fondamentale attraverso cui affermare l'appartenenza al genere umano. Seguendo i principi che Itard alla fine del Settecento, in modo rivoluzionario aveva applicato a Victor, il selvaggio dell'Aveyron, è l'educabilità che consente il riconoscimento del senso profondo dell'umanità presente in ogni uomo e non il paragone con una normalità ideale sancita attraverso canoni artificiali, coerenti con le mentalità e le ideologie dominanti e in loro funzione riconosciuta come naturale.

È su queste premesse che il 6 gennaio 1907 viene inaugurata, a Roma, la prima Casa dei Bambini, laboratorio di fertili sperimentazioni didattiche. L'innovativo modello di pedagogia scientifica che si concretizza nel

quartiere San Lorenzo sarà oggetto di ostracismo prima e di condanna poi nel ventennio fascista (i testi della Montessori saranno pubblicamente bruciati nei roghi nazisti a Berlino e Vienna) e nei governi successivi che, a partire dalla riforma Gentile, videro prevalere il modello segregante e ghettizzante delle classi differenziali e delle scuole speciali. Bisognerà aspettare gli anni Settanta, le feconde suggestioni antiautoritarie, pluralistiche, antidogmatiche della contestazione studentesca, il rifiuto delle forme educative tradizionali, l'acquisizione della consapevolezza della crisi del ruolo e dei modelli della pedagogia dominante, perché la *difficile scommessa* della pedagogia radicale, della pedagogia delle differenze possa concretizzare le sue istanze in un percorso legislativo. Esso, iniziato nel 1971 con la legge 118, proseguirà con la relazione Falcucci del 1975 e condurrà nel 1977 alla legge 517 che ha sancito l'abolizione delle classi differenziali. Si afferma così irreversibilmente nel nostro Paese la cultura dell'integrazione scolastica e con essa il diritto alla differenza, alla pluralità, il diritto a essere e essere riconosciuti come diversi.

La legge 517 del 1977 rappresenta sicuramente il punto più alto della pedagogia di frontiera, di quella pedagogia che non vede nelle tante diversità un limite da superare, ma la cifra irrinunciabile della nostra identità, l'essenza profonda del nostro essere unici ed irripetibili. La diversità diventa una risorsa educativa preziosissima su cui costruire una nuova progettualità didattica e organizzativa. La legge 517 afferma idealmente e istituzionalmente un nuovo modello inclusivo che sappia distinguere tra le tante differenze e sappia intervenire con sapienza pedagogica e didattica sia su quelle che rallentano i processi di crescita e sviluppo degenerando in squilibrio e svantaggio, sia su quelle che costituiscono una ricchezza per la formazione dell'identità sociale e psichica di ogni soggetto. Con la legge 517 si afferma una nuova cultura didattica che pone al centro della programmazione i reali bisogni dello studente, sistematicamente e collegialmente rilevati, una progettualità e una valutazione che tengano conto delle differenze individuali, dei diversi tempi, ritmi, stili di apprendimento. Anche grazie al nuovo input legislativo, si moltiplicano quei progetti educativi che valorizzano la diversità nelle sue multiformi possibilità, ne fanno il cuore dei processi di apprendimento e formazione affermando il diritto ad un'identità "altra", poliedrica, originale, dissonante, creativa. La legge 517, infatti, sollecita

la sperimentazione di modelli didattici ed organizzativi flessibili, alternativi a quelli tradizionali, incentiva le attività integrative, quelle interdisciplinari, promuove nuove forme di gestione dei tempi, degli spazi, delle risorse scolastiche, auspica una diversa lettura della "unità classe". La stessa valutazione assume un nuovo ruolo, non è più solo uno strumento quantitativo e sommativo al servizio della selezione, ma investe sincronicamente e diacronicamente tutto il processo individuale e sociale di costruzione della conoscenza e dell'identità personale interessando allo stesso tempo l'intero sistema scolastico, la sua organizzazione, il suo complesso ecosistema di relazioni.

Il percorso di attuazione della legge 517 è, ad oggi, ancora da considerarsi incompiuto, ricco di tante luci, ma anche con alcune zone d'ombra che sono originate dalla incapacità di adattare al tempo storico i principi ispiratori e metodologici. Le resistenze culturali, le barriere psicologiche rispetto alla diversità, anche all'interno della stessa cultura scolastica non sono state completamente rimosse, forte è ancora l'adesione solo formale al valore dell'integrazione, non poche sono le sacche in cui si vive l'estraniamento, la "periferizzazione", la de-responsabilizzazione rispetto al soggetto con bisogni educativi speciali. Altresì, non può non essere riconosciuto alla legge 517 il merito di aver fatto sì che la pedagogia speciale sia diventata sempre più pedagogia generale orientando quei laboratori-officina di innovazione che, a loro volta, hanno alimentato la riflessione e la ricerca pedagogica, la sperimentazione e la ricerca didattica. All'interno di questo processo ancora in atto si è accentuato il valore e la funzione critica ed ermeneutica del paradigma della diversità. I tanti percorsi teorici, riflessivi ed operativi sull'alterità hanno, infatti, investito i concetti di libertà, uguaglianza, normalità, identità, giustizia sociale generando nuove e fertili categorie interpretative che hanno arricchito il dibattito pedagogico internazionale rendendolo ancora più sensibile e permeabile rispetto alla complessità e multiprospettività che devono caratterizzare l'ottica educativa; ci si riferisce, tra i tanti, in particolare ai concetti di equità, di "capacitazione", di bisogno educativo speciale, di speciale normalità, di inclusione.

Ma se si è davvero in un tempo di bilanci, è sul ruolo critico, politico, emancipativo della pedagogia paladina delle diversità che vogliamo ancora puntare i riflettori. È, infatti, grazie alla sua vocazione auto-

riflessiva che sono stati denunciati instancabilmente i ritardi, le incertezze, i rischi di quella che è stata addirittura definita “ideologia dell’integrazione”; ed è sempre al suo interno che si è sviluppato il dibattito sulla necessità di andare oltre l’ottica dell’integrazione utilizzando un nuovo principio interpretativo e operativo, quello dell’inclusione.

Il concetto di inclusione entra nel lessico pedagogico a partire dagli anni Novanta grazie ad alcuni documenti internazionali legandosi al diritto all’*educazione per tutti* come condizione irrinunciabile per garantire l’apprendimento e la partecipazione attiva di ogni individuo ai processi sociali, indipendentemente dalle differenze di genere, origine etnica, status sociale ed economico, lingua, capacità cognitive, ecc. La teorizzazione del paradigma dell’inclusione è ancora in atto nella comunità pedagogica e il concetto appare tuttora connotato da una pluralità semantica; tuttavia i diversi sostenitori della filosofia educativa dell’inclusione condividono la denuncia dell’approccio teso alla “normalizzazione” che ha prevalso in alcune realtà e politiche scolastiche. Attraverso l’integrazione, soprattutto nei contesti più tradizionali e conservatori, si è cercato di sviluppare la capacità del soggetto disabile di adattarsi al sistema, di inserirsi *sine turba ec tumultu*, in modo indolore nei processi ordinari del far scuola. La diversità è stata letta in un’ottica discriminante, come il problema di una minoranza e non come il comune denominatore di tutta la popolazione scolastica. Si è avuto, quindi, in alcuni casi, un indebolimento della tensione ideale e istituzionale all’integrazione; hanno prevalso la rimozione non cosciente della diversità e con essa il processo latente di assimilazione o di marginalizzazione. Molte istituzioni scolastiche, pur accogliendo fisicamente, inserendo nelle proprie aule i soggetti disabili, hanno difeso la loro granitica staticità, sono rimaste uguali a se stesse, omogenee nella progettualità e nelle prassi didattiche.

I processi inclusivi, invece, auspicano cambiamenti radicali dell’organizzazione, del curriculum, degli ecosistemi relazionali, delle strategie di insegnamento e dei contesti di apprendimento affinché siano le istituzioni formative ad adattarsi dinamicamente ai bisogni, sempre speciali di tutti gli alunni, disabili compresi. La pedagogia inclusiva tende a strappare dai margini i soggetti più deboli e portarli nel cuore dei processi educativi e formativi. Coerentemente con questi principi, il concetto di inclusione si lega a quello di “capacitazione” come occasione au-

tentica di accesso alla libertà. La libertà, infatti, non si raggiunge solo attraverso il semplice accesso di ogni individuo ai beni materiali ed immateriali, istruzione compresa, non è soltanto un problema di giustizia distributiva, di uguaglianza di opportunità. La libertà si ottiene soprattutto mettendo ognuno nella condizione di attivare le proprie, personali, differenti possibilità. La libertà educativa diviene, in un'ottica inclusiva, *libertà di sviluppo*, crescita, partecipazione, emancipazione; altresì è resa possibile grazie alla *libertà da* tutti quei vincoli fisici, psichici, sociali, economici, politici che rallentano o impediscono lo sviluppo delle potenzialità individuali. Il salto dal paradigma dell'uguaglianza a quello dell'equità diviene necessario, determinante.

Nella riflessione sulle trasformazioni valoriali maturate intorno ai concetti di diversità e integrazione, è importante, infine soffermarsi sul ruolo che la legislazione e il modello scolastico italiano hanno avuto rispetto alle politiche e alle prassi educative internazionali.

Nel 1978, ad un solo anno dalla entrata in vigore della legge 517, si tiene a Roma una Conferenza dei Paesi membri della Comunità Europea per analizzare i diversi sistemi di educazione e istruzione speciale vigenti. L'Italia può vantare una legislazione fortemente innovativa che coraggiosamente accelera il processo di integrazione scolastica e sociale dei disabili: è, nel panorama europeo, seconda solo alla Svezia (che tra l'altro non fa ancora parte della Comunità) nella sperimentazione dell'integrazione dei soggetti disabili nel sistema scolastico ordinario. Da quel momento in poi, il modello italiano dell'*integrazione nella scuola di tutti* costituirà un punto di riferimento importante per le politiche scolastiche europee e internazionali.

Oggi, quando la legge 517 compie trent'anni, sicuramente si registra in maniera diffusa il rifiuto del modello scolastico segregante; tuttavia forti sono le differenze, a livello internazionale, nel concepire e realizzare l'integrazione scolastica. Prevalgono, seppure all'interno di un panorama multiforme che l'approccio volutamente schematico ed essenziale non può evidenziare, due diverse tendenze che a loro volta si ispirano a due differenti interpretazioni politiche ed antropologiche del ruolo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione. Al primo modello si ispirano quei sistemi scolastici (Italia, Spagna, Portogallo, Svezia, Islanda, Norvegia) che hanno come riferimento la *full inclusion*, l'inserimento di tutti, o quasi, gli alunni nel sistema scolastico ordinario; in essi vi è la tendenza al ricono-

scimento più ampio possibile dei bisogni educativi speciali della popolazione scolastica e l'investimento nella sperimentazione di prassi inclusive. Le politiche di questi sistemi scolastici leggono nell'istruzione e nella formazione la leva strategica per intervenire sulla povertà, sull'emarginazione, sull'esclusione; la scuola è al servizio della democrazia, dell'equità, della solidarietà, dell'inclusione e della coesione sociale.

Al secondo modello appartengono i sistemi scolastici in cui prevale la *ratio* economica, la cui filosofia educativa è influenzata dalle politiche del neoliberismo e della privatizzazione. Ciò avviene prevalentemente nei paesi di cultura anglosassone, ma è evidente anche nell'area asiatica e in particolare in India e Cina in cui i processi di privatizzazione dell'istruzione sono massicci e sostenuti dallo stato. Attraverso la somministrazione di test standardizzati, viene attribuita molta importanza all'efficienza di ogni singola scuola nel far acquisire competenze sempre più elevate e spendibili nel mercato del lavoro. Viene così sminuito il valore aggiunto che invece deriva dalla capacità delle istituzioni scolastiche di intervenire sugli eventuali svantaggi, di modificare le situazioni di partenza, di valorizzare le diversità. La competitività dell'economia globalizzata si ripercuote sulle politiche scolastiche nazionali e regionali, persino sulla *mission* delle singole scuole, traducendosi in competizione esasperata. Enfaticamente pubblicizzate sono le graduatorie di merito delle istituzioni scolastiche. La differenza, la diversità, la disabilità, la logica dell'inclusione diventano un ostacolo. Le popolazioni scolastiche tendono a farsi "polarizzate", omogenee, selezionate in base alla provenienza sociale, all'appartenenza etnica, alle capacità di apprendimento, ai livelli di istruzione. Si concretizzano così spinte regressive verso forme postmoderne di stratificazione, di segregazione operate anche attraverso la scuola che continua inesorabilmente ad essere al servizio dell'ideologia dominante, ormai internazionalizzata.

Nella *modernità liquida* si radicano nuovi ghetti in cui prevale l'omogeneità rispetto all'eterogeneità esterna, in cui regna l'anomia, nuovi ghetti come discariche per un'umanità marginale che ha subito una spoliatura della propria umanità, della sua stessa identità. È contro queste nuove forme di periferizzazione, di emarginazione, di segregazione che la pedagogia delle differenze oggi è chiamata a farsi sempre più vigile, radicale, eroicamente di denuncia e di intervento.

Francesco Gatto

Il 2007 segna il trentesimo anniversario della emanazione della legge 517 del 1977. È stato ed è un anno in cui in ambito pedagogico, scolastico, sociale e politico sono state innumerevoli le “cerimonie” e le manifestazioni per ricordare un anno, il 1977, e un trentennio che, comunque lo si voglia valutare, ha segnato una decisa svolta positiva nei processi d'integrazione scolastica e sociale delle persone in situazione di handicap o con difficoltà, nello sviluppo degli studi pedagogico-didattici speciali e di tutte le discipline che si occupano delle relazioni d'aiuto, nella maturazione di una cultura dell'accoglienza della diversità derivante da deficit e della diversità *tout court*, nel miglioramento progressivo dell'organizzazione scolastica e dei servizi, nell'espansione del ruolo delle Associazioni e delle famiglie dei disabili, nella significatività di una legislazione nazionale e regionale che, per lo più, ha saputo dare un quadro di riferimento e un contesto significativamente favorevole ai processi di integrazione e di inclusione.

Anche un serio intento di non cadere nella ritualità della ricostruzione del percorso culturale e normativo non può esimere dall'indicazione di alcune tappe fondamentali, sia perché si rischierebbe di essere omissivi, sia perché, probabilmente, il rinnovarsi e l'arricchirsi dei processi inclusivi richiedono di ritrovare lo slancio di alcuni momenti decisivi per riprendere una direzione che, specie negli ultimi anni, sembra in parte smarrita.

Le ricostruzioni più avvedute ricordano che, se l'agosto 1977 costituisce uno spartiacque essenziale per i processi d'integrazione e per l'avvio di innovazioni educativo-didattiche non sempre sviluppate come avrebbero dovuto e potuto, sono gli anni precedenti, a partire dal 1971 con la legge 118, a costituire un periodo di fervore culturale, politico, pedagogico di grande valenza propulsiva verso il riconoscimento del

diritto imprescindibile delle persone disabili alla piena autorealizzazione in contesti di vita “normali” e “comuni”. Sulla base anche di puntuali considerazioni di carattere squisitamente pedagogico fondate sulla categoria della *possibilità* e sull’idea che il *dover essere* e il *poter essere* della persona, anche con deficit e soprattutto in età evolutiva, richiedono contesti, modalità relazionali, metodologie, un’organizzazione scolastica e sociale, reti di supporto specifiche e specializzate, ma in una situazione comune e di normalità.

Vale la pena di ricordare la particolare significatività, anche a distanza di tanto tempo, della *Relazione Falcucci* (C.M. n. 227 del 1975). È un documento che espressamente indicava “un nuovo modo di essere della scuola, come condizione della piena integrazione di tutti gli alunni” e sottolineava come l’handicap non fosse solo occasione di educazione civile, ma anche una opportunità, una risorsa per fare scuola in modo nuovo, per avviare ricerche e introdurre metodologie innovative. Altri concetti impliciti ed espliciti della *Relazione*, possono essere sottoscritti anche oggi per la valenza che mantengono in ambito educativo. Tra questi ricordiamo: i ragazzi disabili vanno considerati protagonisti del loro sviluppo; esistono in essi potenzialità e risorse che vanno individuate e sviluppate; l’azione educativa e la scuola sono i “luoghi” privilegiati per consentire il superamento delle situazioni di emarginazione; le diverse istituzioni, ove non sia stata possibile un’efficace azione di prevenzione, debbono concorrere sin dalla nascita del bambino con deficit ad interventi terapeutici ed educativi tesi ad evitare l’aggravamento delle sue condizioni sia a migliorare le prospettive di vita; criteri diversi di valutazione; valorizzazione di tutte le forme espressive; utilizzazione di molteplici e varie proposte didattiche.

Andrea Canevaro, da parte sua, ricorda (*Pedagogia speciale*, Milano, Bruno Mondadori, 1999, p. 20) che il 1975 fu un anno importantissimo per le problematiche del deficit-handicap. “In modo alquanto misterioso, in diversi Paesi del mondo che conosciamo (e che corrispondono senz’altro ad una piccola parte del mondo) si svilupparono delle decisioni legislative in cui compare il termine ‘integrazione’. Ma il 1975 non è solo l’anno delle decisioni legislative; è il punto di svolta di un’epoca (corsivo nostro)” in quanto negli Stati Uniti, nei Paesi Scandinavi, in Canada, in Francia, in Portogallo, e in tanti altri Paesi l’idea dell’integrazione co-

minciò a farsi strada con decisione. Senza dimenticare che proprio nel 1975 venne siglata dalla Nazioni Unite la "Dichiarazione dei diritti delle persone handicappate".

Dunque la legge 517 è, per così dire, la prima figlia dei processi di cambiamento maturati, per la scuola e l'educazione, dal 1971 al 1975. Ma è stato il bisogno di una sua applicazione ottimale a determinare dinamiche legislative, culturali, di ricerca, che via via hanno condotto a quella che oggi è la prospettiva dell'inclusione, al riconoscimento del diritto ad interventi educativi specifici e specializzati per tutti gli allievi con Bisogni Educativi Speciali, alla dilatazione del campo d'indagine delle discipline che più di altre si sono occupate delle problematiche educative derivanti della presenza del deficit: Pedagogia Speciale e Didattica Speciale.

Rapidamente occorre ricordare, con la consapevolezza della semplice indicatività, alcune tappe legislative e normative che hanno portato alla situazione attuale:

- la C.M. n. 258 del 1983: "*Indicazione di linee di intesa tra Scuola, Enti Locali e Unità sanitarie Locali in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*" corredata da una "*Memoria*" e da una "*Proposta di piano educativo individualizzato*" di particolare importanza;

- la C.M. n. 250 del 1985: "*Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap*" che riprende i temi della C.M. 258/83, li ripuntualizza in relazione ai "bisogni educativi", focalizza, inoltre, i bisogni degli alunni "portatori di handicap gravi" e dedica un paragrafo al ruolo della "comunità scolastica e agli *interventi* di sostegno"

Verrebbe voglia di dire che non pochi insegnanti e dirigenti scolastici troverebbero nelle due Circolari utili indicazioni pedagogiche, educativo-didattiche e organizzative per il loro lavoro attuale. Sarà un caso che entrambe siano firmate dal ministro Falcucci già presidente, come senatrice, della Commissione che elaborò la "*Relazione*" designata col suo nome?

Ancora ricordiamo:

- la C.M. n. 1 del 1988 concernente "*Continuità educativa nel processo di integrazione degli alunni portatori di handicap*";

- la C.M. n. 256 del 1988 riguardante "*Attuazione della sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3/6/1987. Iscrizioni e frequenza della scuola*"

secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap". La circolare e la sentenza contenuta sono un punto di riferimento fondamentale, ancora oggi, per tutti coloro che sono impegnati, a qualunque titolo, nei processi d'integrazione scolastica e sociale degli studenti con disabilità;

- La legge-quadro n. 104 del 5/2/1992 per *"l'assistenza, l'integrazione e i diritti delle persone handicappate"*;

- D.P.R. 24/2/1994: *"Atto d'indirizzo e coordinamento relativo a compiti delle Unità Sanitarie Locali in materia di alunni portatori di handicap"*;

Non andrebbe dimenticata una delle pagine pedagogicamente e didatticamente più efficaci, scritta dagli estensori degli *"Orientamenti per la scuola materna"* del 1991. Gli *Orientamenti* portarono a sintesi quanto di meglio era scaturito dagli studi e dalle esperienze sui processi d'integrazione scolastiche degli alunni disabili e con svantaggio sino ad allora. Vogliamo segnalare, tra i tanti punti significativi, quello relativo all'accoglienza e l'altro concernente il ruolo importante ed efficace che può avere nei processi d'integrazione il personale non docente e ausiliario.

Certo, vi è stata anche, in tutti questi anni, una produzione di leggi regionali e di sentenze che hanno contribuito non poco alla ridefinizione del quadro di riferimento, ma qui non è dato farne cenno adeguato.

Va osservato che accanto al fervore normativo e legislativo, dagli anni '70 si è sviluppata anche la riflessione e la ricerca pedagogico-didattica specialistica che dagli anni '80 ha avuto riconoscimento accademico e che oggi, in gran parte, si raccoglie nel Gruppo di Pedagogia Speciale della Siped. Da molti di questi studiosi, con in testa Andrea Canevaro che ne è oggi il referente, sono stati progressivamente elaborati contributi di approfondimento che hanno consentito di avere punti di riferimento imprescindibili che collocano i processi d'integrazione/inclusione in una dinamica teoria-prassi fondata, almeno per la sintesi che ne fa chi scrive, sui seguenti punti:

a) considerazione positiva della persona disabile e conseguente fiducia nelle sue capacità autorealizzative;

b) consapevolezza che la comprensione dei limiti e delle risorse può pienamente essere colta considerando ciascuna persona all'interno dei nessi, degli intrecci con le figure significative, i contesti, gli ambiti;

c) il riconoscimento della identità personale in evoluzione e della specificità e originalità di ciascuno pur all'interno di "categorie";

d) una relazione personale, fondata su una partecipata atmosfera calorosa ed empatica e su un atteggiamento autenticamente affettivo in generale rende più probabile l'attivazione di processi evolutivi;

e) il possesso di conoscenze scientifiche e culturali, di competenze e di abilità operative e strumentali che consentano di "leggere" i segnali, i sintomi, le situazioni, e intuire/immaginare percorsi d'intervento educativo-didattici e tecnici nuovi;

f) l'integrazione/inclusione come idea guida;

g) necessità di considerare i bisogni, i desideri, le esigenze, le potenzialità, le motivazioni, i limiti, il detto e il non detto del disabile;

h) esigenza di considerare le angosce, le paure, le risorse, le energie cognitive ed emotive dei genitori e del "sistema famiglia";

i) bisogno di valutare l'apatia, il pregiudizio, le remore, l'entusiasmo, l'impegno pedagogico-didattico, la dimensione etica, lo sforzo di ricerca, le competenze, la capacità collaborativa, le intuizioni, il buon senso, le potenzialità degli insegnanti specializzati e non, degli operatori sociali, del personale scolastico non docente e delle figure significative del contesto di vita;

j) gli aspetti fecondi di un passato che ancora non è stato del tutto esplorato;

k) il sapere scientifico e il contributo di riflessione delle discipline e degli specialisti dell'area delle scienze umane e delle relazioni d'aiuto.

Lo ribadiamo, è una sintesi che non ha la pretesa di dar conto della ricchezza di risultati raggiunti quanto di indicare, rispetto ai ritardi che si rilevano ancora nella prassi educativo-didattica e alle involuzioni delle decisioni politiche, le coordinate principali di un percorso riconosciuto e condiviso dagli studiosi, dalle Associazioni, dalle famiglie, etc. e che perciostesso, diventa imprescindibile.

Percorso che, per altro, negli ultimi anni è diventato più complesso e ricco. Infatti è diventata sempre più diffusa e condivisa l'idea che una scuola che pretende di essere inclusiva non possa limitarsi a riconoscere/occuparsi solo dei bisogni educativi degli alunni le cui difficoltà siano certificate, ma di tutti gli allievi che presenti una qualsivoglia significativa difficoltà anche non certificata. Si tratta di fare un deciso passo verso il riconoscimento di quelli che oggi vengono definiti Bisogni Edu-

cativi Speciali. Tutti noi, e in primo luogo la scuola, dovremo essere capaci di arricchire la nostra capacità di dare risposte pedagogico-didattiche, organizzative, di sistema.

A trent'anni dalla emanazione della legge 517, chi ha vissuto l'entusiasmo e il fervore propulsivo degli anni '70 e '80 è sicuramente attraversato da venature di delusione nel constatare che, accanto a molte esperienze d'integrazione ed inclusione sicuramente positive, sussistono molti ritardi, in qualche caso arretramenti, e spesso apatia e pressapochismo.

Proprio a fronte dei nuovi impegni nati da nuove modalità diagnostiche (ICF) e alla condivisione sempre più ampia della considerazione dei Bisogni Educativi Speciali ci si sarebbe atteso da chi ha responsabilità decisionale scelte chiare e nette a favore dei disabili e di chi ha Bisogni Educativi Speciali. Da almeno un decennio, purtroppo, non si sono avuti segnali decisamente positivi. A fronte di enunciazioni di principio decise e chiare, le decisioni e le determinazioni sono incerte ed ondivaghe. Paradigmatica la vicenda della formazione degli insegnanti curricolari e specializzati "per il sostegno". Da anni da parte dei pedagogisti speciali, e ora anche dalla SiPec, si chiede una formazione "speciale" per tutti gli insegnanti curricolari e specializzata per gli insegnanti definiti "di sostegno". Le risposte, quando ci sono, sono state e sono, fino ad ora, evanescenti, confuse, contraddittorie. Certamente nessuna va nella direzione auspicata nell'attuale clima di incertezza.

Un motivo in più per un impegno scientifico-culturale, politico, ma anche etico, che riesca a veicolare il senso dei processi inclusivi per le persone con Bisogni Educativi Speciali.

Fabrizio D'Aniello

In Italia, le misure politiche a favore della formazione continua dei lavoratori hanno dato vita negli ultimi undici anni ad un climax positivo. Dal 1996 si è attinto alle risorse previste dalla Legge 236/93 (*Interventi urgenti a sostegno dell'occupazione*). La Legge 196/97, prefigurando l'apprendistato, il tirocinio sul lavoro e la formazione professionale come risorse 'culturali' determinanti, ha successivamente cercato di dar corpo all'accordo raggiunto tra Governo e Sindacati il 24 settembre 1996, secondo cui «la formazione continua costituisce la nuova prospettiva strategica della formazione». La Legge 144/99, poi, oltre ai 600 milioni di euro annui derivanti dal gettito dello 0,3% delle retribuzioni dei lavoratori, ha messo sul piatto della bilancia altri 103 milioni. Con la Legge 53/00, ancora, si è inteso ribadire il diritto alla formazione tramite l'affermazione del 'congedo formativo' e, in tal senso, sono state stanziare risorse addizionali (pari a 15 milioni di euro annui). Infine, non vanno dimenticate l'istituzione dei Fondi paritetici interprofessionali, inseriti nella Legge Finanziaria del 2001 ma operativi solamente dalla fine del 2004 e la disponibilità di finanziamenti ad hoc da parte del Fondo Sociale Europeo (FSE)¹.

Tuttavia, nonostante l'impegno politico e finanziario, l'investimento formativo da parte delle imprese è ancora carente. È vero che siamo passati dai 900 milioni di euro del 2000 ai 1.600 del 2004, ma il grosso della spesa (oltre il 55% del totale) si concentra nelle aziende con più di 250 addetti² e la percentuale di partecipazione complessiva dei lavoratori ad iniziative formative è molto lontana dall'obiettivo fissato per il 2010

¹ Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - ISFOL, *Rapporto 2005 sulla formazione continua in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, pp. 49-50.

² Cfr. *Ivi*, p. 32.

dal Consiglio Europeo dei Ministri dell'Educazione nel maggio 2003, ovvero il 12,5% della popolazione adulta compresa tra i 25 e i 64 anni³.

Andando a ritroso nel tempo, in attesa della terza CVTS (*Continuing Vocational Training Survey*⁴), i dati desumibili dalla CVTS 2 indicano che circa il 25% delle imprese italiane svolge attività di formazione, rispetto a più del 60% nella media europea, coinvolgendo un numero di lavoratori ben inferiore alla media stessa⁵.

Ai fini della nostra argomentazione, il paese 'ritardo' italiano è grave non solo per motivi di ordine economico e demografico⁶, o per il fatto che il deficit formativo rimane pressoché invariato nelle piccole e medie imprese che, invero, costituiscono la spina dorsale della realtà produttiva nazionale, ma soprattutto perché coloro che necessiterebbero più di altri di fruire delle varie offerte formative, ossia i lavoratori con professionalità medio-bassa e con bassi livelli d'istruzione, sono quelli per i quali si registra un esiguo accesso alle iniziative formative ed una scarsa propensione alla loro frequenza (specialmente nel settore privato e degli autonomi)⁷.

Resta da chiederci, allora, come promuovere, in generale, un'inversione di tendenza che ci allinei allo standard della maggioranza degli altri paesi europei e, in particolare, riferendoci all'ultima ragione de-

³ Cfr. *Ivi*, p. 25.

⁴ Cfr. *Ivi*, p. 30: «È con [...] il Programma FORCE per la promozione della formazione continua nei Paesi dell'Unione europea che prende avvio il progetto di misurare la diffusione della formazione nelle imprese europee dell'industria e dei servizi. Le relative attività statistiche sono state affidate sin dall'inizio ad Eurostat che ha istituito nel 1991 un gruppo di lavoro internazionale per la progettazione della prima *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS 1). [...]».

⁵ Cfr. *Ivi*, p. 28.

⁶ Sul rallentamento del tasso di crescita medio annuo della produttività nel settore privato, nonché sui problemi dell'andamento demografico connessi alle proiezioni relative alla percentuale di cittadini in età da lavoro da qui al 2050, Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - ISFOL, *Rapporto 2005 sulla formazione continua in Italia*, cit., pp. 23-25. In particolare, per approfondimenti sul rapporto tra 'adeguatezza formativa' e aumento del tasso di crescita potenziale dell'economia, cfr. A. MONTANINO, B. PRZYWARA, D. YOUNG (a cura di), *Investment in education: the implications for economic growth and public finances*, European Commission Economic Papers, n. 217, 2004.

⁷ Cfr. R. ANGOTTI, A. BERNARDINI, *La partecipazione dei lavoratori alla formazione continua e gli investimenti delle imprese in Italia nel periodo 2000-2004*, in *Temì e strumenti per la formazione continua*, a cura di A. Montanino per conto di MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - ISFOL, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, pp. 36-37.

scritta, come coinvolgere la gran parte dei lavoratori in una dimensione di apprendimento permanente.

Accanto ad un dato oggettivo, che rimanda alla presa di coscienza del fatto che l'avvento della *knowledge economy* ha tradotto la persona da una condizione di dipendenza meccanico-lavorativa ad una di sostanziale indipendenza, facendo sì che la capacità di resistere sul mercato del lavoro dipenda dal possesso di una certa flessibilità cognitiva, dal saper apprendere ad apprendere e, dunque, dalla disponibilità a riconfigurare i propri modelli di conoscenza ed azione in base alle linee evolutive degli ambiti produttivi e lavorativi, si affianca, infatti, il pericolo tangibile di una nuova esclusione (professionale, culturale, sociale), ovvero dell'accesso parziale, quand'anche non selettivo, ad un 'sapere' ormai imprescindibile.

Bertrand Schwartz, facendo leva sulla tensione e sull'ideale etici dell'educazione permanente – concetto, tra l'altro, ed idea-guida alla cui strutturazione e diffusione ha contribuito attivamente⁸ –, nonché sull'esperienza maturata grazie ad oltre trentacinque anni di sperimentazioni formative coinvolgenti soprattutto lavoratori così detti deboli, già all'inizio degli anni novanta ci aveva ammonito sulla concretezza di questi rischi.

In effetti, affidandoci alla lettura che Francesco Susi e Saul Meghnagi propongono della sua opera, per B. Schwartz «i soggetti afflitti dai bassi livelli di scolarità sono proprio quelli che meno utilizzano le opportunità loro offerte. I portatori di insuccessi scolastici, quanti hanno avuto le formazioni iniziali più corte, quanti hanno utilizzato di meno le opportunità formative e culturali nella loro giovinezza sono gli stessi che meno le utilizzano da adulti. In poche parole, nell'ambito formativo, chi meno ha ricevuto meno chiede»⁹. Ritorniamo, dunque, all'interrogativo di partenza: come agevolare la partecipazione di questi lavoratori ad attività di formazione continua, «impedendo che essi cadano in una rassegnazione fatalista e siano privati per sempre di ogni possibilità di accesso alla formazione»¹⁰? Come evitare che la modernizzazione economi-

⁸ Cfr. B. SCHWARTZ, A. DE BLIGNERIES, *Rapporto sull'educazione permanente*, trad. it., Editrice Sindacale Italiana, Roma, 1981.

⁹ F. SUSI, S. MEGHNAGI, *Presentazione*, in B. SCHWARTZ, *Modernizzare senza escludere*, trad. it., Anicia, Roma, 1995, p. 8.

¹⁰ *Ibidem*.

ca, tecnologica ed organizzativa «possa essere raggiunta solo al prezzo dell'esclusione dei meno favoriti»¹¹?

Giacché lo spazio a nostra disposizione non consente analisi approfondite, cercheremo di rispondere parzialmente a queste domande analizzando il ruolo che potrebbe essere svolto dal 'territorio' in ordine alla risoluzione di simili inquietudini, mutuando dalle riflessioni maturate da B. Schwartz in tal senso.

Per lo studioso francese, il territorio può essere inteso secondo quattro accezioni.

1. «Luogo dell'azione educativa. Si tratta di un'unità territoriale economicamente, socialmente e culturalmente circoscritta, con un potenziale di risorse e con una popolazione che affronta problemi definiti. L'azione educativa, che ne è condizionata, non può non riferirvisi»¹².

Il rimando ad una contestualizzazione dell'azione formativa, chiama in causa la professionalità del formatore. Sergio Angori, a questo proposito, definisce colui che rivela professionalità «chi ha capacità di padroneggiare non tanto il 'sapere del fare' quanto il 'fare in situazione', [...] chi è in grado di contestualizzare gli interventi, chi sa scegliere, in un ampio ventaglio di tecniche, quella più efficace in quella particolare situazione»¹³. Di conseguenza, specialmente chi progetta attività formative, oltre ad un 'saper ascoltare' i bisogni formativi che consista nel «sentire l'altro, nel capire 'da dove' parla, nell'andare verso di lui»¹⁴, dovrebbe tener presenti le concrete esigenze territoriali, senza cedere alla tentazione, spesso vincente, di proporre interventi che non siano riconducibili alla realtà occupazionale interessata¹⁵; così come dovrebbe avere il polso dell'atmosfera e delle condizioni socio-culturali, onde evitare l'impiego di approcci metodologici inadeguati.

2. «Luogo di partecipazione all'azione educativa. Nessuno meglio dei soggetti a cui si rivolge l'offerta formativa conosce i propri bisogni. Ciò

¹¹ B. SCHWARTZ, *Modernizzare senza escludere*, cit., p. 21.

¹² F. SUSI, S. MEGHNAGI, *Presentazione*, cit., p. 10.

¹³ S. ANGORI, *Professioni educative: quali competenze comuni?*, in *Formazione e professioni educative*, a cura di S.S. Macchietti, Bulzoni, Roma, 2001, p. 20.

¹⁴ B. SCHWARTZ, *Modernizzare senza escludere*, cit., p. 26.

¹⁵ Nello specifico, ci riferiamo alle critiche mosse verso coloro che sono preposti all'analisi dei fabbisogni formativi. Per approfondimenti sul tema, cfr. F. D'ANIELLO, *La dimensione etica della formazione professionale*, «Prospettiva EP», 2-3, 2006, pp. 91-125.

comporta la necessità di associare il pubblico delle attività formative alla loro progettazione, realizzazione e valutazione»¹⁶.

Rispetto a quanto argomentato in precedenza, qui l'ascolto ed il farsi carico dei bisogni dei lavoratori non è un compito demandato unicamente al formatore designato. Il rimando al «pubblico dell'attività formativa», infatti, coinvolge non solo i destinatari diretti dell'azione formativa, ma anche le imprese in cui questi sono impiegati, le associazioni di categoria, le organizzazioni sindacali, la camera di commercio, etc., quanti cioè possano contribuire, ferma restando la centralità del formando, a delineare in modo sinergico e corresponsabile la miglior offerta ottenibile. Se poi pensiamo che la compartecipazione si estende alla valutazione stessa dell'intervento formativo, sembra lecito supporre che un eventuale giudizio negativo possa sollecitare la pressione congiunta di tutti questi attori affinché vengano apportati, perfino in itinere, dei miglioramenti sensibili.

3. «Contenuto del programma di formazione. Gli adulti – lo si sa bene – si impegnano in una attività di formazione, solo se hanno la speranza di trovarvi una risposta ai loro problemi, nella loro situazione. Ciò richiede che si parta dai problemi di vita e di lavoro degli adulti e che l'attività di formazione assuma l'aspetto di un approfondimento di tali problemi attraverso tutte le conoscenze necessarie. Ma poiché i problemi di vita e di lavoro sono quelli che nascono e si pongono nel territorio in cui si vive, è il territorio che [...] diventa l'oggetto, il contenuto della formazione»¹⁷.

