

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2021/3

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*

Luigi Pati, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Chiara Bellotti, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Alessia Tabacchi, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

Comitato scientifico

María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecco*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imbert, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajsky', *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 79 (2021/3)

*La scuola come comunità educante:
nuove opportunità per il nostro tempo*

•••
Studium
e d i z i o n i

E D I T R I C E
LA SCUOLA

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cossotti - Serie 79 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (e-mail *pedagogiaevida@edizionistudium.it*)

Abbonamento Annuale 2021 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2021+2022 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti: abbonamenti@edizioni-studium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT 07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARED, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail *autorizzazioni@clearedi.org* e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2021

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-5032-3

Abstracts

La scuola come comunità educante: nuove opportunità per il nostro tempo

Livia Romano, *La scuola come comunità educante nella pedagogia italiana del secondo Novecento*, pp. 18-30

Scopo dell'articolo è presentare una ricostruzione storica delle tappe significative che hanno visto molti pedagogisti italiani del secondo Novecento interrogarsi sulla comunità quale destino dell'educazione e dell'istituzione scolastica. Dalle riflessioni presenti nell'immediato secondo dopoguerra, dove la nozione comunità viene accostata a quella di democrazia sostanziale da costruire attraverso pratiche educative mirate, si è giunti all'introduzione della comunità educante nella scuola su suggerimento del Rapporto Faure e alla sua legalizzazione tramite i provvedimenti delegati negli anni Settanta. Il dibattito pedagogico intorno alla scuola come comunità educante è molto ricco di voci diverse che si fanno interpreti, nel corso del secondo Novecento, di un'esigenza che non sempre viene soddisfatta, ma che tuttavia è il segno di una costante attenzione alla comunità quale risorsa pedagogica che mai si smette di cercare. La comunità educante diventa un compito per la scuola di fine millennio, un'idea regolativa che guida le proposte pedagogiche di una possibile riforma scolastica, in risposta alle emergenze educative di una società sempre più complessa e frammentata e proponendosi come centro di riaggregazione in vista di beni e fini percepiti come comuni.

The aim of this paper is to present a historical reconstruction of the Italian debate in the second half of the twentieth century about the community as the destiny of education and school institution. After the reflections of the immediate post-war period, when the notion of community is combined with the idea of a substantial democracy, there is the idea of a school as educating community suggested by the Faure Report in the seventies. The educational debate on the school as an educating community is very rich of different voices that interpret, during the second half of the twentieth century, a need that is not always satisfied, but that is the sign of a constant attention to the community as an educational resource. The educating community becomes a task for the school of the end of the millennium, a regulatory idea that guides the idea of a possible school reform, to answer to the educational emergencies of an increasingly complex and fragmented society and proposing itself as a center for re-aggregation in view of the common goods.

Parole chiave: Democrazia, scuola, educazione civica, pedagogie di comunità
Keywords: Democracy, school, civic education, community pedagogies

Marcello Tempesta, *Scuola ed era globale. A proposito del dibattito sui possibili modelli di scuola del futuro*, pp. 31-46

Le imponenti trasformazioni socio-culturali contemporanee accelerano il declino del paradigma scolastico prevalente negli ultimi due secoli e stimolano la ricerca nel campo della Pedagogia della scuola. Un'analisi del ricco dibattito scientifico sul tema della crisi e delle prospettive dei sistemi d'istruzione, e in particolare delle posizioni di alcuni autorevoli studiosi, permette di apprezzare l'importanza di una riflessione critico-sistematica su tali questioni e di cogliere alcuni tratti di una possibile scuola post-novecentesca. Il permanente compito dell'educare istruendo viene già ridisegnato in termini nuovi all'interno delle migliori esperienze scolastiche in atto, che si configurano come "comunità educanti glocali", capaci di curare le relazioni interpersonali e il legame con il territorio, ma anche di incontrare chiunque e di aprirsi alla dimensione globale.

The great socio-cultural contemporary transformations accelerate the decline of the school paradigm prevailing over the last two centuries and stimulate research in the field of School Pedagogy. An analysis of the rich scientific debate on the crisis and perspectives of education systems, in particular the positions of a number of relevant authors, allows to appreciate the importance of a critical and systematic reflection on these issues and to grasp some features of a possible post-twentieth-century school. The permanent task of educating by teaching is already redesigned in new terms within the best current school experiences, which are configured as "glocal education communities", capable of taking care of the interpersonal relations and the link with the territory, but also capable of meeting everyone and opening up to the global dimension.

Parole chiave: Era globale, Crisi della scuola, Modelli di scuola, Comunità educanti glocali

Key words: Global era, School crisis, School models, Glocal education communities

Amelia Broccoli, *Relazione interpersonale e mutuo riconoscimento tra scuola e comunità educante*, pp. 47-58

Il contributo intende prendere avvio da una riflessione sulla pedagogia della scuola che, in tempi di emergenza pandemica come quelli attuali, si interroghi sulla possibilità di un nuovo modello di scuola per un nuovo modello di comunità educante. Anche a partire da un'analisi critica dei concetti-chiave dell'impostazione comunitaria, si tratterà di renderne esplicite le valenze etiche, in cui emerge l'idea di relazione interpersonale come reciproco riconoscimento ontologico e valoriale tra gli esseri umani.

The paper moves from a reflection on school pedagogy that, in times of pandemic emergency such as the current ones, questions the possibility of a new school model for a new model of educating community. Starting from a critical analysis of the key-concepts of the community approach, the paper tries to make explicit the ethical values in which the idea of

Abstracts

interpersonal relationship as mutual ontological and value recognition among human beings can emerge.

Parole chiave: Relazione educativa, comunità, etica, partecipazione

Keywords: Educational Relationship, Community, Ethics, Participation

Giuseppina D'Addelfio, *Spazi e tempi dell'educare tra casa e scuola: note di pedagogia fondamentale alla luce della pandemia*, pp. 59-76

Le conseguenze più immediatamente evidenti della diffusione della pandemia COVID-19 è stata la necessità di un ripensamento di tutti gli spazi della vita quotidiana e, quindi, anche di quelli dell'educare. Le inedite difficoltà nella gestione dei tempi e degli spazi dell'educare hanno reso non più procrastinabile l'avvio di una attenta riflessione pedagogica su di essi: nella prospettiva fenomenologica della pedagogia fondamentale, questo significa cercare di descrivere, a partire dalle esperienze di tempi e spazi vissuti, quanto rimane di essenziale nell'esperienza dell'educare tra scuola e casa prima della pandemia, e quanto invece si è rivelato accidentale o persino dis-educativo. In questa prospettiva, il testo lancia alcuni spunti di riflessione sul valore dello spazio e quindi del tempo in educazione e, in tal modo, sul corpo in educazione, sul tema dei confini tra scuola, famiglia e territorio, infine sulle possibilità di una scuola davvero partecipativa e democratica.

The most immediately evident consequences of the spread of the COVID-19 pandemic was the need to rethink all the spaces of daily life and, therefore, also those of education. The unprecedented difficulties in managing the times and spaces of educating have made it no longer possible to postpone a careful pedagogical reflection on them: from a phenomenological perspective, this means trying to describe, starting from the experiences of lived times and spaces, how much remains essential in the experience of educating between school and home before the pandemic, and what turned out to be accidental or even uneducational. In this perspective, the text launches some ideas for reflection on the value of space and therefore of time in education and, in this way, on the body in education, on the theme of the boundaries between school, family and territory, and finally on the possibilities of a truly participatory and democratic school.

Parole chiave: Corpo vissuto, confini, corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, partecipazione

Keywords: Lived-body, boundaries, school-family educational corresponsibility, participation

Valeria Rossini, *Scene di gruppo. Nuove prossimità scolastiche ed educazione alla cittadinanza*, pp. 77-88

La scuola ha un ruolo essenziale nella protezione dell'infanzia e dell'adolescenza da tutte le forme di deprivazione e disagio che purtroppo trovano

nelle situazioni di crisi un pericoloso terreno di coltura. L'emergenza sanitaria ha messo in risalto la necessità di ripensare la scuola come ambiente differente e separato dagli altri contesti formativi, anche attraverso una ristrutturazione dell'idea di gruppo classe e delle sue modalità relazionali. Il presente contributo offre una prima riflessione sulle sfide della ricerca pedagogica nella concettualizzazione del gruppo classe quale spazio mentale e affettivo in cui fare esperienza di prossimità e di appartenenza, al fine di acquisire competenze relazionali a supporto dell'educazione alla cittadinanza nelle diverse realtà gruppali che fondano la comunità educante.

The school has an essential role in protecting children and adolescents from all forms of deprivation and discomfort that unfortunately find in crisis situations a dangerous breeding ground. The health emergency has highlighted the need to rethink the school as a different space, separated from other educational contexts, also restructuring the group-class idea and its relational patterns. This contribution offers a first reflection on the challenges of pedagogical research in a conceptualization of the class group as a mental and emotional space in which to experience proximity and belongingness, in order to acquire relational skills to support citizenship education in the different groups that set the educational community.

Parole chiave: comunità educante, relazioni tra pari, legame con la scuola, educazione alla cittadinanza

Keywords: educational community, peer relationships, school bonding, citizenship education

Antonia Rubini, *Scuola e famiglia. Crescere tra affezione e conoscenza*, pp. 89-101

Pesanti sono le ripercussioni della pandemia sulla scuola che ha avvertito forte la necessità di riflettere su un nuovo modo di operare, basato più che sulla trasmissione di conoscenze, sulla formazione, come sostenuto anche dal neo Ministro Bianchi che ha parlato di una scuola affettuosa, *si ama ciò che si conosce, si conosce solo ciò che si ama*, per richiamare sant'Agostino, un contesto che coinvolge, oltre a insegnante e alunni, anche la famiglia, perché, dice ancora il Ministro, tutto questo si realizza insieme. Già le Indicazioni Nazionali del 2012 stabilivano che “la convivenza diventa il contenitore epistemologico ed euristico di percorsi di intervento che possano aiutare insegnanti e studenti, e tutti coloro che hanno a cuore la formazione scolastica, a prendere in carico le problematicità di uno stare insieme che spesso può letteralmente far male”. Convivenza e corresponsabilità le parole chiave delle considerazioni che seguono. Lo sguardo si concentra su famiglia e scuola dove coglie una sorta di inadeguatezza della risposta adulta ai bisogni della persona in formazione. Inadeguatezza del genitore che rifiuta l'asimmetria del rapporto con il figlio, inadeguatezza del formatore, quando non capisce che formare non è un percorso unidirezionale.

Serious is the pandemic impact also on school which strongly felt the need to reflect a new approach, based on education rather than transfer of knowledge, as also supported by Italian

Abstracts

minister Bianchi who spoked about affectionate school, quoting St Augustine, you love what you know, you only know what you love, it is a context that involves the family, as well as teacher and students because, continues Italian Minister, all this can be reached together.

Since 2012 National Guidelines stated that “coexistence becomes the epistemological and heuristic container of intervention paths that could help teachers and students, and all those who care about school education, to take on the problems of being together that can often literally hurt”. Coexistence and co-responsibility are the keywords of following considerations. Attention is focused on family and school where it captures a sort of inadequacy of the adult response to the needs of person in education. Inadequacy of parent who rejects the asymmetry of relationships with his child, inadequacy of the educator, when he doesn't understand that education is not a one-way route.

Parole chiave: Scuola, famiglia, corresponsabilità, educazione

Keywords: School – family – co-responsibility – education

Pierpaolo Tiani, *Può la scuola aprirsi al territorio e restare identica?*, pp. 102-114

La scuola in questi anni è stata costantemente sollecitata in modi diversi, ad accrescere l'interazione con i territori, ad essere disponibile alla collaborazione, a sentirsi parte di una rete, a costruire alleanze. L'articolo prende in esame il rapporto tra scuola e territorio; ne mette in luce le ragioni; ne evidenzia i rischi e le opportunità. Il rischio più forte è che la scuola diventi semplicemente la destinataria di una molteplicità di richieste da parte del territorio, rischiando di perdere di vista il suo scopo principale. Per contrastare questo rischio occorre rafforzare alcune condizioni culturali, organizzative e operative. Il rapporto scuola – territorio soffrirà sempre di frammentazione delle proposte, mancanza di continuità delle azioni, fino a quando non si comincerà a mettere a tema la costruzione di dispositivi stabili di confronto, monitoraggio e progettazione comune tra i principali attori del sistema educativo territoriale.

In the last years school has been constantly urged in different ways to increase interaction with the territories, to be available for collaboration, to feel part of a network, to build alliances. The paper analyses the relationship between school and territory; points out the reasons; highlights risks and opportunities. The greatest risk is that the school merely becomes the recipient of various requests from the territory, losing sight of its main purpose. To contrast this risk, several cultural, organizational, and operational conditions need to be strengthened. To avoid the fragmentation of proposals and lack of continuity of actions, it is necessary to outline stable devices for comparison, monitoring and common planning between the main actors of the territorial education system.

Parole chiave: Scuola; Territorio; Patti di Comunità.

Keywords: School; Territory; Community agreements.

Domenico Simeone, Livia Cadei, *Il Service Learning a scuola: un'esperienza di apprendimento e di partecipazione sociale*, pp. 115-123

Negli ultimi anni anche nel nostro paese si sono diffuse nelle scuole esperienze di *Service Learning*. Si tratta di attività di servizio solidale realizzate dagli alunni, destinate a soddisfare bisogni reali ed effettivamente percepiti da una comunità, pianificate istituzionalmente in forma integrata con il programma scolastico e in funzione dell'apprendimento degli alunni. In tali esperienze apprendimento e servizio alla comunità si incontrano ed interagiscono positivamente. Il contributo vuole mettere in luce gli aspetti pedagogici-educativi del *Service Learning* per coglierne le potenzialità trasformative non solo per la formazione degli alunni ma anche per lo sviluppo di una scuola aperta alle esigenze del territorio.

In the last few years, even in our country, Service Learning experiences have become widespread in schools. Service Learning are solidarity service activities carried out by students, designed to meet real needs, and perceived by a community, institutionally planned in an integrated form with the students' curriculum. In such experiences, learning and service to the community meet and interact positively. The contribution aims to highlight the pedagogical-educational aspects of Service Learning to grasp the transformative potential not only for the training of students but also for the development of a school open to the needs of the territory.

Parole chiave: Service learning, servizio, apprendimento, comunità.

Keywords: Service learning, service, learning, community.

Luigi d'Alonzo, *Cambiare passo all'inclusione nella scuola italiana*, pp. 124-136

Il modello italiano di inclusione scolastica ha bisogno di ricorrenti verifiche, di momenti di riflessioni puntuali, di riprogettazioni opportune per favorire un lavoro educativo e didattico che sempre più possa operare con qualità. Una scuola che desidera essere capace di svolgere bene la propria missione educativa e didattica ha necessità di basare la sua forza propulsiva innovativa avendo bene presente che l'inclusione vera avviene solamente in quei contesti ambientali in cui le differenze di tutti i componenti del gruppo classe siano riconosciute e rispettate.

The Italian model of inclusive school needs a regular review process. Indeed, it is necessary to find specific reflective moments and continuous well-designed implementation strategies that can increasingly promote quality educational-didactic work. A school capable of carrying out an effective educational-didactic mission needs to base its innovative driving force on the concept of true inclusion, which occurs only in those structures and systems in which the differences of all class members are recognized and respected.

Parole chiave: Inclusione, sofferenza, innovazione, differenziazione didattica

Keywords: Inclusion, suffering, innovation, teaching differentiation.

Abstracts

Agostino Portera, Marta Milani, Cristina Ballo, *Teachers' Intercultural Competences. New Scenarios and Perspectives to Develop Intercultural Professionalism*, pp. 137-151

Lo scenario del sistema scolastico odierno è caratterizzato dalla composizione multiculturale delle classi, in cui la presenza di alunni e studenti di origine straniera, di seconda e terza generazione è ormai un dato strutturale. Questo determina una fase storicamente inedita nel panorama italiano. In tale scenario emergono nuove peculiarità, bisogni ed emergenze educative, ridefinite inoltre dalla pandemia mondiale del Covid-19, che richiedono agli insegnanti di ogni ordine e grado una cruciale rilettura delle competenze per gestire la pluralità delle classi all'interno di una cornice di corresponsabilità con tutti gli attori implicati nel processo educativo. A partire da un'analisi delle nuove priorità ed emergenze educative nella scuola italiana, si elabora una riflessione sulla ridefinizione dei costrutti di competenze interculturali degli insegnanti e si identificano le caratteristiche teoriche e metodologiche dei processi formativi volti a sostenerne lo sviluppo di una professionalità interculturale.

It is now a structural reality that today's school system is multicultural in composition, characterized by classes with second and third generation students of foreign origin. This heralds an unprecedented phase in the history of the Italian school system. The new specificities, needs and educational emergencies generated in this scenario and now redefined by the global Covid-19 pandemic require teachers at all levels to fundamentally review their competences so as to be able to manage the plural nature of classes within a framework of co-responsibility with all the actors involved in the educational process. An analysis of the new educational priorities and emergencies in the Italian school system serves as the basis for a discussion on how to redefine the constructs of teachers' intercultural competences and how to formulate the theoretical and methodological approaches of training processes in order to support the development of teachers' intercultural competence.

Parole chiave: competenze interculturali, classi multiculturali, professionalità interculturale, formazione interculturale.

Keywords: *intercultural competences, multicultural classrooms, intercultural professionalism, intercultural training.*

Fabio Alba, *Il profilo professionale dell'educatore dell'accoglienza: note pedagogiche sul valore dell'orientamento per adolescenti e i migranti*, pp. 152-159

Riflettere sui professionisti dell'accoglienza è un compito impegnativo e complesso. La complessità è dovuta al fatto che vi sono molteplici figure professionali che ruotano attorno al sistema di accoglienza dei migranti. Tra queste figure troviamo quella dell'educatore, il quale agisce nei contesti educativi multiculturali extrascolastici grazie alla propria formazione personale e al mandato istituzionale. Nei contesti educativi, fortemente segnati dalla presenza di adolescenti migranti soli, l'educatore esercita una funzione di ascolto e aiuto, e lo fa affiancandosi nel percorso di crescita e maturazione dell'educando, met-

tendo al centro la relazione di cura e di fiducia. soprattutto, però, egli esercita è chiamato a svolgere una funzione di orientamento nei confronti del migrante. Il presente contributo mira a riflettere sul senso di questa attività di orientamento, che si concretizza attraverso tre aspetti: la formazione professionale; l'inserimento lavorativo e abitativo; l'orientamento all'inserimento sociale.

Reflecting on hospitality professionals is a challenging and complex task. The complexity is due to the fact that there are multiple professional figures that revolve around the migrant reception system. Among these figures we find that of the educator, who acts in out-of-school multicultural educational contexts thanks to his personal training and institutional mandate. In educational contexts, strongly marked by the presence of single migrant adolescents, the educator exercises a listening and help function, and does so by supporting him in the path of growth and maturation of the pupil, placing the relationship of care and trust at the center. above all, however, he exercises and is called to carry out an orientation function towards the migrant. This contribution aims to reflect on the meaning of this orientation activity, which is realized through three aspects: professional training; job placement and housing; vocational training towards social inclusion.

Keywords: vocational training, formation, migrant adolescents, educational practice.

Parole Chiave: orientamento, formazione, adolescenti migranti, pratica educativa.

Rosa Romano, *Il digitale come “abilitatore traversale” ad ampio spettro*, pp. 160-169

Durante la pandemia, la scuola si è trovata a fare i conti con un'innovazione tecnologica a cui non era preparata. È necessario ripensare la cultura digitale, sia del docente che dello studente, non soltanto in termini di acquisizione di competenze massmediali, ma anche e soprattutto come “abilitatrice trasversale” ad ampio spettro, capace di attivare risorse creative e saggezza, rendendo la scuola una comunità partecipativa inclusiva.

During the pandemic, the school had to deal with a technological innovation it was not prepared for. It is necessary to rethink the digital culture, both of the teacher and of the student, not only in terms of acquiring digital skills, but also and especially as a broad-spectrum “transversal enabler”, capable of activating creative resources and wisdom, making the school an inclusive participatory community.

Parole chiave: scuola, internet, social, educazione, comunità

Key words: school, internet, social media, education, community

Rita Locatelli, *Ripensare il ruolo della scuola nella prospettiva dell'educazione come bene comune*, pp. 170-181

Considerare l'educazione come bene comune può contribuire al rafforzamento di approcci democratici e partecipativi alla governance dell'istruzione, basati sul principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa. Ciò è par-

Abstracts

ticolarmente rilevante in quanto l'apertura del sistema scolastico alle alleanze territoriali, oltre a rispondere alle necessità contingenti legate all'emergenza Covid-19, rappresenta la risposta pedagogica necessaria per far fronte a nuove questioni sociali e culturali, in particolare per il contrasto a nuove forme di povertà educativa.

Considering education as a common good can contribute to the strengthening of democratic and participatory approaches to the governance of education, based on principles of subsidiarity and education co-responsibility. This is particularly relevant since the opening up of the school system to territorial alliances is no longer considered strictly related to the Covid-19 emergency but is seen as a necessary pedagogical response to new social and cultural issues, in particular to deal with new forms of education poverty.

Parole chiave: Bene comune, povertà educativa, Patti educativi di comunità, approccio partecipativo

Keywords: Common good, Educational Poverty, Community Educational Pacts, Participatory approach

Hanno collaborato

Alba Fabio, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Palermo

Balloi Cristina, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Verona

Broccoli Amelia, associata di Pedagogia generale, Università degli studi RomaTre
Cadei Livia, ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore

D'Addelfio Giuseppina, associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Palermo

D'Alonzo Luigi, ordinario di Pedagogia speciale, Università Cattolica del Sacro Cuore

Locatelli Rita, Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Milani Marta, ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Verona

Portera Agostino, ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Verona

Romano Livia, associata di Storia della pedagogia, Università degli studi di Palermo

Romano Rosa, associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Messina

Rossini Valeria, associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Bari

Rubini Antonia, ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università degli studi di Bari

Simeone Domenico, ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore

Tempesta Marcello, associato di Pedagogia generale e sociale, Università del Salento

Triani Pierpaolo, ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore

Antonio Bellingreri, Luigi Pati, Raniero Regni

La scuola come comunità educante: nuove opportunità per il nostro tempo

Tra le realtà che più sono state travolte in modo inatteso e davvero dirompente dalla repentina “prima ondata” del Covid-19, vi sono stati i luoghi di cura: non solo gli ospedali e gli altri luoghi della cura medica, ma anche, sia pure diversamente, le scuole. Gli uni e le altre sono accomunabili per la quantità ed entità di cambiamenti da affrontare velocemente e rispetto ai quali gli strumenti abituali si sono rivelati da subito inadeguati. D’altra parte, ogni crisi, insieme a sofferenze e fatiche specifiche, sempre porta con sé l’esigenza di introdurre interruzioni e discontinuità in ciò che fino a poco prima si poteva dare per scontato. A ben guardare, questa è sempre per l’educazione una buona notizia: fatica e dolorosa, ma potenzialmente foriera di nuove possibilità di bene.

Oggi, in un tempo caratterizzato da inedite incertezze, sembrano tornare in auge espressioni che da tempo non venivano usate con tanta insistenza. Tra queste vi è certamente l’idea di “comunità educante”: categoria che appartiene ad una lunga tradizione pedagogica ma che oggi più che mai richiede di essere risemantizzata e articolata in nuove forme. Soprattutto rispetto alla scuola.

I saggi qui raccolti si propongono questo obiettivo ambizioso: offrono nel loro insieme, e spesso richiamandosi l’un l’altro, un quadro interessante e stimolante sull’attuale riflessione di pedagogia della scuola. Innanzitutto, come in una preziosa introduzione al tema, vengono ripercorse alcune tappe salienti della storia della pedagogia del Novecento attraverso le quali la scuola è stata intesa come comunità educante: il saggio scritto da Livia Romano offre questa preziosa ricostruzione che ci presenta sin dall’inizio la “comunità educante” come compito e come idea regolativa di una scuola che voglia essere sempre, ma ogni volta in relazioni a tempi ed emergenze nuove, davvero democratica.

A questi suggerimenti paiono legarsi direttamente le riflessioni di Amelia Broccoli sulle ragioni e sui rischi di superficialità insiti nel richiamo alla comunità, sulle problematicità ma anche sulle risorse interne al concetto, che potranno esser davvero attuate solo a partire da una idea di relazione interpersonale come reciproco riconoscimento tra gli esseri umani.

Nel saggio di Marcello Tempesta, con diretto riferimento alle trasformazioni legate alla globalizzazione, viene analizzato il più recente dibattito sui sistemi d'istruzione e sulle loro "crisi" e su futuri modelli di scuola, suggerendo alcuni tratti di una possibile scuola post-novecentesca nel segno di "comunità educanti glocali".

Seguono poi alcuni saggi in cui il tema della comunità viene considerato da angolature specifiche e suggerite proprio dall'esperienza pandemica. A partire dal ripensamento di tutti gli spazi e i tempi della vita scolastica tra casa e scuola, cui i primi mesi della pandemia hanno costretto, il saggio di Giuseppina D'Addelfio offre alcuni spunti di riflessione sui confini tra spazi e tempi e quindi sul valore del corpo in educazione. Ancora sullo spazio, e segnatamente sullo spazio di esperienza del gruppo classe e sulle sue spesso non semplici "prossimità", si concentra Valeria Rossini: il suo saggio si focalizza così sulla necessità di acquisire competenze relazionali come strumento di crescita personale e sociale, quindi di autentica cittadinanza

Le emergenze educative legate alla pandemia costituiscono nel saggio di Antonia Rubini, la lente attraverso cui concentrarsi sulle vecchie e nuove forme di analfabetismo affettivo e ripensare nuove strade di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia.

Sul nesso di corresponsabilità tra scuola, famiglia e territorio si concentrano tanto il saggio di Pierpaolo Trianì, che mette a tema la necessità di ripensare le scuole alla luce delle sue tante responsabilità e potenzialità rispetto ai diversi territori in cui insistono ma anche dei rischi dell'apertura ad essi, quanto lo scritto di Livia Cadei e Domenico Simone che si concentra sul Service Learning, forma specifica di apprendimento che può aiutarci a ripensare i modi e il senso stesso dell'apprendimento tout-court e del rapporto tra scuola e comunità.

Il testo di Luigi D'Alonzo presenta una rassegna precisa e aggiornata delle sfide dell'inclusione nella scuola di oggi, chiamata a rivedere il percorso fatto finora, a valutarlo e a ri-progettarlo.

Sulle competenze interculturali degli insegnanti si soffermano nel loro scritto Agostino Portera, Marta Milani e Cristina Ballo, mettendo in evidenza alcune caratteristiche teoriche e metodologiche che dovrebbero caratterizzare i processi formativi per gli insegnanti di oggi. Ancora sul tema delle sfide educative poste dal multiculturalismo, si sofferma Fabio Alba che focalizza la propria attenzione sui bisogni formativi dei “minori migranti soli” e sulla loro esperienza scolastica, di orientamento al lavoro e alla vita, all’interno dei Centri provinciali per l’istruzione degli adulti.

Anche Rosa Romano si sofferma sul necessario aggiornamento delle competenze degli insegnanti, con particolare riferimento alla cultura digitale, da ripensare non soltanto in termini di acquisizione di competenze tecniche massmediali, ma spazio per il maturare di abilità trasversali, risorse creative e saggezza.

Conclude questa ampia e articolata rassegna il saggio di Rita Locatelli che, parlando della scuola come bene comune, ci ricorda come parole quali partecipazione, corresponsabilità, inclusione – ricorrenti in molti saggi di questo numero – non possono legarsi solo all’emergenza pandemica, ma a partire da essa devono diventare patrimonio comune dell’attuale cultura e dell’impegno dell’educazione e della pedagogia nella nostra società.

