

SOMMARIO

Pedagogia oggi

n. 1-2/2009
quadrimestrale Siped

Aut. Trib. Napoli n. 45
dell'8/05/2008

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 e Franco Frabboni
L'insegnante tra saperi e pedagogia pag. 3

la discussione

Francesco Susi
Introduzione pag. 6

Silvana Calaprice
*Professioni educative
e riconoscimento* pag. 8

Michele Corsi
*La sinergia tra formazione
e occupazione (per le professioni
che ci riguardano)* pag. 16

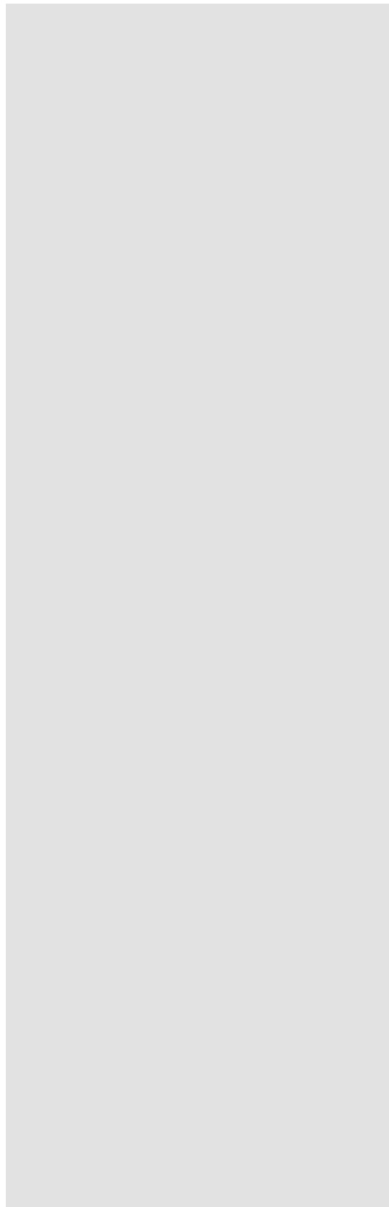
Piero Crispani
Linee di pedagogia professionale pag. 23

Sira Serenella Macchietti
*Il riconoscimento delle professioni
educative e formative. Riflessioni e
proposte dell'Associazione Pedagogica
Italiana* pag. 37

temi e problemi

Giuseppe Annacontini
*Una cattiva abitudine del pensiero. Note
sul pregiudizio* pag. 44

Rossella D'Ugo
*Tra spazio e identità, verso una città
educativa* pag. 57



Silvia Fioretti
Competenza e motivazione pag. 63

Luca Girotti
*Considerazioni intorno
all'orientamento* pag. 70

Maria Chiara Michelini
Per un tirocinio riflessivo pag. 75

Rossella Persi
*Educare all'ambiente nella società
del rischio* pag. 83

Stefano Polenta
*La voce dell'altro nella consulenza
educativa* pag. 90

L'insegnante tra saperi e pedagogia

Massimo Baldacci* e Franco Frabboni**

L'articolo di Giorgio Israel "Scuola: meno pedagogia e più saperi" (*Il Messaggero*, 20 febbraio 2009) richiede alcune considerazioni.

Le tesi avanzate dal prof. Israel si possono così riassumere: un tempo la preparazione disciplinare dei docenti era ottima; poi, con i nuovi percorsi universitari è arrivato un "diluvio di materie psico-pedagogiche" e la preparazione disciplinare è diventata carente. Occorre superare questo "estremismo ideologico" e operare perciò un "riequilibrio tra le componenti disciplinari e quelle metodologiche", e soprattutto "non si verrà mai a capo di questa situazione se non si affronterà il nodo dei contenuti".

In qualità di pedagogisti che credono fermamente nel ruolo culturale della scuola e, dunque, in una formazione basata sui saperi, riteniamo che la professionalità dell'insegnante debba essere costruita in modo equilibrato sulla padronanza delle discipline e sulle competenze pedagogiche e didattiche. Per formare ai saperi, infatti, occorre tanto un sicuro possesso delle discipline, quanto saper insegnare e sapersi rapportare agli alunni. Se manca uno di questi "ingredienti", l'istruzione scolastica è destinata a fallire.

Sulle tesi del prof. Israel, avanziamo le seguenti osservazioni.

* Presidente della Siped.

** Decano del Senato della Siped.

(1) Ci sembra ingenuamente falsa (scientificamente parlando) l'attribuzione alla Pedagogia di *estremismo ideologico*, colpevole della dequalificazione della scuola del nostro Paese. In quanto scienza dell'educazione, la Pedagogia è immune da ermeneutiche di parte (la scienza per sua natura è antidogmatica e plurale). Conseguentemente, come la matematica (la Sua disciplina), non è né di destra, né di sinistra. Per questo, lo statuto teorico ed empirico della Pedagogia ha il compito di assicurare una progettazione multidimensionale della vita personale: affettiva, cognitiva, estetica, etico-sociale, valoriale.

(2) I maestri, afferma Israel, una trentina d'anni fa sapevano risolvere temi di matematica che oggi un laureato in matematica potrebbe fare fatica a risolvere. C'è sicuramente da restare stupiti; ma è davvero così? Trenta anni fa si diventava maestri con appena quattro anni di secondaria superiore: l'Istituto magistrale, nel quale si faceva poca matematica (3-4 ore settimanali per matematica e fisica), e di genere più semplice rispetto al liceo scientifico. Da dieci anni, per diventare maestri occorre invece prendere la laurea quadriennale in scienze della formazione primaria, dove sono previsti esami di matematica e di didattica della matematica. Non è per niente plausibile che questi laureati sappiano meno matematica, o siano meno preparati sulle altre discipline, di coloro che avevano frequentato solo il vecchio Istituto magistrale.

(3) Ma il prof. Israel afferma che: "ci si può laureare maestri frequentando in quattro anni non più di una trentina di ore di matematica (e altrettanto di storia) e in certi casi neppure una [...] In cambio, il futuro maestro viene assoggettato al diluvio di materie psicopedagogiche". Questo quadro non risponde al vero. Prendiamo come esempio un qualsiasi Corso di laurea per maestri (quello dell'Università di Urbino): l'area dei saperi ha più crediti di quella psico-socio-pedagogico-didattica: una novantina contro una settantina. E i saperi matematici non hanno una "trentina" di ore: ne hanno centoventi, con la possibile aggiunta di trenta ore di laboratorio di didattica della matematica. Perciò, non c'è né un diluvio psicopedagogico né una siccità disciplinare. Occorre semplicemente consolidare e migliorare

il tentativo di bilanciamento tra le componenti della professionalità insegnante.

(4) La proposta messa a punto dalla commissione guidata dal prof. Israel è inadeguata proprio in relazione a quello che egli considera il nodo cruciale: il nodo dei contenuti.

Il problema è costituito dalla *frammentazione* dell'area dei saperi. I crediti disciplinari sono stati infatti spezzettati su un fronte enciclopedico: dalla linguistica alla letteratura, dalla matematica alle scienze, dalla storia alla geografia, dalla musica all'immagine, dall'inglese all'informatica, dal teatro all'educazione motoria. Si cerca cioè di fare ciò che la preoccupazione per un serio approfondimento disciplinare sconsiglia: formare dei tuttologi; dare un'infarinatura, che - purtroppo - non è vera cultura.

Questo difetto si sarebbe potuto evitare includendo la scelta da parte dello studente di un'area d'approfondimento (umanistica o scientifica, per esempio); ciò avrebbe permesso una padronanza disciplinare adeguata, pur salvaguardando un'impostazione pluridisciplinare. Perché, se si crede che i contenuti siano il "nodo", si è scelta invece la tuttologia?

la discussione: Il riconoscimento delle professioni educative e formative

Introduzione

Francesco Susi

Saluti del Prof. Francesco Susi, Presidente della Conferenza Nazionale Permanente della Facoltà di Scienze della Formazione

Le Facoltà di Scienze della Formazione presentano nel loro insieme un'offerta articolata di percorsi didattici, di studio e di ricerca volti ad approfondire il tema della formazione, a giudizio di tutti sempre più rilevante nelle società odierne. Gli itinerari formativi proposti, a partire da una pluralità di prospettive conoscitive, sono dunque orientati allo studio delle scienze pedagogiche e dell'educazione, saldamente ancorate alla sfera delle discipline umane e sociali.

Com'è noto, a partire dai primi decenni del Novecento, lo sviluppo delle discipline pedagogiche ha comportato una serie di significative trasformazioni delle procedure metodologiche e delle ipotesi interpretative del settore, anche in virtù dell'irrompere di nuove questioni sociali, dall'alfabetizzazione di massa all'intercultura, dal ruolo della formazione - dentro e fuori i circuiti scolastici - al tema delle pari opportunità. L'universo delle scienze dell'educazione è stato caratterizzato, inoltre, da un rinnovato impegno teorico ed epistemologico che ha interessato le sue diverse fisionomie (da quella teoretica a quella storica, da quella sperimentale a quella didattica e comparativa) in una prospettiva fortemente connotata in senso interdisciplinare.

L'apporto delle scienze umane e sociali – si pensi ai saperi sociologici, psicologici, antropologici, filosofici, storici e giuridici – si è rivelato non solo insostituibile ma intrinsecamente connesso alla ricerca educativa come fondamento conoscitivo ineludibile in una prospettiva capace di cogliere la complessità dei fenomeni formativi.

Sulla base di questa complessa e articolata proposta culturale, le Facoltà di Scienze della Formazione intendono sviluppare itinerari di studio e di ricerca che possano contribuire a formare figure professionali destinate ad agire nel campo della formazione, dell'educazione e del servizio sociale, nella scuola, nei servizi, nell'impresa e nella società.

Le Facoltà di Scienze della Formazione intendono rivolgersi, dunque, a quanti desiderano confrontarsi, nello studio e nel futuro professionale, con le domande educative della società contemporanea, dalla formazione degli insegnanti alla dimensione interculturale, dalla formazione in età adulta alla formazione continua, dai servizi socio-educativi all'analisi delle più generali dimensioni sociali della realtà di oggi.

È opportuno ricordare, inoltre, che le Facoltà di Scienze della Formazione hanno una storia relativamente recente – sono state istituite infatti nell'anno accademico 1996-1997 – ma hanno una storia più antica perché rappresentano, in molti casi, la prosecuzione, radicalmente aggiornata, delle Facoltà del Magistero, nate molti anni prima con lo scopo di offrire agli insegnanti della scuola elementare, che fino ad allora non avevano accesso all'Università, un'istruzione superiore.

I Corsi di Laurea presenti nelle Facoltà di Scienze della Formazione sono orientati alla formazione di professionisti operanti nel campo dell'educazione e della formazione (educatori, formatori, insegnanti, ecc.). È per tali ragioni che appare particolarmente preziosa questa occasione per un confronto costruttivo, avviato già da qualche tempo e per il quale dobbiamo ringraziare la SIPED e, in particolare, il collega Paolo Orefice in qualità di coordinatore del Tavolo per le professioni educative tra Università e Associazioni professionali.

Silvana Calaprice

Premessa

Svilupperò il mio intervento nella duplice veste di componente della commissione S.I.PED, coordinata dal prof. Orefice, relativa alle *Professioni educative e al loro riconoscimento giuridico*, e di coordinatrice dell'Unità Bari di un PRIN 2007 dal titolo "*Indagine nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro*" progettato insieme all'Università di Firenze (capofila) e le Università di Bologna, Macerata e Urbino.

Due i punti che intendo problematizzare con voi:

1. perché oggi la rete S.I.PED ha sentito la necessità di affiancarsi alle associazioni educative nazionali (ANPE, FIPED, ANEP, AIF, etc.);
2. che cosa il gruppo PRIN, in sinergia con le prime due, progettualmente si è proposto di fare.

1. Le ragioni S.I.PED

Per quanto riguarda il primo punto *due le ragioni*.

La prima di queste è legata alla *ricerca pedagogica*.

La specializzazione degli studi educativi relativamente alla interpretazione, valutazione e progettazione dei molteplici aspetti e livelli delle dinamiche educative e formative dei singoli individui, dei gruppi sociali, dei soggetti istituzionali, nasce dal bisogno di agire e riflettere con maggiore consapevolezza sulle relazioni educative che i nuovi contesti formativi *formali, non formali, informali* di apprendimento, edu-

cazione e rieducazione oggi richiedono. Tale specializzazione, rispondendo all'*ampliamento della domanda sociale di educazione e formazione*, ha fatto emergere l'esigenza sia di nuove figure educative professionali, specificamente preparate ad intervenire con conoscenze e competenze adeguate all'eterogeneità delle situazioni, sia di offerte formative in grado di legittimarne la professionalità.¹

La Pedagogia venendosi a configurare² come una scienza in situazione rapportata a dare risposte a tali nuove domande, necessariamente doveva ripensare la sua offerta formativa che ormai non poteva più fermarsi al solo ambito scolastico.

Le Facoltà di Scienze della Formazione sono così risultate essere figlie del cambiamento culturale, sociale, politico ed istituzionale della legge Ruberti 341/90 sui nuovi Ordinamenti Universitari, legge che ha determinato:

- da un lato la *trasformazione dei Corsi di Laurea in Pedagogia in corsi di laurea in Scienze dell'Educazione (1992-93) quadriennale tab. XV con i tre indirizzi (insegnanti di scuole secondarie, educatori professionali extrascolastici, esperti nei processi formativi) ;*

- dall'altro la realizzazione di una maggiore *connessione tra sistema della formazione e sistema delle professioni.*³

Tali Facoltà, poi, proseguendo nel loro cammino di riforma, nell'a.a. 1997-98 hanno ulteriormente revisionato curricularmente tali corsi e nel 1999, con la riforma degli Ordinamenti Didattici previsti dal D.M. 509 e dei successivi decreti sulle classi di *lauree triennali e specialistiche*, hanno ridefinito e ridelineato la propria missione formativa. Il D.M. 270/04 ha sostituito tutti i precedenti definendone ancora di più *vision e mission*.

Quale la situazione oggi?

Possiamo rilevare che, se dall'inizio degli anni '90 è risultato quasi naturale trasformare prima i tre indirizzi degli Ordinamenti appena revisionati del *corso quadriennale* in Scienze dell'Educazione in altrett-

¹ Molti sono stati i dibattiti intorno a tale argomento tra gli anni '90 e '95 Cfr. A.V. *L'educatore professionale extrascolastico*, in Prospettiva EP, luglio agosto 1993, Bulzoni ed.

² La più ampia letteratura pedagogica oggi ne condivide l'idea.

³ L'avvio di tali corsi di laurea ed in modo particolare di quello ad indirizzo *educatore professionale extrascolastico*, è stato realizzato senza che contemporaneamente fossero date delle direttive legislative chiare.

tante *lauree triennali* (ex L..XVII), collegandovi, nella continuità, le lauree specialistiche (Scienze pedagogiche, Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi, Educazione degli adulti e Scienze della formazione continua), altrettanto naturale è stato specificare l'offerta formativa affinché acquisisse:

- 1.un maggior orientamento di integrazione sociale e lavorativa,
- 2.una più specifica attenzione all'efficacia-efficienze delle modalità organizzative,
- 3.una ridefinizione dei curricula per renderli qualitativamente più validi e oltre che rispondenti ai nuovi bisogni educativi.

Nonostante ciò molti i *problemi* rimasti insoluti.

Tra questi quello che si è rivelato come una vera e propria emergenza e che sta oggi determinando grande fermento tra i laureati delle nostre facoltà, è stato determinato dall'applicazione, nella Facoltà di Medicina, della legge 520/98 approvata dal Ministero della Sanità (comunemente detta legge Bindi) che ha istituito la Laurea sanitaria in "Educatore professionale" *abilitante* a numero programmato. L'unica a cui poi è stata riconosciuta la legittimità di chiamare l' "Educatore, come *professionale*" e l'unica che è tutelata giuridicamente dalla ricaduta lavorativa nel campo sanitario oltre che sociale.

Per tale motivo dall'anno 2000-2001 molte Facoltà di Scienze della Formazione, per non contribuire a creare ulteriori illusioni negli studenti che fin ad allora avevano creduto di poter svolgere la loro attività anche nel campo sanitario, hanno ridenominato i loro indirizzi, limitandone il campo professionale all'ambito sociale. Ciò non ha evitato che esplodesse comunque un conflitto di competenze, ma soprattutto di precedenza giuridica per quanto riguarda il mondo del lavoro, precedenza rivendicata dai triennialisti della Facoltà di Medicina.

Per ciò che riguarda *la seconda ragione* che ha mosso l'azione della S.I.PED, questa risiede nel non voler perdere per la seconda volta l'opportunità di ottenere il riconoscimento dei ruoli ed ambiti di intervento professionale per l'educatore, il formatore ed il pedagogo.

Anche se dal '90 ad oggi molte sono state le azioni condotte in tal senso dai nostri professionisti dell'educazione:

- 1.istituzione di associazioni dei Pedagogisti (molte per la verità e spesso conducendo azioni in totale autonomia l'una dall'altra),

2. proposte di legge caldegiate dalle suddette associazioni per ottenere il riconoscimento dell'albo professionale,

3. rivendicazione degli *educatori* laureati nelle nostre facoltà di un riconoscimento giuridico alla pari di quelli *professionali* laureati presso la facoltà di medicina,

4. confronto-scontro tra università e associazioni,

Pochi sono stati i passi in avanti.

Per questo quando la *legge quadro 328 del 2000*, nella riorganizzazione del welfare sociale, ha demandato alle diverse Regioni le modalità attuative, prevedendo anche il coinvolgimento di nuove figure professionali educative e rieducative fortemente competenti sia nell'ambito culturale e interculturale sia nel campo del disagio, della devianza e della marginalità, la S.I.PED non poteva perdere questa seconda occasione.

Naturalmente tutto ciò non poteva realizzarsi senza il contributo di tutti coloro che da anni stavano combattendo in tal senso: le associazioni educative e formative.

Di qui la costituzione di una commissione, coordinata dal Prof. Orifice, per seguire tali problematiche d'azione.

2. Il PRIN e le sue azioni

Il secondo punto di tale mio intervento è motivato dall'essere una delle unità di ricerca del progetto PRIN.

In parallelo e in sinergia con il lavoro della Rete SIPED e delle Associazioni Professionali Educative e Formative, l'Università di Firenze, come capofila, insieme alle Università di Bologna, di Bari, di Macerata e di Urbino, ha proposto un progetto di ricerca nazionale PRIN 2007, con l'obiettivo di indagare sulla *specificità e sull'articolazione della filiera professionale delle professioni formative* definita attraverso la *Core Competence* e attivare un'azione strategica coordinata sul piano scientifico, professionale e politico per il *riconoscimento di tali professioni* nel quadro nazionale europeo.

In particolare, tale PRIN si è posto l'obiettivo di affrontare le problematiche poste in relazione agli albi e agli ordini, con la finalità di promuovere una normativa nazionale, unitaria e sistematica delle pro-

fessioni formative nel quadro degli indirizzi europei della società europea della conoscenza e dell'apprendimento permanente o, comunque, una codificazione nazionale delle professioni formative. Per tale motivo in partenza è stata realizzata una concertazione con le parti interessate, dal momento che le professioni formative sono di competenza di diverse istituzioni ed organismi.

La ricerca si è focalizzata così su tre aspetti:

1. la filiera professionale;
2. il profilo delle *Core Competence* pedagogiche e dell'articolazione delle altre;
3. la collocazione lavorativa e le problematiche connesse alla regolamentazione dell'accesso ai mercati professionali.

Il progetto ha previsto diverse fasi:

Fase I: Capitalizzazione delle esperienze e delle conoscenze;

Fase II: Scelta, costituzione e messa a punto degli strumenti di indagine;

Fase III: Raccolta, analisi ed elaborazione delle informazioni e comparazione dei dati;

Fase IV: Formalizzazione del rapporto di indagine;

Fase V: Diffusione e utilizzazione del rapporto per il riconoscimento delle professioni formative.

Anche se siamo nella prima fase il mio compito, in tale contesto, in qualità di responsabile dell'unità di ricerca di Bari, è di presentare quanto, fino ad ora, è stato realizzato.

Infatti l'obiettivo della prima fase : *capitalizzazione – in funzione degli obiettivi euristici della ricerca- delle conoscenze e delle competenze acquisite nel corso di esperienze di ricerca fatte e/o in progress, focalizzate sulla qualità dei processi formativi per le professioni educative e pedagogiche ai diversi livelli (universitario, regionale, associativo, privato e nell'alta formazione); capitalizzazione delle conoscenze relative alla disciplina delle professioni*, ha visto coinvolta la nostra unità per specifiche ragioni.

La prima di queste riguarda l'attuazione, da parte della Regione Puglia della 328 del 2000. Infatti per poter redigere la sua legge regionale, divenuta poi legge 19 del 2006, ha richiesto al Fornez una indagine su tre livelli:

- a livello regionale:
in cui sono stati considerati i corsi non universitari realizzati in ogni Regione italiana specificati per:

- TITOLO DEL CORSO
- OBIETTIVI FORMATIVI
- NUMERO EDIZIONI
- TITOLO DI ACCESSO
- CERTIFICAZIONE RILASCIATA
- AREA DI RIFERIMENTO
- PROFILO DI RIFERIMENTO
- DURATA

- a livello universitario,
in cui sono stati considerati i Corsi di laurea e i Master universitari realizzati in ciascuna Regione specificati per:

- FIGURA
- AREA DI RIFERIMENTO
- REGIONE
- ATENEO
- FACOLTA'
- CORSO
- LIVELLO QUALIFICA
- CLASSE DI LAUREA
- TITOLO ACCESSO
- AMBITI OCCUPAZIONALI
- OBIETTIVI FORMATIVI SPECIFICI

- e a livello di Master specificati per:

- AREA DI RIFERIMENTO
- REGIONE
- ATENEO
- FACOLTA'
- CORSO
- LIVELLO QUALIFICA
- TITOLO ACCESSO
- OBIETTIVI FORMATIVI

Tale indagine che ha visto coinvolta la Facoltà di Scienze della Formazione di Bari insieme alle stesse della Regione, ha prodotto un'ampia banca dati, che ci è sembrato opportuno prendere in considerazione anche se solo in relazione all'oggetto della nostra ricerca.

Da tali dati abbiamo :

1. ricavato il maggior numero di informazioni possibili,
2. integrato tali dati con altri, appositamente rilevati al fine di indagare maggiori aspetti della problematica in oggetto del PRIN.

In particolare abbiamo realizzato i nostri primi due obiettivi.

Obiettivo 1:

Individuazione e comparazione dei diversi modelli esistenti e delle proposte di profili professionali in campo sociale sia livello regionale che nazionale

usando come Metodologia:

Studio e comparazione delle documentazioni regionali del Welfare e delle politiche sociali.

Obiettivo 2:

Indagine relativa all'offerta formativa regionale ed universitaria della regione Puglia in campo sociale

Usando come Metodologia:

Analisi statistica approfondita di dati sia precedentemente esistenti, che appositamente raccolti, relativi all'offerta formativa regionale ed universitaria

(analisi spazio-temporale).

Oggi siamo impegnati nell' Obiettivo 3:

Indagine relativa alla situazione del mercato del lavoro in campo sociale della regione Puglia

Ed intendiamo usare come Metodologia:

Indagine statistica, da svolgere mediante somministrazione di questionari, rivolta alle strutture.