Per estensione, la questione qui verte sull'opportunità, da parte dei formatori, di porsi in 'ascolto' delle esperienze dei formandi. Se la ricerca cognitivista sostiene che sono sempre in atto dinamiche di trasformazione, immagazzinamento e recupero del sapere, sottolineando come la conoscenza del nuovo ed il suo apprendimento siano strettamente connessi al dialogo irriducibile tra ciò che è già noto e ciò che è ignoto, Renato Di Nubila ribadisce la validità di un siffatto modello interpretativo, affermando che l'esperienza può addirittura «essere considerata l'origine, il terreno di applicazione, nonché la destinazione dell'apprendimento; è l'esperienza stessa che consente di sviluppare e promuovere l'ap-

¹⁶ F. SUSI, S. MEGHNAGI, *Presentazione*, cit., p. 10.

¹⁷ *Ibidem*.

prendimento formativo. Negli adulti, poi, l'esperienza porta con sé tutto l'insieme di significati che essa è riuscita a produrre, per cui a questo punto è l'esperienza che aiuta a dare senso e che motiva ad apprendere»¹⁸. Significati, giova ricordarlo, non solo cognitivi, ma anche emotivi, affettivi, morali, socio-relazionali, insomma tutto quanto sia desumibile e derivabile dalla totalità del vissuto 'territorialmente' definito dell'adulto. In questo senso, non ci è concesso di dimenticare il ruolo fondamentale che ricoprono le dimensioni meta-curricolari dell'agire formativo e, tra queste, occorre senza dubbio menzionare il «curricolo nascosto». Con questa espressione si fa riferimento a quanto non è stato appreso in modo esplicito all'interno di un percorso educativo formale, a quanto è stato esperito nel corso della vita e che, sebbene non sia compiutamente esprimibile o verbalizzabile, composto com'è da elementi taciti, influisce notevolmente sulla riorganizzazione delle conoscenze, sullo sviluppo delle competenze e anche sul processo di crescita personale¹⁹. È naturale, dunque, che, se l'aspetto 'biografico' assume una tale importanza, il vissuto del formando – sulla cui base esso costruisce, inoltre, la percezione qualitativa della relazione formativa –, unitamente al valore delle forme intuitive del sapere, divengano i motivi dominanti della stessa dinamica formativa. Tutto questo ci porta a considerare «la riflessività come ambito proprio del processo formativo» e «la [...] soggettualità come chiave di volta del processo formativo adulto». In effetti, se è vero che l'adulto apprende con la riflessività che impegna ad interrogarsi e ad interrogare gli altri, il contesto, le situazioni e se tale apprendimento, pertanto, più che come interiorizzazione e metabolizzazione di un definito bagaglio di conoscenze, viene inteso come il prodotto dinamico della riflessione e della elaborazione di 'sistemi di significazione' – da parte di un soggetto che costruisce se stesso mentre costruisce il mondo con cui interagisce – in ordine al senso delle 'visioni' della realtà in cui questo opera, si può allora identificare la formazione «come presidio dei processi di 'creazione e sviluppo della conoscenza'». La conseguente rilevanza attribuita alla sfera esperienziale ed autobiografica, correlata all'uti-

¹⁸ R. DI NUBILA, *Modelli e metodi della formazione continua*, in *La formazione continua. Teorie e modelli*, a cura di C. Xodo, Pensa Multimedia, Lecce, 2004, p. 151.

¹⁹ Cfr. C. MONTEODORO, *Introduzione*, in *Le dimensioni meta-curricolari dell'agire formativo*, a cura di C. Montedoro, Franco Angeli, Milano, 2002, pp. 13-14.

lizzo di precisi dispositivi ed approcci metodologici (il bilancio delle competenze, ad esempio), legittima quindi la rinnovata centralità della persona in ambito formativo e con essa «la dimensione della soggettualità» richiamata da Giuditta Alessandrini²⁰.

4. «Distretto socio-educativo e culturale. Il sistema educativo è caratterizzato dalla separazione: separazione dal lavoro, dalla vita, dall'ambiente; separazione delle attività formative da quelle culturali, e di entrambe dal territorio; e così via. Ne derivano conseguenze molteplici e gravi. La dimensione territoriale, se assunta operativamente, contrasta la frantumazione e si configura come luogo di riunificazione e ricomposizione dei processi formativi»²¹.

Consapevoli del fatto che le considerazioni di B. Schwartz sul territorio sono principalmente motivate dal ruolo che esso gioca nell'«operazionalizzare' il principio di continuità nello spazio posto, assieme a quello di continuità nel tempo, a fondamento del concetto di educazione permanente»²², non sfugge il richiamo al Rapporto Unesco del 1972, più noto come Rapporto Faure, dove il compito di sviluppare e concretizzare una progettualità educativa permanente veniva affidato alla 'comunità educante'. In breve, all'educazione permanente della persona, secondo una visione reticolare e sistemica, dovrebbero contribuire, oltre alla scuola, il mondo del lavoro e delle organizzazioni, le forze imprenditoriali, i mass media, le istituzioni culturali e politiche, le famiglie, la comunità religiosa, etc., ossia tutti i soggetti educativamente rilevanti presenti all'interno di un determinato territorio. Così come non sfugge il riferimento ad un ulteriore Rapporto pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 1973, il quale, trentuno anni prima dell'approvazione dello schema di decreto legislativo attuativo dell'art. 4 della Legge 53/2003 sull'alternanza scuola-lavoro, sollecitava una maggiore integrazione tra istruzione scolastica e formazione degli adulti, prospettando l'alternanza tra periodi di studio e periodi di lavoro, in modo da avvicinare i sistemi della scuola e della formazione professionale²³. Altresì, non possia-

²⁰ Cfr. G. ALESSANDRINI, 'Formazione continua e net society'. *Problematiche pedagogico-sociali*, in *La formazione continua. Teorie e modelli*, cit., pp. 238-240.

²¹ F. SUSI, S. MEGHNAGI, *Presentazione*, cit., p. 10.

²² *Ivi*, p. 9.

²³ G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano, 2004, p. 39.

mo dimenticare che nella stessa direzione ha inteso proseguire, di recente, lo stesso Consiglio Europeo. Nella *Dichiarazione di Copenaghen* (30 novembre 2002), successiva all'omonima *Conferenza* tenutasi il 22 novembre, ha sostenuto la necessità di una maggiore cooperazione a livello europeo in materia di istruzione e formazione professionale. Tutto questo affinché la disponibilità all'apprendimento permanente permetta ai cittadini europei di affrontare attivamente le conseguenze della globalizzazione, dell'evoluzione demografica, della tecnologia digitale, del degrado ambientale e dei mutamenti del mercato del lavoro e del mondo occupazionale in genere.

Oltre ai vari inviti istituzionali in ordine ad una sempre più doverosa edificazione di un sistema integrato dell'educazione umana ed oltre all'auspicabilità di un continuum apprenditivo (formale, non formale, informale) che permei il divenire personale, ciò che più risulta chiaro dalle riflessioni schwartziane è l'impossibilità pedagogica a rassegnarsi: a distinguere tra tempi e spazi del lavoro e tempi e spazi della vita e dell'educazione; a considerare il lavoro come scarna esecuzione atomizzata e non come occasione di promozione dell'educazione e della cultura di ciascuno; alla disintegrazione delle caratterizzazioni umanistiche del lavoro; all'estraniamento professionale come ad un aspetto ineludibile della condizione umana.

Il territorio, in sintesi, assume un ruolo fondamentale per lo sviluppo dei processi di formazione, non solo continua. E quanto sottolineato da B. Schwartz non è certo ignorato oggi. Mutuando dalle considerazioni circa la qualità dell'offerta formativa nell'ottica del lifelong learning (LLL), la definizione del rapporto tra LLL e territorio, pur risalendo agli anni '70 con il progetto *Educating Cities* dell'OCSE, ha riconquistato nuovo spessore con il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000, dove è stata confermata la rilevanza della dimensione locale/territoriale dell'apprendimento, particolarmente per la formalizzazione di reti e partnership in grado di coinvolgere una molteplicità di soggetti²⁴.

In ogni modo, l'analisi schwartziana, anche a fronte del rinnovato interesse europeo in materia, può essere apprezzata, ulteriormente, nel-

²⁴ Cfr. M. CACACE, S. TAURELLI, *La qualità dell'offerta formativa nell'ottica del lifelong learning*, «Formazione e Cambiamento», 40, 2006, pp. 4-5.

la sua specificità e profondità solo nel momento in cui non venga disgiunta da una peculiare prospettiva pedagogica.

Tralasciando i primi due punti in elenco, infatti, ciò che emerge netto al punto 3) e 4) è la visione di una formazione che non esaurisce nell'occupabilità o nella professionalizzazione il ventaglio delle potenzialità umane. È fuor di dubbio che la formazione continua debba interessare determinati livelli di performatività, ma essa, innanzi tutto, dovrebbe essere percepita come una dimensione, essenziale ma pur sempre una, dell'educazione permanente della persona. Un conto è formare il lavoratore, addestrarlo all'esercizio di una funzione, allo svolgimento di una mansione e un altro è formare l'uomo nella sua totalità, concorrere alla sua emancipazione, cercando di armonizzare e sintonizzare le sue risorse ed energie interne con quelle degli universi circostanti.

Queste brevi note, quindi, intendono contribuire alla promozione di un modello di formazione 'personacentrica', impegnata ad «umanizzare le 'professioni' e proporre itinerari ad 'orizzonte aperto', che mirino sia alla promozione del saper fare che a quella del saper essere [...]»²⁵. Una formazione, capace sì di sostenere l'aggiornamento e lo sviluppo di competenze professionali basilari per un adeguato e qualificato svolgimento dell'attività lavorativa, ma anche agevolante la disponibilità a sviluppare competenze altre che concorrano ad elevare il valore della persona, rendendola attiva nell'adozione di strategie di problem solving, nell'esercizio dei diritti di cittadinanza, nella condivisione e creazione di valori²⁶.

Giova sottolineare, inoltre, che la rivendicazione di un nuovo protagonismo per la persona che lavora origina dalla consapevolezza che individui educati e disposti ad educarsi per tutto il corso della vita possano dapprima migliorare la propria qualità esistenziale (personale e comunitaria) e, di riflesso, migliorare la qualità delle attività in cui sono impegnati. Se il lavoratore con basso livello di scolarità avverte che le relazioni lavorative possono configurarsi quali relazioni educative,

²⁵ S.S. MACCHIETTI, *Per affermare l'umanesimo del lavoro*, in *Istruzione e formazione professionale alla luce della riforma* (Atti del seminario di studio tenutosi a Roma il 31 maggio 2002), «Quaderni della Segreteria Generale CEI», 8, 2003, p. 112.

²⁶ A questo proposito, cfr. F. SUSI, *Bisogni sociali di formazione e partecipazione del pubblico in difficoltà*, «Pedagogia oggi», 1-2, 2007, p. 43: «Si dovrebbe andare al di là dello schema singole competenze per singoli lavori e affermare, invece, la necessità di una ricchezza di competenze e saperi in una determinata realtà sociale e territoriale [...]».

che attraverso la formazione continua può trovare risposte a domande che esulano dall'esclusività dell'ambito professionale, che attraverso il lavoro, quindi, si può recuperare ed ampliare quanto abbozzato nella scarsa formazione iniziale, pare logico ipotizzare che questi rinvenga stimoli supplementari per continuare a fare ciò che fa in un modo più arricchente per sé e per l'impresa, condiviso e responsabile. All'opposto, il lavoratore che è oggetto di apprendimenti circostanziati, utili solo ad incrementare la sua 'destrezza' produttiva, non potrà che rassegnarsi ad essere vissuto dalla vita. Perché una formazione di stampo meccanicistico, oltre ad accrescere in lui quella scarsa propensione ad iniziative formative che citavamo in apertura, ridurrebbe inevitabilmente i suoi poteri autonomi e, con essi, le possibilità di educarsi alla vita medesima, affrontando con fiducia in se stesso i problemi della quotidianità esistenziale.

Pertanto, siamo in grado di asserire che la formazione per il lavoro innesca un processo circolare di stagnazione e depauperamento generale, mentre la formazione per l'uomo che lavora ci induce ad avvalorarne la dimensione culturale ed educativa e ad osservare che essa può accendere il «motore della realizzabilità umana» e liberare il potenziale antropologicamente correlato alla struttura dell'uomo, ovvero il «potenziale di conoscenza» che permette alla persona di definirsi e realizzarsi al di là di ogni barriera o condizionamento²⁷.

²⁷ Cfr. P. OREFICE, *La formazione di specie*, Guerini, Milano, 2003, pp. 11-14 e 197-205.

Angela Maria Volpicella

C'è un "mondo" che non è lontano dalla nostra capacità di osservazione: è quello dell'handicap. Un mondo che va conosciuto nelle sue diverse espressioni e manifestazioni, tenendo comunque presenti le coordinate storiche ed i percorsi di emancipazione sviluppati in particolare negli ultimi due secoli, rispetto ad una storia precedente caratterizzata da una concezione della disabilità che relegava sostanzialmente ai margini del vivere civile le persone che ne erano contraddistinte.

Le scienze proprie della cura e della riabilitazione sono nate in epoca abbastanza recente e, anche se hanno percorso passi consistenti, c'è tantissimo da fare. *"Sicuramente non esiste una soluzione nel quadro del pensiero normativo, né nell'esortazione alla pietà o alla tolleranza! L'alternativa è solo una rivoluzione del modo di pensare e di concepire la disabilità. Dobbiamo promuovere una nuova Età dei Lumi, per riscattarci e affrancarci dalle diverse forme di oscurantismo persistenti, che sono le false credenze, le paure utopistiche, le superstizioni, gli stereotipi, le rappresentazioni collettive prefissate e le altre abitudini dell'eteronomia"*¹.

Le parole di Chales Gardou ci fanno riflettere e ci invitano a ripensare al passato e, in modo particolare, alla nascita della pedagogia scientifica. Solo una attenta riflessione ci permetterà di sviluppare più agevolmente il nostro percorso formativo attorno al passaggio/rapporto tra *tre parole* che hanno investito il mondo del diversamente abile e che ci fanno ben intendere come il linguaggio sia un'evoluzione delle idee: da *inserimento* a *integrazione* a *inclusione*.

¹ Gardou C., *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Centro Studi Erickson, Trento 2006, p. 23.

L'inizio di un percorso

Victor, un giovane "selvaggio": una storia, tante storie, tante teorie e suggestioni e anche tanti pregiudizi.

Il rapporto tra persone con handicap e società è caratterizzato dalla presenza di una solida barriera di demarcazione, oltre la quale vivono "i diversi": emarginati, segregati, incompresi. Poi un giorno, in Francia, uno studioso di Psichiatria, Pinel, permette ad un suo allievo, Itard, di seguire il caso di un giovane selvaggio, che chiamarono Victor, ritrovato, poco più che bambino, ai margini del bosco dell'Aveyron. Ma tentiamo un breve "flashback", come nelle migliori sale di regia.

Nell'autunno del 1799 viene fondata a Parigi la "Société des Observateurs de l'homme", primo atto di nascita dell'antropologia culturale. Qualche anno prima, era il 1795, Pinel assieme al suo stretto collaboratore Itard apre la prima clinica psichiatrica, alla "Salpêtrière", da cui vengono allontanati i devianti di vario genere ammassati nel ricovero coatto della "Pitié". Annessi alla Salpêtrière sorgono alcuni asili per bambini sordomuti da cui deriverà l'Istituto nazionale per sordomuti. Nell'anno 1800 viene definitivamente "catturato" *l'enfant sauvage de l'Aveyron*, di cui si prenderà cura il dottor Itard, dando vita, per la prima volta e in modo sistematico, al tentativo di rieducazione di un handicappato mentale (la relazione di Itard, la "Memoire", sulla rieducazione di Victor, così verrà chiamato dal dottore il piccolo selvaggio, circolerà lungo tutto l'Ottocento e Maria Montessori la leggerà a Roma all'inizio del Novecento, ricevendone un impulso fondamentale per la sua scelta di vita). Infine vengono riedite le opere di Rousseau, in edizione economica (i primi *livres de poche*): incomincia ad aleggiare un sentimento positivo verso l'infanzia, del singolo e della specie. Rileggendo l'opera di Itard possiamo annotare alcune significative connessioni e importanti sviluppi: Itard, il medico della Salpêtrière e, nello stesso tempo, educatore psichiatrico *ante litteram*, è anche uno degli Observateurs, scrive le "Memoire" su richiesta della Société; Pinel è un membro importate degli Observateurs; Sicard, anch'egli un Observateur, è il direttore dell'Istituto per sordomuti; la "Salpêtrière" diventa un luogo privilegiato degli studi su l'homme; in questo "ambiente" si forma Charcot, il maestro di Freud, e vi andranno a lavorare i primi psicologi dell'infanzia, Claparède, Binet, Decroly.

L'ipotesi dell'esistenza della malattia mentale (anche se è forte l'impronta della fisiologia), il ribaltamento epocale dell'atteggiamento verso l'handicap, il superamento del dualismo cartesiano mediante la connessione tra *l'homme physique* e *l'homme moral*, l'affacciarsi dell'idea di cultura come produzione sociale, che troviamo nel fondatore della Société (Louis-François Jauffret), il dibattito sul rapporto natura-cultura innescato dall'osservazione del "sauvage" dell'Aveyron, che la "Société" assunse come un tema fondamentale: sono tutti elementi "fondatori" della modernità, in netta discontinuità con la cultura filosofico-teologica della premodernità.

È importante sottolineare quattro atteggiamenti particolarmente innovativi di un'avventura che, ricordiamo, è stata di brevissima durata (la "Société" viene chiusa d'autorità da Napoleone nel 1805):

1. il primo riguarda l'intuizione di Jauffret sulla natura sociale della cultura che rappresenta l'autentico atto di nascita dell'antropologia culturale, superando le tentazioni "fisicistiche" e individualistiche del sensismo, tanto da far ipotizzare uno scontro, sul piano teorico, tra Jauffret e i sensisti più intransigenti.

2. La seconda considerazione riguarda l'atteggiamento della tradizione francese verso i sauvages che ha visto nel selvaggio un archetipo umano, un ideale di perfezione da cui l'umanità si sarebbe allontanata, una linea interpretativa rilanciata da Rousseau² che, in polemica con gli Illuministi, vedeva il cosiddetto sviluppo storico come un progressivo decadere, un allontanarsi dall'ideale di perfezione incarnato dal Selvaggio. Inoltre, Rousseau, molto presente tra gli idéologues e gli observateurs, così come negli ambienti politici della Rivoluzione, coniugava l'ammirazione per l'"infanzia dell'umanità" – la sauvagerie – con quella per l'infanzia considerata l'età fondativa dell'adulto.

3. Un terzo elemento da evidenziare è la struttura interdisciplinare della Société: vi partecipano naturalisti, filosofi-psicologi, medici e medici philosophes, geografi-esploratori, storici-archeologi oltre a vari altri studiosi di medicina, geografia, storia, economia, e vi è anche un ellenista. C'è la piena consapevolezza che la costruzione della science de l'homme implica l'apporto di un insieme vasto di saperi che si intersecano, si intercettano attorno all'oggetto del conoscere e sono rimodellati

² Cfr. Rousseau J. J., *Il contratto sociale*, Rizzoli, Milano 2005.

dalle sensibilità da anthropologistes di un Jauffret e di un Degérando. L'organizzazione multidisciplinare della Société è rimasta un fattore esemplare tanto importante quanto praticamente isolato, dato che la ripresa degli studi dell'homme, dal secondo '800, segmenterà i vari saperi in scuole chiuse: gli psicologi, i sociologi, gli antropologi, i pedagogisti ecc. non sono in grado di parlarsi. Solo Vygotskij e Piaget, ma siamo di fronte a due fuoriclasse, diedero vita a organizzazioni multidisciplinari per la costruzione, rispettivamente, della "pedologia" e dell'epistemologia genetica.

4. L'ultima nota riguarda la sensibilità degli antropologi della "Société" verso l'osservazione, tanto sono consapevoli delle "trappole" insite in questa pratica, fondativa del metodo antropologico che, se presa come una metodologia della certezza, diventa fonte di oggettivazione, reificazione, fissismo, villania etnocentrica. Infatti gli Observateurs mettono in guardia dai facili pregiudizi che accompagnano l'incontro con i sauvages e incoraggiano indagini sul campo³.

Gli studi di Itard vengono riscoperti da Maria Montessori e ulteriormente sviluppati nella prima fase del suo intervento per l'infanzia anormale, quando è anche direttrice della Scuola ortofrenica magistrale di Roma e collabora con gli psichiatri Sante De Santis e Giuseppe Montesano. Il pensiero educativo di M. Montessori assieme allo sviluppo originale del concetto di pedagogia scientifica (con la sua pratica di un'osservazione strutturata sugli elementi dell'evoluzione e della crescita infantile) dà origine ad una dimensione emendativa della pedagogia e ad una pratica differenziale della didattica rivolte alla scolarizzazione dei disabili, soprattutto quando, dall'iniziativa della carità religiosa o municipale negli istituti per giovani "anormali" o dalle sezioni infantili degli ospedali psichiatrici dell'inizio del '900, si passa con lo stato fascista e la riforma gentiliana all'istituzione di scuole statali speciali, a internati (per ciechi, sordomuti e anormali propri - cioè psicofisici non recuperabili), a classi differenziali (per falsi anormali - cioè psicofisici recuperabili) presso le scuole normali e, dove non è possibile, alle convenzioni dei provveditori con istituti privati.

³ Cfr. Moravia S., *La scienza dell'uomo nel Settecento*, Laterza, Roma-Bari, 1970, in appendice al volume si trovano scritti di Jauffret e di Degérando; cfr. Moravia S., *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, Laterza, Roma-Bari, 1972.

Per operare, però, un decisivo cambiamento bisognava superare la “scissione tra livello personale e livello scientifico”: la scienza con i suoi solidi apparati cognitivi, luogo dell’“oggettivo”, non può essere distinta dal personale e dall’esperienza vissuta, luogo del “soggettivo”.

Con Vygotskij e la psicologia culturale si scopre che i nostri meccanismi cognitivi, i nostri apparati mentali, che sembrano, se ben educati, garantire una conoscenza scientifica cioè priva di interferenze soggettive, sono in realtà altrettanto costruiti culturalmente quanto la cosiddetta esperienza soggettiva: *“il meccanismo del comportamento sociale e il meccanismo della coscienza sono i medesimi (...). Siamo consapevoli di noi stessi perché siamo consapevoli degli altri e nello stesso modo in cui conosciamo gli altri; e ciò accade perché in relazione a noi stessi ci ritroviamo nella stessa posizione degli altri rispetto a noi”*⁴.

Questo dato, ormai universalmente accettato, ci permette di leggere le diversità in tutte le sue sfaccettature perché interrogarsi sull’altro significa, contemporaneamente, interrogarsi su di sé, “vedere” i vissuti degli “stranieri” vuol dire vedere, contemporaneamente, i vissuti occidentali, individuare le contraddizioni, gli scontri/incontri, tenere sveglia la consapevolezza delle interpretazioni, delle negoziazioni, praticando l’analisi multisituazionale. Pensare il diverso non coinvolge l’“altro” ma anche il “noi”, facendoci ripensare al valore delle differenze/diversità alla luce di una società planetaria⁵.

*“Il contributo più importante del sapere del XX secolo è stata la conoscenza dei limiti della conoscenza. La più grande certezza che ci abbia dato è quella dell’ineliminabilità delle incertezze, non solo nelle azioni, ma anche nella conoscenza”*⁶: due autentiche conquiste della mente umana. La fine della modernità non ha comportato, naturalmente, solo una discontinuità, una rottura epistemologica, il cambiamento epocale ha avuto ben altre conseguenze nel vissuto delle persone; ma qui importa rilevare che l’intreccio tra psicologia culturale e nuova sensibilità epistemologica post-moderna ha portato profondi cambiamenti nei confronti dei diversamente abili.

⁴ Vygotsky L.S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti, Firenze 1978, p. 30.

⁵ Cfr. Pinto Minerva F., *L’intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.

⁶ Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 37.

Integrazione e inclusione

La disabilità, come la salute o il benessere, è un concetto molto complesso, non riguarda solo i problemi o le disfunzioni della biologia di un essere umano e gli effetti che questi producono sul funzionamento del suo fisico, della sua mente o dei suoi organi di senso. Essa condiziona, in modi dipendenti dal contesto, anche aspetti come il senso di sé, il ruolo sociale, il “peso politico” e in generale i rapporti sociali e familiari di una persona. Questa complessità ha reso necessaria l’elaborazione di diversi modelli. I modelli sono particolari punti di vista da cui guardiamo alle problematiche e che determinano il modo in cui le capiamo e come le affrontiamo. L’adozione di un modello piuttosto che un altro non è frutto di pure speculazioni intellettuali e non è, illuministicamente, il frutto di “una migliore comprensione” del problema, ma spesso riflette il modo in cui la vicenda si inserisce nella struttura sociale, nella cultura e nei rapporti di forza presenti in una popolazione che abita un determinato luogo in un determinato tempo.

Queste brevi e succinte note sul percorso evolutivo dei sauvages, ci consentono di ripercorrere alcuni modelli teorici di base legati alla disabilità.

1) Modello tradizionale: questo modello considera la disabilità il risultato di una sorta di peccato o di punizione divina e quindi si preoccupa di “purificare” la persona colpita e di ristabilire l’equilibrio che la trasgressione alle norme sociali, ai tabù culturali o ai precetti religiosi ha perturbato. La disabilità è l’effetto fisico di un danno che si è provocato nel mondo spirituale o all’ordine sociale. Per il suo approccio olistico e la profonda influenza che ha sul rapporto tra un individuo e le istituzioni della comunità in cui vive, questo modello è più efficace di quanto appaia a prima vista, tanto è vero che, come abbiamo potuto notare, la Dichiarazione di Alma Ata riconosce il ruolo dei suoi operatori.

2) Modello medico: Questo modello considera la persona disabile portatrice di una disfunzione o di un problema che deve essere curato, per cui il modello medico promuove trattamenti terapeutici, chirurgia, ausili ortopedici ecc. che mirano a ridurre o a “normalizzare” la disabilità. Il disabile è visto, ancora oggi, come un meccanismo rotto che deve essere riparato.

3) Modello sociale: Questo modello sviluppato dalle persone disabili stesse e dalle loro organizzazioni considera l'ambiente fisico e sociale costruito senza tenere conto di loro, come responsabile della "costruzione della disabilità" nelle persone con diversità di capacità. Le barriere fisiche e sociali bloccano la loro partecipazione alle diverse attività sociali, per cui questo modello vede la riabilitazione come una lotta contro tali barriere.

4) Modello dei diritti umani: questo approccio guarda alla disabilità in chiave di diritti umani, che devono essere assicurati attraverso la costruzione di una "Società per tutti" in cui ogni cittadino può svolgere senza ostacoli tutte le attività che desidera. Non poter fare qualcosa a causa dell'impossibilità di salire una rampa di scale, leggere un testo stampato o ascoltare un annuncio è considerata una discriminazione non meno grave di quelle che le persone subiscono a causa del loro sesso, del colore della loro pelle o delle loro opinioni politiche.

Con la firma, il 30 Marzo 2007, della *Convenzione universale dei diritti delle persone con disabilità*, si apre una nuova pagina giuridica nella storia della civiltà, avviata politicamente con l'approvazione in Giugno della Convenzione da parte dell'Assemblea dell'ONU. Le persone con disabilità nella seconda metà del secolo scorso erano emerse come soggetti di diritti a livello dei singoli Stati. Adesso, nel terzo millennio, emergono come soggetti di diritti a livello internazionale.

La Convenzione è un trattato internazionale che, già dal suo preambolo, colloca i diritti delle persone con disabilità nell'ambito di tutte le altre convenzioni sui diritti umani, precisando che ancora oggi esistono discriminazioni a loro danno, malgrado la proclamazione dei diritti delle persone, delle donne, dei bambini, dei disabili, delle nuove povertà. Importantissimo è l'articolo 19 intitolato "Vita indipendente ed inclusione nella comunità" che così recita: "*Gli Stati Parti di questa Convenzione riconoscono l'eguale diritto di tutte le persone con disabilità a vivere nella comunità, con la stessa libertà di scelta delle altre persone, e prendono misure efficaci e appropriate al fine di facilitare il pieno godimento da parte delle persone con disabilità di tale diritto e della piena inclusione e partecipazione all'interno della comunità*"⁷.

⁷Cfr. *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (traduzione non ufficiale a cura del CND - Consiglio Nazionale sulla Disabilità e della FISH - Federazione Italiana per il

Le parole vincenti risultano essere *inclusione* e *partecipazione*.

Il significato etimologico della parola inclusione credo possa provocare, per molti di noi, una sorta di spaesamento e incertezza, se è vero che i trenta anni di integrazione scolastica in Italia vengono spesso definiti sotto il segno del passaggio dall'esclusione all'inclusione, cioè da una situazione connotata dalla separazione ad una di apertura e condivisione. L'incertezza cognitiva è però una condizione mentale, che può rivelarsi feconda proprio quando la si usi fino in fondo, accettando il gioco di chiederci apertamente, oggi, quale sia il senso dell'impegno per l'integrazione che tende verso una prospettiva inclusiva. Impegno per l'integrazione, nella scuola ma non solo, che è stato ed è il lavoro quotidiano e costante di tante persone ed organizzazioni per realizzare pezzi concreti di un'inclusione in cui è centrale l'idea che i migliori sostegni per una buona qualità di vita per tutti, non solo per le persone disabili, stiano nella rete sociale del contesto di vita reale. Dall'inserimento all'integrazione verso l'inclusione: se queste tappe disegnano un passato, contemporaneamente delineano un futuro e questo pensiero verso il domani, a come si va avanti ci aiuta a ridisegnare costantemente il senso che attribuiamo alle parole perché possano essere punti di riferimento per le idee e le azioni.

Inclusione come diritto al ben-essere

Come intendere, allora, l'inclusione nella nostra società contemporanea in cui *"il decollo verso un pensiero multidimensionale e verso la ragione plurale richiede di superare l'errore commesso dal pensiero formalizzante e qualificatore di aver creduto che ciò che non fosse quantificabile e formalizzabile non esistesse o non fosse altro che un elemento residuale del reale"*⁸?

Inclusione come processo in cui il "farsi carico" di elementi anche disorientanti e "sofferenti" si fa sociale e come *capacità* delle istituzioni di accogliere e contenere in scambio reciproco e permanente con il contesto, l'ambiente e le risorse formali ed informali.

Superamento dell'Handicap, riveduta da Maria Rita Saulle, ordinario di Diritto Internazionale all'Università La Sapienza di Roma)

⁸ Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari 2001, p. 191; cfr. Morin E., *Le vie della complessità*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Le sfide della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.

Inclusione come condizione per stare in presenza delle diversità presenti negli altri e in noi e farsi cambiare da questa convivenza. Vivere insieme, in un gruppo, la vita in classe significa poter sperimentare in prima persona la sostanza dell'apprendimento che è costruzione sociale (si impara con gli altri) e pluralità di modi e stili. Condividere ogni giorno con i propri compagni a scuola diversi modi di apprendere, constatare la varietà e la diversa misura delle competenze presenti non solo in un gruppo ma in ogni singola persona è un'opportunità insostituibile per apprendere in modo significativo: personale, durevole e trasferibile fuori dall'ambito scolastico. Gli alunni con disabilità sono per questo una risorsa per l'apprendimento di tutti gli alunni così come le strategie e le metodologie "speciali" sono una risorsa per l'apprendimento di tutti gli alunni proprio perché capaci di aumentare la personalizzazione e lo scambio fra competenze e saperi. In questo senso la qualità dell'integrazione a scuola è qualità della scuola e a tale proposito le parole di Maria Montessori sono ancora vive nei nostri pensieri: "Fin da quando, negli anni 1898-1900, mi dedicai all'istruzione dei fanciulli deficienti, credetti d'intuire che quei metodi non erano soltanto un tentativo per aiutare gli idioti, ma contenevano principi di educazione più razionale di quelli in uso: tanto che perfino una mentalità inferiore poteva divenire suscettibile di sviluppo. Questa intuizione divenne la mia idea dopo che ebbi abbandonato la scuola dei deficienti e a poco a poco acquistai il convincimento che metodi consimili applicati ai fanciulli normali avrebbero sviluppato la loro personalità in un modo sorprendente"⁹.

Inclusione come costruzione di legami che riconoscono la specificità e la differenza di identità. La politica inclusiva ci interroga sempre sui confini della nostra storia e persona. "Inclusione - scrive Habermas - qui non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche - e soprattutto - a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere"¹⁰.

Non si tratta allora di far diventare l'altro come noi o, all'opposto, di rinunciarvi per sempre ma di costruire ponti fra le persone, le situazioni, le competenze. L'integrazione potenzia la dimensione inclusiva quan-

⁹ Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1951.

¹⁰ Habermas J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 33.

do riesce a far intrecciare le voci di tutti gli interlocutori in un dialogo aperto, interprofessionale: caratteristiche queste alla base di ogni situazione educativa dove ogni persona, ogni ruolo porta il proprio contributo indispensabile e complementare.

Il concetto di inclusione così inteso ci fa ricordare le parole di don Lorenzo Milani quando, parlando delle differenze esistenti nel popolo, ribadiva che: *“la differenza vera non è nella quantità o qualità del tesoro chiuso nella mente e nel cuore, ma in qualcosa che sta sulla soglia fra il dentro e il fuori, anzi è la soglia stessa, la parola”* e, ancora, *“ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne insieme è la politica, sortirne da soli è l’avarizia”*¹¹.

¹¹ Don Milani L., *Lettera alla signora Lovato*, Gesualdi M. (a cura di), *Lettere di Don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, Mondadori, Milano 1970.

Bibliografia

Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci Roma 2000.

Bertolini G., Massa R. (a cura di), *Clinica della formazione medica*, F. Angeli Milano 1997.

Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Le sfide della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.

Canevaro A., Ianes D., *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*, Erickson, Trento 2003.

Foucault M., *Nascita della clinica*, Einaudi Torino 1969.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari 2001.

Gardou C., *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Centro Studi Erickson, Trento 2006.

Gesualdi M. (a cura di), *Lettere di Don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*, Mondadori, Milano 1970.

Habermas J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano 1998.

Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza Roma-Bari 1990.

Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, F. Angeli Milano 1992.

Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1951.

Moravia S., *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*, Laterza, Roma-Bari 1972.

temi e problemi: una pedagogia per la scuola

Nuovi insegnanti per una scuola nuova?

Lucia Balduzzi e Ira Vannini

Presentazione dell'impianto teorico e metodologico di una ricerca empirica sugli specializzati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) di Bologna

In questo contributo presentiamo l'impianto teorico e metodologico di una ricerca empirica - attualmente in fase di realizzazione - riguardante gli specializzati alla SSIS di Bologna dall'anno 2002 all'anno 2006. I risultati complessivi saranno pubblicati alla fine dell'anno 2007.

La ricerca è stata promossa dal Direttore della SSIS bolognese, professor Antonio Genovese, ed è stata realizzata da Lucia Balduzzi e da Ira Vannini, con la collaborazione delle professoresse Lella Grimellini ed Eugenia Lodini.

All'interno della nostra ricerca ritroviamo pienamente le ragioni che danno il titolo al Convegno: una pedagogia *per* la scuola, una ricerca pedagogica *che sia per* la scuola, che ritrovi in essa le problematiche e le ipotesi più valide, e che si rivolga ad essa per *restituire* i risultati ottenuti, in un'ottica di continuo orientamento della ricerca alla "trasformazione dei processi educativi" (M. Corda Costa, 2000).

Occuparsi di SSIS, e di quale sia la ricaduta della formazione universitaria sui giovani insegnanti secondari, pensiamo voglia dire anche questo.

La problematica della nostra ricerca

Non è stato facile identificare in primo luogo l'area e, in seconda istanza, le linee della problematica della ricerca: un'indagine tra i giovani insegnanti del 2000 non poteva infatti limitarsi a verificare *tout court* la soddisfazione per la formazione iniziale ricevuta, quasi fosse una problematica avulsa rispetto alla più ampia questione della professionalità degli insegnanti in Italia.

Questo itinerario di ricerca ci ha portato dunque inevitabilmente a toccare l'importante e complessa tematica della condizione docente nella scuola secondaria e di come la nuova formazione iniziale a livello universitario abbia influito (e stia influenzando) sulla costruzione della professionalità dei nuovi insegnanti.

In seconda istanza, affrontare la sfida di un'indagine empirica sui neo-insegnanti ha significato per noi confrontarsi e inserirsi nell'importante filone delle ricerche empiriche del gruppo pedagogico bolognese facente capo a Mario Gattullo (Gattullo et al.: 1981; 1990; 1992) e questo è stato un ulteriore elemento di stimolo e di responsabilità dal punto di vista scientifico.

Il filone delle ricerche empiriche bolognesi sugli insegnanti si è sempre contraddistinto per uno specifico "sguardo pedagogico", che non privilegiava tanto la mera descrizione delle molteplici variabili che definiscono la professionalità docente, quanto piuttosto la valorizzazione degli aspetti maggiormente legati alla sua realizzazione negli specifici contesti didattici al fine di offrire validi spunti e critiche costruttive per migliorare le pratiche degli insegnanti, la loro consapevolezza del ruolo e delle funzioni in una scuola pubblica, democratica, laica e di qualità.