Livia Romano

*La scuola come comunità educante nella pedagogia italiana
del secondo Novecento*

Quando negli anni Settanta del Novecento viene introdotta in Italia l'idea di una scuola come comunità educante, la pedagogia raccoglie i frutti di un intenso lavoro di ricerca e di confronto avviato tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento. Infatti, è grazie al movimento per l'educazione nuova e alle pedagogie di orientamento attivistico che la comunità si va sempre più chiarendo, nel corso del XX secolo, quale luogo di formazione della persona dell'educando. È noto come le scuole nuove presentino una dimensione comunitaria atta a realizzare un'educazione che non sia più autoritaria, che non dia centralità alla figura del maestro, ai programmi di studio e alla disciplina, ma che dia piuttosto spazio all'educando. In queste prime esperienze pionieristiche di educazione nuova, nella *New School* di Cecil Reddie, nella scuola di Lietz in Germania, nell'*école des Roches* di Edmond Demolins in Francia, la comunità è il modello da seguire per creare un luogo che favorisca la crescita degli educandi rispettandone gli stadi evolutivi, «le caratteristiche psico-fisiche dell'età, gli interessi e i bisogni specifici»¹.

A ben guardare, queste iniziative orientate in senso comunitario sono pratiche educative non sempre riferite a un modello pedagogico che le sostenga, diversamente da quelle scuole nuove dove teoria e pratica si intrecciano. La *University Laboratory School* di John Dewey a Chicago, la *Maison des petits* di Éduard Claparède, la scuola de l'*Ermitage* di Ovide Decroly, la Casa dei bambini di Maria Montessori in Italia, sono esempi di pratiche educative ispirate a specifiche pedagogie che pensano ad una scuola nuova di tipo comunitario. In particolare, la comunità pensata e sperimentata da Dewey è espressione di una società in

¹ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012, p. 46.

trasformazione, quale è quella americana del primo Novecento. Poiché nelle città industrializzate e anonime sembrano venir meno i rapporti umani che caratterizzano le piccole comunità rurali², Dewey pensa che occorra creare una comunità educativa che sia motore di una società democratica, poiché «la democrazia è l'idea della vita in comunità di per se stessa»³: solo diventando una comunità democratica in miniatura la scuola può veramente assicurare la crescita intellettuale e morale di tutti⁴. Questa scuola-comunità è un laboratorio, uno spazio in cui ognuno impara a vivere in modo democratico ogni giorno, poiché la democrazia, lungi dall'essere una forma di governo, è uno stile di vita le cui parole d'ordine sono rispetto, disponibilità alle ragioni dell'altro, inclusione⁵. Secondo Dewey la scuola deve essere una comunità aperta che promuova l'intelligenza creativa, valorizzi l'immaginazione e il confronto tra opinioni diverse. Essa è un luogo dinamico e aperto che interagisce con la società trasformandola in una «grande comunità» dalle dimensioni umane⁶, perché «solo partendo dal fatto della comunità – dice Dewey – si può raggiungere un'idea della democrazia che non sia utopistica»⁷.

Nelle pedagogie attivistiche del primo Novecento, il protagonista principale della comunità educativa è l'educando il quale viene posto al centro della relazione educativa e dell'ambiente costruito per lui. La scuola è una casa, dicono i pedagogisti dell'*Institut Jean Jacques Rousseau Claparède e Ferriere* che, come Dewey, pensano ad un rinnovamento della scuola in vista della realizzazione di una democrazia partecipata. Riconsiderando l'idea pestalozziana di una scuola che riproduca l'atmosfera accogliente familiare, questi pensatori insistono sull'importanza di un ambiente a misura di bambino che rispetti i ritmi di apprendimento,

² J. Dewey, *Scuola e società* (1915), tr. it. di E. Codignola e L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 1949, pp. 2-5.

³ Id., *Comunità e potere* (1927), tr. it. di P. Vittorelli e P. Paduano, La Nuova Italia, Firenze 1971, p. 117.

⁴ Id., *Scuola e società*, cit., p. 10.

⁵ L. Bellatalla, *Note in margine a Democracy and Education*, un'opera 'inattuale', in M. Fiorucci - G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Roma TrE-Press, Roma 2017, pp. 39-57.

⁶ J. Dewey, *Comunità e potere*, cit., pp. 113-144.

⁷ Ibi, p. 117.

le attitudini e le potenzialità di ogni educando, per «preparare alla vita attraverso la vita»⁸. In un momento politico in cui l’Europa, negli anni Venti e Trenta, presenta al suo interno tendenze illiberali e totalitarie, viene pensata una «scuola attiva», come suggerisce Ferriere⁹, una scuola cioè che assuma le caratteristiche di una comunità aperta: ubicata preferibilmente in campagna, organizzata come un internato in piccoli gruppi di tipo familiare dove svolgere diverse pratiche educative, manuali, corporee, intellettuali, morali, la scuola nuova è un laboratorio in cui si impara la responsabilità personale e sociale attraverso la partecipazione democratica. È una scuola che diventa per gli educandi una casa, come quella realizzata in Italia da Maria Montessori, dove i bambini imparano la cura di sé e dell’ambiente in cui vivono¹⁰. Vivendo i piccoli lavori quotidiani con gioiosità, essi sviluppano creatività, intelligenza e spirito comunitario, avviando un cammino di formazione che, oltre a renderli consapevoli del proprio sé li avvicina agli altri, risvegliando in loro il senso sociale¹¹.

Il XX secolo, quindi, fin dall’inizio produce pratiche e teorie comunitarie che rivoluzionano lo stesso modo di intendere la pedagogia, l’educazione e la scuola, anche se in Italia occorre aspettare la fine della dittatura fascista affinché si diffonda l’idea di una scuola come comunità.

1. La scuola comunità tra teorie e pratiche

Nell’immediato secondo dopoguerra la pedagogia italiana avvia un processo di revisione e di emancipazione dal modello filosofico neoidalistico che, fino a quel momento, l’aveva costretta a un ruolo piuttosto marginale. Un tema su cui non solo si riflette ma anche si sperimentano pratiche educative è quello, già attivistico e deweyano, di una scuola-comunità quale luogo di costruzione del bene comune e della

⁸ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 75.

⁹ A. Ferriere, *La scuola attiva*, tr. it. di E. Mazzoni, Bemporad, Firenze 1930.

¹⁰ M. Montessori, *La scoperta del bambino* (1950), Garzanti, Milano 2017.

¹¹ Cfr. L. Romano, *Educare il bambino alla vita interiore. La lezione di Maria Montessori nel tempo della post-democrazia*, in «Metis», IV, 2, Dicembre 2014, pp. 115-122.

democrazia. Negli anni della *Ricostruzione*, infatti, ha inizio una stagione comunitaria dove nuove teorie pedagogiche e diverse sperimentazioni di pratiche educative si intrecciano nel tentativo di costruire una scuola quale laboratorio di democrazia partecipata. In questo periodo è possibile rintracciare un interesse per la comunità come luogo educativo sia nel mondo cattolico, soprattutto nel personalismo pedagogico, sia nel fronte laico, aperto alle suggestioni deweyane e attivistiche, entrambi accomunati dall'interesse ad attuare una riforma della scuola.

Nella prospettiva personalistica la comunità è il luogo di avvenimento della persona, dove si realizza il processo di formazione di ogni soggetto umano, come ha chiaro Luigi Stefanini il quale, confrontandosi con le filosofie di Emmanuel Mounier e Jacques Maritain, dà vita ad un personalismo pedagogico che pone al proprio centro l'idea di una scuola che concilia alcune suggestioni dell'attivismo pedagogico con la visione cristiana¹². La scuola è uno spazio di dialogo, cioè una comunità dove l'allievo è guidato dal maestro a dialogare col proprio maestro interiore e ad aprirsi alla comprensione dell'Essere personale assoluto. Stefanini, insieme a pedagogisti di orientamento cattolico quali Aldo Agazzi, Marco Agosti, Gesualdo Nosengo, Giuseppe Flores D'Arcais, è orientato ad una scuola cristiana ma in linea con la più recente pedagogia attivistica, in cui si risolvano «le antinomie concernenti libertà e autorità, bisogni soggettivi e valori oggettivi, diritti personali ed esigenze comunitarie, impegno storico e destino metatemporale»¹³. La scuola personalistica è una scuola attiva secondo l'ordine cristiano in cui prevalgono l'interesse, un ambiente su misura, forme di autogoverno, la libera attività dell'educando, il funzionalismo del sapere, l'importanza del lavoro. È una scuola in cui l'educazione svolge un importante ruolo sociale, aiutando l'allievo a correggere una sua eventuale tendenza all'isolamento, riducendo il suo individualismo e incrementando il suo personalismo¹⁴. Anche se Stefanini non insiste sul termine comunità, egli pensa che la scuola debba riproporre i caratteri delle comunità spirituali: l'isolamen-

¹² Cfr. L. Stefanini, *Personalismo sociale*, Studium, Roma 1952; Id., *Personalismo educativo*, Bocca, Roma 1955.

¹³ L. Caimi, *Educazione e persona in Luigi Stefanini*, La Scuola, Brescia 1985, p. 239.

¹⁴ *Ibi*, p. 241.

to ascetico diviene cenobitismo, come già nel monachesimo benedettino dove si comprese come «fosse impossibile attuare nella solitudine un ideale di perfezione individuale qualora fosse mancata ai solitari la possibilità di esercitare verso i fratelli la prima delle virtù cristiane che è appunto la carità»¹⁵. La scuola di Stefanini è una scuola che tiene insieme persona e comunità, identità e apertura, unicità e distinzione, essa è chiamata ad essere il luogo nel quale l'allievo impara il senso di responsabilità personale, aprendosi per la prima volta alla dimensione storica, comunitaria e valoriale, al di fuori della quale è impossibile avviare lo sviluppo del suo potenziale umano¹⁶. Per questo la relazione educativa che si instaura tra il maestro e lo scolaro deve promuovere un'intima comunione di anime, che però non comporta fusione e identità come nell'attualismo di Gentile, etichettato dal giovane Stefanini come «una sorta di nirvanismo»¹⁷, ma anzi presuppone e valorizza la distinzione¹⁸. Distinzione e comunione rappresentano quindi il segno dell'amore personale e sociale che sta a fondamento della comunità, luogo di perfezionamento dell'esistenza e dell'educazione democratica in vista del bene comune oltre gli interessi egoistici.

L'Italia del secondo dopoguerra è caratterizzata anche da una serie di esperimenti di educazione comunitaria orientati alla costruzione di una democrazia autentica e dal basso, come sono i centri di Capitini, la fabbrica Olivetti, il lavoro di comunità della Zucconi, la scuola di Bariana, il centro educativo Mirto di Dolci, per ricordarne alcuni. Ciò che accomuna queste pratiche comunitarie è la ricerca di nuove strategie atte a trasformare la società dal basso e costruirne una nuova autenticamente solidale, in cui si coltivino altruismo, amichevolezza e socievolezza. Un compito, quest'ultimo, che deve essere svolto soprattutto dalla scuola-comunità, secondo un modello simile a quello proposto da Dewey la cui pedagogia in questi anni si diffonde velocemente in Italia attraverso la casa editrice

¹⁵ L. Stefanini, *Personalismo sociale*, cit., pp. 62-63.

¹⁶ Cfr. L. Romano, *La deduzione personalistica della democrazia nella pedagogia di Luigi Stefanini*, in A. Bellingeri -G. Tognon (a cura di), *Della Persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche*, Scholé, Brescia 2021, pp. 233-250.

¹⁷ L. Stefanini, *La pedagogia dell'idealismo giudicata da un cattolico*, SEI, Torino 1927, p. 46.

¹⁸ Id., *Il rapporto educativo*, cit., p. 152.

La Nuova Italia e la rivista «Scuola e Città»¹⁹. Si tratta però di una scuola dove gli alunni non devono fingere il gioco della democrazia, ma realizzare concretamente forme di vita partecipata che trasformino la scuola radicalmente, un tentativo già presente nella «Scuola-Città Pestalozzi» fondata a Firenze nel 1945 da Ernesto Codignola e dalla moglie Anna Maria, apprezzabile esperimento di scuola attiva²⁰.

Il pregio di queste pratiche è quello di fare della comunità un luogo educativo di emancipazione e un possibile «modello di convivenza da ricostruire, riattivare o far emergere maieuticamente in senso democratico»²¹. Dal secondo Novecento in poi tale interesse pedagogico per la scuola come comunità non si spegne, anzi si approfondisce, soprattutto tra quei pedagogisti che si ricollegano alla lezione dei grandi maestri di comunità, guadagnando la nuova idea di comunità educante.

2. Il Rapporto Faure e il dibattito sulla comunità educante

È, infatti, alla fine degli anni Sessanta del Novecento che si comprende l'urgenza di diffondere nelle società occidentali il concetto di comunità educante, termine che per i pedagogisti del tempo coincide con l'idea di una istruzione e un'educazione aperte alla realtà storico-sociale. È, a tal proposito, rappresentativo di tale orientamento il *Rapporto Faure* pubblicato dall'Unesco nel 1972, un importante documento che disegna le linee di una società comunitaria da realizzare mediante la trasformazione della scuola in una comunità educante²².

¹⁹ Cfr. F. Cambi, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 2, 2016, pp. 89-99; F. Cambi - M. Striano (a cura di), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli 2010; M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, PensaMultimedia, Lecce 2015.

²⁰ Cfr. E. Codignola, *Un esperimento di scuola attiva: la scuola-città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1954; Id. - A.M. Codignola, *Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

²¹ V. Schirripa, *Ricostruire, rigenerare, ripopolare fra educativo e sociale*, in L. Romano - V. Schirripa, *Dire comunità nel secondo Novecento italiano*, in «Scholé», 1, LVII, 2019, p. 204.

²² E. Faure (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, tr. it. di D. Novacco, Armando-UNESCO, Roma, 1972/1973.

A ben guardare, il *Rapporto Faure* dà voce ad una emergenza educativa che in quegli anni viene ulteriormente sollecitata dai movimenti di contestazione giovanile, che reclamano una riforma radicale della scuola. Questa, denunciata per essere un apparato di Stato, andrebbe sostituita con una scuola aperta alla società e al cui interno promuova una partecipazione più ampia alla sua gestione, utilizzando la cultura in modo innovativo piuttosto che conservativo²³. La comunità educante viene, pertanto, considerata il possibile modello alternativo alla famiglia e alla scuola, due istituzioni che i giovani contestatari, hippies e studenti, accusano di essere chiuse e autoritarie²⁴.

La Commissione – si chiarisce nel *Rapporto* – ha sottolineato due nozioni fondamentali: l'educazione permanente e la comunità educante. [...] Se l'apprendere si prolunga per tutta la vita, tanto nella durata che nella diversità dei suoi momenti, e impegna tutta la società nelle sue risorse educative, sociali ed economiche, allora non ci si può fermare alla pur necessaria revisione dei sistemi scolastici, e si deve pensare al progetto di una comunità educante. Questa è la vera dimensione della sfida educativa di domani²⁵.

Le politiche scolastiche, rispondendo ai suggerimenti del *Rapporto Faure*, promuovono delle riforme per introdurre il modello di scuola-comunità educante, come avviene in Italia nel 1975 con l'emanazione dei Decreti Delegati²⁶. È necessario che la scuola si trasformi in una comunità gestita democraticamente, ovvero: un luogo in cui le decisioni vengano prese da tutte le componenti, famiglie, studenti, docenti e in cui la cultura sia promossa dal basso; che interagisce con la società, assumendo come temi di riflessione i problemi di attualità emergenti; che lavori in sinergia con altre agenzie di socializzazione, quali fabbriche e aziende, contribuendo alla crescita culturale; che organizzi la didatti-

²³ Cfr. F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma 2020; T. Pironi (a cura di), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Aracne, Roma 2020.

²⁴ Cfr. L. Romano, *Oltre la famiglia. Pratiche educative nelle comunità hippy degli anni Settanta*, in T. Pironi (a cura di), *Autorità in crisi*, cit., pp. 517-525.

²⁵ E. Faure (a cura di), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, cit., p. 40.

²⁶ Cfr. R. Rizzi, *La scuola dopo i decreti delegati. La gestione sociale nella scuola*, Editori Riuniti, Roma 1975.

ca attraverso una programmazione educativa flessibile e sperimentale che utilizzi le tecnologie dell'istruzione più avanzate²⁷. La scuola, grazie a queste innovazioni, dovrebbe diventare un luogo di formazione integrale e di liberazione dai condizionamenti sociali, in linea con le riflessioni provenienti da diversi orientamenti filosofici e pedagogici, in particolare dallo strumentalismo e dal pragmatismo americano, dal marxismo, dal personalismo.

Nel secondo Novecento la scienza pedagogica italiana è sempre più attenta alla comunità quale luogo educante e sociale, sia le pedagogie di orientamento cattolico sia quelle laiche, pragmatiste, fenomenologiche e marxiste, tutte articolate e composite al proprio interno. Si tratta di due tradizioni di pensiero che, dopo un iniziale conflitto, sono col tempo pervenute a un crescente dialogo costruttivo. Nella pedagogia cattolica, la comunità educante viene interpretata alla luce della prospettiva salesiana o di quella personalistica. I pedagogisti salesiani come Corallo, Titone, Calonghi, Braido considerano l'oratorio il modello ideale di comunità, poiché è un ambiente gioioso e amorevole che favorisce nei giovani lo sviluppo delle loro capacità comunicativo-relazionali²⁸. Invece, l'idea di fondo delle pedagogie di ispirazione personalistica di Giuseppe Flores D'Arcais, Aldo Agazzi, Gaetano Santomauro, per ricordarne alcuni, è che, per difendere la persona e il genere umano dalla disgregazione provocata dai veloci cambiamenti sociali e di costume, occorre educare alla socialità, facendo dell'ambiente sociale un luogo educativo, una comunità educante dove vengano poste le condizioni affinché il bene della persona sia conciliato col bene comune. Si tratta di pensare una «pedagogia in situazione», come dice Santomauro, che opera nel mondo e, con esso, continuamente si rinnova²⁹. Le pedagogie

²⁷ C. Volpi, *Comunità educante*, voce in G. Flores D'Arcais (a cura di), *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo (MI) 1987, pp. 254-256.

²⁸ Cfr. G. Chiosso, *L'oratorio di Don Bosco e il rinnovamento educativo nel Piemonte carloalbertino*, in P. Braido (a cura di), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, LAS, Roma 1987, pp. 83-116; P. Alfieri – S. Polenghi (a cura di), *Gli oratori ambrosiani nel Novecento. Educazione e pastorale giovanile nella Chiesa di Milano*, Vita e Pensiero, Milano 2016.

²⁹ G. Santomauro, *Per una Pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia 1967; cfr. R. Pagano, *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*, La Scuola, Brescia 2008; L. Gallo, *G. Santomauro e il suo insegnamento: "percorsi di ricerca"*, in «Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche», Bari, 3, 2002, pp.115-118.

cattoliche di orientamento personalistico, quindi, vedono nella comunità educante un luogo dove la persona diventi capace di rispondere alle sollecitazioni provenienti dalla società, operando una mediazione tra tradizione e innovazione. Similmente, nella prospettiva del personalismo critico e laico di Catalfamo e Manno l'individuo è un soggetto storico naturalmente orientato al valore di persona entro una comunità educativa di persone³⁰.

Nelle pedagogie pragmatiste di orientamento laico, invece, l'idea di comunità educante viene pensata a partire dalla prospettiva deweyana. Autori come Visalberghi, Borghi, Laporta, De Bartolomeis, rielaborano l'idea deweyana di comunità alla luce dei processi di modernizzazione richiesti dalla società italiana fin dagli anni Sessanta. La comunità, luogo privilegiato di educazione, è un laboratorio di democrazia in cui si esercitano la libertà, la responsabilità, una mentalità scientifica e stili di vita comunitari. Il fine è quello di creare una democrazia comunitaria, laica e compiuta, attraverso il contributo offerto da una scuola-comunità, intesa deweyanamente come il luogo in cui si impara ad andare oltre l'individualismo, aderendo alla realtà e promuovendo il dialogo³¹. La scuola diviene così il luogo in cui costruire la società del futuro, dove si sperimenterà un *modus vivendi* democratico e comunitario, praticato attraverso forme di autogoverno locale che coinvolgono tutti, insegnanti e alunni, in scambi virtuosi con la comunità circostante: «da scuola – scrive Borghi – deve essere costituita come un centro comunitario affinché si compia lo sviluppo degli alunni [...], coll'acquisto delle capacità di collaborazione democratica e di pensiero razionale e creativo»³².

Ed è per questo che la scuola deve essere, dice Visalberghi, una piccola comunità nella quale i docenti sono chiamati a impegnarsi «di continuo [...] mediante la discussione [...] e [...] la sperimentazione cooperativa»³³.

³⁰ G. Catalfamo, *Personalismo senza dogmi*, Armando, Roma 1971; M. Manno, *Nuove ricerche sul personalismo*, La Scuola, Brescia 1982.

³¹ R. Laporta, *La comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1970, pp. 6-7; L. Borghi, *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1964.

³² L. Borghi, *Scuola e comunità*, cit., p. 150.

³³ A. Visalberghi, *Scuola aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 158.

La comunità, dicono infine i pedagogisti di orientamento marxista, ha a che fare con la collettività sociale, dal momento che, come sottolinea Dina Bertoni Jovine, il volto della società può essere trasformato dai ceti oppressi solo mediante un'azione collettiva, politica e insieme educativa³⁴. I pedagogisti di questo orientamento polemizzano con l'idea deweyana rielaborata da Borghi di una comunità autonoma, educativa e democratica, poiché prima andrebbero rinnovate le strutture socio-economiche per avviare un rinnovamento dell'umanità attraverso un'educazione orientata al socialismo. La proposta comunitaria di Dewey e di quanti lo seguono viene vista con sospetto dalla maggior parte degli studiosi marxisti, tranne che da alcuni esponenti del Movimento di Cooperazione educativa che, pur militando nel Partito Comunista, com'è il caso di Bruno Ciari, la interpretano criticamente e al di là di una ideologia che consideri insuperabile il contesto capitalista statunitense entro cui essa viene ideata³⁵.

La comunità educativa è il luogo in cui si creano le condizioni «affinché possa svilupparsi in ciascuno dei suoi membri la capacità di autonomia e il senso di responsabilità, condizioni imprescindibili per l'attuazione dell'impegno», dice Giovanni Maria Bertin nel 1968³⁶. Ragionando sull'educazione etico-sociale a partire dalla propria visione problematicista, egli guarda alla comunità quale luogo di realizzazione di forme di autogoverno come possibile sistema educativo, sottolineando l'importanza dell'apertura della comunità educativa alla più ampia comunità sociale di cui la prima fa parte: questo eviterà, dice Bertin, «che la *societas* educativa, chiudendosi in se stessa, formi i discenti per una *societas* ideale inesistente, il che renderebbe più difficoltoso il loro futuro inserimento nella società adulta»³⁷. A ben vedere, al di là delle diverse prospettive, nel secondo Novecento italiano c'è la tendenza, diffusa tra molti pedagogisti, a vedere nella comunità educante un'idea regolativa che favorisca, attraverso l'educazione, la costruzione di una democrazia autentica e non solo formale.

³⁴ D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, Editori Riuniti, Roma 1966.

³⁵ B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche* (1961), Edizioni dell'Asino, Roma 2012.

³⁶ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale* (1968), Armando, Roma 1995, p. 152.

³⁷ *Ibi*, p. 154.

3. La scuola come comunità educante verso il terzo millennio

Anche se le anime del dibattito appena accennato sono diverse, tuttavia in tutte è presente l'intreccio tra comunità educante e formazione alla cittadinanza poiché, come dice Luciano Corradini, uno dei principali protagonisti di questo dibattito, si tratta di due aspetti dell'educazione che non sono mai superati³⁸. Infatti, parole come partecipazione, gestione e comunità riferite agli organi collegiali scolastici, presenti nel D.P.R. 416/1974 e ricuperate nell'art.3 del Decreto Legislativo 297/1994, sono state mantenute nei successivi decreti, quale il D.P.R. 249/1998 firmato da Berlinguer e da Ciampi, e poi ripreso e rielaborato da Fioroni col D.P.R. 235/2007³⁹. In questi decreti la scuola è definita «una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. [...] in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione⁴⁰.

Proposte nel 1974, queste suggestioni vengono approfondite nei successivi decreti, dimostrando che la prospettiva comunitaria mantiene un importante ruolo nella formazione del cittadino italiano, anche in contesti sociali che cambiano velocemente, rendendone sempre più difficoltosa la realizzazione pratica. Lo scopo è che la scuola persegua «il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»⁴¹.

L'interesse per la comunità educante non diminuisce tra la fine del Novecento e il nuovo millennio, anzi si intensifica: ci si interroga sull'autonomia, sulla riforma della scuola e dell'Università, sulla globalizzazio-

³⁸ Cfr. L. Corradini, *La comunità incompiuta. Crisi e prospettive della partecipazione scolastica*, Vita e Pensiero, 1979; Id., *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia 1975. A proposito dell'attuale rapporto tra scuola come comunità educante e cittadinanza si veda l'articolo di Valeria Rossini, *Scene di gruppo. Nuove prossimità scolastiche ed educazione alla cittadinanza*, infra, pp. 67-78.

³⁹ L. Corradini, *La nostra scuola oggi: una comunità educante? (scuola e formazione)*, 8 febbraio 2012, in <https://www.lucianocorradini.it/wp/?p=128>. Cfr. L. Corradini - W. Fornasa - S. Poli (a cura di), *Educazione alla convivenza civile*, Armando, Roma, 2003.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ L. Corradini, *La Costituzione nella scuola: difficoltà e prospettive*, 20 giugno 2011, <https://www.lucianocorradini.it/wp/?p=117>.

ne e sulla virtualizzazione⁴². Lo scopo è quello di rispondere ai processi di frammentazione propri delle società della tarda modernità mediante la riproposta di una comunità educante che sia «centro di riaggregazione in vista di beni e fini percepiti come comuni, ripersonalizzando il rapporto cittadino-*polis*»⁴³.

Conclusioni

Nonostante il vivo e costante interesse nei confronti della scuola come comunità educante da parte dei pedagogisti di molte generazioni, ancora oggi viviamo una vera e propria emergenza dovuta non solo alla pandemia in corso che, a ben guardare, ha amplificato problemi già presenti in precedenza, ma riferita ad una povertà educativa e a un grave deficit formativo aggravati dal passaggio della comunità dal reale al virtuale, dall'incontro in presenza agli incontri a distanza⁴⁴. Stiamo assistendo ad una vera e propria decostruzione della realtà umana verso una virtualizzazione della comunità che comunque, proprio per questa ragione, continua ad essere ricercata dalla pedagogia della tarda modernità quale luogo privilegiato di costruzione dei legami⁴⁵.

La riflessione degli anni Settanta sulla scuola come comunità educante acquista maggiore interesse nel nostro tempo, dove essa è diventata un bisogno educativo⁴⁶. La comunità la si cerca perché si sta comprendendo sempre più quanto poco essa sia vissuta realmente e l'attuale stato di emergenza ha evidenziato la mancanza di un *modus*

⁴² G. Dalle Fratte, *Comunità. Una “voce” raccolta nella storia e nella teoria dell’educazione, della formazione e della pedagogia*, in «*Studium Educationis*», XIII, n. 1, febbraio 2012, pp. 119-130, p. 127.

⁴³ G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 279-280.

⁴⁴ A questo proposito si veda l'articolo di Rosa Grazia Romano, *Il digitale come “abilitatore” trasversale ad ampio spettro*, infra, pp. 149-158.