La seconda ragione che ha visto subito coinvolta la nostra unità è scaturita dall'aver, sempre la regione Puglia, proprio in base alla suddetta indagine nella legge regionale del 2006 riconosciuto e differenziato la figura dell'educatore professionale (laureato nella Facoltà di medicina) da

quella dell'*educatore* specificandone ruoli, funzioni e contesti professionali. Questo possiamo considerarlo già come una grande innovazione a livello nazionale che può offrire un ottimo stimolo politico ai nostri obiettivi scientifici, politici e professionali.

3. Quale l'obiettivo finale?

Un definitivo e dovuto riconoscimento giuridico e formativo che legittimi le figure professionali da noi formate sia relativamente al profilo, sia alle competenze, sia alla normativa, sia alla ricaduta nel mondo del lavoro. Tutto ciò nel più breve tempo possibile. Non si può perdere quest'ultima occasione.

Michele Corsi

Intervengo a questa tavola rotonda (in occasione del Convegno-Seminario, da più “parti” promosso - Conferenza Nazionale Permanente dei Presidi delle Facoltà di Scienze della formazione e S.I.PED. - e sostenuto da diversi “attori” accademici e “professionali”, su “Il riconoscimento delle professioni educative e formative”, che è anche il titolo, del resto, di questa sessione di lavoro) così come mi è stato richiesto, e cioè quale Vice-Presidente della Società Italiana di Pedagogia e, dunque, come pedagogista.

Ma non posso (e non voglio) dimenticare, nel contempo, di essere pure Preside, naturalmente pro-tempore (mentre come pedagogista ho di fronte a me ancora molti altri anni di “servizio”), di una Facoltà italiana di Scienze della formazione e, quindi, di quella istituzione universitaria in particolare (senza volere, con ciò, trascurare o “diminuire” la componente pedagogica presente in altre Facoltà o i corsi di laurea anche in esse operanti come, ad esempio, a Lettere e filosofia) che ha, fuor di dubbio e con assoluta evidenza, quale sua *mission* specifica e *prevalente* (per non dire esclusiva) proprio la materia formativa e occupazionale di questo nostro incontro.

Svilupperò, allora, alcune brevi riflessioni e taluni auspici, sia come pedagogista sia come preside.

Una felice congiunzione, tra l’altro, di impegno “scientifico e accademico” perché il tema che ci vede qui adunati, oggi, costituisce davvero per me, come sono sicuro per molti dei presenti, universitari o esponenti del mondo delle professioni educative e formative, una sorta di provocazione teorico-culturale e prospettico-operativa per ripensare, a voce alta e assieme, su:

- il ruolo e la funzione, istituzionali e “storici”, delle Facoltà di Scienze della formazione in Italia (dove i pedagogisti dei quattro settori scientifico-disciplinari in interesse, e cioè M-PED/01: “Pedagogia generale e sociale”, M-PED/02: “Storia della pedagogia”, M-PED/03: “Didattica e pedagogia speciale” e M-PED/04: “Pedagogia sperimentale”, non assolvono, mediamente al loro interno, a una parte minore o ininfluyente, senza peraltro ingaggiare assolutamente, con questo, una benché minima “gara” o contrapposizione con gli altri settori scientifico-disciplinari dei filosofi, degli psicologi o dei sociologi ecc.);

- i corsi di laurea in esse attivi (già riformati o in attesa di riforma entro il 2011): tanto triennali che magistrali (*perché* li abbiamo attivati, *perché* proprio quelli e non altri, con quali finalità e prospettive, con quale “cultura della responsabilità” per l’avvenire ecc.);

- i loro curricula interni, che prefigurano un percorso mirato ad alcune specifiche professionalità “in uscita” (e, anche qui: quali sono state le motivazioni al riguardo, quale riflessione accademica e, starei per dire, quasi “genitoriale” – i nostri studenti sono i “figli” di domani di questo nostro Paese! – ci ha sostenuto in proposito ecc.);

- la didattica che viene adottata in tali percorsi di studio (lezioni frontali, seminari tematici di approfondimento, laboratori teorico-applicativi, gruppi di lettura, di discussione ecc.) o che impartiamo, in generale, appunto come Facoltà di Scienze della formazione;

- il loro raccordo (sia come Facoltà sia come corsi di laurea) con il “territorio”, nella complessità (e globalità) di quest’accezione (o dizione che dir si voglia): un raccordo che è fondamentale e direi persino consustanziale con la *mission* di Facoltà, come le nostre, che hanno la “formazione” nel loro “stemma” e nella loro stessa “cifra” terminologica e formale;

- dunque: il significato politico e civile nel Paese, oggi e domani, delle nostre Facoltà, della cultura che le caratterizza e le anima e della “crescita” personale e “professionale” di quegli studenti, specializzandi ecc., di cui siamo, fisiologicamente, co-protagonisti “attivi”.

Ma, non di meno, per le premesse che ho posto all’inizio del mio intervento:

- sul versante della ricerca, e nella cointeressenza con i Dipartimenti scientifici cui afferiamo (mi riferisco naturalmente agli accademici),

non possiamo non chiederci (noi tutti docenti universitari) quale sia la pedagogia (come “nome” complessivo e globale per tutti e quattro i nostri settori scientifico-disciplinari) o quali siano le pedagogie (le didattiche ecc.) che professiamo attualmente in Italia e, in ispecie, quali siano le indagini o le investigazioni che curiamo e produciamo in particolare;

- ancora: non interrogarci sul livello locale, nazionale o internazionale delle nostre ricerche e dei gruppi di ricerca eventualmente connessi alle nostre stesse ricerche (e, cioè, quale sia il “peso” – per non dire l’impact factor – della loro rilevanza non solo teorico-pratica, ma anche operativo-prospettica, civile, formativa, “professionale” ecc.);

- ed, egualmente, evitare di porci domande sui dottorati di ricerca già in essere nelle nostre sedi universitarie (titoli, curricoli, finalità, obiettivi, sbocchi occupazionali “esterni” ecc.) e su quelli, piuttosto, da promuovere.

E, prima ancora che il MIUR (e, coerentemente, il Governo), in una stagione di riforme ben lontana dall’apparire conclusa per più di un motivo e di un’emergenza, condivisibili o meno, ragionino e legiferino, auspicabilmente a livello di “indirizzi”, nel rispetto dell’autonomia universitaria, sulla formazione in servizio e su quella permanente (per la parte che ci riguarda) delle “nostre professioni” e, non da ultimo, a chi “affidare” questo secondo segmento formativo non meno essenziale e strategico di quello iniziale, per durata temporale e ricaduta “civile” (basti pensare all’avventura, non ancora terminata nel suo iter, della riscrittura dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria o dei “percorsi universitari” preposti alla formazione degli insegnanti di scuola secondaria dove nulla, anzi, è detto o sancito al riguardo, di contro ai “Centri di Ateneo” ex art. 5 della Moratti di appena qualche anno fa: pensati, teorizzati, ma mai realizzati, che pure ipotizzavano, invece, in materia una sorta di “azione” o di “progetto istituzionale”), non mi pare di poco conto che ci si soffermi e ci si interroghi, a partire da quest’occasione, pure sulla cosiddetta offerta didattica di terzo livello. E, cioè, sui corsi di aggiornamento, di formazione, di perfezionamento e di specializzazione, e sui master, attivati sino a questo momento nelle varie sedi universitarie, in risposta (presunta o reale) alle esigenze di formazione professionale iniziale, in servizio e permanente

degli iscritti (va da sé che mi limito a quelli relativi ai nostri campi di interesse) e, dunque, rivolti *anche* alle professioni iniziali o in itinere dell'educazione e della formazione, alle "competenze" da porre in essere o da incrementare come "via", pre-requisito o "requisiti" per l'accreditamento di queste stesse professioni e dei loro medesimi "profili".

Domande, tutte queste sin qui poste, a muovere dall'inizio stesso del mio intervento, che si caratterizzano come *naturalmente* "aperte", per noi pedagogisti, ma anche per i Presidi qui presenti, o comunque per tutti i Presidi, in merito pure al futuro, in termini di iscritti, e alla medesima visibilità formativa e sociale (particolarmente in avvenire) delle Facoltà di Scienze della formazione in Italia (e in ordine alle quali mi guardo bene dall'aver risposte "chiuse", pre-determinate o di assoluta certezza definitoria). E che rappresentano, non da ultime, una provocazione ulteriore per il nostro stesso Ministero, *a voler essere onesti intellettualmente*, a farci lavorare, piuttosto, "bene e in tempi distesi", a non criticarci di continuo e a non ingabbiarci permanentemente, sul versante sia dei tempi di lavoro che delle risorse intellettuali da impiegare, con ipotesi (costantemente "minacciate") o eventi riformistici continui e improvvisi, raramente condivisi, finendo di fatto col riconoscere (o attribuirci) unicamente un'autonomia di risulta, che altro non è, al presente, che una sorta di "amministrazione controllata". Laddove queste "azioni esterne" di minaccia e di cambiamento, reale o ventilato, finiscono solo col distoglierci ulteriormente, e ci impediscono, di fatto, di essere *maggiormente* (come pure vorremmo) *attori culturali e civili di formazione (e di occupazione)* per il progresso del Paese e delle persone cui istituzionalmente ci rivolgiamo, per ritrovarci a essere, in fin dei conti, nostro malgrado, con "malanimo" e pressoché totalmente, o "burocrati dell'Impero" sommersi da "carte" o, ancora, "navigatori a vista" limitati anche nelle legittime e ipotizzabili attività di "programmazione" e di riflessione che pure sovente desidereremmo poter agire, ma con la tranquillità prospettica dei "grandi fondatori" alla Tito Livio (condizione che ci è attualmente negata) e con i necessari monitoraggi in corso d'opera (che sono, del resto, tipici dei nostri saperi e delle nostre discipline).

In questa prospettiva e all'interno di queste domande, allora, il te-

ma del riconoscimento delle professioni educative e formative, peraltro tuttora in divenire e lungi dall'apparire avviato a conclusione (il che, però, non deve far ritardare assolutamente il nostro impegno al riguardo o allentare la giusta tensione di vigilanza e di proposta): albi, ordini, accreditamenti, riconoscimenti pregressi ecc., il tavolo permanente che abbiamo costituito in materia, i documenti sinora prodotti, la rete S.I.PED. per le professioni che è stata avviata, sono per me, come per ciascuno dei presenti, tutte occasioni, peraltro felici e positive, "di memoria" (nel senso di averne e serbarne "memoria"), di "ripensamento generale" sulle questioni appena avanzate e di "profezia per il futuro" (non solo quello "che ci attende", ma soprattutto il futuro "che vogliamo").

Da qui, l'invito che rivolgo (sapendolo pienamente condiviso) all'assemblea:

- a non voler più guardare indietro in alcun modo, ma a proiettarci profeticamente in avanti, come pedagogisti e come Facoltà di Scienze della formazione (una raccomandazione che sento, però, di indirizzare anche a tutto il sistema universitario italiano nella sua interezza, e non solo alle nostre specifiche istituzioni);

- a ricordare che, se la pedagogia, come "nome *complesso* e globale" per i nostri quattro settori scientifico-disciplinari, è la "teoria dell'educazione e per l'educazione" (nella terminologia anglosassone di "education"), il nesso tra teoria e pratica non solo deve essere il faro e l'indicatore di tutto il nostro impegno scientifico, ma pure della nostra stessa didattica e della nostra medesima attività formativa: dai corsi di laurea ai master, ai dottorati di ricerca ecc., sino a molti (o ad alcuni) dei nostri convegni e delle nostre iniziative seminariali. E anche la storia dell'educazione, a questo riguardo, è un "elemento sostanziale", in termini di ricerca e di azione, da recuperare fortemente, non di meno, per la rifondazione scientifica del nostro "linguaggio" e a vantaggio della profeticità e della correttezza "per il futuro" delle nostre stesse teorie pedagogiche: una sorta di cartina di tornasole o di "rilevatore popperiano" della loro falsificabilità e della loro gravidanza e incidenza, culturali e "storiche";

- a rendere trasparenti (al di là del vigente requisito di legge) le nostre scelte curriculari di corsi di laurea e di indirizzo, i nostri "corsi" di

terzo livello e i nostri dottorati di ricerca: non “ciò che piace a noi”, ma “ciò che è utile davvero” sui versanti della teoria, della pratica e del nesso tra teoria e pratica, almeno per le nostre discipline e le “applicazioni” che ne conseguono;

- a fare sinergia autenticamente con il territorio e, per la materia che qui ci riguarda, pure con le associazioni professionali degli educatori e dei formatori (che mi auguro siano, come noi, parimenti aduse a un impegno di costante ripensamento e animate da un’eventuale, sana e perenne autocritica), con tutti gli operatori del settore ecc.;

- a non chiuderci in noi stessi, quanto piuttosto a essere protesi ad aprirci al nuovo, e a ricercare, se non a garantire, il futuro dei nostri laureati e dei nostri professionisti “di domani” sul crinale dell’occupazione, non dimentichi nemmeno di volerli spendere, anche, sui versanti della formazione in servizio e di quella permanente, per la migliore professionalità, in avvenire, di costoro;

- a voler essere sempre meno “accademia” (nel senso deteriore del termine) e sempre più, al contrario, operatori politici e attori di cambiamento sociale e civile, in particolare per il nostro Paese (ma con lo sguardo rivolto pure all’Unione Europea), come era “mestiere”, del resto, per i Grandi della nostra disciplina: dalla Grecia classica fino a Dewey, a Gentile, a Montessori, alle stesse sorelle Agazzi ecc.;

- a volerli “sporcare le mani con la storia”, *osare e rischiare*, a non presumere più di poter contare su “rendite di posizione” (che del resto, ormai, ci difettano con abbondante dovizia), a voler tornare “per le strade” delle nostre città e della nostra nazione, per “fare” educazione e formazione, cultura e civiltà. In una parola: per “fare” democrazia. Nel senso di contribuire, anche noi, a costruire, nel nostro Paese, la democrazia della civiltà e del lavoro, com’è testimoniato dalla nostra storia migliore e dalla nostra stessa carta costituzionale.

Ben vengano, dunque, le parole-chiave della tavola rotonda di ieri: “pratiche educative e formative” (e sottolineo “pratiche”), “spazio culturale e spazio professionale” (e sottolineo l’ “e” che congiunge i due “spazi”), “filieri, profili per competenze e riconoscimento delle professioni”, articolazione per aree tematiche (età e metodologie) dell’educatore e del formatore, a livello sia nazionale che europeo, così come li abbiamo sintetizzati e rappresentati nell’itinerario condiviso di:

- educatore (al I[^] livello) – pedagogo (al II[^] livello);
- formatore (al I[^] livello) – esperto e gestore della formazione (al II[^] livello);

e con l'aggiunta, pienamente condivisa:

- pure di corsi di dottorato di ricerca *in filiera* con entrambi i livelli magistrali sopra indicati e anche con le esigenze del territorio, da verificare e monitorare certamente, e dell'occupazione; e, non di meno o forse più tipicamente, di tutto l'attuale terzo livello dell'offerta didattica universitaria che, più di ogni altro segmento didattico e formativo istituzionale, può essere maggiormente e specificamente curvato in proposito (per lo scopo che ci vede adunati).

La *mission* che rilanciamo, allora, questa mattina (il “mondo” della pedagogia accademica e dell'università, e il “mondo” delle professioni educative e formative, assieme) si sostanzia conclusivamente in questi due “ordini” etici e pratici di impegno e di presenza prospettica: sinergia (*fare cioè sinergia*) e contemporaneità profetica (*nel senso di accogliere il nuovo, anzi di precorrerlo*).

Piero Crispiani⁴

Le questioni⁵

Woods Hoole?

L'evento convegnistico di questi giorni reca un suo indubbio rilievo, come del resto già richiamato da chi mi ha preceduto, per il fatto che costituisce un momento di larga emergenza di quella che definiamo oramai come la *Questione del pedagogista* la quale, unitamente a quella delle altre professioni cosiddette "non regolamentate", è oggetto di politiche sia comunitarie che nazionali che si menzionano in più sedi ora come "politiche delle professioni" o "politiche delle liberalizzazioni" e, ad un tempo, è parte del più esteso problema politico ed economico della *Questione delle professioni*.

È in tale contesto che si è disciplinato un laborioso processo di messa a punto di idee ed istanze tra le associazioni professionali che ha visto la rappresentanza della SIPED, nella persona del prof. Paolo Orefice assumere il coordinamento di un *Tavolo permanente tra le associazioni*, cui partecipa ora anche la *Conferenza dei Presidi* delle Facoltà di Scienze della formazione.

Dunque un evento per molti versi nuovo, che celebra a Napoli un più organico stadio di consolidamento nel Convegno di questi giorni, dal cui esito qualitativo potrebbero configurarsi i vettori di vera svolta culturale e politica, nel senso di una *estesa dinamica epistemologica*, una

⁴ Università di Macerata, Presidente della Federazione Italiana Pedagogisti www.fiped.it

⁵ Relazione al Convegno Nazionale SIPED – Associazioni professionali e Conferenze dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione – "Il riconoscimento delle professioni educative e formative" – Napoli 11 e 12 dicembre 2008.

sorta di *Woods Hoole italiana* che apre, al nuovo secolo, il formale e massivo intervento della scienza pedagogica nel dominio articolato e dinamico delle professioni pedagogiche esercitate.

Latitanze

L'indagine sulle criticità delle professioni pedagogiche costituisce una occupazione di spazi di riflessione e teorizzazione lungamente trascurati, così come da sempre la pedagogia ha tradito una sostanziale latitanza rispetto all'*agire professionale* in ambito pedagogico.

Non va sottaciuto che è piuttosto recente la considerazione di temi di epistemologia pedagogica inerenti le connessioni tra i saperi astratti, ed i saperi agiti, distinzione che oggi tendiamo meglio a ricomporre nella diade delle *competenze culturali* e delle *competenze funzionali*, o *abilità*. Non molti autori hanno dato il via ad una ricucitura speculativa tra la depositata riflessione pedagogica e l'esercizio delle pratiche professionali.

Alcuni lo hanno fatto in termini generalisti, sviluppando l'analisi epistemologica per un verso ed ergonomica per l'altro, a proposito delle professioni e delle strategie di *riflessività* che il pensiero vi assume e che tende ad esprimersi nella forma di una "epistemologia della pratica" richiamata da studiosi dell'organizzazione e dell'innovazione come C. Argyris e D. Schön⁶.

Con riferimento alla didattica ed alla formazione dei docenti, altri autori (Damiano, Laneve, Falcinelli, Grassilli, Fabbri, Tochon, Altet) hanno esplorato le pratiche professionali in connessione con le "convinzioni" teoriche dei docenti, le loro correlazioni di "comunità di pratiche", ecc., lungo una nuova stagione di studi versati sull'*agire didattico* e sui suoi problemi, in cui primeggiano ricerche su:

- agire docente;
- pratiche professionali;
- formazione dei docenti;
- formazione e tirocinio;
- supervisione alla formazione;

⁶ D.A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993; C. ARGYRIS - D.A. SCHÖN, *Organizational learning: A theory of action perspective*, Addison-Wesley publishing co., Reading MA 1978.

- gestione delle risorse umane;
- pensiero degli insegnanti;
- pratiche della dirigenza scolastica;
- ecc.

Con ciò, la teoria didattica concreta una tendenza di campo curvata sull'agire docente reale, come pervicacemente indicato da E. Damiano⁷, contribuendo ad invertire la posizione della pedagogia da scienza esclusivamente prescrittiva a scienza prospettica al fenomeno della formazione umana. Si tratta di un'opzione da tempo affermata nel mondo dei pedagogisti professionisti, per cui tratto dominante della teoria pedagogica deve cogliersi nell'analisi dell'agire pedagogico, ovvero di ciò che fanno i pedagogisti sul campo, le loro pratiche professionali e competenze.

Pochi ricercatori hanno poi riservato attenzione al pedagogista come attore professionale di una scienza di riferimento che, dopo decenni di latitanza epistemica ed epistemologica, pervenuta all'estremo delle dichiarazioni di morte presunta nei primi anni '80, riprendiamo a chiamare espressamente *pedagogia* ed a connetterla con la figura del *pedagogista* (Alberici, Blezza, Colaci, Corsi, Crispiani, Orefice, Simeone, Telleri).

D'altra parte, se si fa eccezione per pochi ambiti, la pedagogia ha conosciuto e coltivato con forte mira intenzionale una propria declinazione sull'agire professionale essenzialmente su alcuni versanti, sommariamente identificabili nei seguenti:

1. La scuola e la formazione degli insegnanti.
2. La *pedagogia speciale*, ma principalmente a proposito del servizio scolastico e delle pratiche del "sostegno".
3. La *pedagogia della famiglia*, in direzione dell'intervento professionale volto alla prevenzione ed alle relazioni di aiuto alla coppia ed al nucleo familiare nelle condizioni di criticità.
4. Il Nido d'infanzia, la sua gestione, la formazione e le competenze professionali degli educatori e dei Coordinatori pedagogici, unico ambito, del resto, che vede una chiara e netta menzione del pedagogista in un atto legislativo (la Legge 328 sui servizi sociali).

⁷ E. DAMIANO, *La «nuova alleanza». Temi problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia 2006.

Un caso a parte è inoltre costituito dalla pedagogia speciale, in seno alla quale si osserva una tendenziale divaricazione di dominio, dibattito per altro aperto ed interessante, tra coloro che la concepiscono come *teoria etico-sociologica* del fenomeno dell'integrazione oppure come *teoria delle pratiche professionali* dell'operatore (insegnante, educatore, riabilitatore, pedagogista) delle persone disabili, quindi secondo una destinazione professionale più protratta nell'agire frontale ai bisogni speciali di persone in specifiche condizioni, pertanto in riferimento a sindromi e patologie.

Minori, ma anch'esse emergenti, le presenze della ricerca e della letteratura pedagogica in materia di mediazione, formazione aziendale, orientamento professionale, formazione degli anziani, servizi per lo sport, servizi giuridici, servizi penitenziari, ecc.

Luogo ad intenso investimento degli operatori pedagogici è poi quello socio-sanitario che conosce, soprattutto nel versante sanitario, una condizione di limiti e contraddizioni sui quali le categorie professionali pedagogiche, mi riferisco in particolare ai pedagogisti ed agli educatori "dottori in Scienze dell'educazione", non intendono mollare la presa, rivendicando una presa d'atto normativa della propria presenza, e su cui chiedono per altro l'impegno delle rappresentanze accademiche.

Il percorso

Nati due volte

Pur consapevoli che la pedagogia appartiene ai domini di pensiero e di attività umana tra i più antichi, dal momento che l'uomo ha sempre formato altri uomini e ne ha influenzato l'adattamento all'ambiente, occorre prender atto che solo nel '900 si configura con qualche diffusione il profilo di un operatore che, distinto dall'educatore, svolge funzioni di esperto specialista dei processi formativi in senso lato.

Seppur le tracce più marcate della professione di pedagogista si rinvenivano nel lavoro pionieristico di J. M. Itard⁸, seguito da quello di

⁸ P. CRISPIANI, *Itard e la pedagogia clinica*, Tecnodid, Napoli 1999.