Senza dimenticare la valenza politico-sociale della tematica della professionalità docente - ma anzi partendo (appunto) da questo aspetto di sfondo - tali ricerche hanno tentato di approfondire il problema al fine di cogliere le motivazioni implicite dei comportamenti dei docenti, gli ostacoli effettivi che non consentono loro di attuare una didattica innovativa, le ripercussioni che la loro formazione iniziale e in servizio ha avuto sulla professione.

Alla luce di tutto ciò, e allargandosi anche al panorama nazionale e internazionale delle ricerche sugli insegnanti e l'insegnamento, la defi-

nizione della problematica della nostra ricerca ci ha portato alla consapevolezza che la relazione tra formazione degli insegnanti e rinnovamento della scuola non può in alcun modo (ancora oggi) essere letta come una relazione semplice e diretta: la complessità dei fattori che regolano il sistema scolastico italiano e che lo tengono ancorato ad una situazione di generale arretratezza e immobilità è davvero notevole e pone la variabile formazione docente tra molteplici altri fattori di tipo organizzativo, gestionale, burocratico che ostacolano e reprimono le spinte innovative interne al mondo dei docenti. Pur senza dover ritornare alla nota definizione della classe insegnante come *vestale della classe media*, resistente a qualsiasi forma di cambiamento (Barbagli-Dei, 1969) è sufficiente ricordare oggi l'esempio e i dati delle ricerche sugli effetti della "rivoluzionaria" normativa che ha portato il nostro sistema scolastico all'autonomia degli istituti per comprendere come la scuola si sia affacciata al nuovo millennio con le stesse consuete modalità riluttanti e intolleranti di fronte a ogni nuovo "spazio di autonomia" (Bottani, 2002). La ritrosia a qualsivoglia innovazione proveniente sia da forze politiche di destra come di sinistra ha messo anche in evidenza che non sono i principi ideologici, politici o sociopedagogici quelli che principalmente guidano le scelte degli insegnanti, bensì esse fanno riferimento ad una "pedagogia dell'implicito", ad un modello autoreferenziale e tutto interno alla scuola, che sopporta "stancamente" sia le diverse e spesso incoerenti spinte politiche al cambiamento, sia purtroppo le esortazioni a realizzare una didattica teoricamente e scientificamente fondata provenienti dall'ambito della ricerca pedagogica.

La ricerca, tuttavia, non si è mossa in uno sfondo di profondo pessimismo; al contrario - in linea con il dibattito pedagogico degli ultimi vent'anni -, ci siamo orientate seguendo il principio che una formazione degli insegnanti di qualità può svolgere un ruolo fondamentale nel percorso di rinnovamento della scuola.

A partire dalla complessità dei fattori politico-istituzionali, burocratico-organizzativi che contraddistinguono il mondo della scuola, l'obiettivo della nostra ricerca è stato quello di esplorare il contributo che la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario e i modelli pedagogico-didattici in essa proposti hanno portato rispetto alla costruzione - nei giovani professori - della percezione e del vissuto di sé in

quanto *docenti competenti* (Manini, 2001) e “di qualità”. Si è cercato, parallelamente, di comprendere quali siano le modifiche necessarie a tale formazione affinché si trovino le vie per costruire, insieme ai giovani insegnanti, competenze professionali atte ad affrontare la rigidità e gli ostacoli istituzionali del nostro sistema scolastico.

Tutto ciò nella profonda convinzione dell'importanza di costruire e diffondere nella scuola il valore dell'insegnamento come attività pienamente professionale, fondata su solide competenze e definita sia sul piano teorico, sia sul piano pratico, perché di certo – come ci ricorda E. Lodini (1990; p. 110) – *l'amore e la sensibilità d'animo* non possono bastare ad una scuola che voglia essere “di qualità”, «... non bastano se sono un generico atteggiamento di apertura all'altro, non bastano se non si traducono in comportamenti, in scelte pedagogiche e didattiche che vadano nella direzione di “favorire” l'allievo e, principalmente, di farlo “crescere” intellettualmente, obiettivo che rimane uno dei compiti fondamentali della scuola».

Nella cornice problematica che fa da sfondo alla nostra ricerca, la formazione iniziale degli insegnanti è stata dunque interpretata efficace laddove capace di saldare strettamente le teorie pedagogiche e didattiche con le prassi di insegnamento, di trovare le condizioni, i modi e i tempi per una teoria che aiuti il futuro insegnante a riflettere sulle proprie esperienze professionali, a cercare *le ragioni* di questa pratica e, ancora, parallelamente, a “sperimentare” direttamente nella pratica, in una prospettiva, non solo metodologica ma soprattutto teorica, di ricerca-azione (M. Corda Costa, S. Meghnagi, 1990).

Rispetto a tali considerazioni, si è fatto anche riferimento a modelli proposti all'interno delle teorie dell'educazione degli adulti, ambito nel quale deve certamente collocarsi la formazione degli insegnanti per rispettare le indicazioni secondo cui l'apprendimento degli adulti è efficace, provoca effettivamente un cambiamento, solo se incide sul soggetto colto nelle sue condizioni individuali di vita lavorativa quotidiana, in modo tuttavia da procurare in esso uno stimolo intellettuale, una spinta alla riflessione autonoma sulla prassi (B. Marczely, 1999).

È pertanto all'interno di questo quadro di riferimento che ci si è voluti interrogare sulla qualità della formazione iniziale degli insegnanti e sulle sue ripercussioni su una cultura docente che sappia aprirsi al cam-

biamento con sguardo critico e capacità di ritrovare le ragioni teoriche e scientifiche delle proprie scelte nella pratica didattica.

Le ipotesi della ricerca

L'analisi delle ricerche nazionali e internazionali, e soprattutto delle più recenti indagini sui laureati e gli specializzati nei nostri corsi universitari per insegnanti (tra le più recenti si ricordano la ricerca dell'UCIIM a cui ha preso parte M.Teresa Moscato, coordinatrice dell'Area Comune della SSIS bolognese, con un campione anche di specializzandi bolognesi; le ricerche sul Corso di laurea per maestri di Padova, coordinate da Luciano Galliani; le ricerche di Franco Zambelli e altre), ci hanno dunque portato spunti fecondi, che si è cercato di raccogliere al fine di delineare le ipotesi più specifiche della nostra indagine.

In sintesi, vorremmo qui ripercorrere molto brevemente i principali nuclei tematici che sono stati indagati attraverso le dichiarazioni degli specializzati alla SSIS di Bologna:

- innanzitutto, l'opinione degli specializzati in merito alla ricaduta effettiva che il curriculum complessivo della SSIS (e le diverse aree di cui è composto) ha avuto rispetto alle loro attuali competenze professionali e alla loro attività di docenti nella scuola secondaria;
- in secondo luogo, le attuali motivazioni all'insegnamento dei giovani specializzati e gli eventuali cambiamenti rispetto alle motivazioni che li avevano inizialmente spinti ad intraprendere il percorso formativo della SSIS;
- ancora, la loro attuale propensione a continuare a fruire di percorsi di aggiornamento e formazione, anche in modo autonomo. Il loro interesse a continuare a costruire la propria professionalità;
- infine, le loro concezioni pedagogiche ed educative più generali sulla professionalità docente, quali l'apertura verso l'innovazione, l'idea di professionalità nell'insegnamento, la fiducia nelle potenzialità della didattica per il successo formativo di tutti gli allievi, la persistenza di un'ideologia delle doti naturali,...

L'ipotesi-guida più generale è stata quella di cercare di comprendere l'effettiva influenza del curriculum SSIS che gli specializzati percepiscono

rispetto alla loro attuale competenza professionale e come tali percezioni sulla formazione iniziale ricevuta (più o meno positive) si correlino con atteggiamenti pedagogici di fondo aperti all'innovazione e scientificamente fondati.

L'obiettivo principale è stato, in sintesi, andare a conoscere meglio le percezioni e i vissuti degli specializzati rispetto al profilo di insegnante effettivamente formato dalla SSIS: l'apertura del docente verso l'innovazione didattica, la sua disponibilità a utilizzare le strategie pedagogico-didattiche apprese, la sua volontà di continuare ad aggiornarsi, il suo atteggiamento verso un'idea di scuola democratica e di qualità, nel senso di fornire a tutti e a ciascun allievo quelle competenze fondamentali "per la vita" di cittadino attivo in questa nostra società.

Le scelte metodologiche

Oggi più che mai la scuola necessita di studi seri, scientificamente fondati, che consentano un effettivo confronto fra tutte le parti coinvolte nelle decisioni di politica scolastica. Un confronto, questo, non basato su esternazioni di buon senso o giudizi espressi in funzione di rancori o insoddisfazioni personali mal governati dalla razionalità (come troppo spesso si ritrovano nell'ambito del giornalismo, della narrativa,...), bensì (un confronto) fondato su validi dati di ricerca, capaci di definire terminologie, ipotesi, misure, criteri condivisi e condivisibili.

La ricerca empirica in ambito pedagogico è sempre andata in questa direzione; e, pur nella consapevolezza dei limiti dell'indagine compiuta, anche l'impegno di questa ricerca è stato quello procedere in questo stesso itinerario.

Dal punto di vista delle scelte relative agli strumenti e alle procedure di ricerca, abbiamo riflettuto molto sulle questioni poste dal dibattito qualità-quantità e abbiamo scelto "il doppio sguardo", quello della quantità e quello della qualità: da un lato abbiamo cercato la "riduzione" del fenomeno in variabili, in modo tale da consentire confronti e da scorgere correlazioni significative; in un secondo momento, abbiamo privilegiato l'esplorazione in profondità, in modo tale da non perdere la ricchezza dei vissuti e da trovare - via via - sempre nuove suggestioni per interpretare il dato quantitativo.

La ricerca ha dunque proceduto attraverso un questionario postale inviato a tutti gli specializzati (il tasso delle risposte è pari a un terzo della popolazione considerata) e, parallelamente, attraverso la realizzazione di una serie di *focus group* (con piccoli gruppi di specializzati) che hanno consentito una raccolta di materiale narrativo davvero importante per comprendere più a fondo le principali questioni che legano formazione, professionalità docente e qualità della scuola.

La finalità di tutto ciò è quella di utilizzare i dati raccolti ed elaborati per contribuire al confronto e al dibattito, in un'ottica di partecipazione e di tensione verso possibili miglioramenti di un curriculum così importante nella formazione universitaria come è quello che prepara i nuovi giovani insegnanti della scuola secondaria.

Riferimenti essenziali

Barbagli M., Dei A., *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969;

Bottani N., *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino, 2002;

Corda Costa M., *Due filoni, un unico impegno* (intervento in ricordo di Mario Gattullo), in Frabboni F., Giovannini M. L., Luzzatto G., *Università e Insegnanti*, Bologna, CLUEB, 2000;

Corda Costa M., *La formazione degli insegnanti*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1988;

Corda Costa M., Meghnagi S. (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1990;

Corradini L. (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando Editore, Roma, 2004;

Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Curriculum, tirocinio e professione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2005.

Galliani L., Felisatti E. (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2000;

Gattullo M., Genovese A., Giovannini M. L., Grandi G., Lodini E., *Dal sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Bologna, Il Mulino, 1981;

Lodini E., *L'insegnamento: vocazione o professione?*, in "Scuola e Città", n. 3, 1990;

M. Gattullo, *La pratica didattica, la formazione e l'aggiornamento* in A. Cavalli - a cura di - *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 1992;

M. Gattullo, *Una ricerca empirica sugli insegnanti. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna*, in "Scuola e Città", 1990, n. 2, pp. 57-66 (ricerca empirica compiuta su Professionalità Formazione Aggiornamento, seguito da altri cinque articoli in "Scuola e Città" a firma, nell'ordine, di E. Lodini, V. Gherardi, R. Gatti, G. Grandi, M. L. Giovannini);

Manini M., *Competenze in educazione*, in Gherardi V., Manini M., *Didattica generale*, Bologna, CLUEB, 2001;

Marzely B., *Personalizzare lo sviluppo professionale degli insegnanti*, Trento, Erickson, 1999;

Zambelli F., *Credenze educative di insegnanti nei primi anni di esperienza nella scuola secondaria. Analisi di narrazioni*, in "Orientamenti Pedagogici", n. 2, 2006, pp. 355-370.

Franco Blezza

Nell'ambito S.I.Ped., si è assunta dal 2002 l'iniziativa di sensibilizzazione e di proposta nei confronti della professione di Pedagogista, professione intellettuale superiore, di ambito sociale culturale ed esplicabile anche nella Sanità, distinta da quella dell'Educatore comunque specificato. I risultati sono compendati in una serie di scritti ("Bollettino della S.I.Ped." n. 2, pag. 2, aprile 2000; "Pedagogia oggi", n. 9-10, pag. 30-34, febbraio-marzo 2003, in coll.; n. 11, pag. 15-19, aprile 2003; n. 1/2004, pag. 74-77, maggio 2004; n. 3/2004, pag. 78-83, aprile 2005; n. 1/2005, pag. 100-105, novembre 2005 e in un fascicolo del 2006; e nei volumi *L'identità della Pedagogia oggi* e *La ricerca pedagogica in Europa*, Pensa Multimedia, Lecce 2005 e 2006, pag. 315-318 e 311-316. La proposta organica di un apparato concettuale ed operativo per la professione e il relativo esercizio, risultati ormai di quasi vent'anni di ricerche generali, sociali, metodologiche ed empiriche, si vanno esponendo da *Pedagogia della vita quotidiana* (Pellegrini, CS 2001), a *La pedagogia sociale* (Liguori, NA 2005) a *Il Pedagogista 2007* (Aracne, RM 2007), oltre che in rete (siti come www.larchivio.come/pedagogia, e posta elettronica ai colleghi), mentre sono in avanzato stato di elaborazione altri due volumi, uno generale, metodologico e sociale, ed uno di casi clinici.

Si ritiene opportuno intervenire ancora sul tema, per segnalare ai colleghi nella più elevata istanza della Pedagogia accademica come il problema sia tutt'ora irrisolto perché sostanzialmente non è stato posto nelle sedi competenti cioè nelle Facoltà di Scienze della Formazione, dove titoli accademici vengono assegnati a migliaia di studenti senza una corrispondenza al mondo del lavoro paragonabile neppure lontanamente a

quella offerta da altre Facoltà come Medicina e Chirurgia, Giurisprudenza, Economia e Commercio, Ingegneria, Farmacia, Veterinaria (o dizioni equivalenti) e via elencando; e con stridente contrasto con quanto avviene per i nostri stessi laureati in *Scienze della formazione primaria*. L'istituzione da parte della SIPed di un gruppo investito anche di questo compito, e presieduto da Orefice, costituisce un riscontro indubbiamente positivo.

Vanno segnalati, a tal fine, almeno i seguenti punti critici che ostacolano questo necessario sbocco professionale per la parte largamente preponderante dei possessori di titoli accademici di cultura pedagogica:

a) il perseguimento della professione apicale di cultura pedagogica costituisce un passaggio necessario per la qualificazione di tutto il sapere e di tutta la comunità scientifica accademica, esattamente come avviene per la quasi totalità delle altre Facoltà, e come non avveniva nel Magistero per ragioni comprensibili; per essa non si vede alternativa alla denominazione "*Pedagoga*", la quale può ricomprendere specialità e declaratorie molto variate;

b) ciò premesso, diviene praticabile anche la via di una professione intermedia, per la quale si può impiegare il termine "*educatore*" con specificazioni ulteriori, ma non si può impiegare la dizione *educatore professionale* in quanto essa appartiene anche legalmente ai laureati di area sanitaria;

c) la Pedagogia, nei suoi due millenni e mezzo di storia prestigiosa e ricca, può offrire la base necessaria anche alla formazione iniziale e continua di queste due diverse figure professionali, così come ne offre per le professioni scolastiche;

d) vi può essere, ed è opportuno che vi sia, un interscambio di strumenti concettuali ed operativi tra la Pedagogia e la Didattica scolastiche ed istituzionali e quelle sociali e professionali;

e) la scuola (od alcuni suoi gradi), la formazione degli insegnanti (o parti di essa), le età dello sviluppo (od alcune di esse) e la Pedagogia Speciale sono certamente importanti per il sapere Pedagogico; ma i problemi relativi, ben lungi dall'esaurirne il dominio che è tutta la società e tutto il corso della vita umana, sono difficilmente suscettibili di positiva posizione se non considerati come casi particolari, pure importanti, di tematiche più generali;

f) è necessario che le Facoltà di Scienze della Formazione (ma non

solo queste) si attrezzino per corsi che siano qualificati dagli insegnamenti specifici esattamente al pari di ciò che avviene per quasi tutte le altre Facoltà e relativi corsi di studio;

g) d'altra parte, un riscontro importante della validità (o della minore validità) di quanto viene fatto dalla Pedagogia oggi si può avere proprio dalla capacità di esercitare un ruolo organico nei corsi di laurea di altre Facoltà, con particolare riguardo a quelle di Medicina e Chirurgia, Psicologia, Scienze Sociali, Economia e Commercio, Scienze Politiche, Economia e Commercio e via elencando.

Anche la pluralità di declaratorie dei titoli, che sarebbe un pregio e una ricchezza, se non viene correttamente ricondotta ad una chiara dizione "*Pedagogista*" (per il quinquennialista ulteriormente qualificato) e "*Educatore*" con le dovute specificazioni (per il triennialista), non aiuta.

Margarete Durst

Il titolo del mio intervento richiama l'ormai classico *Narcisismo di vita, narcisismo di morte* di Andree Green, dove la duplicità dell'eros primigenio sembra risolvere la sua interna tensione in dicotomia, quasi un aut aut tra eros e thanatos¹. Di questa tensione sottolineo qui le ricadute sul piano della relazione educativa di tipo soprattutto formale, per come si sviluppa nei contesti istituzionalizzati, in primis nella scuola, che sono meno focalizzati sotto questo profilo, a differenza di quelli privati o più in bilico tra privato e pubblico (come famiglia e gruppo dei pari), se si eccettuano le opere narrative (esemplare il caso di *Collegio femminile*) e filmiche (cito, tra le recenti, *La mala education*). La scuola, con il suo sistema di regole e l'attività in classe, che copre ancora la maggior parte della vita scolastica, può giocare un ruolo non indifferente rispetto alla messa a frutto in personalità in piena formazione, come quelle di alunne e alunni quanto più giovani, di quel "capitale emotivo di riserva" costituito dal narcisismo, cioè da una costellazione psichica che impregna di sé la vita infantile per poi scorrere come un fiume carsico lungo l'intero corso dell'esistenza. Emozione allo stato puro, quindi altamente instabile e dinamica, il narcisismo primario affiora a tratti in superficie, nutrendo l'attività fantasmatica che è alla base dei processi ideativi e dell'immaginazione cui attinge la creatività. È infatti all'humus del narcisismo primario che occorre attingere nelle impasse esistenziali in cui più forte è la frustrazione, trovando il farmaco vitale proprio nell'antica ferita che

¹ Rimando per i riferimenti bibliografici ai miei saggi *Educazione ed affetti: l'arte di apprendere dall'esperienza* e *Il narcisismo: un capitale emotivo di riserva*, in "Scuola Democratica", n.1/2 1999, Dossier *Educazione e affettività: una prospettiva interdisciplinare*, pp.13-110, pp.13-35 e pp. 81-98.

marca il sogno della perfetta intesa². L'ambivalenza che caratterizza il narcisismo può così rivelarsi taumaturgica per sbloccare un'emotività congelata, anche per il troppo sentire. Ma proprio il potenziale mutativo insito nell'ambivalenza narcisistica, sempre in bilico tra il tutto o il nulla sentire, richiede sponda di contenimento, laddove la forte incentivazione delle istanze narcisistiche può sortire effetti distruttivi.

Le nuove generazioni appaiono infatti, fin dalla prima infanzia, sempre più sollecitate sul versante narcisistico senza che ci si preoccupi dell'integrazione di tale dinamica emotiva, essenziale allo sviluppo della personalità, con dinamiche psichiche di segno più egoico ed orientate in senso oggettuale, necessarie all'attivazione di modalità relazionali meno fusionali e assolutizzanti di quelle narcisistiche. Delle quali peraltro i media, servendosi del narcisismo in funzione manipolatoria, esaltano la dimensione esibizionistica in forma di messa in scena dei propri bisogni di riscontro nello sguardo dell'altra/o. La crescente esposizione narcisistica cui è sottoposta l'immagine infantile, adolescente e giovanile dai vari media, testimonia come il mercato abbia ormai individuato nelle nuove generazioni un prioritario settore della propria espansione, dato il loro connaturato bisogno di vedersi di riflesso, attraverso lo sguardo di un altro/a da sé ignoto/a. E va sottolineato che anche la figura adulta quando appare nel messaggio, da cui per lo più è assente, mostra dei bisogni esibizionistici del tutto analoghi a quelli infantili e giovanili solo più curvati in senso manipolatorio, e pertanto deprivati della componente vitale del piacere narcisistico. Tale capillare messa in circolo di modalità narcisistiche di auto-espressione concorre a farci riflettere sul doppio volto del narcisismo nei contesti formativi scolastici, in cui il presente appare sempre più proiettato verso il futuro, pur nel mentre continua a rapportarsi al passato trasmettendo saperi e capacità antichi. Dove appunto la crescita dell'essere umano si gioca sul raccordo tra presente e futuro e passato, cioè tra le diverse immagini di sé che popolano ogni esistenza.

Considero dunque la relazione educativa a partire dal suo aspetto più asimmetrico: discente/docente, ed osservo che se la figura docente

² Ho trattato il tema in, *On the threshold of creativity: A hermeneutic interpretation of the myth of Narcissus*, in A.-T. Tymieniecka (ed.), *Analecata Husserliana LXXVII*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 2002, pp. 271-296.

ha scarsa o nulla familiarità con il suo narcisismo, nel senso che non ha avuto modo di accoglierlo, riconoscerlo e elaborarlo, si troverà facilmente a reprimerlo, o, viceversa, ad incentivarlo negli altri/e, rendendolo magari asfittico o ipertrofico. Dove l'ambiente classe può facilitare l'esplicitazione delle dinamiche narcisistiche in senso sia vitale che distruttivo, l'uno e l'altro legati alla strutturale ambivalenza di questa forma di eros. L'aula può infatti avere una funzione analoga a quella di un teatro che contempla attori/attrici, con le loro diverse parti e ruoli, una scena e un pubblico, dove piece, o testo, e figura di chi dirige per quanto sembrano prefissati possono cambiare nel corso dell'azione a seconda della flessibilità o rigidità del sistema delle regole dell'insieme, ed è proprio a questo livello che le dinamiche narcisistiche possono giocare un ruolo significativo. Infatti l'eros primario - emotività allo stato nascente quindi altamente dinamica - con la sua istanza unitiva e assolutizzante, che induce a cercare sé nell'altro/a senza saperlo, espone alla confusività e all'ambivalenza del tutto o nulla sentire, con facili ripercussioni nella gestione dei ruoli. Tutti i tipici atteggiamenti narcisistici - innanzitutto quelli speculari dell'osservare/essere osservati, ammirare/essere ammirati, esibirsi allo sguardo/rifrangere nel proprio sguardo l'esibizione dell'altro/a - evocano sentimenti di onnipotenza facili a ribaltarsi nel loro opposto, a seconda dell'andamento dell'interazione reale e del modo in cui essa viene vissuta a livello fantasmatico, soprattutto sulla scia di aspettative e vissuti pregressi.

La figura docente, per come si trova situata nell'ambiente classe, appare oggettivamente esposta a una riattivazione del proprio narcisismo, il che può concorrere al suo relazionarsi empatico con persone sentite come simili solo a patto che la similarità non volga in identificazione. L'empatia infatti richiede immedesimazione nell'altra/o da sé di cui si riconosce la diversità in una con la similitudine³. La radice patica, preverbale, dell'empatia quale forma elettiva di 'intesa al volo', attinge

³ Del tema mi occupo da tempo, cito, anche per i riferimenti bibliografici, i saggi: *Empatia, socializzazione e sentimenti morali*, in "Scuola Democratica", a.XVIII, n. 4, 1995, pp. 109-116; *La carezza di Socrate. Empatia e paticità*, in "Studium", a. 92, n. 4, 1996, pp. 493-505; *Il legame del mare. Alle radici dell'empatia*, in F.Brezzi (a cura di), *Amore ed empatia. Lavori in corso*, Angeli, Milano, 2003, pp. 45-55; *Alle origini della comunicazione: il linguaggio tacito degli affetti*, in *Scienza e coscienza tra parola e silenzio*, Atti del Convegno organizzato dal "Centro per la filosofia Italiana", n. monografico di "Certamen", 2004.

certo al narcisismo ma richiede anche la distanza come non confusività tra sé e l'altra/o; in altre parole richiede una contemperanza di istanze narcisistiche ed egoiche che metta al riparo dall'idealizzazione e dalla demonizzazione di sé e dell'altra/o. Idealizzazione e demonizzazione denunciano sempre una mancanza di familiarità con il proprio narcisismo, ed espongono al rischio della ricaduta in sentimenti di esaltazione e nullificazione facili a sfociare in atteggiamenti tanto titanici quanto rinunciatari. Dalla sua maggiore esposizione al contagio narcisistico la figura docente potrebbe invece essere indotta ad attingere al proprio "capitale emotivo di riserva" se, lasciandosi sollecitare dai propri vissuti remoti, fosse disposta a rimettere in gioco se stessa per comprendere l'altro/a da sé, accettando di rivedere almeno per un attimo nell'altro/a un/a se stesso/a tanto dimenticato/a da apparire estraneo/a.

Chi infatti ci riconduce più a noi stesse/i dell'estranea/o? È scoprendoci 'straniere/i a noi stesse/i' che possiamo incontrare un'altra/o, laddove ci si trova sempre coinvolte/i con altre/i ignote/i pur se familiari. Occorre dunque imparare a vivere i ruoli di adulta/o e infans con sufficiente elasticità e consapevolezza, soprattutto da parte di chi impersona la figura adulta, a cui si chiede di non abdicare alla propria responsabilità formativa e di non irrigidirsi in un'adulthood a tutto tondo, stereotipata o idealizzata. Da qui la necessità di una "competenza" nell'esporsi al narcisismo, quindi ad un'emotività tanto gratificante sul piano del piacere quanto potenzialmente corrosiva dell'identità, la quale fa leva sulla dinamiche dell'io innervate sul principio di realtà e su forme di comprensione più mediate, di tipo logico-discorsivo. In questa capacità, o meglio arte, di bilanciarsi tra vissuti diversi si gioca la creatività di ogni funzione di cura. Da quanto fin qui accennato si capisce come al narcisismo attingano sentimenti essenziali alla relazione educativa, quali simpatia e empatia, dove quest'ultima assai più della prima richiede un'attenzione al e nel sentire. Per vari dei suoi tratti caratterizzanti - tra cui asimmetria, specularità, accudimento - la relazione educativa è esposta al riemergere del narcisismo, primario e secondario, che può pertanto rappresentare un potenziale formativo per gli attori/attrici della relazione stessa, attivando in loro il desiderio di rimettersi in gioco.

La richiesta di maturità che, in maniera esplicita e implicita, investe la figura insegnante può collidere con modalità più complessi di adultità,

intrecciate a componenti giovanili e infantili della personalità, che, ove accolte e riconosciute, potrebbero favorire il rapporto con le nuove generazioni. Laddove la non consapevolezza del proprio infans può attivare un'inaspettata rimessa in circolo del narcisismo, non sempre agevole da governare. Il rispecchiamento proprio del narcisismo agisce infatti in ogni effettiva relazione educativa, in cui si apprende sempre da entrambe le parti, scoprendosi ignoranti e perciò stessi bisognosi, o come dice Ovidio di Narciso: assetati.

Maria Morra

Nell'ambito del dibattito sulla professionalità docente il tema della riflessività ha assunto una notevole rilevanza. Esemplificativo è, a questo proposito, il rapporto dell'OCDE¹ sulla qualità dell'insegnamento in cui, tra le coordinate prospettate per definire un profilo di "insegnante di qualità", la "capacità di riflessione e di autocritica" è citata quale carattere distintivo della professionalità docente. Altri documenti sempre di carattere internazionale, hanno posto altrettanta attenzione sulla professionalità riflessiva del docente, esplicitandone modelli e prospettive di sviluppo². Il tema della riflessività nel contesto della professionalità docente merita, dunque, attenzione da parte della pedagogia della scuola.

Tuttavia, nonostante, la sua consistente diffusione nella letteratura internazionale e, benché definita e studiata da più punti di vista, la riflessività, non sembra sia stata però ancora indagata nelle sue matrici processuali.

Da questa esigenza scaturisce il presente articolo che propone un'analisi del problema in questione in stretta relazione con il processo della ricorsività.

In ciò che segue, si riportano le diverse accezioni di riflessività finora coagulatesi nel contesto degli studi pedagogici ed epistemologici, compresa quella emergente della riflessività ricorsiva; di seguito si ipotizza un modello di professionalità docente centrato sul processo della riflessività ricorsiva, a sua volta declinato nel senso della strategicità, della pubblicità e della responsività della condotta del docente.

¹ Cfr. OCDE, *La qualité de l'enseignement*, Paris, OCDE, 1994

Le accezioni di riflessività nel contesto degli studi pedagogici ed epistemologici

Nell'ambito della letteratura sull'argomento il concetto di riflessione è stato variamente interpretato, è tuttavia possibile sintetizzare le diverse posizioni in merito distinguendone tre accezioni.

Una prima configurazione di riflessività si è sviluppata all'interno del contesto filosofico e si è espressa principalmente come riflessione sulla natura, i significati e le finalità ultime dell'educazione. Il merito di questa forma di riflessione è consistito nell'aver prospettato una conoscenza generale e teorica delle questioni e delle problematiche inerenti l'educazione. Si pensi, in proposito, al contesto della filosofia analitica anglosassone, e in Italia, alle pregevoli analisi di Carmela Metalli di Lallo³. Si è giunti, percorrendo questa strada della riflessione teoretica, all'individuazione dei concetti, degli schemi e dei modelli del linguaggio educativo, che ha conferito alla pedagogia un'identità epistemica chiara e ben circoscrivibile. La riflessione ha assunto un'accezione teoreticista, benché non linguistica ma problematicista, nelle indagini di Alberto Granese, teorico della pedagogia critica. Per il pedagogista sardo, il luogo della riflessione pedagogica va esercitata su "le categorie 'massime' della generazione, della formazione-sviluppo-crescita, della coltivazione e della 'cura'"⁴ che costituiscono "i luoghi teorici a cui il pensare l'educazione inevitabilmente, e sempre-di-nuovo, conduce"⁵.

² Si rimanda all'analisi comparativa di studi e di ipotesi di modellizzazione formativa prodotti in area anglosassone (Stati Uniti, Canada, Australia, Regno Unito) e in Europa tra il 1980 ed il 1999 che ha consentito di evidenziare, pur nell'ambito delle difformità e della varietà, alcuni generali paradigmi di riferimento per la professionalità riflessiva del docente, emergenti a livello internazionale nell'ultimo ventennio. (Cfr. M. Striano, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001). Per l'evoluzione del fattore autoriflessione nella definizione della professionalità docente in Italia, si rinvia alla ricerca condotta per il CEDE da Umberto Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Roma, Armando, 1999; si veda anche il DLgs 17.10.2005, n. 227, attuativo della Riforma Moratti per la formazione degli insegnanti, all'art. 2, c. 1 in cui le competenze riflessive sulle pratiche didattiche sono ritenute un elemento caratterizzante il profilo formativo e professionale del docente.

³ C. Metalli di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1967

⁴ A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 301

⁵ A. Granese, *Il "caso italiano": un possibile passaggio dalle "Scienze dell'educazione" alla "Pedagogia critica"*, in W.Bohm (a cura di), *Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali* (Atti del Simposio internazionale di Pedagogia, Gardone, aprile 1985) Pisa, Giardini, 1998, p. 201

La riflessione diventa invece sinonimo di metateoreticità nella ricerca di Franco Cambi, esponente autorevole della metateoria ermeneutica dell'educazione. L'ottica auto-meta-riflessiva, spiega il pedagogista toscano, è "un'analisi di secondo grado"⁶ nel senso di una "riflessione ultima che coordina, controlla e chiude il discorso pedagogico riconoscendone e sviluppandone la struttura profonda (...) che traspare nei momenti della teorizzazione pedagogica"⁷. Infine, ma non certo da ultimo, la riflessione ha acquisito una connotazione trascendentalista nell'indagine epistemologica di Piero Bertolini, esponente della fenomenologia pedagogica in Italia, configurandosi come riflessione sull'esperienza educativa alla ricerca di direzioni di senso⁸. "Il punto di partenza per qualsiasi riflessione pedagogica - dichiara Bertolini - è stato ed è l'esperienza educativa"⁹. A questo primo livello di riflessione sull'esperienza concreta, tuttavia, ne segue un altro "volto alla ricerca delle 'costanti' che percorrono l'esperienza educativa"¹⁰. Per il pedagogista bolognese, infatti, lo sforzo maggiore per condurre la pedagogia dal semplice livello della riflessione sulla concreta esperienza educativa a vera e propria scienza consiste "nel far emergere (...) la sua struttura e le sue unità di senso originarie"¹¹. Solo a questo livello di scienza eidetica, "l'esperienza educativa risulta pedagogicamente (scientificamente) fondata"¹².

Pur nell'ambito delle difformità e delle varietà, le forme di riflessività sopra menzionate hanno come elemento comune l'essere filosoficamente impegnate e orientate a definire il senso morale, culturale e sociale dell'educazione.

Una seconda accezione di riflessività è stata variamente interpretata come indagine conoscitiva sulla pratica (Dewey¹³), teorizzazione durante

⁶ F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, CLUEB, 1986, p. 61

⁷ *Ibidem*, p. 99

⁸ Le principali direzioni di senso teorizzate da Bertolini sono la "sistematicità", la "relazione reciproca", la "irreversibilità", la "possibilità", la "socialità". Per un approfondimento si rimanda a P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 129-160

⁹ P. Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, Bologna, CLUEB, 1983, p. 26

¹⁰ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico...*, cit., p. 5

¹¹ P. Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, cit., p. 130

¹² *Ibidem*, p. 129

¹³ Il modello deweyano tematizza la riflessione come indagine euristica che si costruisce nel problematico rapporto con le complesse situazioni esperenziali. (J. Dewey, *La*

e nell'azione (Shön¹⁴) o ancora come abilità di operare cambiamenti in situazione (Merizow¹⁵). L'elemento che accomuna le forme di riflessività sopra menzionate è l'intendere la riflessività come un atto di ripensamento e di giustificazione teorica dell'operare e dell'agire educativo e didattico, in modo da generare conoscenza dalla pratica¹⁶. Questa seconda accezione di riflessività sta caratterizzando, peraltro, la stagione odierna della formazione dei docenti. Basti pensare all'istituzione delle SSIS (Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario), alla maggiore attenzione posta sui processi cosiddetti di "contesto" all'insegnamento-apprendimento, quindi l'orientamento, il tutorato, il tirocinio, lo stage, il placement e i processi dell'internazionalizzazione, che muovono tutti dal principio della riflessione sulla pratica; si pensi, infine, alla valorizzazione della laboratorialità e dell'accreditamento della didattica nel novero delle scienze dell'educazione.

È possibile identificare come emergente, soprattutto dal contesto degli studi epistemologici contemporanei, anche una terza accezione di riflessione, definita come ricorsiva, nel senso specifico dell'auto-riferi-

ricerca della certezza. *Studio del rapporto tra conoscenza e azione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 235. Idem, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 10. Idem, *Come pensiamo. Una riflessione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 61. Idem, *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 196 e 189. Idem, *Logica, teoria dell'indagine*, tr. it., Torino, Einaudi, 1973, vol. I, p. 135)

¹⁴ Le matrici del concetto di riflessione di Schön (inteso come inquiry alla maniera deweyana) sono riconducibili alla "community of inquiry" di C. S. Peirce; alla "teoria dell'indagine" di J. Dewey e sotto alcuni aspetti alla logica della scoperta scientifica di K. R. Popper. Per un approfondimento si rimanda a D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Bari, Dedalo, 1993

¹⁵ Con Mezirow la riflessione diventa sinonimo di emancipazione critica. La sua teoria nota come "teoria della trasformazione" si pone al crocevia tra il costruttivismo, la teoria critica ed il decostruzionismo nelle scienze sociali. Merizow distingue tre tipi di processi di riflessione: a) quelli che implicano un'esame delle giustificazioni delle proprie credenze, principalmente per guidare l'azione e ristabilire l'efficacia delle strategie e delle procedure usate nella soluzione di problemi"; b) processi di riflessione critica che consistono nell'"accertamento della validità delle presupposizioni delle prospettive di significato ed esame delle loro origini e conseguenze"; c) processi di autoriflessione critica funzionali ad una "revisione del modo in cui si sono posti dei problemi e le prospettive di significato" (J. Mezirow, and Associates, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey Bass, 1991, p. xvi)

¹⁶ Per un approfondimento delle procedure riflessive riferite all'agire educativo si rimanda a M. Striano, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, cit.

mento¹⁷, ossia come una modalità dei processi e dei sistemi di conoscenza di differenziarsi e ri-definirsi mediante movimenti circolari iterativi, diretti in ultima istanza su se stessi. Il processo dell'auto-riferimento non è assimilabile, però, al modello classico del soggetto trascendentale, ovvero del soggetto isolato che riflette in modo immediato e privato su qualcosa¹⁸. Viceversa, lo schematismo dell'auto-riferimento è di tipo binario, relazionale e integrativo¹⁹, nel senso che il "riferimento a se stesso" è mediato da interazioni o operazioni cognitive sotto forma di schemi o cicli.