⁴⁵ Cfr. P.C. Rivoltella, *Editoriale*, in *La Comunità tra dispositivi e relazione*, in «*Scholé*», 1, 2019, p. 4.

⁴⁶ Si veda l'articolo di Amelia Broccoli, *Relazione interpersonale e mutuo riconoscimento tra scuola e comunità educante*, infra, pp. 37-48.

vivendi comunitario all'interno dell'istituzione scolastica, dove didattica a distanza, uso obbligato della mascherina e distanziamento fisico stanno lasciando segni indelebili nella salute psichica delle nuove generazioni. Ma è proprio nell'emergenza che, come dice Giuseppe Bertagna, la scuola ha il dovere di essere «un po' più *scholó*», rinnovando il suo legame «con il termine greco da cui proviene», ovvero diventando un luogo piacevole e autenticamente formativo, non solo un luogo fisico ma anche «uno stato d'animo delle persone che la abitano»⁴⁷. Affinché la scuola si trasformi in comunità educante non basta che essa sia intesa come un bene comune in sé, ma è importante che diventi luogo di formazione al bene comune, poiché «non è un bene comune una scuola che non sappia educare al bene comune»⁴⁸.

Si tratta, pertanto, di creare una scuola in cui vengano coltivate «esperienze interpersonali comunitarie animate dall'ideale regolativo del "bene comune"»⁴⁹, cioè una scuola-comunità empatica che orienti le relazioni umane ad una cittadinanza attiva e responsabile.

⁴⁷ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020.

⁴⁸ L. Corradini, *Educare al bene comune nella scuola*, in *La scuola come bene comune: è ancora possibile?* Atti del XLVII Convegno di Scholé 2008, La Scuola, Brescia 2009, p. 241. A questo proposito si veda R. Locatelli, *Ripensare il ruolo della scuola nella prospettiva dell'educazione come bene comune*, infra, 159-169.

⁴⁹ G. Bertagna, *La scuola come bene comune*, cit., p. 55.

Marcello Tempesta

*Scuola ed era globale. A proposito del dibattito
sui possibili modelli di scuola del futuro*

L'epistemologo Thomas Samuel Kuhn, in un suo celebre saggio sulla storia della scienza¹, ha formulato l'ipotesi che essa proceda per “rivoluzioni paradigmatiche”: a momenti di scienza “normale” seguono, a suo giudizio, momenti di scienza “straordinaria”, nei quali avviene un cambiamento di “paradigma” (insieme di teorie, leggi e strumenti comunemente accettati, che costituisce il quadro di riferimento teorico-pratico della ricerca in un determinato ambito).

Tale trasformazione avviene quando il paradigma precedentemente condiviso entra in crisi, perché non riesce più a rispondere ad una serie di problemi emergenti: avviene così il tentativo di risolvere le criticità emerse (o “anomalie”) tramite un aggiustamento del paradigma, che porta ad un suo progressivo “sfocamento” e, nel tempo, al suo abbandono in favore di un nuovo paradigma che si dimostra in grado di risolvere i nuovi “rompicapi”.

Utilizzando questo lessico e questa concettualizzazione, potremmo dire che la lunga vicenda storico-culturale della scuola si trova in *un momento di rivoluzione paradigmatica*: ma se evidenti appaiono i segni dello sfocamento e dell'entrata in crisi di un paradigma dominante negli ultimi due secoli, di fronte a nuovi fenomeni che chiamano in causa la scuola, non si profila ancora con chiarezza all'orizzonte un nuovo paradigma che guidi i sistemi d'istruzione nel tempo complesso e stimolante che è già iniziato e ancor più ci attende.

Se ciò è vero, ne consegue che quella attuale è una stagione culturale potenzialmente molto feconda per la *Pedagogia della scuola*, cioè per una

¹ Cfr. T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza* (1962), Einaudi, Torino 2009.

riflessione critico-sistematica che tenti di pensare le cornici di senso, gli scopi ed i valori, le dimensioni prassiche, metodologiche e organizzative generali e fondamentali dell'esperienza educativa scolastica: si tratta di riflettere sulle sfide del presente per capire come trarre vantaggio dal futuro senza disperdere il patrimonio del passato, come costruire *una scuola dal cuore educativo antico e dalla forma apprenditiva ipermoderna*.

Per far ciò occorre anzitutto, a nostro sommesso avviso, un'acuta consapevolezza delle tempeste storico-culturale complessiva nella quale la vita della scuola di oggi si inscrive, poiché essa costituisce lo sfondo e la matrice degli specifici problemi scolastici del nostro tempo. Ad essi la riflessione pedagogica è impegnata a rispondere, attraverso una ricca e articolata riflessione che proveremo ad attraversare, per raccogliere alcuni elementi utili a disegnare, quasi ancora per linee tratteggiate, il possibile profilo di una scuola per il tempo a venire.

1. Trasformazioni socio-culturali di fine-inizio secolo e questione educativa

Postmodernità, complessità, mondo globale, società liquida, multiculturalità, rivoluzioni tecnologiche: sono le locuzioni con cui tentiamo di descrivere la transizione socio-culturale nella quale siamo immersi e che sta trasformando significativamente il nostro vivere, a livello individuale e collettivo². Pur costituendo, a volte, dei “concetti ombrello” sotto i quali rifugiarsi, o delle abusive parole *passepartout* con le quali rappresentare realtà molto diverse tra loro, esse si riferiscono a fenomeni reali e imponenti, che nel loro insieme disegnano *un cambiamento d'epoca* nel quale i “fondamentali” dell’esperienza umana risultano “terremotati” e messi in discussione. Cosa vuol dire oggi nascere, morire, convivere, amare, conoscere, lavorare, cercare la felicità, esercitare la libertà?

A tale destino non sfugge l’educazione, che per le società del passato era compito largamente condiviso, mentre per la nostra (almeno in Occidente) sta diventando per molti aspetti un problema, certamente una

² Cfr. Z. Bauman, *La società dell'incertezza* (1999), Il Mulino, Bologna 2014; U. Beck, *La metamorfosi del mondo* (2016), Laterza, Bari-Roma 2017; E. Morin, *La sfida della complessità* (2011), Le Lettere, Firenze 2017.

sfida. Se ieri era quasi scontato che la generazione adulta dovesse farsi carico dell'educazione dei nuovi venuti, secondo il patrimonio culturale ereditato da padri e madri, maestri e maestre, oggi constatiamo la dissoluzione di questo automatismo, *con i rischi ma anche con le opportunità che ciò comporta.*

In passato l'adulstà coincideva in gran parte con il generare, non solo in senso biologico ma anche e soprattutto in senso simbolico, culturale, sociale, morale, spirituale. Compito mai banale e sempre impegnativo, l'educazione appariva tuttavia opera desiderabile, nella quale si esprimeva la fecondità dell'esistenza e il senso stesso della convivenza sociale.

La nostra epoca, che pure viene connotata come società della conoscenza, appare segnata da una condizione paradossale: quella dell'*abbondanza delle informazioni e dei mezzi*, e dell'*impoverimento dei significati e dei vissuti*. Sono, infatti, enormemente aumentati il sapere e gli strumenti, i mezzi e le facilitazioni a nostra disposizione in campo educativo e formativo. Appaiono, invece, sfuggenti e indefiniti, prima ancora che le modalità di esercizio del compito educativo, il suo senso, il suo valore e la sua stessa desiderabilità, e di conseguenza i vissuti ad esso relativi. Il Novecento, che si è aperto con una grande affermazione del diritto all'educazione e del paidocentrismo, si è chiuso con una sorta di diffusa “stanchezza educativa”, che sembra perdurare in questo inizio di millennio. Perché dedicarsi all'impegnativa opera dell'educazione? Cosa proporre a chi cresce? E ancor più radicalmente: è davvero necessario proporre qualcosa, o ciò costituisce una forma di violenza verso chi è più giovane? Non sono preferibili forme radicali di autoformazione, intesa come puro e individualistico “nomadismo esperienziale”?

Tutto ciò rimanda al generale sottofondo nichilista della cultura e della vita sociale contemporanea, che il filosofo Costantino Esposito ha approfondito in maniera originale in un recente volume³. A suo giudizio, *il nichilismo del nostro tempo* non ha le caratteristiche di quello titanico ed iconoclasta identificato da Nietzsche, appannaggio di alcune élite, ma è per un verso “il nichilismo dei nostri tinelli”, cioè un nichilismo quasi

³ Cfr. C. Esposito, *Il nichilismo del nostro tempo. Una cronaca*, Carocci, Roma 2021.

ovvio, un'insensatezza della ricerca del perché delle cose e della comunicazione di ipotesi di significato dell'esistenza mestamente e implicitamente accettata come condizione scontata del vivere, e veicolata in maniera generalizzata nei contesti sociali a tutti i livelli; per altro verso, il nichilismo è ritornato ad essere una questione aperta, come se le domande che il nichilismo del passato, con la sua critica degli idoli, aveva dichiarato ormai impossibili (la domanda sul senso dell'esperienza personale e della realtà, sulla verità dell'io e della storia, sui desideri conoscitivi e affettivi più profondi e irriducibili dell'io) fossero oggi brucianti come non mai, nuovamente possibili e ragionevoli,

Siamo forse la prima generazione ad aver in qualche modo revocato in dubbio la sensatezza e la legittimità dell'atto educativo: ciò è, per larga parte, l'esito di un processo culturale che ha interessato le nostre società negli ultimi decenni ed ha profondamente decostruito e ridefinito il campo semantico e le pratiche dell'educazione. Ma se tale condizione di incertezza ci inquieta e ci disorienta, essa costituisce, tuttavia, una risorsa ed una occasione interessante: lo sono tutte le condizioni sfidanti, quelle crisi che ci impediscono di dare per scontate le realtà fondamentali della nostra esperienza umana, costringendoci a riscoprirlle nel loro valore essenziale e originario, nonché a ritrascriverle in modo necessariamente inedito.

Riappropriarsi esperienzialmente e collettivamente del senso e della desiderabilità dell'educare, superare un atteggiamento di smarrimento e di rinuncia pensando in forme nuove i contorni, i contenuti ed i percorsi di una proposta formativa adeguata all'uomo del nostro tempo rappresenta, dunque, *la sfida educativa fondamentale*. Essa si articola in una serie di ulteriori sfide educative che punteggiano la nostra contemporaneità: pensiamo (solo per indicarne alcune) al dialogo tra le generazioni, alle relazioni familiari ed affettive, alle forme di sviluppo e diffusione della conoscenza, al rapporto con il patrimonio culturale e i suoi valori, all'innovazione e all'obsolescenza dei saperi, alle trasformazioni del lavoro, all'utilizzo secondo "saggezza digitale" delle tecnologie info-comunicative, alla partecipazione alla convivenza civile, alla cura dell'ambiente, alle transazioni interculturali nel mondo globale.

2. Il dibattito sulla crisi e le prospettive della scuola

I fenomeni ai quali abbiamo sinteticamente accennato hanno una evidente influenza sulla scuola: il contesto storico sollecita i sistemi d'istruzione e li mette profondamente in questione, come testimoniato dal ricco dibattito nazionale e internazionale sul futuro della scuola⁴. Dopo i tumultuosi sviluppi quantitativi che hanno caratterizzato il secolo scorso⁵, essa vive già da tempo una situazione di *impasse*, che spinge a dubitare della sua capacità di affrontare le sfide d'inizio millennio e porta in alcuni casi a ipotizzare un superamento della scuola come luogo privilegiato della formazione culturale, umana e sociale delle giovani generazioni.

Senza cadere in facili generalizzazioni e dimenticare tante esperienze scolastiche riuscite ed efficaci presenti anche oggi, non si può sottacere

⁴ Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Garzanti, Milano 2019; G. Bertagna, *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Studium, Roma 2020; N. Bottani, *Requiem per la scuola?*, Il Mulino, Bologna 2013; N. Bottani, A.M. Poggi, C. Mandrile, *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?*, Il Mulino, Bologna 2010; B. Bruschi, A. Perissinotto, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari-Roma 2020; M. Castoldi, G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori Università, Milano 2021; C. Chapman, *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice. Challenging the orthodoxy*, Routledge, London-New York 2012; G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna 2021; Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Bari-Roma 2011; R. Grimaldi, *A scuola con i robot. Innovazione didattica, sviluppo delle competenze e inclusione sociale*, Il Mulino, Bologna 2017; P. Di Motoli, *Fuori dalla scuola. L'homeschooling in Italia*, Studium, Roma 2020; S. Mitra, *The school in the cloud. The emerging future of learning*, Corwin, Thousand Oaks California 2020; OCSE, *Schooling for tomorrow*, Paris 2001; OCSE, *Students, computer and learning*, Paris 2015; OCSE, *Back to the future of education: four OECD scenarios for schooling*, Paris 2020; M. Orsi, *A scuola senza zaino*, Erickson, Trento 2006; Pati L., Dusi P. (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia, 2014; P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2013; Save the Children, *Illuminiamo il futuro: obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*, <http://www.savethechildren.it>, 2016; A. Scotto di Luzio, *Senza educazione*, Il Mulino, Bologna 2015; T.J. Sergiovanni, *Building community in schools*, Jossey-Bass, Hoboken New Jersey 1999; C. Tino, V. Grion, *Valutare le competenze trasversali in alternanza scuola-lavoro*, Anicita, Roma 2019; P. Triani, *La collaborazione educativa*, Scholé, Brescia 2018.

⁵ Cfr. B. Vertecchi, *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

la presenza di problematiche statisticamente e qualitativamente rilevanti (per certi aspetti inattese, alla luce degli sforzi prodotti negli scorsi decenni): il sottorendimento e la dispersione, conclamata o “strisciante”, di molti studenti, ma anche la demotivazione e il disorientamento di molti insegnanti⁶. Più in generale, *il sentimento di una sorta di “disallineamento” della scuola rispetto al proprio tempo*, alla modalità di vita, relazione, costruzione della conoscenza e comunicazione esperite dalle nuove generazioni nel mondo globale e nella società plurale. La scuola sarebbe una istituzione “antiquata”, come credono molti giovani (e anche molti adulti): una realtà epocale e non permanente, che dopo aver svolto una funzione importante e nobile, avrebbe esaurito la propria “spinta propulsiva”.

Vi è chi sceglie di ignorare tutto ciò, optando per una conservazione o al massimo per una “manutenzione” dell’esistente. Vi è, poi, chi pensa di superare tali problematiche semplicemente attraverso l’introduzione dall’alto di nuovi metodi e strumenti di insegnamento. Ma non manca chi si spinge a immaginare un sostanziale superamento della scuola, tramite un massiccio ricorso all’e-learning e alla robotica educativa⁷.

Anche senza aderire a tali ipotesi estreme, si può convenire sul fatto che non vadano dimenticati i grandi risultati di civiltà e democrazia raggiunti nel recente passato (che ci consegna una estensione senza precedenti dell’accesso all’istruzione), ma ugualmente non vadano sottaciute le criticità che emergono nella concreta quotidianità dei nostri sistemi di istruzione e il malessere che serpeggia sovente tra i soggetti che li abitano.

Ciò che certamente manifesta segnali di declino irreversibile (in particolare in alcuni contesti nazionali, tra i quali il nostro), è

un modello di istruzione che, nonostante le molte innovazioni particolari, risente ancora dell’impianto ottocentesco, di ispirazione prussiana e napoleonica: una scuola statalista e centralista, imperniata sulla funzione architettonica del programma (a parole scomparso, e in realtà tenacemente riproposto) e

⁶ Cfr. M. Tempesta, *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*, La Scuola, Brescia, 2018.

⁷ M. Tempesta, *Rifare scuola, oltre il ‘900*, «Pedagogia e Vita», LXXIX, 2 (2021), p. 46.

sull'opera di un corpo di docenti spinti a lavorare come funzionari e *travet*, fondata sul binomio lezione/spiegazione-verifica/interrogazione, la rigidità delle classi, l'insegnamento individualistico di materie separate le une dalle altre, la distinzione tra compiti in classe e a casa, l'anno scolastico uguale per tutti, l'esame di Stato, i giorni di scuola, gli orari settimanali, l'idea che le conoscenze scolastiche siano altro dalle competenze personali, esperienziali e sociali e via dicendo. Un modello che non tiene più rispetto al mutato quadro antropologico, sociologico, comunicativo, tecnologico⁸.

Naturalmente, negli ultimi due secoli l'istituzione scolastica ha assolto diverse funzioni ed ha attraversato varie stagioni: nelle società liberal-borghesi a cavallo tra Ottocento e Novecento essa doveva per un verso contribuire all'alfabetizzazione di base e al processo di socializzazione, per altro verso alla selezione delle classi dirigenti; nelle società democratiche della seconda metà del secolo scorso si è, invece, scommesso sul valore dell'uguaglianza e sulla creazione di una scuola per tutti; nella società-mondo globalizzata di fine Novecento si è molto insistito (soprattutto da parte di istituzioni quali Unione Europea, OCSE e Banca Mondiale) su una scuola efficiente al passo con l'innovazione e sulle relative competenze. Pur tuttavia, nonostante la sovrapposizione spesso contraddittoria di nuove e antiche istanze, è possibile identificare la permanenza di *un paradigma dominante di lunga durata*, che oggi però appare *sempre più "sfocato" e inadeguato*, anche perché appesantito da superfetazioni tra loro incoerenti.

La domanda sul destino della scuola e sulle azioni da mettere in campo è comunque aperta, in modo fino a poco tempo fa imprevedibile: conservare lo *status quo*, descolarizzare o riscolarizzare in modo nuovo? Di certo, anche per chi (e noi tra essi) pensa che l'istituzione scolastica abbia ancora un ruolo decisivo da giocare, non è più procrastinabile *un riposizionamento della scolarità* nel contesto socio-comunicativo postmoderno.

Lungo questa direttrice, in chiave propositiva e prospettica, si possono leggere alcuni contributi apparsi negli ultimi anni: ne sceglieremo solo alcuni, ma ci pare bastino a testimoniare come quel lavoro di ripensamento

⁸ *Ibi*, p. 49.

teoretico dell’esperienza scolastica, il cui sviluppo auspicavamo all’inizio del nostro contributo, presenti già significative esemplificazioni.

Due tra gli interventi più rilevanti propongono, non a caso, un titolo simile: *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, pubblicato nel 2014 da Massimo Baldacci⁹ e *Un’idea di scuola*, pubblicato nel 2018 da Pier Cesare Rivoltella¹⁰. Pur nella differenza dell’ispirazione culturale, sulla quale ritorneremo, gli autori manifestano una comune convinzione riguardo al permanente valore dell’esperienza scolastica come decisivo contesto di formazione umana, culturale e civile delle giovani generazioni, e una comune preoccupazione per una scuola che si limiti a recepire in maniera caotica e additiva le più disparate esigenze sociali, correndo così il rischio di delegare il proprio orientamento a ragioni estranee a quelle educative, senza essere guidata dalla bussola di un’idea complessiva. Afferma Baldacci:

L’ipotesi di fondo di questo lavoro è che l’idea di scuola costituisca un punto di riferimento irrinunciabile sia per le politiche scolastiche, sia per l’organizzazione dei concreti percorsi formativi. Senza la messa a fuoco di tale idea, la politica naviga a vista e il sistema scolastico rischia di andare alla deriva¹¹.

In modo del tutto consonante, Rivoltella si dichiara convinto

che oggi più che mai si abbia bisogno di un’idea di scuola. Non di discorsi: di un’idea. “Pensare la scuola” è il compito che tradizionalmente è sempre stato svolto dalla pedagogia della scuola e che oggi rischia di essere delegato da una parte alla politica, dall’altra ai tecnici. Il problema è che l’una e gli altri – la politica e i tecnici – un’idea di scuola, anche se ingenua e implicita, ce l’hanno: così le loro scelte, anche se lontane dalla pedagogia, finiscono per materializzarla. Di qui l’importanza di tornare a pensare la scuola, di riproporre un confronto sulla scuola¹².

Differenti si presentano le impostazioni culturali di riferimento e

⁹ Cfr. M. Baldacci, *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014.

¹⁰ Cfr. P.C. Rivoltella, *Un’idea di scuola*, Scholé, Brescia 2018.

¹¹ M. Baldacci, *Per un’idea di scuola*, cit., p. 7.

¹² P.C. Rivoltella, *Un’idea di scuola*, cit., p. 6.

le immagini sintetiche. Baldacci sottolinea che le ipotesi da lui formulate non pretendono di essere neutrali, e sono elaborate in spirito di autonomia, ma a partire da un'angolazione laica, critica e progressista; caratterizza la sua idea di scuola, facendo riferimento soprattutto ad una rilettura e attualizzazione di Dewey e Gramsci, con l'immagine della *comunità democratica che promuove l'istruzione educativa e la partecipazione di tutti i suoi membri, contribuendo alla formazione tanto del lavoratore quanto del cittadino*. Rivoltella lascia trasparire una ispirazione culturale che, pur nella valorizzazione di stimoli estremamente differenziati, potremmo definire neopersonalista; sottolinea la necessità di promuovere un dibattito sulla scuola di tipo non ideologico, lontano da preconcetti; l'immagine sintetica è quella della *comunità di persone protesa alla cura delle relazioni educative e al grooming didattico, al legame con il territorio e all'apertura universalistica*, e tra i riferimenti più presenti c'è don Milani.

I due autori convergono nella preoccupazione di fondo: chiedersi cosa vi sia al centro del modello di scuola che viene di fatto emergendo. L'educazione, la cultura, l'amore per i giovani e per la loro crescita intellettuale e interiore, non solo professionale, o un processo economicistico-tecnicistico che asfissia e destituisce? Ponendo questo interrogativo di fondo, entrambi colgono la *contrapposizione tra due paradigmi antagonisti, quello del "capitale umano"*¹³, economicistico e orientato all'efficienza della produzione, e quello dello *"sviluppo umano"*¹⁴, preoccupato della promozione dell'uomo e delle libertà personali.

Passando ai contenuti specifici nei quali si articola la loro immagine di scuola, Baldacci propone un paradigma articolato, che prevede *un principio fondamentale* (la scuola non deve limitarsi a una generica incompatibilità formativa, bensì concentrarsi sul suo compito specifico: istruire ed educare attraverso l'istruzione) e *un insieme di principi curricolari, strutturali, didattici, istituzionali e deontologici*¹⁵.

Dal punto di vista curricolare, un'alfabetizzazione culturale forte fin dai primi gradi scolastici, che integri l'asse storico-umanistico e quello

¹³ Cfr. A. Page, *Economia dell'istruzione* (1972), Il Mulino, Bologna 1974.

¹⁴ Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia* (1999), Mondadori, Milano 2001; M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), Il Mulino, Bologna 2011.

¹⁵ Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola*, cit., pp. 142-3.

scientifico-tecnologico e che miri a formare l'uomo completo, sintesi di cittadino e produttore; dal punto di vista strutturale, un obbligo scolastico prolungato fino alla maggiore età, che non separi precocemente la formazione professionale da quella culturale, garantendo un'ampia formazione unitaria attraverso un'area culturale comune per tutta la durata dell'obbligo scolastico; dal punto di vista didattico, l'integrazione di individualizzazione e personalizzazione (garantendo a tutti gli studenti il raggiungimento delle conoscenze e delle competenze fondamentali per l'accesso alla cittadinanza attiva e permettendo a ognuno di sviluppare le proprie specifiche potenzialità in vista di opzioni professionalizzanti) e la strutturazione di conoscenze, competenze e abiti mentali flessibili (né conoscenze tanto erudite quanto sterili, né competenze meramente funzionali al sistema produttivo); dal punto di vista istituzionale, l'animazione della scuola come comunità democratica volta a promuovere la crescita di tutti i suoi membri, gestita in maniera partecipata e non manageriale; dal punto di vista deontologico, una scuola dell'obbligo che privilegi l'egualanza delle opportunità in vista di un'alta formazione universitaria e post-universitaria che segua rigorosamente il criterio del merito.

Rivoltella propone un modello meno normativo, che si articola attorno a *quattro idee orientative*¹⁶. La prima riguarda la necessità di passare da una scuola intesa e vissuta come “dispositivo”, in senso foucaultiano¹⁷, ad una scuola comunità educativa ed educante. Pur con tante innovazioni, a suo giudizio, la scuola funziona ancora oggi fondamentalmente come un dispositivo: uno che parla e gli altri che ascoltano, l'orario, la suddivisione in classi e discipline, il registro, i voti, le sanzioni, l'autorità, la verticalità dei rapporti. Tutto ciò in un tempo in cui la società è andata sempre più orizzontalizzandosi e la famiglia ridefinendosi secondo un modello affettivo. Tale scarto si traduce in un ritardo culturale e nell'incapacità della scuola di risultare significativa per i suoi studenti.

La seconda idea riguarda i soggetti: una concezione degli studenti non come *tabulae rasae* sulle quali scrivere, ma come “persone che hanno

¹⁶ Cfr. P.C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, cit., pp. 7-8.

¹⁷ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (1975), Einaudi, Torino, 1976.

fiuto”, cioè consistenza personale, dignità conoscitiva e competenza, cultura familiare e sociale, saperi e vissuti, insieme alla decisiva capacità di distinguere se chi sta loro davanti è credibile o no; una concezione dei docenti come “insegnanti incompiuti”, cioè sempre in ricerca, che non si accontentano. L'insegnante non è, per Rivoltella, un professionista seduto, ma qualcuno che è **sospinto** da una passione, da una cultura e da una competenza in divenire, dalla consapevolezza del proprio dovere e dallo sguardo dei suoi ragazzi: postura che lo rende significativo e meritevole di riconoscimento da parte degli studenti.

La terza idea riguarda il metodo. Se non si traduce in una gabbia, esso è lo spazio attraverso il quale l'insegnante può organizzare le proprie pratiche professionali e la scuola assumere l'innovazione. Esso garantisce allo studente il giusto grado di direttività, che non vuol dire che l'insegnante gli si sostituisce, ma che gli può indicare il quadro e le coordinate entro cui muoversi per introdursi al sapere, maturare un'identità, fronteggiare la complessità.

La quarta idea riguarda l'importanza dei media digitali, a partire dalla consapevolezza che oggi tutti siamo “attraversati dai media”. Se la scuola vuole essere contemporanea deve occuparsi dei media, come linguaggio in cui le culture giovanili sono articolate e come dispositivi attraverso i quali le vite di tutti sono espresse. Occuparsi dei media non significa cedere ad una moda, poiché essi nella scuola sono frontiera etica e spazio di costruzione della cittadinanza.

Allargando lo sguardo oltre confine e volgendolo ad un contesto con il quale la riflessione pedagogica italiana ha sempre intrattenuto relazioni significative e dialoghi fecondi quale quello francese, possiamo rintracciare un terzo esempio di rinnovata tensione a ricercare un modello di esperienza scolastica adeguata al nostro tempo, attraverso un approccio di pedagogia della scuola che cerca di tenere insieme impegno teoretico, attenzione ai processi concreti, sguardo generale, *sensus educationis*.

Si tratta di un recente volume di Philippe Meirieu¹⁸, che fin dal titolo esplicita l'immagine sintetica che definisce il modello scolastico al quale

¹⁸ Cfr. P. Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e dalle suggestioni alla moda* (2018), Armando, Roma 2020.

mira la sua ricerca: *una scuola emancipatoria, libera da nostalgie passatiste e da suggestioni alla moda*. Lavorare per l'emancipazione significa, per Meirieu cercare di formare persone capaci di resistere all'onnipotenza pulsionale, di pensare in proprio e di impegnarsi nella costruzione del bene comune.

Compito che chiama in causa la scuola, della quale c'è più bisogno che mai per *valorizzare le virtualità dell'era globale*, con le sue nuove possibilità di incontro e conoscenza, e *compensarne le derive*, ossia i rischi di iperstimolazione cognitiva, di narcisismo individualistico o di gregarismo identitario, di passivizzazione tecnologica.