E. Séguin e pochi altri, è con Maria Montessori che si prospetta un quadro complessivo delle competenze del pedagogo, per giungere negli anni '80 alla configurazione dei caratteri di una *pedagogia professionale*, assunta come *pedagogia clinica*⁹.

Dunque il pedagogo come neo-formazione, dai tratti epistemologici alquanto inediti, nell'ambito dei processi di formazione e dei relativi servizi, una ricomparsa sotto nuove vesti ed in scenari di nuova generazione, resi sia dall'incremento odierno dei bisogni educativi, sia dalle più organiche acquisizioni sul senso e sulle prospettive delle professioni intellettuali.

Fanno da sfondo alla lunga rincorsa di definizione delle pratiche professionali del pedagogo, le concettualità intorno alle professioni, alla *riflessività* del professionista, alla sua formazione, alla questione delle *competenze*, alla certificazione, ecc.

Per altro, pare ineludibile la destinazione alla costante ricorsività dell'assetto delle professioni dal momento che, come accade per i saperi disciplinari costituiti, anche le professioni sono soggette a continue *rivoluzioni*, secondo l'efficace immagine redatta da T. Kuhn. Esse esprimono odiernamente le seguenti tendenze:

- mutamenti delle professioni;
- obsolescenza di professioni;
- emersione di nuove professioni;
- nuove relazioni tra le professioni (regime moriniano della *transdisciplinarietà*);
- *deregulation* formale di molte professioni;
- provenienza non-formale o informale di molte professioni;
- certificazione progressiva delle professioni e delle relative competenze;
- pluralità di accessi alle medesime professioni;
- incremento delle professioni non-materiali;
- declino delle professioni totalmente individuali;
- ecc.

Così brevemente tracciate queste indicazioni, probabilmente non rendono il senso delle esperienze e delle relative riflessioni che

⁹ P. CRISPIANI, *Pedagogia clinica*, Junior, Bergamo 2001.

l'accompagnano e che sono tuttavia di evidente natura epistemologica poiché le complesse tensioni che investono le dinamiche delle professioni oggi, confermano l'idea che *l'epistemologia oggi è l'epistemologia delle professioni*. Ciò per effetto delle radicali ed intense relazioni che pongono in reciprocità i due vettori dell'agire umano:

- la teoria e la prassi;
- la tecnica e la tecnologia;
- le conoscenze e le abilità;
- il sapere professionale e la riflessione sul sapere professionale.

Per questa via si definisce uno spazio epistemologico versato nei territori delle pratiche professionali, una sorta di meta-professionalità che tende a definirne i tratti più rilevanti:

1. il dominio di esercizio;
2. le relazioni con le altre professioni;
3. le tecnologie di pertinenza;
4. la pluralità dei possibili esercizi professionali;
5. le relazioni con i contesti spazio-temporali (flessibilità ed evolutività delle professioni);
6. i saperi fondativi e quelli emergenti;
7. le sedi di esercizio;
8. le competenze richieste;
9. i titoli di accesso;
10. le certificazioni ed il loro regime;
11. ecc.

La pedagogia clinica

Fenomeno marcatamente italiano e recente, seppur originato oltr'alpe, l'assetto epistemologico della *pedagogia professionale* che a partire dagli anni '80 abbiamo definito *pedagogia clinica*¹⁰, costituisce la più organica e diffusa rappresentazione dell'agire del pedagogo e si configura nella convergenza di alcuni vettori presenti nella contemporaneità, di cui diamo solo menzione:

- a. la crescente criticità dei processi adattivi individuali e di gruppo;

¹⁰ Il primo accostamento dell'attributo di *clinico* all'*educazione* si deve al mio maestro Aldo Fabi nei primi anni '80, dopo del quale ho sviluppato i paradigmi della educazione clinica, didattica clinica, progettazione clinica, diagnostica pedagogica, ecc.

- b. l'emersione dei processi adattivi e dei bisogni educativi per tutta la vita;
- c. diffusa richiesta di forme di *aiuto allo sviluppo umano*;
- d. l'emersione di bisogni educativi speciali (BES¹¹);
- e. l'incremento dei servizi alla persona;
- f. l'incremento delle sedi ed agenzie per la formazione;
- g. l'incremento dei servizi sociali e sanitari;
- h. l'incremento di figure professionali educative, abilitative, terapeutiche, ecc.

Il dominio epistemico della pedagogia clinica non rimanda agli ambiti del sanitario o della riabilitazione, ma al versante del professionale, dell'agito nei contesti reali, si carica cioè di essenziali significati epistemologici. Il senso della clinica, come individuato da tempo da diversi autori (a partire dall'analisi e ricostruzione storica di M. Foucault¹², dalle esperienze pionieristiche di Itard e Séguin, e dalle intuizioni di "metodo clinico" di J. Piaget¹³, ma in ambito pedagogico e didattico contemporaneo si potrebbero richiamare altri autori come Crispiani, Massa, Blezza) si iscrive nel più ampio alveo della riflessione sulla scienza, connotandosi come un assetto transdisciplinare¹⁴, versato in termini ravvicinati (*empiricità*), globali (*ecologia*) sulla specificità di persone o situazioni singolari (*individualità*), i cui saperi traggono simultaneamente dai costrutti sedimentati (i *grandi numeri*) e dalla considerazione delle eccezioni, diversità, trasgressioni, imprevedibilità (i *piccoli numeri*).

La *Pedagogia* professionale-quindi-clinica, è pertanto epistemologicamente sostenuta, consiste in un assetto professionale, non in un ambito di esercizio, ed è individuabile come elevatamente intellettuale. Essa si curva sulla singolarità dei temi e dei problemi, mediante procedure di descrizione ed analisi di fenomeni, di progettazione e conduzione regolata di interventi educativi, ad ogni età, in ogni condizione ed in ogni servizio alla persona, pubblico o privato.

¹¹ *Bisogni Educativi Speciali*, secondo la formula fatta propria dalla pedagogia speciale, con riferimento agli stati di tipicità, diversità, disadattamento, marginalità, disfunzionalità, patologia.

¹² M. FOUCAULT, *Nascita della clinica*, Paris 1963, Einaudi, Torino 1969.

¹³ J. PIAGET, *La rappresentazione del mondo nel bambino*, Boringhieri, Torino 1966.

¹⁴ Sull'assetto transdisciplinare dei saperi complessi il lavoro di E. Morin.

Costruita sulla piattaforma culturale della *clinica* da un lato, e della *epistemologia della complessità* dall'altro, tale pedagogia incrocia i fondamentali paradigmi dell'*adattamento* e della *relazione di aiuto*, congiunge competenze e pratiche in materia di processi dello *sviluppo umano* e processi di *educazione*, in un evento dal duplice protagonismo, dell'uomo che si sviluppa e dell'uomo che forma (*io che mi formo, io che ti formo*), che costituisce la *formazione*.

La pedagogia clinica è pertanto scienza e professione della *formazione umana*.

Il Profilo professionale generale e le Carte professionali

L'analisi delle tendenze scientifiche e professionali riscontrabili nell'ampio scenario odierno della pedagogia, seppur nella sua estesa e discontinua fenomenologia (si pensi alle forti differenze regionali nell'esistenza dei servizi educativi, abilitativi e riabilitativi), rende solo parzialmente il senso del poliedrico assetto dei saperi e delle condizioni di esercizio della pedagogia professionale, quale si va declinando in una molteplicità di sedi e di forme.

Condotta sui due versanti, della rilevazione dell'esistente e della teorizzazione delle competenze e delle prospettive, l'indagine conduce oramai ad un vero e proprio *Statuto epistemologico delle professioni pedagogiche*, atto di formalizzazione dei tratti scientifici, di comportamento, di certificazione e riconoscimento dell'*esistere pedagogico professionale*.

Maturato principalmente in seno alle associazioni professionali di pedagogisti, tale quadro di consapevolezza dà luogo all'istituto del *Profilo professionale generale del pedagogo*, documento purtroppo non espressione condivisa tra le aggregazioni di pedagogisti cui, riteniamo occorra invece porre subito rimedio.

Definire il *Profilo professionale generale del pedagogo* consta di un'impegnativa azione teorica che impone precisazioni concettuali a partire da una pluralità di fonti (teoria generale della pedagogia, epistemologia generale ed epistemologia delle professioni, teoria del lavoro ed ergonomia, sociologia delle organizzazioni, teorie della formazione, teoria della qualità, ecc.). D'altra parte, esso si configura come un documento ad alta permeabilità contestuale, sensibile ai mutamenti dei bisogni e delle prestazioni richieste al pedagogo, dunque un pro-

filo plastico, in continuo divenire, che procede verso la complessità della professione, piuttosto che categorizzarla in classi predefinite. Il Profilo non è un atto definitivo, da “depositare”, ma da rinegoziare costantemente con le dinamiche sociali e professionali cui fa riferimento.

Alla costruzione del profilo compete un approccio consapevole della complessità e dell'estensione del dominio professionale in questione, pertanto un *profilo complesso ed ecologico* i cui indicatori si individuano in:

- a. note sul pregresso;
- b. stato generale attuale;
- c. possibili definizioni delle qualifiche e dei livelli;
- d. riferimenti normativi vigenti;
- e. titoli di accesso;
- f. eventuali abilitazioni, certificazioni;
- g. specializzazioni e formazione continua;
- h. ruoli;
- i. funzioni;
- j. sedi di esercizio;
- k. tendenze professionali ed aspettative normative;
- l. “carte professionali” di settore.

Ulteriori criticità attengono all'estensione del dominio di esercizio della professione di pedagogo, onde risulta difficile comporre un Profilo sufficientemente sintetico ma inclusivo delle forme e delle funzioni che tende ad interpretare, pertanto torna utile la redazione di documenti di settore, destinati ad esplicitare i marcatori professionali della stessa qualifica nei diversi ambiti (sociale, sanitario, scolastico, aziendale, giuridico, ecc.) che si individuano nelle “*Carte professionali*”.

Il *Profilo* e le *Carte professionali*, seppur non ancora coperti da riconoscimento giuridico, occupano uno spazio di grande utilità istituzionale, ponendosi come documenti di proposta e di orientamento nelle relazioni con le istituzioni legislative, amministrative e giudiziarie. In particolare, se ne auspica l'alta visibilità nella prospettiva di atti normativi ministeriali di riconoscimento e codificazione della professione pedagogica, e delle azioni normative ed amministrative delle Regioni, le quali non solo governano il Sistema Sanitario, ma hanno delega co-

stituzionale¹⁵ nella formazione professionale e nella relativa regolamentazione.

Nel nostro caso¹⁶, infatti, abbiamo coinvolto i pedagogisti professionisti nella redazione di Carte professionali del:

- Pedagogista scolastico.
- Pedagogista nei Centri di riabilitazione.
- Pedagogista nella sanità.
- Pedagogista interculturale.
- Pedagogista giuridico.
- Pedagogista della famiglia.
- Pedagogista della motricità e dello sport.
- Coordinatore pedagogico di nido.
- Pedagogista dirigente di servizi formativi.
- Pedagogista del lavoro.
- Pedagogista delle Risorse umane.
- Pedagogista editoriale.
- Pedagogista mediatore.
- Pedagogista counselor.
- Ecc.

Le pietre

È alla luce della problematica dianzi richiamata che, almeno per quanto ci riguarda, si è dato senso alla congiunzione di intenti tra alcune associazioni interessate alle professioni pedagogiche e, pertanto, al processo che giunge fino ad oggi e che ha posto alcuni snodi temporali più visibili¹⁷:

I^ pietra: La carta di intenti del 16 maggio 2008 - Firenze

II^ pietra: il Documento preparatorio del 24 novembre 2008

III^ pietra il Convegno di Napoli 11 e 12 dicembre 2008.

Tre profili, due filiere

L'elaborazione fin qui condotta, nella sua parzialità, poiché dovrà

¹⁵ Dal Titolo V della Costituzione.

¹⁶ Ci riferiamo ai gruppi di lavoro della FIPED – Federazione Italiana Pedagogisti, www.fiped.it.

¹⁷ I Documenti sono riportati in allegato alla presente pubblicazione.

esser completata nelle sue complessive declinazioni, esprime l'idea di tre Profili professionali (educatore, pedagoga, formatore) insistenti su due filiere proprie delle professioni pedagogiche. Si tratta di profili, non di livelli, poiché tra essi non vige una relazione di gerarchia né di consequenzialità, poiché l'uno non costituisce condizione necessaria per gli altri.

I^ Filiera

<i>Profilo</i>	<i>Qualifica</i>	<i>Accesso</i>
Educatore	Tecnico	Laurea triennale
Pedagoga	Specialista	Laurea magistrale o v.o.
Pedagoga	Specializzato	Dottorato o specializz. Almeno biennale

II^ Filiera

Formatore	Tecnico	Laurea
Esperto/gestore	Specialista	Laurea magistrale o v.o.
Esperto/gestore	Specializzato	Dottorato o specializzazione almeno biennale

Indicatori

Nel presente testo depositiamo, come esito della nostra ricerca, alcuni indicatori costitutivi della condizione e delle aspettative del pedagoga, utili ad una costruzione convenuta/negoziata del suo Profilo professionale.

TITOLI DI ACCESSO

1. Laurea in Pedagogia (Vecchio ordinamento).
2. Laurea in Scienze dell'educazione quadriennale (Nuovo ordinamento).
3. Laurea specialistica/magistrale in ambito pedagogico (Nuovo ordinamento).

DEFINIZIONI E LIVELLI DEL PEDAGOGISTA

- Coordinatore
- Direttivo
- Dirigente
- Specialista
- Responsabile
- Consulente specialista

GLI AMBITI/SETTORI PROFESSIONALI

1. Servizi sociali.
2. Servizi sanitari.
3. Centri di riabilitazione.
4. Servizi alla famiglia
5. Servizi alla coppia.
6. Servizi giudiziari.
7. Servizi penitenziari.
8. Studi legali.
9. Scuola.
10. Agenzie formative.
11. Servizi per la prima infanzia (nidi).
12. Servizi per l'adolescenza.
13. Servizi per gli anziani.
14. Comunità sociali.
15. Case-famiglia.
16. Centri culturali (beni culturali, pubblica lettura).
17. Centri per il gioco e l'animazione.
18. Centri motori e sportivi.
19. Agenzie per il lavoro.
20. Servizi di gestione delle Risorse Umane.
21. Servizi per la selezione del personale.
22. Centri per l'orientamento scolastico e professionale.
23. Centri per l'adozione - affidamento.
24. Studi professionali.
25. Editoria.
26. Istituti di ricerca sociale (ISFOL, ISTAT, CENSIS, Prometeo, ecc.).
27. Aziende.
28. Enti locali.
29. ecc.

LE FORME PROFESSIONALI

- 1.Lavoro dipendente.
- 2.Lavoro di collaborazione continuata.
- 3.Lavoro libero professionale individuale.
- 4.Studi associati.
- 5.Associazione temporanea di impresa.
- 6.Cooperativa.
- 7.Società.
- 8.Forme miste.

Affermazioni e criticità

Dal lavoro di ricerca e confronto in più sedi e dalla produzione del "Tavolo delle associazioni" si ritiene di avvalorare una pluralità di affermazioni, o di problematiche, inerenti i seguenti ambiti, tali che possano fungere anche da utile piattaforma propositiva:

- 1.La triplice configurazione delle figure professionali pedagogiche: educatore, pedagogo, formatore.
- 2.L'autonomia di ciascun profilo professionale generale
- 3.L'incremento odierno dei "servizi alla persona".
- 4.L'irruzione dei Bisogni Educativi Speciali (BES).
- 5.L'epistemologia pedagogica come epistemologia della professione.
- 6.Le ampie relazioni professionali del pedagogo.
- 7.L'interesse insistente dei Pedagogisti (della FIPED) per gli ambiti professionali nella sanità pubblica e privata.
- 8.La rilevanza oramai acclamata dei costrutti concettuali della pedagogia professionale e pedagogia clinica.
- 9.L'importanza di ridefinire la formazione post-laurea e le modalità del tirocinio.

Di non minore interesse pare la presa d'atto dei potenziali ambiti di esercizio delle professioni di Educatore e di Pedagogo, per lo meno nel tessuto civile italiano, uno scavo che ritengo molto interessante per la pedagogia, poiché per un verso ha il senso di una *esplorazione* nei territori delle professioni pedagogiche e, per l'altro, invita ad una circostanziata *teorizzazione* del fenomeno, lavoro che pertiene principalmente alle logiche della pedagogia accademica.

In tale prospettiva, è utile segnalare le possibili fonti privilegiate di indagine, riconoscibili nelle associazioni professionali che abbiano estensione sul territorio nazionale (ANEP - ANPE - FIPED e AIF), altre aggregazioni come il Coordinamento nazionale nidi, il raggruppamento dei Consulitori *La famiglia*, i centri di riabilitazione, le comunità di accoglienza, le case-famiglia, gli Enti Locali, ecc.

Ad un tempo, non mancano sacche di criticità sulle quali l'attuale congiuntura di persone ed organizzazioni può attivare momenti di riflessione, trattandosi di temi irrisolti sia sul piano giuridico, che amministrativo che tipicamente epistemologico, essi riguardano:

1. La presenza e la configurazione delle figure pedagogiche nel sistema sanitario pubblico e privato.
2. L'esercizio e le pertinenze delle relazioni professionali del pedagista.
3. I costrutti teorici di pedagogia professionale e di pedagogia clinica.
4. La formazione universitaria e post-universitaria delle figure pedagogiche.
5. Il senso e la modalità della loro formazione pratica (tirocinio).
6. Il valore giuridico e certificatorio delle lauree in ambito pedagogico.
7. L'attribuzione della qualifica di "professionali" ai pedagogisti (quali e come).

Quest'ultimo interrogativo rimanda ad alcune considerazioni che dovranno essere affrontate nel prosieguo dello scavo teorico che stiamo conducendo, e che promette di schiudere non pochi problemi o interessi; ne riferiamo due che hanno carattere inclusivo di ampia problematicità:

- a. Il docente universitario è pedagista professionale?
- b. È urgente costruire **carte professionali** (di educatori, pedagogisti o formatori) declinate in specifici settori?

Sira Serenella Macchietti

Il problema che costituisce l'oggetto di riflessione di questo contributo pur essendo stato affrontato dalla pedagogia e dall'associazionismo pedagogico da più di un ventennio, attende ancora una soluzione equa e quindi pedagogicamente legittimabile, rispettosa dei professionisti dell'educazione e della formazione ed attenta alla qualità dei loro percorsi formativi ed alla specificità dei loro complessi impegni professionali, in cui confluiscono aspetti pedagogico-educativi, valoriali, istituzionali, sociali e politici.

Fin da prima degli anni '90 era infatti possibile constatare che per far fronte all'emergere di numerosi e sempre nuovi bisogni dovuti spesso a situazioni di disagio e di difficoltà dei bambini, dei giovani, degli adulti e della cosiddetta "terza età" erano nate, spesso "sul campo", numerose professioni ed erano stati attivati vari «servizi che rientravano nelle competenze dei Ministeri della Sanità, degli Affari Sociali, degli Interni, degli Esteri e nelle strutture dipendenti dalle Regioni e dagli Enti locali, o che facevano capo alle iniziative del volontariato»¹⁸.

La formazione di questi "professionisti" era in parte "costruita sul problema" e talvolta improvvisata e, fatta eccezione per la «Scuola per la formazione di educatori di comunità» (SFEC) della III Università degli Studi di Roma e per la «Scuola di formazione per educatori professionali» della LUMSA (Libera Università Maria Santissima Assunta

* In questo intervento viene lievemente rielaborato ed ampliato il documento dell'Associazione Pedagogica Italiana da Sira Serenella Macchietti, presidente onorario dell'As.Pe.I., che lo ha illustrato nel corso del Seminario sul tema *Il riconoscimento delle professioni educative e formative*.

¹⁸ *Le associazioni pedagogiche e le professioni educative. Relazione conclusiva dei lavori della Commissione SIPED, As.Pe.I. e ANPE*, in «Prospettiva EP», n. 4, lug.-ago. 1993, p. 89.

- Roma), soltanto con la trasformazione del Corso di Laurea in Pedagogia in Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione l'università si è impegnata direttamente per promuoverla.

Però il cambiamento della formazione iniziale, la sua qualificazione, la riorganizzazione degli studi universitari e quindi l'istituzione delle lauree di primo livello (triennali) e di secondo livello (biennali o specialistiche) non sono stati accompagnati dal "riconoscimento" delle professioni educative.

Pertanto l'iniziativa presa dalla S.I.P.E.D. la quale, in collaborazione con altre associazioni (Aif - Associazione Italiana Formatori, Anep - Associazione Nazionale Educatori Professionali, Anpe - Associazione Nazionale dei Pedagogisti Italiani, Fiped - Federazione Italiana Pedagogisti), ha dato vita al **Tavolo permanente per il riconoscimento delle professioni educative e formative**, che ha prodotto il documento che costituisce oggetto di riflessione in questo Seminario merita un particolare apprezzamento? A questo apprezzamento si unisce la soddisfazione di poter constatare che è stato ripreso un cammino iniziato dall'As.Pe.I. nei primi anni '90. In quegli anni infatti l'As.Pe.I., insieme alla Siped e all'Anpe, organizzò una commissione, la quale elaborò un documento in cui venivano tracciati i profili ed erano indicate alcune competenze degli educatori professionali.

Nel 1993 inoltre l'As.Pe.I. ha realizzato un'indagine sull'educatore professionale (che è stata sicuramente la prima e che forse è l'unica), i cui risultati sono stati pubblicati nel fascicolo 4/1993 di "Prospettiva EP". Questa indagine, in parte sollecitata dalla Tabella XV e quindi dall'istituzione del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, coinvolse vari soggetti, enti ed istituzioni e, ovviamente, alcuni professori universitari di pedagogia, rivolgendo lo sguardo anche alla situazione internazionale, e consentì la formulazione di alcune proposte volte prevalentemente a rinnovare l'insegnamento delle discipline pedagogiche in università.

Alla pubblicazione dei risultati di questa indagine fece seguito nel 1995 l'attivazione di un seminario permanente sulla formazione degli educatori da parte della sezione As.Pe.I. di Bologna in collaborazione con il locale Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

Il documento elaborato dal **Tavolo permanente per il riconosci-**

mento delle professioni educative e formative fa il punto della situazione in cui oggi si trovano i professionisti dell'educazione e della formazione e propone un'articolazione delle professioni di **Educatore, Pedagogista e Pedagogista Specializzato o Dottore di Ricerca**, indicando le corrispondenze dei profili (che restano da definire) e le aree d'intervento.