In tal modo definito, il processo circolare dell'auto-riferimento amplia il dominio cognitivo anziché generare in esso paradossi ed autoinganni, come si è ritenuto per lungo tempo, espungendo di fatto la circolarità dai processi di conoscenza. È vero, invece che i processi dell'interazio-

¹⁷ Per il concetto di autoriferimento si veda l'evoluzione del paradigma cibernetico noto come "seconda cibernetica" che introduce il ruolo dell'osservatore nella costruzione della realtà indagata. H.von Foerster, *Sistemi che osservano* (a cura di) M. Ceruti e U. Telfner, tr. it., Roma, Astrolabio, 1987, p. 30. Per maggiori dettagli, si rimanda a B. Giacomini, *Conoscenza e riflessività: il problema dell'autoriferimento nelle scienze umane*, Milano, Franco Angeli, 1990. Per il concetto di autoreferenza "sistemica" si veda N. Luhmann, K. E. Schorr, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, tr. it., Roma, Armando, 1999

¹⁸ Francisco Varela, per denunciare lo stato disincarnato e privato del soggetto trascendentale utilizza la metafora dell'"osservatore astratto e disincarnato che, come un'entità cognitiva paracadutata su un mondo preconfezionato, si imbatte nella materia quale categoria separata e indipendente" (F. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1992, p. 90)

¹⁹ Gregory Bateson definisce lo schema circolare e relazionale dell'auto-riferimento nei termini della "struttura che connette" in base a cui tutte le cose sono reciprocamente interconnesse. In proposito, lo studioso dichiara: "diventa possibile studiare una struttura sconosciuta combinandola con una conosciuta e osservando la terza struttura che esse generano congiuntamente" (G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, tr. it., Milano, Adelphi, 1984, p. 111) al modo che "se vogliamo spiegare ciascuna delle due parti interconnesse da sola" ci poniamo di fronte a un "inconoscibile" analogamente al "suono dell'applauso di una mano sola" (Ibidem, p. 97); per Micheal Polany, il processo ciclico e processuale dell'auto-riferimento si spiega nei termini della "conoscenza inespressa" la quale si configura come: "una relazione funzionale tra due estremipolarità": "il più prossimo" con il quale il corpo incorpora i "particolari" delle cose esterne e il "distale" che ne costituisce, invece, "il significato combinato". (M. Polany, *La conoscenza inespressa*, tr. it., Roma, Armando Editore, 1979, p. 29); Humberto Maturana e Francisco Varela pervengono alle medesime conclusioni circa la natura ciclica e integrativa dell'auto-riferimento, parlandone nei termini dell'"accoppiamento strutturale", intendendo per esso la formazione di "schemi di interazioni" fra organismo e ambiente che, acquisendo un carattere "ricorrente" o "molto stabile", danno luogo a "una storia di mutui cambiamenti strutturali concordanti" (H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*, tr. it., Milano, Garzanti, 1992, p. 80)

ne ricorsiva danno luogo col tempo a comportamenti co-ordinati e auto-regolativi, come del resto già avevano intuito, quasi contemporaneamente, sebbene da versanti opposti, John Dewey e Jean Piaget, parlando rispettivamente di “arco riflesso”²⁰ e di “reazioni circolari”²¹.

La riflessività definita secondo la logica della ricorsività, allora, non può essere identificata col tempo e lo spazio astratti, disincarnati e mentalistici della speculazione filosofica; infatti, benché questo tipo di riflessione abbia raggiunto livelli di teorizzazione elevati e sofisticati, rispecchia ancora largamente una logica che procede per estensione sequenziale degli eventi, determinando quindi una semplificazione dei processi della conoscenza. Analogamente, anche la riflessività sull’esperienza ripropone i medesimi schemi di logica lineare e sequenziale, in quanto ipotizza l’esistenza di una realtà ultima a cui far riferimento e su cui riflettere. La riflessività ricorsiva, viceversa, è essa stessa un’ “esperienza incarnata”²² per dirla con Varela, nel senso di essere generata dai reali e concreti processi di auto-riferimento del soggetto, secondo un ordine di inter-azioni ciclico²³.

Ciò che definisce la riflessività ricorsiva è dunque la processualità, ossia un modo di pensare gli oggetti, gli eventi e le azioni secondo una logica di tipo reticolare, fatta cioè di processi che, interagendo ricorsivamente nel tempo, generano livelli crescenti di complessità, alla maniera dell’organizzazione dell’essere vivente²⁴.

La riflessività ricorsiva nella professionalità docente

La riflessività ricorsiva, nei termini sopra specificati, consente di precisare alcune dimensioni della professionalità docente, che costituiscono altrettanti ambiti di tematizzazione per la pedagogia della scuola.

²⁰ Cfr., J. Dewey, *The reflex arc concept in psychology* “Psychological Review”, 3/1896

²¹ Cfr., J. Piaget, *La costruzione del reale nel bambino*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1978

²² F. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *La via di mezzo della conoscenza...* cit., p. 51

²³ Per un approfondimento della natura circolare dei processi di conoscenza si rimanda agli schemi riportati da Varela nel paragrafo intitolato “Una fondamentale circolarità: nella mente dello scienziato riflessivo” in *La via di mezzo della conoscenza...*, cit., pp. 33-34

²⁴ Humberto Maturana e Francisco Varela, a questo proposito, parlano di “chiusura organizzativa” e di “autopoiesi” ad intendere l’autonomia degli esseri viventi conseguita mediante la produzione di processi interagenti di complessità crescente. (Cfr. H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesi e cognizione*, tr. it., Venezia, Marsilio, 1985)

Una prima declinazione della riflessività ricorsiva è la condotta strategica del docente da intendersi come l'insieme coerente di piani di azione intrapresi in vista del raggiungimento di uno scopo²⁵. Ciò che contraddistingue, in prima istanza, il disegno strategico è dunque l'esistenza di scopi da raggiungere mediante la combinazione di svariati piani e livelli processuali e sistemici di azione. Più specificatamente, la strategicità, si configura come una prestazione combinatoria che consente di organizzare le risorse presenti nel contesto, comprese quelle personali del docente, al fine di mettere in atto con successo un certo comportamento. Analogamente, anche la situazione di insegnamento-apprendimento si configura come lo sviluppo di un sistema di inter-azioni ricorrenti, anziché riferirsi unicamente alla dimensione educativo-didattica e alla relazione educativa docente-allievo²⁶. Fanno parte, infatti, del disegno strategico le finalità e gli obiettivi formativi, le risorse di diverso genere, umane, fisiche e strutturali, quindi la gestione di queste risorse, i metodi e le azioni di controllo e di miglioramento dei processi attivati in modo continuo e ricorrente e, non ultimo "i pensieri" dei docenti²⁷.

Da questo punto di vista, è possibile affermare che una ragione non trascurabile degli insuccessi della comunicazione didattica sia riconducibile ad un difetto di strategicità della condotta del docente, nel senso di confondere livelli e piani di azione eterogenei mettendoli sullo stesso piano. Ad esempio, commettendo l'errore di "mirare a piani del sistema

²⁵ Il concetto di strategia è un concetto "giovane" tanto che non vi è ancora un preciso accordo sulla sua definizione. Tuttavia, l'elemento che secondo molti la caratterizzerebbe è rappresentato dall'esistenza di scopi da raggiungere mediante la combinazione-giustapposizione di piani. In proposito, può risultare utile la concettualizzazione di Siegler e Jenkins secondo i quali una strategia è una serie di operazioni selezionata in termini flessibili per il conseguimento degli scopi prefissati. (Cfr. R. S. Siegler-E. Jenkins, *How children discover new strategies*, New Jersey Hove London, Hillsdale, Erlbaum, 1989). Per un approfondimento del concetto di strategia nel senso della strutturazione di piani si veda il testo di G. Miller-E. Galanter-K. H. Pribram, *Piani e struttura del comportamento*, Milano, Franco Angeli, 1994.

²⁶ In proposito Marcel Postic dichiara che "tutti gli elementi della situazione educativa sono legati, e voler esporre la relazione educativa astrattamente, senza collegarla alle altre componenti della situazione, in particolare gli obiettivi, i fini, senza ricollocarla nel suo contesto sociologico, senza considerare le caratteristiche della personalità dei protagonisti che si confrontano, condurrebbe a proporre una descrizione formale, senza giungere a una reale esplicitazione dei fatti vissuti" (M. Postic, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, tr. it., Roma, Armando, 2001, p. 17)

²⁷ E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 13

più elevati quando si tratta di *comprendere* un sistema o di *gestirlo* – oppure, di mirare a *piani inferiori* quando si tratta (invece) di *descrivere* un sistema o di *realizzarlo*²⁸. Il disegno strategico, in effetti, non si identifica con il processo didattico della pianificazione, nel senso della semplice estensione e sistematizzazione lineare e logico-sequenziale di piani di azione, ma richiede lo sviluppo iterativo di “nuovi modi di intendere le cose, di nuovi modelli e pratiche”²⁹. Questa accezione di strategia, nel senso della “implementazione”³⁰, consente di definire ancor meglio e in senso proprio la componente riflessivo-ricorsiva della condotta strategica del docente, che si specifica come capacità di usare piani di azione per costruirne altri³¹. Consentendo, in tal modo, di contrastare “l’abitudine (del docente) a guardare le variabili scolastiche con un atteggiamento passivo, come a un contesto svincolato entro cui operare e non come un ‘ambito’ che lui stesso contribuisce a strutturare”³². In effetti, la capacità di usare piani per costruirne altri, sta indicare qualsiasi operazione che trasformi, ordini o riordini uno stato di cose in un altro ritenuto migliore e più funzionale rispetto allo scopo che si intende raggiungere³³ e questo processo è contestualmente retro-attivo e pro-attivo, nel senso che si genera per effetto di *un’azione di ritorno* sui piani così coordinati, che risultano perciò modificati, regolati e implementati³⁴.

²⁸ N. Luhmann, K. E. Schorr, *Il sistema educativo...*, cit., p. 140

²⁹ C. Argyris, D. A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, tr. it., Milano, Guerini e Associati, 1998, p. 211

³⁰ Ivi.

³¹ Si rimanda alla copiosa letteratura sulla metacognizione sia individuale che comunitaria (Flavell, Brown, Bereiter, Campione, Scardamalia). Allo stato attuale sono state fornite tre accezioni di metacognizione. Una prima accezione la identifica col concetto stesso di “strategia” intesa come “capacità di costruire piani”. Una seconda accezione si traduce nella “consapevolezza e autoregolazione dei piani usati”. Infine, “la capacità di usare più piani contemporaneamente e contestualmente, in modo funzionale al raggiungimento di uno scopo” costituisce l’accezione più recente.

³² E. Rosso, *La ricerca dell’identità professionale*, in AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, MCE, UCIIM (a cura di), *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, Bologna, Editcomp, 2004.

³³ In proposito, von Foerster usa il termine “computare” nel senso di “riflettere, considerare (putare) le cose di concerto, nel loro complesso (...) per indicare qualsiasi operazione, non necessariamente numerica che trasformi, ordini o riordini le entità fisiche osservate, gli oggetti o le loro rappresentazioni, ‘i simboli’” (H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, cit., p. 221)

³⁴ Il riferimento più diretto di questo processo è il circuito cibernetico che si fonda sulla logica ciclica delle relazioni, diversamente dalla causalità lineare-sequenziale che

Questo, tuttavia, non vuol dire in nessun caso, che si dichiari l'intera tecnologia dell'educazione una prestazione propria del singolo docente. Al contrario, richiede al docente la capacità riflessiva di valutare la situazione didattica di concerto, ovvero come un sistema ordinato e coerente di mezzi in vista del raggiungimento di scopi da conseguire, secondo un ordine ciclico di inter-azioni e integrazioni e non di sequenze isolabili e, secondo una logica di implementazione e di miglioramento continuo.

Una seconda declinazione della riflessività ricorsiva è la condotta pubblica del docente. La riflessività ricorsiva, infatti, come si è già precisato, è auto-referenziale nel senso della inter-azione e della relazionalità e non della soggettività e della privatezza epistemica³⁵. La "riflessione della riflessione", infatti, non si risolve "nell'autoriflessività" cioè "nella riflessione delle proprie premesse", nel senso cioè di "un pensiero che ritorna su se stesso per riconoscersi e portarsi a chiarezza universale"³⁶, o nel senso idealistico di "avvicinamento a un'idea"³⁷ ma si definisce come riflessione "sul farsi della relazione"³⁸, ovvero come consapevolezza che le cose sono interdipendenti e connesse reciprocamente³⁹. Questa accezione di riflessione inter-azionale, circolare e integrativa, tuttavia, è poco diffusa e stenta ad affermarsi; viceversa, a prevalere in

si basa invece sulle sequenze isolabili che non tornano mai al punto di partenza. In proposito, Gregory Bateson afferma che "una serie di cause o di argomenti presenta una relazione *lineale* se la successione non torna al punto di partenza (...) l'opposto di lineale è *ricorsivo*" (Glossario, lemmi "lineare e lineale" in G. Bateson, *Mente e natura...*, cit., p. 301)

³⁵ A tal proposito, Jean Piaget distingue il soggetto individuale da quello epistemico, affermando che "il soggetto individuale" o "egocentrico" (è) centrato sui suoi organi di senso o sull'azione propria" ed è quindi, "fonte di deformazioni o possibili illusioni di natura soggettiva", viceversa, "il soggetto decentrato (...) coordina le sue azioni fra loro e con quelle altrui (...) misura, calcola e deduce secondo un criterio verificabile da ciascuno e le cui attività epistemiche sono dunque comuni a tutti i soggetti", (J. Piaget, *Le scienze dell'uomo*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 37)

³⁶ Introduzione di M. Ceruti a N. Luhmann, K. E. Schorr, *Il sistema educativo...*, cit., p. 11

³⁷ Ivi.

³⁸ L. Fruggeri, *La ricerca sociale come processo di interazione* in S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998, p. 89.

³⁹ Non è un caso che Gregory Bateson ragionando sui difetti dell'istruzione occidentale abbia scritto in una lettera ai suoi colleghi del Board of Regents dell'Università della California: "Infrangete la struttura che connette gli elementi di ciò che si apprende e distruggerete necessariamente ogni qualità". (G. Bateson, *Mente e natura...*, p. 21). Per esprimere lo stesso concetto Daniel Goleman afferma che siamo "programmati per connetterci" (D. Goleman, *Intelligenza sociale*, tr. it., Milano, BUR, 2007, p. 17)

modo talvolta predominante è l'altra configurazione della riflessione di tipo soggettivistico e privatistico, che si basa su un costrutto di tipo ontologico e metafisico, in quanto presuppone sia possibile uno 'io' isolato che riflette su qualcosa, indipendentemente dal contesto del mondo⁴⁰. Non è da escludersi, quindi, che tale presupposto epistemologico stia alla base anche della difficoltà del docente di comprendere la propria professione come "servizio prestato alla comunità"⁴¹. Storicamente, infatti, la professionalità docente è stata definita, e lo è tuttora, alla maniera del libero professionista che esercita cioè una professione liberale in modo indipendente, svolgendo il suo operato facendo unicamente appello alle sue conoscenze ed esperienze⁴². Di questo, ne sono testimonianza la centralità dell'attività didattica esclusivamente esercitata in aula, l'attenzione alla relazione didattica docente-discente, concepita unicamente come duale e strutturata secondo i criteri della lezione frontale e, all'interno di essa la priorità esclusiva data all'ambito cognitivo delle competenze disciplinari. E tuttavia, il dato che più direttamente emerge dalla situazione didattica oggi è che i docenti hanno a che fare con le "complexities of the classroom"⁴³, ossia con la complessità dell'interazione di classe e di scuola, quale esito principale dell'incidenza dei tre macro-fenomeni relativi alla diffusione capillare degli strumenti informatico-telematici, della globalizzazione e dell'intercultura. E non è un caso che la configurazione di questo scenario interdipendente e globale, anzi platenario⁴⁴, fatto di interazioni e di scambi diretti e ravvici-

⁴⁰ Il presupposto ontologico e metafisico dell'"io" emerge da una concezione del soggettivo ereditato dalla tradizione moderna in particolare da Cartesio e Locke, caratterizzato dal tratto della privatezza epistemica che è tutt'altro che scontato ed estremamente discutibile. Per un approfondimento si rimanda a R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura*, tr. it., Milano, Bompiani 1986; F. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *La via di mezzo della conoscenza...*, cit.

⁴¹ UNESCO-OIT, *Raccomandazione sullo status degli insegnanti*, delibera della Conferenza intergovernativa di Parigi del 5 ottobre 1966. Così recita la *Raccomandazione* all'art. 6: "L'insegnamento dovrebbe essere considerato una professione i cui membri assicurano un servizio pubblico..."

⁴² Per una trattazione più argomentata si rimanda all'articolo di Giuseppe Refrigeri in questo stesso volume intitolato "Professionalità come responsabilità"; si veda anche A. Cenerini, R. Drago, *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2001

⁴³ N. Luhmann, K. E. Schorr, *Il sistema educativo...*, cit., p. 239

⁴⁴ E. Morin, *Una mondializzazione plurale*, in A. Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, CLUEB, 2003, p. 39

nati, stia riscrivendo la storia della professionalità docente, nel senso della visibilità pubblica e dell'accuntability e non più della liberalità dell'insegnamento. A ben vedere, questo processo di progressiva pubblicizzazione che, peraltro, non coinvolge solo la professionalità docente, ma prim' ancora le altre variabili del processo di insegnamento-apprendimento⁴⁵, sottende una logica di tipo ricorsivo, nel senso della riflessione come 'tematizzazione'. Così Luhmann e Schorr argomentano che: "compito della riflessione" è quello di "riferire le esperienze alla contingenza dell'unità del sistema e rispecificarle partendo da lì in modo categoriale"; in questo senso, essa "non può essere lasciata nella vaghezza di un fenomeno globale oppure nella forma di un semplice orizzonte (ma) deve poter diventare un tema"⁴⁶. Il "tema", quindi, si configura come una forma di riflessione che sintetizza i modi differenti di riferimento all'oggetto di conoscenza. Esso, dunque, non è un processo che si definisce individualmente, alla maniera del soggetto che riflette in modo immediato sull'oggetto di conoscenza, ma è mediato da un insieme di azioni e di operazioni che arricchiscono l'oggetto di sempre nuovi rapporti e significati. Il "tema", infatti, è espressione della potenzialità riflessiva presente nell'oggetto"⁴⁷.

In questo senso, la riflessione come processo di tematizzazione defi-

⁴⁵ Si considerino, ad esempio le variabili del tempo e dello spazio dell'insegnamento-apprendimento. Lo spazio, inizialmente inteso solo come ambiente fisico ove si svolgono le azioni direttamente o indirettamente attinenti il processo di insegnamento-apprendimento, in seguito all'introduzione della "distanza" si è prolungato e allargato fino a raggiungere dimensioni globali, con le cosiddette aule "virtuali" ampie quanto tutto il globo terrestre. Inoltre, l'identità dello spazio formativo, inizialmente identificato con i locali scolastici si è espanso e complessificato fino a comprendere la pluralità degli ambienti delle agenzie educative (alla famiglia e alla chiesa, si sono aggiunti il mondo del lavoro, gli enti locali, l'associazionismo, i mass media, la città). Analogamente, la variabile tempo ha subito degli ampliamenti sia in senso verticale (l'età della scolarizzazione, inizialmente limitata all'età dell'infanzia e della giovinezza si è estesa per comprendere anche l'età adulta e l'età anziana) sia in senso orizzontale (oltre alle ore del mattino o eventualmente del pomeriggio, tradizionalmente dedicate alla scolarizzazione, sono diventate tempo formativo altre ore della giornata, comprese quelle serali e notturne, e ciascun giorno della settimana, compresi quelli festivi liberi da altri impegni. Analogamente, non soltanto il periodo scolastico da settembre a giugno, ma tutti i mesi dell'anno, compresi quelli dell'estate.) (G. Refrigeri, *Distanza e processo*, in *Le tendenze della didattica contemporanea*, Università di Cassino, Dispensa Corso di didattica, a.a. 2006-2007, pp. 9-21).

⁴⁶ N. Luhmann, K. E. Schorr, *Il sistema educativo...*, cit., p. 373.

⁴⁷ Interpretazione di M. Striano, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, cit., p. 38.

nisce anche la condotta pubblica del docente, il quale riflette non sui dati immediati e grezzi della situazione didattica, ma sui “temi” del processo dell’insegnamento-apprendimento e sulle variabili epistemiche di esso, ossia sulle operazioni e i processi cognitivi in esso incorporati. Analogamente, quindi, anche le organizzazioni, ovvero i sistemi scolastici ed extrascolastici, sono luoghi “già intelligenti che educano l’intelligenza”⁴⁸ perché riflettono la storia dei diversi modi epistemiche dei soggetti di interagire e di rapportarsi con quegli ambienti. Da questa prospettiva può sembrare anacronistico il comportamento individualistico “libero” e “liberale” del docente che non si trasformi, invece, in un servizio prestato alla comunità. D’altra parte, la possibilità che la scuola consegua realmente i macro-obiettivi che la comunità dei destini planetari⁴⁹ pone, dipende molto dalla capacità poterli ‘tematizzare’, nel senso cioè di poterli interpretare e gestire secondo un’ottica riflessiva di tipo inter-azionale, com-parativo e sistemico.

La questione della dimensione sociale e pubblica dei comportamenti, tuttavia, non riguarda solo la professionalità docente, ma deve essere ricondotta a una dimensione ben più ampia, relativa alla scientificità della pedagogia. L’autonomia che la pedagogia ha conseguito a partire da una prospettiva epistemologica interna⁵⁰, infatti, non è sufficiente a garantirne la scientificità, perché ad essa manca, proprio, la fruibilità pubblica generale degli esiti dell’azione educativa⁵¹.

⁴⁸ D. Demetrio (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita in età adulta*, Roma, Carocci, p. 32; H. von Foerster approfondisce questo punto di vista ne *I sistemi che osservano...*, cit.

⁴⁹ A questo riguardo, si evidenzia un limite sostanziale nel testo dell’attuale riforma della scuola italiana, art. 1 giacché considera i principi del sistema educativo dell’istruzione e della formazione ispirati alla “comunità locale”, “nazionale” alla “civiltà europea”, senza riferirsi, tuttavia, ai destini comuni della società platenaria.

⁵⁰ J. Piaget ha distinto quattro domini di scientificità. Il *dominio materiale* che è l’insieme degli oggetti sui quali indaga una scienza; il *dominio concettuale* cioè l’insieme delle teorie o conoscenze sistematizzate, elaborate da una scienza considerata sul suo o sui suoi oggetti; il *dominio epistemologico interno* costituito dall’insieme delle teorie aventi come oggetto la ricerca dei fondamenti o la critica delle teorie del dominio concettuale; il *dominio epistemologico derivato* che enuclea la portata epistemologica più generale dei risultati ottenuti dalla scienza considerata, comparandoli a quelli delle altre scienze. (Cfr. J. Piaget, *Le système de la classification des sciences*, in *Logique et connaissance scientifique* “Encyclopédie de la Pléiade”, Paris, Gallimard, 1967).

⁵¹ Cfr. G. Refrigeri, *Ricerca europea e pubblicità delle indagini*, cita questo riguardo, il monito di Edgard Morin circa l’incapacità della scienza di comprendersi come prassi

Sotto questo aspetto, strettamente connesso al comportamento pubblico, è la condotta responsiva del docente, da intendersi come un'ulteriore declinazione della riflessività ricorsiva, nel senso dell' 'autoregolamentazione'. Per responsività s'intende, infatti, una modalità di risposta culturalmente organizzata diretta al controllo e alla regolazione degli scambi con l'ambiente⁵². Nel senso che la produzione e l'uso degli oggetti culturali servono a direzionare, governare e regolare la quotidianità⁵³ e a capire i problemi della vita associata⁵⁴. "L'interconnessione dei diversi sistemi di conoscenze - dichiara a questo proposito Derrick

sociale è allo stato attuale ancora largamente disatteso. In proposito, l'epistemologo francese afferma che "esiste un metodo scientifico per prendere in considerazione e sotto controllo gli oggetti della scienza. Ma non esiste un metodo scientifico per prendere in considerazione la scienza quale oggetto di scienza e ancor meno lo scienziato quale soggetto di questo oggetto. (E. Morin, *Il Metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, tr. it. parz., Milano, Feltrinelli, 1983, p. 18)

⁵²Jean Piaget sostiene una tesi di questo tipo dal versante della biologia della conoscenza. "Le forme di conoscenza (...) - afferma l'epistemologo ginevrino - (sono) organi differenziati della regolazione degli scambi funzionali con l'esterno (p. 382) pertanto, "la conoscenza dell'ambiente e degli oggetti (...) è in realtà possibile soltanto attraverso un'estensione delle strutture dell'organizzazione all'intero universo" (J. Piaget, *Biologia e conoscenza...*, cit., p. 375). Raffaele Laporta si attesta su posizioni analoghe correlando la capacità di risposta organizzata all'ambiente al grado di libertà lasciato all'organismo nella scelta delle risposte (Cfr. R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996). Da tutt'altro versante anche J. Dewey afferma che la libertà è organizzazione e progetto (Cfr. J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit.)

⁵³Nell'ottica della sociologia dei processi culturali, la cultura costituisce un fatto "ordinativo e regolativo del comportamento individuale" nel senso che rispecchia le regole operanti dell'interazione tra individui impegnati nelle diverse pratiche e occupazioni della vita associata. (L. Sciolla, *Sociologia dei processi culturali*, Bologna, Il Mulino 2002, p. 32). Così, per Swilder, la cultura rappresenta non solo una costrizione e un vincolo per l'individuo ma anche un repertorio di risorse, una cassetta degli attrezzi utilizzabile entro strategie d'azione (Cfr. A. Swilder, *Culture in action: Symbol and strategies*, in "American Sociological Review", 51/1976). Per Bordieu, la cultura acquisisce la configurazione di "un habitus" nel senso della formazione di disposizioni durevoli e trasferibili dirette a percepire, pensare e fare in una certa maniera (Cfr. P. Bordieu, *La distinzione*, tr. it., Milano, Il Mulino, 1983). Per Collins, le forme della cultura e le norme sociali sono assimilabili a "rituali" in quanto emergono dalla ripetizione di soluzioni a problemi ricorrenti di cui si è fatta esperienza (Cfr. R. Collins, *teorie sociologiche*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1992). La scuola, da questo punto di vista, è ancora molto lontana dalla cultura intesa come pratica concreta, processuale, contestuale e distribuita nell'ambiente, in vista dell'autoregolazione del soggetto.

⁵⁴J. Dewey, dichiara che il controllo sociale, mediato culturalmente, abilita a "capire gli oggetti, gli eventi e le azioni" e a "partecipare efficacemente alle attività sociali" (J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 80)

de Kerckhove - è più forte e più ricca del solo confronto”⁵⁵. Ad evidenziare che, quanto più l’inter-azione ricorsiva è complessa, comprendendo non solo l’inter-azione tra singoli componenti o tra singoli processi, ma, tra sistemi organizzati di conoscenza, tanto più la componente riflessiva, previsionale e autoregolativa della conoscenza ne risulta incrementata.

Da questo punto di vista anche la condotta responsiva del docente si configura come capacità e potere di creare continuità, coerenze, corrispondenze, interdipendenze e scambi culturali differenziati e multipli nel contesto dell’insegnamento-apprendimento, affinché quest’ultimo si configuri come un ambiente organizzato, controllato e autoregolamentato. Sotto questo aspetto, l’inter-nazionalizzazione dei processi didattico-educativi attivati dai sistemi scolastici ed extrascolastici mediante la procedura della progettualità politica e sociale e non solo curriculare e didattica; la condivisione delle esperienze didattiche con colleghi, famiglie, enti locali, associazionismo culturale e sociale per il tramite della pratica della collegialità; l’inter-azione con l’extrascuola e con il territorio più ampio della scuola; la co-ordinazione con i processi di contesto all’insegnamento-apprendimento, quindi con la segreteria, il personale Ata e la dirigenza; il corrispondere alla domanda dell’utenza con percorsi formativi coerenti e aggiornati rispetto all’assetto epistemologico-didattico dei saperi, mediante l’impegno all’autoformazione, alla formazione in servizio ricorrente e continua, anche mediante la partecipazione a comunità scientifiche e professionali di settore; il ricorrere iterativo sui processi di insegnamento-apprendimento attivati per verificarne regolarmente i risultati e implementarli mediante le procedure della documentazione, del monitoraggio, della valutazione e dell’autovalutazione, rappresentano altrettanti comportamenti e processi responsivi e autoregolativi in direzione della promozione e dello sviluppo della professionalità docente.

⁵⁵D. de Kerckhove, G. Guarriello, C. Infante, G. Pains, *Pensiero i-pertinente*, Nova24, Il Sole 24Ore, Giovedì 21 giugno 2007, p. 6

Riccardo Pagano

Parlare e scrivere, oggi, di scuola, di insegnanti e di insegnamento è un po' come "sparare sulla croce rossa". È un esercizio "critico" a cui nessuno, dal proprio punto di vista, si sottrae, dal mondo accademico a quello giornalistico, da quello politico a quello familiar popolare e via dicendo. Sottolineare le manchevolezze, a tutti i livelli, del nostro sistema scolastico non è, tuttavia, qualcosa di nuovo, anzi sa di sapore antico ed è alquanto ovvio e banale. Del resto ciò non deve meravigliare più di tanto perché il mondo della scuola è fatto di cifre bibliche: otto milioni circa di studenti, quasi un milione di insegnanti, un numero indefinito di docenti precari, una quantità enorme di denaro speso, spesso molto male, per l'istruzione. Quindi, chi più, chi meno, a vario titolo, con la scuola ha a che fare e della scuola percepisce aspetti e dimensioni diverse. Che, poi, il sistema scolastico attraversi momenti di difficoltà non vi è dubbio e verrebbe da chiedersi come non potrebbe essere così visto ciò che recentemente la scuola subisce quotidianamente da una gestione politica dell'educazione iperattiva, ma schizofrenica, e da una società che alla scuola crede sempre meno orientata com'è verso ben altri obiettivi: il successo ad ogni costo, non meritato, non sudato e una iperprotezione familiare che pretende per i giovani panacee educative e ricerche di benessere psicofisico illusorio. Pertanto, quello che quotidianamente accade nelle aule della penisola non ci meraviglia più di tanto. Ma se è abbastanza ovvio quello che accade e se ciò non ci desta meraviglia, non per questo dobbiamo escludere la possibilità di capire e di intervenire. Lasciamo alle sottili e raffinate analisi sociologiche e storiche il compito di spiegare e comprendere le cause di un siffatto malessere, ai politici di intervenire sul piano legislativo e a noi, molto più modesta-

mente, riserviamo uno spazio pedagogico, guardato con occhio pedagogico, che entrerà nel merito della questione da un punto di vista recentemente trascurato e, forse, volutamente ignorato: la passione per insegnare al fine di insegnare con passione che, a nostro parere, è la *conditio sine qua non* per essere, per volere essere un buon insegnante.

1. La passione per l'insegnamento: da vocazione a formazione

Se in grande Paese come gli Stati Uniti d'America, in cui anche il sistema scolastico è in profonda crisi, le US Chamber of Commerce, la superlobby degli imprenditori, i conservatori dell'American Enterprise Institute e i progressisti del Center for American Progress hanno deciso di unire le forze per elaborare un rapporto comune sullo stato della scuola americana e se hanno individuato nell'insegnante il perno attorno a cui tutta la questione più o meno ruota, ciò vuol dire che è sull'insegnante, sulla sua professionalità, sulla sua voglia di voler insegnare con passione che si gioca la difficile partita della scuola¹.

In Italia anni e anni di politica sindacale tesa alla burocratizzazione e alla riduzione dell'insegnante a funzionario dello stato e una assurda, illogica, improduttiva, occasionale politica di reclutamento², hanno marginalizzato la figura dell'insegnante alienandolo, facendogli perdere quella dimensione passionale che la professione docente deve, a nostro modo di vedere, portare con sé, come se fosse il suo DNA.

Anche la ricerca pedagogica e didattica ha le sue responsabilità. Didatticismi, metodologismi sempre più esasperati hanno trovato nel tecnicismo didattico conforto e rassicurazioni per ovviare alle frustrazioni di un quotidiano insuccesso educativo e insegnativo.

L'aspetto a cui facevamo riferimento è assai antico: la passione per insegnare, ovvero quella spinta interiore che muove un giovane a intraprendere una professione che innanzitutto è un incontro tra due esseri

¹ Scriveva G. Salvemini: "Se ci decidessimo una buona volta a mettere in soffitta la parola astratta «scuola», per usare la parola concreta «insegnanti», ci avvedremmo subito che sarebbe bene lasciare stare «la scuola» cioè «gli insegnanti» a fare meglio che possono il loro mestiere (G. SALVEMINI, *La storia nelle scuole*, Il Mondo, 6 ottobre 1953).

² Per una precisa ricostruzione del fenomeno del precariato nella scuola italiana dall'Unità ad oggi cfr. *Oltre il precariato*, Quaderno n. 6, 2006, TREELLE, Araldica, Genova 2006.

umani, maestro e allievo. Nella passione per insegnare entra di diritto un' altra antica e ormai "rottamata" cartolina del passato: la vocazione per l'insegnamento. Eh sì! Ci rendiamo conto che si tratta di cose dal sapore antico. Ma siamo proprio convinti che si possa fare a meno di esse nello svolgimento di una professione che, per quanto debba connotarsi di competenze, di professionalità, di deontologia, di diritti e doveri, se manca di una forte motivazione pedagogica è svolta asetticamente, con disincanto, con freddezza, con distacco, con chiusure che impediscono effettivamente di stabilire una relazione educativa degna di questo nome?

Afferma Laneve che "esistono problemi di formazione degli insegnanti non più procrastinabili. E ciò è fuori discussione. La questione, però, è anche di formazione pedagogica e di approfondimento delle questioni educative. La sottolineatura della "didattica" non può essere la unilaterale affermazione di tecniche o di strumenti fini a se stessi. Il discorso è comprensivo, in sintonia, di cultura specifica, di specializzazione e di umanizzazione. Occorre prospettare una Didattica, in definitiva, centrata fundamentalmente sulla priorità intenzionale del docente, artefice di ogni processo didattico e *magister* della promozione degli eventi maturativi in umanità di ciascun discente"³.

Dunque, confortati anche dalle risultanze della più matura ricerca didattica, si diceva che occorre nuovamente scoprire la passione e la vocazione per l'insegnamento. Ma stiamo attenti! Se nel passato passione e vocazione venivano in un certo qual modo confuse e trovavano una sintesi "imperfetta" nella *missione* dell'insegnare e dell'insegnante, oggi, alla luce delle più recenti acquisizioni della ricerca delle scienze dell'educazione, non è più così. È sulla passione che si deve far leva più che sulla vocazione perché mentre la prima si può acquisire, la seconda o si ha oppure non si ha.

La passione, a nostro modo di vedere, deve ritornare ad essere considerata, alla maniera spinoziana⁴, come ciò che appartiene all'umano, o meglio come ciò che scaturisce dall'umana tendenza (*conatus*) a perseverare nel proprio essere. Se questa tendenza è riferita alla mente si chia-

³ C. LANEVE, *La Didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003, p. 80.

⁴ B. SPINOZA, *Ethica* (1677), tr. it. di S. GIAMMETTA, Boringhieri, Torino 1980.

ma volontà, se, invece, è riferita al corpo, appetito. La gioia incrementa la tendenza, mentre il dolore la blocca. Quindi la passione si può coltivare e può entrare a far parte del curriculum formativo degli insegnanti. A tal proposito è utile ricordare che per Spinoza la passione è un'idea confusa e inadeguata da cui ci si può liberare oppure, se è positiva, si può addirittura perfezionare. E se è così si può capire che questo aspetto ha molta importanza nei processi formativi, specialmente degli adulti, e pertanto ne parleremo in seguito nel tratteggiare aspetti della formazione insegnante.

Dal canto suo la vocazione (dal latino *vocationem*, invito, derivato da *vocare*, chiamare), invece, è più difficile da accettare nell'ambito di una scelta professionale. Essa ha origine essenzialmente religiosa, è un termine riferito alla scelta che si compie ascoltando la voce di Dio.

Sappiamo che il termine si è poi secolarizzato ed anche nella pedagogia ha assunto il significato di inclinazione, più vicino, quindi, alla passione, tendenza/*conatus*, di Spinoza, nella scelta di voler fare l'insegnante. Ma per chiarezza preferiamo mantenere la distinzione tra passione e vocazione, anche per evitare di ricadere nella confusione del termine *missione* che in un certo qual modo faceva sintesi di entrambi con tutto quello che ha comportato nella professionalità del docente e nella sua iconizzazione popolare.

Allora, la passione per insegnare! Si può, dunque, avviare un processo formativo che appassioni all'insegnamento? Ebbene, stando a ciò che oggi è previsto nella formazione insegnante sembrerebbe di no. La laurea in *Scienze della formazione primaria* e i corsi della SSIS non prevedono nulla di tutto ciò. Le discipline trasversali, a carattere pedagogico, e quelle specifiche, a carattere puramente disciplinare, sembrano delineare la figura di un docente scientificamente attrezzato, ma non sappiamo se è appassionato.