Anzitutto, egli spiega perché, di fronte alle sfide che la scuola deve oggi affrontare, valga la pena rifiutare sia la nostalgia dell'autorità verticale e dei vecchi metodi, sia l'ingenuo spontaneismo dei fautori delle "scuole alternative" e dei corifei dell'innovazione didattico-tecnologica come panacea dei problemi dell'educazione scolastica. Dichiara di non appartenere a quei teorici del declino che, pur godendo dei privilegi dell'epoca attuale, rimpiangono una scuola del passato in gran parte mitizzata; né di far parte di quei "tecnofobi" convinti che, senza video e tecnologie digitali, il mondo sarebbe ancora all'età dell'oro; si dimostra, tuttavia, preoccupato per la "totemizzazione" delle tecnologie, il cui uso ci isola nel presente, paralizza il pensiero e prepara l'avvento di quelle che G. Deleuze chiamava "le società del controllo".

Prende le distanze da quanti condannano sistematicamente ogni nuova espressione culturale dei giovani ritenendola estranea ai canoni della cultura; ma pensa che la scuola debba avere una chiara identità pedagogica, per permettere un autentico protagonismo esistenziale e un accesso personale e libero all'esperienza culturale. Per questo ritiene necessario offrire agli studenti riferimenti storici precisi, aiutarli a incontrare le grandi opere della cultura e guidarli verso una ricca e rigorosa padronanza della lingua orale e scritta.

Se il punto per Meirieu è la costruzione di una rinnovata ed equilibrata idea pedagogica di scuola, il principale avversario è *la paradossale saldatura di antipedagogismo e iperpedagogismo*:

Si va verso l'alleanza tra gli avversari della pedagogia, con la loro dichiarazioni ad effetto sulla necessità di tornare alla trasmissione del sapere e all'au-

torità, e i fan della pedagogia, i cui tratti distintivi sono l'abile utilizzo delle neuroscienze (che dimostrerebbero gli effetti pericolosi del cieco autoritarismo e dell'ossessione valutativa sullo sviluppo della persona), lo sfruttamento dell'immagine di una Maria Montessori ridotta all'icona di una pedagogia "fai da te" o l'esaltazione di un'educazione "libertaria" che dovrebbe emancipare i ragazzi dal giogo della scuola "prigione"¹⁹.

Secondo Meirieu, si lodano sia l'antipedagogismo che l'iperpedagogismo mentre si susseguono dichiarazioni e misure contraddittorie. In questo modo si ignora del tutto la vera pedagogia, cioè

quella che forma la libertà facendo propri obblighi utili e produttivi che trasmettano la cultura in ciò che essa ha di più esigente, ma senza illudersi che una lezione ben costruita posso eliminare magicamente ogni resistenza all'apprendimento. La vera pedagogia, ben consapevole delle naturali tensioni presenti nella relazione formativa, cerca ogni giorno di coniugare il piacere e lo sforzo nei percorsi di apprendimento²⁰.

Non basta, tuttavia, per il pedagogista francese passare al vaglio della critica i luoghi comuni dell'antipedagogismo e dell'iperpedagogismo. È necessario scendere nell'arena per dimostrare che la pedagogia, se definita in modo rigoroso, aiuta a riprendere le questioni più vive che oggi impegnano gli attori dell'educazione scolastica. A questo compito è dedicata la seconda parte del volume, che affronta quelle che egli ritiene *le questioni centrali su cui sono oggi impegnati gli attori dei sistemi di istruzione*: quali finalità formative nella scuola? quali conoscenze mobilitare per raggiungere le finalità? come fare della scuola un luogo di decelerazione nella società dell'accelerazione esponenziale? qual è il ruolo delle neuroscienze?

Il suo percorso presenta, quindi, un'autentica *table des matières* per la costruzione di un nuovo paradigma scolastico: formare all'attenzione, costruire e realizzare una valutazione esigente per promuovere l'apprendimento, trasmettere il gusto della conoscenza, sviluppare il senso del gruppo per formare alla cittadinanza.

¹⁹ *Ibi*, p. 29.

²⁰ *Ibi*, pp. 30-1.

3. Verso una scuola post-novecentesca: sintesi aperta e in divenire

Al termine della nostra sommaria ed esemplificativa ricognizione, senza alcuna pretesa di chiudere un dibattito di vaste proporzioni che per molti versi è ancora agli inizi, proviamo a segnalare alcuni elementi fondamentali per una sintesi provvisoria: nel loro insieme, essi possono indicare il cammino verso una scuola post-novecentesca e, come tessere di un mosaico ancora incompiuto, iniziare a disegnarne un'immagine *in fieri*.

In primo luogo, possiamo avere buone ragioni per affermare che *la scuola ha ancora un compito decisivo*, anche nella “società del codice”, nell’era del *métissage* culturale e del cambiamento continuo, nel mondo globale. Di più, proprio tale sovraesposizione cognitiva ed esperienziale chiede luoghi di decantazione, che permettano ai soggetti di accedere in maniera originale all’esperienza culturale senza soccombere all’odierna “infodemia”, di crescere e scoprire il proprio volto personale secondo i tempi lunghi dell’educazione (e non semplicemente di attrezzarsi per non essere marginalizzati, dotandosi in maniera adattiva delle *skill* socialmente richieste). Si sottolinea molto oggi, e giustamente, la dimensione *variante* dell’educazione (le nuove sfide che caratterizzano la nostra epoca): ma per non peccare di superficialità, occorre parimenti cogliere la sua dimensione *invariante*, (le esigenze permanenti che la connotano e che affondano le loro radici nelle esigenze e nei desideri più profondi dell’essere umano).

Da questo punto di vista, in forme straordinariamente cangianti, il compito della scuola rimane quello che una antica e plurale vena pedagogica ha identificato nell’*educare istrumento*: accogliere i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, il loro bisogno di crescita nella molteplicità delle dimensioni che tale crescita comporta; costruire una relazione educativa capace di favorire il rapporto con il mondo, con la sua ricchezza, attraverso una comunicazione del patrimonio culturale non “archeologica” e “museale” in senso deteriore, ma viva e testimoniale; orientare il soggetto a costruire un percorso di vita consapevole e autonomo (sottolineatura oggi particolarmente importante), strappare dalla passività, mobilitare talenti, mettere in azione, muovere la libertà (più che semplicemente fornire alfabeti e contenuti di base).

In secondo luogo, ci sembra importante sottolineare che, per sostenere tale compito di costruzione storica *abbiamo bisogno di una concezione culturale e pedagogica della scuola*, che vada oltre la sola analisi delle pratiche e l'innovazione tecno-metodologica, e che sappia comporre in una visione coerente le sollecitazioni e le richieste spesso contraddittorie che sull'istituzione scolastica si riversano.

In terzo luogo, ci pare emergano in modo abbastanza chiara *alcuni compiti che sicuramente ci impegheranno nella costruzione di un paradigma scolastico venturo*. A questo proposito Carlo Fedeli parla di quattro questioni aperte per la scuola del futuro²¹, che egli presenta attraverso coppie di termini spesso pensati in senso antinomico, e che dovremo invece imparare a leggere in termini complementari: Libro/Computer (la relazione tra le forme tradizionali della comunicazione della conoscenza e le nuove modalità di creazione e diffusione della cultura); Conoscenza/Competenza (il rapporto tra il “canone del sapere” custodito nelle discipline, ciò che una società conserva e consegna a chi viene dopo, e la prospettiva dello sviluppo delle competenze, che al di là delle possibili letture riduttive e anticulturali può invece contribuire a costruire un nuovo rapporto tra scuola e vita, saperi e realtà); Autonomia/Centralismo (il tema della forma istituzionale e del modello gestionale della scuola); Identità/Convivenza (la valorizzazione dell'appartenenza ai contesti di vita e alle comunità locali, e allo stesso tempo l'educazione all'incontro con tutti nella società-mondo).

È plausibile, inoltre, prevedere che nel cantiere che ci attende saremo impegnati a riscoprirne il valore socio-culturale della scuola (fortemente appannatosi negli ultimi decenni), a ripensare i modelli organizzativi e relazionali, a ridisegnare le forme della didattica e il rapporto con le tecnologie, a rinnovare la professionalità docente e i suoi percorsi formativi.

In quarto luogo, *possiamo individuare, rintracciandoli nelle esperienze scolastiche più significative già in atto, alcuni tratti di una scuola desiderabile*, aperti alla speranza che anche solo in parte possa essere, in senso effettuale, la scuola che verrà. Ne traccia una significativa ed efficace sintesi Pierpaolo

²¹ Cfr. C. Fedeli, *Un'altra scuola. Quattro questioni aperte, un'unica sfida*, SEI, Torino 2013.

lo Triani²², dal quale traiamo spunto per questa nostra rappresentazione conclusiva: una scuola che sa cambiare, perché consapevole dei fini, e tesa a indirizzare i giganteschi processi di cambiamento culturale e comunicativo in atto in direzione della formazione integrale degli allievi e delle allieve; attenta a costruire ambienti significativi, perché sensibili alle differenze e pienamente umanizzanti; consapevole della specificità dell'azione didattica, come processo di mediazione interattivo e multimodale *per le persone*; che sa proporre percorsi educativi di ampio respiro, fatti di contenuti, esperienze, situazioni formative, e accompagnare tutti i soggetti lungo il percorso; che sa collaborare, costruendo *comunità educanti globali*, cioè fondate su relazioni interpersonali vive e radicate nel territorio, ma capaci di incontrare chiunque ed aprirsi al mondo.

²² Cfr. P. Triani, *Quale scuola vogliamo?*, «Rivista Lasalliana», LXXXVIII, 1 (2021), pp. 95-106.

Amelia Broccoli

*Relazione interpersonale e mutuo riconoscimento
tra scuola e comunità educante*

In questo complesso periodo storico attraversato dall'emergenza pandemica da Covid-19 è emerso un rinnovato interesse per la scuola e i suoi problemi. Assai numerose, infatti, sono state le analisi che hanno tentato di focalizzare lo sguardo sull'educazione, non mancando di mettere in luce anche gli inattesi effetti di apertura verso opportunità trasformative per l'istituzione scolastica nel suo complesso.

Crediamo sia ancora presto per trarre bilanci o per azzardare conclusioni storiche di più ampio respiro, ma forse una prima valutazione generale può essere avanzata senza timore di sbagliare: mai come in questo periodo è stato collocato nel cuore del dibattito pubblico il tema della centralità della scuola, se ne è avvertito il ruolo determinante per il mantenimento della compagine sociale, si è posta attenzione alla sua storia, alle sue esigenze, alla sua specificità formativa. È come se si fosse finalmente sollevato il velo che aveva a lungo oscurato l'imprescindibile ruolo della formazione nello sviluppo dell'umanità, in quanto fondamento necessario sia per la coesione di aggregati sociali più piccoli (le singole comunità territoriali) sia di più grandi raggruppamenti (gli stati nazionali, oggi in evidente interconnessione globale). In altri termini, sembra ora evidente che la scuola non può essere considerata come una cellula separata dal resto dell'universo sociale e politico, ma occorre guardare ad essa come parte della *polis* intera per progettarne il rinnovamento, forse persino oltrepassando i confini di quello che viene definito come lo spazio d'azione della singola *comunità educante*.

1. *Educazione e comunità educante*

Vorremmo prendere avvio proprio da qui, dal concetto di *comunità educante* che oggi risuona con ampi effetti di rifrazione nel dibattito pubblico. Abbiamo già tentato in altre sedi di esplicitarne il significato, muovendo da un'analisi storico-etimologica dei suoi lemmi costitutivi, e non è certamente il caso di ritornarvi in questo contributo¹.

Benché il sintagma nasconde un paradosso semantico che, se indagato a fondo, costringerebbe a rivedere alcune superficialità comunicative del dibattito pubblico contemporaneo, vale la pena di chiedersi perché il richiamo alla comunità ritorni così frequentemente nelle analisi di molti lettori dei fenomeni socio-educativi. Cosa segnalano, insomma, i numerosi appelli a *fare comunità*, a *riscoprire* il senso di comunità, a *lavorare* per ricostruire la comunità perduta proprio a partire dalla scuola? Forse il ricorso al “rimedio” comunitario andrebbe utilizzato in dosi meno massicce, ma non possiamo non chiederci perché esso sia indicato come *pharmakon* per i mali della società e come tale riproposto in forme diverse. È infatti evidente che esso esprime la presenza di un disagio profondo, a cui si rende sempre più necessario dare risposte.

Tra le possibili interpretazioni del malessere si annoverano posizioni di tutto rispetto e quasi tutte allineate su una comune analisi diagnostica: gli esseri umani vivono oggi in un'epoca storica in cui l'individualismo inibisce la capacità di costruire relazioni significative con il prossimo e anche la sola *idea* di comunità sembra colmare questa lacuna esistenziale già a partire dalla scuola. Sarebbe dunque l'indebolimento dei legami interpersonali e l'imporsi di forme di vita sociale improntate all'individualismo come stile esistenziale prevalente a contraddistinguere la nostra epoca.

Va detto, tuttavia, che non tutti concordano con questa lettura. Michel Maffesoli, ad esempio, sostiene che le relazioni comunitarie avrebbero solo mutato aspetto, lasciandosi contaminare da una forma di

¹ Ci permettiamo di rinviare ai ns. *Tra collaborazione e competitività. La comunità educante nell'età della tecnica*, in «Pedagogia e vita», 3/2018, pp. 80-86; e *Koinonia, communitas, comunità. La “comunità educante” tra antinomie e contraddizioni*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», VIII, 1, 2019, pp. 7-30. Per ulteriori e interessanti riflessioni sul tema della “comunità educante” rinviamo anche ai saggi di Valeria Rossini e di Fabio Alba presenti in questo numero di Pedagogia e Vita.

“neotribalismo contemporaneo” costruito su schemi valoriali di tipo fusionale e gregario. Sarebbe insomma la *tribù* la nuova forma di comunità sociale dell’epoca contemporanea, vale a dire una variante della aggregazione umana che si colloca al di là di ogni preciso orizzonte politico.

Non possiamo escludere che la sua analisi evidensi un aspetto emergente nella socialità umana. Ciò che senz’altro si può sostenere è che l’eventuale “tribalizzazione” delle relazioni umane porta con sé una conseguente trasformazione dell’idea di comunità, che fa fatica ad affermarsi come modalità relazionale, nonostante sia di continuo ricercata e invocata.

Secondo Zygmunt Bauman, è possibile che «da “comunità” [incarni] il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere, ma nel quale desidereremmo tanto vivere e che speriamo di poter un giorno riconquistare»². Più radicale ancora sembra al riguardo la posizione di Jean-Luc Nancy: a suo dire, la comunità è ormai un «concetto caduco» e l’unico modo per afferrarne la sostanza è quello di trasferirsi su un registro interpretativo di tipo emozionale, privilegiando la lettura del solo versante “affettivo”:

La comunità perduta o infranta può essere esemplificata in infiniti modi, con ogni genere di paradigma: famiglia naturale, *pólis* ateniese, repubblica romana, prima comunità cristiana, corporazioni, comuni, confraternite. Ogni volta, però, è in questione un’età perduta in cui la comunità tesseva legami forti, armoniosi e infrangibili, e soprattutto dava a se stessa nelle istituzioni, nei riti e nei simboli, la rappresentazione, anzi l’offerta vivente della sua unità, intimità e autonomia immanenti³.

Il sentimento di rimpianto per qualcosa di perduto, insomma, agirebbe all’interno di un gruppo come fattore accelerante di emozioni e individuerebbe nella “nostalgia” condivisa lo strumento per rinsaldare il suo legame di appartenenza. Si tratterebbe di qualcosa di indistinto e di ineffabile, naturalmente, che tuttavia è in grado di alimentare la coscienza di una frattura irreparabile tra un prima idilliaco e un dopo deludente, fatto di perdita e di degradazione. In realtà, prosegue Nancy,

² Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 7.

³ J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa*, Cronopio, Napoli 2013, p. 9.

niente [...] è stato perduto e perciò niente è perduto. Perduti siamo solo noi stessi, noi sui quali il ‘legame’ sociale (i rapporti, la comunicazione), nostra invenzione, ricade pesantemente come la rete di una trappola economica, tecnica, politica, culturale. Impigliati nelle sue maglie ci siamo forgiati il fantasma della comunità perduta⁴.

Parole molto amare, come si vede, ma anche molto illuminanti rispetto ad una caratteristica quasi fisiologica dell’umano sentire fatta di creazione e ricreazione di miti originari e fondativi.

È stato sostenuto, infatti, che la ricerca del “mito comunitario” sorge proprio da tale propensione storico-culturale. L’inclinazione nostalgica della sensibilità occidentale è emersa più volte nel corso della storia, coagulandosi attorno al rimpianto per un’età dell’oro smarrita per sempre. «La comunità potrebbe essere al tempo stesso il mito più antico dell’Occidente – osserva infatti Nancy – e il pensiero, tipicamente moderno, di una partecipazione dell’uomo alla vita divina»⁵.

Ipotesi assai suggestiva, naturalmente, che non può che confermare la conclusione a cui, per altri versi, è giunto Roberto Esposito: che si tratti sempre della «dialettica di perdita e di ritrovamento [...] che lega tutte le filosofie della comunità a una mitologia dell’origine»⁶.

Tuttavia, il ricorso alla nostalgia comunitaria sembra invocare la costruzione di un modello di vita sociale che corrisponde certamente alla proiezione dei bisogni e delle necessità immediate dei sistemi sociali, ma che impedisce di scorgere in esso elementi di creatività o di trasformazione dell’esistente, giacché la comunità a cui si guarda appare perlopiù come la rievocazione nostalgica di un tempo già vissuto: il *nostos*, in definitiva, si rivela essere un movimento chiuso su sé stesso, un itinerario di ritorno nel punto originario dal quale si è partiti.

E la cosa dovrebbe perlomeno indurre una riflessione in chi si occupa di educazione: se si intende proporre, come pensiamo sia il caso, nuovi modelli di sviluppo per la scuola e la società tutta, sarà utile guardare al passato con dovuto interesse, ma senza toni nostalgici, al fine

⁴ Ivi, pp. 33-34.

⁵ Ivi, p. 37.

⁶ R. Esposito, *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino 2006, p. XXV.

di mettere in campo tutte le forze possibili per promuovere il cambiamento dello *status quo*. L'emergenza pandemica, del resto, ha permesso di comprendere che questa trasformazione è sempre più urgente, che la scuola è il centro della vita sociale, ma che ha bisogno di nuova linfa e nuovi strumenti nel essere più efficace per sostenere la formazione delle generazioni future.

2. Comunità, identità, relazione

Ma c'è un altro punto che sembra necessario esaminare, quando si evoca il concetto di *comunità educante*, quello relativo alla presunta pacificazione che, sempre nella visione mitologica, dovrebbe regnare all'interno di tale comunità. Il mito è infatti espressione della dialettica di contrapposte figure della coscienza che cercano la loro conciliazione. Ma il superamento che scaturisce dal movimento di negazione e conservazione appare oggi assai difficile giacché la crisi e lo spaesamento del soggetto della contemporaneità sono speculari all'attuale debolezza epistemologica di ogni posizione dialettica. Come ha acutamente osservato Remo Bodei, quest'ultima

ha dovuto assumere vesti teoriche sempre più dimesse e rinunciare a molte sicurezze. Si è tinta di negatività e utopia, ha preso su di sé l'incertezza del futuro e delle sue promesse, ha tentato di collegarsi – a distanza – con la dimensione religiosa⁷.

La dialettica si è trasformata, insomma, rinunciando alla certezza della sicura riconciliazione in favore di una più sfumata accettazione del disordine e della dissipazione, probabilmente in favore della «consumazione non “superabile” di concetti e valori»⁸. In altri termini, il pensiero dialettico non è più in grado di garantire il successo della mediazione interpersonale, nonostante esso rappresenti il fulcro intorno a cui ruota ogni ipotesi di vita sociale degli esseri umani.

⁷ R. Bodei, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, Einaudi, Torino 2016, p. 393.

⁸ *Ivi*, p. 395.

Intendiamo dire che forse proprio questo è il punto: la comunità, rimpianta o progettata nel futuro, vacilla perché sono sempre più esposte al dissidio e alla fatica del dialogo le relazioni umane. Se poi queste relazioni si strutturino sotto forma di organizzazioni comunitarie, sociali o statali, la questione non cambia. Scuola, comunità, società o stato, benché siano forme diverse per ampiezza e possibilità inclusiva, si trovano ad affrontare le stesse difficoltà derivanti dalla comune gestione delle relazioni interpersonali.

Laddove lo Stato ha fallito – si domanda provocatoriamente ancora Bauman – riuscirà la comunità, la comunità locale, la comunità “materiale”, fisicamente tangibile, una comunità impersonificata in un territorio abitato dai propri membri e da nessun altro (nessuno che “non faccia parte di noi”), a proiettare il senso di “sicurezza” che il mondo nel suo complesso cospira palesemente a distruggere?⁹

Non crediamo sia necessario aggiungere, inoltre, che il tema della maggiore o minore ampiezza del nucleo comunitario si lega ad un altro argomento assai spinoso, quello dell'*identità*, concetto facilmente piegabile ad usi capziosi o distorti. Bauman è al riguardo molto lucido:

La vita dedita alla ricerca dell'identità ridonda di parole insensate. “Identità” significa uscire dal mazzo, significa essere diversi e in quanto tali unici; e, dunque, la ricerca dell'identità non può che dividere e separare. Tuttavia, la vulnerabilità delle singole identità e la precarietà del processo di costruzione della singola identità inducono i creatori di identità a cercare delle grucce su cui appendere tutte le loro paure e ansie vissute a livello individuale e quindi – una volta fatto ciò – a eseguire rituali esorcistici in compagnia di altri individui afflitti dalle medesime ansie e paure¹⁰.

Dunque, potremmo concludere che sono le paure e le incertezze per il futuro a spingere i singoli individui a trovare conforto in collettività fittizie che possano fornire una sorta di «balsamo contro la solitudine». Ma non sarebbe l'appartenenza ad una originaria identità a scatenare la necessità

⁹ Z. Bauman, *op. cit.*, p. 109.

¹⁰ *Ivi*, pp. 16-17.

di recintare i confini delle comunità in modo da preservare la “purezza” identitaria contro le aggressioni esterne. È forse vero il contrario:

Solo dopo che i paletti sono confiscati – argomenta ancora il sociologo polacco – e i fucili puntati contro i trasgressori, vengono ripescati i miti sul carattere antiquato dei confini e le recenti origini culturali/politiche del concetto di identità, accuratamente coperte dalle “storie della genesi”¹¹.

Come si vede, Bauman non è affatto tenero nel giudicare il concetto di comunità poiché ritiene che è solo attraverso l’uso della forza che il sentimento di appartenenza ad una comunità può essere costruito e tenuto in vita. Ancora una volta, insomma, la complessità di un pensiero che non teme di imbattersi nella contraddizione costringe a confrontarsi con un interrogativo scomodo: pur volendo preservare il carattere etico di “luogo familiare” ed “amicale” che si vorrebbe attribuire ad una comunità viva e inclusiva, come verrà deciso chi può risiedere legittimamente al suo interno e chi, al contrario, ne deve restare fuori? Non sarà forse il caso di proporre un ragionamento più ampio, procedendo ad una esplicitazione del concetto di *riconoscimento*?

La risposta, a nostro avviso, è ovviamente affermativa. Del resto, come hanno già ampiamente dimostrato filosofi come Hegel e Honneth, Arendt e Ricoeur, solo per citarne alcuni, si è di recente avvertita la necessità di procedere ad una rilettura di temi legati all’identità e al riconoscimento, avvalorando la convinzione che l’identità non sia un dato immediato, ma il risultato della dialettica incessante tra il sé e l’altro: conoscere sé stessi, dunque significa “riconoscersi” attraverso la mediazione dell’alterità.

Ciò che si conferma necessario, anche nell'affrontare il tema del riconoscimento, è chiarire preliminarmente su quale sostrato antropologico tale concetto sia collocato. Crediamo non si possa eludere, infatti, il riferimento ad una cornice ontologica ed etica che faccia da presupposto allo sguardo sull’altro, e per questa ragione siamo certi che tale requisito preliminare vada rintracciato nella categoria della relazionalità, cioè nella convinzione che l’esistenza degli esseri umani sia da intendere sempre come un essere-con gli altri.

¹¹ *Ivi*, p. 17.

Sarebbe dunque infruttuoso pretendere di affermare il primato di una individualità assoluta, intendendo con ciò la possibilità di esistenza di un soggetto “sciolto” da legami e relazioni di interdipendenza. Al contrario, pur nel mantenimento di condizioni di autonomia di pensiero e di azione, l’individuo-in-relazione avverte sempre il valore aggiunto della presenza dell’altro, perché sa di essere espressione dei legami necessari al suo orizzonte vitale.

Ed è altrettanto vitale riconoscere che la relazionalità comporta l’immediata chiamata in causa di termini come *responsabilità, rispetto, riconoscimento* che, attraverso il loro molteplice intreccio, qualificano una realtà come “eticamente connotata”: solo se il soggetto si accosta all’alterità riconoscendone la piena dignità umana, la relazione interpersonale può essere improntata in senso etico. Solo se avviene il riconoscimento dell’altro, insomma, questa relazione si colloca adeguatamente all’interno di un ideale di *humanitas* condiviso.

3. Relazione e mutuo riconoscimento

Ha affermato Axel Honneth che il concetto di *riconoscimento* è entrato a far parte del nostro repertorio politico-culturale di base, lo si intenda come la necessità di un rispetto reciproco tra i membri con pari diritti di una stessa comunità, o come l’esigenza insopprimibile di riconoscere la specificità dell’altro, o ancora come la necessaria legittimazione delle minoranze culturali nel senso di una “politica del riconoscimento”¹².

Non crediamo sia necessario sottolineare che la scuola è proprio il luogo in cui ciò avviene o si auspica debba avvenire. E mai come in questo momento di emergenza pandemica le disuguaglianze, le differenze identitarie e le fragilità economico-sociali sono venute alla luce, facendo emergere una disomogeneità del tessuto scolastico che troppo a lungo è stata ignorata.

Va detto che il concetto di riconoscimento, così come noi oggi lo intendiamo, non ha radici molto profonde nella storia dell’umanità. Benché se ne sia parlato ampiamente, anche in relazione al mondo gre-

¹² A. Honneth, *Riconoscimento. Storia di un’idea europea*, Feltrinelli, Milano 2019, p. 15.

co arcaico e classico (si pensi, ad esempio, ai poemi omerici in cui si trova traccia del dispositivo letterario che alterna *finzione, mascheramento e riconoscimento*), l'assenza del concetto di soggetto in senso fondativo e dell'idea di uguaglianza etico-ontologica tra gli individui impedisce che si attui un vero riconoscimento reciproco.

Filosofi come Kant, Rousseau e Fichte hanno affrontato in modi diversi il tema del *riconoscimento*, ma soltanto con Hegel si è reso evidente che nel momento in cui ad una autocoscienza libera e incontrastata se ne contrappone un'altra che agisce come suo negativo e che la limita, le due autocoscienze «si riconoscono come reciprocamente riconoscentisi»¹³, percependo il senso della negatività e dell'alterità e consentendo l'affermazione dell'altro da sé, della relazionalità, della cultura.