In vista del completamento del lavoro già impostato l'As.Pe.I. richiama l'attenzione sull'opportunità di:

- conferire una connotazione squisitamente pedagogica ai profili professionali previsti e quindi di proporre il conseguimento di competenze "comuni" a tutti i professionisti dell'educazione, le quali potranno costituire il fondamento e/o la base della loro formazione, indipendentemente dagli ambiti e dai settori in cui saranno chiamati ad operare;

- offrire al futuro professionista la possibilità di conquistare una solida formazione teoretica, capace di consentirgli di osservare, leggere, interpretare e comprendere "pedagogicamente" le attività e le esperienze e di elaborare ipotesi e teorie, ricordando che «la teoria è quando si sa tutto e non funziona niente» e che «la pratica è quando tutto funziona e nessuno sa il perché» (A. Einstein);

- proporre la conquista di competenze coerenti con le "funzioni" (e capace di andare oltre), adeguate ai contesti in cui i professionisti eserciteranno la loro professione e soprattutto ai soggetti ai quali sarà rivolta la loro azione educativa e formativa;

- prevedere una formazione universitaria che possa consentire agli studenti di confrontarsi, anche attraverso le esperienze di tirocinio, con le loro attitudini e di orientarsi in vista delle future e specifiche scelte professionali;

- prestare una particolare attenzione alle questioni della morale e dell'etica professionale e a quelle deontologiche;

- impegnarsi per realizzare ulteriori confronti tra le associazioni professionali e l'università per elaborare proposte e documenti legittimati ed ampiamente condivisi¹⁹.

¹⁹ Si suggerisce inoltre di: - pensare alla possibilità di dire *sic et simpliciter* **educatore** o di aggiungere l'aggettivo **sociale**; - riflettere ulteriormente sul profilo di **pedagogista specializzato** o/e di **dottore di ricerca** che risulta essere un po' "fuori asse".

Considerazioni, sottolineature e proposte*

Le proposte dell'As.Pe.I. sono essenzialmente riconducibili alla volontà di sottolineare il significato delle professioni educative e formative e di sollecitare una ricomprensione delle potenzialità formative della pedagogia e, in gran parte, sono legate alle esperienze realizzate in università.

Sembra pertanto opportuno per comprendere il senso delle proposte di questa Associazione riflettere su questi motivi e cercare di legittimarli a partire da alcune considerazioni sulle attese degli studenti che si iscrivono ai corsi in cui si realizza la formazione iniziale dei professionisti dell'educazione. Questi studenti nella maggior parte dei casi hanno in comune il desiderio prevalente di laurearsi in tempi brevi perché sperano di potersi inserire presto nel mondo del lavoro.

È quindi possibile constatare che «la propensione, ... a identificare l'utilità degli studi con la loro spendibilità professionale non giova all'approfondimento»²⁰ e favorisce l'affermazione di una forma di neoutilitarismo che induce gli studenti a ottimizzare (o a risparmiare?) spazi e tempi ed a non impegnarsi per la loro maturazione sul piano personale, morale, culturale, scientifico e quindi per la loro formazione integrale... Questo "neoutilitarismo" inoltre non facilita la comprensione del significato dell'insegnamento della pedagogia e della natura, dell'identità, della specificità, delle finalità dell'università, della qualità dello studio che esige e del suo dovere di educare alla ricerca.

Questa situazione sfida l'università e la professionalità dei docenti di discipline pedagogiche, che sono chiamati ad utilizzare proficuamente gli scarsi tempi di cui dispongono per consentire agli studenti di "alfabetizzarsi pedagogicamente" ed anche di conquistare le «conoscenze teoriche ed epistemologiche relative alle problematiche educative», indispensabili per conseguire le competenze differenziate richieste dai vari curricoli e soprattutto per conquistare la consapevolezza delle potenzialità formative della pedagogia le quali vanno ben oltre la sua "funzione professionalizzante" e si col-

* Il testo che segue, pur prendendo avvio dalle proposte dell'As.Pe.I., presenta esclusivamente le riflessioni, le idee e le sottolineature di Sira Serenella Macchietti.

²⁰ G. CHIOSSO (Ed.), *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 7.

locano in diverse prospettive, si arricchiscono e si ibridano reciprocamente.

La conoscenza della pedagogia infatti costituisce un elemento essenziale della cultura personale e consente di conoscere gli uomini, il loro cammino nel mondo, la civiltà che hanno costruito, le società in cui vivono e gli ideali che le ispirano, di «entrare nell'esperienza, umana ed educativa, interpretarla e favorirne lo sviluppo»²¹. Questa conoscenza quindi favorisce la comprensione dell'importanza dell'educazione nella quale si riflettono le concezioni che si hanno della vita e della comunità umana.... Il confronto con la pedagogia inoltre può aiutare lo studente a conoscersi, ad educarsi, a riconoscere le proprie attitudini, ad interrogarsi sulle sue aspirazioni e sulla sua "vocazione", a prendere coscienza di sé per orientarsi e per progettarsi come persona e come professionista.

In questa prospettiva l'incontro con la pedagogia favorisce la conquista della coscienza della possibilità che ognuno ha di "crescere", di costruirsi, di diventare responsabile della propria vita e delle scelte che essa comporta, degli impegni che esige e, in un certo senso, di autorealizzarsi.

Si tratta inoltre di un incontro che può sollecitare l'impegno volto a mediare anche in prospettiva autoeducativa varie forme culturali, di selezionarle, di giudicare, di scegliere ciò che vale, che risponde ai bisogni dell'io e alle istanze di crescita umana personale, professionale e comunitaria.

Infatti la conoscenza della pedagogia favorisce la comprensione del significato del diritto all'educazione e quindi dei doveri che ogni società ha nei confronti della formazione di ogni persona.

L'incontro con la pedagogia infine può consentire di conquistare la consapevolezza del significato (quindi della natura e della specificità) delle professioni educative.

Emerge dunque la necessità di offrire a tutti coloro che intendono proporsi come professionisti dell'educazione di realizzare una comune formazione pedagogica di base, la quale è chiamata a favorire la conquista di "intelligenze", di un insieme di conoscenze, di competenze, di

²¹ M. MENCARELLI, *L'insegnamento della pedagogia nella università*, in Aa.Vv., *L'insegnamento della pedagogia nella università*, Atti del XVII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1979, p. 17.

attitudini, di abilità e di disponibilità, che si ibridano vicendevolmente e che sono destinate a potenziarsi con l'esercizio della professione²².

L'efficacia di questa formazione tuttavia è legata alla possibilità che offre agli studenti di riconoscere e coltivare le loro motivazioni, di potenziare la capacità di collocarsi nella prospettiva della metacognizione, la quale è indispensabile per dedicarsi alla ricerca e all'esercizio "intelligente" delle professioni educative²³, che chiede di saper individuare alcune categorie interpretative della realtà, principi da mettere alla prova e le scelte da fare e da riaffermare se ritenute "non negoziabili".

A questo proposito giova ricordare che la professionalità degli educatori è contrassegnata dal «saper guardare direttamente le cose ed il mondo», dall'«essere capaci di sintesi educativa», dal «saper offrire risposte in termini di emancipazione umana a domande anche implicite», dal «possedere la consapevolezza di potersi affiancare all'altro (porgendo aiuto, sostegno, consiglio, consulenza) in forza della competenza professionale (riconosciuta) di cui si dispone»²⁴.

Inoltre le professioni educative esigono la disponibilità all'accoglienza, all'ascolto, al "prendersi cura" e pertanto non possono non avere alla loro base una «qualche idea di uomo», «di quel che è e dovrebbe essere la sua presenza in una comunità, in una storia, nel mondo».

Il possesso di questa "idea" è infatti una condizione necessaria non solo per orientare le scelte esistenziali ma anche per conferire significato e senso all'impegno autoeducativo ed educativo e per facilitare negli studenti la comprensione del fatto che per costruirsi come professionisti dell'educazione non basta saper rispondere alle domande «cosa debbo fare?» e «come posso fare?» ma è indispensabile conoscere le ragioni del fare, dell'operare, del progettare, dell'educare e in ultima analisi dell'essere e del vivere.

Soltanto grazie a questa conoscenza infatti è possibile conquistare l'intelligenza e la coscienza pedagogica. A questo proposito giova però

²² Cfr. S.S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, in Aa.Vv., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, Atti del XXXIII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1995, pp. 19-22.

²³ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Le professioni educative e il bisogno di pedagogia nell'università che cambia*, in Aa.Vv., *Formazione e professioni educative* (a cura di S.S. Macchietti), Bulzoni Ed., Roma, 2001, pp. 89-90.

²⁴ Cfr. C. SCURATI (a cura di), *Volte dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1996, pp. 7-8.

ricordare che per sensibilizzare nei confronti dell'educazione può essere utile rivolgere l'attenzione anche alle "esperienze" per esaminarle e successivamente farne oggetto di riflessione per poter pervenire a domandarsi «che cosa si chiede agli educatori» e quindi quali competenze, quali disponibilità, quali risorse e quali attitudini possono e debbono possedere.

Giova però non dimenticare che la coscienza pedagogica che si domanda agli educatori per realizzare l'educazione si pone in due dimensioni diverse e complementari in quella relativa all'attuarsi dei processi e in quella del loro significato educativo, che non è possibile conquistare «senza essere coinvolti in un processo di attivazione delle proprie potenzialità nel momento stesso in cui ci si prodiga per attivarle nell'altro»²⁵.

L'attuazione di queste potenzialità è legata all'etica ed alla deontologia del professionista dell'educazione, il quale ha diritto al riconoscimento della sua "professione" e prima ancora ad una formazione pedagogicamente solida.

A questo proposito sembra perfino superfluo ricordare che alla formazione permanente di questi professionisti sono chiamati ad offrire un contributo significativo non soltanto le università ma anche le associazioni pedagogiche.

Infine è doveroso non dimenticare che l'efficacia di questa formazione è legata alla solidarietà dei pedagogisti, alla "corale" in quanto collegiale affermazione della loro professione ed alla testimonianza di un comportamento comune nella progettazione e nella realizzazione di una condivisa politica della pedagogia e quindi nell'impegno volto a far riconoscere, anche sul piano giuridico, il valore delle professioni educative e formative.

²⁵ C. DI AGRESTI, *Educare nel terzo millennio: quale antropologia e quale pedagogia?*, in AA.VV.-CSSC, *Atti del Seminario Dare un senso all'educare nella scuola cattolica* (a cura di G. Malizia, S. Cicatelli, C. Fedeli), Istituto Sales. Pio XI, Roma, 2008, p. 32.

Giuseppe Annacontini

1. Il pregiudizio: un concetto ambivalente

Il mondo in cui si vive è evidentemente connotato da un fluire di senso e significati storico-sociali che permeano profondamente i nostri modi di essere, interpretare, pensare, organizzare i tempi, gli spazi e le relazioni, coordinare i comportamenti e quanto possa essere utile a denotare l'agire e l'esperire umano. Se, però, all'uomo generale (intendendo "tutti gli uomini a prescindere dalla particolare singolarità") è data la *necessità di vivere tale "immersione"* e solo *la possibilità di comprenderla*; agli "specialisti" o "esperti" del sapere, ai disciplinaristi, agli intellettuali è data *la necessità di comprendere tale immersione* e, al limite, *la possibilità di trasformarla*.

Si tratta, in definitiva, del problema del "compito - o della responsabilità - dell'intellettuale" che, da quando esiste qualcosa di simile al "sapere", si prospetta all'ombra di tutti i grandi interpreti delle possibilità dell'uomo di agire "nel" presente e "per" il futuro. Tanto più, allora, si prospetta come problema per la pedagogia e per i pedagogisti che hanno ritrovato nel dispositivo variamente declinato della estaticità - che rovescia il primato del passato sul futuro nel primato del futuro sul passato - la possibilità di interpretare i principi dell'utopia, del possibile, dell'inattuale, della trasformazione come istanze regolative, progettuali e formative.

Rispetto a tali istanze la comprensione si pone come prerequisito di qualunque progetto di intervento pedagogico che apre a procedure di analisi, definizione di ipotesi, interpretazione, critica, ecc. Un compito che per proprio oggetto ha quanto ciascuno ha di più vicino e, contemporaneamente, spesso di più lontano, occultato. Gli schemi, i metodi, gli impliciti, le latenze cognitive, emotive e affettive, il folclore che connota - e che prima ancora condiziona - ogni pensare-agire materiale e intellettuale.

Si tratta di quegli impliciti che prendono facilmente la forma del pre-giudizio sociale, culturale, personale e (perché no?) sensoriale. Impliciti che, in altre parole, condizionano la percezione che abbiamo del mondo e di noi stessi, le relazioni che costruiamo e decostruiamo, il senso e il significato che diamo all'esperienza.

Compito e responsabilità dell'intellettuale - e perciò stesso anche del formatore - è, dunque, esercitare un pensiero e un pensare critico e problematico che prenda le mosse dal preliminare impegno (intellettuale ma anche etico) di affrontare "pedagogicamente" il "pregiudizio". Significa intraprendere una analisi del concetto utile a cogliere gli aspetti di blocco, stasi o di sviluppo, evoluzione ad esso propri e che, pertanto, presenti ricadute determinanti nei processi di trasformazione dell'uomo e della donna.

Una analisi, questa, che sottende una intenzione, appunto quella trasformativa, le cui possibilità progettuali possono essere definite a partire da una preliminare e, evidentemente, incompleta, riflessione su quanto indicato dalla parola.

2. L'interesse per la "negazione"

Con il termine pregiudizio, innanzitutto, sono indicate una molteplicità di manifestazioni che, in linea di massima (pregiudizialmente, potremmo dire) ruotano intorno a due funzioni: l'esclusione e l'inclusione, o meglio un'unica funzione - la separazione - che unisce mentre separa e separa mentre unisce.

In un certo senso è il giudizio come riconoscimento e discernimento delle somiglianze e delle differenze che si struttura in pregiudizio che, a questo punto, funziona da criterio e principio di razionalizzazione,

legittimazione e giustificazione dei comportamenti positivi e negativi che si intrattengono con l'altro.

Nella misura in cui tali comportamenti siano positivi si ricade nel *in group*, se negativi nell'*out-group*. "Definiti" l'*in* e *out*, il realizzarsi materiale di specifici rapporti tra di essi rappresenta, di principio e di fatto, la condizione di avvio di procedimenti di separazione e discriminazione o, per quel che più ci interessa, di negazione dell'altro.

Una negazione che non può mancare di interessare chi si occupa di pedagogia perché, se lasciato "lavorare" liberamente, il pregiudizio - sia il pregiudizio della parte docente nei confronti della parte discente, o viceversa - è in grado di inficiare le possibilità di progettazione di un percorso di sostegno, di cura e di formazione, in quanto amputa irrimediabilmente la complessità dei soggetti "pre-giudicati" conducendo alla perdita di senso di qualsiasi opera di definizione e attivazione di un "patto formativo" che promuova la condivisione di regole, metodologie, finalità e, finanche, principi etici e comportamentali.

La negazione, dunque, conduce inevitabilmente alla pesante compromissione di quel circolo di reciprocità comunicativa e costruttiva che è alle fondamenta di ogni agire sociale e, pertanto, anche della relazione trasformativa. Gli aspetti di negazione del pregiudizio sono pertanto evidentemente contrapposti a qualsiasi intenzione orientata alla autonomia e capacitazione del soggetto e, allo stesso modo, sono evidentemente favorevoli a un'idea di formazione come duplicazione rispetto a modelli preformati e predefiniti, preformativi e predefinitori.

I due rischi - la riduzione della complessità e la rottura della reciprocità - sono, chiaramente, tra loro strettamente interdipendenti e ciò appare tanto più chiaro ad uno sguardo pedagogico che ponga attenzione ai principi da implementare per l'attivazione dell'enorme potenziale creativo e riprogettante di ogni uomo e donna.

La professionalità formativa - istituzionale e non - delinea, allora, un profilo riflessivo e operativo atto ad accompagnare l'uomo e la donna nella cura per quelle funzioni utili nell'economia del singolare progetto di vita che difficilmente possono essere garantite se il soggetto è oggetto di pregiudizio. E il pregiudizio più rilevante che ci possiamo trovare di fronte è relativo alla riduzione dell'uomo ad una sua sola dimensione mentalistica, organica, psicologica sociale ecc.. Ridu-

zioni che possono, come non di rado è successo, dare vita a modelli formativi dogmatici e unilaterali e che praticano forme di semplificazione che recitano il fasto di un ordine classificatorio ritenuto perfetto, di una disciplina accurata, di un regime di verità potente, resistente, immobile.

Il soggetto in formazione tutto-mente - o tutto-corpo o tutto-società o tutto qualsiasi altro vettore interpretativo -, traslazione dell'uomo complesso quando sia proiettato all'interno di tali istituzioni pregiudizianti, rischia di perdere la complessità che caratterizza l'umano che si manifesta docilità del vettore "prescelto".

Una docilità dietro e oltre la quale si manifesta il primato del pregiudizio sulla realtà, del sapere sulla persona, della descrizione sulla relazione. Una docilità che narra dei rischi di disumanizzazione della scienza dell'uomo, nella misura in cui la segmentazione e la frammentazione della complessità umana sfumano progressivamente il significato progettuale, sociale e politico della formazione.

Non si tratta del rifiuto dei dispositivi interpretativi ispirati a forme di semplificazione specialistica della complessità umana. Si tratta, piuttosto, di proporre una loro contaminazione continua e riflessiva con le ragioni di un approccio critico, genealogico, decostruttivo, contestativo rispetto alle "istituzioni" (luoghi, persone, saperi, protocolli, comportamenti ecc.) della pratica formativa.

Per la stessa logica, il soggetto pregiudizialmente semplificato può opporsi alla sua riduzione a "cosa disponibile", nella misura in cui sappia difendere o, più semplicemente, non sia messo nelle condizioni di dover difendere il proprio significato sociale e politico, i propri legami e i propri vincoli e, dunque, le sue interdipendenze e la sua autonomia-come-pluridipendenza. Un problema che, in questa sede, non intende recuperare il modello delle pur legittime rivendicazioni dei movimenti "anti-istituzionali" ma che, meno provocatoriamente, intende sottolineare la necessità del superamento di tutte quelle forme di pregiudizio che disfunzionalmente caratterizzano molta "pedagogia popolare", attraverso il portato, o il surplus, interpretativo custodito nelle storie di vita, di lavoro, di socializzazione, di azione politica.

Tutto ciò, potremmo dire, prelude a una mentalità che contro il pregiudizio riduzionista scelga di "perder tempo" per "guadagnare l'uomo".

3. "Mettere ordine" nel mondo

Ma il pregiudizio è anche quel processo di categorizzazione – sia senso-percettiva che socio-cognitiva – utile alla semplificazione del mondo attraverso la costruzione di una rete di somiglianze e di differenze. Una categorizzazione che, allora, accentua i caratteri di positività come di negatività che, successivamente, passano nell'ordine del popolare, dell'inconsapevole, del senso comune.

Una azione potente, dunque, che si rivela essere una capacità costruttiva innata, quantomeno a certi livelli di elaborazione, e che è alla base dei processi sia sensoriali che intellettuali (o, forse, sensoriali prima e intellettuali poi). *“La nostra percezione – nota a tal proposito Eibl-Eibesfeldt – tende a creare categorie, a mettere ordine in ciò che vediamo, e così ci aiuta a cavarcela nel mondo. Spesso, in questo mettere ordine, ci orientiamo secondo il modello, ma accentuiamo i contrasti, semplifichiamo e schematizziamo [...]. Appare evidente la nostra tendenza a classificare in base alla logica degli opposti, creando categorie macroscopiche, come bianco/nero, buono/cattivo. Ciò che percepiamo e sperimentiamo direttamente corrisponde a tali categorie [...]. Ma si tratta di semplificazioni categoriali, mentre la realtà ci si presenta con tutta una serie di sfumature e sovrapposizioni”*²⁶.

La ricerca e il bisogno di ordine e intellegibilità sembrano allora richiedere la visibilità del contrasto, della opposizione e giustificare, in tal modo, la “normalità” del pregiudizio. Ma se tale è la “normalità” del vivere, non significa però che ne sia il destino. Almeno nella misura in cui si riconosca alla pedagogia la possibilità di connotarsi in senso critico e antidogmatico, problematico e fenomenologico, promuovendo, così, lo sviluppo di competenze interpretative “forti” della propria debolezza, “radicate” nella mobilità delle idee e delle interpretazioni, “intransigenti” verso tutto ciò che non sia aperto alla trasformazione, alla critica, al giudizio etico e scientifico, storico ed esistenziale, culturale e sociale.

Competenze che sappiano abbassare i toni delle false argomentazioni che si basano sulle riserve strutturate su rigide differenze e contrapposizioni e che una emotività fuori controllo può esacerbare. Operazione che può partire dalla conoscenza della naturale predisposizio-

²⁶ I. EIBL-EIBESFELDT, *L'uomo a rischio*, Bollati Boringhieri, Torino 1988, p. 54.

ne dell'uomo e della donna a sottolineare ciò che distingue. Meglio si conosce tale caratteristica sensoriale e intellettuale, meglio ci si saprà difendere dai rischi di sviluppi, evoluzioni, scelte autodistruttive.

4. Il "prima" e il "dopo" del pregiudizio

Inoltre il pre- del pre-giudizio racconta di una temporalità, di un qualcosa che essendo "prima" indica, in forma negativa, anche la presenza di qualcosa che è "dopo", che vitalmente evolve e si trasforma, a partire dall'esperienza del qui e ora. Ma, ci ricorda Dewey, *"questa esperienza è satura e carica dei prodotti della riflessione delle passate generazioni e delle età trascorse. È piena di interpretazioni, classificazioni dovute al pensiero sofisticato, che si sono ormai incorporate in ciò che sembra essere materiale empirico allo stato nascente, primitivo. [...] Se per un momento ci è consentito chiamare pregiudizi questi materiali (anche se sono veri, fintantoché è sconosciuta la loro fonte e il loro fondamento), la filosofia allora è una critica dei pregiudizi. Questi risultati, incorporati nella passata riflessione e fusi con il materiale autentico dell'esperienza di prima mano, possono diventare strumenti di arricchimento una volta che vengano scoperti e fatti oggetto di riflessione. Se non vengono scoperti i loro fondamenti, offuscano e distorcono. Quando vengono scoperti i loro fondamenti e quando vengono rifiutati, ne consegue chiarificazione ed emancipazione"*²⁷.

Ritroviamo, in queste parole, l'invito a valutare la possibilità che del pregiudizio si possa fare un uso positivo, che esso possa divenire e esser trattato come materiale per esercizio critico del pensiero e per l'organizzazione dinamica di nuove interpretazioni riflessive dell'uomo e del mondo. Ritroviamo, in altre parole, la possibilità di interpretare pedagogicamente il pregiudizio secondo una matrice sincronica e una matrice diacronica²⁸.

Considerato il pregiudizio in forma "sincronica" esso perde ciò che è "prima" e ciò che è "dopo" e diviene assoluto, distruttore di possibilità perché unica possibilità, pregiudizio che è giudizio o, più chiaramente, giudizio inconsapevolmente pregiudicato. Come dire che, come

²⁷ J. DEWEY, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, 1973, pag. 43.

²⁸ Cfr. B. VERTECCHI, *La cultura del pregiudizio*, in Id., *La scuola disfatta*, FrancoAngeli, Milano 2006.

formatori, nel relazionarci con un soggetto in formazione vi riconosciamo solo una contingenza e un presente amputato e derubato della sua storicità e, soprattutto, delle sue possibilità trasformative. Nella sincronia di un pregiudizio che si tinge di realismo ignaro, è lecito essere convinti della legittimità argomentativa e della "verità" di una visione parziale assolutizzata che fa di un frammento di storia di vita, l'emblema destinale e destinato della intera storia di una vita.