Si obietterà che non è previsto un corso di "passione all'insegnamento" e fin qui è abbastanza ovvio. Ma la nostra perplessità non per questo viene meno. Si è sempre detto che il mestiere dell'insegnante è diverso da tutti gli altri, ma questa diversità in che cosa consiste? Non è facile rispondere a questa domanda. Enciclopedie e trattati non mancano sull'insegnante e sulla sua funzione. In maniera molto più semplice Vittorino Chizzolini nell'a.s. 1925/1926, al suo primo incarico di insegnamento

presso la scuola elementare "Giuseppe Nicolini" di Brescia, sosteneva che "Il nostro (cioè il lavoro in classe) è un laboratorio di vita educativa, dove il maestro è lì a guidare lo studio, a coordinare le esperienze, a insegnare, a far sentire la trascendenza dei valori universali - quelli della verità e della legge -, ma non è meno presente e attivo nel favorire la spontaneità, l'inventività, il lavoro personale che dà gioia e rivela attitudini congeniali.

Programma? Materie? Orario? Nel più c'è il meno; e dov'è la vita è il tutto. [...] Se dovessimo scegliere un'insegna, preferiremmo questa: scuola formativa. La scuola educa la vostra volontà nel vivere quotidiano e vi addita l'ideale cui volgere gli occhi dell'anima"⁵.

Le parole di Chizzolini ci riportano ad un'immagine nobile di insegnante: dispensatore di conoscenze, ma soprattutto suscitatore di libere energie intellettuali e creative, animatore della comunità scolastica, testimone di valori immortali. E tutto questo richiede sì competenza professionale, ma ancor di più una competenza umana di altissimo livello perché, come giustamente afferma G. Steiner⁶, solo a chi si riconosce il ruolo di "maestro" si può autorizzare ad insegnare qualcosa a qualcuno. La fonte dell'autorità dell'insegnamento è soprattutto nella riconosciuta superiorità intellettuale e morale dell'insegnante che, però, senza la passione per questa difficile professione si trasformerebbe o in un impiegato della cultura o in un intellettualoide e in un moralista simile ai tanti santoni e falsi profeti di cui oggi, purtroppo, si vede un gran dilagare.

Orbene, se si può formare l'insegnante affinché abbia passione per l'insegnamento si dovrà individuare una sorta di curriculum di questa particolare disciplina: la passione. Ma sappiamo benissimo che un curriculum del genere non solo non esiste, ma, forse, mai esisterà. E allora tutto il discorso fatto sinora cadrebbe. Evidentemente la passione è trasversale alle discipline sia specifiche sia pedagogico/didattiche. Essa è una sorta di velo che avvolge il sapere disciplinare a cui dà senso. Insomma la passione per l'insegnamento trasforma il sapere in verità, ovvero l'insegnante deve sentirsi una guida che aiuta a pensare affinché si possano riconoscere le forme semplici in cui la verità si manifesta. Inse-

⁵ V. CHIZZOLINI, *Cinque interventi*, a cura di E. GIAMMANCHERI, La Scuola, Brescia 1987, pp. 22-23.

⁶ Cfr. G. STEINER, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2003, p. 9.

gnare a saper sollevare problemi, a porre le domande giuste, a svelare l'ignoto, queste dovrebbero essere le finalità dell'insegnamento che appassionano l'insegnante ad insegnare.

Dicevamo precedentemente che la passione è inizialmente un'idea confusa e inadeguata che o si può eliminare o coltivare e alimentare. Anche la passione per l'insegnamento ha le stesse caratteristiche: può essere avvertita in maniera embrionale e può essere alimentata o rifiutata. Ma per alimentarla occorre che nella formazione degli insegnanti si tenga conto di alcuni aspetti, che ora vedremo, alquanto trascurati o sottovalutati, o addirittura ritenuti superflui in nome di uno scientismo esasperato.

2. Per insegnare con passione ...

Sarebbe oltremodo facile indicare qualche elemento valoriale (il bene, la felicità, la solidarietà, la convivenza civile ecc.) per individuare i motivi pedagogici che possono contribuire a far maturare in un giovane la passione per l'insegnamento. Questo percorso, però, sarebbe ovvio, da un lato, e alquanto utopico, dall'altro lato. Ovvio, perché non si può insegnare senza prefiggersi delle mete che vadano al di là della semplice istruzione e utopico in quanto proporre valori è sempre un metadiscorso sull'educazione che non si sa fino a che punto è realmente praticabile. E poi sappiamo benissimo che l'ovvietà e l'utopia non sono affatto mancate nella formazione degli insegnanti, dal secondo dopoguerra ad oggi, con i risultati che sappiamo. Per evitare di ricadere nell'ovvio e nell'utopico occorre fare uno sforzo di riflessione ulteriore che ci consenta di tratteggiare linee di filosofia dell'educazione a cui l'attività insegnativa non può sottrarsi e che, al tempo stesso, motivi e faccia maturare la coscienza pedagogica dell'insegnante. A chi affidare questo compito formativo del docente? Principalmente alle discipline squisitamente pedagogiche (pedagogia generale e i suoi sottosettori), poi a quelle didattiche (didattica generale e didattiche disciplinari) e, infine, anche alle attività laboratoriali e di tirocinio. Come si vede, è una formazione trasversale e non può essere diversamente perché per appassionarsi ad insegnare è necessario che l'attività insegnativa venga considerata in tutti i suoi aspetti: teorici e pratico-operativi.

Qualche anno fa il XL convegno di Scholé riguardò il tema “Maestro, maestri, nuovi maestri” e gli Atti che ne seguirono rappresentano una interessante *summa* sulla figura dell’insegnante da come si configurava a come si deve o si dovrebbe configurare, oggi⁷. È interessante scorrere l’indice degli Atti per capire che nella maggior parte dei pedagogisti riuniti a Scholé vi è la preoccupazione di ridare all’insegnante il ruolo di educatore dal “volto autenticamente umano”⁸.

Ebbene, acquisire questo volto umano è già una forte motivazione per appassionarsi ad essere insegnante. Afferma giustamente Laneve che i giovani oggi hanno bisogno di maestri che li aiutino ad essere persone e a sperimentare inediti percorsi di vita per non rinunciare al progetto esistenziale⁹. Ecco, dunque, che in questo difficile traguardo educativo può scaturire la passione per insegnare. In questo tempo, a nostro parere, più che una passione idealistica o idealizzata, bisogna far maturare nei futuri insegnanti una passione educativa ermeneutica¹⁰. E se la passione idealistica spinge verso una filosofia dell’educazione che coglie mete educative dell’insegnamento sovrastoriche e di là da venire, la passione ermeneutica curva verso obiettivi educativi storici, storicizzati, realizzabili nella storia che viviamo, non per appiattirsi in essa, ma per meglio comprenderla e oltrepassarla. Alla luce di ciò delineiamo alcuni obiettivi formativi che, a nostro parere, si dovrebbero perseguire nella formazione dell’insegnante (sia della primaria che della secondaria) che potrebbero far maturare in lui la passione per insegnare. Si tratta, come vedremo, di obiettivi formativi che, pur essendo da sempre ritenuti ineludibili, si presentano con la veste dell’attualità.

2.1. per essere una persona “nuova”, oggi

In qualsiasi documento ministeriale in cui vengono presentati nuovi programmi, curricoli, indicazioni, raccomandazioni, è presente il riferimento alla persona sia come oggetto sia come soggetto dell’educazione.

⁷ Cfr. A.A.V.V., *Maestro, maestri, nuovi maestri*, Atti del XL convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 2002.

⁸ Cfr. C. LANEVE, *Un volto autenticamente umano per essere maestro nel terzo millennio*, in A.A.V.V., *Maestro, maestri, nuovi maestri*, Atti del XL convegno di Scholé, cit., pp. 214-218.

⁹ Cfr. *ibidem*, p. 215.

¹⁰ Cfr. R. PAGANO, *Educazione e interpretazione. Linee di pedagogia ermeneutica*, La Scuola, Brescia 2004².

Per avere contezza di questo è sufficiente rifarsi, tanto per rimanere agli ultimi progetti di riforma scolastica, alla “personalizzazione” di morattiana memoria e alla “centralità della persona” delle “indicazioni per il curricolo” da poco licenziate dall’attuale Ministro della Pubblica Istruzione, G. Fioroni.

Se, dunque, la persona, è al centro della scuola italiana, l’insegnante per avere passione per l’insegnamento deve amare la persona, deve volerla veramente istruire ed educare. E a questo punto il discorso diventa complesso perché l’insegnante nella sua formazione da docente dovrebbe conoscere chi è la persona alla quale deve rivolgere le sue attenzioni.

Non è questa l’occasione per riprendere sottili e raffinate analisi teoretiche e storiche per capire chi è la persona, ma un cenno lo si deve fare perché altrimenti sfugge una delle priorità formative del futuro insegnante.

Della e sulla persona si sono scritte innumerevoli pagine e non mancano ricerche di altissimo livello sia lontane nel tempo sia ravvicinate¹¹. Molto più modestamente la nostra riflessione riguarderà la persona che, attraverso l’insegnamento, si vuole formare perché le discipline scolastiche, chi più, chi meno, fanno costantemente riferimento all’uomo/persona. Poiché esse recepiscono le conquiste della scienza e della tecnologia che mettono, oggi, seriamente in dubbio i paradigmi con i quali siamo abituati a considerare la persona e la sua inviolabilità, anche al fine di evitare apprendimenti schizofrenici del concetto di persona, occorre di essa averne ben chiare le coordinate.

Innanzitutto, è necessario ricondurre la persona al suo essere confluenza di esistenziale e di ideale; confluenza e non coincidenza perché se così fosse la persona si attesterebbe su di un esistenziale ritenuto ideale e, quindi, non avrebbe spazi di trascendimento. L’educabilità della

¹¹ Si rimanda a A.A.V.V., *Persona e educazione*, Atti del XLIV convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 2006 e in particolare a G. MARI, *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, pp. 1-53.

Tra le ultime pubblicazioni cfr., inoltre, R. ESPOSITO, *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell’impersonale*, Einaudi, Torino 2007. L’A. critica l’idea di persona che separa il bios, il corpo, la fisicità, dallo spirito, dalla entità impersonale. Su questa frattura l’A. ritiene che si siano costruite le moderne democrazie le quali rifiutando il corpo come “umano” consentono che esso possa essere manipolato. Da qui quelle filosofie del diritto che distinguono tra la capacità giuridica della persona (che è presente nell’idea di persona suddetta) e la sua nuda naturalità quasi priva di diritti.

persona è in questa sua tensione ad andare oltre l'esistente, essa, cioè, ha la possibilità di essere veicolata, orientata verso orizzonti e mete educative. La passione per l'insegnamento, a nostro modo di vedere, è in questo spazio di possibilità che deve maturare. Si deve avere la consapevolezza che l'insegnante trasmette la conoscenza non per una semplice forma di erudizione (come sostengono gli epigoni di Gentile secondo i quali il sapere insegnato è di per sé educativo) né tantomeno esclusivamente per far apprendere abilità (così come affermano gli ipertecnologi secondo i quali l'uomo è valorizzato soprattutto per le sue "protesi"), ma per trasformarla in un valore educativo di cui la persona deve appropriarsi per progettare la propria esistenza. La passione per l'insegnamento, dunque, non è una passione vuota, anzi è ricca di contenuti valoriali e deve essere ispirata da scelte valoriali che l'insegnante quotidianamente, attraverso modelli di comportamento e contenuti disciplinari, veicola ai suoi allievi. È l'insegnante che, alla luce delle proprie convinzioni, decide come orientare valorialmente gli allievi. E qui è la vera difficoltà: l'esistenza si progetta a seconda dei valori di riferimento, delle proprie scelte ideologiche, delle proprie convinzioni politiche e via dicendo.

Si può sostenere che l'insegnante è assolutamente libero nella scelta di questi principi educativi? Non proprio! E non perché com'è ovvio deve rispettare le leggi, i regolamenti e via dicendo, ma perché è anche condizionato dalla realtà storicizzata nella quale esercita la sua professione. E la realtà della persona di oggi qual è? Avere consapevolezza di questo è una priorità che non può assolutamente essere ignorata. La passione per l'insegnamento deve sempre storicizzarsi affinché possa declinarsi in attività insegnative tese a trasmettere ideali che oltrepassino l'esistente, che lo trascendano, ma avendo ben chiare le mete concrete da raggiungere. L'eredità del Novecento, che nella crisi dell'Occidente, dei suoi valori e della sua civiltà, trova una delle sue espressioni più significative, fa vivere la persona in un malessere costante. La persona perde fiducia in se stessa, negli aspetti che hanno fatto grande la civiltà occidentale: la religione cristiana, la ragione, la scienza, l'educazione. Trionfando i settarismi e i fondamentalismi, la persona si smarrisce, essa si orienta verso derive illusorie, la tecnica, le pratiche magiche, esoteriche ecc., che ancor di più contribuiscono alla sua perdita di identità. Avere

questa chiarezza della condizione storica della persona per l'insegnante è fondamentale. Egli si appassiona all'insegnamento se vede mete educative alte, non per questo utopiche (come può essere accaduto nel '68), ma concrete, realizzabili. La persona "nuova" da educare è una persona storica, è un soggetto che ha coscienza del proprio tempo. Avere passione per l'insegnamento vorrà dire educare a saper cogliere l'istante, il momento storico che si vive. In altre occasioni abbiamo dato alla persona la valenza di *Kairós*, ovvero la capacità di essere temporalmente presente a se stessa nel momento in cui l'essere della persona intravede la possibilità di creare, di progettare, di guardare lontano. "La persona come *Kairós* è costruttrice di mondi, è tensione costante tra *bios* e *psiche*, ma una tensione che spinge verso forme di un nuovo umanesimo"¹². E la realizzazione di un nuovo umanesimo potrebbe rappresentare un'altra condizione necessaria per alimentare la passione per l'insegnamento, che, come abbiamo visto, è fondamentale per ridare vitalità e nuovo senso al lavoro dell'insegnante.

2.2.per un "nuovo" umanesimo

Parlare di nuovo umanesimo non è certamente una novità. Anche su di esso non mancano intere biblioteche¹³. Allora perché riprenderlo? Il motivo è molto semplice: la passione per l'insegnamento non può ignorare l'uomo che è il destinatario dell'attività didattica. L'insegnante sarà fortemente motivato nella sua quotidiana attività didattica se saprà a quale uomo rivolge il suo insegnamento. Come si vede il discorso è assai complesso perché tocca questioni che spaziano dall'antropologia alla sociologia, dalla filosofia al diritto, dalla medicina alla bioetica, dalla didattica alla pedagogia. Ovviamente, anche in questo caso, il nostro intervento ritaglierà uno spazio circoscritto relativo alla passione per insegnare.

¹² R. PAGANO, *Educazione, persona e Kairós*, in A.A.V.V., *Persona e educazione*, Atti del XLIV convegno di Scholé, Atti del XLIV Convegno di Scholé, cit., p. 373.

¹³ Senza fare riferimento alla sterminata bibliografia sul nuovo umanesimo, per comprenderne la sua perenne attualità è sufficiente rifarsi al convegno di Napoli, 27-29 settembre 2007, sul tema "alle origini dell'umanesimo scientifico. Dal tardo rinascimento al primo illuminismo" nel quale s'indaga sulla *vexata quaestio* circa i rapporti intercorrenti tra concezioni umanistiche e rivoluzione scientifica. Il tema consente di affrontare e di riflettere su che cosa si debba intendere per nuovo umanesimo quando le scoperte scientifiche mettono in crisi l'immagine dell'uomo.

La questione ruota attorno alla parola latina *humanitas* che risale etimologicamente da *humanus* e da qui *homo*. È noto che l'idea di *humanitas* latina ripresa nel Quattrocento e nel Cinquecento si declinava nelle virtù dell'uomo, nelle sue qualità morali, civili ed intellettive tra cui, solo per indicarne alcune, ricordiamo *libertas*, *gravitas*, *misericordia*, *benevolentia*, *urbanitas*, *honestas*, *pietas*, *fortitudo*, *ambitio*, *fides*, *ingenium*, *intelligenza*, *eruditio* ecc. Il significato di *humanitas*, così come Cicerone e altri ci insegnano, quindi, richiama quello greco di *paideia* che, com'è noto, ha un valore altamente educativo.

Senza entrare nel merito delle questioni filologiche e storiche, che giustamente distinguono una *humanitas* per l'uomo *vir* da una ben diversa per il *servus*, e volendo rimanere puramente nelle definizioni e nelle categorizzazioni di cui sopra, dobbiamo intenderci su nuovo umanesimo nella realtà storica e scientifica attuale. Pertanto, l'insegnante nel definire gli obiettivi educativi della sua programmazione deve sapere la *libertas*, la *gravitas*, la *misericordia*, la *benevolentia*, la *urbanitas*, l'*honestas*, la *pietas*, la *fortitudo*, l'*ambitio*, la *fides*, l'*ingenium*, l'*intelligenza*, l'*eruditio* ecc. che cosa significano, oggi, quali valori educativi esprimono. Nella formazione degli insegnanti, primari e secondari, un corso di pedagogia generale, a nostro modesto parere, dovrebbe far emergere l'intenzionalità educativa per la persona che oggi tende a ridursi alla pura sfera dei diritti, trascurando quel rapporto tra l'essere reale e l'essere ideale che, invece, investe la dimensione ontologica dell'uomo di cui bisogna saper cogliere l'identità espressa in discontinuità nella storia.

Ci si può richiamare ad un nuovo umanesimo razionale e scientificamente fondato, ma che abbia come obiettivo la liberazione dell'uomo dalle schiavitù che egli stesso si è dato con la tecnologia sempre più avanzata e specializzata. M. Ferraris, per esempio, elabora una interessante riflessione ontologica sul telefonino, un'icona dei tempi moderni, che ci consente di capire come va trasformandosi l'uomo attuale e la sua vita in seguito alle protesi tecnologiche da lui stesso create¹⁴.

¹⁴ Cfr. M. FERRARIS, *Dove sei? Ontologia del telefonino*, Edizioni de IL SOLE 24 ORE, Milano 2007.

Ecco, quindi, che per avviare ad avere passione per l'insegnamento è necessario recuperare il senso dell'uomo e dell'umano nell'età post-moderna. E qui un ruolo non secondario giocano aspetti quali il rapporto con la natura, con l'ambiente, con Dio, con la scienza. Sono a tutti note le derive biologistiche, scientiste, nichiliste che, purtroppo, "educano" le nuove generazioni. Avere passione per l'insegnamento vorrà dire, per noi, impegnarsi a invertire la tendenza per educare l'uomo nuovo, l'uomo che sappia coniugare modernità e socialità, interesse privato e collettivo, libertà per sé e libertà per tutti, che sappia scegliere tra utile e utilitaristico, che sappia organizzare la propria esistenza rifacendosi ad una gerarchia di valori a cui rispondere. È questo il neo-umanesimo? Sarebbe oltremodo pretenzioso pensare che fosse solo questo. Ma anche se questo non è, tuttavia, può, senza dubbio, rappresentare un punto di partenza per riflettere sul valore educativo da veicolare con l'insegnamento perché senza una pedagogia di fondo l'insegnamento si riduce ad istruzione e con la sola istruzione non si diventa uomini.

2.3. ...per una "nuova" cittadinanza

Se la scuola è per la persona, se la scuola è per l'umanesimo o "nuovo" umanesimo, la scuola è soprattutto per il cittadino e per la "nuova" cittadinanza. Anche su questo tema non mancano innumerevoli pubblicazioni, ma, nella maggior parte dei casi, l'approccio, il taglio delle ricerche è giuridico, filosofico, storico e poco pedagogico. Invece, a nostro parere, lo sguardo pedagogico è prioritario in quanto attraverso l'educazione e l'insegnamento effettivamente può crescere il senso della "nuova" cittadinanza.

Per evitare fraintendimenti è bene subito chiarire e spiegare perché parliamo di "nuova" cittadinanza. Il discorso è alquanto complesso e qui non è il caso di riprenderlo perché già abbondantemente trattato da qualificati giuristi e da filosofi del diritto. Ci limiteremo a soffermare l'attenzione su ciò che compete alla scuola italiana alla luce delle più recenti acquisizioni della ricerca storico/educativa e pedagogica. È superfluo riprendere gli artt. della Costituzione italiana e della legge ordinaria(2, 3, 4, n. 117/2001, e poi il D.Lgs 16 aprile 1994, n. 297, artt. 1-3, il DPR 24 giugno 1998, art. 1, la Direttiva ministeriale 8 febbraio 1996, n. 58) che dovrebbero rappresentare la "Bibbia" degli insegnanti per

l'esercizio della loro professione e curviamo l'attenzione sugli aspetti prevalentemente educativi¹⁵.

In un testo di pochi anni fa scrivevamo che "la crisi della democrazia contemporanea è dovuta proprio all'eclissi della cittadinanza"¹⁶. Nelle nostre società occidentali, com'è noto e come da più parti è stato ben sottolineato, non è la democrazia che è in pericolo quanto piuttosto le forme di democrazia più o meno rappresentative che dipendono dall'idea sottesa di cittadinanza che si vuole realizzare e alla quale si deve educare. Non può essere, infatti, eluso un tema oggi di grande attualità: i fenomeni migratori rendono sempre più multietniche le società contemporanee e costringono a rivedere il concetto di cittadinanza. La scuola, gli insegnanti e il loro insegnamento in questo processo storico hanno un ruolo fondamentale. L'insegnante nella quotidiana attività didattica deve sapere se si può insegnare per educare ad una cittadinanza sostanziale (ricerca di fini comuni) o ad una cittadinanza regolativa (scelta di regole comportamentarie).

Il pragmatismo, o ancor peggio il contingentismo e l'opportunismo, che purtroppo regolano la vita attuale, spingono nella direzione della seconda opzione e neanche la scuola sfugge a questa deriva. Più che alla educazione sostanziale, la scuola si accontenta di insegnare regole minime di comportamento civile illudendosi che "la raccolta differenziata", la giornata dedicata alle "opere buone", alla "festa della Repubblica" e via dicendo possano quasi magicamente indurre il giovane ad essere vero cittadino. È un'illusione, appunto! Una delle tante che la scuola vive e che provoca non poca frustrazione negli insegnanti i quali, di fronte agli insuccessi educativi, ritengono che ormai la scuola non possa farcela più a reggere l'impatto con una società sempre più incontrollabile. Il vero nodo del problema non viene individuato. Si pensa che la legge, che progetti e progettini vari possano risolvere le situazioni e non si capisce che la vera sfida è l'uomo, la sua educazione all'umano. Il cerchio, come si vede, si chiude. Persona, nuovo umanesimo e cittadinanza sono tre facce dello stesso problema: occorre educare l'uomo al senso della comunità e alla vita comunitaria. Se ancora prevarrà l'individualismo sull'appartenenza sarà molto difficile

¹⁵ Si veda, tra gli altri, L. CORRADINI, W. FORNASA, S. POLI, *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003.

¹⁶ R. PAGANO, *Per un'educazione alla cittadinanza democratica*, in M. CORSI, R. SANI (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 300.

educare alla cittadinanza. La passione per l'insegnamento affinché si insegni con passione ha nella costruzione del legame sociale un suo punto forte di riferimento. Non a caso la *philia* di Aristotelica memoria era una idea educativa della *paideia* greca che si conservò anche quando, scomparse le città-stato, subentrò l'impero macedone. È solo il legame sociale, avvertito come ineludibile per la vita comunitaria, che può far coincidere il bene "per me" con il bene comune. L'educazione alla cittadinanza poggia sulla responsabilità, sull'autonomia del singolo. Questi deve essere educato a vivere le molteplici identità di cui la vita attuale ci carica, utente e proponente, cittadino e politico, partecipante e stimolatore di partecipazione. L'insegnante con le sue discipline d'insegnamento può sollecitare alla cittadinanza attiva, alla presa di coscienza societaria, alla cittadinanza universale a cui inesorabilmente la globalizzazione ci consegna. La *passione civile* nella *passione per l'insegnamento* rende *appassionato l'insegnare*.

A parte il gioco di parole, a noi sembra che la scuola, oggi, molto più di ieri è chiamata a rispondere della formazione civica dei cittadini. E qui non è l'educazione civica, intesa come disciplina se stante, che può risolvere il problema. L'educazione civica compete a tutti, essa si testimonia con i comportamenti, si veicola con i messaggi educativi coerenti e carichi di responsabilità, si declina nel rispetto delle differenze, si enuclea nei programmi scolastici e nei momenti di partecipazione sociale e comunitaria. L'educazione civica non ha un luogo, un'ora di lezione. È sempre presente.

Concludendo queste brevi note, e altro non vogliono essere, ci limiteremo a soffermare l'attenzione sulla passione per l'insegnamento.

La scienza pedagogica e didattica, la psicologia e la sociologia dell'educazione e le loro derivate scientifiche e tecnologiche e altri marchingegni del postmoderno sempre più si sforzeranno di interrogarsi su come rendere efficiente l'insegnante e il suo insegnamento e su come favorire l'apprendimento. Ma se l'insegnante non avvertirà dentro di sé la passione per quello che fa, la passione per vedere luccicare di meraviglia gli occhi dei suoi allievi, sarà un bravo tecnico, un *bananos* dell'insegnamento, ma non potrà sentirsi maestro. E con questa riflessione chiudiamo il discorso affermando che in questa temperie culturale si ha molto più bisogno di maestri appassionati che di insegnanti tecnicamente attrezzati, ma umanamente poveri. Ci sarà un modulo formativo per appassionare all'insegnamento? Forse no! Ma noi ci speriamo lo stesso!

Giuseppe Refrigeri

1. La domanda di professionalità nell'educativo contemporaneo

Nell'educativo contemporaneo è dato rinvenire una diffusa domanda di professionalità¹, sia degli operatori dell'extrascuola, in particolare dei formatori di azienda e degli educatori professionali delle istituzioni di recupero e di assistenza, sia degli operatori della scuola, in particolare dei docenti e dei dirigenti, i quali negli ultimi anni hanno assistito a profonde modificazioni della loro identità. Non risulta che alla domanda di questi ultimi la pedagogia della scuola, che pure vanta una lunga tradizione di riflessione e ricerca sul campo, talora anche molto pertinente e di pregio, stia prestando l'attenzione adeguata, come, viceversa, si sta verificando per quelli dell'extrascuola in particolare da parte delle aziende che sono giunte finanche ad annoverare il capitale umano fra i fattori della produttività e dello sviluppo. È emblematica la sorte toccata alla commissione ministeriale appositamente istituita² dall'ex-ministra del MIUR, Letizia Moratti, agli inizi del suo mandato, proprio per fornire risposte a questa domanda insistente in Italia come in ambito internazionale, la quale dopo lo svolgimento di un considerevole lavoro teorico

¹ Cfr.: OCSE, *Attracting, developing and retaining effective teachers*, 2005; Eurydice European Unit, *The Teaching Profession in Europe: profile, trends and concern*, 2003; Confindustria, *Rapporto*, 2003; TreeLLLe, *Scuola italiana, scuola europea?*, Genova, 2002; TreeLLLe, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia*, Genova, 2004; TreeLLLe, *Oltre il precariato*, Genova, 2006; Cenerini A.- Drago R., *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2001.

² D.M.del 2 novembre 2001.

è finita nel dimenticatoio. Il lavoro della commissione aveva l'obiettivo di "definire i criteri per un codice deontologico del personale della scuola" che consentisse "alla categoria di veder tutelata la propria dignità, sia personale che professionale," ma "anche al fine di potenziare la qualità del sistema scolastico"³, per la quale è inevitabile la proposizione di una nuova professionalità dei docenti e degli altri operatori della scuola; viceversa oggi, a distanza di pochi anni, nulla ha fatto seguito a quella proposta, pur costituendo la più vicina al potere decisionale. La pedagogia della scuola non può non avvertire il dovere scientifico di formulare e proporre con convinzione una risposta adeguata a questo suo problema, che non si limiti al lavoro teorico, pur se indispensabile, ma che vada oltre fino alla sollecitazione delle istituzioni responsabili della politica scolastica. Va avvertito che per la formulazione di risposte adeguate risulta necessario porsi interrogativi di fondo. In primo luogo, occorre interrogarsi sulle ragioni dell'insorgenza di questa diffusa ed articolata domanda, poiché la formulazione delle risposte deve risultare consona alla loro natura e commisurata alla loro portata; in secondo luogo, è necessario identificare l'accezione più propria del concetto di professionalità riferita all'operatore scolastico, sia esso docente, dirigente, ausiliario, poiché spesso si rileva che questo tipo di professionalità in genere è inficiato da un equivoco identificativo di fondo, che impedendone la delineazione più specifica né confonde anche ogni proposta risolutiva.

1. Le ragioni della domanda di professionalità

Le ragioni che hanno prodotto questa insistente domanda di professionalità nella scuola contemporanea sono da ravvisare nei mutamenti politico-sociale e scientifico-tecnologico, che non hanno lasciato immutata la configurazione della professionalità di alcun operatore di alcun settore lavorativo, in particolare quella degli operatori dell'insegnamento, dovendo essere essi coloro che debbono leggerne gli andamenti e insegnarli. Sebbene siano molte, come è fisiologico che sia per fenomeni tanto complessi, le ragioni possono tuttavia essere raccolte in due ampi

³ Sacchetto P., *Relazione conclusiva* in "Annali dell'Istruzione" n. 2-3/2002, p. 3.

ambiti ben delineati, anche se alquanto articolati nel loro interno: le indirette e le dirette. Volendo comprendere più propriamente le scaturigini della nuova accezione della professionalità, su entrambi gli ambiti sarebbe necessario soffermarsi molto diffusamente, ma per motivi di circostanza ci si limita ad indicarle, specificandone, però, il nesso con le modificazioni che esse comportano nell'operato dei docenti. Le ragioni qui definite indirette, possono essere ravvisate nei mutamenti culturali e sociali di sfondo globale della società contemporanea e vanno considerate le matrici teorico-culturali di quelle dirette. Per circostanziare il discorso queste possono essere individuate, in primo luogo, nella diffusione di una politica europea dell'educazione e della formazione determinatasi a partire dal Trattato di Maastricht del dicembre del 1991 e sviluppatasi vieppiù nel corso degli anni successivi fino a coagularsi nel contemporaneo contesto definito della società della conoscenza. In questo primo genere di ragioni indirette, il più vicino a noi che apparteniamo ai paesi europei, deve essere ricompresa la dimensione europea dell'educazione, declinata nella cooperazione fra istituti scolastici attraverso la mobilità degli studenti e dei docenti per la diffusione e l'omogeneizzazione dei processi culturali e dell'insegnamento, l'apprendimento di almeno due lingue europee, l'allineamento delle istituzioni e dei titoli di studio su parametri simili. Un secondo ambito di ragioni indirette della domanda di professionalità può essere ravvisato nell'affermazione dell'ICT (*Information and Communication Technology*) e nella sua traduzione nel processo didattico delle scuole di molti paesi. Non sono di poco conto le ricadute di questo portentoso fenomeno, soltanto se si pensa alla nascita della formazione a distanza, prima, e di quella on line, dopo, alle modificazioni del processo della ricerca attraverso l'utilizzazione delle reti telematiche, ai modi della conservazione e della fruizione della conoscenza nelle biblioteche, ai processi della comunicazione audiovisuale ed ubiquitaria fra gli utenti. Un terzo ambito di ragioni indirette di molto rilievo va individuato nell'affermazione del processo di globalizzazione come processo di omogeneizzazione dei fenomeni scientifico-culturali oltre che economico-sociali. Si tratta di fenomeni dalle conseguenze rilevanti, talora anche negative, ma ormai inarrestabili, che estendono il pensiero in termini globali e inducono a ripensare i contenuti dei saperi dell'insegnamento, oltre che i relativi metodi, e la loro

spendibilità nel mercato del lavoro anch' esso ampiamente modificato. Questo primo genere di cause ha fatto sì che la figura, il ruolo e le funzioni dell'operatore scolastico, in primo luogo del docente, in altri termini la sua professionalità vada modificandosi ampiamente e richiedendo che si predisponga a "rispondere ad una domanda di educazione e di istruzione tipiche di società complesse, postmoderne, postindustriali, interdipendenti e globali"⁴.

Le ragioni che abbiamo definito dirette non sono meno determinanti per il cambiamento dei caratteri costitutivi della professionalità degli operatori scolastici. Esse possono essere identificate con le cause sistemiche, ossia riferite ai sistemi scolastici e formativi dei vari paesi, i quali, pur continuando a mantenere una certa loro specificità, vanno sempre più convergendo verso aspetti comuni, sempre più condividendolo motivazioni e finalità comuni, proprio in virtù di quella politica europea rinnovatrice, della dilagante affermazione delle ICT e del diffondersi dei processi della globalizzazione, di cui si è parlato sopra. Possono essere ricomprese in questo ambito le riforme di struttura attuate negli ultimi decenni in molti sistemi scolastici dei paesi occidentali a sviluppo tecnologico avanzato⁵, compresa l'Italia. Per quanto si riferisce al nostro sistema scolastico si pensi soltanto che nel volgere di un decennio si sono verificate due riforme di struttura del sistema scolastico e formativo, la prima operata dal ministro Luigi Berlinguer nel 2000⁶,

⁴ Xodo C., *Professionalità docente*, in "Annali dell'Istruzione" n.2-3/2002, p.96

⁵ Le riforme introdotte di recente In Gran Bretagna, in Spagna, in Francia, in Germania, in Svezia e finanche in paesi dell'ex URSS, come ad esempio la Romania prevedono tutte provvedimenti strutturali come il decentramento, l'autonomia, la ricerca della qualità anche al fine di procurare una più vasta uguaglianza delle opportunità, nuove politiche della formazione e del reclutamento dei docenti ecc., tutte concorrenti verso una rivisitazione della professionalità dei docenti e dei dirigenti scolastici.

⁶ Legge 10 febbraio 2000, n.30 sul riordino dei cicli scolastici. Con il ministro L. Berlinguer e con il successore T. De Mauro è stata attuata un processo di riforma definita "a mosaico" per l'insieme dei provvedimenti attuati su vari aspetti del sistema scolastico che hanno disegnato uno scenario nuovo per la professionalità: il nuovo assetto degli esami di stato (L.425/1997), la nuova qualifica dei dirigenti scolastici (D.L.59/98), lo statuto degli studenti e delle studentesse (DPR 249/1998), il prolungamento dell'obbligo scolastico a 15 anni (L.9/1999), l'istituzione dell'obbligo formativo fino a 18 anni (L. 144/1999), l'introduzione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (L. 59/1997, D.L. 112/98 e D.M.275/1999), la parità scolastica e il diritto allo studio (L. 62/2000)

la seconda da Letizia Moratti nel 2003⁷ con i relativi provvedimenti attuativi che non lasciano inalterata la professionalità dei docenti e dei dirigenti scolastici. Va annoverata, inoltre, fra questo secondo genere di ragioni l'introduzione del principio dell'autonomia didattica, organizzativa e gestionale come espressione di volontà politica di superamento della concezione centralistica dell'organizzazione scolastica e culturale. L'autonomia, pur se parziale e ancora mal compresa o non compresa nel senso giusto, va richiedendo ai docenti compiti nuovi e atteggiamenti diversi dal passato, che debbono far parte di una nuova professionalità. Se questo principio non sarà svuotato di senso e nella pratica, dovrebbe risultare alquanto pregno di mutamento negli anni a venire.

Va, considerato, infine, fra quest'ordine di ragioni il passaggio appena iniziato dalla scuola della quantità a quella della qualità. "Se nel XX secolo- viene sostenuto in un *Quaderno* di Treille- l'obiettivo strategico è stato elevare al massimo il livello di scolarizzazione ("una scuola per tutti"), l'obiettivo strategico del XXI secolo è garantire una ("scuola di qualità per tutti"). Non appartengono più solo al lessico di economisti e sociologi i concetti di stock di capitale umano e di capitale sociale, entrambi considerati ormai anche dai decisori politici come indicatori significativi e funzionali allo sviluppo della persona, alla partecipazione democratica, al progresso economico e alla coesione sociale"⁸.

Entrambi i generi di ragioni, tuttavia, mentre giustificano l'insorgenza della domanda di professionalità degli operatori della scuola sul piano valoriale sociale, in quanto contengono elementi e principi che ne hanno rimesso in discussione ogni aspetto, non ne consentono l'indivi-

⁷ Legge Delega 28 marzo 2003, n. 53 sul nuovo sistema di istruzione e formazione, che ne ridisegna in parte i cicli e la struttura generale in particolare per la licealizzazione della scuola secondaria e la formazione professionale, il diritto dovere all'istruzione e formazione fino a 18 anni, ecc. Anche con il ministero Moratti è stato attuato un processo di riforme durato 5 anni che investono la professionalità dei docenti e dei dirigenti scolastici. Si riportano il D.Lgs. 59/2004 sulle norme della scuola dell'infanzia e del I ciclo; La pubblicazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati allegati al decreto citato che hanno cambiato il tempo pieno, istituito il docente tutor, il portfolio, l'anticipo dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia, introdotto l'insegnamento di più lingue, sulla modifica degli organi collegiali, sulla formazione degli insegnanti, sulla valutazione, ecc. non senza discussioni accese nel paese.

⁸ Alexander T. - Oliva A., *Introduzione*, in Treille, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia*, (Quaderno n. 4), Genova, 2004, p. 13.

duazione di un' accezione nuova del concetto di professionalità docente. Per questo proposito è necessario prendere in considerazione la seconda questione di fondo, ossia l'identificazione dell'accezione di professionalità relativa alle professioni dell'educativo scolastico ed extrascolastico.