Il senso che Hegel conferisce a questo snodo concettuale è al tempo storico e sociologico. Basti pensare alla relazione tra «il signore e il servo» presentata nella *Fenomenologia dello spirito* e alle molte implicazioni che tale dialettica ha comportato per la semantizzazione dei concetti di coscienza e di autocoscienza¹⁴. Da questa celebre figura della filosofia hegeliana appare chiaro che l'esperienza umana è necessariamente attraversata dalla dimensione duale, che si conferma radicata nel conflitto e nell'opposizione. Il filosofo colloca al centro del discorso la dissimmetria esistente tra la posizione dipendente del servo e quella indipendente del signore, relativamente alla “cosa” e alla “coscienza della cosa”, ma mostra anche che «nella sua verità il padrone si [rivelà] il servo del servo, e il servo padrone del padrone»¹⁵. Mentre il primo si rapporta al secondo tramite la mediazione della cosa e, per affermare sé stesso, deve giungere a possedere e “negare” quest’ultima, il secondo elabora la cosa e la trasforma con il suo lavoro. Attraverso la progressione di tre tappe evolutive, la *paura*, il *servizio* e il *lavoro*, la coscienza servile si protende verso la libertà della sua autocoscienza, giacché il servo finisce per impadronirsi sia della coscienza del signore sia della cosa stessa.

¹³ G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1960, vol. I, p. 155.

¹⁴ Cfr. *ivi*, pp. 159-164.

¹⁵ J. Hippolyte, *Genesi e struttura della ‘Fenomenologia dello spirito’ di Hegel*, La Nuova Italia, Firenze 1977, p. 210.

Com’è noto, Hegel insiste sulla matrice bellicosa delle relazioni umane e la sua “filosofia della storia” non contempla l’emergere axiologico della singolarità. Ciò che l’individuo chiede è infatti «un riconoscimento pubblico, mediato dalle istituzioni, da parte degli altri soggetti, che limitando i propri interessi egoistici dichiarano pubblicamente di riconoscere e legittimare la piena autonomia della propria “controparte”»¹⁶.

Ad ogni modo, pur ammettendo che Hegel abbia dislocato il bisogno di riconoscimento soprattutto sul piano razionale, non si può negare che il filosofo tedesco ponga in luce l’assoluta peculiarità dell’incontro intersoggettivo per lo sviluppo umano; e che, seppur nella forma conflittuale della dialettica *signore-servo* a cui accennavamo, proprio da questo incontro prenda avvio il processo attraverso il quale la richiesta di riconoscimento potrà in seguito connotarsi anche di una dimensione valoriale.

È stato assai più di recente Paul Ricoeur ad offrire del riconoscimento una trattazione axiologica, sottolineando la dimensione di *reciprocità* che marca eticamente il *mutuo riconoscimento* tra esseri umani. In primo luogo, per cogliere appieno il carattere etico degli scambi comunicativi tra gli individui, il filosofo francese propone di procedere al «rovesciamento dell’impiego del verbo ‘riconoscere’ dalla forma attiva alla forma passiva»¹⁷.

Nella forma sostantivata, chiarisce infatti Ricoeur, al termine riconoscimento si può accostare quello di *riconoscenza*, il cui ambito di significato sfiora i concetti contigui di *dono* e di *grazia*. Nel significato attivo, “riconoscere” allude al riconoscimento di cose o persone già osservate, oppure indica il “ritenere qualcosa come vero”.

Nel modo passivo, invece, il riconoscimento suggerisce l’azione di “farsi riconoscere”, modalità che comporta l’allentamento di una razionale volontà di comprendere e afferrare il mondo, per abbandonarsi all’attenzione altrui, e ciò introduce un forte elemento di discontinuità rispetto al significato hegeliano, dal momento che l’accento viene ad essere posto sullo scarto tra “riconoscimento” e “conoscenza”.

Inoltre, e questo costituisce un’altra difformità sostanziale, egli ipotizza che, pur restando forse «interminabile» la lotta per il riconoscimento, si possa sperare di disperderne il carattere di conflittualità attraver-

¹⁶ A. Honneth, *op. cit.*, p. 123.

¹⁷ P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano 2005, p. 29.

verso il ricorso a quella particolare esperienza di reciprocità, sia effettiva che simbolica, propria del modello dello scambio vicendevole del dono.

Le esperienze di riconoscimento reale nello scambio dei doni – spiega infatti –, principalmente nella loro fase festiva, conferiscono per lo meno alla lotta per il riconoscimento l'assicurazione che la motivazione per cui essa si distingue dalla sete di potere, e che la pone al riparo dal fascino della violenza, non era illusoria né vana¹⁸.

Reciprocità e mutualità assumono quindi una connotazione extra-logica, giacché segnalano che è la modalità etica dell'interpellazione a definire le relazioni tra le persone: «La domanda di riconoscimento – chiarisce ancora il filosofo francese – esprime un'attesa che può essere soddisfatta solo in quanto mutuo riconoscimento»¹⁹, contribuendo a definire l'individualità in senso morale. Ecco perché, secondo Ricoeur, non è possibile parlare di riconoscimento autentico in riferimento al passato. La storia del riconoscimento, è infatti legata ad una dinamica di rapporti umani profondamente sbilanciata in termini di dignità, e perennemente incentrata sulla forza e sulla vendetta, come è del tutto evidente in poemi omerici come *l'Iliade* e *l'Odissea*.

Tuttavia, avviandoci alla conclusione, pensiamo sia assai opportuna la precisazione di Honneth, il quale avverte della necessità di guardarsi da definizioni unilaterali dei concetti, nel caso in cui si volesse considerare il riconoscimento esclusivamente nel suo *versante* positivo. Premesso che esso si conferma come costitutivo per il mantenimento della compagine sociale, non ultima quella scolastica, «una teoria del riconoscimento ispirata a Hegel non può fare a meno di implicare anche una diagnosi delle patologie possibili, un esame dei “blocchi” sempre in agguato, un’analisi del carattere conflittuale [c.n.] del riconoscimento reciproco»²⁰. L'inclusione della dimensione riconoscitiva, dunque, pur trasformando profondamente il modo con cui si guarda ad ogni *comunità* di individui, non è in grado di mutare la questione di fondo, vale a dire il fatto che la relazione tra esseri umani è sempre connotata da una problematicità che ne rende impegnativo l'esperire concreto.

¹⁸ *Ivi*, p. 274.

¹⁹ *Ivi*, p. 24.

²⁰ *Ivi*, p. 166.

Basti pensare, come ricorda Giulio Ferroni, alle forme di interrelazione che vanno dalla relazione dialogica che ogni individuo intesse con la giustizia e l'autorità al dialogo politico-sindacale; dalla relazione del cittadino con la burocrazia a quella tra medico e paziente, dal dialogo scolastico alla “messa in scena” del dialogo dell’interrogazione o dell’esame. Tutte forme, queste, di replicazione di un modello di relazionalità arcaica in cui è sempre palpabile una ambiguità di fondo che rischia di intaccare l’autenticità della comunicazione tra gli individui²¹.

La scuola può fare molto per far fronte a queste difficoltà, siano esse presupposte nei sistemi sociali oppure emergenti. Ma sarebbe ingenuo credere che essa possa rigenerarsi senza una sinergia efficace con tutte le istituzioni coinvolte nei processi formativi, e le difficoltà emerse durante l’emergenza da pandemia l’hanno messo in evidenza assai chiaramente. Forse, i legami sottili tra identità e riconoscimento come quelli tra comunicazione e relazione, che hanno origine in ambito familiare e sono espressione della prima cura educativa e parentale, possono rinforzarsi maggiormente in una comunità che sia certamente *educante*, ma che sappia aprirsi al dialogo con l’esterno intendendo sempre la relazione interpersonale come una declinazione morale del reciproco riconoscimento tra individui.

²¹ Cfr. G. Ferroni, (a cura di), *Il dialogo. Scambi e passaggi della parola*, Sellerio, Palermo 1985.

Giuseppina D'Addelfio

Spazi e tempi dell'educare tra casa e scuola: note di pedagogia fondamentale alla luce della pandemia

Dal marzo 2020 in Italia (come in molti altri paesi del mondo), a causa della diffusione della pandemia da Covid-19, non è stato più possibile frequentare le scuole e gli altri spazi educativi del territorio. Mentre le loro attività si trasferivano, in modo assolutamente inedito e destabilizzante, su diverse piattaforme digitali, sono apparse subito chiare a tutti sia le varie forme di divario, digitale e non solo, tra diverse zone del Paese, tra i “centri” e le “periferie”, sia la necessità che la competenza digitale diventasse tratto caratterizzante del profilo professionale degli insegnanti.

In effetti, nella maggior parte dei casi, la pandemia ha costretto questi ultimi a superare posizioni difensive, resistenze e vere e proprie forme di rifiuto del digitale che fino ad allora molti di loro avevano potuto permettersi. Così, situazioni e sfide fino a poco tempo prima impensabili sono state affrontate con dedizione, fantasia e - altro aspetto non sempre presente tra le mura scolastiche - in spirito di collaborazione tra insegnanti. Questo patrimonio di esperienze è diventato, già nel corso del 2020, oggetto di numerosi approfondimenti scientifici, che si sono focalizzati sul valore delle tecnologie didattiche¹. Adesso dopo più di un anno, la didattica è chiamata a ripensare il nesso ormai ineludibile tra la formazione scolastica (e universitaria) e gli spazi digitali prima, durante e dopo l'emergenza².

¹ Per fare solo alcuni esempi delle prime ricerche pubblicate sulla didattica “al tempo del Covid”: C. Rivoltella (a cura di). *Eas. Numero speciale. La scuola a casa*, marzo 2020; B. Bruschi, A. Perissinotto, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Roma-Bari 2020; T. Pera (a cura di), *La scuola-orchestra: un modello tra presenza e distanza*, Mondadori, Milano 2021.

² Cfr. C. Rivoltella, (a cura di). *Eas. Numero speciale. La scuola a casa un anno dopo*, marzo 2021.

A ben guardare, si sono progressivamente fatti strada tanti cambiamenti che riguardano i significati stessi che diamo agli spazi, e quindi ai tempi, dell'educare “a scuola” e che meritano una specifica considerazione di pedagogia generale o meglio di *pedagogia fondamentale*³. Appare necessario infatti articolare una riflessione sui fondamenti di senso e di metodo; *ridurre*, nel senso fenomenologico – cioè ricondurre all'essenziale –, le evidenze che si offrono al nostro sguardo, cercando di mettere tra parentesi e sospendere ogni *dato per scontato*, ogni *atteggiamento naturale*, con le sue certezze e le sue ovvietà indiscusse.

1. Spazi e tempi nelle crisi pandemiche

Nelle diverse crisi innestate dalla pandemia, possiamo dire con lessico fenomenologico e, più precisamente, heideggeriano che tante esperienze *abituali* e *familiari* sono diventate inutilizzabili: siamo stati colti dalla *sorpresa dell'inutilizzabilità* di quei mezzi, che fino a poco prima erano sempre *li presenti* e *alla mano* nella loro *vicinanza*, ciascuno al *proprio posto*, e così ci permettevano di orientarci all'interno del *commercio quotidiano* con le cose e le persone; l'utilizzabilità indiscussa di strumenti e, quindi, di spazi ci dava quell'orizzonte di *significatività*, a partire da cui ogni ulteriore comprensione del nostro mondo era possibile⁴.

Heidegger ci aiuta a comprendere come l'esperienza non facile del venire a mancare della *semplice presenza* delle cose che usavamo dandole per scontato, mentre annuncia l'*apparire* inatteso di qualcosa, richiede una *epochè*, una *massa tra parentesi* di usi e abitudini precedenti, in modo da non smarrire questo annuncio di possibili novità. Così H. Arendt ci ricorda che ogni crisi è sempre «ciò che fa cadere le facciate e cancella i pregiudizi e che quindi permette di investigare il nocciolo della materia finalmente messo a nudo», come qualcosa che «si apre davanti a noi con inattesa freschezza, per dirci cose che nessuno finora aveva orecchie per ascoltare»⁵. Ogni crisi, se adeguatamente attraversata e percorsa, può diventare una via privilegiata per ritrovare l'essenziale.

³ A Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017.

⁴ M. Heidegger, *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano 1976, § 16.

⁵ H. Arendt, *La crisi dell'educazione*, in *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999, p. 133.

La pandemia, così come ha costretto tanti insegnanti a mettere da parte le ostilità verso il digitale, costringe tutti (insegnanti e non solo) a mettere tra parentesi le certezze dell'atteggiamento naturale sugli spazi e quindi sui tempi scolastici e, più in generale, educativi. E poiché il “trasloco” della scuola sulle piattaforme digitali, con la sua destabilizzante rivoluzione degli spazi “scolastici”, è stato tutt’uno con un ingresso della scuola negli spazi e nei tempi domestici, e con una non meno dirompente rivoluzione di essi, emerge la necessità di non perdere l’occasione di una radicale epochè, che riguarda anche la - tanto citata, quanto raramente realizzata – “corresponsabilità tra scuola e famiglia”.

Infatti, sebbene l’introduzione del *Patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia* sul piano legislativo risalga al novembre 2007 (DPR 235), spesso è presente solo come una firma frettolosamente apposta, tra i tanti adempimenti burocratici di un’iscrizione. Come le riflessioni pedagogiche sul tema indicano da tempo, ostacolo specifico sulla via di un’autentica corresponsabilità sono spesso *dati per scontato* e abituali rappresentazioni reciproche, delegittimanti e respingenti⁶: l’altro educatore (l’insegnante per il genitore e viceversa) è pensato come incompetente sul piano educativo e come irrimediabilmente distante, confinato in uno spazio irrimediabilmente diverso dal proprio. Ne segue che ognuno deve, per così dire, “stare al proprio posto” e non invadere i confini dello spazio altrui.

Spesso poi sono anche le forme di *leadership* dei dirigenti scolastici che impediscono autentiche alleanze educative: scuole “governate” da chi, mantenendo un’idea direttiva della funzione dirigenziale, tendono a “proteggere” la “loro” scuola da ogni tipo di influenza e ingerenza esterna, quindi ammettono una partecipazione delle famiglie solo *dall'esterno*: una partecipazione fittizia, che può essere solo ratifica di quanto già deciso; oppure dirigenti che promuovono momenti ben circoscritti di apertura alle famiglie⁷. Così, se nella comunità scolastica, come in ogni spazio relazionale, le percezioni che l’uno ha dell’altro si influenzano

⁶ Cfr. M. Vinciguerra, *Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel “sistema 0-6”*, «La Famiglia», 54/2020, pp. 229-249.

⁷ S. Auerbach (ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice*. Routledge, London 2012.

no reciprocamente, da una parte i genitori sono stati spesso considerati – più o meno esplicitamente – *estranei* rispetto alla scuola, *intrusi* o problemi che rendono più difficile il lavoro degli “operatori della scuola”, essendo il loro “luogo naturale” fuori dalla scuola, e dall’altra molti genitori hanno preferito e trovato più comodo “starne fuori”.

La pandemia ha reso impossibile rimanere arroccati su queste “prese di posizione” mentre le scuole sono “entrate nelle case” dei propri alunni, le famiglie sono “entrate nelle scuole”: in questa inedita condivisione di spazi, le une hanno potuto vedere delle altre le difficoltà e i limiti, ma anche gli sforzi, la creatività, la resilienza. Molti insegnanti sembrano aver iniziato a demolire le loro strategie difensive non solo verso il digitale, ma anche verso le famiglie, e alcuni genitori sembrano aver compreso e apprezzato molto di più il lavoro degli insegnanti⁸. Ciascuno ha avuto un accesso al punto di vista dell’altro, cioè ha potuto osservare il punto da cui si dischiude la visione dell’altro sulla realtà dell’educare.

Come non disperdere tutto questo patrimonio di nuove visioni e inediti apprendimenti degli adulti educatori? Solo un ampio ripensamento degli spazi, e quindi dei tempi dell’educare, potrà permetterlo. In queste pagine si intende suggerire qualche spunto per avviare una simile riflessione.

2. Ripensare distanze, posture e posti: note sul valore del corpo in educazione

Hanno avuto grande risonanza, già alla fine del secolo scorso, le considerazioni di M. Foucault sui significati, precisi e “potenti”, impliciti di ogni organizzazione degli spazi, che è *disciplina dei corpi*: molte delle sue opere ci fanno riflettere sull’insieme dei rapporti sociali che sono negli spazi rispecchiati, ma anche dagli spazi stessi in qualche modo delineati e forgiati⁹. Gli spazi scolastici non si sottraggono a tutto ciò¹⁰.

Più in generale, i contributi di spiegazione che vengono dalla sociologia e dall’antropologia ci aiutano a soffermare l’attenzione sulla natura

⁸ Cfr. F. Lorenzoni, *Dentro le mura: ripensare ai compiti dell’educare al tempo della crisi*, in «Il Mulino», 3/2020.

⁹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 2014².

¹⁰ Cfr. V. Rossini, *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Guerini e Associati, Milano 2015.

relazionale dello spazio: ad esempio, basti pensare ad un classico come G.Simmel che - richiamando la definizione kantiana dello spazio come *la possibilità dell'essere insieme* e certamente influenzato dalla fenomenologia – scrive che l’azione reciproca fa sì che lo spazio, in sé insignificante, divenga *qualcosa per noi*¹¹. O ancora, più recentemente, a M. Augè che distingue, dagli spersonalizzanti e omologati non-luoghi del consumismo del nostro tempo, i veri *luoghi antropologici* che, in quanto relazionali e storici, ricchi di significati e valori, sono luoghi identitari¹². Sebbene gli spazi scolastici possano essere anche spazi di esercizio di potere, nella loro essenza, dovrebbero essere soprattutto simili *luoghi*, ovvero con lessico fenomenologico, spazi vissuti¹³. Ora, nell’ambito delle summenzionate riflessioni ampio spazio viene dedicato anche al tema dei significati delle distanze, di cosa attraverso esse comunichiamo, consapevolmente o più spesso inconsapevolmente¹⁴.

È evidente a tutti che l’emergenza pandemica che stiamo vivendo, imponendoci varie forme e gradi di *distanziamento sociale*, ci impone di risignificare distanze e posture: stanno di fatto cambiando molti gli spazi relazionali. Ci chiede, più radicalmente, di destrutturare e ripensare gli spazi pubblici, in modo diverso da come erano organizzati e vissuti.

Questo tipo di richiesta è subito apparsa particolarmente urgente per gli spazi scolastici. Oggi, a diversi mesi di distanza dall’esplosione inattesa della pandemia, la richiesta sembra dover assumere i contorni di un compito di grande portata pedagogica, di vera e propria *ri-forma*: pensare e progettare, per la scuola, un nuovo modo di essere *nello spazio e di essere spazio*.

Non ci possiamo accontentare di risolvere problemi contingenti legati alla formulazione o all’applicazione di regole di distanziamento fisico, intese come misure, indubbiamente importanti, di prevenzione sanitaria: occorre riflettere, appunto mettendole tra parentesi, su rou-

¹¹ G. Simmel, *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano 1989, p. 525.

¹² M. Augè, *Nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 1993.

¹³ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., §§ 22-24; V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

¹⁴ Si veda anche: E. T. Hall, *La dimensione nascosta. Il significato delle distanze tra i soggetti umani*, Bompiani, Milano 1968.

tine scolastiche, atteggiamenti e comportamenti molto radicati. Se gli spazi in cui erano propriamente incorporate queste routine sono diventati in tutto o in parte impraticabili, questo costituisce un'occasione preziosa «per ripensare tutta la nostra prossemica, pragmatica della comunicazione, lingua e linguaggio, qualità delle relazioni interpersonali, ruolo dell'educazione e della formazione e per trovare gesti e costruire contesti finora impensati»¹⁵.

Da tempo, in effetti, pedagogisti ed educator sanno che lo spazio è *educatore*, in quanto elemento fondamentale nella definizione di ogni progetto educativo¹⁶. Ora, paradossalmente, in alcuni momenti dell'emergenza pandemica sembra che questo sia stato dimenticato: non certo se consideriamo i vissuti dei soggetti coinvolti (come sarà esemplificato più avanti), ma se riflettiamo sui significati impliciti in alcune soluzioni proposte; una fra tutte: il meccanismo di rotazione, che prevede, a giorni o a settimane alterne, alcuni docenti e studenti in presenza nell'aula scolastica immutata, e altri a casa, per poi “cambiar posto”. Dal punto di vista della pedagogia generale, esso suscita almeno due ordini di riflessioni.

In primo luogo, nell'ottica della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, prima di ipotizzare un simile meccanismo di turnazione presenza/distanza, occorre interrogarsi sull'impatto nella vita delle famiglie dove auspicabilmente i due genitori lavorano: il rischio è non tener conto dei ritmi della vita familiare, già stravolti dalla pandemia, veicolando anche la pericolosa idea che sono “più fortunati” quei figli che hanno almeno un genitore, di solito la mamma, che non ha alcun lavoro extradomestico, professionale e retribuito.

In secondo luogo, considerando l'apprendimento come esperienza della persona e per la persona nella sua totalità, occorre chiedersi quale davvero possa essere il significato migliore di “didattica digitale integrata”, se l'integrazione debba esprimere solo una complementarietà che di fatto è una semplice giustapposizione tra l'esperienza di scuola ante-Covid in aula, con tutti i suoi dati per scontato, e la replica della medesima esperienza davanti

¹⁵ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Studium, Roma 2021, p. 91.

¹⁶ L. Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2010.

ad uno schermo. Non è difficile scorgere che l'idea sottintesa alla pratica di prevedere alcuni studenti in aula col docente ed altri che seguono stando a casa è che entrambi possano avere, al di là del luogo in cui si trovano i loro corpi, la stessa esperienza di insegnamento-apprendimento. Ma questa idea è semplicemente infondata, come lo sono tutte le idee di esperienza umana che la considerano come un che di incorporeo e desituato, mente gli studi pedagogici, ma già gli studi della psicologia dello sviluppo e l'esperienza educativa di chi è stato coinvolto nella crescita di un bambino, ci dicono esattamente il contrario. Tra l'altro, dai mesi dal *lockdown* di marzo 2020 in avanti, è diventato sempre più evidente quanto i movimenti del corpo siano sempre dei *gesti*, cioè portino notizia all'esterno della nostra interiorità, dei nostri stati d'animo, della nostra volontà di contatto o di distanziamento dall'altro. In modo nuovo e inatteso abbiamo visto ribadito quanto il *corpo parla*, anche quando la sua eloquenza è stata inevitabilmente mortificata da schermi che restituiscono solo un'immagine bidimesionale e dei suoni spesso falsati (senza peraltro nulla dire agli altri sensi). Parla il corpo degli alunni e parla anche quello dei docenti¹⁷.

La fenomenologia ci ricorda in più modi che ciascuno di noi, innanzitutto, *ha un corpo*, ma più correttamente dovrebbe dirsi è corpo. Per Husserl e per i suoi allievi, infatti, la persona non è un *io spiritualizzato*: non si identica con la sola *res cogitans*, né il corpo è inteso come un oggetto, che occupa pure uno spazio, come sola *res extensa*: il corpo è soprattutto *corpo vissuto*, esteriorità di una interiorità.

Nel paradigma fenomenologico, la persona è costituita da diversi *gradi*, o stratificazioni: il corpo, la psiche e lo spirito. Sono tre dimensioni che individuano diversi livelli possibili di profondità dei vissuti della persona e che sempre interagiscono e si influenzano reciprocamente (sia pure ciascuno in modalità diverse). In questa struttura, il corpo, proprio perché è nello spazio, è *il punto zero*, il punto da cui per ciascuno si dischiude il proprio mondo e ogni possibilità di esperienza e conoscenza in esso¹⁸: la coscienza di una persona rimane sempre «in certo qual modo legata al suo

¹⁷ D. Lucangeli – L. Vullo, *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erikson, Trento 2021.

¹⁸ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 2002, vol. II, p. 551-552.

corpo vivo attraverso la sua base hyletica»¹⁹. Ciò significa che tutte le attività *intenzionali*, cioè i modi in cui diamo senso al mondo e quindi anche tutte le forme di conoscenza, sono in qualche modo corporee.

Ecco perché Edith Stein nei suoi saggi pedagogici – ben prima di tutte le ricerche sulla *Embodied Cognition* – scrive in modo inequivocabile: «per il corpo e l'anima, per l'essere tutto di corpo e anima, che è *uno*, cioè per l'*intera persona*, è prevista un proprio processo formativo»²⁰.

In tal senso, si può ancor meglio comprendere che ogni aula, ogni scuola è uno spazio vissuto. Ne segue che l'aula virtuale non è un'aula, perché non è possibile esperire le posizioni nello spazio, le distanze corporee, gli sguardi e le attese, percepire gli uni la presenza degli altri²¹, semmai rischia di essere un *non-luogo*, specie se la sua frequentazione non è facilitata da insegnanti capaci di formare e formarsi alle virtù del digitale²². Né si può oggi pensare di «addomesticare la rivoluzione digitale considerandola solo un'estensione integrativa della tradizionale esperienza di scuola in presenza»²³, perché nulla sarà come prima, in tanti contesti e certamente in quelli scolastici²⁴.

3. Spazi chiusi e spazi aperti: quale antropologia pedagogica?

Nella tradizionale esperienza di scuola in presenza, lo spazio per eccellenza deputato alla formazione è l'aula, talvolta intesa proprio come un luogo di sorveglianza foucaultiana: «spazio chiuso, tagliato con esattezza, sorvegliato in ogni suo punto, in cui gli individui sono inseriti in

¹⁹ *Ibid.*, p. 155.

²⁰ E. Stein, *Sull'idea di formazione* (1930), in *Formazione e sviluppo dell'individualità*, Città Nuova, Roma 2017, p. 25

²¹ M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà. Scritti per la filosofia e per l'educazione*, Marietti, Genova 2008, pp. 147-157.

²² A. La Marca, *Competenza digitale e saggezza a scuola*, La Scuola, Brescia 2014; P.C. Rivoltella, *Le virtù del digitale: per un'etica dei media*, Morcelliana, Brescia 2015.

²³ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid*, cit., pp. 88-89.

²⁴ A. Novoa – Y. Alvim, *Nothing is new, but everything has changed: a viewpoint on the future school*, «Prospects», 49/2020, pp. 35-41; P. Bignardi – S. Daidone, *Niente sarà più come prima. Giovani, pandemia e senso della vita*, Vita e Pensiero, Milano 2021.

un posto fisso, in cui i minimi movimenti sono controllati»²⁵. Mentre gli altri spazi sono percepiti e vissuti da insegnanti e alunni come spazi per attività “altre”, meno importanti dal punto di vista dell’apprendimento, anche perché poco controllabili.

Certo la riflessione pedagogica da decenni auspica il ricorso a metodi attivi e cooperativi, che prevedono in se stessi una diversa organizzazione e fruizione degli spazi – anche solo per il fatto che, in ragione della ormai da tempo nota pluralità degli stili di intelligenza²⁶, ci sono alunni che non apprendono, o non come potrebbero, se tenuti sempre fermi – ma va osservato che, da una parte, non sono molti gli insegnanti a saper/voler servirsi autenticamente di questi metodi, dall’altra che l’idea che gli spazi debbano essere *tagliati con esattezza* è un’idea molto radicata nell’antropologia contemporanea e molto diffusa, anche se spesso in modo impercettibile.

È l’antropologia sottesa alla tradizione liberale. Infatti, il profilo dell’essere umano delineatosi a partire dalla modernità, è pensabile come il risultato di un movimento di *recinzione*, di chiusura dello spazio e rafforzamento dei confini delle sue proprietà, sul modello delle *enclosures* che prepararono l’avvento del capitalismo: è il profilo dell’*homo clausus*, per usare l’espressione del sociologo di formazione filosofica (anche fenomenologica) N. Elias²⁷. E poiché si tratta di un profilo non più disegnato, come nella tradizione della filosofia classica e cristiana, sul piano della sostanza e dell’essere, ma sul piano dell’averne, allora si può anche dire che l’*homo clausus* è l’*homo oeconomicus*. La sua libertà viene intesa in senso “possessivo”, come difesa dei propri spazi dalle ingerenze altrui. Infatti, il soggetto della tradizione liberale moderna quando pensa alla piena realizzazione di sé e della propria libertà pensa ad una assoluta sovranità su di sé e alla fortificazione dei propri confini: si percepisce e si vive non come persona, bensì come individuo.