Considerato in forma "diacronica" esso attiva le risorse di ciò che è "prima" e di ciò che è "dopo", è punto di origine e di arrivo ma sempre e comunque transitorio, perché indefinito e mobile, è "crisi e incertezza" che si alternano (in forme sempre originali) a "struttura e conoscenza". In una parola il pregiudizio è, in questo caso, una componente dell'euristica che è la vita stessa. Come dire che come formatori nel relazionarci con un soggetto in formazione vi riconosciamo la complessità evolutiva e storica che vincola tra loro, in maniera solidale, futuro, passato e presente, con ciò mettendo al primo posto le sue possibilità di divenire. Nelle possibilità di lettura diacronica dei fatti e delle esperienze, il realismo del pregiudizio "si stempera in una parodia interpretativa" che prelude all'affrancamento e alla liberazione del pensiero ad opera di una "semplice" educazione alla riflessione.

L'identità del pregiudizio, dunque, è soprattutto una questione di valutazione di una soglia cognitiva che, nella normalità di un agire sufficientemente integrato (meglio sarebbe dire integrante), esonera dall'affrontare sistematicamente la ineliminabile e irriducibile complessità del reale, senza che questo significhi mancare di porre attenzione ai rischi della dimenticanza (tanto maggiori quanto più manipolati ad arte) della natura storica e costruttiva di quanto si presenta nella forma dell'a-priori. Muovendosi sul crinale dell'attenzione e della consapevolezza critica, allora, il pregiudizio cessa di svolgere la funzione di vettore di assimilazione e consente al soggetto in formazione l'integrazione e l'adattamento consapevole della propria esperienza in un continuum storico ed esistenziale più ampio e che si sviluppa, per così dire, a spirale, ampliando infinitamente e infinitesimalmente l'umano esercizio ermeneutico e scientifico.

5. Il pensiero che "salva la vita"

Proprio perché radicato nell'esperire, il pregiudizio presenta anche una chiara connotazione emotivo-relazionale²⁹, cioè comporta l'investimento di risorse emotive ed affettive sempre presenti nelle dinamiche di interazione e integrazione sociale. E, a nostro parere, la tonalità emotiva principale che connota il pregiudizio è la "paura" non necessariamente nelle sue declinazioni più tragiche (come terrore o come orrore) ma anche soltanto come sgomento, come angoscia. Come senso di inquietudine e di perturbante che sempre nasce nello spazio di incontro con l'altro, con la diversità, con l'ignoto o, caso particolare ma non meno rilevante, con il "noto non riconosciuto".

Uno spazio, quello dell'incontro con l'altro, che bene La Cecla ha definito come "spazio del malinteso", quello spazio del "quasi niente" che implica *"la consapevolezza di una differenza intraducibile [...] Il malinteso è il confine che prende una forma. Diventa una zona neutra, un terrain-vague, dove l'identità, le identità reciproche si possono attestare, restando separate appunto da un malinteso [che difende] l'identità interna di una persona o di una cultura [...]. Ma i malintesi offrono anche uno spazio di spiegazione. 'Appunto perché non ci siamo capiti, dobbiamo continuare a spiegarci.' Il malinteso è allora una occasione di traduzione, una zona in cui l'incommensurabilità tra persone o tra culture arriva a patti"*³⁰.

E qui a noi sembra che la fenomenologia del malinteso, nel doppio binario di costruzione o distruzione dei rapporti interpersonali e interculturali, rispecchi adeguatamente quanto avviene per il pregiudizio. Vi sono, dunque, delle opportunità ma non pochi sono i rischi che si nascondono dietro la apparente capacità del pregiudizio di risolvere difficoltà comunicative e relazionali. In questo caso, si deve esser consapevoli che il pregiudizio è di ostacolo ad una azione volta alla riso-

²⁹ "Nell'esperienza effettiva non si dà mai un [...] singolo oggetto od evento isolato; un oggetto od evento è sempre una parte, un momento o un aspetto speciale di un mondo ambientale esperito, cioè una situazione. [...] una situazione è un tutto in virtù di una sua qualità immediata onnipervadente. [...] sentimento, emozione e sensazione devono esse stesse venir identificate e descritte in termini d'immediata presenza di una situazione qualitativa totale. Il carattere qualitativo onnipervadente [...] fa di ogni situazione una situazione individuale, indivisibile e senza duplicati". J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949, pp. 111 e segg..

³⁰ F. LA CECLA, *Il malinteso*, Laterza, Roma-Bari 1997, pp.8-9.

luzione delle problematicità, in quanto, quando conservato e non de-costruito, agisce da istanza di differimento dei potenziali creativi dell'incontro attraverso il "congelamento" dell'"identità personale e sociale" delle persone con cui si entra in contatto.

Già da queste poche e certamente non esaustive osservazioni, è evidente come si diano una molteplicità di forme di pregiudizio, fino a poter, con una forzatura neanche troppo azzardata, definire la stesse potenzialità sensoriali dell'uomo come un pregiudizio genetico che, paradossalmente, "salva la vita"; come la paura spesso "salva la vita"; come il senso di appartenenza comunitario dell'uomo a gruppi (che necessariamente omologa e limita determinate caratteristiche dell'uomo e della donna) "salva la vita".

Potremmo, forse, dire che il pregiudizio rappresenta un sistema elaborato di simboli che, dando vita a modelli di comportamento, regole, norme ed "etiche", consente l'autoconservazione di una società quando non quel controllo sociale che non di rado è pacificamente e tranquillamente accettato, se non auspicato. Infatti, ci ricorda la Arendt, *"Ciò a cui [...] gli uomini finiscono per abituarsi non è tanto il contenuto delle regole, un esame attento delle quali li condurrebbe sempre alla perplessità, quanto il possesso di regole sotto cui sussumere i casi particolari"*³¹.

In questi casi un pensiero pregiudicato assume i tratti di una omologazione "tranquillizzante", una forma di resistenza al cambiamento "confortevole", un rifiuto dell'incerto e del non-chiaro per un bisogno di sicurezza, di certezza, di controllo. D'altronde siamo soliti percepire *"la chiarezza, la gravidanza con un senso di benessere: ne facciamo esperienza provando un godimento estetico [...]. Tutto quanto corrisponde al desiderio di ordine dei nostri sensi [è] ricompensato con sensazioni positive. Proprio in ciò trova fondamento una delle tendenze all'autorinforzo proprie del dogmatismo [...]. Gravidanza e sinteticità attirano la nostra attenzione e rimangono impresse. Per questo motivo la tendenza a una rappresentazione dogmatica si spiega con una maggiore efficacia didattica: da considerare, questa, con prudenza perché i confini tra la pedagogia e il dogmatismo [...] sono naturalmente molto labili"*³².

³¹ H. ARENDT, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 272.

³² I. EIBL-EIBESFELDT, *L'uomo a rischio*, cit., p. 58.

Si tratta di un processo che ci permette di “etichettare”, di “generalizzare” e di “scegliere” le strategie comunicative, relazionali, cognitive più “semplici” e che implicino una minore “fatica emotiva” che è sempre insita nel conoscere, nel sospendere il giudizio, nel mettersi in attesa, nel cercare nuove risposte e nuove relazioni.

6. Un dispositivo di intolleranza

Al di là, però, delle evidenti provocazioni finora lanciate che, se vogliamo, invitano anche a non avere pregiudizi sul pregiudizio e a imparare a rileggerlo e ripensarlo pedagogicamente, appare altrettanto evidente come il pregiudizio sia, all’opposto, una “cattiva abitudine del pensiero” a non esercitare una capacità critica, una presa di coscienza della risorsa dell’alterità, della conflittualità.

Se questa forma di pensiero può rivelarsi, da un canto, apparentemente funzionale, come detto, a rispondere ai bisogni e alle esigenze del soggetto; d’altro canto, certo non lascia margini di possibilità all’accoglimento dell’altro, all’esercizio dell’ascolto e del dialogo, all’apertura del soggetto ad un pensiero autenticamente critico e “scientifico”, all’esperienza dell’impegno etico e democratico.

Si possono da qui percorrere due ordini di considerazioni:

- le prime, sottolineano l’apparenza della predetta funzionalità in ordine alla soddisfazione dei bisogni personali: l’apparenza della sicurezza del conforto, della certezza dell’omologazione che va a scapito delle possibilità stesse del soggetto di mettere in gioco i singolari potenziali conoscitivi, emotivi, creativi. Potenzialità che non possono esplicarsi e realizzarsi pienamente se non attraverso il confronto con l’altro, l’apertura alla diversità, l’ignoto;

- le seconde, sottolineano l’idea che il pregiudizio sia solo una manifestazione di qualcosa di più strutturato e organizzato che possiamo indicare come vero e proprio “dispositivo dell’intolleranza”. In questo caso si tratterebbe di predisporre strumenti di analisi culturale e sociale utili a riconoscere, a decondizionare e decolonizzare le menti che ne siano portatrici.

Qui l’opera si fa essenzialmente pedagogica nella misura in cui,

come ha notato puntualmente Bruner³³, se la cultura plasma le menti, e ciò vale per una cultura-dispositivo dell'intolleranza, l'educazione a sua volta crea cultura, dando corpo alle possibilità di realizzare ogni ulteriore progetto evolutivo.

Ecco allora, venire alla luce il ruolo imprescindibile della formazione come mezzo per oltrepassare i pregiudizi, gli spazi delle identità monologiche e dogmatiche per costruire un *habitus* soggettivo e un *habitat* culturale di dialogo, di confronto, di incontro. Va da sé che anche questo non è uno spazio della tranquillità e della certezza. Piuttosto è uno spazio complesso, carico di tensioni e contraddizioni, inquieto, portatore di crisi (anche di identità) in quanto, nel contatto con l'altro, non vi è certezza di risultato, trattandosi di un processo - di una sfida - delicata, complessa, storica.

L'idea del pregiudizio come "forma di pensiero" naturale che "salva la vita" e al contempo la necessità di sensibilizzare formatori ed educatori ad un uso corretto e costruttivo di forme di pensiero divergenti, flessibili, antidogmatiche che aiutino il soggetto ad affrontare la fatica emotiva del conoscere prima dell'esprimere un giudizio è possibile solo se si cerchi di comprendere, pur sommariamente, le direttive generali che segnano il formarsi del pregiudizio.

Un passaggio fondamentale nella formazione dei formatori, dunque, è la promozione di tale conoscenza. Una conoscenza che prelude alla consapevolezza su "come pensiamo" e, pertanto, alla possibilità di strutturare azioni e interventi utili per promuovere le possibilità stesse di pensiero. Una ricerca - che è l'impegno del formatore e dell'educatore - tesa a consentire la ricerca - che diviene la responsabilità dei soggetti in formazione - di vie sempre più efficaci per una relazione, comunicazione, interazione positivamente costruttiva con l'altro. Rendendo possibile la pratica di un "giudizio" teso a riconoscere valore all'alterità e a partire dal quale conoscere, negoziare significati, condividere sensi ed esperienze.

³³ Cfr. J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2002.

7. Conoscere, ovvero superare la paura dell'ignoto

Un aspetto del pregiudizio è legato alla carente formalizzazione del pensiero per cui uomini e donne non sanno distinguere tra opinione e verità, tra credere e sapere, tra avanzare ipotesi e sottoporre dimostrazioni.

È la “non consapevolezza del non sapere” nel mentre si sta valutando e giudicando. Ed, in tal senso, il pregiudizio è fondamentalmente conferma di se stessi a se stessi: il vero significato dell'effetto Pigmalione.

Mancanza di consapevolezza che si accompagna a un difetto di conoscenza oltre che dal bisogno di auto-conferma, e, dunque, il principale e più naturale antidoto consiste nella conoscenza e soprattutto nell'imparare a conoscere, giacché la conoscenza è già l'esito di un giudizio fondato.

Impossibile, in tale sede, rintracciare tutte le direttive di risoluzione di un così vasto problema, tanto più all'interno di una riflessione pedagogica che, per il fatto stesso di esser tale, non conosce risposte assolute ed è sempre in divenire. Certamente, tuttavia, possiamo ricordare alcuni capisaldi cui può ispirarsi una azione formativa tesa alla formazione di mentalità e stili di pensiero che sappiano “trattare” e sottrarsi ai pregiudizi³⁴. Ed allora:

- lo sguardo da lontano di Lévi Strauss, come distacco dal proprio sé, dai propri pregiudizi, costruzione di una nuova identità orientata all'incontro;

- l'ottica dell'alterità di Tylor, come avvicinamento alle differenze, revisione dell'identità con altre ottiche, prospettive valoriali, principi;

- la decostruzione di Derrida, come prassi di smascheramento degli impliciti impensati;

- l'etica della comunicazione di Apel, come dialogo, come dispositivo regolativo, spazio etico dell'essere in comune.

³⁴ Cfr, F. CAMBI, *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2006; F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Bibliografia

- Allport G.W., *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- Arendt H., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1986
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Cambi F., *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2006
- Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi Torino, 1949.
- Dewey J., *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, 1973.
- Eibl-Eibesfeldt I., *L'uomo a rischio*, Bollati Boringhieri, Torino 1988.
- La Cecla F., *Il malinteso*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Vertecchi B., *La scuola disfatta*, FrancoAngeli, Milano 2006.

Rossella D'Ugo

Questo articolo vuole riflettere sulla complessità che oggi caratterizza gli spazi della città odierna e su come questa complessità investa la costruzione della soggettività e della identità dei suoi membri. Sono molte, infatti, le sfide che le nostre metropoli devono affrontare per riscattare sé stesse e i propri cittadini dalle problematiche che le attraversano. L'ipotesi, come cercheremo di sostenere, è di ripensare lo spazio urbano all'interno di un paradigma pedagogico, ossia come città consapevolmente educativa.

Nel 1903, Simmel si poneva già un interrogativo col quale oggi ci confrontiamo quotidianamente: in che modo la personalità dell'individuo moderno che vive la metropoli, si adegua alle forze ad essa esterne? Gli spazi hanno una ricaduta sull'individualità? Il sociale ha una ricaduta sull'individuo e sulla sua psiche?

Riflettere su queste domande, significa "cercare di scoprire l'equazione tra i contenuti individuali e sovraindividuali della vita a cui queste formazioni sociali danno luogo".³⁵

Simmel ha dimostrato che quello che lui chiama lo "spiritualmente tipico" - ciò che caratterizza l'uomo che vive in città - è l'intersezione del sociale con lo psicologico, è il potere degli elementi esterni a noi, di plasmarci e di modellarci. La sua analisi si basava sul parallelismo, allo stesso tempo intreccio, tra il concepire la vita dell'uomo come un *fluire incessante* e la *produzione di forme* in cui, invece, questo fluire della vita si fissa.

Le *forme* di cui ci parla Simmel sono quelle che costituiscono la cultura: relazioni, simboli, istituzioni, idee, prodotti della vita economica,

³⁵ G. SIMMEL (1903), *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando editore, Roma, 1995, p. 36.

opere, ecc. Sono *forme* che rappresentano la cultura e ne determinano il mutamento dato da una tensione costante, tra una vita che in esse fluisce, da un lato, e una vita che, dall'altro, in esse si rapprende. Una vita che si dà attraverso queste *forme*, che viene compresa grazie a queste, ai loro simboli e raffigurazioni, ma che rischia allo stesso tempo, questa la vera *tragedia*³⁶, di rimanere intrappolata in esse.

Ed è in questa condizione che la modernità diviene espressione della crisi della cultura occidentale.

Nella modernità della metropoli il mutamento diviene norma e ciò che è *solido* si dissolve, diventa *liquido*. Le relazioni sono *virtuali* e sembrano fatte apposta per uno scenario di vita sempre più "liquido-moderno".³⁷ Relazioni veloci, rapide, superficiali, facili da instaurare e ancor più da interrompere. In una città e in un cambiamento che Bauman vede sovrapporsi, in "spazi in cui gli estranei vivono e operano in stretta e reciproca prossimità".³⁸ Una rete data da poche "connessioni" e vicendevoli "sconnessioni".

Le relazioni si indeboliscono, come se si trattasse di una risposta al disorganizzato eccesso di stimoli a cui la città ci sottopone.

La metropoli diviene, così, per eccellenza, sede dell'individualità, spazio in cui massima differenziazione e concentrazione sociale si fondono. Luogo di un'individualità che si fa sinonimo di solitudine e separazione. Mentre la singolarità, invece, intesa come libertà dell'uomo e del suo pensiero, rischia di essere soffocata. È qui che "l'elemento più personale per salvarsi, deve dare prova di una singolarità e una particolarità estreme: deve esagerare per farsi sentire da sé stesso".³⁹

In questo quadro, la città diviene spazio in cui vi è assoluta incapacità di percepire le differenze, tra le cose e le persone, tra i significati e i valori, tutto appare senza distinzione e irrilevante, così da maturare - tra cittadini - una riservatezza spesso al confine con la reciproca avversione.

In questo scenario, come parlare della costruzione del *sé*?

Nel 1959 Goffman, mise in relazione le nuove società urbane e il

³⁶ *Ibidem*, p. 17.

³⁷ Z. BAUMAN (2006), *Amore liquido*, Laterza, Roma-Bari, p. XI.

³⁸ *Ibidem*, p. 143.

³⁹ G. SIMMEL (1903), *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando editore, Roma, 1995, p. 55.

sé⁴⁰, indagando su quale fosse l'effettivo sviluppo di questo nelle relazioni attuate nelle complesse realtà cittadine.

Nei fenomeni urbani, le circostanze in cui si fa viva la consapevolezza del sé sono molto differenziate e variano in modo imprevedibile nel tempo. Una costante evoluzione di rapporti, spesso fittizi, che plasmano, nel bene e nel male, il nostro senso del sé e la sua costruzione. Si evince facilmente che se nella città i coinvolgimenti sociali dell'individuo sono così rapidi e mutevoli, la stessa costruzione del sé sarà complessa e spesso oggetto di riassetamenti. Di più. Oltre a determinare coinvolgimenti sociali in parte deboli, la città è anche il luogo in cui facilmente emerge la diversità dei tanti sé compresenti. È il luogo che crea la differenza. I cittadini, suggerisce Signorelli⁴¹ in proposito, sono infatti spinti a percepirsi diversi. Giudizi e pregiudizi che si incrociano tra loro e producono ulteriori diversità. Diversità magari tangibili, ma spesso prodotte dalle città stesse attraverso dinamiche malate. E così il sé si evolve tra tensioni e antagonismi, in una sorta di patologia sociale urbana, dove la città si mostra per alcuni sé una vera opportunità e per altri un rischio.

Questo ancora di più oggi, nell'attuale forma urbana, dove il sé si forma anche attraverso un particolare *metisage*, tra continue contaminazioni, ibridazioni, connessioni con le altre culture. Un sé che vive in prima persona quello che Durand chiama un vero "tragitto antropologico"⁴²: fusioni, incontri, "prestiti" culturali quotidiani. Una prospettiva, questa, che non sempre determina tra i cittadini una consequenziale assimilazione e integrazione, anzi, produce spesso emarginazione ed oppressione dei nuovi arrivati. Tanti sé che decidono, dunque, non solo di non mettersi in comunicazione, ma addirittura di porsi l'uno contro l'altro, rimanendo immobili e "immodificabili". Senza "rischiare" di arricchirsi e di negoziare tra loro.

Emerge, così, una città che imprigiona gli uomini e le donne in caratteri sociali (stili di vita, atteggiamenti culturali,...), attraverso un

⁴⁰ E. GOFFMAN (1959), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1997.

⁴¹ A. SIGNORELLI (1996), *Antropologia urbana*, Guerini, Rimini, p. 25.

⁴² G. DURAND in M. CALLARI GALLI (2007), *Mappe urbane. Per un'etnografia della città*, Guaraldi universitaria, Rimini, p. 17.

processo interno di omologazione-funzionalizzazione dello spazio gerarchicamente ordinato. La città sembra limitare le capacità di scelta, incanalando i comportamenti verso un'unica via predefinita e codificata. Spazi unidirezionali, identità unidirezionali.

La metropoli odierna, questa la nostra tesi, per riscattare sé stessa e i suoi cittadini, deve prendere coscienza di queste problematiche al fine di riprogettarsi all'interno di un paradigma pedagogico. Deve essere in grado, per questo, di muovere verso una politica urbana che diventi guida e agente di cambiamenti significativi, superando problemi concreti, favorendo atteggiamenti criticamente costruttivi, avvicinando i sé e "gli altri da sé", così da garantire, a tutte "le diversità" che fanno parte di essa, le condizioni per potere interagire e dialogare, creando punti di unione, luoghi di incontro pedagogicamente progettati nei quali il cittadino impari a saper scegliere, a sapersi progettare in quanto soggetto-persona, così da non subire la determinazione né delle sue inclinazioni soggettive, né di quelle che sono, invece, le pressioni oggettive. In breve, deve innervare del concetto di educazione, i fini e i mezzi della progettazione urbana.

Ciò è possibile attraverso una riformulazione critica dei principi che guidano la *socializzazione*, *l'inculturazione*, *l'apprendimento*, il *cambiamento* e la *comunicazione*.⁴³

Perché nella città odierna, lo si è visto, la *socializzazione* viene meno, i volti dei cittadini scompaiono e ricompaiono velocemente in uno spazio dai rapporti sempre più liquidi e contraddittori; *l'inculturazione* è nascosta dietro mura difensive, all'interno di contesti sempre più deterritorializzati, dove prendere consapevolezza del proprio sé e degli

⁴³ *Socializzazione, inculturazione, apprendimento, cambiamento e comunicazione* rappresentano la riduzione del concetto di educazione rideclinato nelle diverse scienze dell'educazione. Spiega, infatti, Baldacci (vedi M. BALDACCINI (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, p. 47) che ogni singola disciplina appartenente alle scienze dell'educazione, "compie una riduzione dell'educazione ai propri schemi concettuali, operando così il passaggio dalla sua nozione informale, vaga e approssimativa, a un concetto più chiaro e preciso, ed empiricamente meglio controllabile". Nello specifico, *l'educazione* è vista come *socializzazione* dall'angolazione della *sociologia*, come *inculturazione* dall'angolazione dell'*antropologia*, come *apprendimento* dall'angolazione della *psico-biologia*, come *comunicazione* dall'angolazione della *psicologia* (vedi M. BALDACCINI, op. cit., pp. 47-49).

altri è sempre più difficile; l'*apprendimento* viene relegato unicamente tra le mura scolastiche, quando, invece, dovrebbe prolungarsi nelle aule didattiche decentrate della città e durare l'intero arco della vita, nella prospettiva di una compiuta progettazione esistenziale; il *cambiamento* sembra procedere nella direzione opposta a quella che ricerchiamo, verso la supremazia dell'omologazione a scapito della singolarità di ogni individuo; e la *comunicazione* tra i cittadini, infine, appare sempre più compromessa.

In una città che si fa *educativa*, questi principi hanno una funzione regolativa per la promozione di una *socializzazione* che nasca dal reciproco scambio della dimensione globale e locale, in una riorganizzazione territoriale che tenga conto di tutte le fasce generazionali, favorendo nuovi rapporti. Per un'*inculturazione* che, sviluppando punti di incontro dove aprirsi al dialogo, promuova incontri e processi culturali, nella crescita del proprio sé e nel rispetto degli altri. Per un *apprendimento* in grado di divenire consapevolmente permanente e capace di garantire ad ognuno di pensare con la propria testa, difendendo il suo essere soggetto-persona: un "apprendimento che si dà come formazione di abiti mentali ed emotivi".⁴⁴ Per un *cambiamento*, che possa divenire inverso rispetto a quello attuale, attraverso una ritrovata *comunicazione* tra cittadini delle stesse contrade e tra cittadini, anche, di altre culture e nazionalità.