2. L'equivoco sul concetto di professionalità dell'educativo

Sia nell'etimo del termine (*professionalità* proviene dal verbo latino *profiteor*, composto di *pro fateor* traducibile in *professare*, manifestare pubblicamente un intento impegnativo, un impegno solenne, un proposito circa la propria vita, ecc), sia nelle sue sedimentazioni semantiche prodottesi nel tempo (la *professione* solenne dei religiosi nel prendere i voti, il *giuramento* dei membri della cavalleria medievale, dei militari, dei medici e degli avvocati ecc.), le diverse accezioni di "professionalità" contengono tutti alcuni caratteri comuni, sia pure in misura e modi diversi: a) la "pubblicità" intesa come la manifestazione, la dichiarazione pubblica del proprio impegno, un patto pubblico tra il professore e la comunità nelle mani di suoi rappresentanti più autorevoli con un solenne giuramento deontologico. Si pensi, appunto, al giuramento del medico o dell'avvocato all'inizio della loro carriera, il quale costituisce un atto pubblico di dichiarazione di osservanza fedele dei principi e comportamenti deontologici della professione consacrati nel tempo; b) la "superiorità" intellettuale, sociale e morale dell'attività svolta rispetto alle altre occupazioni presenti nella società. In proposito si rifletta soltanto sul fatto che il curriculum degli studi di preparazione alle professioni liberali sono stati sempre i più lunghi e anche i più accreditati nella società, così quelli della preparazione alla vita religiosa o alle peregrinazioni del cavaliere medievale; c) in terzo luogo, l'"autonomia" del processo della prestazione dell'operato, stabilito autonomamente dal professionista facendo appello alle sue conoscenze e alle esperienze. Ancor oggi si ritiene che "libero professionista si definisce chi esercita una professione liberale in modo indipendente, senza rapporto di subordinazione nei confronti dello Stato o di un datore di lavoro"⁹. Il medico, l'avvocato,

⁹ Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Vocabolario della lingua italiana*, voce "professionista".

l'ingegnere, il commercialista sono "professionali" nella misura in cui riescono a risolvere i casi loro affidati con interventi appropriati, talora anche originali, comunque scelti autonomamente.

A ben vedere, questi tre caratteri non solo non sono rinvenibili nell'operatività del docente e degli altri operatori dell'educativo in genere, ma addirittura in essa sono rinvenibili i caratteri opposti: a1) al posto della "pubblicità" si rinviene la "privatezza", ossia l'assenza di qualsiasi impegno formale pubblico all'inizio e durante la carriera dell'insegnamento. Il giuramento di fedeltà dei tempi passati, che peraltro era pronunciato nei confronti dello Stato e non verso la comunità degli utenti o verso la comunità scientifica, è stato abolito da tempo, per cui l'operato nella scuola si svolge senza alcun impegno pubblico verso la comunità degli studenti, delle famiglie, del mondo del lavoro e della società in genere. Talora, mal interpretando la libertà di insegnamento, che potrebbe richiamare da vicino il carattere della "pubblicità", ci si concedono liceità assurde da parte di taluni docenti o dirigenti non proprio tali. Con l'introduzione della partecipazione da parte dei Decreti Delegati del 1974 sono state tentate forme indirette di controllo da parte delle famiglie e del mondo del lavoro, ma non si è andati molto lontano per l'esito debole e sbiadito della partecipazione; b1) al posto della "superiorità" intellettuale, sociale e morale, inoltre, domina la "minorità"¹⁰ o la "mediocrità"¹¹ riferite al grado di intellettualità della formazione, del lavoro o di impegno, di accreditamento sociale e di considerazione morale da parte degli utenti. Negli ultimi decenni il livello intellettuale della formazione in ingresso si è sempre più abbassato tanto che, ad esempio, per insegnare il latino veniva richiesto un solo esame universitario e per insegnare la matematica nella scuola media venivano nominati i farmacisti e per le lingue straniere gli avvocati. Ancor più trascurato il livello della preparazione in servizio, affidata alla sola iniziativa degli interessati. Che dire dell'accREDITamento e della considerazione pubblica dopo i tanti episodi di contestazione o addirittura di derisione di cui sono fatti oggetto molti docenti nei giorni nostri in cui si fa tanto parlare di mobbing!; c1) al posto dell'"autonomia", sebbene in questi

¹⁰ N. Glazer, *The schools of the Minor Professions* in "Minerva" 1/1974

¹¹ Cfr. M. Barbagli e M. Dei, *Le vestali della classe media*, Firenze, La Nuova Italia, 1978

ultimi anni se ne parli tanto in termini positivi, permane tuttora la “dipendenza” da più autorità burocratiche, centrali e locali, politiche e culturali, come è normale che sia, considerato che i margini per l’autonomia sono fisiologicamente stretti. In conclusione, è necessario prendere atto che l’insegnamento non è una delle professioni liberali, perché non ne possiede alcuno dei caratteri peculiari; viceversa, per i caratteri sopra descritti, esso si configura come un’attività di servizio prestato alla comunità per delega di altri (lo Stato, la famiglia, l’azienda, la Chiesa, le agenzie formative), per gli aspetti formali simile ad altri servizi sociali quali l’assistenza, la previdenza, la sanità, la sicurezza ecc.¹² per altri piuttosto specifica. Non si può ignorare, infatti, che la professione docente o dirigente, pur inquadrandosi fra quelle dei pubblici servizi, presenta la specificità che è finalizzata ad un obiettivo unico, alla formazione della persona, come singolo e come componente della società¹³. E questa caratteristica non è paragonabile ad altri, ma unica e fra le più elevate.

Volgendo lo sguardo al nostro passato se ne ha ulteriore riprova nella “privatezza” dell’attività, ossia del processo di insegnamento privo di ogni controllo da parte della comunità (utenti, famiglie, associazioni, mondo del lavoro ecc), ma controllato, più o meno direttamente, dalla classe politica al potere¹⁴; così anche nella “mediocrità” del grado di attività, tanto che la pratica dell’insegnamento negli anni postunitari era consentita finanche con un basso livello di alfabetizzazione per la mancanza di docenti titolati e fino a qualche anno fa con un semplice diploma conseguito dopo tre anni per la scuola dell’infanzia e dopo 5 per l’elementare; infine, nella “dipendenza” dalla morale pubblica nell’Italia preunitaria, dalla cultura dominate nell’Italia liberale, dall’ideologia

¹² Cfr. M. Weber, *Economia e società*, trad. it., Milano, Comunità, 1961; E. Durkheim, *L’evoluzione pedagogica in Francia*, Paris, Presses universitaires de France, 1936; T. Parsons, *The School Class as a Social System: Some of its Function in American Society* in “Harvard Educational Review” XXIX, 1959.

¹³ Cfr. ex art. 3 della Costituzione. Pertanto, il rapporto di lavoro, mentre per gli aspetti formali si può inscrivere tra quelli dei pubblici dipendenti, gli adempimenti e i comportamenti debbono travalicarli al fine di assicurare la formazione della persona e del cittadino, obiettivo pubblico (costituzionale) possibile attraverso il possesso di una professionalità appropriata e in continuo aggiornamento.

¹⁴ P. Bourdieu - J. C. Passeron, *La riproduzione. Teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell’ordine culturale*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1972

dominante nell'Italia fascista; dall'ideologia della contestazione nella seconda metà del Novecento, dal difficile compromesso della mediazione culturale e sociale nel mondo della pluricultura di oggi. Conferma altrettanto convincente si rinviene nella scuola contemporanea, ove altrettanto evidente risulta il carattere del "privatismo" non solo per l'inesistenza di alcun patto deontologico pubblico, ma ancor più per l'assenza di qualsivoglia forma di verifica dell'operato del docente¹⁵, sebbene da anni si parli di valutazione interna ed esterna, di nuclei di valutazione, di istituzioni nazionali appositamente create; altrettanto presente è la "mediocrità" intesa come mediocre grado di preparazione iniziale fin qui richiesto per gli insegnanti della scuola dell'infanzia, della primaria e di alcune discipline della secondaria di I e II grado, come basso profilo professionale richiesto nel reperimento dei docenti, fatto ancora secondo criteri da ufficio di collocamento; e, inoltre, come inesistente politica di professionalizzazione in servizio, affidata finora ad un aggiornamento saltuario, sporadico, improvvisato. Proprio a causa di questi caratteri si spiega il basso prestigio degli operatori in continuo lento declino in molti paesi a sviluppo avanzato, così anche il processo della femminilizzazione come fenomeno di lavoro secondario o part time e l'alto grado di disinteresse per l'insegnamento da parte di giovani di qualità. Di qui anche la remunerazione non competitiva, le nulle possibilità di carriera, l'ambiente di lavoro poco stimolante e troppo burocratico; e, in terzo luogo, la "dipendenza", considerato che la traduzione pratica dell'autonomia è rimasta piuttosto lettera morta per più difficoltà e che se bene intesa, non potrà mai essere uguale a quella delle professioni liberali.

Proprio per l'equivoco di ritenere l'insegnamento una professione liberale, ereditato da un passato lontano di privatezza dell'insegnamento, e non un'attività di servizio, finora non è stata identificata l'accezione più propria della professionalità in questo fondamentale settore di attività. A causa di questo equivoco si è verificato che addirittura non sia stata rinvenuta alcuna accezione di professionalità anche da parte di

¹⁵ I risultati dell'INVALSI sono deludenti e poco influenti sul piano della valutazione; quelli del CIVR e del CNVSU. Il ministro Mussi ha istituito l'agenzia per la valutazione che andrà in opererà fra alcuni anni.

autorevoli pedagogisti¹⁶. Sempre per questo fraintendimento è stata fuorviata anche l'attività euristica della pedagogia della scuola, che nel tentare di fornire risposte teorico-pratiche alla domanda di professionalità, non è pervenuta fin qui ad alcuna formulazione condivisa. Una prima risposta molto accreditata è stata quella fornita da più parti, che intende la professionalità come l'insieme delle conoscenze e delle competenze pedagogico-didattiche da affiancare alle conoscenze disciplinari nell'insegnamento. Per dar seguito a questa concezione sono state istituite le SSIS per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento, ritenendo superato il solo vecchio esame di concorso; è stato, inoltre, ulteriormente valorizzato il tirocinio, accreditata la laboratorialità, sebbene non solo non esistano laboratori nelle istituzioni per la formazione dei docenti, ma talora non se ne abbia neppure una cognizione appropriata; sono state, poi, reclamate le scienze dell'educazione nella formazione universitaria di tutti i docenti, è stata accreditata la didattica nel novero delle scienze dell'educazione¹⁷, insomma è stata corroborata la dimensione del *fare* rispetto a quella del *sapere*. In realtà questa costituisce una risposta apprezzabile, che fa registrare importanti passi in avanti rispetto ad un passato in cui si è a lungo condiviso il convincimento neoidealistico secondo il quale "basta il sapere per insegnare", e rispetto anche al presente non privo di pregiudizi inaccettabili¹⁸, che pervengono finanche ad attribuire alla pedagogia tout court le manchevolezze della scuola; tuttavia risulta una risposta parziale, poiché attiene soltanto al *fare* e in parte al *sapere* dell'attività del docente, mentre trascura pressoché completamente quella che un tempo si intendeva come la dimensione dell'*essere* e che oggi è forse più proprio intendere come modo di interpretare e di *vivere* l'attività insegnativa da parte di operatori sociali, cui si

¹⁶ Ad esempio: F. De Bartolomeis, *La professionalità sociale dell'insegnante*, 1976; R. Laporta, *Insegnanti come e perché*, 1980, V. Cesareo, *Insegnanti e mutamento sociale*, 1976; Broccoli A., Porcheddu A., Menzinger Caruso A., *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'unità ad oggi*, Milano, ISEDI, 1978; Porcheddu A., *Insegnamento come professione*, Napoli, Ferraro 1979).

¹⁷ Queste tendenze sono piuttosto evidenti nelle ultime delineazioni delle classi di laurea recentemente riformulate, ove si constata per la prima volta la presenza delle scienze dell'educazione spalmata in molti corsi di laurea.

¹⁸ Spesso capita di leggere sui quotidiani articoli autorevoli che ironizzano sul "pedagogese" e il "didatticismo" come le cause dei mali della scuola.

richiede sempre più qualità delle prestazioni, in altri termini professionalità. Si può essere ottimamente preparati sul piano culturale e attrezzati su quello didattico, ma per risultare professionali si ha bisogno anche di vivere la funzione in modo responsabile.

Da alcuni anni si va delineando una seconda risposta che intende la professionalità come "riflessività", ossia come atto di ripensamento della propria esperienza di insegnamento, come il processo mentale con cui si valutano criticamente le premesse, il contenuto e il processo delle nostre azioni, e vi si attribuisce significato attraverso la loro interpretazione. Della riflessività ne sono state coniate più accezioni, alcune delle quali piuttosto utili per identificare la professionalità dell'insegnamento. La riflessività è stata intesa come verifica della validità della conoscenza, di cui si è fatto sostenitore Dewey, prima e più d' ogni altro. Stando al suo pensiero, la riflessione va ritenuta "una considerazione attiva, persistente e attenta di qualunque convinzione o di qualunque presunta forma di conoscenza, alla luce dei fondamenti che la supportano e dell'ulteriore conclusione a cui tende"¹⁹. In questo modo, il pensatore statunitense ha inteso la riflessione critica come il processo attraverso cui si esaminano gli assunti e si validano le asserzioni, "mettendo le conseguenze dei diversi approcci e delle diverse linee di azione davanti alla mente per consentirci di sapere cosa stiamo per fare quando agiamo"²⁰. Non molti si sono mostrati completamente d' accordo con questa posizione. Altri infatti hanno espresso altra accezione della riflessività, ravvisandola nella "riflessione nel corso dell'azione", ossia non tanto sui fondamenti e sulle conseguenze delle attività, quanto sui modi del processo, sull'"attività cognitiva... inerente all'azione intelligente". È di questo parere Donald A. Schon oltre che altri suoi contemporanei. In questo secondo tipo di riflessività l'azione di ripensamento consiste nell'individuare "il know how (che) è nell'azione" e non fuori o prima, in quanto "non c'è alcunché che ci induca a sostenere che il know how consiste in regole e piani che abbiamo nella mente prima dell'azione..."²¹. In conclusione la riflessività consiste nella capacità di teorizzazione du-

¹⁹ J. Dewey, *Come pensiamo*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 9.

²⁰ Idem, p. 17

²¹ D. A. Schon, *Il professionista riflessivo*, trad. it., Bari, Dedalo, 1993, p. 77.

rante il processo dell'azione, il processo dell'azione didattica. Una terza accezione della riflessività è stata ravvisata nell'abilità di operare cambiamenti in situazione. Si considera rappresentante di questa posizione Jack Mezirow, con la quale si è giunti alla formulazione della ricerca-azione e della ricerca-intervento²². E anche questa interpretazione è piuttosto condivisa e seguita anche nell'insegnamento.

A ben vedere, però, neppure questa seconda risposta delle scienze dell'educazione, sia pure tanto ben articolata in più accezioni della riflessività, tali che ne coprono pressoché l'intero spettro semantico, può essere ritenuta specifica e completa, sebbene vada tenuto in considerazione che l'azione riflessiva comporta una maggiore attendibilità di percezione delle circostanze, una più elevata consapevolezza, un più elevato grado di produttività e di gratificazione del lavoro. La "riflessività", infatti, non è una caratteristica esclusiva della professionalità dell'educativo, non appartiene soltanto alle attività dell'insegnamento, ma a tutte le attività con un qualche spessore di teoreticità, comprese quelle elevate liberali. È lo stesso Schon a rilevarlo ... nello scorso decennio differenti scuole ad indirizzo professionale hanno manifestato interesse per le idee di pratica riflessiva e di tirocinio riflessivo... insegnanti... amministratori, valutatori, docenti educatori e professionisti della formazione permanente". Contemporaneamente, però, hanno fatto la stessa esperienza "...gli architetti (che) sono stati fra i primi"; hanno fatto seguito operatori della "pianificazione, management, sviluppo delle organizzazioni, medicina, legge, progettazione tecnica, scienze forestali, odontoiatria, psicoterapia, assistenza infermieristica, pubblica amministrazione, informazione, dai militari e dal clero"²³. Va evidenziato, inoltre, che la riflessività è una caratteristica che attiene al "come" e al "perché" dell'attività professionale, alla giustificazione teorica dell'operare, alla valorizzazione del lavoro senza la quale potrebbe rimanere tecnico, pratico, all'ottimizzazione dell'organizzazione dell'ambiente di lavoro, al modo di creare conoscenza dalla pratica, ma non al "chi" dell'operatore, ossia all'identità morale e sociale dell'operatore educativo, che costituiscono la base della professionalità.

²² J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2003, pp. 102-103.

²³ D. A. Schon, *Il professionista riflessivo*, cit., p. 15.

3. La professionalità come responsabilità

La risposta più adeguata che la pedagogia della scuola potrebbe formulare alla diffusa domanda di professionalità dei suoi operatori potrebbe essere quella della professionalità come “responsabilità”, la quale sembra risultare la più completa, in quanto si riferisce alla dimensione soggettiva della professionalità, ossia al modo di essere o meglio di vivere la professione, ma inevitabilmente contiene anche le competenze pedagogico-didattiche della prima risposta e la riflessività della seconda, sopra prese in considerazione. La “responsabilità”, riferita all’operato delle attività di servizio e più specificatamente dell’insegnamento, però, è un concetto da personalizzare, in quanto qui non è stato elaborato tanto quanto in altro contesto, in quello della filosofia del diritto, ove è nata, e in quello filosofico-morale, ove vanta secoli di riflessione profonda²⁴. Nel nostro ambito è rimasto piuttosto implicito, sebbene lo si evochi abbastanza. La lunga elaborazione da parte del diritto, messa in atto sin dal secolo XVII, è pervenuta ad identificare le componenti del concetto di responsabilità confermate in termini più o meno espliciti anche dalla riflessione filosofica: in primo luogo, la precisazione dei margini di libertà a disposizione del soggetto che compie l’azione criminale, inoltre, il livello di intenzionalità o volitività nel compierla e, in terzo luogo, il grado di capacità di valutazione delle conseguenze dell’azione al momento di compierla. Può tornare utile farvi riferimento nel tentare l’identificazione delle componenti costitutive del concetto di responsabilità nel nostro ambito. Nel campo dell’educazione e più in generale dei servizi, la responsabilità va intesa come capacità di “rispondere”, di fornire risposte dirette e pertinenti alle domande, ai bisogni della comunità degli utenti, che nel caso specifico dell’insegnamento non sono soltanto gli studenti, ma anche le loro famiglie, il mondo del lavoro, le diverse componenti sociali. In questo rapporto duale di domanda-risposta (docente-discente) e plurale (scuola - parti interessate) nell’accezione di responsabilità prevale la dimensione morale, quindi

²⁴ Rimanendo all’età moderna e contemporanea i contributi più specifici e significativi sono stati forniti da I. Kant nel saggio *Streit der Facultaten (Conflitto delle Facoltà)* del 1798, da G. W. F. Hegel ne *I lineamenti di filosofia del diritto*; agli inizi del Novecento da M. Weber, ne *Il socialismo* del 1918 e nel corso del secolo Lopez de Onate (1940), R. Lewontin, H. Jonas (1979), E. Levinas (1980), K. O. Apel (1992).

intersoggettiva al di là della normativa, rispetto a quella giuridica, intersoggettiva caratterizzata dalla presenza della normativa di riferimento, in quanto la professione docente si fonda prevalentemente sulla dignità e autorevolezza (non autorità), doti costituite di valori etico-sociali e di comportamenti civili liberamente condivisi e praticati, anche se esiste una normativa²⁵ che tratta del codice di comportamento dei dipendenti pubblici, ove sono previste anche delle sanzioni per quei casi che piuttosto infrequentemente rivelano disvalori morali e comportamenti non confacenti alla morale.

Le tre componenti costitutive della responsabilità individuate in campo giuridico rimangono valide e si traducono in altrettanti elementi costitutivi della responsabilità in campo educativo, ispirate, però, da principi morali. La libertà di azione in ambito sociale diviene la libertà di azione professionale in campo educativo, formata da quella didattica, da quella comportamentale relazionale e da quella di pensiero. "La professione docente - è stato precisato dall'UNESCO - dovrebbe godere, nell'esercizio dei propri doveri (sic!), della libertà di insegnamento...è a loro (docenti) che dovrebbe spettare la scelta e la messa a punto dei materiali didattici, la scelta dei libri di testo, l'applicazione dei metodi pedagogici, pur all'interno dei programmi stabiliti e con la guida delle autorità scolastiche"²⁶. Questa libertà didattica, che può portare anche alla formulazione di un proprio progetto formativo, unita alla libertà di pensiero, di cui agli artt. 33 e 34 della nostra Costituzione, costituiscono la libertà professionale, la quale, dunque, non è arbitrio, ma, prerogativa regolamentata dalla normativa implicita della morale che regola il rapporto duale e plurale di un servizio pubblico in cui da una parte c'è la domanda, dall'altra la relativa risposta e soltanto secondariamente e limitatamente agli aspetti formali e comportamentali dalla normativa giuridica. Analizzando più in profondità la prerogativa della libertà professionale si possono ravvisare le sue componenti fondamentali ne: a) la libertà e di pensiero scientifico, pedagogico-didattico, di opinione politica, religiosa e sociale in genere; b) la coerenza morale, sociale e giuridi-

²⁵ D.Lgs. 165/2002, art.54.

²⁶ UNESCO-OIT, Raccomandazione sullo status degli insegnanti, delibera della Conferenza intergovernativa del 5 ottobre 1966.

ca, ossia la prerogativa per cui il proprio operato, i propri comportamenti, le proprie scelte siano compiute in piena libertà e nel rispetto della propria *weltanschauung*, di cui, però, si deve essere sempre disponibili a risponderne in prima persona sul piano morale (ossia della propria coscienza), sociale (ossia di fronte alle opinioni e alle decisioni della comunità) ed eventualmente giudiziale, qualora ne ricorrano le condizioni. È sempre più necessario accettare che le risposte professionali proprio perché libere nei termini sopra riportati, non possono non essere oggetto di valutazione, di controllo pubblico. Anche se qualcosa in proposito negli ultimi anni comincia a muoversi, rimane molto da fare per giungere al superamento della cultura dominante dell'avalutabilità e dell'intangibilità dell'operato dei docenti e degli altri operatori dell'insegnamento, della loro irremovibilità una volta entrati in ruolo, del libertinaggio comportamentale che talora (fortunatamente in casi molto limitati) caratterizza l'operato di alcuni docenti e dirigenti non dotati della dovuta disciplina relazionale. La libertà professionale, pertanto, non è assenza di norma, nemmeno negligenza di essa, ma operato nel rispetto di norme superiori, ovvero norme morali sedimentate nel tempo per la loro validità e condivisione; c) l'onestà scientifica, ossia la capacità di presentare le conoscenze nel rispetto della natura e della provenienza ideale e valoriale di esse, anche laddove non sono condivise dal docente, di discutere su di esse con obiettività secondo i principi più condivisi della proceduralità didattica, senza enfatizzare o minimizzare, nascondere aspetti non condivisi o palesarne altri condivisi.

Anche la seconda dimensione della responsabilità individuata dalla filosofia del diritto e confermata dalla ricerca filosofica, vale a dire l'intenzionalità dell'azione, la volitività consapevole di compierla o di non compierla è trasferibile nel settore dell'insegnamento e dei servizi in genere. Qui essa diviene la volontà di adempiere o meno al proprio dovere precisato nei suoi aspetti formali da un contratto collettivo nazionale di lavoro, ma ancor più rappresentato dal volere profondamente convinto della insostituibilità della contaminazione formativa di generazioni adulte con quelle più giovani per il trasferimento della sapienza e della conoscenza al fine di promuovere una società migliore. Anche la volitività della azione formativa possiede elementi caratteristici propri: a) la consapevolezza professionale, la prerogativa degli operatori che li

rende coscienti della fundamentalità dell'educazione in una società, dei doveri morali e politici del proprio lavoro, oltre che dei propri diritti. Del che essi debbono render conto al proprio datore di lavoro che in questo caso è la nazione italiana, come prescritto nell'art. 98 della carta costituzionale, ove il servizio scolastico è definito come servizio alla Nazione intesa come somma espressione della società in tutte le sue componenti, ma anche esser gratificati per la "bellezza" del loro lavoro sul piano professionale; b) L'intenzionalità porta alla personalizzazione delle risposte ai bisogni e alle aspettative esistenziali di ciascun soggetto, non, dunque, necessariamente elevate, anzi talora di mediocre o basso grado intellettuale se di tali livelli sono le domande a cui rispondere. Piuttosto che l'eccellenza generalizzata è necessaria la diversificazione dosata, rapportata al tipo e grado mentale di ciascun richiedente, affinché non si trascuri alcuno, ma ad un tempo non si banalizzi la qualità tenendo conto del grado elevato di altri.

La terza componente della responsabilità giuridica costituita dal grado di valutazione delle proprie azioni, è trasferibile al settore dell'insegnamento più delle altre due. La capacità di valutazione delle conseguenze del proprio operato diviene il grado di autoconsapevolezza delle conseguenze positive e negative della propria azione di formazione, della coscienza del costruire una personalità per il successo nella vita o del trascurarla, lasciarla all'insuccesso. Gli operatori dell'educazione e della formazione debbono esser consapevoli ed attenti alle conseguenze delle proprie azioni sul destino degli allievi, in quanto debbono rendersi conto della loro responsabilità sul destino degli allievi fino al punto di gioire o di rattristarsi di fronte al tribunale della propria coscienza di uomini e di cittadini.

Mario Rizzardi

La scienza cognitiva nata dalla cosiddetta rivoluzione cognitiva per rispondere a interrogativi epistemologici "concernenti la natura della conoscenza, le sue componenti, le sue fonti, il suo sviluppo e il suo uso" (Gardner, 1985) se da un lato ha richiesto all'approccio psico-pedagogico allo studio della mente l'impiego degli apporti di discipline diverse (linguistica, filosofia, psicologia, antropologia, neuroscienze, informatica, intelligenza artificiale) nondimeno ha portato dall'altro lato ad orientare gli studi di pedagogia della cognizione prevalentemente verso processi mentali quali pensiero, memoria, apprendimento, percezione, conoscenza, coscienza e a privilegiare spesso di fatto una visione epistemologica razionalista rispetto a una realmente costruttivista.

Il problema del riduzionismo con il rischio conseguente connesso all'appiattimento del sapere pedagogico (Baldacci, 2006) sembra infatti più pregnante nel caso di una pedagogia fondata o legata alle scienze cognitive, dove la riduzione può assumere diverse forme.

Una forma di riduzionismo, per così dire, dall'alto, ossia il socio-costruttivismo radicale o come si autodenomina il "costruzionismo sociale", è quella che sostiene che la conoscenza è una costruzione operata da una collettività di soggetti in interazione (Mead, 1965 e 1970; Berger e Luckman, 1966; Eiser, 1983; Gergen, 1983).

Altra forma di riduzionismo, quello dal basso, cerca di unificare lo studio della mente e quello del cervello, per cui la struttura e il funzionamento del cervello sarebbero anche quelli dell'attività mentale. Solo gli eventi e i processi neurali sono ritenuti reali, con il fine di ridurre lo studio dell'uomo a neuroscienza cognitiva. Se la definizione "neuro" di alcune scienze passa per così dire inosservata (neuropsicologia, neuro-

biologia, neurofisiologia, neurofarmacologia), lo stesso non può dirsi quando il “neuro” viene preposto a discipline con una maggiore eterogeneità tra i livelli, ossia quando si ha a che fare con i prodotti dell’esperienza e dell’agire degli esseri umani (interazioni, norme, istituzione cultura) piuttosto che con quelli della loro biologia; per citarne solo alcune neuroestetica, neuroetica, neuropsicoanalisi, neuroeconomia, neurofenomenologia, neuroteologia.

L’ottimista metodologico che ha accompagnato il comportamentismo negli anni cinquanta e il sociocostruzionismo negli anni sessanta e settanta, sembra essersi spostato nel programma neurofisiologico attuale con l’aggiunta di toni trionfalistici derivati in parte dalle tecniche ora disponibili come da un lato la risonanza nucleare magnetica funzionale che permette di visualizzare le aree cerebrali durante l’esecuzione di un compito mentale e dall’altro il programma genetico della biochimica molecolare. Peraltro, la sopravvivenza futura delle scienze dell’educazione di fronte ai progressi delle conoscenze e delle tecniche delle neuroscienze dovrebbe essere garantita almeno dal fatto che la neurobiologia è costretta ad arrestarsi di fronte alla imprescindibilità delle scienze dell’uomo e dell’educazione perlomeno per individuare ed indicare ai neuro scienziati i fenomeni da studiare e le loro caratteristiche.

La terza forma di riduzionismo non è verticale, ma trasversale, una sorta di riduzionismo eliminativo da cui deriva una tendenza a ricondurre lo studio e l’intervento della pedagogia della cognizione verso processi mentali quali pensiero, memoria, apprendimento, percezione, conoscenza, coscienza e a privilegiare spesso di fatto una visione epistemologica razionalista rispetto a una realmente costruttivista. Con la conseguenza della supremazia dei riferimenti al cervello e ai processi intellettivi superiori (lo sviluppo di strategie cognitive e metacognitive generali) rispetto allo studio dell’interdipendenza e della inseparabilità strutturale e funzionale fra pensiero, sensazione, azione e di un limitato interesse verso gli aspetti cognitivi della relazione educativa e similmente verso gli aspetti relazionali dei processi cognitivi.

Cogliendo il recente invito di Umberto Margiotta (2007) a pensare ad una “pedagogia dell’integrale antropologico in termini di conoscenza delle interpenetrazioni tra variabili cognitive, relazionali, affettivo-emo-tive, corporee, esistenziali” si ritiene opportuno che siano ricompresi

nell'oggetto della pedagogia della cognizione come elementi cognitivi anche l'esplorazione dei significati, delle esperienze emozionali e delle modalità di relazione interpersonale

In questa prospettiva risulta particolarmente efficace lo spostamento dell'attenzione dai processi mentali ai processi di mentalizzazione a tal proposito possono essere citati due esempi appartenenti ad ambiti educativi molto distanti, solo all'apparenza, quello dell'apprendimento della lettura, con i relativi disturbi, e quello del bullismo.

Per quanto riguarda il primo ambito, la pretesa di un approccio cognitivo improntato riduttivamente induce a focalizzarsi di volta in volta su aspetti genetici (la ricerca di un gene della dislessia) o su quelli neurobiologici (ad opera di teorie neurologiche molto diverse, contraddittorie, delle quali nessuna è sufficientemente specifica e dimostrabile - Goloburda, 1996; Habib, 2000-, frequentemente in disaccordo con le attuali conoscenze sulla neuroplasticità), oppure facenti riferimento a disturbi sensoriali visivi o uditivi (Tomatis 1967). Oppure ancora teorie psicologiche che mettono in evidenza fattori ambientali, motivazionali, scopi o capacità nell'apprendimento o deficit di diverso tipo come la memoria breve termine o la comprensione nella corrispondenza suono-simbolo o semplicemente brutte abitudini acquisite trattabili con tecniche di modificazione del comportamento.

Uno spostamento dell'attenzione ai processi sottostanti fa invece emergere le funzioni fondamentali nell'organizzazione e nella struttura della mente dei processi di mentalizzazione, processi che si costruiscono nelle relazioni educative (Mahler, 1967; Winnicott, 1987; Brazelton, 1983; Trevarthen 1980; Stern 1985; Abrahamsen 1993; Fonagy, 2000). Infatti numerose ricerche dimostrano che il problema della dislessia risiede nella mente, come anche in generale i problemi di apprendimento. Quelli che vengono chiamati sintomi specifici della dislessia riguardano una integrazione insufficiente o deficitaria dello schema corporeo e della immagine mentale del corpo che ha una fondamentale funzione di sintesi di base nel processo di sviluppo delle esperienze mentali dalle esperienze corporee. Disorganizzazione e mancanza di strutturazione mentali impedirebbero ai dislessici di utilizzare adeguatamente gli stimoli ambientali in generale.

Un secondo esempio proviene dal fenomeno del bullismo. L'approc-

cio cognitivo tende a comprendere il fenomeno del bullismo facendo riferimento prevalentemente alle interazioni ed allo status di gruppo, oppure agli stili di elaborazione cognitivo-emotiva individuali del bullo, come ad esempio ipervigilanza nei confronti degli elementi ostili, attribuzione ostile alle interazioni ambigue, tendenza a reagire in modo aggressivo, valutazione positiva nei confronti dei comportamenti aggressivi. Un approccio in termini di processi di mentalizzazione vede invece come centrale per la comprensione del gesto violento la confusione tra realtà e fantasia e la difficoltà da parte del bullo di comprendere lo stato mentale dell'altro, di entrare in sintonia con i suoi stati emotivi e di elaborare delle teorie su ciò che l'altro pensa.

Quali allora i punti di riferimento teorici per la comprensione dei processi di mentalizzazione?

Uno degli autori più recenti che si è maggiormente interessato della problematica della mentalizzazione è senza dubbio Peter Fonagy. A lui si deve lo sviluppo del concetto di "funzione riflessiva" (Fonagy, Target, 2001) che consiste nella capacità di interpretare il proprio comportamento e quello degli altri in termini psicologici, cioè in relazione ai pensieri, agli affetti, ai desideri, ai bisogni e alle intenzioni. La funzione riflessiva è alla base dell'empatia e permette di andare al di là dell'atteggiamento esteriore per arrivare a cogliere lo stato mentale che ha motivato un determinato comportamento. In assenza di questa funzione, quindi, il proprio comportamento e quello degli altri rimangono poco significativi. La capacità riflessiva favorisce la rappresentazione psicologica e la simbolizzazione del proprio stato interiore ed è quindi determinante per lo sviluppo di una regolazione affettiva efficace, per il controllo degli impulsi, l'automonitoraggio (il riflettere sul proprio comportamento) e l'esperienza di *self-agency* (il riconoscersi come protagonista delle proprie azioni).

Il concetto di funzionamento riflessivo si rifà agli studi di Piaget, a quelli cognitivisti sulla metacognizione (Flavell, 1976, 1979) e a quelli sulla "teoria della mente" (Baron-Cohen, 1997), ai concetti psicodinamici di "preoccupazione materna primaria", "madre sufficientemente buona", "*mirroring*" di Donald Winnicott, a quelli di "*réverie*" materna, "funzione *alfa*", "rapporto contenitore-contenuto" di Wilfred Bion (1995). Comprende anche le nozioni di "interiorizzazione transmutante" di Heinz Kohut (1980) e quella di "sintonizzazione" di Daniel Stern (1985).

Questi dati suggeriscono quanto già avanzato anche da studiosi cognitivisti (ad esempio Liotti, 1994), ossia che la metacognizione prende letteralmente forma nelle relazioni interpersonali e che lo studio del suo sviluppo non può ignorare gli specifici contesti in cui avviene.

La cosa più importante per lo sviluppo di una organizzazione di Sé mentalizzata è che il bambino attraverso l'esplorazione dello stato mentale dell'educatore sensibile possa trovare nella mente di chi gli presta le cure un'immagine di se stesso come motivato da credenze, sentimenti e intenzioni, in altre parole, come capace di mentalizzare.

Così, la considerazione dell'individuo come una rete di processi intessuti nelle interazioni sociali e l'attenzione costante ai processi di mentalizzazione nella costruzione delle funzioni simboliche e rappresentative possono contribuire a preservare la caratteristica ricchezza e fertilità dell'approccio cognitivo alla psicopedagogia.

Bibliografia

Abrahamsen E.P., Mitchell J.R.(1990), *Communication and sensorimotor functioning in children with autism*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 1, 75-79

Baldacci M.(2006), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Carocci, Roma

Baron-Cohen S. (1997). *L'autismo e la lettura della mente*. Astrolabio, Roma.

Berger P. L., Luckman, T. (1966), *La realtà come costruzione sociale*. Il Mulino, Bologna

Bion W. (1995) *Elementi della psicoanalisi*. Armando, Roma.

Brazelton T., Cramer B.(1993), *Il primo legame*. Frassinelli, Milano

Eiser J. R.(1983), *Psicologia sociale cognitivista*. Il Mulino, Bologna.

Flavell J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (ed). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Flavell J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Fonagy P., Target M.(2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Raffaello, Cortina, Milano.

Galaburda A. (1985), *La dyslexia et le developpement du cerveau*. *La Recherche.*; 16: 762-769.

Gardner H.(1988), *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*. Feltrinelli, Milano

Gergen K. J., Gergen M. M. (1966), *Social psychology*.Harcourt Brace Jovanovich, New York.

Goloburda A.M. and Kemper T.L.(1979), Cytoarquitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study. *Annals of Neurology*; 6: 94-100.

Habib M. (2000), The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain* 123, 2373-2399

Kohut Heinz (1980) *La guarigione del sé*. Bollati Boringhieri.

Liotti G. (1994). *La dimensione interpersonale della coscienza*. NIS, Roma.

Mahler M.(1978), *La nascita psicologica del bambino: simbiosi e individuazione*. Boringhieri,Torino.

Margiotta U.(2007), Educare la mente o il cuore? In N. Filograsso, R. Travaglin (a cura di) *Piaget e l'educazione della mente*. Franco Angeli, Milano

Mead G. H. (1965), *Mente, sé e società*. Giunti e Barbera, Firenze.