La curvatura che il progetto moderno ha assunto con il postmoderno, arrivando fino ai nostri giorni, non ha fatto che accentuare questi

²⁵ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 215.

²⁶ H. Gardner, *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

²⁷ Cfr. N. Elias, *Il processo di civilizzazione*, il Mulino, Bologna 1988.

tratti individualistici e difensivi, con i connessi modi di intendere e vivere lo spazio.

Da questo punto di vista, il confine costituisce, dalla modernità in poi, una modalità di delimitazione dello spazio e di fissazione delle distanze rispetto a ciò che è considerato *altro* o, meglio, estraneo²⁸. Il confine ha una funzione molto simile a quella che la cornice ha per un'opera d'arte: la delimita rispetto al mondo circostante e *la chiude in se stessa*²⁹.

Si può dire che l'aula del modello liberale e neoliberale è un'aula in tal senso “incorniciata” che rispecchia il modello neoliberale della scuola azienda, basata sui criteri di efficienza e di standardizzazione: dell'insegnamento, della valutazione del lessico scolastico, in ultima istanza, della stessa professione docente³⁰. E non si dimentichi che i proclami di corresponsabilità educativa si sono spesso arenati su questioni di confini, ritenuti invalicabili, tra il mondo scolastico e il suo *altro*³¹.

D'altra parte, l'idea moderna di spazio porta con sé una precisa idea di tempo. È una rappresentazione del tempo come una realtà solo esterna, come qualcosa di oggettivo che scorre lungo una retta. Il tempo, secondo questa rappresentazione lineare, può essere misurato mediante numeri: quelli dell'orologio e del calendario. Può essere suddiviso e programmato. Nella modernità, i ritmi personali e sociali sottendono questa idea di tempo che prescinde dalla significatività esistenziale, da quello che Bergson ha chiamato il *tempo vissuto*³².

Nella società industriale è diventato sempre più importante suddividere, frammentare e programmare il tempo in modo “razionale”, cioè in modo efficace e produttivo, secondo una razionalità di tipo economico. Si parla di “impiego del tempo”, di “risparmio di tempo”, ecc... «Questa concezione del tempo è diventata egemonica ed ha progressivamente assimilato sia il nostro mondo esistenziale, sia la nostra rappre-

²⁸ Cfr. S. Labate (a cura di), *Differenze e relazioni. Il prossimo e l'estraneo*, Aracne, Roma 2013.

²⁹ Cfr. G. Mandich, *George Simmel e la sociologia dello spazio*, «Quaderni del Dipartimento di Scienze Economiche e sociali. Cagliari», 1996, p. 9.

³⁰ M. Baldacci, *Per una idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano 2014; V. D'Agnese, *Ascolta, esegui e consegna. Le istruzioni di PISA per gli insegnanti*, «Studium Educationis» 1/2021, pp. 17-27.

³¹ P. Triani, *La collaborazione educativa*, La Scuola, Brescia 2018.

³² H. Bergson, *Storia dell'idea di tempo*, Mimesis, Milano 2019.

sentazione del tempo stesso»³³. Si può dire che la concezione del tempo tipica del lavoro di fabbrica ha permeato tutte le dimensioni dell'esistenza, compresa quella scolastica.

Poi, con il passaggio dal capitalismo industriale a quello postindustriale, il tempo lineare è diventato sempre più accelerato e frammentato, fino a diventare punteggiato³⁴. È il tempo veloce del consumo, fatto di urgenze che si susseguono velocemente e che non consente attese: è una modifica radicale del tempo dell'io³⁵. Ne abbiamo testimonianza in uno dei vissuti tipici del nostro tempo: per quanto le innovazioni tecnologiche abbiano consentito, nei più svariati ambiti di “risparmiare” molto tempo, di tempo sembra che ne abbiamo sempre meno; in altri termini, ci sentiamo in uno stato permanente di carenza di tempo.

La flessibilizzazione dell'economia neoliberale odierna, con il controllo individualizzato dei tempi lavorativi, non sembra averci dato maggiori libertà: i tempi del lavoro prima ritenuti “normali” - per la maggior parte dei lavori distinti in feriali e festivi, o comunque segnati da turnazioni tra lavoratori in spazi ben definiti e pubblici - sono stati progressivamente abbandonati e il lavoro si è insinuato sempre più nel tempo serale, in quello del fine settimana, in quello familiare. Di conseguenza, pian piano ne ha colonizzato alcuni spazi.

E poi è arrivata l'epidemia da Covid. Rapidamente è diventata pandemia. Ed è arrivato il *lockdown*: la colonizzazione dello spazio familiare è diventata repentinamente un'invasione. Anche per professionisti il cui lavoro non si era mai sovrapposto ai tempi e agli spazi familiari, è arrivato lo *smartworking* che, non essendo necessariamente *smart* - non basta un qualsiasi uso della tecnologia a garantire l'intelligenza -, preferisco chiamare *homeworking*. Sono state infatti le case, soprattutto per alcuni mesi, ad essere state messe davvero in questione, soprattutto perché con l'*homeworking* di moltissimi genitori, cominciava una inedita forma

³³ H. Zeiher, *Accelerazione della quotidianità e flessibilizzazione del tempo: nuove condizioni cronologiche del lavoro privato*, in F. Cambi (a cura di), *Percorsi verso la singolarità*, ETS, Pisa 2008, p. 405.

³⁴ Cfr. M. Maffessoli, *Note sulla postmodernità*, Lupetti, Milano 2005; N. Aubert, *Farsi vedere. La tirannia della visibilità nella società di oggi*, Giunti Editore, Firenze 2019.

³⁵ E. Borgna, *L'attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano 2005.

di *homeschooling* di tutti i figli. Sono stati mesi lunghi, più lunghi degli altri: non certo su calendari e orologi, ma nei vissuti delle famiglie.

È chiaro a tutti che con la pandemia lo spazio dell'aula è stato destrutturato, che la difesa dei confini che la chiudevano in se stessa e la sorveglianza di coloro che la abitavano è diventata impossibile: una buona notizia per l'educazione.

4. Produttività o generatività?

Nel mondo scolastico e non solo, la pandemia ha cambiato e sta cambiando molte cose, ma ha anche costretto tutti a riconoscere che molte cose erano cambiate già prima (anche se i più potevano ignorarla o trovavano comodo farlo), oppure ha reso evidenti difficoltà o esigenze che già prima erano state individuate e denunciate da qualcuno senza che questo sortisse effetti concreti per tutti (come appunto le disuguaglianze e il complessivo ritardo delle infrastrutture digitali nel nostro Paese o la necessità di una specifica formazione al digitale per gli insegnanti o ancora l'inadeguatezza degli spazi scolastici rispetto alle recenti conquiste della didattica): la pandemia è stata spesso una preziosa lente di ingrandimento.

Ad esempio, durante il *lockdown* è diventato chiaro che l'apprendimento scolastico non può avere una funzione solo informativa (mentre si preferiva non confrontarsi con il fatto che la scuola ha da molto tempo perso il primato di fonte di conoscenze e che i bambini di nozioni ne hanno già moltissime); che i nativi digitali apprendono anche in tempi e luoghi diversi da quelli della scuola come è stata pensata in epoca moderna; che non si può (e si deve) insegnare sorvegliando e punendo o impedendo l'aiuto reciproco tra alunni (con la DAD era semplicemente impossibile), ma semmai suscitando l'interesse per l'apprendimento e l'autentica collaborazione, oltre che cimentandosi seriamente in forme di valutazione non nozionistica, ma formativa.

Per ciò che riguarda le presenti riflessioni, giova rilevare che è venuto in luce quanto la scuola sia rimasta immodificata anche rispetto ai cambiamenti che hanno segnato negli ultimi decenni gli spazi e i tempi della vita familiare. Infatti, nel passaggio dalla società moderna industriale a

quella contemporanea postindustriale, molte cose sono state date per scontate, a favore della produttività economica e a scapito della generatività dei legami familiari.

Nel modello della modernità, il marito guadagnava e la moglie sovrintendeva al lavoro privato, quindi i bambini venivano custoditi e curati in casa dalla madre, a scuola dagli insegnanti: non c'era alcuna necessità che i tempi del lavoro dei genitori, cioè del padre, e quelli della scuola si coordinassero, in quanto la madre «aveva, per principio, sempre tempo e poteva adattarsi ai diversi regimi temporali: la donna di casa era una specie di ammortizzatore temporale»³⁶. Con l'ingresso delle donne nel mondo del lavoro e soprattutto con una sempre più caleidoscopica flessibilizzazione di spazi e tempi di lavoro, tutto questo è cambiato; ma il modo di pensare la scuola è rimasto lo stesso, anche quando ad esempio si trattava di stabilire luoghi e orari di incontri “per le famiglie” e di “invitarle”. In generale, le famiglie non sono state adeguatamente sostanziate (con una rielaborazione pubblica: che significa con fondi pubblici, ma anche con molto altro), sebbene la riflessione pedagogica avesse indicato in più modi quanto questo penalizzasse i bambini innanzitutto, ma anche i genitori (e, di fatto, soprattutto le madri)³⁷.

Con la pandemia è diventata a tutti evidente l'urgenza del problema. Molte ricerche sul vissuto delle famiglie, restituiscono il vissuto di, per così dire, “ammortizzatori usurati”, usurati già prima della pandemia; descrivono l'esplodere di difficoltà sedimentate ma divenute ingestibili nel repentino passaggio da una famiglia decisamente sbilanciata verso l'esterno (fuori casa per il lavoro, per la scuola, per i pasti, per il tempo libero) , ad una famiglia *sospesa*, costretta a ritornare all'interno (in casa per il lavoro, per la scuola, per i pasti, per il tempo libero)³⁸. In ciò hanno avuto un ruolo fondamentale le nuove tecnologie, nel cui “spazio” i genitori si sono trovati a dover rimodulare non solo la loro

³⁶ H. Zeiher, *Accelerazione della quotidianità e flessibilizzazione del tempo*, cit., p. 412.

³⁷ H. Zehiher - D. Devine - A. T. Kjorholts - H. Strandell, *Flexible Childhood? Exploring Children Welfare in Time and Space*, University Press of Denmark, Odense 2007; G. D'Addelfio, *Lavoro flessibile al femminile: alcune questioni per la pedagogia*, «La Famiglia» 2014, pp. 143-174.

³⁸ Centro di Ateneo Studi e ricerche sulla famiglia, Università Cattolica del Sacro Cuore, *La famiglia sospesa*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

attività lavorativa, ma anche la cura familiare: la maggior parte dei genitori – anche quelli che finora ne erano “rimasti fuori” – è stata coinvolta in qualche modo nelle attività della scuola ed è stato decisivo il loro supporto all’apprendimento; insieme a ciò alcuni raccontano un maggiore impegno nella cura del dialogo e delle relazioni intrafamiliari³⁹. Per alcune famiglie questa è stata un’occasione preziosa e piacevole, per altre invece, anche a causa difficoltà materiali e spazi ridotti, l’essere sottoposti alla ri-organizzazione temporale e gestionale, in una vicinanza fisica costante ha accresciuto le divisioni relazionali⁴⁰. Si può dire che molte famiglie abbiano provato a scrivere «un romanzo di resilienza familiare»⁴¹ e si noti che la resilienza è, nella prospettiva dell’educazione, un *cambiamento di forma*.

Anche una ricerca sulla corresponsabilità educativa al tempo del Covid, coordinata dall’Unità di ricerca di Pedagogia generale e sociale dell’Università degli studi di Palermo, nella prima metà del 2021 - condotta tramite questionari online a risposta aperta rivolti sia genitori, sia ad educatori e insegnanti dei servizi per l’infanzia, delle scuole dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado della Sicilia -⁴², ha rivelato

³⁹ Stando all’indagine Istat, “Diario della giornata e attività ai tempi del Coronavirus”, che ha coinvolto più di 2.400.000 italiani e italiane di età superiore ai 18 anni ed è stata pubblicata a ottobre 2020, c’è stato un diffuso incremento del tempo dedicato alla cura dei figli (il 67,2% degli intervistati con figli 0-14 anni). Stando ai primi risultati della ricerca promossa dall’Unicef con il Dipartimento di Scienze della formazione dell’Università degli Studi RomaTre “La vita in famiglia ai tempi del Coronavirus”, il 60,5% dei caregiver delle famiglie italiane – che per quasi il 90% sono donne – ha visto aumentare nel complesso il proprio lavoro professionale e di cura; tuttavia, il 72% dichiara di aver dedicato più tempo al gioco con i figli.

⁴⁰ L. Girotti, *Una vicinanza che divide, una distanza che non unisce: spunti di riflessioni a partire dalle criticità emerse nel corso dell’esperienza della didattica “casalinga”*, in G. Laneve, *La scuola al tempo della pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata 2021, pp. 97-110.

⁴¹ A. Pellai, *Mentre la tempesta colpiva forte. Quello che noi genitori abbiamo imparato in tempo di emergenza*, DeAgostini, Milano 2020, p. 24.

⁴² I questionari sono stati proposti soprattutto durante incontri con scuole e associazioni di genitori; successivamente sono stati poi ulteriormente diffusi grazie ai social network, secondo una tecnica di “campionamento snowball”. Sono stati così complessivamente raccolti 332 questionari: 196 di educatori e insegnanti e 136 di genitori. Con la metodologia di analisi di tipo fenomenologico-ermeneutico, si è inteso descrivere l’esperienza *vissuta in prima persona*, cioè dal punto di vista dei soggetti coinvolti nel fenomeno in esame, cercando di far emergere quanto rimane di essenziale, e quanto invece si è rivelato accidentale o persino dis-educativo, per tracciare nuove direzioni

vissuti analoghi: la difficoltà maggiore vissuta dai genitori (come rivelano il 48% delle risposte) è stata quella di conciliare *homeworking* e DAD, cosa che ha richiesto - come alcuni si sono espressi - competenze "gestionali" o addirittura "strategiche", data la sovrapposizione all'inizio caotica di spazi e tempi dei diversi membri della famiglia (soprattutto, ovviamente, nelle famiglie con più di un figlio). Questa difficoltà ha pesato persino più del distanziamento sociale (richiamato dal 31% delle risposte). Inoltre ad essa va legata anche un'altra percentuale di risposte (pari al 10%) che richiama la difficoltà di organizzare il tempo dei figli non dedicato alla scuola.

Sembra quasi che il tempo più che lo spazio sia emerso come problema e non stupisce se si considera che, come proprio una considerazione accorta dell'esperienza della DAD può rivelare, la spinta verso la quantificazione del paradigma neoliberale, ha condotto ad una progressiva *spazializzazione del tempo*, ovvero ad una assolutizzazione dello spazio; da questo punto di vista proprio le restrizioni spaziali hanno reso evidente l'esigenza di ricalibrare, a più livelli, il rapporto tra temporalità e spazialità nel nostro tempo⁴³. Si annuncia qui un tema di riflessione importante per la filosofia dell'educazione.

Tornando all'indagine qualitativa richiamata, obiettivo generale è stato quello di dare possibilità a genitori e insegnanti di narrare le loro prospettive sull'attuale situazione, esprimendo anche la loro comprensione della corresponsabilità tra scuola e famiglia, e indagare cosa, proprio "grazie al Covid", alcuni genitori hanno vissuto e stanno imparando sulla scuola, indagando contemporaneamente cosa alcuni insegnanti hanno vissuto e stanno imparando sulle famiglie. L'idea di fondo è stata quella accennata in premessa, di cui a questo punto sono più chiare le implicazioni: se nella realizzazione di una autentica corresponsabilità tra scuola e famiglia i modi di rappresentare i "confini" e i "posti" tra l'una e l'altra sono stati un vero e proprio scoglio, oggi si dischiudono inedite possibilità di ristrutturazione di tali rappresentazioni. Sarà necessario

per l'educazione. Per una presentazione completa: G. D'Addelfio, S. Pizzimenti, M. Vinciguerra, *Vissuti di insegnanti e genitori al tempo della pandemia: note sulla corresponsabilità educativa scuola e famiglia* (in corso di pubblicazione).

⁴³ S. Mancini, *La DAD nell'emergenza Covid: restrizione spaziale e sfida per una nuova temporalizzazione*, «Pedagogia e Vita» 3.2020, pp. 161-171.

proseguire progettando incontri formativi perché gli adulti educatori che insieme operano *nella scuola*, cioè insegnanti, dirigenti e genitori, possano condividere questi nuovi apprendimenti e avviare percorsi formativi alla corresponsabilità.

5. *Verso una scuola aperta e partecipativa: un luogo di educazione e di crescita per tutti*

Oltre che una preziosa lente di ingrandimento, la pandemia è stata ed è per la scuola, un attivatore di processi necessari che, per diverse ragioni, non superavano timidi avvii. Rispetto al nostro tema, non va dimenticato che, dopo il *lockdown*, è stato incentivato il ricorso a spazi nuovi e *più aperti* (come parchi, teatri, biblioteche, ecc.) dove svolgere didattica garantendo maggiore distanziamento. È auspicabile che, al di là della motivazione contingente, le scuole colgano l'occasione per ripensare e stimolare nuove modalità di apprendimento, a partire da quelle cooperative di cui tanto si parla senza però volerne assumere sul serio le premesse: non è indifferente lo spazio in cui si pensa di realizzarle e la possibilità per gli alunni di muoversi in esso. Si tratta allora proprio di *ri-formare*, rinunciando alle “cornici” e alle rassicuranti certezze abituali, cioè «redifinire il luogo scuola su una pluralità di dimensioni che coinvolgano direttamente quella della città e le sue componenti socio-culturali»⁴⁴.

Si tratta di prendere atto della permeabilità degli spazi educativi, anche ad esempio ripensando il senso della scansione spazio-temporiale dell'apprendimento tra compiti a casa e compiti scuola (che non sempre è evidente). Ciò significa innanzitutto ripensare spazi e tempi dell'apprendimento a scuola, avendo sperimentato “grazie al Covid” che non sono destini ineluttabili, ma spesso solo routine modificabili e, ancora una volta, strategie di difesa (in modo da rendersi conto che forse non è sempre vero che “sarebbe bello farlo *a scuola*, ma *non c'è tempo...*”). In effetti, la possibilità di rimodulare spazi e tempi era stata già resa evi-

⁴⁴ G. Laneve, *I tanti significati del luogo scuola: uno sguardo costituzionale*, in Id., *La scuola al tempo della pandemia*, cit., p. 20.

dente da tante esperienze di alternanza scuola lavoro ben condotte o esperienze di *service learning*, che però sono state spesso percepite come attività al margine del “vero” spazio/tempo scolastico.

Prendere atto della permeabilità di spazi e tempi significa però soprattutto dare davvero voce ai genitori e in generale agli attori del territorio *dentro la scuola*. E questo a sua volta aiuterà ad evitare che molte innovazioni non siano intese e praticate solo come *alternative alla scuola*. Mi riferisco a tutte quelle esperienze, tra loro anche molto diverse, che negli ultimi anni si sono progressivamente diffuse, pl. negli Stati Uniti e in Europa, manifestando la necessità di nuovi spazi e nuovi tempi, quindi un ripensamento di cosa dovrebbero essere l'apprendimento e l'educazione tra casa e scuola e, a partire da esso, un approccio rinnovato al concetto di comunità educativa: *Tagesmütter*, scuole nel bosco, *homeschooling*, scuole senza pesi ecc....

Si tratta, però, di pratiche educative talvolta concepite in sostituzione e in opposizione all'educazione scolastica istituzionale. Ora, va osservato che, da una parte, esse sono nate dal rifiuto da parte dei genitori di una logica utilitaristica, quindi di una scuola liberista standardizzata sull'efficacia dei risultati e sull'omologazione delle proposte formative, in cui avvertivano la mancanza di valorizzazione del loro ruolo educativo, dall'altra hanno anche dato vita o a derive neoliberiste di sfiducia totale nelle istituzioni o ad un comunitarismo estremo che porta alla frantumazione della società in tante piccole comunità. In questi modelli di scuola “alternativa”, dietro all’istanza di superare varie forme di standardizzazione e repressione della scuola “tradizionale”, non c’è una vera promozione di giustizia, perché prioritario risulta difendere il “tra noi”, secondo una logica definita “NIMBY”⁴⁵.

Oggi diventa allora essenziale non ricadere nell’errore di pensare l’autonomia scolastica dentro gli schemi neoliberisti di concorrenza, ma nemmeno con distorti comunitarismi, perché entrambi impediscono la promozione della vera solidarietà, quindi della giustizia⁴⁶. E se troppo

⁴⁵ Si tratta dell’acrononimo di *Not In My Back Yard, Non nel mio giardino*.

⁴⁶ Cfr. P. Merieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2015; E. Bottero, *Pedagogia cooperativa. Le pratiche di Freinet per la scuola di oggi*, Armando Editore, Roma 2021.

spesso i genitori sono rimasti, prima che nella realtà, nella mente degli insegnanti e ancor prima dei loro dirigenti, sulla soglia dello spazio-tempo vissuto della scuola, occorre innanzitutto ripensare una leadership scolastica *condivisa, pratecipativa e distribuita*, come un *insieme di alleanze* tra dirigenti, insegnanti e famiglie che «danno valore alla costruzione delle relazioni, al dialogo, alla condivisione del potere, come parte di una scuola giusta e socialmente democratica»⁴⁷.

Occorre pensare - sul modello delle “scuole per genitori”⁴⁸ che diventino anche per dirigenti e insegnanti - un’adeguata *formazione al riconoscimento reciproco*, che richiama una vera e propria *ri-forma* antropologica in modo che l’altro non sia l’estraneo da cui difendersi e l’ostacolo della soggettività, ma il luogo della sua *istituzione*⁴⁹. Ciò comporterà anche pensare a spazi e tempi nuovi e specifici.

Le famiglie saranno allora sin dall’inizio pensate e accolte come risorsa interna e parte integrante, validi interlocutori per la co-costruzione di valori, obiettivi e strumenti educativi. In altri termini: il loro spazio sarà *precisamente dentro*, e non fuori o ai margini, della vita scolastica. Solo su questo fondamento si potranno promuovere *azioni generatrici di comunità*, di condivisione e corresponsabilità autentiche tra scuole, famiglie e territori.

⁴⁷ S. Auerbach (ed), *School leadership for authentic family and community partnerships*, cit., p. 734.

⁴⁸ D. Simeone, *L’esperienza delle scuole per genitori*, in A. Bellingreri (a cura di), *La cura genitoriale*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2012 pp. 123-138; A. Bellingreri, *La creazione delle scuole per genitori nelle istituzioni pubbliche*, « La Famiglia», 2013, pp. 40-54.

⁴⁹ Cfr. E. Levinas, *Totalità e infinito. Saggio sull’esteriorità*, Jaca Book, Milano 1980. Si veda anche: C.Vigna, *Etica del desiderio come etica del riconoscimento*, Orthotes, Salerno 2015.

Valeria Rossini

*Scene di gruppo. Nuove prossimità scolastiche
ed educazione alla cittadinanza*

1. La scuola come spazio e tempo di vita comunitaria

La scuola ha un ruolo essenziale nella protezione dell'infanzia e dell'adolescenza da tutte le forme di depravazione e disagio che purtroppo trovano nelle situazioni di crisi un pericoloso terreno di coltura. L'investimento nella scuola, a partire dal segmento prescolare, è strumento fondamentale delle politiche socio-educative nazionali, al fine di sostenere lo sviluppo armonico dei bambini e dei ragazzi, e di assicurare il progresso della società. Questi due fini generali della scuola animano due diversi paradigmi concettuali: il paradigma dello *sviluppo umano*, attento alla promozione dell'umanizzazione dell'uomo e della democratizzazione della società, e quello del *capitale umano*, orientato al profitto e alla efficienza produttiva¹.

L'emergenza sanitaria ha messo in risalto la necessità di ricomporre tali modelli di scuola e approcci all'istruzione in un progetto educativo globale, affinché le nuove generazioni possano curare le ferite causate dalle separazioni dovute alle restrizioni, e imparare a riconnettersi con il mondo.

In un documento pubblicato dall'UNESCO nel 2020, dal titolo “Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action”, sono illustrate alcune possibili direzioni di intervento. Tra queste, mi ha colpito in particolare il quinto punto, che insiste sulla necessità di proteggere lo spazio sociale della scuola. «The school as a physical space is indispensable. Traditional classroom organization must give way to

¹ Si rimanda a M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

a variety of ways of ‘doing school’ but the school as a separate space-time of collective living, specific and different from other spaces of learning must be preserved².

Il contesto spazio-temporale scolastico è stato completamente capovolto dai provvedimenti resisi necessari per fronteggiare la situazione pandemica. Tra questi, il “Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l’anno scolastico 2020/2021”, emanato con D.M. 39 del 26 giugno 2020, ha ridisegnato la vita collettiva a scuola ricorrendo a due strumenti fondamentali: l’autonomia e l’apertura al territorio. Riguardo al primo aspetto, in linea con il Regolamento 8 marzo 1999, n. 275, recante “Norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche”, si prevedono alcune forme di flessibilità organizzativa, tra cui una riconfigurazione del gruppo classe in più gruppi di apprendimento, l’articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso, una frequenza scolastica in turni differenziati, oltre che il ricorso alla didattica digitale integrata, e una diversa modulazione settimanale del tempo scuola.

Un’altra fondamentale linea d’intervento ha riguardato l’apertura della scuola al territorio, mediante la costituzione di “Patti educativi di comunità”, che promuovano il coinvolgimento dei vari soggetti pubblici e degli attori privati, secondo il principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa. Concretamente, si tratta di favorire la messa a disposizione di strutture o spazi esterni agli edifici scolastici, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei, al fine di potervi svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali, e definire compiti e funzioni dei diversi attori coinvolti nella visione della scuola come *comunità educante*³.

² UNESCO, *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*, UNESCO, Paris 2020, p. 6.

³ Sul tema della comunità educante si vedano, tra i numerosi contributi: L. Pati, *L’educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1990; G. Dalle Fratte, *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Armando, Roma 1993; E. Del Gottardo, *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapetos, Napoli 2016; A. Broccoli, *Generatività e comunità socio-politica. Uno sguardo pedagogico*, «Pedagogia e vita», 3 (2019), pp. 36-47; Ead., *Un inattuale etico-politico. Riflessioni sul concetto di comunità educante*, «Nuova Secondaria», 2 (2019), pp. 33-35; G.

Come sappiamo, nonostante tali importanti dichiarazioni di principio e impegni d'azione, in questo ultimo anno la scuola italiana non è riuscita a uscire da una condizione di oggettiva incertezza e confusione, legata alla disomogeneità delle disposizioni regionali e nazionali, a loro volta dipendenti dalla curva epidemiologica, ma anche dall'instabilità politica.

Guardando *nello specchio della scuola*, l'attuale Ministro dell'Istruzione Bianchi ha sottolineato che la pandemia ci ha privato della scuola, almeno della scuola come la conoscevamo: un'agenzia che ritmava le giornate delle famiglie⁴, organizzate intorno alla quotidianità scolastica di bambini e ragazzi, costruita sull'alternanza di riti e routine quali l'ingresso in aula, l'appello, il cambio dell'ora, la ricreazione, le attività didattiche e gli incontri nel corridoio, i giochi in palestra o in giardino, il suono festoso della campanella.

L'emergenza sanitaria ha alterato questa impostazione tradizionale, forse troppo rigida e abitudinaria, aprendo la strada a un nuovo modo di considerare la scuola a livello organizzativo, ma soprattutto socio-culturale.