È, dunque, in questo frastagliato orizzonte, e per raggiungere gli obiettivi sopraesposti, che la Pedagogia deve muoversi, facendo perno sulle sue coordinate empiriche, assumendosi, in questo modo, la responsabilità dei *tempi* dei cittadini (educazione permanente) e dei *luoghi* della città (sistema formativo integrato), per garantire a tutti uno sviluppo integrale del soggetto-persona. Ricorda in proposito Baldacci, che "una *educazione permanente* attuata in un *sistema formativo integrato* e volta alla crescita di una *personalità multilaterale* rappresenta, dunque, l'orizzonte ideale indicato dall'odierna pedagogia".⁴⁵ Rappresenta, aggiungiamo noi, l'orizzonte ideale per una città *educativa*, nella quale il sé di ogni cittadino, nessuno escluso, abbia la possibilità di sperimenta-

⁴⁴ M. BALDACCİ (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, p. 59.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 123.

re una formazione permanente che, prendendo vita nei luoghi - formali, non formali ed informali - della città, promuova una cittadinanza attiva, parte integrante della società e responsabile di un suo possibile rinnovamento.

Bibliografia

Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma.

Bauman Z. (2006), *Amore liquido*, Laterza, Roma-Bari.

Callari Galli M. (2007), *Mappe urbane. Per un'etnografia della città*, Guaraldi universitaria, Rimini.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.

Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma.

Goffman E. (1959), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1997.

Signorelli A. (1996), *Antropologia urbana*, Guerini, Rimini.

Simmel G. (1903), *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando editore, Roma, 1995.

Silvia Fioretti

Il comportamento motivato al raggiungimento della competenza è un costrutto complesso, risultato della reciprocità continua fra aspetti sociali, cognitivi e motivazionali. Infatti, la relazione tra fattori cognitivi e motivazionali contribuisce a creare, sorreggere e regolare l'impegno rivolto alla conquista del successo scolastico.

In relazione agli aspetti cognitivi il conseguimento della competenza viene rappresentato dalla valutazione positiva, condivisa socialmente con il gruppo dei pari e con la famiglia, producendo, nello stesso tempo, risultati significativi, in termini di incremento di motivazione, nei successivi compiti di apprendimento. L'orientamento motivazionale ha un andamento interno, ma è possibile dedurne l'intensità da alcuni indicatori visibili chiaramente: ad esempio, la perseveranza nello svolgimento di un'attività impegnativa, l'assiduità con cui l'allievo si dedica spontaneamente ad un compito o il tempo che si concentra nello studio.

In relazione agli aspetti motivazionali si possono osservare degli aspetti emozionali, dei particolari 'stati affettivi' che concludono l'esperienza di apprendimento e precedono quella seguente dando origine, nello studente, ad un comportamento disponibile nei confronti del compito successivo. Si può quindi determinare una relazione di connessione ricorrente e circolare fra la conquista della competenza, gli aspetti emotivi e motivazionali ad essa collegati, e gli apprendimenti futuri.

La *motivazione alla competenza* si riferisce al fatto di sentirsi validi ed efficaci nelle diverse interazioni con l'ambiente sociale e nel momento dell'esercizio e dell'espressione delle proprie capacità. Sembra che il

bisogno di competenza⁴⁶ conduca gli individui a conservare e ad accrescere le proprie abilità, cercando anche stimoli 'affettivi' per svilupparle. Ad esempio, in alcune situazioni mettiamo tutto il nostro impegno perché è un'attività che ci piace (la stesura di uno scritto stimolante, l'esecuzione di un lavoro manuale impegnativo, l'apprendimento di un nuovo ballo) e ci sentiamo in grado di eseguirla, dall'altro ci fornisce quel giusto grado di difficoltà da motivarci nella 'sfida'. Precisamente "se il soggetto vedrà il compito come impegnativo, ma alla propria portata, presumibilmente avrà l'impressione di una *sfida ottimale*, che susciterà il suo interesse, il desiderio di mettersi alla prova e l'impegno"⁴⁷. Nel caso di attività percepite come molto facili, al di sotto della nostra 'portata', molto facilmente proveremo noia o insoddisfazione. In attività percepite come eccessivamente difficili, al di sopra del nostro livello di competenza, avvertiremo ansia, insicurezza, difficilmente proveremo ad impegnarci per raggiungere un obiettivo così complesso. In altre parole, queste emozioni o 'stati affettivi' sono strettamente collegati a delle percezioni personali e soggettive sulle caratteristiche del compito di apprendimento, connettendo intrinsecamente il concetto di sé e la difficoltà del compito.

Per l'insegnante, impegnato ad articolare una proposta formativa ovviamente adeguata, interpretare la motivazione e gli 'stati affettivi' manifestati dagli studenti come 'tratti interni e personali' conduce inevitabilmente a emettere giudizi di scrupolosità e impegno oppure negligenza e pigrizia, comunque per lo più inefficaci o negativi. Sembra necessario, a questo riguardo, considerare la possibilità di esaminare gli aspetti affettivi ed emozionali come elementi connessi alla motivazione ed operarne una opportuna integrazione all'interno del curriculum scolastico⁴⁸. Il risultato dell'integrazione fra un'educazione affettiva e l'insegnamento scolastico potrebbe rivelarsi come il contesto adatto e conveniente al tentativo di incremen-

⁴⁶ E.L. DECI, R. M. RYAN, *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, N. Y. Plenum Press, 1985; R.M. RYAN, E.L. DECI, *Handbook of Self-determination Research*, Rochester, N.Y., 2002

⁴⁷ In M. BALDACCI, *La dimensione emozionale del curriculum*, Franco Angeli, Milano, 2008, p. 160.

⁴⁸ Per una prospettiva pedagogica razionale che integri l'educazione affettiva con l'istruzione scolastica si veda M. BALDACCI, *La dimensione emozionale...*, cit.

tare negli studenti un comportamento costruttivo orientato alla competenza.

Aspetti emozionali molto diversi sono originati nel contesto interpersonale in cui si attivano i tentativi di raggiungere il successo scolastico, attraverso la relazione con i compagni di classe, gli insegnanti e i genitori. Ad esempio, nell'ambiente scuola è possibile osservare come la soddisfazione, l'orgoglio o l'invidia in caso di successo, la vergogna, la collera o il senso di impotenza nel caso di insuccesso si inseriscano inevitabilmente nel rapporto di insegnamento e apprendimento.

Il ruolo dell'affettività e delle emozioni nell'istruzione è stato oggetto di diverse indagini ed ha prodotto molteplici risultati. Nel concetto di affettività è possibile distinguere delle modalità piuttosto stabili o, per meglio dire, delle predisposizioni personali a fornire determinate risposte emotive⁴⁹. Gli *stati affettivi* tendono ad assumere forme diverse tra loro per intensità e durata. Nel caso di una manifestazione piuttosto stabile e ricorrente, la cui insorgenza non sembra legata ad un particolare accadimento, si può parlare di 'umore'. Mentre le emozioni sono solitamente caratterizzate da episodi intensi ma di breve durata, che risultano essere la risposta ad eventi precisi. Probabilmente, nel lungo periodo, queste brevi risposte emotive a precisi eventi valutativi tendono a cristallizzarsi, a trasformarsi in modalità 'umorali' stabili e persistenti, in grado di influenzare, se non compromettere, le relazioni di insegnamento e apprendimento.

In generale, si può affermare che gli stati affettivi hanno una valenza che può essere positiva o negativa, o meglio, essere percepita come piacevole o incresciosa. Alcuni autori⁵⁰ hanno indagato le emozioni osservabili in un contesto scolastico, in particolare le emozioni legate all'apprendimento, sulla base dell'analisi di due dimensioni:

- la valenza, vale a dire il carattere positivo o negativo dello stato affettivo;

⁴⁹ E. ROSENBERG, *Levels of Analysis and the Organization of Affect*, "Review of General Psychology", 2, 1998, pp. 247-270.

⁵⁰ R. PEKRUN, T. GOETZ, T. WOLFRAM, R.P. PERRY, *Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research*, "Educational Psychologist", 37, 2, 2002, pp. 91-105.

- L'attivazione, ossia l'effetto sull'apprendimento provocato dal successo o dall'insuccesso ottenuto.

Accostando le due dimensioni si ottiene una matrice combinatoria che individua quattro modalità di condizioni emozionali.

Tab. 1 - Il campo delle emozioni scolastiche: esempi⁵¹.

	<i>Attivazione</i>	<i>De attivazione</i>
<i>Positiva</i>	Speranza, orgoglio, gusto dell'imparare	Rilassamento dopo il conseguimento del successo, sollievo
<i>Negativa</i>	Collera, ansia, vergogna	Noia, sconforto

Queste modalità producono delle ricadute e degli effetti sull'apprendimento e, in particolare, il rendimento scolastico degli studenti sembra essere mediato da meccanismi cognitivi e motivazionali circolari e ricorrenti.

Prendiamo in esame alcuni casi possibili relativi alle esperienze di attivazione positiva e negativa e de attivazione positiva e negativa.

Ad esempio, nel caso del raggiungimento del successo scolastico, le emozioni di *attivazione positiva* quali l'orgoglio di essere riusciti a conseguire un determinato obiettivo, la speranza di futuri successi, la soddisfazione nell'apprendere, il compiacimento intrinseco che si prova nel raggiungere una competenza (*effectance*), possono incrementare la motivazione al successo e creare aspettative future di ulteriori successi.

Molto probabilmente, nel caso di insuccesso scolastico, si mobiliteranno degli stati affettivi legati alla *attivazione negativa* con lo sviluppo di emozioni scoraggianti la motivazione ad apprendere quali, verosimilmente, la collera nei confronti dell'insegnante spesso percepito come il responsabile dell'insuccesso, l'ansia nel comunicare il fallimento ai genitori, la vergogna per il 'fiasco' nei confronti dei compagni di scuola.

A volte, il raggiungimento del successo scolastico sembra provocare

⁵¹ Adattamento da Table 2 - The Domain of Academic Emotions: Examples, in R. PEKRUN, et alii, *Academic Emotions in Students' ...* cit.

anche delle risposte emotive legate allo stato di *de attivazione positiva*. La soddisfazione provata, conseguente al riconoscimento del successo ottenuto, provoca una risposta emozionale di sollievo, di gratificazione immediata che può condurre lo studente a rilassarsi a tal punto da provocare un certo disimpegno nei confronti dei successivi compiti scolastici.

Nel caso della *de attivazione negativa* conseguente ad un fallimento, la noia e lo sconforto possono ridurre indubbiamente la motivazione intrinseca, ma allo stesso tempo, contribuire a rafforzare la motivazione estrinseca. Lo studente che prova scoraggiamento e sfiducia in seguito ad un insuccesso, può manifestare la riduzione della motivazione intrinseca, cioè la diminuzione della soddisfazione nell'impegnarsi in un'attività piacevole, nella quale si sente competente. Lo stesso studente potrebbe però essere stimolato ad instaurare un comportamento impegnato ed attivo al fine di ottenere dei riconoscimenti scolastici, intendendo così superare la vergogna e l'ansia nei confronti dei compagni e dei genitori, innescando un meccanismo di motivazione estrinseca. In questo modo le reazioni affettive nei confronti del fallimento sembrano trasferirsi da un'emozione di rassegnazione disperata ad un senso di colpa costruttivo, che potrebbe anche condurre alla perseveranza e all'impegno nell'azione, il dirsi "Ce la metto tutta per riuscire!".

Nell'approccio comportamentista, motivazione e apprendimento sono strettamente connessi, e nonostante l'importanza del rinforzo sia stata ridimensionata, "certamente l'effetto positivo su apprendimento e motivazione di un ambiente 'rinforzante', che sostiene l'allievo e non crea in lui atteggiamenti di evitamento, rappresenta ormai un dato acquisito [...] da qualsiasi prospettiva e quadro teorico"⁵². È, quindi, proprio il rinforzo a poter stimolare il comportamento perseverante e motivato al conseguimento della competenza.

Anche le indagini volte ad indagare la possibilità di incrementare la motivazione al successo nell'attività lavorativa tendono ad instaurare un sistema di ricompense legate al merito, ed evidenziano come le ragioni dell'insuccesso del sistema dei premi siano imputabili a due cause

⁵² L. MASON, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006, p. 93.

principali. In primo luogo la percezione indebolita del legame esistente tra impegno prestato e risultato ottenuto e, in secondo luogo, la mancanza di chiarezza fra il risultato ottenuto e la ricompensa economica⁵³.

Allo stesso modo, al fine di incrementare la motivazione a scuola, è possibile instaurare un sistema di ricompense, attraverso gli opportuni rinforzi utili al conseguimento del successo cognitivo, strettamente connesso al merito effettivamente dimostrato, allo scopo di influenzare la percezione interna che lo studente ha della personale situazione affettiva ed emozionale, per integrare il curriculum scolastico con la dimensione emotiva. Come nella situazione imprenditoriale, per lo studente le criticità sono rappresentate dalla mancanza di riconoscimento dell'impegno effettivamente prestato nel compito e la performance dimostrata, dalla poca trasparenza del nesso fra l'apprendimento conseguito e la valutazione ricevuta.

Un allievo può dimostrare di impegnarsi molto seriamente nello studio perché vuole apprendere argomenti nuovi, inerenti a suoi interessi, è soddisfatto nel sentirsi competente, pensa "Io svolgo quest'attività in modo consapevole perché è una mia scelta!", ma nonostante dimostri un orientamento motivazionale intrinseco rimane ugualmente sensibile agli apprezzamenti dei genitori e alle valutazioni degli insegnanti. Infatti, se gli apprezzamenti e le valutazioni si riferiscono ad un'attività ben svolta, possono incrementare l'autostima e il concetto di sé contribuendo a rafforzare e ad accrescere propositi di impegno per il conseguimento del successo cognitivo. Molto spesso un apprezzamento ricevuto tempestivamente provoca, indirettamente, la conferma nel proseguire nella direzione intrapresa.

La possibilità di sostenere il proprio apprendimento e la propria motivazione di competenza in forma autonoma e la capacità di "dirigere il proprio apprendimento"⁵⁴ sulla base di motivi intrinseci è da ritenersi quindi un obiettivo, uno scopo a cui tendere e non una condizione di partenza dei processi di istruzione correttamente integrati con le condotte motivazionali ed emotive.

⁵³ C. LEVY-LEBOYER, *La motivation dans l'entreprise. Modèles et stratégies*, Editions d'Organisation, Paris, 1998.

⁵⁴ Cfr. M. PELLERREY, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2006.

Bibliografia

Baldacci M., *La dimensione emozionale del curricolo*, Franco Angeli, Milano, 2008.

Cisotto L., *Psicopedagogia e didattica*, Carocci, Roma, 2005.

Deci E. L., Ryan R. M., *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, N. Y. Plenum Press, 1985.

Levy-Leboyer C., *La motivation dans l'entreprise. Modèles et stratégies*, Editions d'Organisation, Paris, 1998.

Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.

Pekrun R., Goetz T., Wolfram T., Perry R. P., *Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research*, "Educational Psychologist", 37, 2, 2002, pp. 91-105.

Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2006.

Rosenberg E., *Levels of Analysis and the Organization of Affect*, "Review of General Psychology", 2, 1998, pp. 247-270.

Ryan R. M., Deci E. L., *Handbook of Self-determination Research*, Rochester, N.Y., 2002.

Luca Girotti*

Le significative ripercussioni a livello occupazionale della crisi finanziaria hanno posto all'attenzione del dibattito culturale e politico il tema dell'accesso dei giovani al mondo del lavoro. La pubblicistica divulgativa e la produzione scientifica in materia paiono convenire sul ruolo strategico del sistema di istruzione e formazione, con particolare riferimento alla funzione orientativa della scuola.

Sotto il profilo pedagogico-educativo, occorre non tanto limitarsi alla sola critica circa l'incapacità del sistema scolastico ad assolvere ai suoi compiti orientativi o alla mera denuncia in ordine alla crisi della scuola, bensì piuttosto indagare - anche nell'ambito della ricerca educativa - la funzione strategica della scuola per lo sviluppo del Paese, a partire dal superamento della contrapposizione fra i sostenitori del *principio selettivo* e quelli del *principio egualitario*.

In merito a tale funzione, è da più parti auspicato un rinnovato rapporto fra pedagogia e politica, affinché la seconda possa legiferare in materia di istruzione nella prospettiva della formazione delle risorse umane con l'aiuto della prima, a cui spetta mostrare il dover essere dell'azione orientativa. L'azione di governo dei sistemi e dei processi di istruzione e formazione non può prescindere dall'offerta di condizioni e situazioni favorevoli all'autocompimento del soggetto e all'avvaloramento della progettazione esistenziale di quest'ultimo, mèta dell'orientamento. Ciò postula che l'indagine pedagogica - nei suoi diversi aspetti e nei suoi differenti approcci - pervenga all'elaborazione di indicazioni utili ai fini di provvedimenti legislativi che possano dar luogo a progetti e processi di orientamento ispirati ad una corretta prassi educativa.

* Ricercatore di pedagogia sperimentale - Università degli Studi di Macerata.

La prospettiva indicata induce a porre particolare attenzione al fatto che la scuola è oggi interessata da profonde trasformazioni: “trasformazioni storico-sociali, legate al cambiamento della nostra società e delle caratteristiche antropologiche dell’utenza scolastica; e trasformazioni istituzionali, connesse ai processi di riforma degli ordinamenti e dei curricoli scolastici”⁵⁵. Una scuola che deve ancora divenire “*finalmente* democratica nel nostro Paese, che riduca i dislivelli, le disomogeneità, le varianze pure tra le diverse scuole e i differenti territori della nazione”⁵⁶. Ad un tempo, è opportuno riconoscere che - in realtà - il tema e/o il problema dei rapporti tra scuola e mondo del lavoro è “solo molto parzialmente ed episodicamente affrontato in quest’ultimo periodo dai decisori politici”⁵⁷.

Tuttavia, non sono mancati nel passato e non mancano nel presente esempi virtuosi di progetti di orientamento nella forma di reciproca collaborazione fra scuola e università o numerose e diffuse *buone pratiche*, ispirate al riconoscimento della preminente dimensione educativa dell’orientamento. Tale riconoscimento sollecita a privilegiare attività di orientamento finalizzate non tanto a scegliere una scuola/professione bensì piuttosto a educare a scegliere: l’attenzione si sposta dai *momenti di transizione all’intero ciclo vitale* e la scelta della scuola e/o del lavoro è posta in relazione al progetto esistenziale del soggetto⁵⁸.

In questa sede, merita anche porre in luce il contributo che l’indagine pedagogica può offrire a quanti hanno responsabilità istituzionali ai fini della progettazione e della gestione di un sistema istruttivo-formativo che sostenga i processi di orientamento/auto-orientamento messi in atto dai soggetti nel corso della carriera scolastica, con una cura particolare delle fasi di transizione fra i diversi ordini di scuola e fra questa e l’università o il lavoro. Tale aspetto è oggi oggetto di significativo interesse nel nostro Paese giacché “i percorsi di transizione tra la scuola e la prima occupazione costituiscono in Italia

⁵⁵ M. BALDACCI, *Introduzione*, in M. BALDACCI, M. CORSI (a cura di), *Una pedagogia per la scuola*, Napoli, Tecnodid, 2008, p. 9.

⁵⁶ M. CORSI, *Conclusioni: la scuola che vorremmo*, in BALDACCI, CORSI (a cura di), *op. cit.*, p. 269.

⁵⁷ R. SANI, *Prefazione*, in BALDACCI, CORSI (a cura di), *op. cit.*, p. 6.

⁵⁸ L. GIROTTI, *Progettarsi. L’orientamento come compito educativo permanente*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

una fase della condizione giovanile particolarmente delicata per la costruzione dell'identità sociale e per la definizione dei percorsi di cittadinanza attraverso l'inclusione socio-lavorativa"⁵⁹. Il nostro sistema di istruzione presenta "difficoltà nel modulare la propria trasmissione di competenze per il lavoro"⁶⁰, con il rischio concreto che le "competenze cruciali per lavorare nella società della conoscenza possano essere apprese solo al di fuori dei contesti formali, con il conseguente riprodursi di disparità nell'accesso ad esse in base alle origini sociali dei giovani"⁶¹.

Nell'attuale dibattito pedagogico e culturale, sono presenti tesi, prospettive, approcci diversi in merito alla transizione dal sistema di istruzione al mercato del lavoro. Tuttavia, le varie posizioni paiono concordare circa l'esigenza e l'urgenza di innovare la scuola come luogo ove avviene la formazione culturale e professionale delle giovani generazioni e riconoscono nell'orientamento uno fra gli aspetti fondamentali della *mission* della scuola. In proposito, conviene porre in luce con R. Viganò che "la buona riuscita dei processi di cambiamento in seno ai sistemi educativi dipende non soltanto dalle qualità intrinseche del progetto di cambiamento stesso (coerenza dei programmi, ampiezza delle risorse umane e materiali) ma anche dalla sua capacità di esprimere *sensu* agli occhi di ciascun soggetto e di entrare nelle pratiche sociali integrate nell'agire quotidiano"⁶².

Un significativo contributo al rinnovamento - da più parti auspicato - può venire dalla ricerca educativa in riferimento alle situazioni/condizioni percepite/vissute in termini di problema dal singolo e dalla comunità nella transizione formazione-professione, agli ambiti/spazi da implementare per favorire lo sviluppo della funzione orientativa della scuola, alla valutazione di progetti/interventi di orientamento svolti nei singoli istituti nel quadro più ampio dell'innovazione del sistema scolastico.

⁵⁹ M. VINANTE, *La condizione dei giovani tra processi formativi e lavoro: orientamento e ricerca di occupazione*, in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 97.

⁶⁰ G. ARGENTIN, *Come funziona la scuola oggi: esperienze e opinioni dei giovani italiani*, in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007, pp. 70-71.

⁶¹ *Ivi*, p. 71.

⁶² R. VIGANÒ, *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p. 212.

La vita quotidiana della scuola sollecita la ricerca educativa ad indagare, in via preferenziale, gli *aspetti concreti* dell'orientamento cioè quelli concernenti la natura orientativa dell'attività didattica o i progetti e/o le attività di orientamento svolti nei singoli istituti. Tuttavia, vi è un altro livello – altrettanto urgente e significativo – da porre in evidenza: la ricerca educativa può essere una risorsa per il governo e lo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione nella prospettiva dell'orientamento⁶³. Su tale livello il presente contributo intende richiamare l'attenzione, con particolare riferimento al tema della relazione fra ricerca educativa e politiche pubbliche⁶⁴. Ciò in ragione del convincimento che tale rapporto da un lato è meritevole di essere oggetto di indagine in ambito pedagogico, dall'altro è aspetto irrinunciabile per l'innovazione scolastica.