Mead G. H. (1970), Il contributo della psicologia sociale. In A. Izzo (a cura di), *Il condizionamento del pensiero*, Loesher, Torino.

Stern, D. N.(1985), *Il mondo interpersonale del bambino*. Bollati Boringhieri, Torino.

Tomatis A.(1977), *Educazione e Dislessia*, Edizioni Omega.

Trevarthen, C.(1974). The psychobiology of speech development. In E. Lenneberg (a cura di.), *Language and brain: Developmental aspects* (Vol. 12, pp. 570-585): Neurosciences Res. Program Bulletin.

Winnicott. D. W. (1968), *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*. Roma, Armando.

Fausto Telleri

Credevo sia opinione condivisa che oggi la scuola sta vivendo un momento di profonda crisi dovuta, probabilmente, ad almeno tre sfide di grande importanza che la stanno mettendo alla prova e la obbligano a porsi domande sul suo significato, compito e ruolo sociale.

1. La globalizzazione e la multiculturalità

La globalizzazione e la multiculturalità favoriscono la percezione di stare vivendo una realtà culturalmente acentrica: le *forze centrifughe* sembrano prevalere su quelle *centripete*. Il mercato sembra essere l'unico elemento in grado di ricondurre tutti o quasi alla ragione. L'essere sembra destinato a prevalere sull'essere anche nelle scuole: da più parti, i docenti sono invitati a mettersi sul mercato. Le nuove tecnologie pongono il problema della funzione docente: ci sarà un futuro per i docenti in una società informatizzata? Non sarebbe il caso di rivederne profondamente il loro ruolo e tradizionale funzione, orientandola in direzione maggiormente pedagogico-educativa?

2. L'educazione democratica partendo da un'effettiva "interazione formativa scuola famiglia"

È opinione ormai diffusa che occorre ripensare profondamente la nostra vita sociale e, in particolare, la partecipazione dei cittadini alla vita democratica. La democrazia che abbiamo, anche se è tra le migliori esistenti, lascia ancora molti, forse, troppi cittadini scontenti e soprattutto

to ai margini del potere reale. Emergono, perciò, molti interrogativi che esigono risposte convincenti.

È possibile migliorare le cose, soprattutto pensando all'attuale rivoluzione dell'informazione in atto? In particolare, la scuola è ancora all'altezza della situazione? La scuola deve limitarsi ad istruire o deve, anche e soprattutto, occuparsi di formare l'uomo e il cittadino? Quale uomo e cittadino? E i genitori, che ruolo devono avere nel percorso formativo dei loro figli?

È meglio che i genitori – già dalla scuola dell'infanzia - imparino a delegare l'educazione dei propri figli agli insegnanti o non sarebbe meglio educarli a partecipare, in maniera responsabile, all'educazione dei propri figli?

Come sappiamo, l'interrogativo non è nuovo e conta al suo attivo oltre un trentennio di storia politico-sociale che ha visto sancire, nei Decreti Delegati del 1974, il diritto, l'importanza e i modi di partecipazione dei genitori alla scuola. Ciò è ancora oggi possibile grazie al funzionamento degli Organi Collegiali: l'istituzione dei diversi Consigli (l'assemblea dei genitori, il Consiglio di classe, d'Istituto o di Circolo, il Consiglio Distrettuale...), nei quali i genitori sono chiamati a partecipare all'organizzazione democratica della scuola dei propri figli.

Concretamente, stanno funzionando questi Organi Collegiali? Come stanno funzionando? Servono effettivamente per "rimuovere gli ostacoli d'ordine economico, sociale e culturale che impediscono il pieno sviluppo della vita d'ogni cittadino", come prevede il terzo articolo della nostra Costituzione repubblicana? Oppure, al contrario, si limitano ad essere poco più che occasioni di *self service* in cui i genitori, nella migliore delle ipotesi, si limitano a fare atto di presenza, senza che ciò possa incidere più di tanto nel migliorare le cose che potrebbero/dovrebbero cambiare nella vita familiare e in quella scolastica?

In altri termini, se vogliamo affrontare il problema, dal punto di vista pedagogico, detti momenti di vita democratica costituiscono effettivamente occasione d'educazione reciproca e di vita politica da parte di tutti, oppure sono monopolizzati soprattutto da chi non n'avrebbe neppure bisogno o comunque non incontra oggettivi ostacoli allo sviluppo della sua personalità?

Noi sappiamo che, stando almeno ai dati sulla dispersione scolastica (senza pensare ai fenomeni di preoccupante analfabetismo di ritorno),

in molte scuole la partecipazione, soprattutto negli anni della scuola media, non raggiunge certo livelli soddisfacenti né in termini quantitativi, né, tanto meno qualitativi. Come mai?

Le risposte possibili sono diverse, i commenti ai dati pure. Resta comunque il fatto che la scuola, così com'è oggi, non soddisfa tutti e, in particolare, per le fasce di società più deboli - come le famiglie con bambini disabili o diversamente abili o le famiglie immigrate - è un'arena in cui non è difficile rimanere vittime dei più forti dal punto di vista economico o culturale. Con il rischio che le persone più bisognose, per le quali la scuola potrebbe effettivamente costituire un'opportunità di riscatto, rimangono vittime della medicina che le potrebbe/dovrebbe curare.

Oggi, corriamo il rischio di vanificare gli spazi di democrazia scolastica raggiunti negli anni settanta, del secolo scorso, quando furono inventati e istituiti gli organi collegiali. Attraverso di essi i cittadini avrebbero potuto/dovuto partecipare all'esperienza educativa dei propri figli, conciliando, in un'interazione formativa scuola - famiglia, il diritto e il dovere di educare i propri figli in una scuola pubblica, pensata soprattutto come orientativa e formativa. Sono convinto che la crisi della famiglia e il bisogno di formazione dei genitori con figli in età scolare richiederebbero un impegno formativo ben maggiore, se non vado errato, da parte dei pedagogisti. In quali televisioni li vediamo intervenire? Quali proposte politiche si stanno facendo al governo da parte dei pedagogisti per dare risposte convincenti a detti bisogni? Che cosa stiamo facendo, come SIPED, per fare sentire la nostra voce?

3. Accogliere il bisogno d'ascolto e mediazione

Tra i bisogni che la scuola non prende nella dovuta considerazione, soprattutto nelle realtà più difficili e complesse, mi sembra possiamo includere anche quello di essere ascoltati, di avere un servizio di consulenza e orientamento psicopedagogico adeguato, ed efficaci servizi di mediazione dei conflitti. Che cosa si sta facendo, concretamente, per rispondere a questi bisogni? Confrontarci tra addetti ai lavori e dare risposte convincenti a questi interrogativi mi sembra un dovere oltre che un'opportunità da non perdere.

A riflettere bene, credo che, al momento, non si possano intravedere

soluzioni migliori se non quella di riscoprire lo spirito che ha animato il legislatore dei Decreti Delegati e tentare di renderlo patrimonio comune: occorre, in altri termini, educare cittadini in grado d'essere sovrani nell'esercizio del loro potere politico. Tale potere non può essere evidentemente efficace se si limita al voto, politico o amministrativo, previsto ogni quattro anni. Al contrario, è proprio nella gestione della vita democratica del quotidiano, dalla spesa al supermercato al portare a scuola i figli, partecipando o no alle riunioni previste, che il cittadino sovrano è chiamato a fare scelte politicamente importanti.

Come spiegare tanto assenteismo, in molte scuole, e soprattutto perché le assemblee dei genitori non sono così efficaci come potrebbero?

Una delle ragioni, mi sembra che stia proprio nel fatto che anche per molti genitori d'oggi c'è probabilmente un forte bisogno di formazione alla responsabilità e soprattutto un gran bisogno di sentirsi solidali con altri genitori che condividono analoghi problemi. La tentazione di rifugiarsi nel privato, di pensare esclusivamente al raggiungimento del successo personale ed individuale non curanti di quanto ci sta accadendo accanto, è molto forte e finisce col penalizzare non solo chi apparentemente avrebbe più bisogno ma inesorabilmente tutti. Siamo tutti, infatti, sulla stessa barca e non possiamo più fingere di non saperlo.

Questa è la ragione che mi fa pensare che, ancora oggi, sia di grand'attualità lo spirito che ha animato il legislatore dei Decreti Delegati. Occorre capire, in particolare, che cosa significa oggi quanto troviamo scritto nella premessa dei programmi della Scuola Primaria del 1985, dove si parla esplicitamente della necessità che tra scuola e famiglia esista una effettiva "interazione formativa" che aiuti gli uni (genitori) e gli altri (gli insegnanti) a cambiare in base alle esigenze educative e formative dei bambini, tenendo conto della realtà in cui viviamo, in continua evoluzione.

Gestire il cambiamento, in altre parole, è possibile attraverso strumenti democratici ed efficaci come possono essere appunto gli Organi Collegiali. Occorre però che queste forme di democrazia di base funzionino e diventi un'occasione di formazione e di crescita di corresponsabilità educativa tra adulti.

La "scuola per genitori"

Ciò spiega perché negli ultimi decenni, si sono moltiplicati gli appelli

dei Ministri dell'Istruzione alle famiglie perché collaborino con gli insegnanti in modo da migliorare la qualità della vita, non solo scolastica. I genitori sono, in altre parole, considerati risorse umane dell'azienda Italia e come tali devono essere considerati dalla comunità. Come in ogni azienda, che voglia pensare ottimisticamente al proprio futuro, si ritiene abbia molta importanza la formazione di tutti gli operatori, dipendenti e responsabili, così deve avvenire per una comunità civile che si rispetti. Dovrebbe investire di più e meglio nella formazione permanente dei cittadini che hanno anche responsabilità educative e formative delle giovani generazioni.

Da ciò l'iniziativa conosciuta come "scuola per genitori" caldeggiata da tante circolari ministeriali nel corso degli ultimi venti anni. Sembra un paradosso, rimandare a scuola i genitori, come se avessero bisogno di rivedere istruzioni e consigli sul modo d'essere genitori e come se la sola conoscenza di determinate teorie o strategie educative fossero sufficienti a migliorare le cose. La realtà, lo sappiamo, è molto diversa. Pur essendo necessaria e, a volte, indispensabile, la conoscenza non basta, anche se veicolata dai mass media. Occorre ricreare un tessuto sociale di conoscenze condivise e solidali attorno a cui costruire progetti efficaci che coinvolgano non solo le singole famiglie ma anche l'intero territorio. Per fare questo è indispensabile che ciascuna famiglia si riappropri degli spazi messi a disposizione dai decreti delegati: assemblee di classe, consiglio di classe, consiglio di istituto o circolo, consiglio distrettuale...

Dalla "scuola per genitori" alla "Libera Università dei genitori"

Sono convinto, infatti, che si può educare alla democrazia solo sperimentando quotidianamente che è possibile partecipare all'effettiva gestione del potere nelle occasioni offerte dalla quotidianità. Per questo ben vengano tutte le occasioni d'incontro assembleare che ci possano aiutare a prendere parte attiva a questi processi di analisi dei bisogni dei bambini, delle famiglie, del territorio e alla capacità progettuale dei singoli e delle classi dei propri figli in cui di fatto si impara a partecipare alla vita democratica.

A tale scopo credo che si debba avere il coraggio di superare l'idea che sta alla base della "scuola per i genitori" e approdare ad una vera e propria "università dei genitori", che soprattutto recuperi lo spirito che

animava le prime università del mondo, quando a scegliere i docenti erano gli stessi alunni.

Concretamente vedrei utile e possibile l'apertura di una vera e propria *Libera Università dei genitori* in ogni istituto scolastico, in ogni classe di alunni delle scuole dell'obbligo - dal nido ai 16 anni - in modo da consentire a tutti i genitori di sperimentare percorsi formativi ad una genitorialità responsabile. In concreto per iniziare, basterebbe che ogni famiglia fosse messa nelle condizioni di apprezzare e di realizzare un percorso formativo di almeno dieci ore annue, nella classe dei propri figli.

Il gruppo di Letteratura per l'infanzia

Emy Beseghi

La letteratura per l'infanzia, nelle sue diverse ramificazioni di sedi e di ambiti di ricerca, presenta una geografia davvero stimolante di studi e di proposte d'insegnamento, con connotazioni differenziate a seconda delle scuole e delle vocazioni di ricerca in un ambito di ampiezza sorprendente dove il crescente rilievo dell'editoria, la sua crescita tumultuosa e il suo peso nei consumi giovanili in un mondo sempre più globalizzato (vedi il caso Harry Potter) apre nuove sfide.

Dopo una stagione di incubazione, dove molte ricerche erano in fase di maturazione e tante potenzialità attendevano di essere portate alla luce, la letteratura per l'infanzia, si sta affermando nelle nostre facoltà per una pluralità di chiavi interpretative che mettono in risalto la sua complessità. Al convegno di Macerata di gennaio - *I sentieri di Clio* - le sfaccettature di questa "disciplina di confine", irrinunciabile per chi lavora sull'infanzia e sull'immaginario, si sono rivelate di grande interesse. E il tavolo di contributi si è dimostrato molto ricco. La cultura dell'infanzia e la sua centralità in ambito pedagogico non può sottrarsi, infatti, all'appuntamento con gli studi e le occasioni di approfondimento offerti dalla letteratura per l'infanzia. Il prossimo incontro sarà all'università di Padova (16-17 novembre), dove si tenterà di fare un primo provviso-

rio bilancio sul tema". La letteratura per l'infanzia oggi: epistemologia, didattica universitaria e competenze per le professionalità educative"

Le nuove ricerche in uscita di dottorato con giovani studiosi, gli impulsi alla ricerca provenienti dalla progettazione di master e di scuole di alta formazione, gli scambi internazionali, la nascita di nuove riviste (*History of Education* § *Children's Literature* di Macerata attenta alle connessioni tra l'ambito storico-educativo e quello della letteratura per l'infanzia) o l'apertura di riviste già collaudate (*Nuovo Bollettino CIRSE*) ai contributi innovativi della letteratura per l'infanzia, mostrano la vitalità di un settore in crescita.

La posta in gioco scientifica è alta per l'originalità degli strumenti con cui la letteratura per l'infanzia può essere indagata nelle sue connessioni con altre discipline e nella trasversalità degli approcci. Molti sono i filoni emergenti che contribuiscono a definirne la portata epistemologica: dall'ottica della differenza di genere a cui la letteratura per l'infanzia offre un osservatorio prezioso, grazie al filo spesso sotterraneo che lega scrittrici di ieri e d'oggi, a quella multiculturale, per l'affacciarsi delle letterature della diaspora, dei modi e delle tematiche della narrativa d'emigrazione e post coloniale grazie alla potenza sociale e comunicativa delle scritture provenienti da altri lati del mondo. Dal settore visivo che ne ha segnato la nascita con *L'Orbis pictus* e fa dell'illustrazione il grande teatro iconografico di molti testi, sintesi di capacità artistiche e poetiche spesso finissime, strumento efficace di educazione all'immagine, al vivace laboratorio multimediale crocevia di altri media (come il cinema, grande fucina immaginativa che funge da cassa di risonanza al romanzo, o il teatro, il fumetto, il videogioco fino ai prolungamenti con l'editoria elettronica). Naturalmente non vanno mai dimenticate le sue irrinunciabili radici storiche e il ricorso al modulo narrativo per gettare nuova luce su aspetti sottili e opachi legati alla storia dell'educazione, come del resto va sottolineata l'importanza del tema della memoria attraverso le metafore d'infanzia che si sono via via succedute, in un insostituibile confronto tra epoche e generazioni. Ci sono poi sedi che danno risalto alla letteratura per l'infanzia come strumento d'educazione alla creatività perché, come diceva Rodari, essa è una sorgente di storie che fa sgorgare nuove trame e personaggi, capaci di stimolare i bambini a giocare con i linguaggi e a inventare sempre nuovi racconti.

Dunque, deposito della memoria su dimensioni altrimenti sconosciute

o lacunose della vita infantile su cui le fonti storico-letterarie e iconografiche aprono spazi d'indagine; sentiero di conoscenza e specchio dell'identità che rimanda anche ai filoni della scrittura epistolare, diaristica, autobiografica; scrigno spesso filosofico e cifra segreta dei mille enigmi della vita e delle domande di senso in essa contenute; crocevia di sguardi che offre percorsi trasversali alle varie discipline (dalla storia alle scienze, dall'arte alla multiculturalità) rendendole vive, pulsanti e significative attraverso narrazioni non banali; la letteratura per l'infanzia è universo comunicativo che permette di esercitare diversi e sofisticati approcci critici offrendo un potenziale di grande complessità epistemologica

La maggior parte dei docenti insegna al corso di laurea in formazione primaria e ritiene che la letteratura per l'infanzia appartenga ai diritti e ai doveri dello stato. Sarebbe un grave errore affidarla al volontarismo di pochi bravi insegnanti costretti a sacrificarla ad altre attività loro richieste o ingabbiarla in glossari utili per conoscenze "usa e getta". La lettura e la letteratura, di cui l'infanzia è grande consumatrice, spalanca occasioni di conoscenza, di scoperta, di apprendimento, rappresentando un forte antidoto al pensiero unico e all'omologazione delle conoscenze perché stimola alla creazione di menti plurali.

La fase verso cui ci stiamo avviando apre contraddizioni vistose e non piccole. Innanzitutto sembra relegare la letteratura per l'infanzia al ruolo di Cenerentola. Dopo una migrazione tra diversi raggruppamenti disciplinari dove è transitata prima in quello della didattica, poi nell'autonomo e successivamente in quello storico, l'ultima disposizione ministeriale la colloca in un ulteriore e più ampio contenitore prescindendo dalle affinità scientifiche. Riteniamo grave che regie esterne, imposte dall'alto, senza una consultazione e una concertazione con i diretti interessati decidano e spostino con disinvoltura collocazioni disciplinari azzerando fatiche e conquiste. A questo ci siamo opposti con fermezza ma purtroppo inutilmente.

Un ulteriore aspetto riguarda l'organizzazione dei corsi di laurea. È evidente e paradossale che il nuovo disegno curriculare sulla ristrutturazione dei corsi di laurea preveda meno discipline d'area pedagogica, sacrifici discipline considerate a torto di nicchia come la letteratura per l'infanzia, non proteggendo specifici campi di ricerca col rischio di un impoverimento di aree che si sono sviluppate con autorevolezza, riducendo la qualità e l'ampiezza dell'offerta formativa.

Il gruppo, infine, esprime una doppia preoccupazione. La prima riguarda la gestione della vita universitaria sempre più regolata da una serie incessante d'improrogabili urgenze, all'insegna di organigrammi da riempire in fretta e in tempi contingentati, sottraendo spazio a una necessaria riflessione collettiva sui suoi cambiamenti.

La seconda è rivolta a un modello di università in cui gli impegni didattici sovrastano quelli della ricerca alterando l'equilibrio tra le due componenti, col rischio di ridurre a routine l'insegnamento e di comprimere gli spazi di ricerca in un momento come questo dove la trasformazione degli ordinamenti didattici richiede di riprogettare e rinnovare gli statuti delle discipline.

Franco Cambi

Dopo la pubblicazione degli atti del secondo ciclo di seminari (il primo, già dal 1996, era stato dedicato a sondaggi preliminari sui temi fondanti della filosofia dell'educazione, della pedagogia generale, delle scienze dell'educazione), rivolto ai *Modelli della formazione* (Torino, UTET, 2004), cioè ai vari "ismi" filosofici che animano ancora oggi i dibattiti della pedagogia e che fanno del filosofico (in chiave critica, antropologica, attenta al nesso teoria/prassi, etc.) un fattore intrinseco della pedagogia e quindi un modello di teoreticità che la innerva e la sostiene e nella sua tensione riflessiva e nel suo orizzonte progettuale, storico sì ma anche "meta". Se la prima fase dei seminari ha fissato una serie di bisogni e di strutture tipici della discorsività pedagogica oggi (bisogni "tematici", per così dire, e strutture teoretiche), la seconda ha messo in luce i diversi modelli di teoreticità che, oggi, regolano la ricerca teorico-pedagogica: modelli plurali, sì anche in contrasto tra loro, legati a tradizioni diverse ma convergenti nella dimensione di *criticità* e di *antropologicità* che li sostengono e li legano, intimamente, al pedagogico.

La terza fase è iniziata alla fine del 2004 con un sondaggio telematico che ha permesso di riconoscere i temi che appaiono oggi, agli esperti, come più *urgenti* e più *aperti* e, pertanto, da approfondire, da meglio esaminarne, da rendere criticamente più posseduti. Lo studio dei temi o problemi o categorie o "fondamentali" del pedagogico era stato indicato, già a Roma nel 2003, come il "nuovo corso" del Seminario permanente.

I temi indicati nel sondaggio telematico sono stati molti; tra i primi sono stati posti la *cura*, l'*ironia*, l'*epistemologia*, etc. E con la cura messa "sotto analisi" hanno preso il via i nuovi incontri. Ciò è avvenuto a Fi-

renze il 14 giugno 2005, con la presentazione di tre relazioni sulla *cura* da parte di Rita Fadda, Luigina Mortari, Carla Xodo, che hanno dato una lettura plurale, sottile, problematica di quella categoria perimetrandone, in particolare, pur con un gioco di rimandi e di contatti con altri saperi e prassi, dalla filosofia alla medicina, la valenza pedagogica.

Dalle tre relazioni è emersa proprio sia una presenza internazionale, in pedagogia, di tale categoria e una felice crescita (teorica e pratica) della sua organizzazione riflessiva sia il pluralismo delle sue stesse interne frontiere, poiché la cura si declina su molti fronti *en pédagogie*, manifestando così la propria complessità che necessita di un costante impegno critico.

Durante l'incontro la discussione è stata intensa e vivace, i diversi interventi hanno potenziato ancora il pluralismo e la complessità di tale categoria, delineandone la *fondamentalità* nella pedagogia e nell'educazione, l'*articolazione* su molti fronti, la *riflessività* che deve costantemente guidarla e regolarla.

Tutto il lavoro svolto durante il seminario è stato pubblicato - nel 2006 - presso l'editore CLUEB di Bologna, a cura di Vanna Boffo, col titolo *La cura in pedagogia: linee di lettura*.

Il secondo incontro del ciclo dedicato a temi e categorie della riflessione pedagogica è stato rivolto all'ironia e si è realizzato - a Firenze - il 25-26 settembre 2006 con le relazioni fondamentali di Giacomo Cives, Fanny Giambalvo, Carlo Pancera, Enza Colicchi, Antonio Erbetta, Luigina Mortari, Marielisa Muzi e del sottoscritto. Sono intervenuti molti altri colleghi che hanno partecipato ai lavori del seminario. Dalle relazioni e dalla comunicazioni tenute durante i due giorni dell'incontro è emersa la significativa valenza pedagogica dell'ironia, una sua interpretazione articolata e pregnante nei processi di formazione, dal punto di vista antropologico, etico e cognitivo. Gli atti del seminario usciranno nei prossimi mesi - a Palermo - presso l'editore Sellerio.

Dopo questo incontro niente è stato deciso sul prosieguo dell'iniziativa. Chi si assumerà il ruolo di coordinatore dei seminari di pedagogia teorica potrà essere libero di stabilire qualsiasi strategia. Ricordando, però, che un sondaggio attorno a temi e categorie da affrontare criticamente era stato realizzato già nel corso del 2005, con risultati preziosi per la ricerca in tale ambito. Quel sondaggio può essere messo a disposizione di chi si assumerà il ruolo di coordinatore del gruppo di pedagogia teorica.

Patrizia de Mennato

La costituzione del gruppo di ricerca sulla Pedagogia delle professioni della salute e della cura all'interno della SIPED ha alle spalle una declinazione dell'idea di cura maturata di recente¹ e che si è concretizzata in alcuni "segnali" di tipo istituzionale - la presenza degli insegnamenti pedagogici all'interno delle Facoltà di medicina e delle lauree sanitarie - e culturale - il riconoscimento, condiviso anche in ambienti non pedagogici, del fatto che in ogni relazione terapeutica sia riconoscibile una natura educativa. Una natura educativa, cioè, che trasformi il modo di intendere, di progettarsi, di investire in se stessi, in sostanza, il modo di vivere la professione e la relazione terapeutica.

Queste mutate condizioni interpretative hanno permesso di riconfigurare le professioni della salute e della cura arricchendole di competenze educative e modificandone il punto di vista e le azioni. Hanno permesso, cioè, di disegnare l'*epistemologia professionale* degli operatori a partire da un "salto" concettuale che presupponga il cambiamento dell'idea di salute e di cura da fisiologica a *biografica*.

Il percorso di diffusione di questa interpretazione risulta, tuttavia, ancora lento nella pratica sanitaria. Le azioni professionalizzate di aiuto

¹ L'idea di cura, tradizionale del pensiero pedagogico, si viene ad incardinare in un sapere medico riferibile alle condizioni biofisiologiche del soggetto, portando nel tempo ad allontanare le tematiche del benessere e della salute dalla riflessione pedagogica. Tuttavia, alcune eccezioni ci sono state e fanno oggi parte di questo gruppo di ricerca. Parlo in particolare dei contributi degli anni '90 di Silvia Kanizsa, di Mariagrazia Contini, di Franca Pinto Minerva ad esempio. Ma questi contributi, pur costituendo elementi essenziali della riflessione, non avevano trovato un reale punto di confluenza.

alla persona mostrano, infatti, il permanere dell'idea che la cura rappresenti un'assistenza a necessità fisiche e che essa possa essere codificata secondo *standard* di azione tesi al ripristino della salute. Solo talvolta emergono tracce di riconoscimento del valore trasformativo della cura e solo quando essa viene iscritta nella storia personale degli attori coinvolti e nella loro reciproca partecipazione all'esperienza di prevenzione, di difficoltà e di malattia.

È questo il luogo nel quale la riflessione pedagogica può produrre una frattura epistemologica irrinunciabile: riconoscere la natura educativa di ogni forma di intervento nel quale i professionisti della salute e della cura sono coinvolti insegna, cioè, a vedere di fronte a sé una "persona viva e concreta" - non riducibile ai propri organi, alla propria patologia, alle terapie prescelte - che è osservata da un professionista che agisce come "persona viva e concreta".

Sono due gli orientamenti prevalenti che possiamo individuare nel panorama delle ricerche in pedagogia della salute e della cura. Il primo riguarda *l'educazione alla salute* come orientamento alla trasformazione di comportamenti personali e collettivi nella direzione di condizioni di benessere autonomamente perseguite. Penso in particolare alle didattiche della medicina e delle professioni sanitarie (Scuole di Medicina, Medicina per problemi, ECM, e-medicine....) ed agli interventi patrocinati e promossi da Enti, strutture sanitarie e scuole volti a modificare comportamenti dannosi per la salute personale (condizioni di dipendenza da farmaci, cibo, droghe, alcol, ecc.) che richiedono nuove strategie di formazione.

Questo versante richiama, certamente, alla dimensione etica e politica della responsabilità sociale della propria salute, ma anche alla comprensione delle diverse modalità di "vivere" la propria salute. Un *professionista riflessivo dell'educazione alla salute* affronta il rischio prodotto da stili di vita uniformati in modo acritico ed eterodiretto, assoggettati a pressioni all'adattamento sociale, a pratiche con funzioni iperprestative, a dipendenze dall'uso di sostanze per mettere in atto azioni educative che trasformino comportamenti collettivi e individuali. Gli interventi di educazione alla salute devono avere, dunque, l'obiettivo di costruire "reti dinamiche" all'interno delle quali i soggetti siano in grado di destrutturare e ristrutturare la propria idea di salute, le proprie pratiche quotidiane, i propri stili di vita. Devono avere, cioè, la forza di costruire stili

di vita “virtuosi” ed emancipativi che non cedano all’utopia del “corpo perfetto”, privo di incrinature, costretto a *performance* individuali, ma capaci di riconoscere ed “accogliere” i propri progetti di vita singolari.

I professionisti dell’educazione alla salute (formatori, assistenti sanitari, operatori della salute ...) sono chiamati a fare i conti, tuttavia, con un paradigma prevalentemente medicalizzato, identificato con la “cura di un corpo fisico”, con un sapere biomedico e tecnologico che tende a ridurre il corpo ad aggregato di parti, che lo disegna, dunque, come una vera e propria “macchina” biologica. Le logiche di medicalizzazione hanno, inoltre, ridotto nel tempo il rapporto di cura ad una idea di *expertise* tecnica, caratterizzato dall’utopia del raggiungimento della neutralità e dalla deresponsabilizzazione “professionalizzante” degli attori coinvolti. Ratificando, in sostanza, l’incapacità di attivare condizioni reali di “alleanza terapeutica”.

Un’*epistemologia pedagogica delle professioni di cura* riconosce proprio in questo l’equivoco del modo di pensare la professione – modo di pensare che permane spesso anche in forma “sotterranea” e non dichiarata neppure ai propri occhi - e afferma la competenza riflessiva come il cardine della pratica professionale.

In questa seconda direzione si muovono molti dei gruppi universitari che hanno inteso costituire questo gruppo della Siped. L’*epistemologia delle professioni della salute e della cura* ragiona della storicità dei “vissuti” della salute di tutti i protagonisti dell’esperienza di cura. Vissuti che mettono in gioco le forme stesse delle esperienze personali nella costruzione dell’*expertise* professionale e della pratica sanitaria. Questa *forma mentis* consente di mutare la standardizzazione delle azioni professionali in una “cultura educativa della cura” che “co-produce un significato appropriato al vissuto”².

Le ricerche dei protagonisti di questo gruppo, pur nella loro forte diversificazione, hanno come punto di vista condiviso la costruzione di una *cultura educativa della salute e della cura* che agisca come un potentissimo motore di educabilità e di trasformazione di stili di vita e di stili di assistenza. Per questa ragione il gruppo di ricerca ha voluto – in particolare con il contributo di Silvia Kanizsa - denominarsi come *pedagogia delle professioni della salute della cura*, cioè di una pedagogia capace di agire

² V. Masini, *Medicina narrativa*.

come responsabilità riflessiva dei soggetti a cui compete l'azione di cura. Responsabilità non soltanto dell'altro (sarebbe banale vederne solo una dimensione altruistica e buonistica nelle professioni di cura), ma responsabilità verso se stessi, verso il proprio "sapere" e verso la propria formazione. Responsabilità di riconoscere l'impegno della propria competenza cognitiva, delle proprie relazioni e della propria deontologia che permette, quindi, di "dar conto" del complesso delle azioni professionali.

Le professioni della salute della cura hanno - secondo noi - la necessità di appropriarsi sempre più di una "epistemologia della pratica riflessiva" che sia in grado di svincolare la propria attività da semplici schemi operativi e da strumenti di esercizio. Questa trasformazione agisce in modo tale che siano le cose che sappiamo, le azioni intraprese, i risultati conseguiti, i progetti ed i fallimenti a costituire l'oggetto di riflessione nel corso della pratica professionale in modo da costruire un vero e proprio "repertorio personale di pratiche esperte" maturate nel tempo. Un patrimonio di azioni professionali che si riverberi all'interno del contesto di lavoro, delineando un clima di assistenza ed una vera e propria "comunità di buone pratiche".

La costruzione di una competenza professionale di questo tipo, però, non sostituisce l'*expertise* tecnica prodotta da una solida conoscenza specialistica, ma ci insegna a tradurlo in capacità di "capire". In capacità di avere accesso alla gran parte delle informazioni che provengono dal soggetto, dalla situazione e dal professionista stesso e che spesso rimangono sottaciute proprio perché il percorso tradizionale di formazione alla professione non insegna a riconoscere il valore costruttivo di questi strumenti riflessivi a favore di conoscenze tecniche e formalizzate. Il rifugiarsi così frequente all'interno di eccessi di "professionalizzazione" mostra - proprio - la tendenza ad estraniare ed a neutralizzare il disagio che il contatto con l'altro in difficoltà attiva negli stessi operatori della cura, mascherando con strategie inconsapevoli di fuga la profonda natura "personale"³ dell'azione professionale.

Il processo di costruzione del gruppo di ricerca è, quindi, il risultato della condivisione di questi concetti di "sfondo" presentati. Le riunioni che il gruppo ha fin qui affrontato sono state proprio caratterizzate dalla "messa in comune" di approcci e di punti di vista che consentissero -

³ P. de Mennato, *Il sapere personale*.

pur nell'autonomia delle singole sedi – di lavorare assieme e di identificare idee e stili di ricerca condivise. Per questa ragione la concentrazione prevalente delle attività di ricerca presenti all'interno del gruppo *Siped - pedagogia delle professioni della salute e della cura* riconosce nella pratica riflessiva dei vissuti di cura il modello di formazione in grado di delineare una sempre più solida competenza professionale della salute e della cura.

La tabella che segue ne dà testimonianza.

Sede	Tematica	Gruppi di ricerca (responsabili)
Università di Bologna	Approcci educativi e competenze pedagogiche nelle professioni di cura	prof.ssa M.G.Contini prof. Maurizio Fabbri dott.ssa Silvia Leonelli
Università Cattolica del S. Cuore (Sede di Piacenza)	Il lavoro educativo nelle professioni della salute e della cura. Competenza emotiva e riflessività nella formazione al lavoro di cura	Prof.ssa V. Iori, D. Bruzzone,
Università di Foggia	Competenze di auto-formazione del personale sanitario.	Prof.ssa F. Pinto Minerva, dott.ssa A. Lotti
Università di Firenze in collaborazione con la Seconda Università di Napoli	La "pratica riflessiva" come "manutenzione" del sapere professionale. Miglioramento della competenza educativa nelle professioni della salute e della cura.	Prof.ssa Patrizia de Mennato Prof.A. Mannucci Dott.P. Causarano Dott.V. D'Agnese
Università di Napoli Parthenope	Competenze educative e competenze di sistema nell'ambito del lavoro socio-sanitario.	Prof. A. Cunti Dott.F. Lo Presti
Università di Napoli Parthenope collaborazione con Università di Firenze,	Ipotesi di ricerca-intervento per la sperimentazione di un protocollo di cura educativa terapeutica per pazienti affetti da melanoma maligno (MM)	Prof. M.L. Iavarone, Prof. P.de Mennato Dott.F.Lo Presti,
Università di Napoli Federico II, collaborazione con Università di Firenze	La narrazione come dispositivo riflessivo per le professioni della cura	Prof. M. Striano Prof. A. Mariani Dott.Angela Giustino
Università di Bergamo	L'approccio culturale alla formazione nelle professioni di cura.	Prof. F. Dovigo
Università degli Studi di Milano Bicocca collaborazione con Università di Parma	"Competenze educative e istanze pedagogiche nella relazione di cura nell'ambito dei reparti di emato-oncologia pediatrica"	Prof.ssa Silvia Kanizsa, Dott.ssa Elena Luciano
Università degli Studi di Milano in collaborazione con Università di Verona e con l'Università Vita e Salute, Milano	La competenza di educazione terapeutica del paziente nei professionisti di cura.	Prof. L. Zannini, Prof. L. Saiani

Francesca Gobbo

Sono molto felice che la SIPED sia diventata ufficialmente parte della EERA e vi trasmetto il saluto di benvenuto in questa Associazione europea da parte della sua Presidente, professoressa Ingrid Gogolin dell'Università di Amburgo.

Vi dirò molto brevemente della mia esperienza come socia individuale dell'EERA (che si è appunto conclusa con l'entrata di SIPED in EERA), e successivamente presenterò in modo conciso la medesima, rimandando al sito ufficiale (www.eera.ac.uk) per ulteriori informazioni intorno alle finalità, progetti presenti e futuri, eventi già organizzati dell'associazione.

Nel 1999, in Finlandia, ho presentato il mio primo testo al convegno internazionale annuale (la mia conoscenza di EERA datava però dal 1996, quando partecipai, come semplice ascoltatrice, al convegno internazionale di Siviglia) e mi sono subito trovata coinvolta nelle attività del network 7 "Giustizia sociale ed educazione interculturale" di cui sono stata anche diretta responsabile per gli ultimi cinque anni. In quella lontana occasione sono stata anche invitata a partecipare alla fondazione, insieme ad alcuni colleghi inglesi, del network 19, "Etnografia", dove continuo a collaborare valutando, come peraltro avviene anche per l'altro network, gli *abstracts* che ogni anno sono inviati per la conferenza internazionale annuale, e decidendo collegialmente quali si attagliano all'ambito di ricerca teorica ed empirica di ciascun network.

EERA è non soltanto strutturato come una associazione di associazioni nazionali pedagogiche, ma assegna ai membri dei network ("fattori chiave" per realizzare gli obiettivi dell'EERA, v. più avanti) sia il com-

pito di accogliere o meno gli interventi proposti (o di trasmettere quelli non tematicamente appropriati ad altri network), sia quello di organizzare il calendario delle sessioni di presentazioni e di indicarne le presidenze.

Ogni convegno annuale (ECER, European Conference on Educational Research) risulta così costituito dalle diverse sessioni preparate da ciascun network mentre, a livello generale, è arricchito da interventi particolarmente qualificati e qualificanti (*keynote speeches*) sul tema che di volta in volta lo caratterizza e lo distingue dai precedenti ECER e da quelli futuri.

EERA è affiancata da una rivista on line (European Educational Research Journal, EERJ) che ospita spesso un gruppo di testi riuniti intorno ad un tema comune (per esempio, nel 2004, insieme ai colleghi del network 19, curai un numero speciale sull'etnografia dell'educazione) e che promuove in particolare interventi sulla europeizzazione dell'educazione, il tema di dibattito e di ricerca forse più rappresentativo dell'identità della rivista.