Da un punto di vista organizzativo, la pandemia ha acceso i riflettori sui problemi atavici della scuola italiana, in particolare nel Mezzogiorno, tra i quali le classi numerose (le cosiddette «classi pollaio»), l'insufficienza e la precarietà del personale docente, l'inadeguatezza degli edifici e delle attrezzature. Da un punto di vista socio-culturale, ha sollevato l'improcrastinabile riflessione sul ruolo che spetta oggi alla scuola, sul senso della sua opera nell'attuale società liquida, globale e interculturale.

Questi due livelli richiedono interventi sinergici, posto che il miglioramento *delle scuole* produce senza dubbio il miglioramento *della scuola*, in termini di produttività ed efficienza del sistema di istruzione e conseguentemente di quello sociale in senso più ampio. Ciò detto, abbastanza scontato è allora l'appello a investire nella scuola e nell'educazione risorse che invece il nostro Paese, ormai da oltre dieci anni, sta progressivamente sottraendo al futuro dei suoi abitanti.

Del Bene, A.L. Rossi, R. Viaconzi, *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*, Fabbrika dei Segni, Novate Milanese (MI) 2021.

⁴ Cfr. P. Bianchi, *Nello specchio della scuola*, il Mulino, Bologna 2020, p. 15.

Tuttavia, in un'ottica pedagogica, non si tratta solo di fare della scuola il *cuore* della comunità sociale, ma di provare ad ascoltarne il *battito*⁵, quale bisogno vitale dell'organismo sociale che, in condizioni regolari, è dato per scontato.

Storicamente, la scuola pulsa al ritmo di tre fondamentali finalità: la selezione della classe dirigente, l'educazione del popolo, la qualificazione dei lavoratori, cui si aggiunge, a partire dal Settecento, quella relativa alla formazione della persona. Queste finalità si esplicitano e si intersecano oggi nella formazione della leadership, nella costruzione dei valori della comunità, nella diffusione e nell'innalzamento delle competenze professionali, e nella promozione delle identità individuali e sociali.

Come concretizzare unitariamente tali finalità all'interno di un'istituzione che non può e non deve tornare quella di prima? Nell'impossibilità di analizzare dettagliatamente le diverse e cogenti proposte che stanno emergendo, proviamo a riprendere la parola chiave che potrebbe accomunarle tutte, ossia *comunità educante*, per formulare una riflessione sulle modalità attraverso le quali la scuola potrà mantenere la promessa costituzionale di restare *aperta a tutti*, ristrutturandosi in una pluralità di ambienti *oltre* la scuola e *fuori* dalla scuola, da esplorare senza pretese di colonizzazione o complessi di superiorità⁶.

Già dall'inizio del secolo scorso, la ricerca pedagogica ha dimostrato che la qualità dell'ambiente scolastico è fondamentale per dare vita a percorsi di apprendimento e partecipazione *a misura di bambino e di cittadino*.

Questo ambiente, che già prima della pandemia non corrispondeva esclusivamente allo spazio dell'aula, si è dovuto disarticolare per potersi insinuare in modo flessibile, a volte invasivo e a volte reticente, nelle case e nelle strade. La diffusione delle tecnologie ha consentito di continuare a *fare scuola*, oltrepassando il vincolo della compresenza e del contatto fisico e sincrono tra alunni e insegnanti.

Ciò non ha condotto tuttavia al superamento automatico del carattere trasmissivo e passivo di una certa didattica che, quando è stata traspo-

⁵ Cfr. Ibi, p. 12.

⁶ Per ulteriori riflessioni si rimanda al contributo di Pierpaolo Trianì in questo numero.

sta senza rilevanti modificazioni nel congegno tecnologico, ha mostrato davvero tutti i suoi limiti.

Nell'epoca post-pandemica, dismesso (si spera) l'uso emergenziale e inesperto di tali forme di insegnamento-apprendimento, si tratta di ri-modellare la scuola, intesa come un contesto spazio-temporale specifico e diverso dagli altri spazi di apprendimento, aprendola a nuove opportunità di disseminazione del suo patrimonio educativo, in grado di fornire o restituire sia al territorio e sia al web occasioni di socializzazione e contenuti di apprendimento. In tale direzione, bisogna preliminarmente comprendere quali meccanismi è necessario oliare per facilitare il passaggio e favorire l'integrazione definitiva tra questi mondi, utilizzando opportuni canali di comunicazione attraverso i quali promuovere l'educazione alla cittadinanza e l'esercizio dei diritti-doveri a essa connessa.

Il compito sembra arduo, essendo la scuola uno spazio materiale, relazionale e simbolico attraversato da una pluralità di dinamiche, che lo rendono un *dispositivo* formativo più o meno mobile e dinamico. Come ricordiamo, Foucault ha utilizzato la parola dispositivo per indicare «un insieme assolutamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni, morali e filantropiche»⁷.

Nel caso della scuola, abbiamo una materialità tecnica, fatta di banchi e lavagne, campane e sale degli insegnanti: è il dispositivo in quanto macchina. Ma la scuola è anche un certo tipo di saperi e un certo modo di pensare l'educazione e la socializzazione: e questa è la componente epistemologica, l'apparato. Quel che mette in relazione queste due dimensioni è il livello situazionale, il sistema di relazioni che si stabiliscono tra insegnanti e studenti dentro quel tipo di logica e di contesto⁸.

All'interno di tale sistema di relazioni, il gruppo può rappresentare il contenitore concettuale che fa da *fascicolo* e, nello stesso tempo, da *connettore* del tessuto comunitario della scuola. L'interrogativo che attraversa queste riflessioni parte dunque da un concetto di gruppo come

⁷ M. Foucault, *Dits et Écrits II, 1976-1988*, Gallimard, Paris 2001, p. 299, cit. in G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, Nottetempo, Roma 2006, p. 23.

⁸ P. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Scholé, Brescia 2018, p. 11.

laboratorio e crocevia di esperienze di educazione alla cittadinanza a scuola, che oggi più che mai richiedono di essere attentamente ripensate, profondamente rinnovate e pienamente valorizzate.

2. *Il corpo discente e la cittadinanza gruppale*

Appare alquanto scontato sottolineare l'importanza del gruppo ai fini dell'apprendimento e della socializzazione, anzi prima ancora ai fini della costruzione dell'identità personale. «In principio era il gruppo. L'identità personale, infatti, è una dimensione collettiva. Nessuno esiste prima di essere stato unito a qualcun altro»⁹. Sostanzialmente, non è azzardato ipotizzare che l'identità sia la risultante di un processo di interazione continua fra tre rapporti di integrazione che riguardano la dimensione spaziale, temporale e di gruppo¹⁰.

Tali dimensioni fondano le prime esperienze relazionali nell'infanzia, caratterizzando in particolare il contesto familiare e scolastico. In quest'ultimo, gli alunni imparano a vivere dentro un gruppo di coetanei, gestito da un adulto, e influenzato da scelte didattiche, regole istituzionali, disposizioni organizzative e rappresentazioni implicite ed esplicite che si intrecciano in una storia collettiva.

La ricerca psicopedagogica ha esplorato doviziosamente il ruolo del cosiddetto curricolo implicito che sostiene la vita di classe, lasciando però quasi sullo sfondo il meccanismo che la anima. Sono ancora pochi gli studi sul processo che conduce un insieme di bambini e ragazzi a diventare un *gruppo classe*, capace di intrecciare punti vista, affrontare conflittualità, armonizzare sentimenti e vissuti in un'esperienza collettiva lunga e complessa quale quella scolastica¹¹. Se l'apprendimento è incontro con l'ignoto e con l'inedito, il gruppo resta il luogo misterioso in

⁹ F. Berto, P. Scalari, *In classe con la testa: teoria e pratica dell'apprendere in gruppo*, La Meridiana, Molfetta 2016, p. 11.

¹⁰ Cfr. Ibi, p. 15.

¹¹ Per approfondimenti si rimanda a C. Girelli, *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*, La Scuola, Brescia 1999; M.G. Contini, *Il gruppo educativo: luoghi di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2000; L. Dozza, *Relazioni cooperative a scuola. Il «dierivto» e gli «ingredienti»*, Erickson, Trento 2006.

cui fare emergere ed elaborare l'inevitabile attrito tra curiosità e paura, tra tentativi di difendersi e desideri di progredire.

Nel richiamare etimologicamente ciò che è stretto e ammucchiato, come grovigli di nodi, sacchetti e rotoli (dal germanico *kruppa*, ammassare), il gruppo può essere inteso quale insieme di persone che va a costituire qualcosa di più e di diverso rispetto alla somma delle sue singole parti¹².

La realtà gruppale è stata indagata da diverse prospettive disciplinari che qui non è possibile richiamare. Da un punto di vista pedagogico, conviene solo ribadire che il gruppo non è solo un complesso di persone, strutture, norme, valori, ruoli, gerarchie, scopi e modalità relazionali, ma una concreta realtà educativa che può e deve essere abitata intenzionalmente, in quanto moltiplicatrice di potenzialità di sviluppo personale e sociale. Con riferimento alla scuola, così come parliamo di *corpo docente*, potremmo forse parlare di *corpo discente*, per sottolineare che il gruppo dei pari prende vita incarnandosi in ciascuno dei suoi membri e nelle relazioni che essi instaurano tra loro collegialmente.

«Essere membri è qualcosa di più di essere partecipanti, a significare che un membro è una parte di un tutto, di un corpo unico, come uno e unico è il gruppo»¹³.

Membri del gruppo classe, pertanto, si diventa. Il docente ha un ruolo importante in questo processo, impegnandosi a tenere insieme la classe per evitare che i partecipanti si espongano a una regressione affettiva e cognitiva che produce agitazione, isolamento, desiderio di fuga, disturbo, irritabilità, noia e confusione mentale. Ciò è ancora più vero nella situazione attuale, in cui è molto presente il rischio che gli alunni, distanti e/o distanziati, facciano emergere nel gruppo la parte più infantile, aggressiva e sregolata di sé. In particolare, nel gruppo classe interagente attraverso lo schermo, l'alunno ha bisogno di non perdere il rapporto con l'idea della classe in sé, imparando a porre in equilibrio il dolore per la separazione fisica dai compagni con il piacere della scoperta di nuove immagini dell'essere «noi».

¹² Cfr. V. Rossini, *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 67-71.

¹³ A. Bertoni, *Passi di gruppo*, San Paolo, Milano 2021, p. 32.

La ricerca pedagogica è chiamata ad accompagnare i docenti nellainevitabile ristrutturazione delle relazioni gruppali, per poi provare a preservare la cifra autentica della relazionalità in chiave educativa che, a scuola come nella società, è oggi soffocata di fatto dal suo opposto, ossia dall'isolamento, dalla diffidenza, dalla chiusura, che sono esperienze disaggregative anziché aggregative, asociali anziché socializzanti, estranianti anziché inclusive.

Ecco emergere la riflessione sulla forma che la *prossimità* scolastica può assumere nell'epoca della *screen school*, in cui ad esempio è fondamentale veicolare attraverso lo sguardo i due principali vettori della relazione educativa: la parola e il corpo¹⁴. Questa riflessione ha due conseguenti implicazioni pratiche. Da un lato, si tratta di curare più che mai la comunicazione didattica, se è vero che «comunicare è trasformare ciò che ha significato strettamente personale, un significato *autistico*, in ciò che è comprensibile da ciascun altro»¹⁵.

Dall'altro, si tratta di sublimare l'esperienza dell'alterità come incarnazione, nel senso di *avere l'altro nella propria pelle*, per evitare che la chiusura narcisistica e simbiotica dell'alunno nel proprio nido e dietro il proprio schermo si risolva nell'auto-identificazione, e dunque nella non-esposizione all'altro.

Un insieme di alunni, separati fisicamente e connessi tra loro virtualmente, possono essere un gruppo pedagogico se riescono allora a farsi prossimi agli altri, attraverso ciò che Lévinas chiamava «incontro frontale» con l'altro, o rapporto «faccia a faccia».

La prossimità cui pensiamo preesiste infatti al collegarsi, e anche al condividere, essendo un incontro in cui l'altro non si dà attraverso le immagini, non diviene fenomeno, non appare, ma resta invisibile e non rappresentabile. «La prossimità è pelle e volto umani; il contatto è tenerezza e coinvolgimento»¹⁶. Se gli oggetti – in particolare quelli tecnologici – non consentono questo tipo di relazione perché non si rivelano, ma attendono l'attività del soggetto per esprimere il loro senso, bisogna

¹⁴ Per ulteriori richiami si rimanda al contributo di Giuseppina D'Addelfio su questo numero.

¹⁵ A. Ponzio, *Responsabilità e alterità in Emmanuel Lévinas*, Mimesis, Milano 2019, p. 99.

¹⁶ Ibi, p. 31.

dunque promuovere nuove forme di significazione mediata dell'apprendimento quale esperienza sociale.

Condido con Rivoltella l'idea che il concetto di apprendimento sociale ponga in luce un ossimoro, dato che l'apprendimento si genera inevitabilmente e necessariamente in un contesto sociale. Oltre che imprescindibile, imparare con gli altri è sempre meglio, ma non è certo facile. Affinché lo stare insieme diventi esperienza educativa, è necessario che si costruiscano alcune condizioni di fondo, che preesistono alle morfologie del lavoro di gruppo o del gruppo di lavoro. Se la pedagogia trascura di esplorare le opportunità del gruppo come pratica dell'intersoggettività e ambiente di formazione, l'appello generico alla capacità generativa e all'azione prosociale e solidale in classe si riduce a un'invocazione buonista, o peggio moralista¹⁷.

Nell'ottica dell'allestimento di questa scenografia gruppale, provo a prospettare brevemente tre suggestioni, che richiedono ulteriori approfondimenti.

La prima suggestione attiene alla necessità di proteggere l'*involucro* del gruppo¹⁸. Con questa espressione di derivazione psicoanalitica, mi riferisco alla capacità di tenere insieme i tre aspetti che caratterizzano un gruppo, ossia la *pluralità*, che implica eterogeneità, l'*interazione* più o meno organizzata, a livello di influenze reciproche e di azione comune, e soprattutto il *legame*, inteso come configurazione relazionale e affettiva che definisce il sentimento di appartenenza tra i membri¹⁹.

Fermo restando il contributo psicopedagogico allo studio delle dimensioni strutturali e funzionali del gruppo, che ha dato vita a metodologie educative e didattiche note per la loro attrattività ed efficacia (come la peer education, il cooperative learning ecc.), si tratta di indagare l'aspetto relativo al legame che tiene insieme i membri del gruppo in un «tutto», guardando non solo alla dimensione del clima emotivo-affettivo, ma anche ad esempio all'influenza dei movimenti e dello spazio sulle interazioni.

¹⁷ Cfr. Agosti, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 13.

¹⁸ Si veda D. Anzieu, *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, Paris 1975.

¹⁹ Cfr. P. Triani, *Socializzazione e lavoro di gruppo*, De Agostini, Novara 1998, pp. 25-26.

In questo «tutto», il singolo alunno rischia di perdersi, di invischiarsi o di isolarsi per diverse ragioni. L'esperienza di apprendimento gruppale, soprattutto se mediata dalle tecnologie, richiede ad esempio la capacità di padroneggiare diversi linguaggi espressivi. L'arricchimento derivante dall'intreccio di opinioni diverse può avere come effetto collaterale la frammentazione del giudizio; parimenti, la discussione collettiva può risolversi solo in un'esposizione persuasiva. In sostanza, la perdita di punti di vista centrali e la moltiplicazione di punti di vista periferici non è garanzia di pluralismo, ma spesso di disarticolazione, così come la tendenza all'estroflessione del pensiero non implica necessariamente il ricorso alla trasparenza, ma spesso solo alla pubblicizzazione²⁰.

Per il docente, il lavoro *nel gruppo*, *con* il gruppo e *per* il gruppo ha allora come principale finalità quella di dare senso al caos cognitivo ed emotivo che si determina quando la classe si trova a gestire interazioni multiple, magari sfasate temporalmente e dislocate spazialmente. Si richiede quindi la costruzione di un'intelaiatura collaborativa in grado di coordinare flessibilmente sollecitazioni informali con stimoli formali, conoscenze implicite con saperi disciplinari.

Con la didattica a distanza, questo compito diventa particolarmente rilevante, perché gestire gli scambi attraverso molteplici e simultanei canali tecnologici può risultare un'attività impegnativa che incrementa il cosiddetto *carico collaborativo*, rallentando “piuttosto che facilitando” l'apprendimento²¹.

La seconda suggestione si sofferma sul ruolo del docente come *genius loci*, con la funzione di inventare le forme del noi e attivare lo «spirito del gruppo», scegliendo, a seconda del momento e della situazione, il raccoglimento, l'allegria, finanche il dolore. Non si tratta solo di lavorare sulla imprescindibile competenza di gestione della classe nelle sue diverse dimensioni educative, ossia a livello di relazioni tra insegnanti e alunni e tra alunni, di *setting* dell'aula, nonché chiaramente di metodologie didattiche.

Qui è in gioco la possibilità più ampia di dialettizzare identità e al-

²⁰ Cfr. P.C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, cit., p. 119.

²¹ Cfr. D. Parmigiani, *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*, Erickson, Trento 2009, pp. 124-125.

terità nel rapporto tra sé e i compagni, ma anche tra sé e il gruppo. Lo *spazio gruppale* deve essere infatti concepito come autonomo e pertanto reso accessibile, affinché non sia percepito come distante e ostile. È importante essere consapevoli che il gruppo rimanda un effetto-specchio, nel senso che aiuta ogni partecipante a vedere nel rapporto con gli altri e nelle rappresentazioni che questi hanno di lui, una parte ignota (o rimossa) di se stesso²².

Per il docente, mantenere uno sguardo sul gruppo significa allora essere in grado di rispondere al bisogno che ogni alunno ha di scoprire grazie al gruppo ciò che non sa (o non vuole conoscere) di sé, e nello stesso tempo prevenire il rischio di sfilacciamento della dimensione collettiva che caratterizza la vita di classe di bambini e ragazzi non più riuniti nel medesimo spazio fisico, ma a volte anche mentale e affettivo.

Detto ciò, la terza suggestione riguarda la necessità di ripensare le forme dell'appartenenza, in senso orizzontale e verticale, dentro un sistema comunitario in cui costrutti come lo *school bonding*²³ potrebbero essere riletti alla luce delle sempre più frequenti contaminazioni tra figure e ambienti educativi che, nel dono della consegna e nell'impegno della restituzione²⁴, sono in grado di influenzare aspetti cruciali della carriera scolastica degli alunni, quali la motivazione, la perseveranza, l'atteggiamento verso lo studio, e l'attaccamento alla scuola e agli insegnanti.

Governare queste contaminazioni è uno dei compiti di una pedagogia della scuola che sappia raccogliere gli intelligenti contributi sul tema della corresponsabilità tra scuola, famiglia e territorio, allo scopo di fecondare esperienze di prossimità tra generazioni e tra agenzie educative che sembrano essere oggi quasi fissate in modelli ripetitivi e statici, più vicini all'illusione di una fisionomia protettiva e avvolgente, che alla sfi-

²² Cfr. C. Neri, *Gruppo*, Borla, Roma 2001, p. 37.

²³ Si vedano S.J. Maddox – R.J. Prinz, *School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables*, «Clinical Child and Family Psychology Review», 1 (2003), pp. 31-49; A. Gowing, *Peer-peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging*, «Educational & Child Psychology», 2 (2019), pp. 64-77.

²⁴ Cfr. A. Bellingreri, *La consegna e la restituzione*, in M. Conte – G. Grandi – G. Terravecchia (a cura di), *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia dell'educazione*, Edizioni Meudon, Centro Studi Jacques Maritain, Portogruaro (VE) 2013, pp. 147-158.

da del dialogo differenziante e maturante. Queste nuove prossimità scolastiche possono rappresentare i pilastri di uno spazio scuola dischiuso, collaborativo, inclusivo e solidale, in grado di disseminare all'esterno (e accogliere dall'esterno) opportunità e competenze per imparare a vivere insieme. Così, potremmo forse provare a costruire un'idea di cittadinanza che tenga insieme, come voleva Derrida, amicizia e politica, virtù etiche e contratto sociale.

Il gruppo sarebbe, secondo questa prospettiva, la dimora (casa, ma anche sosta) in cui ciascuno impara a riconoscersi nell'altro, rispondendo *di sé* o di qualcosa *a qualcuno* e *davanti a qualcuno*. Nel viaggio attraverso i diversi modi di essere e diventare «noi», l'altro si fa compagno, ossia *colui che mi accompagna*, mentre il gruppo sostiene e protegge in quanto terzo, come il sughero nietzschiano «che impedisce al colloquio dei due di sprofondare nell'abisso»²⁵.

²⁵ Cfr. J. Derrida, *Politiche dell'amicizia*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 324.

Antonia Rubini

Scuola e famiglia: crescere tra affezione e conoscenza

Con la diffusione del Covid-19, la vita di tutti i giorni per ciascuna persona ha subito significativi mutamenti, e è stato necessario ripensare il nostro modo di vivere, dalle più semplici abitudini all'organizzazione del lavoro, perché è venuta meno la possibilità di entrare liberamente in relazione con l'altro, pena il rischio del contagio.

Una realtà pesantemente colpita, come sappiamo per esperienza diretta o per informazione, è stata e continua a essere la scuola, il cui funzionamento è stato stravolto. Il fatto che la vita scolastica sia stata tanto penalizzata, almeno ha fatto sì che l'argomento scuola sia diventato e continui a essere un tema caldo per politici, persone comuni e addetti ai lavori. Tutti si sono resi conto non solo della complessità della scuola, ma anche, e soprattutto, del peso, dell'importanza, della centralità che la scuola riveste per il futuro e il progresso di ogni società; del futuro del mondo.

Forse ancora ai giorni nostri qualcuno pensa che scuola sia uguale a trasmissione di nozioni; l'insegnante spiega, l'alunno ascolta, ripete seguendo le istruzioni. Uno schema di un passato non tanto lontano in termini di anni, ma lontanissimo, se consideriamo il cammino percorso dalla riflessione pedagogica su cosa deve intendersi per scuola e su cosa in essa accade, su quali sono gli attori che caratterizzano l'insieme scuola. La scuola è il terreno di coltura di una società. A scuola l'alunno impara, è vero, ma non solo nozioni, sperimenta il rapporto con l'altro, esce dal mondo ristretto della famiglia per scoprire un orizzonte ben più ampio, dove non esistono solo bisogni e desideri propri, scopre e si confronta con valori che gli permetteranno di essere a pieno diritto un cittadino. Quanta più attenzione e cura sarà posta nella costruzione del percorso formativo della persona tanto più si potrà contare su una società equilibrata, con uno sguardo attento al benessere collettivo. Ma co-

struire un percorso educativo all'altezza non è lavoro di pochi. Educare e formare vede il coinvolgimento di più soggetti in una cooperazione virtuosa per il conseguimento di un obiettivo nobile, quanto obbligato, perché sia garantita una vita dignitosa del pianeta.

La pandemia, con le costrizioni che ne sono derivate, ci ha posto di fronte alla necessità di riorganizzare e rivedere i termini della relazione educativa che vedono coinvolti, e di cui sono responsabili, famiglie, insegnanti e educatori; sarà quindi necessario attivare nuovi percorsi di esperienze formative per queste componenti, perché siano attrezzate ad assumersi il carico di nuove forme di corresponsabilità educativa che li obbliga nei confronti dei giovani, figli e studenti.

Tutto ciò richiede un grande sforzo “pedagogico”, affinché sia possibile dar vita ad una nuova umanità che liberi il futuro dai rischi che la povertà educativa comporta, una forma di contagio, come sostiene anche Patrizio Bianchi, neo ministro dell’Istruzione del governo Draghi, che diventa un problema anche per la democrazia.

Scuola, famiglia e territorio sono fattori attraversati da una corrente relazionale costituita dagli strumenti propri dell’autonomia scolastica, che sono la chiave concettuale per la reciproca interazione tra scuole e comunità di appartenenza, locali e nazionali. La scuola, per la sua funzione educativa, “abbraccia” e coinvolge e si integra con le famiglie e il territorio in un clima relazionale caratterizzato da linguaggi affettivi ed emotivi, e conduce alla condivisione di valori che portano i membri della società a sentirsi parte di una comunità vera e propria¹.

Quanto qui si sostiene trova ispirazione nel significato e nel valore educativo che le Indicazioni nazionali attribuiscono alla convivialità e nella considerazione che il convivere può essere il terreno generativo e di scoperta di orientamenti progettuali e pratiche utili a chi ha fatto della formazione della persona una scelta, oltre che professionale, di vita, per affrontare la complessa problematica del “vivere accanto” che può anche produrre vera sofferenza.

¹ Cfr. G. Elia, *Convivialità relazionale e corresponsabilità educativa* in P. Mulè-C. De Luca-A. Notti (a cura di), *L’insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell’autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma 2019, p. 188.

All'interno di una *comunità educante*, è la relazione educativa, allora, che torna ancora una volta al centro del nostro interesse: ripercorrere gli elementi di tale relazione, così basilare per la formazione del singolo individuo e della comunità intera, è compito più che mai urgente.

Edith Stein, nella *Struttura della persona umana*², rintracciando i cardini ontologici che formano la persona, rinvie proprio nella “relazione” e nella “relazionalità” le cifre dell'essere che voglia veramente essere “umano” e da qui, infatti dipende la naturale “appartenenza della dimensione sociale all'essere della persona”³; scuola e famiglia, allora, non possono prescindere da questa riflessione, soprattutto oggi, nell’ “epoca della frammentazione”⁴, e provare a “ri-pensare” a quali possano essere le fondamenta ontologiche della relazione educativa, appunto, perché possa avvenire una piena fioritura dell'essere umano al cuore e in mezzo al senso di spaesamento⁵ contemporaneo.

I due “luoghi metafisici” della relazione educativa per eccellenza, sono infatti, la famiglia e la scuola: da essi occorre ripartire per una nuova antropologia che possa ritrovare la sua significatività poiché ora più che mai l’“ospite inquietante”⁶ del nichilismo contemporaneo non lascia alternative, soprattutto e innanzitutto a quel sapere pedagogico che abbia a cuore la pienezza esistenziale e la formazione dell'essere umano.

Le cifre ermeneutiche che possono illuminare questa strada non possono che essere “conoscenza e affezione”⁷, agostinianamente intese, in modo da poter realizzare, nell'ambito peculiare della scuola, le speranze e le parole dell'attuale Ministro dell'Istruzione, Patrizio Bianchi, che auspica un nuovo modo di “fare scuola”: una “scuola affettuosa” che senza il vitale supporto, sostegno e partecipazione della famiglia non può certamente concretizzarsi⁸.

² Cfr. E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000.

³ *Ibi*, p. 187.

⁴ G. Roncaglia, *L'epoca della frammentazione*, Laterza, Bari-Roma 2020.

⁵ Cfr., M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it. Longanesi, Milano 1927.

⁶ U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2008.

⁷ Agostino, *Le Confessioni*, Citta Nuova, Roma 2000.

⁸ Cfr. P. Bianchi, *Nello specchio della scuola*, il Mulino, Bologna 2020.

1. Momenti di crescita della persona: “la cura” da ri-trovare in famiglia e a scuola

La riflessione esistenziale di ogni essere umano riguarda innanzitutto la scoperta del senso della propria vita e la ricerca della propria identità: in modo peculiare, i luoghi, gli alvei che ospitano ogni singola nuova vita e formano all’esistenza sono la famiglia e la scuola; un impegno ulteriore e soprattutto la consapevolezza di questo compito insieme meraviglioso e immenso dovrebbe “abitare” le mura di ogni famiglia e di ogni scuola, certamente animate da adulti in grado di comprendere come al centro del significato e compito esistenziale risiede la “cura” della propria persona, la scoperta e la ricerca del proprio posto nel mondo e la formazione e la costruzione della propria identità⁹.