La prospettiva di indagine ora sollecitata non potrà prescindere dalla complessità intrinseca al rapporto fra ricerca scientifica e politiche pubbliche per quanto concerne i temi dell'istruzione, della formazione, del lavoro. In proposito, se da un lato risulta erroneo concepire tale rapporto in termini deterministici dall'altro non sfugge l'importanza di superare la reciproca diffidenza, ad oggi assai diffusa. Risaltano, inoltre, molteplici questioni sul piano della metodologia della ricerca: si pensi, ad esempio, all'esigenza di indicare i criteri per giudicare la qualità metodologica di una ricerca, all'eventualità di privilegiare una prospettiva *longitudinale*, all'opportunità che si ricorra all'impiego di metodi diversi lungo il corso del tempo⁶⁵. Ulteriori prospettive di riflessione sono poi connesse con il ricorso a metodologie ispirate a criteri sperimentali ai fini dell'implementazione dei sistemi di orientamento.

Di là dai diversi approcci possibili della ricerca educativa al tema della funzione orientativa della scuola, occorre porre in evidenza la

⁶³ Il tema è stato oggetto di un convegno di studio svoltosi a Macerata nel dicembre 2007, i cui atti sono in corso di pubblicazione: L. GIROTTI (a cura di), *La ricerca educativa come risorsa per l'orientamento*.

⁶⁴ Per una prima introduzione circa tale tematica: L. GIROTTI, "Prospettive intorno all'orientamento: ricerca educativa e politiche pubbliche", in AA.VV., *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione*, 4, 2007, Università di Macerata, Macerata, EUM, 2009 (in corso di pubblicazione).

⁶⁵ In proposito si veda anche L. GIROTTI, "Ricerca educativa e orientamento", in AA.VV., *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione*, 3, 2006, Università di Macerata, Macerata, EUM, 2008, pp. 25-34.

necessità e, ad un tempo, la possibilità di una rinnovata *cultura pedagogica* che contrapponga all'incertezza e al disorientamento, che contraddistinguono oggi l'atteggiamento verso il futuro, l'orientamento come educazione permanente della tendenza perfettiva connaturale all'uomo e all'umanità in quanto tali. Tale *cultura* potrà essere un adeguato interlocutore per quanti hanno la responsabilità di progettare e attuare le politiche nazionali e sovra-nazionali in materia di istruzione e formazione.

Maria Chiara Michelini

Il tema “*per un tirocinio riflessivo*”, risponde alla scelta condotta da molti atenei italiani, impegnati nella formazione di futuri docenti, fin dall’avvio dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, di distinguere tra tirocinio diretto e indiretto, dedicando quest’ultimo alla riflessione.

Tale distinzione rispondeva e risponde al tentativo di interpretare l’idea di un apprendistato cognitivo, che superasse i limiti del tirocinio immersione, o tirocinio-turismo.

Parliamo di tirocinio riflessivo anzitutto incardinandoci al pensiero di Dewey, nel suo significato più globale e profondo, nell’affermazione della centralità dell’esperienza in ogni processo di formazione e nell’attribuzione all’educazione del compito di ricostruire continuamente l’esperienza stessa.

Altre radici ci portano a Schön, che a sua volta si richiama all’indagine che combina ragionamento mentale e azione nel contesto reale, a partire da una situazione problematica ed indeterminata, in un processo di conversazione riflessiva che si sviluppa secondo un carattere intrinsecamente sociale.⁶⁶ A Schön riconosciamo un contributo significativo nel superamento del paradigma dell’insegnamento ridotto a comportamento osservabile, per l’affermazione di un nuovo paradigma, quello dell’insegnante come soggetto epistemico. Dalle pratiche tout court, ai pensieri dell’insegnante nell’azione, sull’azione e come riflessione sulla riflessione nel corso dell’azione.

Ulteriore contributo quello di Mezirow con il suo accento sulla fun-

⁶⁶ SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo - per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.

zione trasformativa dell'apprendimento riflessivo, nella direzione di schemi e prospettive di significato.

Questi tre autori insistono sulla dimensione generativa o creativa della riflessività, come modalità di interpretazione originale dei problemi, per i quali pensare soluzioni innovative.

Partendo da questa linea di studi richiamiamo poi alla mente una ricca serie di ricerche e di esperienze, che del momento di partecipazione periferica legittimata all'interno di comunità di pratiche, hanno saputo cogliere ed interpretare un nuovo senso della formazione.⁶⁷

Ci riferiamo a quell'idea di formazione capace di integrare le dimensioni delle competenze professionali da formare, i saperi che in ogni "mestiere" si coniugano, i tempi, i luoghi e i modi in cui essi si maturano e si formano.

Per quanto riguarda l'insegnamento, il tirocinio, da sempre praticato pressoché come pura escursione in ambiente scolastico nei tradizionali istituti e scuole magistrali, è approdato ai percorsi universitari entro i corsi di laurea per futuri insegnanti, avviati negli anni 1998/99 ed articolati, appunto, in discipline, laboratori, tirocinio. Tale approdo è stato associato dall'introduzione della figura del supervisore, un professionista della scuola, incaricato dell'accompagnamento riflessivo del percorso dello studente all'Università, figura-cardine di una complessa rete di relazioni, avendo nel proprio DNA genetico l'essere figura e funzione di cerniera e di ponte tra mondi e realtà differenti.

In questo ambito si è sviluppata una ricca riflessione sul tirocinio come paradigma dell'apprendimento dell'adulto, dipanantesi tra teoria e prassi, marcando la valenza riflessiva riconosciuta e la differenza concettuale con il modello tradizionale dell'apprendimento imitativo dalla pratica.

Il tirocinio si è venuto così configurando secondo la coordinata metodologica dell'apprendistato cognitivo, in cui obiettivo dell'insegnamento-apprendimento non sono tanto le pratiche in sé, quanto le capacità del pensiero e di soluzione di problemi sottostanti a tali pratiche. Espressione di questa riflessione sono le molteplici forme

⁶⁷ Ci rifacciamo al tirocinio formativo di diverse professioni: medicina, architettura, avvocatura, psicologia, infermieristica ed educativa.

di traduzione pratica, la varietà degli strumenti operativi elaborati (si pensi alle tante tipologie di quaderni operativi, diari di bordo, percorsi di formazione a distanza etc.), oltre ad una feconda produzione di pubblicazioni in tal senso.⁶⁸

Tentiamo ora di ricostruire la complessa mappa delle connessioni che il tirocinio di SFP pone in essere ed esige, connessioni in qualche modo corrispondenti ai livelli di riflessione richiesti, per i quali complessivamente il tirocinio può dirsi riflessivo.

Scegliamo una delle possibili chiavi di lettura: la *triangolazione* dei soggetti che intervengono direttamente nell'esperienza del tirocinio: *studente, docente, supervisore*.

Il percorso formativo individuale dello studente prende corpo a partire dalle scelte dell'Università sulla base di una domanda essenziale, vale a dire: *quale sapere* promuovere?

Le norme in vigore attraverso l'incardinamento strutturale del tirocinio all'interno del percorso universitario, hanno posto in essere un modello caratterizzato dall'integrazione tra teoria e prassi, conoscenze e competenze, tra saperi disciplinari, didattici, relazionali e metacompetenze di riflessione e di discussione. Ogni ateneo, muovendosi entro esso, ha orientato la risposta nella direzione dell'accentuazione di un aspetto o dell'altro, a seconda delle diverse visioni della profondità di questa integrazione.

La domanda *quale sapere* sottende e comprende il quesito: in che modo promuovere quel sapere? Ed ecco allora che la riflessione sui modelli organizzativi possibili, tra ingegneria istituzionale e significato formativo, ha dato modo di sostanziare la risposta. Pensiamo ad esempio al dibattito, e alle difficoltà operative verificatesi, sul tipo di raccordo possibile tra insegnamenti, laboratori, tirocinio, sulle modalità individuate per favorire l'integrazione dei saperi corrispondenti, sui riconoscimenti di quanto realizzato in ciascun ambito, sull'articolazione equilibrata dei tempi nel corso degli studi.

La domanda *quale sapere* rimanda all'interrogativo: *quale integrazione* tra i saperi e le istituzioni coinvolte? Nell'ambito del modello offerto

⁶⁸ Nella bibliografia del presente contributo compaiono alcuni dei testi appartenenti a tale produzione.

dall'attuale assetto normativo del corso di laurea il nodo del rapporto scuola-università è stato intitolato, con un'efficace sintesi, all'*integrazione problematica*, distinguendolo dai modelli della separazione e della dipendenza.⁶⁹

Non si tratta di una formula, quanto di una dinamica reciproca tra scuola e università con ricadute e ri-comprensione dei rispettivi ruoli.

Per il secondo soggetto della triangolazione che stiamo considerando, vale a dire il docente della scuola, il centro della riflessione, anche a partire dal tirocinio come occasione, sarà la domanda: *quale scuola?*, in vista della costruzione del futuro delle giovani generazioni, per il senso attribuito all'educazione, per le istanze poste dai tempi.

Una scuola che, nel suo impegno ordinario d'istruzione dei propri allievi, integra il contributo alla formazione dei futuri docenti ha, pensiamo, un'importante occasione di riflessione sulle proprie pratiche. La scuola che accoglie il tirocinante è indirettamente chiamata a riflettere su ciò che fa normalmente, sul senso, sulle ragioni, sui risultati, sui modelli di riferimento.

Completando il nostro triangolo relazionale giungiamo al supervisore di tirocinio, meglio, al gruppo dei supervisori di tirocinio (dirigenti scolastici e docenti), ai quali in virtù della loro competenza professionale, si chiede, l'accompagnamento riflessivo degli studenti. Ciò esige la capacità di sostenere il dialogo tra università e scuola, il rapporto tra teoria e prassi, interrogandosi su: *quale formazione per l'insegnante di domani?*

La risposta conduce all'elaborazione di un progetto di tirocinio, il quale traduce un modello e si sostanzia di strategie (articolazione tra tirocinio diretto e riflessione, ricerca-azione, tempi, etc) e strumenti scelti (modalità di documentazione e sostegno del percorso, seminari, modalità di collaborazione con le scuole accoglienti, etc.).

La doppia cittadinanza dei supervisori provenienti dalla scuola ed operanti all'università, è condizione che incardina la problematicità di quell'integrazione cui l'esperienza del tirocinio volge.

La delicata funzione di mediazione costante ad essi attribuita non

⁶⁹ Per questa distinzione divenuta ormai classica rimandiamo a: F. FRABBONI, L. GUERRA, E. LODINI, *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio-educativo*, Carocci, Roma, 1995.

riguarda solo il rapporto con gli studenti tirocinanti, ma, a partire da esso, investe il raccordo con gli altri momenti di formazione nel corso di laurea ed i soggetti ad essi deputati, l'integrazione tra gli aspetti teorici (psicopedagogici e/o disciplinari) e le esigenze della programmazione e dell'azione didattica, la connessione tra le esigenze formative degli studenti e le caratteristiche delle scuole accoglienti, la facilitazione dei rapporti e delle interazioni tra soggetti ed istituzioni.

La dimensione democratico-partecipativa, rappresenta lo stile di conduzione delle scelte e delle esperienze. Perché il progetto-tirocinio abbia il respiro di cui abbiamo detto, è necessario un alto e diffuso livello di condivisione dei soggetti coinvolti, primo tra tutti il gruppo dei supervisori di tirocinio.

Nella complessità e nella pluralità di questo scenario è inscritta anche la valutazione del percorso del singolo studente, inscindibile da quella dell'offerta progettuale e formativa posta in essere, del raccordo interistituzionale realizzato, dell'integrazione tra saperi, competenze e metacompetenze.

L'impianto complessivo così descritto ha un carattere *sistemico*, in cui i singoli elementi non possono essere isolati o estrapolati; la riflessività che ne consegue è caratterizzata dalla complessità sistemica descritta. Sottrarre qualsiasi elemento allo stesso significa pensare un altro tipo di tirocinio e un altro tipo di riflessività.

Effettivamente la riflessività, portata in chiaro, fa emergere contestualmente la necessità di un percorso formativo che eviti l'incapsulamento delle conoscenze, il rifiuto di una visione della razionalità tecnica applicata alle professioni, il professionista come soggetto epistemico e come fonte privilegiata della ricerca, la necessità di innescare virtuose circolarità tra teoria e prassi, il confronto dialogico come condizione strutturale (nel gruppo dei supervisori, tra le istituzioni coinvolte, tra studente e supervisore etc), l'incardinamento strutturale del tirocinio come modello, l'apprendimento per l'intera durata della carriera.

Per questa ricca serie di ragioni riteniamo che il *tirocinio*, ben oltre il senso delle esperienze realizzate, con le caratteristiche sinteticamente descritte nella nostra ricostruzione, rappresenta una *coordinata metodologica della riflessività, un paradigma di come accompagnare la riflessione di adulti in momenti cruciali della loro formazione.*

Per gli studenti e futuri docenti, formati anche attraverso il tirocinio, la modalità riflessiva, costantemente implementata durante l'intero percorso, per la struttura che abbiamo illustrato, non esaurisce la sua funzione nell'ambito del corso universitario, ma rappresenta un *habitus* professionale da utilizzare per l'intera vita lavorativa, una di quelle meta-competenze che la letteratura pedagogica e gli studi di settore riconoscono come DNA del buon docente del futuro.

Nell'ottica di un apprendimento professionale per tutta la vita l'accompagnamento riflessivo in contesti operativi reali, su cui innestare percorsi formativi, rappresenta un indubbio modello di riferimento.

Per questa ragione la riflessività così descritta può essere considerata un *iperparadigma*, in quanto concettualmente unificante diversi sotto paradigmi.⁷⁰ Essa si configura come sguardo nuovo e plurale sulla formazione e sulla professione dei docenti, oltre che sul rapporto istituzionale tra scuola e università, tra teoria e prassi, tra supervisori e studenti e docenti, tra laboratori, tirocinio e insegnamenti, etc.

Concludendo, con lo sguardo rivolto a possibili trasformazioni degli attuali percorsi formativi universitari per futuri docenti, l'auspicio è che i tratti di riflessività assunti dall'esperienza di questi anni vengano valorizzati e non dispersi, con tutto il patrimonio di competenze ed esperienze realizzati.

Bibliografia

AA.VV., *Tracciare un percorso. I tirocini e i laboratori nel corso di laurea in scienze della formazione primaria*, CLUEB, Bologna, 2006.

AA.VV., *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, CONCURED, Udine, 2002.

Argyris C., Schön D.A., *Apprendimento organizzativo*, Guerini Associati, Milano, 1998.

Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano, 2001.

⁷⁰ F. TOCHON, *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*, Revue Française de Pédagogie, de L'Institut National de Recherche Pédagogique, n. 133, octobre-novembre-décembre 2000, pag. 137.

Baldacci M., Michelini M.C., *Una carta in più per la formazione iniziale degli insegnanti*, *Rivista dell'istruzione*, Maggioli, Milano, n.3, 2003.

Cambi F. (a cura di), *Le intenzioni del processo formativo. Itinerari, modelli e problemi*, Del Cerro, Pisa, 2005.

Cerri R. (a cura di), *Come la fune degli elfi*, Brigati, Genova, 2002.

Charlier E., *L'apprendimento «attraverso» la pratica - Un percorso di sviluppo professionale degli insegnanti*, relazione tenuta nell'ambito del convegno *Insegnare ed essere insegnante. La riflessività come competenza per lo sviluppo dell'identità professionale*, Università Cattolica del Sacro Cuore - Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Milano, 27 ottobre 2004.

Cian D.O., *Didattica universitaria tra teorie e pratica*, Pensa, Lecce, 2002.

Dalle Fratte G., (a cura di), *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti - Il Tirocinio e il Laboratorio*, FrancoAngeli, Milano, 1998.

Damiano E., *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma, 1993.

Damiano E., *La nuova alleanza*, La Scuola, Brescia, 2006.

Damiano E., *Gli insegnanti conoscono l'insegnamento? Orientamenti Pedagogici*, vol. 55, n.1, 2008, 39-56.

De Bartolomeis F., *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961 (1910,1933).

Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1973 (1939).

Frabboni F., Guerra L., Lodini E., *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio-educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.

Frabboni F., *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, UTET, Torino, 2003.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007.

Kuhn T.S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1969 (1962).

- Margiotta U. (a cura di), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma, 1999.
- Mezirow ., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2003 (1991).
- Michelini M.C. (a cura di), *L'apprendista insegnante*, Quattro Venti, Urbino, 2003.
- Michelini M.C., *Progettare e governare la scuola*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Milano, 2004.
- Pellerey M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino, 1982.
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, 1995.
- Putton A., *Empowerment e scuola*, Carocci, Milano, 2004.
- Quagliano G.P., *Fare formazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2005 (1985).
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo - per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.
- Schön D. A., *Formare il professionista riflessivo - per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006 (1987).
- Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001.
- Tochon F., *Recherche sur la pensèe des enseignantes: un paradigme à maturité*, *Revue Française de Pédagogie*, n. 133, 2000.
- Ulivieri S., Giudizi G., Gavazzi S., *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*, ETS, Pisa, 2002.

Rossella Persi

“Ci troviamo davanti a un mondo che è minacciato non solo dai vari tipi di disorganizzazione, ma anche dalla distruzione dell'ambiente e noi, oggi, non siamo ancora in grado di pensare con chiarezza ai rapporti che legano un organismo al suo ambiente.”⁷¹. Così affermava Bateson nel gennaio del 1970.

Trent'anni dopo John R. McNeil⁷² nella conclusione alla sua opera 'Qualcosa di nuovo sotto il sole' sostiene che la condizione umana attuale è caratterizzata dalla mancanza di conoscenze certe ed esaustive, salvo che viviamo in una condizione ecologicamente insostenibile.

Dobbiamo riconoscere che il nostro futuro è oggi più indeterminato di quanto sia stato mai in passato e che il quadro in cui avvengono i cambiamenti è sempre più rapido e complesso. Evolve rapidamente la tecnologia, velocemente si trasmettono le idee, alcuni fenomeni negativi subiscono improvvise impennate, altri fenomeni legati ai tempi della natura sono connotati da una lentezza riproduttiva. Ulrich Beck⁷³ sostiene che viviamo nella 'società del rischio': una società in cui lo sviluppo delle forze produttive, caratterizzate da uno straordinario incremento tecnologico, ha modificato le categorie in base alle quali l'umanità ha vissuto e pensato fino ad ora. In essa operano forze tali da produrre conseguenze sconosciute e non volute che non possono non avere specifiche conseguenze in campo educativo. Più esattamente, Beck individua a questo proposito cinque tipologie di rischio: 1. la radioattività che si sottrae alle capacità percettive dell'uomo, insieme di sostanze tossiche e inquinanti che inducono danni spesso irreversibili,

⁷¹ G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2007²⁴, p. 489.

⁷² J.R. MCNEIL, *Qualcosa di nuovo sotto il sole*, Einaudi, Torino, 2002.

⁷³ U. BECK, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000.

ma che non di rado rimangono invisibili almeno fino al momento dell'esplosione dei loro drammatici effetti. In questo caso ciò che è a rischio è la natura e il nostro rapporto con essa; 2. la creazione di situazioni sociali di esposizione al rischio: si producono nuove disuguaglianze internazionali caratterizzate da una divisione del mondo in due parti, da un lato il terzo mondo, dall'altro, i paesi industrializzati. Il rischio riguarda tanto gli uni quanto gli altri, per cui si può parlare di una società planetaria del rischio; 3. lo sfruttamento economico degli stessi rischi creati dalla società riproduce i pericoli anziché attenuarli; 4. la mancanza di un sapere relativo al rischio a causa della quale si è più esposti ad esso, non avendo elaborato né un sistema di difese, né una conoscenza adeguata; 5. lo stato di emergenza che minaccia di diventare la norma, spingendo verso una riorganizzazione di poteri e di competenze, di padroneggiare l'emergenza stessa, ma non mirata alla soluzione del problema che tende a ripresentarsi periodicamente.

In questo contesto di sicurezza perduta e di fiducia infranta si pone il problema di come si vuole vivere, se cioè si è disposti ad accettare per inerzia e consuetudine una tale situazione, oppure se si vuole cambiare la propria vita affrontando con le armi della conoscenza e con l'etica della solidarietà i rischi che caratterizzano oggi la nostra vita sociale. Tra le varie certezze che si sono andate frantumando c'è anche quella relativa al lavoro. Un tempo l'organizzazione standardizzata e massificata della produzione, insieme alla scarsa mobilità sociale, rendeva il lavoro un'attività prevedibile la cui durata poteva anche essere quella di una vita intera. Gli stessi percorsi di formazione, fossero essi professionali o di ordine superiore, finalizzati alle libere professioni, erano orientati all'educazione di precise competenze funzionali e ad un determinato tipo di prestazioni. Alla rigidità dell'organizzazione del lavoro faceva riscontro la sicurezza dell'occupazione: una volta entrati in quel meccanismo esistevano tutte le condizioni perché questo si autoriproducesse, segnando il destino individuale di milioni di persone.

Oggi questo modello è andato in crisi: non è più chiaro quale tipo di lavoro, per quanto tempo, con quali caratteristiche, la società odierna produca e richieda. La lunga durata del processo di formazione tiene lontane dal lavoro le nuove generazioni, sicuramente fino alla giovinezza e a volte anche oltre. Nell'Europa industrializzata le aree più e-

stese di disoccupazione riguardano proprio il mondo giovanile, inoltre, tante attività lavorative hanno perso d'importanza e di significato, mentre altre nuove si vanno affermando. Si dice oggi che i confini tra lavoro e non lavoro sono diventati fluidi, in quanto si possono alternare nell'arco di una vita entrambi questi momenti. Viene meno anche la concentrazione in alcune sedi privilegiate di consistenti numeri di lavoratori, quali le fabbriche o gli uffici, così come li abbiamo conosciuti dopo la prima e seconda rivoluzione industriale.

Oggi le varie funzioni di un'impresa possono essere coordinate elettronicamente e quindi organizzate in modo decentrato. Ciò può avvenire o attraverso mutamenti di orari, più elastici e flessibili, oppure attraverso una delega di funzioni subordinate sotto forma di lavoro domestico. Ciò è reso possibile dalla rivoluzione elettronica che non ha soltanto introdotto nuove competenze, rendendo obsolete le tradizionali attività, ma ha anche contribuito a questa funzione di decentramento spaziale dell'attività lavorativa.

Beck definisce questo tipo di sviluppo con l'immagine di un *Giano bifronte*, poiché si intrecciano e si compenetrano in esso fenomeni opposti di progresso e di immiserimento. Infatti, se da un lato i lavoratori possono essere più liberi, in quanto non vincolati ad una produzione standardizzata, dall'altro, sono più insicuri; la disoccupazione può ridursi con la comparsa di nuove professioni, ma, nello stesso tempo, compaiono forme di sotto-occupazione. Tutto ciò sta ad indicare il fatto che ci si trova a vivere in una società dallo sviluppo ambiguo e contraddittorio, in cui i vantaggi e i danni sono indissolubilmente collegati e le cui conseguenze a lungo termine non sono prevedibili⁷⁴. Sorge a questo punto inevitabile una domanda: come educare le nuove generazioni ad affrontare la vita in un mondo che ha queste caratteristiche? Come prepararle alla scelta di un lavoro? Come dare loro alcune certezze di fondo che impediscano di sentirsi inermi e sprovveduti di fronte alla società del rischio? Il compito di fronte al quale si trova la scuola è enorme e non può essere affrontato ricorrendo a facili ricette. Possiamo per il momento indicare alcune piste di lavoro, qualche

⁷⁴ Cfr. Z. BAUMAN, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000; Id., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

spunto di riflessione, nella consapevolezza che su questi temi deve cimentarsi la ricerca più agguerrita e il lavoro più prolungato nel tempo.