Il contesto dell'ECER, la responsabilità collegiale a livello di network (considerati gli "organizzatori principali" del convegno annuale), la partecipazione di un rappresentante per ciascuna paese all'*editorial board* di EERJ favoriscono, come si è già capito, la conoscenza, l'interazione e il confronto tra i colleghi europei (ma diventando EERA ed ECER appuntamenti sempre di più frequentati, sono molti i colleghi che provengono da altri continenti) come pure la collaborazione e la ricerca congiunta. Tra i membri dei network cui appartengo si sono stabiliti legami di amicizia ma anche progetti di ricerca che per esempio portiamo avanti con iniziative editoriali (l'antologia *Social Justice and Intercultural Education: an Open Ended Dialogue*, appena pubblicata dalla Trentham Books, che raccoglie una serie di testi presentati al network 7 nell'ECER 2004 e 2005), con l'elaborazione e la partecipazione a progetti di ricerca Socrates, con gli accordi di mobilità che ogni anno portano alcuni di noi a tenere seminari e ad approfondire questioni pedagogiche e di ricerca nelle università ospiti.

La dimensione dell'europeizzazione è dunque trattata in modo flessibile dai diversi network, e, nella mia esperienza, rappresenta l'occasione/provocazione per confrontare criticamente quel che significa, oggi, fare ricerca pedagogica nei contesti multiculturali, come si possa inten-

dere e perseguire la giustizia sociale o l'inclusione educativa, quali siano o come si trasformino i percorsi attuali di ricerca storica, filosofica, comparata, o le alternative nella didattica, e per discutere in che misura quei medesimi contesti, o le politiche, o le tradizioni pedagogiche e di ricerca intervengano a sostenere o a trasformare un significato, un progetto, la cultura scolastica ed extra-scolastica.

Nella maggior parte dei casi, all'ECER i testi sono scritti e presentati in inglese (sebbene sia possibile usare la propria lingua, spesso quella della nazione ospitante ECER, per leggere l'intervento), così come EERJ è in inglese, e questo sollecita coloro per i quali questa non è la lingua madre a interrogare sia i propri significati, sia i significati di chi invece è un parlante nativo. Per chi come me lavora nel campo dell'intercultura e dell'etnografia, si tratta di una vera e propria "sfida culturale", quasi sempre molto utile anche, o soprattutto, per gli anglofoni.

Mi fa piacere concludere questa parte dedicata alla mia esperienza personale all'EERA e all'ECER, menzionando il riconoscimento-premio ottenuto dalle presentazioni fatte alla pre-conferenza (istituita da alcuni anni per offrire due giornate di studio e confronto ai giovani ricercatori e ricercatrici) da due dottorande italiane, la dr.ssa Francesca Galloni, che sta concludendo il suo percorso di dottorato presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università della Calabria, e la dr.ssa Cecilia Costa, che invece è nel dottorato della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

Sono molte le ragioni a favore di una intensa partecipazione della SIPED all'EERA, e innanzi tutto quelle che hanno promosso la formazione di questa associazione *europea*. Come si legge nel sito, EERA fu fondata nel 1994 in seguito al dibattito tra un numero di associazioni pedagogiche nazionali e istituzioni di ricerca europee riguardo all'esigenza di creare una associazione di dimensione europea, capace di promuovere la collaborazione a livello di ricerca, di migliorare la qualità della ricerca stessa e di offrire consulenza di carattere educativo ai decisori politici, agli amministratori e agli educatori. Il dibattito - che era stato portato avanti per circa due anni - aveva di volta in volta riguardato la natura e la struttura della ricerca educativa in Europa, l'esigenza di ricerca educativa, la relazione tra ricercatori e decisori, amministratori, scuole, il ruolo delle associazioni professionali e universitarie a livello

locale, nazionale e internazionale.

Ovviamente le differenze a livello europeo nella natura e aspettative rispetto alla ricerca educativa erano ben presto emerse, ma al tempo stesso erano anche emersi tutti gli aspetti di interesse pedagogico comune e che richiedevano di essere ulteriormente ricercati e approfonditi. Ad esempio, era stato notato che sebbene molti paesi dovessero affrontare questioni e problemi educativi simili, la collaborazione tra gli stessi era molto limitata. Le barriere linguistiche, le poche occasioni di incontro a livello europeo tra ricercatori, e le differenze nei sistemi educativi non soltanto costruivano una sorta di circolo vizioso, ma innanzi tutto limitavano la possibilità di coordinare e cooperare a favore di una sostanziale e sistematica conoscenza dei rispettivi orientamenti, problemi e risposte in campo educativo. In particolare, c'era la consapevolezza delle differenti culture pedagogiche elaborate in ciascuna nazione, e della difficoltà a comunicare tra chi è per tradizione orientato alla ricerca empirica e chi privilegia invece la ricerca filosofica o storica, ma si auspicava anche che proprio tali diversità potessero sollecitare l'incontro e lo scambio tra pedagogisti, e favorire lo sviluppo del dibattito sulla natura e i modi della ricerca in educazione. Inoltre, i cambiamenti nell'Unione Europea, le riforme sia in Europa centrale e orientale che in quella occidentale sembravano richiedere un supplemento di ricerca e di dibattito, tanto più che in molti paesi l'ambito educativo (scolastico ed extrascolastico) è oggetto di investimenti non indifferenti.

Per le ragioni sopraddette (ma molte altre sono menzionate nel sito), dalla sua fondazione EERA (che proprio in questi giorni sta rivedendo il suo statuto per costituirsi come associazione senza scopi di lucro) punta a realizzare i seguenti obiettivi:

- incoraggiare la collaborazione tra i ricercatori europei;
- promuovere la comunicazione tra di essi e le organizzazioni governative internazionali come l'Unione Europea, il Consiglio d'Europa, l'OECD, e l'UNESCO;
- migliorare la comunicazione tra le associazioni e le istituzioni di ricerca educativa in Europa;
- disseminare i risultati della ricerca educativa, sottolineando il contributo che questo può dare alla politica e alla pratica.

Come ho già detto attraverso il resoconto della mia esperienza, EERA

si è data una struttura democratica, decentrando una serie di responsabilità ai network e ai loro membri eletti (peraltro sostenuti, come la Presidenza e il Consiglio dell'EERA, da una validissima segreteria la cui efficienza e disponibilità ha sempre riscosso l'ammirazione e la gratitudine di molti di noi!) e sollecitando i medesimi a tenere almeno una riunione aperta a nuovi possibili membri durante ECER. Sempre durante ECER i network hanno una riunione plenaria con il Consiglio e la Presidente di EERA per riferire sulle attività e le prospettive. Il medesimo tipo di riunione si tiene anche per l'*editorial board* di EERJ. Gli obiettivi di EERA si sono più recentemente ampliati nel progetto di formazione e sostegno ai ricercatori e ricercatrici che iniziano il loro percorso professionale, mentre stanno per concludere quello di dottorato.

Antonello Mura

1. Lo spirito e gli intenti

Richiamare sinteticamente le attività e le iniziative di ricerca e studio promosse e svolte dal gruppo dei docenti di pedagogia speciale nell'ultimo biennio non è semplice. Si potrebbe pensare che il rischio maggiore consista nel dimenticare l'una o l'altra attività (ciò è estremamente probabile considerata la molteplicità delle stesse), in realtà almeno per chi scrive la preoccupazione più grande è quella di non riuscire a rappresentare a chi legge l'intima interrelazione che, sia pur nella eterogeneità delle proposte, collega ciascuna di esse e che unisce negli intenti il lavoro dei diversi componenti del gruppo.

Se si potesse azzardare una similitudine utilizzando una metafora musicale, non esiterei a paragonare la tensione e l'impegno di ciascun componente del gruppo a quello dell'orchestrante nell'esecuzione della sua melodia, consapevole del fatto che essa non è finalizzata all'assolo, ma piuttosto alla corale polifonica, dove il piacere di chi ascolta, ma anche di chi interpreta, non è dato dalla fuga che ritornando domina le altre voci, ma proprio dalla possibilità che il tema centrale possa essere ripreso ed enunciato solennemente da ciascuna voce a mano a mano che essa si inserisce. A questo punto, come scrive Ehrenzweig riferendosi alla polifonia classica, «quando la fuga si sviluppa e le voci si uniscono in un canto completamente polifonico, nessuna di esse più espressiva o significativa dell'altra, ciascuna nella condizione di poter riprendere il tema in qualsiasi momento, allora l'ascoltatore abituato alla melodia unica non riesce più a capire dove volgere l'attenzione [...] Per godere della

musica polifonica - continua l'autore - è necessario cambiare atteggiamento. Bisogna *sperimentare il soggetto della fuga fin dall'inizio non come una melodia ma come il germe da cui crescerà l'intricata struttura polifonica di una fuga*: seguire lo sviluppo di questa struttura con attenzione diffusa, non concentrata su un'unica voce ma sulla struttura globale; sentire come cresce in trasparenza e come si espande in uno spazio infinito: solo allora l'ascoltatore proverà la profonda esaltazione legata alla musica polifonica che deve parlare in molte lingue anziché in una sola»¹.

La citazione consente di esprimere lo spirito con cui il gruppo interpreta e partecipa "la fuga", individuabile per i pedagogisti speciali nel corale e impegnativo compito di far riconoscere, accogliere ed integrare *la diversità* come una risorsa e un valore per tutti, ricercando costantemente modalità teorico-pratiche di riduzione/azzeramento della disabilità. In tal senso il gruppo, pur sottolineando doverosamente il prezioso e generoso contributo d'animazione culturale e scientifica del suo ispiratore Andrea Canevaro e dell'attuale coordinatore Luigi d'Alonzo, considera ed esperisce la partecipazione dei singoli componenti alle differenti iniziative, valorizzando anche quelle proposte dagli stessi in forma consociata, in relazione a specifici interessi di ricerca o di affinità, come il principale motivo di incremento del patrimonio comune. Come per la polifonia, il segreto del gruppo dei pedagogisti speciali in questi anni di lavoro è stato quello di condensare più suoni e più voci evitando che esse costituissero un assembramento o una semplice sommatoria, ma piuttosto realizzando sequenze armoniche orizzontali, dove le relazioni verticali tra le voci, seppure esistenti, si inseriscono per dare densità sonora e costringere ad ascoltare "la fuga" come totalità data dall'intreccio delle voci.²

Il lavoro svolto nel biennio, co-progettato e condiviso attraverso incontri di studio svolti in più occasioni e più sedi della penisola e un fitto dialogo in rete, è stato ampio ed articolato, attento a promuovere sul piano della ricerca scientifica momenti di dialogo, di studio e di confronto a livello nazionale ed internazionale e a fornire sul piano delle

¹ A. Ehrenzweig cit. in S. Tagliagambe, *Florenskij*, Bompiani, Milano, 2006, pp. 12-13. L'evidenziane in corsivo è nostra.

² Cfr. Ivi, pp. 14-15.

indicazioni operative contributi efficaci rivolti alle istituzioni educative, alle famiglie, agli operatori degli enti locali e ai decisori politici.

Proseguendo il cammino di ricerca già avviato sullo statuto epistemologico della pedagogia speciale (Canevaro, 2001) e sulle pratiche di integrazione scolastica e sociale (Montuschi-Caldin, 2004), il gruppo si è impegnato nell'approfondimento dello "stato dell'arte" e ha aperto un dialogo/confronto con le istituzioni, con il mondo della scuola e della società civile volto a ripercorre, comprendere e rielaborare le esperienze maturate nel corso dei primi trent'anni d'integrazione scolastica, evidenziandone le peculiarità, che ne fanno un'esperienza unica al mondo, ma anche ricontestualizzandole, in sede di confronto internazionale, sulla base di modalità nuove di pensiero e d'azione che indirizzano in una dimensione più ampia di quella locale e che richiedono, come sottolinea Dennis Poizat, il passaggio da un «pensiero-territorio» ad «un pensiero mondo»³. In quest'ottica si colloca sia la recente approvazione della *Convenzione sui diritti delle Persone con Disabilità*, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel dicembre 2006, che considera tutti gli aspetti connessi ai diritti e alla piena realizzazione della persona in situazione di disabilità (diritto alla vita, all'integrità della persona, all'educazione e istruzione, alla formazione e al lavoro, alla sanità, all'accesso ai servizi, alla partecipazione alla vita sociale e politica, alla cultura e al tempo libero, alla protezione contro ogni forma di maltrattamento e alla rappresentanza legale)⁴ sia l'applicazione della *International Classification of Functioning, Disability and Health* (2001), che seppure ufficialmente accettata da 191 Paesi, fra i primi il Nostro, stenta a divenire veicolo di linguaggio standard nel contesto internazionale e a trovare applicazione nelle prassi quotidiane d'intervento, tanto che anche in Italia, nonostante l'impegno costante da parte di numerosi colleghi, risulta ancora sconosciuta da una buona percentuale di operatori del settore educativo, socio-sanitario e sociale. È dunque nella piena consapevolezza della responsabilità di elaborazione e costruzione di una teoria dell'educazione individuale e sociale volta a ricercare, prospettare, promuove-

³ Cfr. D. Poizat, *Dai territori riservati agli universi condivisi*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento, 2007, pp. 26-30.

⁴ Cfr. http://www.governo.it/governoinforma/dossier/disabili_convenzione/index.html

vere forme sempre più umane e umanizzanti di relazione ed emancipazione antropologica, culturale e sociale, e degli aspetti di notevole complessità e di mutamento dei costumi educativi e delle norme culturali e sociali che ciò comporta, che l'impegno dei pedagogisti speciali si è costantemente e reiteratamente rivolto a ideare e fornire apporti utili all'organizzazione di un sistema educativo, formativo e sociale capace di accogliere e realizzare il processo di integrazione della persona interessata da disabilità, garantendole la possibilità di piena realizzazione. Se ciò per un verso coincide con la dimensione "antropo-etica" e di "cittadinanza terrestre" a cui fa riferimento il sociologo Morin⁵, sostanzialmente nel modo più evidente, per l'altro, considerate le condizioni di marginalità e di separazione in cui si realizza l'educazione e l'esistenza della persona disabile in molte parti del mondo, rappresenta una sfida del tutto aperta.

2. Le iniziative

Le brevi osservazioni svolte possono rappresentare lo sfondo integratore entro cui "leggere" le iniziative concrete che il gruppo ha realizzato e che per mera esigenza espositiva e di sintesi si prospettano in forma schematica, senza necessariamente rispettare l'ordine cronologico di svolgimento.

a) Le pubblicazioni e i temi di lavoro

Se è vero che ormai in Italia, per quanto non manchino le difficoltà, la cultura dell'integrazione si respira in tutti gli ordini e gradi dell'istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università, è altrettanto vero che essa è maturata lentamente in un gioco di azioni e retroazioni che, nella ricorsività del loro succedersi, ha evidenziato da un lato il ruolo sempre più strategico dell'insegnante specializzato all'interno dell'istituzione scolastica e la complessità crescente delle conoscenze, delle competenze e delle responsabilità etiche e deontologiche che connotano il suo profilo professionale, dall'altro l'esigenza non più derogabile di una forma-

⁵ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

zione qualificata e continua di tutti i docenti, degli operatori e dei dirigenti scolastici. In questa direzione, il dibattito scientifico e culturale già avviato da qualche anno dal gruppo dei pedagogisti speciali⁶ ha trovato un primo completamento nella presentazione ufficiale al mondo accademico, della scuola e dei decisori politico-istituzionali di un documento collegiale intitolato *Punti essenziali per la formazione dell'insegnante di sostegno*. Pubblicato in più riviste universitarie e scolastiche, alle quali si rinvia per l'approfondimento⁷, il documento prospetta la necessità per l'insegnante specializzato di poter fruire di una formazione professionale specifica in sede universitaria e di una specializzazione polivalente per il sostegno e indica un preciso itinerario di annualità e crediti (3+2+1/60cfu su problematiche speciali di base + 60cfu specialistici di sostegno); insiste sulla formazione continua in servizio e dell'attivazione di Master di secondo livello sulle grandi patologie sensoriali e sulle metodologie innovative per gli specializzati; afferma poi l'opportunità che tutti i docenti (non specializzati) possano beneficiare nella loro formazione di base di moduli e di insegnamenti atti ad apportare competenze educativo-didattiche idonee a garantire un lavoro qualificato con le persone interessate da disabilità e l'effettiva collaborazione con i colleghi specializzati, le famiglie e le altre figure professionali.

Al primo documento collegiale ne è seguito un secondo intitolato *Quali risposte ai problemi dell'integrazione*. Ideato come un modello FAQ, scrive il coordinatore del gruppo presentandolo, «è un documento a domande-risposte, una guida delle necessità, volto a chiarire tutte le problematiche inerenti il senso della qualità dell'integrazione scolastica del disabile, il ruolo dell'insegnante curricolare e quello dell'insegnante specializzato per il sostegno. È stato concepito per poter essere utilizzato in modo agile da tutti coloro che desiderano avere delle risposte certe, rela-

⁶ Fra altri contributi recenti si segnalano il n. 3/2 (2004) della rivista *L'integrazione scolastica e sociale* della Erickson contenente una monografia intitolata "La formazione degli insegnanti per l'inclusione". Il n. 3/3 del 2004, sempre della medesima rivista, che raccoglie invece gli atti di un convegno dal titolo "L'insegnante di sostegno in prospettiva europea". La rivista *Studium Educationis* n. 3 del 2004 (numero monografico sul tema della disabilità) che contiene alcuni interessanti contributi sul tema. La rivista *Dirigenti Scuola* (numero monografico su *Disabilità integrazione e competenza*) nov./dic. 2006.

⁷ Gruppo di Pedagogia speciale S.I.Ped, *Punti essenziali per la formazione dell'insegnante di sostegno*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson Trento, n. 4/2, 2005.

tivamente alle problematiche che la presenza dell'allievo disabile impone all'istituzione educativa»⁸. Il documento è stato presentato nella rivista *Dirigenti Scuola* in occasione della pubblicazione di un numero monografico dedicato a *Disabilità Integrazione e competenza*. La molteplicità e la consistenza delle argomentazioni svolte nel documento, organizzato attorno a tre temi centrali (Il senso e la qualità dell'integrazione, L'insegnante curricolare, L'insegnante specializzato per il sostegno) e nella pubblicazione (*Cura e integrazione, Didattica della individualizzazione e della personalizzazione, Orientamento e disabilità, Autismo e integrazione scolastica, Matematica e disabilità, ...*), alla quale hanno contribuito una decina dei componenti del gruppo, costringono a rinviare alla lettura integrale della rivista, pena il riduzionismo della rappresentazione possibile in questa sede.

Altro ambito d'impegno risulta l'elaborazione, ormai in fase avanzata, di un documento/pubblicazione che a breve termine si proporrà all'attenzione del mondo culturale e scientifico come *Linee Guida - Autismo Scuola* e che nasce dalla collaborazione multidisciplinare e multiprofessionale fra i pedagogisti speciali, la Società di Neuropsichiatria dell'Età evolutiva, alcuni fra i massimi esperti del tema e l'Associazione dei Genitori Bambini con Autismo. L'impegno dei differenti co-attori nei confronti di una delle condizioni di disabilità di comunicazione e socializzazione più severe nasce dal desiderio di realizzare un documento che, seppure non esaustivo, come si legge nella bozza iniziale, permetta al mondo della scuola e delle famiglie (partner principali del PEI) «di orientarsi nella definizione di un progetto educativo individualizzato integrato nel contesto classe; avere indicazioni di base per conoscere il deficit, ridurre gli handicap conseguenti e scoprire l'originalità di ogni singola persona; ridurre il rischio di puntare l'attenzione solo su di una tecnica di intervento o di condurre azioni generali, superficiali e non in grado di rispondere con competenza ai bisogni e alle risorse particolari»⁹.

Fra le ultime fatiche, un volume collettaneo di imminente pubblica-

⁸ L. D'Alonzo, *Quali risposte ai problemi dell'integrazione*, in (id. a cura di), *Disabilità integrazione e competenza*, *Dirigenti Scuola*, op. cit., p. 106.

⁹ La citazione è tratta da *Linee Guida Autismo - Scuola: Le sfide della scuola e l'intervento educativo per l'integrazione scolastica dei bambini e delle bambine con autismo*, documento non ancora pubblicato.

zione presso la casa editrice Erickson. Il testo, curato da Andrea Canevaro, si articolerà in quattro sezioni e affronterà i principali temi dell'attuale dibattito disciplinare della pedagogia speciale, prestando attenzione a ricostruire lo sfondo socio-culturale e politico entro cui si è realizzato e si realizza attualmente il processo di integrazione, alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nella prospettiva inclusiva, alle collaborazioni multidisciplinari e multiprofessionali e al rapporto tra progetto educativo scolastico e *progetto di vita*.

b) I convegni

Il dibattito culturale e scientifico relativo alle tematiche della Pedagogia speciale nell'ultimo biennio è stato particolarmente ricco di appuntamenti e occasioni di confronto. Pertanto, senza voler far torto all'impegno dei numerosi colleghi che con dedizione hanno dato vita in ambito locale a numerosi incontri e seminari di studio, per ragioni di sintesi si farà un breve riferimento solo ai convegni che per la loro risonanza scientifica internazionale o nazionale hanno coinvolto un numero rilevante di componenti del gruppo. Si può cominciare con l'importante occasione di confronto offerta dall'Università di Verona il 5,6,7 Maggio 2006, dove F. Larocca e A. Lascioli hanno organizzato un importante *Simposio Internazionale di pedagogia speciale* che ha visto la presenza di numerosi colleghi stranieri e di interessanti relazioni di ricerca sulle attività in corso in una decina di università europee (Svizzera, Inghilterra, Germania, Austria, Finlandia, Portogallo, Spagna, Polonia, Belgio, Francia, Scozia). La presenza degli studiosi italiani appartenenti al raggruppamento di settore è stata consistente (sono intervenuti anche studiosi dell'ambito pedagogico più generale) e rilevante il coinvolgimento dei componenti il gruppo: molti di essi sono stati impegnati nel Comitato scientifico che ha valutato le ricerche presentate, altri nelle relazioni frontali ed altri ancora hanno presentato i loro *abstract* di ricerca, che sono stati pubblicati fra gli atti del Simposio¹⁰. L'intento principale dell'incontro è stato quello di analizzare le problematiche e lo stato della ricerca in Pedagogia ed Educazione speciale nei diversi Paesi europei, con

¹⁰ A. Lascioli, M. Onder, *Atti del Simposio Internazionale di pedagogia speciale*, Libreria editrice universitaria, Verona, 2006.

l'obiettivo di porre le basi per la nascita di collaborazioni finalizzate alla costruzione di curricula formativi standardizzati a livello europeo¹¹. In questa sede non risulta possibile effettuare alcun approfondimento dei contenuti e pertanto si rinvia alla consultazione degli atti, sottolineando che gli stessi, pubblicati nelle lingue originali delle relazioni ed anche in lingua inglese, oltre che in un CD che li rende fruibili ai lettori con disabilità, costituiscono un prezioso volume che raccoglie un dialogo e confronto scientifico fitto, a tratti anche fortemente dialettico (rispetto alle scelte epistemologico disciplinari, alle metodologie educativo-didattiche ed anche alle modalità organizzative delle istituzioni educative), tra gli studiosi europei.

Se si fa riferimento al Convegno *Good practices for integration ed inclusion*, svoltosi presso lo IUSM di Roma il 22 e 23 settembre 2006, non solo si rimane nel clima internazionale, ma si allargano i confini europei anche verso gli altri continenti. Come afferma Lucia de Anna, organizzatrice e responsabile scientifica del convegno che giungeva a termine del progetto triennale INCLUES, esso «ha avuto lo scopo non solo di concludere un progetto internazionale, ma soprattutto di creare un momento di incontro nazionale ed internazionale per osservare e riflettere sui temi dell'integrazione e dell'inclusione»¹². Obiettivo certamente centrato se si considera la rilevante partecipazione (circa 600 presenze di cui 80 straniere) e il fatto che siano intervenuti, oltre ai rappresentanti delle dieci università europee partner di INCLUES, anche i rappresentanti dell'OCDE, dell'Agenzia Europea Special Needs, della CRUI e di altre dodici università internazionali fra cui Stati Uniti, Brasile, Russia, Malta. La partecipazione dei pedagogisti speciali italiani è stata pressoché completa e un numero rilevante di colleghi ha offerto il proprio contributo di ricerca relazionando sia nei momenti di assemblea plenaria sia nei tredici *workshop* interattivi; altresì consistente la presentazione di materiali (poster, video, documenti,...) nella mostra didattica che si è svolta *a latere* del convegno. Come anche a Verona, si è evidenziata una crescente sensibilità alla collaborazione internazionale sui temi dell'in-

¹¹ Cfr. Ivi, pp. 1-2.

¹² L. de Anna, *Riflessioni sulla Conferenza internazionale "Le Buone prassi per l'integrazione e l'inclusione"* in *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento, 2007, p. 9. La pubblicazione integrale degli atti del Convegno è prevista a breve termine.

tegrazione scolastica e sociale delle persone interessate da disabilità e, sulla base di un dialogo/confronto non facile rispetto ad alcuni temi cruciali (il concetto di integrazione/inclusione, i ruoli professionali degli operatori educativi, i centri di documentazione e supporto all'integrazione, il ruolo dei mediatori didattici, le sperimentazioni metodologico-didattiche, gli indicatori di qualità dell'integrazione, la costruzione del PEI e il passaggio al *progetto di vita*, le disabilità legate a particolari deficit) è comunque emerso chiaramente, come ha ben precisato la relatrice brasiliana V. De Souza e Silva, che il grande tema pedagogico e sociale dell'inclusione investe non solo l'Europa ma il mondo intero. È risultato altresì evidente che *l'inclusione non possa che considerarsi come un elemento costitutivo dello sviluppo e del continuo divenire dell'umanità che ricerca sempre più se stessa*, ma questo non può far pensare ad alcun automatismo auto-realizzativo e ridurre le responsabilità politiche (A. Canavaro) e scientifiche (E. Plaisance), che come più volte sottolineato nel convegno non possono essere affatto eluse.

Di significativo rilievo scientifico nazionale per la partecipazione di un consistente numero di docenti universitari e di insegnanti italiani di tutti gli ordini di scuola è stato anche l'appuntamento di Vasto dove, dal 2 al 4 Novembre 2006, si è svolto il convegno *Qualità della didattica, Qualità dell'integrazione*. Organizzato dall'editore della rivista didattica "Gulliver" e "GulliverErreesse" in collaborazione con la FIPED e l'Università di Macerata, il convegno è stato, come scrivono il collega P. Moliterni e il dirigente scolastico N. Serio che ne hanno curato gli atti, «un momento di confronto e di riflessione sullo stato di attuazione dell'integrazione dei disabili nel nostro Paese e soprattutto per valutare le modalità procedurali che vengono attuate nelle nostre scuole per garantire, anche in virtù dell'autonomia scolastica, buone pratiche di integrazione»¹³. Gli interventi dei numerosi relatori hanno dunque avuto come *focus* la qualità dell'integrazione scolastica (stato della ricerca, esperienze educative e didattiche nella scuola e nel territorio, proposte operative, sinergie istituzionali e prospettive future) e hanno offerto uno sguardo conoscitivo ampio sulla realtà del nostro Paese.

¹³ N. Serio e P. Moliterni (a cura di), *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione, "Dal dire al fare"*, Edizioni didattiche Gulliver, 2006, p. 9.

Un altro impegno importante, non ancora realizzato, a cui il gruppo dei pedagogisti speciali, ampiamente presente nel Comitato promotore e nei convegni locali preparatori, sta già lavorando, sarà il 6° Convegno internazionale *La Qualità dell'integrazione scolastica*, organizzato dal Centro studi Erickson per il prossimo 16,17,18 novembre 2007 a Rimini. Si tratta di un appuntamento biennale, ormai divenuto punto di riferimento per gli operatori della scuola e dei servizi socio-educativi (l'ultimo convegno ha contato 5000 presenze); diretto scientificamente da A. Canevaro e D. Ianes, il convegno intende celebrare in quest'edizione il trentesimo anniversario dell'integrazione scolastica in Italia. Le tematiche dell'educazione e dell'integrazione saranno sviluppate con attenzione multidisciplinare e interdisciplinare grazie alle oltre duecento relazioni organizzate in sezioni plenarie e workshop tematici. Tra gli ospiti "speciali" si prevede la presenza del Ministro della Pubblica Istruzione Fioroni, del sottosegretario De Torre e di studiosi quali Ammaniti, Fogassi, De Bono, Poizat. Sarà ancora un momento di dialogo e confronto nazionale e internazionale importantissimo, arricchito dalla presentazione di una ampia ricerca nazionale sui primi trent'anni d'integrazione in Italia, che sia pur con ruoli e responsabilità differenti ha coinvolto molti componenti del gruppo.

c) Il portale

Fra noi, Per gli altri, Con gli altri, potrebbe essere questo lo slogan che sintetizza le ragioni che hanno portato i componenti del gruppo alla costruzione di un proprio sito web. Attivato su uno spazio di rete messo a disposizione dalla casa editrice Erickson e identificato all'indirizzo www.pedagogiaspeciale.it, il sito rappresenta un canale sempre aperto di informazione, di documentazione, di dialogo e di confronto interno ed esterno al gruppo. Organizzato in sei sezioni (Chi siamo, Le ricerche in corso, Le pubblicazioni, Materiali e documenti, Idee e commenti, Link e appuntamenti) offre a ciascun componente interno la possibilità di indicare il proprio nome, l'indirizzo e-mail, il curriculum, le pubblicazioni e le ricerche. La comunicazione con l'esterno è possibile via e-mail e attraverso la sezione *Idee e commenti*, dove ciascun membro del gruppo, ma anche soggetti esterni, possono indirizzare le loro personali considerazioni e proposte. Nella sezione *Link e appuntamenti* si può accedere alle

informazioni inerenti agli appuntamenti culturali di rilevanza scientifica (convegni, simposi, congressi) e formativa (corsi, master, ...). La presenza in rete vuole rappresentare un modo per attivare e realizzare relazioni e integrazioni più strette tra i componenti della comunità scientifica e tutti coloro che per motivi culturali, professionali, di studio o personali desiderano approfondire le proprie conoscenze nell'ambito della pedagogia speciale o confrontarsi con esse.

d) La S.I.Ped

Si è già detto della presentazione ufficiale al mondo accademico, della scuola e dei decisori politico-istituzionali del documento collegiale predisposto dal gruppo di Pedagogia speciale e intitolato *Punti essenziali per la formazione dell'insegnante di sostegno*. Non va sottaciuta, di fronte a difficoltà di ascolto riscontrate in molti ambienti, la particolare sensibilità e attenzione alle problematiche della pedagogia speciale e ai temi da essa prospettati dimostrata dal Consiglio direttivo della SIPED, che, come ha fatto rilevare F. Gatto, ha discusso ed approvato all'unanimità il documento, con variazioni che, per quanto presenti, non ne hanno alterato la filosofia e lo spessore culturale¹⁴.

e) Il nuovo Osservatorio Ministeriale sull'Integrazione Scolastica

Costituito per la prima volta sul finire del 1987, l'Osservatorio Ministeriale sull'Integrazione Scolastica ha conosciuto vicende alterne sia dal punto di vista della sua composizione strutturale che del funzionamento interno¹⁵. Dopo anni di intenso lavoro e di contributi sostanziali per l'elaborazione della normativa in materia d'integrazione e di attenzione alla qualità dei processi educativi, (ci piace ricordare in tal senso il sostanziale contributo offerto dai compianti amici Sergio Neri e Mario Tortello), l'Osservatorio ha attraversato un periodo di progressivo declino culminato con l'eliminazione del Comitato tecnico e la sua trasformazione in Consulta delle Associazioni. Nel 2006 l'Osservatorio

¹⁴ Cfr. F. Gatto, *Formazione dell'insegnante di sostegno, Un documento della S.I.Ped, in L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento, 2006, pp. 479-482.

¹⁵ Per l'approfondimento e una breve ricostruzione storica del funzionamento dell'Osservatorio si veda S. Nocera, *Il Nuovo Osservatorio Ministeriale sull'integrazione scolastica*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento, n°5/5, 2006.

è stato ricostituito con due organismi, il Comitato tecnico e la Consulta. Presieduto dal sottosegretario alla Pubblica Istruzione, Letizia de Torre, è attualmente coordinato dal collega del gruppo dei pedagogisti speciali Italo Fiorin e del Comitato tecnico fanno anche parte i colleghi A. Canevaro, L. de Anna, D. Ianes. A tutti loro i migliori auguri di buon lavoro e la disponibilità dell'intero gruppo dei pedagogisti speciali a sostenere le ragioni dell'integrazione e del buon funzionamento organizzativo e didattico delle nostre istituzioni educative.

Simonetta Ulivieri

Il Gruppo di studio Siped "Genere e educazione" sta continuando i suoi lavori con una certa continuità. Rimane fondante nell'analisi scientifica del Gruppo che "la pedagogia della differenza" debba partire da una critica radicale dell'idea di educazione, storicamente e strutturalmente legata al dominio culturale del soggetto maschile, per ripensare la formazione, proponendo una nuova dottrina del soggetto femminile con una propria identità che fa la differenza rispetto ad un passato di soggezione e di esclusione. La "Pedagogia della differenza" consente quindi una ri-definizione della soggettività femminile, e lo fa sottolineando il valore forte fondante della "relazione fra donne", dove la prima relazione educativa è quella della madre che dà senso al sé, alle cose e al mondo in un rapporto di fiducia, di acquisizione e di scoperta, che permette la crescita emotiva e cognitiva. Di più il neofemminismo, a partire dagli anni Settanta, ha costituito un movimento politico "di liberazione delle donne" dal dominio storico e culturale del patriarcato, cioè da un sistema di potere costruito su antiche relazioni di predominio materiale e simbolico del sesso maschile sul sesso femminile.

Oggi nella ri-definizione della soggettività femminile entra in gioco la complessità, l'interrelazione, la costruzione del sé come processo. Alle norme contrattuali e competitive maschili, le donne contrappongono un essere al mondo come disponibilità alla modificazione, al cambiamento. È un'etica non strumentale che guarda alla cura, ai legami affettivi, allo sviluppo creativo della persona.

Non c'è dubbio che il modo di essere delle donne, più disponibile al

cambiamento, al ri-orientamento, all'autoformazione, costituisce un patrimonio per una società come l'attuale in continuo divenire.

Appuntamenti

Nel Settembre 2006 si è tenuto a Livorno il 2° Incontro della "Scuola delle Donne Pedagogiste", dedicato a: "*Donne famiglia famiglie*". Si è trattato di riflettere sul mutamento della famiglia nel nostro Paese (e nel mondo) e di quanto la condizione delle donne faccia parte di tale mutamento. Ormai esistono molti tipi di famiglia; a quella patriarcale e nucleare classiche, si aggiungono le famiglie di fatto, quelle monoparentali, quella allargata e quella multietnica. Il punto di vista che è emerso è che non si può avere un atteggiamento verso la famiglia né integralista (una e indivisibile), né di rifiuto ("morte" della famiglia), bensì occorre sottolineare il grande valore della famiglia come risorsa affettiva e sociale, non dimenticando la centralità delle donne nelle diverse situazioni familiari, di cura e di tutela ("l'anello forte").

Sono intervenuti/e: Flavia Bacchetti, Gianfranco Bandini, Carmen Betti, Antonella Cagnolati, Giovanna Campani, Mariagrazia Contini, Carmela Covato, Giulia Di Bello, Margarete Durst, Maria Antonella Galanti, Angela Giallongo, Alessandra Gigli, Anita Gramigna, Silvia Guetta, Rosella Frasca, Maria Rita Mancaniello, Giovanni Mari, Patrizia Meringolo, Tiziana Pironi, Daniela Sarsini, Tiziana Terlizzi, Simonetta Ulivieri.

Hanno partecipato dottorande e dottorandi di diverse Università italiane.

Novità editoriali

Nell'ottobre 2006 è uscita una nuova Collana dedicata a "Genere differenza educazione". Il Comitato Editoriale è composto da Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi e Simonetta Ulivieri. Fanno parte del Comitato scientifico: Aureliana Alberici, Emy Beseghi, Velleda Bolognari, Franco Cambi, Carmela Covato, Duccio Demetrio, Margarete Durst, Rosella Frasca, Eliana Frauenfelder, Angela Giallongo, Vanna Iori, Maria Cristina Leuzzi, Marisa Marino, Francesca Marone, Franca Pinto Minerva, Tiziana Pironi, Franco Restaino, Luisa Santelli, Gabriella Seveso.

È importante sottolineare che è la prima volta che nel nostro Paese un gruppo rilevante di pedagogiste si è unito per dare vita a studi che pongono in relazione il genere e l'educazione.

Con questa nuova Collana, edita da Guerini, si intende «creare “un luogo” per le riflessioni e le pratiche formative che abbiano come centrali le culture della differenza sessuale e di genere, con l'intenzione di costruire percorsi e proposte educative in cui il rigore scientifico si coniughi con un'attenzione continua e critica sul divenire e mutare delle culture sociali, delle relazioni pubbliche e private tra i sessi; in cui la ricerca accademica e gli studi di genere sappiano aprirsi e dialogare con quanto offrono e domandano gli altri luoghi dell'educazione istituzionale e diffusa, i governi locali, gli associazionismi femminili e culturali sul territorio».

Il primo volume è uscito a cura di Carmela Covato, *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle Pedagogie narrate*, (Milano 2006) e altri ne sono annunciati.