Si ha l'impressione di trovarsi di fronte ad una situazione che richiede una nuova rivoluzione pedagogica che non può essere il frutto di un pensiero individuale, ma piuttosto il risultato di un impegno collettivo, esteso nel tempo, e arricchito dalle risorse umane e intellettuali più prestigiose.

Si possono fin da ora indicare ambiti di ricerca per altro già avviati: un'indagine sul problema dell'orientamento, nel duplice significato della scoperta di se stessi e dell'esplorazione del potenziale di offerte che maturano nella società. Non si tratta evidentemente di un orientamento inteso come adeguamento passivo ad un ruolo prestabilito, ma piuttosto di un orientamento che conduce l'individuo alla scoperta di sé, all'impiego di quella intelligenza che si manifesta nella capacità di autovalutarsi e di arricchire progressivamente le proprie risorse⁷⁵. Un secondo percorso d'indagine è quello che prevede, nell'arco della propria formazione, delle possibilità di esperienze in cui si mettono alla prova capacità, competenze, attitudini; una scuola che sia anche una scuola del fare e non solo del pensare, capace di attivare un rapporto con l'ambiente sociale al fine di creare quel sapere del rischio di cui ha parlato Beck e che nella scuola corrisponde all'acquisizione di strumenti per comprendere i problemi, discutere e ipotizzarne le soluzioni; ciò è quanto può fare una scuola aperta, integrata nel territorio, e non autoreferenziale⁷⁶.

E' infine importante elaborare una sorta di minimo comune denominatore che accompagni ogni scelta etica che necessariamente non può essere che plurale in una società multiculturale; per denominatore comune si dovrebbero intendere alcuni principi condivisibili che sono inerenti al nostro essere uomini e che sono identificabili nella salvaguardia dei diritti umani e della natura come parte integrante della nostra stessa vita.

⁷⁵ Cfr. L. CORRADINI, *La scuola e i giovani verso il duemila*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1986; M. ORSI, *Educare ad una cittadinanza responsabile. Percorsi educativi ed etici per l'uomo del terzo millennio*, EMI, Bologna, 1998.

⁷⁶ Cfr. M. BALDACCI, *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, 2007; F. FRABBONI, *Educare in città*, Editori Riuniti, 2006; F. FRABBONI, F. PINTO MINERVA, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2003; F. FRABBONI, L. GUERRA (a cura di), *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna, 1991.

Una società del rischio ha bisogno di nuove generazioni capaci di riflettere, di cooperare con gli altri, di mettere il sapere al servizio dei bisogni umani, di ridurre il potere dell'economia, di tenere presente le conseguenze di lungo periodo delle azioni sociali.

Riflettere, collaborare, cooperare, rispettare i bisogni e i diritti dell'uomo significa far proprio il senso della responsabilità che può essere stimolato e sollecitato dall'educazione ambientale. Educare all'ambiente significa infatti proporre attività educative incentrate sulla conoscenza dell'ambiente, quindi dello spazio in cui si vive, vicino e lontano; comprendere la complessità e l'incisività dell'intervento umano sull'ambiente e stimolare una riflessione sulla contraddittorietà degli atteggiamenti spesso messi in atto, per arrivare a capire l'importanza di rispettarlo/si attraverso comportamenti coerenti (diritto all'ambiente); educare all'ecologia dell'ambiente scolastico e dell'ambiente urbano; educare allo sviluppo sostenibile.⁷⁷ Tutti temi che vedono un legame indissolubile tra l'uomo e l'ambiente e inevitabilmente tra individuo e società.

Non è fuori luogo infatti far conoscere e far riflettere sul fatto che la questione ambientale coinvolge ogni aspetto sia della persona, quindi dell'individuo, che delle collettività organizzate, di compartecipazione e di intercultura. La questione ambientale è un cantiere, grande quanto il pianeta Terra, dove tutti siamo chiamati a collaborare, sia pure con diversità che siano etniche, linguistiche, culturali e religiose.

La storia umana è una sequenza di conquiste: nel tempo alle conquiste di nuovi spazi, di risorse naturali e umane (per altro non cessate anche oggi se pur camuffate sotto forma di scontri etnici e religiosi) si è fatta crescente la conquista di nuovi saperi e di nuove tecnologie, rivelando così una sorta di crescente strapotere dell'economia sull'ambiente, degli uomini sulla natura. Il problema è reso allarmante dagli alti tenori di vita di alcune aree e dal galoppante ritmo demografico di alcune altre, ma anche dalla concentrazione di investimenti su alcune regioni e dalla disforme distribuzione delle risorse e dei mercati di acquisto.

⁷⁷ Cfr. R. PERSI, *Didattica e ricerca ambientale*, Carocci, Roma, 2005; *L'ambiente a scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

La distruzione del manto vegetale, l'erosione del suolo, la desertificazione crescente, l'alterazione atmosferica e idrica, la rapidità del cambiamento climatico sono realtà oggi indiscusse, oggetto di convegni e di studi, ma che non sono ancora affrontate con quella universalità planetaria e quell'urgenza che tali processi richiedono. D'altra parte diventa difficile rivedere politiche economiche rinunciare a privilegi, imboccare cammini che potrebbero richiedere cammini in direzione opposta a quella fino ad ora seguita. Ma il benessere sociale è in primo luogo qualità della vita e questa si raggiunge con scelte oculate e, se necessario, anche con responsabili rinunce.

L'intersezione degli interessi sociali con le leggi naturali rappresenta una convivenza certamente difficile, ma non impossibile a patto che si possono rivedere i criteri dello sviluppo alla luce della sostenibilità e della responsabilità che gli uomini hanno anche nei confronti delle generazioni future.

Responsabilizzare significa far acquisire una 'cultura dell'ambiente'. Essa richiede un mutamento di mentalità e di atteggiamenti e un diverso tipo di consapevolezza del rapporto uomo-ambiente.

C'è quindi bisogno di assumere atteggiamenti diversi rispetto alla natura, tali da apprezzare in essa le varie forme di vita, le diverse caratteristiche ambientali e le relazioni che possiamo instaurare con essa indipendentemente da un uso prettamente utilitaristico. Ciò non significa negare le ragioni dell'economia, ma piuttosto evitare che queste diventino le uniche dominanti, ristrutturando i nostri parametri mentali in base ai quali si dà valore e significato all'esperienza. Cultura dell'ambiente pertanto significa implicitamente cultura dell'uomo, perché solo un uomo educato nelle sue varie dimensioni può essere in grado di vedere la molteplicità degli aspetti del mondo naturale uscendo dalla logica riduttiva del dominio in vista dell'uso prettamente economico.

Educare all'ambiente nella società del rischio significa allora impiegare le capacità cognitive per comprendere i termini dei problemi e discutere insieme le soluzioni: a queste condizioni questa educazione ha un grande impatto innovativo sulla stessa struttura del sapere e sull'attività didattica a scuola. Questo impatto non è certo riconducibile ad una pura innovazione tematica o metodologica, ma è un vero e pro-

prio riorientamento culturale secondo finalità che interessano tutti come esseri umani. Infatti, la conoscenza del mondo in cui viviamo e le prassi sociali che mettiamo in opera nei confronti dell'ambiente riguardano ciascuno di noi come individui e come cittadini planetari.

Stefano Polenta

Michela è ormai grande. Della sua infanzia, purtroppo, non ha un bel ricordo. I suoi genitori non la amavano né, si può dire, si interessassero ad altro che non fosse il loro lavoro: sembravano incapaci di calore umano. Michela rivive con sofferenza l'assenza di un sorriso, di uno sguardo che si interessasse a lei come persona. Il volto inespressivo di sua madre non la abbandonerà più. Ricorda la tristezza con cui si recava a scuola, da sola, i suoi passi lenti e solitari per la strada vuota. La vita gli sembrava già buia e senza speranza. Però rammenta anche alcune piacevoli conversazioni con il vicino di casa. Questi amava intrattenersi con lei parlandole dei fiori che curava nel suo giardino. Michela sente ancora come presente la voce del vicino e la bellezza dei fiori che le mostrava, forse unico spiraglio di luce nella desolazione. Probabilmente è a motivo della voce di quel vicino amico che riesce oggi ancora a credere nella vita.

Fortunatamente solo una minima parte dei ricordi d'infanzia delle persone sono così infelici come quelli di Michela. Però, come Michela, tutti ci portiamo dentro la voce degli altri, sia essa incoraggiante o critica, di sostegno o di abbandono, di comprensione o di fraintendimento. Infatti, quando "pensiamo a noi stessi" pensiamo in realtà al modo in cui gli altri ci hanno pensato. Basta fare questo piccolo esperimento: proviamo a riflettere sulla nostra vita rilassandoci su di una poltrona. Non passerà che un istante che subito inizieremo a sentire le voci, i sorrisi e gli ammonimenti degli altri; ben presto ci troveremo nel mezzo di tanti dialoghi che affollano la nostra mente e i nostri ricordi, dialoghi in cui gli altri ci chiamano, ci elogiano o ci rimproverano, mostrano una qual certa espressione, si rivolgono a noi in quel particolare

modo ecc. Gli altri sono presenti nei momenti di felicità e di gioia, ma anche in quelli di dolore e finanche nella morte stessa: “perché, quand’uno pensa d’uccidersi – si chiedeva Luigi Pirandello – s’immagina morto, non più per sé, ma per gli altri?”⁷⁸. Il nostro mondo interiore può essere compreso solo nella misura in cui si rispecchia nello sguardo dell’altro e, in tal senso, possiamo affermare che la dinamica dell’identità è di tipo relazionale. Infatti, l’articolazione dei significati e degli affetti avviene sempre in relazione ad un’immagine dell’altro che si lega ad essi. Per usare il linguaggio psicoanalitico, le strutture affettive hanno natura diadica e contengono un’immagine del sé collegata – tramite uno stato affettivo – ad un’immagine dell’altro. Essere felici significa avere un’immagine di sé gioiosa, collegata ad un’immagine dell’altro che partecipa e incoraggia la nostra felicità⁷⁹. Non è forse vero che la felicità non è veramente tale se non la si può partecipare? Già Freud aveva scoperto e tematizzato nel concetto di *identificazione* le tracce indelebili che gli altri lasciano nella nostra mente. L’identificazione è una sorta di modificazione della nostra psiche sul modello dell’altro. Scriveva Primo Levi, poco prima della morte, in *Amici*:

[...] ricorda il tempo,
 Prima che s’indurisse la cera,
 Quando ognuno era come un sigillo.
 Di noi ciascuno reca l’impronta
 Dell’amico incontrato per via;
 In ognuno la traccia di ognuno.
 Per il bene od il male
 In saggezza o in follia
 Ognuno stampato da ognuno.

⁷⁸ L. PIRANDELLO, *Uno, nessuno e centomila*, in *Tutti i romanzi*, Mondadori “I Meridiani”, vol. II, Milano 1973, p. 843.

⁷⁹ Non è difficile neanche accorgersi che l’autocritica assume anch’essa la forma di un rimprovero che altri ci rivolgono. Il concetto di Super-io di Freud allude proprio a questa faticosa coabitazione con un altro che ci critica, ci giudica, che ripete che così non va bene. E chi, nei momenti di difficoltà, non ha iniziato a parlare a se stesso come se fosse un altro ammonendosi: “hai sbagliato tutto, così proprio non va, non ce la farai mai...”?

Ora che il tempo urge da presso,
Che le imprese sono finite,
A voi tutti l'augurio sommessò
Che l'autunno sia lungo e mite.⁸⁰

Prima di evidenziare l'implicazione che tale l'immagine dell'altro ha nella consulenza educativa (e, più in generale, in ogni dialogo e in ogni rapporto educativo), vorrei, per tentare di sfuggire all'imprecisione che caratterizza il termine "relazionale", interpretato in una miriade di sfumature concettuali differenti, stabilire le caratteristiche rilevanti della relazione, assumendo quanto segue:

1. in primo luogo, la relazione rappresenta un *livello costitutivo e centrale dell'esistenza umana*. Essa è qualcosa che viene cercato in sé e non come derivato di altro; non è solamente utilizzata come mezzo per raggiungere altri obiettivi;

2. gli individui che sono in relazione possiedono, tuttavia, una *loro soggettività irriducibile*. Ogni individuo ha una propria peculiarità, una spontaneità originaria, un "vero sé", come diceva Donald Winnicott, che è intimo e sacro e pertanto va preservato⁸¹. Il dialogo è possibile, allora, come evidenziava lo studioso di estetica russo Michail Bachtin, proprio in virtù della differenza fra l'io e il tu, dell'esistenza di *coscienze non coincidenti*⁸², non omologabili, non riducibili ad un piano comune, ad un'unica coscienza;

3. lo *sviluppo dell'identità avviene in senso relazionale*, ovvero noi apprendiamo chi siamo e i nostri stessi sentimenti in quanto li vediamo riflessi nello sguardo dell'altro. Abbiamo bisogno della benevolenza altrui per amarci, della stima altrui per stimarci, della presenza altrui per sentirci soli (Winnicott osservava: il bambino scopre il sentimento della solitudine in presenza di un'altra persona⁸³), dell'accoglienza al-

⁸⁰ P. LEVI, *Opere*, Einaudi, vol. II, Torino 1988.

⁸¹ D. WINNICOTT (1963), *Comunicare e non comunicare: studio su alcuni opposti*, in D. WINNICOTT (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Tr. it. Armando, Roma 1974, pp. 241-242.

⁸² M. BACHTIN (1920-1925?), *L'autore e l'eroe nell'attività estetica*, in M. BACHTIN, *L'autore e l'eroe* (1979), Tr. it. Einaudi, Torino, 1988, pp. 13 ss.

⁸³ D. W. WINNICOTT (1957), *La capacità di essere solo*, Tr. it. in D. WINNICOTT (1965), *cit.*, pp. 29-39.

trui per sentirci esistere ecc. Viviamo noi stessi, la nostra interiorità più intima, quando viene riflessa alla luce dell'altro.

Tenterò di argomentare brevemente questi tre livelli della relazione:

1. l'autore al quale farò riferimento per evidenziare il livello fondante e fondamentale della relazione per l'essere umano è uno psicoanalista: Ronald Fairbairn. Egli insistette molto sul desiderio che si ha di essere amati e riconosciuti dall'altro come persone, più che sul solo bisogno di sicurezza e attaccamento. Egli definì il rapporto fra individui adulti in termini di "dipendenza matura"⁸⁴. Il concetto di "dipendenza" potrebbe apparire inadatto a qualificare un rapporto fra esseri adulti, ma è utile per descrivere il bisogno radicale di rapporto intimo e profondo con l'Altro. La ricerca della relazione costituisce, a parere di Fairbairn, il sistema motivazionale centrale degli esseri umani. Fairbairn definisce la dipendenza adulta come "matura" alludendo all'evoluzione del bisogno relazionale da una modalità immatura e "incorporativa", tipica della prima infanzia, ad una modalità "oblativa" di rapporto, caratterizzata da autonomia e differenziazione con l'altro e quindi dalla reciprocità dialogica. L'uomo ha bisogno di qualcuno che riesca a mettersi in relazione con il nucleo centrale del suo essere, con il suo modo di sentire e di sentirsi. Senza una tale capacità di instaurare un rapporto su base personale all'uomo resta, osserva Fairbairn, solamente un vissuto di dolore e di morte. Ronald Laing riporta la seguente affermazione di una paziente:

"È spaventoso rendersi conto che il dottore non riesce a vedere come siamo veramente, che non può capire cosa proviamo, e che resta sempre fermo nelle sue idee. Io cominciavo a credere di essere invisibile, oppure a credere di non esserci affatto"⁸⁵.

2. il secondo livello della relazione a cui vorrei fare riferimento concerne l'esistenza di un nucleo originario dell'identità personale. È questa una posizione prossima al personalismo, anche se vorrei tralasciare

⁸⁴ R. FAIRBAIRN, R. (1941) *Riesame della psicopatologia delle psicosi e delle psiconevrosi*, in R. FAIRBAIRN (1952), *Studi psicoanalitici sulla personalità*, Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1970, p. 59.

⁸⁵ R. LAING (1959), *L'io diviso*, Tr. it. Einaudi, Torino 2001, p. 171.

le implicazioni filosofiche per evidenziare che da tale assunto deriva una concezione dell'essere umano come originario centro di attività e intenzionalità, e non solamente come passivo risultato delle influenze ambientali. Winnicott parlava di una spontaneità originaria dell'individuo. Colwyn Trevarthen ha evidenziato come i bambini nascano già con un corredo di motivi autonomi in base ai quali interagiscono sin da subito con gli altri come soggetti di un dialogo⁸⁶. Bachtin parlava di un "io-per-me", alludendo all'oscura auto-sensazione interiore di essere se stessi⁸⁷. Anche Pirandello, pur denunciando la difficoltà di ciascuno di percepirsi in modo autentico e non come maschera, non sembra voler rinunciare all'ipotesi di un'"intimità originaria" dello spirito⁸⁸, ad un "punto vivo" che rappresenta addirittura la presenza di Dio dentro ciascuno di noi⁸⁹.

È lo scarto fra me e l'altro che permette la ricchezza di ogni autentica comunicazione. L'entusiasmo che ogni dialogo ci procura risiede proprio nel fatto che l'altro è irriducibile a me, altrimenti tutto sarebbe prevedibile e conosciuto. Martin Buber paragona il dialogo ad una partita a scacchi: affinché il gioco funzioni il comportamento dell'altro dev'essere imprevedibile, altrimenti la tensione del gioco verrebbe meno: "Tutto il fascino degli scacchi sta nel fatto che io non posso sapere cosa il mio partner farà [...] su questa sorpresa si basa tutto il gioco"⁹⁰.

3.in terzo luogo, occorre evidenziare la natura relazionale dello sviluppo dell'identità. Con ciò intendo affermare che l'articolazione del nostro sé avviene nell'ambito dei rapporti che abbiamo con gli altri. Diceva Bachtin che l'uomo conosce, ama e percepisce se stesso solo nel riflesso dello sguardo altrui. L'individuo, cioè, non è emotivamente autosufficiente, ha bisogno dell'altro per vivere se stesso, così come ha bisogno dell'amore dell'altro per amarsi. Non ci si può amare da soli. Narciso è solo l'eccezione alla regola. Scrive ad esempio Bachtin:

⁸⁶ C. TREVARTHEN (1997), *Empatia e biologia*, Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 1998, pp. 140, 148.

⁸⁷ BACHTIN, cit., pp. 22, 36, 90, 111.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 795.

⁸⁹ PIRANDELLO, cit., p. 880.

⁹⁰ D. BRUZZONE, "La relazione che cura. Carl Rogers incontra Martin Buber", *Consultori familiari oggi*, 3/4 (2007), pp. 21-46.

In effetti, non appena l'uomo comincia a viverci dall'interno, subito egli incontra atti diretti verso di lui [...]: dalla bocca della madre e dei suoi cari [...], nel tono emotivo-volitivo del loro amore, il bambino sente e comincia a riconoscere il suo *nome* e la denominazione di tutto ciò che si riferisce al suo corpo, [...] le prime parole che dall'esterno definiscono la sua personalità e che vengono incontro alla sua oscura auto-sensazione interiore, conferendole forma e denominazione, le parole in cui per la prima volta prende coscienza di sé e trova se stesso come un qualcosa, sono le parole della persona che l'ama⁹¹.

Come ho richiamato, la psicoanalisi ha incorporato l'articolazione relazionale dell'identità nel concetto di *relazione oggettuale interna*, secondo il quale il modo che abbiamo di sperimentare il nostro sé è sempre correlato al ruolo che abbiamo assunto nelle relazioni significative con l'Altro e agli affetti che in esse abbiamo sperimentato.

È proprio l'estrema trasparenza che il nostro sé possiede di fronte allo sguardo altrui che ci rende permeabili e fragili, che autorizza l'uso di maschere. "Ogni profondo pensatore teme più l'esser compreso che l'esser frainteso", diceva Friedrich Nietzsche⁹². Winnicott rivendica un diritto a non comunicare, a restare nascosti, a non essere toccati e sfruttati⁹³. Pirandello, che aveva posto al centro della sua opera la prevariazione che lo sguardo altrui esercita sull'intimità più segreta dell'individuo, impedendogli di poter essere se stesso e obbligandolo a rappresentare una parte, così protestava per bocca di uno dei suoi personaggi più "pirandelliani": "Io non posso più vedermi guardato [...]. Io ho perduto, perduto per sempre la realtà mia e quella di tutte le cose negli occhi degli altri"⁹⁴.

Possiamo affermare, sinteticamente che, nella consulenza educativa, il primo dei tre livelli illustrati corrisponde alla connessione empatica con il vissuto dell'altro, al saper riconoscere ciò che l'altro prova; il secondo livello comporta il comprendere che l'altro è dotato di una pro-

⁹¹ BACHTIN, cit. pp. 45-46.

⁹² F. W. NIETZSCHE (1886), *Al di là del bene e del male. Preludio di una filosofia dell'avvenire*, Tr. it. Newton Compton, Roma 1984, p. 210.

⁹³ D. WINNICOTT (1963), *Comunicare e non comunicare: studio su alcuni opposti*, cit., pp. 241-242.

⁹⁴ PIRANDELLO, cit., p. 842.

pria autonomia che lo rende il vero e unico depositario dell'elaborazione del proprio mondo; il terzo livello, su cui mi sto soffermando, indica che il consulente educativo fornisce al suo interlocutore una "voce" che quest'ultimo potrà utilizzare per una sorta di dialogo interno tramite il quale poter vedere in modo differente il proprio mondo interiore. Sono convinto che una delle implicazioni più interessanti di una buona consulenza educativa - ma è da ritenere che lo stesso principio valga, ad un livello differente, anche nella psicoterapia e, in fondo, anche in ogni relazione educativa - sia proprio il rendere possibile questo dialogo interno tramite un altro che è stato in grado di capirci; conseguentemente, la persona arriva a pensare e ad elaborare i propri vissuti e le proprie problematiche non solamente ripercorrendo le usuali modalità, ma potendo utilizzare la voce dell'altro nel dialogo interno con se stessa. È certamente fondamentale che vi sia da parte del consulente la capacità di connettersi empaticamente col vissuto del suo interlocutore - e, aggiungo, anche, di comprenderlo, perché il consulente non può essere adeguato nei propri interventi se non ha minimamente delle intuizioni sulla dinamica di ciò che l'altro prova; quando ciò avviene, egli diventerà il punto di riferimento di un dialogo interno tramite il quale la persona parlerà a se stessa utilizzando la voce, le espressioni e anche i modi di fare del consulente (ad esempio la serietà che questi ha mostrato nel comprendere certi stati di sofferenza o l'ironia che, nonostante tutto, è stato possibile condividere). Il consulente entra così nel mondo interno della persona diventando una sorta di "interlocutore-specchio" a cui l'individuo può ricorrere nel suo dialogo interno per promuovere inediti percorsi di auto-relazione.