Probabilmente, guardando sia la famiglia che la scuola da questa prospettiva, squisitamente filosofico-pedagogica, ogni tentativo di accoglienza, integrazione, inclusione, cooperazione, convivenza emerge, nel profondo, come “il” tentativo di “farsi carico” dell’esistenza di ogni bambino, futuro adulto, secondo quel misterioso “fardello” con cui ognuno di noi nasce: *la cura*.

Genitori, docenti, figure socio-assistenziali e politiche, innanzitutto, non dovrebbero dimenticare di tener presente, nelle opere che compiono quotidianamente, questa istanza esistenziale che prende il nome di “cura”: è Martin Heidegger che inaugura nella filosofia contemporanea una precisa tematizzazione del concetto di “cura”¹⁰ ma riteniamo che “da sempre”, questa, sia ciò che caratterizza alle fondamenta la relazione educativa.

Viene spontaneo chiedersi, allora, come mai proprio nei luoghi in cui la cura dovrebbe essere naturale e visibile assistiamo molto spesso ad una sua trascuratezza: abbandono di sé, incomprensione, emarginazione e isolamento sono purtroppo le voci che ascoltiamo dai bambini, in qualunque tipo di condizione esistenziale: “se l’esigenza di dare voce al proprio sé, alle peculiari caratteristiche della personale identità vale antropologicamente per tutti i soggetti, a maggior ragione tale bisogno

⁹ Cfr. G. Elia-A.D.Savino, *La ricerca del senso e dell’identità nella famiglia del disabile*, «La Famiglia» 53/263, (2019), pp. 84-95.

¹⁰ M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., pp. 377-389.

risulta amplificato nelle persone interessate dalla disabilità, storicamente relegate in condizioni di marginalità, isolamento e inadeguato riconoscimento sociale e culturale”¹¹.

Occorre ascoltare questa narrazione perché famiglia e scuola possono realizzare “affezione e conoscenza”: “ecco che la narrazione si presenta come una sorta di antidoto all’auto-esclusione e contemporaneamente ad una sorta di ignoranza e negazione di sé, dei propri vissuti dolorosi profondi, che, invece, se narrati, possono trasfigurarsi, forse, in una nuova opportunità per il Sé”¹².

Non ci sembra azzardato dire che, probabilmente, la più grande delle narrazioni del genere umano che in qualche modo “gridano” l’esigenza esistenziale della “cura” e della relazione significativa la si può trovare in una delle celeberrime espressioni delle *Confessioni* di Agostino d’Ippona che si rivolge al suo Dio: “*Quod autem amo cum Te amo?*”¹³. E in questa relazione dell’uomo con Dio risiede in qualche modo l’esempio di ogni relazione che voglia essere una relazione “di cura”, come la relazione educativa, allo stesso tempo relazione di amore e conoscenza. Essa si pone e si deve porre, a nostro parere, come un “percorso a doppio senso”.

2. *Educare: un percorso a doppio senso*

“Uno dei presupposti più condivisi della letteratura di settore è che il bambino sviluppa delle relazioni significative con una pluralità di figure di riferimento come la madre e il padre, ma anche i nonni, gli educatori del nido d’infanzia e, più in generale, con l’ambiente sociale intorno a lui che include una rete sociale complessa”¹⁴: in virtù di questo, considerare

¹¹ G. Elia, *Disabilità: l’esperienza narrata con la famiglia*, in C. Gemma (a cura di), *Narrare le differenze. Più voci a confronto*, Cafagna, Barletta, 2016, p. 23.

¹² G. Elia-A. D. Savino, *La ricerca del senso e dell’identità nella famiglia del disabile*, art. cit., p. 82.

¹³ Agostino, *Le Confessioni*, Conf. X,6,8..

¹⁴ A. Cinotti, *Padri, disabilità e prospettive inclusive. Impegni familiari, sfide educative, partecipazione sociale*, in S. Polenghi -M. Fiorucci - L. Agostinetto (a cura di) *Diritti, cittadinanza, Inclusione*, Pensa Multimedia, Lecce 2018, p. 73.

come punto di partenza la centralità della relazione educativa vuol dire andare oltre la consolidata idea del rapporto tra docente e discente in cui ciascuno dei due ricopre ruoli rigorosamente definiti e differenziati, la consuetudine della trasmissione della conoscenza a direzione unica e lineare. Non dobbiamo vedere nello studente l'elemento che nella relazione svolge un ruolo passivo su cui termina l'agito relazionale, ma piuttosto come elemento che a sua volta ha un'influenza importante nell'intreccio relazionale tramite una risposta educativa. Aver coscienza di tali temi comporta che i docenti siano disposti a ritornare con uno sguardo critico alle modalità d'azione adottate, ad accettare l'idea di poter essere a loro volta soggetti ad un'azione di ritorno; a costruire con i loro studenti un vero contesto comunicativo. Il docente o l'educatore, quindi, dovrà rifuggire dall'idea di riapplicare al presente ciò che ha caratterizzato il percorso educativo scolastico del suo passato, pena l'impossibilità di cogliere, analizzare, comprendere, quindi agire di conseguenza, le dinamiche che lo vedono coinvolto con i suoi alunni e che tra loro si verificano. Ciò significa navigare a vista, sempre pronto a rivedere le proprie posizioni sulla base di ciò che sotto i suoi occhi accade momento per momento. Consegue da questo che l'educatore deve essere fortemente motivato e sorretto da fiducia in se stesso e nell'altro, per perseguire un progetto virtuoso di formazione delle persone a lui affidate¹⁵.

Ciò chiarisce la ragione di un ripensamento dell'attività didattica, di una ripartenza dall'*ora di lezione*, come ci dice Recalcati¹⁶ in un suo noto testo, dove afferma che proprio l'incontro misterioso tra insegnante e studente può evitare il fallimento della scuola che stiamo vedendo, in cui la consolidata unità tra scuola e famiglia è aggredita e disgregata dagli

¹⁵ Cfr. G. Elia, *Convivialità relazionale e corresponsabilità educativa* in P. Mulè- C. De Luca- A. Notti (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, cit., p. 190.

¹⁶ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erótica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014. «L'incontro con un insegnante possa davvero cambiare una vita, renderla diversa da prima, favorire la sua trasformazione singolare. ...L'effetto di un incontro con una testimonianza che sa incarnarsi: le stesse cose si imparano a vedere in modo nuovo. L'erótica dell'insegnamento non può prescindere da questa incarnazione e da questo incontro. La cosiddetta attività didattica non può essere schiacciata sulla dimensione meramente cognitiva in opposizione alla funzione valoriale e affettiva dell'educazione». *Ibidem*, p. 83.

effetti di un’infesta alleanza tra genitori e figli tenuta insieme dall’idea scellerata che ogni ostacolo e limite vada abolito. È quindi necessario riproporre stili educativi basati sull’intenzionalità, limitare l’autoreferenzialità, acquisire senso di responsabilità, farsi carico e provvedere all’educazione dei giovani durante il loro percorso formativo. L’educazione, specialmente quella scolastica, costituisce un’esperienza importante e significativa per la condivisione di un nuovo sistema di regole, per divenire consapevoli del possibile e, contestualmente, dei limiti.

Ai docenti e agli educatori oggi non compete soltanto la trasmissione di conoscenze, di “saperi”, ma un’azione educativa caratterizzata da competenze diverse, come saper ascoltare, essere attenti all’esito prodotto sull’altro dalle proprie emozioni, e su di sé da quelle altrui. Pertanto non è più sufficiente una buona preparazione culturale, una conoscenza disciplinare e didattica; ciò che ora maggiormente serve è saper comunicare, sapersi porre in relazione con l’altro per essere stimolati anche a mettersi in discussione, a trovare il coraggio di esigere di più anche da se stessi, in quanto educatori, e dal proprio modo di vivere. Finché la pandemia ci imporrà forme di incontro parziali o addirittura, purtroppo, virtuali, sarà indispensabile che l’educatore sappia utilizzare gli strumenti per la comunicazione a distanza per coinvolgere i giovani in attività che li rendano comunque comunità, magari trovando attività in cui ciascuno di essi si sente parte di un progetto collettivo di cui condivide l’utilità e senta di non essere solo nella sua realizzazione. Un esempio può essere l’iniziativa di un’insegnante di liceo che ha “portato” i suoi allievi a scrivere una lettera, una al mese, indirizzata allo studente Patrick Zaki, incarcerato nel suo paese, per fargli sentire la vicinanza loro e aiutarlo con questo a resistere. Merito dell’educatrice aver creato una situazione che, come una calamita con pezzetti di ferro, ha “catturato” il “sentire” dei suoi studenti, li ha resi partecipi di una condizione di sofferenza e li ha portati ad essere attori di una azione collettiva e individuale che crea comunità, solidarietà, riflessione.

«È la postura etico-relazionale che l’insegnante assume a fare la differenza. Sono i piccoli gesti che accompagnano la quotidiana azione didattica, le sfumature, il tono della voce, i non detti, a costruire la tonalità relazionale di un’aula, di un gruppo classe, di uno spazio educativo [...]. È nella trama relazionale che si può guadagnare con cognizione di causa

la mente e il cuore di ogni studente e guidarlo per i sentieri della formazione. Sentieri che lo studente può percorrere solo se la sua persona è rispettata, solo se si ha a cuore la sua autonomia¹⁷.

La scuola è il luogo che meglio si presta a svolgere il compito di trasmettere le competenze indispensabili a superare le difficoltà che i vari passaggi dall'infanzia all'adolescenza, alla vita adulta comportano. Si tratta di un insieme di abilità che dovrebbe essere parte della dote comune di competenze psico-socio-educative di ogni persona e alla scuola spetterebbe il compito di dotare gli studenti degli strumenti intellettuali e culturali, degli interessi e delle certezze imprescindibili all'educazione di se stessi nell'affrontare una molteplicità di progetti, azioni, compiti. L'azione educativa e formativa che spetta alla scuola non può essere rinviata oltre, visto, tra l'altro, che sempre più spesso si parla di "emergenze educative", in considerazione del fatto che viviamo una realtà in costante mutamento, "liquida", nella quale ai giovani vanno garantiti solidi riferimenti, guide che li aiutino a dotarsi in modo critico di criteri per l'interpretazione della realtà. Gli adolescenti necessitano della presenza nel loro percorso di formazione di figure adulte autentiche e coerenti, in grado di ascoltare e recepire le loro necessità e di sorreggerli nella loro fatica di crescere, capaci di dire, e anche di dimostrare con l'esempio, cosa è possibile e cosa non lo è.

Oggi per essere un buon insegnante è necessario associare al lavoro progettuale, programmatico e valutativo la capacità di motivare, animare e gratificare gli studenti e di gestire il gruppo classe. Ciò significa che assumono grande importanza come vengono proposti i temi da trattare, il modo di relazionarsi sia verbalmente sia tramite il linguaggio non verbale, l'utilizzo delle risorse tecnologiche, le consegne di lavoro da assegnare agli studenti; saper attivare "virtuose" dinamiche di gruppo influisce enormemente sull'esito del percorso di apprendimento. «Il bisogno di riconoscimento appare più marcato tra le insegnanti che lavorano nella scuola dell'infanzia, ordine di scuola non di rado sottovalutato da genitori e dagli stessi insegnanti appartenenti ai successivi gradi d'istruzione. Di fatto, gli studi mostrano il valore cruciale per la formazione della persona dei pri-

¹⁷ P. Dusì, *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 131.

mi anni di vita e dei processi educativi offerti ai bambini in questa fascia d'età. ... Operare in un'organizzazione cui si sente di appartenere, da cui si è riconosciuti, che sostiene, incoraggia e tutela nell'esercizio della propria professione, permette di rafforzare la fiducia in sé, nella propria competenza, nell'efficacia del proprio agire»¹⁸.

Motivare l'esistenza non significa tanto attribuirle un senso più frutto di desiderio che concretamente basato su ciò di cui realmente siamo capaci, quanto, come si diceva nel mondo greco, l'arte del vivere, che si concretizza con il riconoscimento delle nostre capacità e nel saperle tradurre in atto e vederle crescere¹⁹.

Quanti sono i docenti che si preoccupano di andare oltre l'accertamento di ciò che i propri allievi sanno e riescono a fare, per sondare anche il livello di autostima che ognuno di essi percepisce di sé? Quanti docenti sanno che la maggior parte dell'apprendimento di cui ogni studente si arricchisce si deve più alla buona volontà innescata dall'autostima che non alla buona volontà? Quanti docenti, educator, adulti, con mirati riconoscimenti, si preoccupano di rafforzare questa autostima, cuore propulsivo della formazione culturale, e rifuggono dalla sua demolizione con atteggiamenti, espressioni e modalità che, indirizzate ad adulti, porterebbero a contenziosi legali? Quanti evitano di ricorrere ai confronti fra studenti, scongiurando il rischio di dare rinforzo a chi non ne necessita e demolire chi avrebbe bisogno di sostegno? Quanti sanno assumere un genuino atteggiamento d'ascolto per rafforzare la personalità dello studente in modo che da lì si possa procedere nel lavoro di costruzione invece che di di-struzione? Certo non molti, anzi, probabilmente davvero pochissimi insegnanti nella scuola italiana, il cui accesso prevede la conoscenza di contenuti invece che una formazione personale, secondo l'idea che l'*educazione* deriva direttamente dall'*istruzione*²⁰.

Il dato di efficacia della relazione educativa sta nel suo caratterizzarsi, nel contesto di un naturale rapporto asimmetrico, come ambiente bidirezionale di confronto cooperativo tra adulto e minore, in primis in famiglia e poi a scuola.

¹⁸ P. Dusi, *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, cit., p. 133.

¹⁹ Cfr. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, cit., p. 14.

²⁰ *Ibi*, p. 32.

3. Scuola e famiglia, due elementi di uno stesso insieme

La scuola-comunità è sì attenta agli esiti dell'insegnamento, alla misura e al modo in cui il percorso raggiunge gli scopi prefissati, tuttavia è maggiormente vigile su come si sviluppano le relazioni, quindi si è molto attenti alla persona, puntando su collaborazione, corresponsabilità, dialogo e rispetto reciproco. Questo ci fa capire che la scuola è il luogo della formazione dove si esplicita in tutta la sua complessità la relazione educativa.

È a scuola che inizia il percorso formativo del futuro cittadino durante il quale questi fa proprie le basi per la sua formazione permanente prendendo parte attiva alla vita democratica. È nella scuola che si realizzano le condizioni affinché si armonizzino e si fondano conoscenze, competenze e modi di pensare, ma non limitatamente alle conoscenze proposte o ai modi della loro trasmissione, piuttosto all'armonizzazione tra queste specifiche componenti e quanto costituisce il contorno, come la rete delle comunicazioni che accompagna il lavoro scolastico. L'attività di formazione del cittadino democratico è, pertanto, il momento finale di un contesto democratico, cioè di un vissuto scolastico che trae ispirazione dall'*ethos* della democrazia.

È possibile che la scuola realizzi ancora un'idea di comunità? Ancora vediamo che resistono scuole che interpretano e si pongono come comunità, scuole capaci di reagire e contrapporsi alle scosse di realtà che le contrastano. Isole di produzione culturale in grado di realizzare straordinari presidi di democrazia. Un esempio fecondo e particolarmente interessante è rappresentato dall'attività del maestro Franco Lorenzoni²¹ che, ispirato dagli insegnamenti di don Lorenzo Milani, conduce il suo centro di formazione in Umbria, riferimento per insegnanti e ragazzi, certo che alla scuola spetti il compito di porre le basi per la formazione di una futura nuova società aperta.

La scuola è fatta dalle persone per le persone, un “mondo” di straordinario valore etico-personale ed etico-sociale. È l'appello di coloro che intendono spendersi nella scuola del Terzo Millennio: far crescere

²¹ F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande*, Sellerio Editore, Palermo 2018. Dello stesso Autore si segnala anche il volume: F. Lorenzoni, *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*, Sellerio Editore, Palermo 2019.

persone che siano consapevoli di cosa sia “umano” vuol dire educare a sentirsi responsabili, ad essere partecipi nel proprio contesto di vita, a saper vedere i bisogni, le sofferenze, le necessità dell’altro, quindi a essere solidali, tolleranti, rispettosi dei modi di vita dell’altro, a accettare e non respingere l’altro, a essere disposti al confronto, a dialogare, a mostrare concretamente la propria vicinanza, a essere realisti, a comprendere il sé storico; vuol dire, rifacendoci a don Milani, realizzare una scuola che renda ogni allievo padrone di se stesso. Parlare di scuola per la cittadinanza significa riferirsi a una realtà che coltivi la formazione di saperi critici e/o riflessivi, che dia vita magari anche a una socializzazione divergente, che sappia valorizzare personalità libere e responsabili.

La corresponsabilità, secondo il pensiero pedagogico, fa comprendere che i genitori non sono solo beneficiari della scuola, essi sono una forza educativa attraverso e grazie alla quale la scuola ha modo di rinnovarsi, imprimendo rinnovata energia ai processi che vi si sviluppano e ai nuovi ambiti operativi che ha il dovere di realizzare. In questa prospettiva la corresponsabilità incoraggia e sostiene la progettazione e la realizzazione di buone pratiche di *co-progettazione*, cioè stimola entrambi gli istituti a farsi carico dell’ideazione e della realizzazione concreta di progetti pedagogici che evidenzino la portata del contributo educativo²² di ciascuno.

Il lavoro educativo di un insegnante è solo in parte definito dalle sue scelte didattiche o dal metodo di insegnamento agito, perché a caratterizzarlo sono anche le modalità di gestione del gruppo e di orientamento del clima della classe. Secondo una prospettiva pedagogica, la collaborazione, il lavoro sinergico tra scuola e famiglia, genitori e insegnanti può e deve prendere le mosse da un piano relazionale che li veda attivamente coinvolti e da un ragionamento comune sull’idea di genitorialità e sugli influssi che questa genera in ambito familiare e scolastico. Insegnanti e genitori esercitano entrambi una *funzione genitoriale*, che si concretizza come somma di modi di fare e attività finalizzati al sostegno dell’autonomia dei bambini, affinché si sappiano muovere efficacemente nel loro contesto sociale²³.

²² Cfr. L. Pati-P. Zini, *La corresponsabilità tra scuola e famiglia per innovare la partecipazione in un contesto multiculturale*, «La Famiglia», 52/262, (2018), p. 222.

²³ Cfr. V. Rossini, *Condividere per convivere: la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia*, in A. Mariani-S. Kanizsa (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano 2017, p. 91.

Dal punto di vista pedagogico-educativo la corresponsabilità dipende dalla misura in cui gli individui singolarmente, il gruppo e l'istituzione sono in grado di trovare una loro dimensione autonoma e creativa nelle diverse realtà esperienziali, formali e informali, per contribuire a concepire, costruire e gestire differenti e innovativi modelli evolutivi di crescita e di azione. Questa prospettiva consente di definire pedagogicamente la relazione tra l'istituto familiare e la scuola; in questo modo si sottolinea il diritto/dovere dell'uno e dell'altro istituto di incamminarsi lungo un percorso che li veda contemporaneamente impegnati, collaborando, per la cui riuscita sono obbligati a essere propositivi e a impegnarsi nello svolgimento di compiti definiti²⁴.

La famiglia si trova coinvolta da due differenti condizionamenti: da una parte perché subisce dalla società una grande pressione per individualizzare i suoi membri, in base alla convinzione secondo la quale l'individualizzazione assicura il dissolvimento di legami vincolanti; da un'altra perché la sua stessa esistenza coincide con il suo caratterizzarsi come luogo di personalizzazione, secondo il concetto per cui la ricchezza dell'uomo come persona dipende direttamente dalla ricchezza delle sue relazioni. È così inoltre comprovato il rapporto tra l'istituzione famiglia e il gruppo famiglia, in quanto insieme di soggetti vitale.

Conclusioni

In presenza di una così grave e pericolosa confusione identitaria, è imperativo gestire l'emergenza educativa del nostro tempo cercando di porre un limite, una barriera ai rischi della genitorialità in crisi e di aiutare i più piccoli perché riescano a orientarsi e a riprendersi dalla confusione della loro dimensione emozionale. Il da farsi è chiaro, occorre operare affinché sia restituita ai bambini proprio la loro identità di bambini, una condizione a cui è possibile pervenire partendo dal conseguimento di abilità sociali che gli permettano di condurre un'esistenza in cui sia loro consentita libertà di scelta e di pensiero, in cui sia garantito loro di esse-

²⁴ Cfr. P. Dusi-L. Pati (eds), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011, p. 25.

re se stessi grazie a abilità di comunicazione e di relazione così che sia favorita la formazione di reti sociali reali e autentiche che siano tali da scongiurare la possibilità di una loro sostituzione con altre virtuali il cui solo esito è la scomparsa delle naturali forme di relazione dell'uomo. Un compito che trova oggi un forte ostacolo per il blocco delle relazioni in presenza tra pari e tra giovani e educatori imposto dalla sospensione della vita scolastica, per cui occorre pensare e porre in pratica strategie a distanza che recuperino e in parte surroghino l'esperienza del rapporto diretto, della vicinanza fisica, dello sguardo del corpo attraverso cui s'impara, si cresce, si matura insieme in un reciproco travaso di impressioni, sensazioni, richieste, domande e risposte.

Nel momento storico-culturale attuale in cui è venuto meno l'automaticismo regolatore del rapporto tra diritti e doveri, che stabilisce cosa è possibile tra il desiderato e l'ammesso dai vincoli imposti dalla realtà e dalle relazioni, si prende atto del mutamento della funzione comunitaria e generazionale dell'educazione. Secondo un modo di vedere pedagogico, gli interrogativi in merito a quali possano essere le radici delle relazioni educative nell'epoca della frammentazione etica, di una scarsa attenzione alle scelte valoriali e di un agire incoerente, esigono risposte nuove, in grado di connettersi con diverse storie, necessità, situazioni, circostanze.

Una necessità formativa che si accentua nel momento iniziale del cammino di genitori e docenti verso la scelta di farsi testimoni di *generatività pedagogica*, quindi compagni nell'avventurosa e impossibile missione di dare la vita e dare senso alla vita²⁵.

²⁵ “La componente generativa dell’identità non riesce ad emergere in modo netto nelle nuove generazioni, in qualche modo tende ad essere svalutata, oscurata e spesso messa completamente fuori campo, in nome di un forte individualismo che spinge a procrastinare sempre di più le scelte, soprattutto quelle irreversibili, come la genitorialità” in M. Vinciguerra, *L’adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiari*, La Scuola, Brescia 2015, p. 89.

Pierpaolo Triani

Può la scuola aprirsi al territorio e restare identica?

Il tempo della pandemia ci ha mostrato con chiarezza come la scuola sia ben di più di una sequenza ordinata di attività didattiche (eventualmente erogate da remoto). Essa è, per le persone che la vivono dall'interno, esperienza cognitiva, affettiva, relazionale; è ambiente sociale; è contesto formativo situato in un territorio; è risposta ad una serie di esigenze delle famiglie; è istituzione tenuta ad interagire costantemente con la realtà.

Può risultare perciò alquanto retorica la domanda che dà il titolo a questa riflessione. Tuttavia, almeno nel contesto italiano, ciò che è accaduto in questi anni fa emergere una risposta più complessa e meno scontata di quanto si pensi. Vi possono essere infatti modi diversi di aprirsi al territorio.

Non c'è dubbio che la scuola si trovi ormai di fronte alla impellente necessità di rivedere il proprio impianto organizzativo, segnato ancora profondamente da una logica tayloristica che vede la replica, in qualsiasi contesto, di uno stesso schema di funzionamento, basato su una analitica suddivisione del lavoro. Scrive a questo proposito Bertagna: «Per quasi due secoli la nostra scuola è stata strutturata sul modello organizzativo dell'esercito e conseguentemente della caserma»¹. Prosegue quindi osservando:

Il fordismo novecentesco perfezionò sul piano culturale, come è noto, questo modello organizzativo. In aggiunta rese quasi un *apriori* la rigida parcellizzazione delle discipline e del loro insegnamento, la separazione non solo ordinamentale ma anche di prestigio sociale tra i percorsi della ‘cultura generale’ e quelli ‘tecnico professional’ come se le due diverse dimensioni potessero esistere senza una feconda ibridazione reciproca [...] infine l’erogazione

¹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza e orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020, p. 171.

dell'insegnamento sotto forma di lezione in serie uguali per tutti con i contenuti obbligatori e predeterminati dal centro².

Un modello così rigido sta mostrando tutti i suoi limiti di fronte ad una dinamica sociale dove, come vedremo tra poco, le scuole si trovano sempre più interpellate da richieste educative diversificate e coinvolte in interazioni sempre più articolate con i contesti territoriali dove operano.

Tuttavia questa crescita di interazione tra scuola e territorio, inteso quest'ultimo non solo in senso fisico ma soprattutto nella sua accrescione sociale, può portare a tipologie diverse di 'apertura'. Vi possono essere aperture apparenti, dove i soggetti che entrano in interazione non modificano sostanzialmente il loro 'funzionamento'; vi possono essere forme di apertura senza una chiara regolazione del processo che portano le realtà coinvolte ad una perdita della loro identità; vi possono essere interazioni dove la dinamica di apertura diventa costruttiva e generativa in quanto le realtà coinvolte imparano a cambiare, senza perdere di vista le proprie specificità e finalità.

Per evitare che il rapporto tra scuola e territorio, riconosciuto sempre più come un valore nell'orizzonte di una educazione formale che voglia essere a misura di ogni persona³, attivi nelle istituzioni scolastiche dinamiche di apertura superficiali o dispersive, occorre, come vedremo, riconoscere una serie di rischi in atto e operare delle scelte. Prima, però, è opportuno delineare, seppure brevemente, l'intreccio di aspetti che caratterizza attualmente l'interazione tra sistema scolastico e contesti territoriali.

1. Un intreccio di aspetti: apertura o semplice espansione?

Negli ultimi decenni, le scuole sono state considerate dalle politiche nazionali, un fattore strategico⁴ in ordine alla promozione della dignità

² Ibi, p. 173.

³ Cfr. Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 SCUOLA ED EMERGENZA COVID-19, *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, Rapporto finale 13 luglio 2020, Roma.

⁴ Cfr. F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, La Scuola, Brescia 2010.

della persona, allo sviluppo e alla coesione sociale, alla crescita economica, con la conseguente crescita di carattere quantitativo e una maggiore aspettativa in ordine alla qualità.

La diffusione della scuola – o dell'università – in tutti i paesi del mondo non ha mai raggiunto come oggi una copertura così globalmente estesa e rivolta, in particolare, alle giovani generazioni. In tutto il mondo la scuola è in espansione e ha dimostrato di poter essere uno dei nodi fondamentali della trasformazione e dello sviluppo nella direzione dell'umanizzazione. Le politiche degli stati nazionali hanno ovunque aumentato gli investimenti per le diverse forme di istruzione mediante la scolarizzazione⁵.

Questo processo ha comportato l'aumento del numero delle scuole (anche se, in diversi casi, anche la loro progressiva concentrazione in istituti molto grandi), degli insegnanti, degli studenti; inoltre ha attivato la crescita dell'incidenza del funzionamento del sistema scolastico sui ritmi della vita familiare, sui trasporti, sulla dinamica sociale complessiva.

Si può discutere sugli esiti di questa scolarizzazione in ordine agli apprendimenti e allo sviluppo delle competenze, ma non c'è dubbio che per singoli territori la presenza o meno delle scuole e il loro buono funzionamento abbiano rappresentato e rappresentino un fattore di primaria importanza. La situazione è ancora molto diversificata e si dovrebbe, al riguardo, parlare al plurale di rapporto tra scuole e territori. Le analisi svolte, ad esempio, annualmente da Save the Children, attraverso la pubblicazione dell'Atlante dell'infanzia a rischio⁶, ci parlano, infatti, di quanto la partecipazione e la riuscita scolastica siano ancora molto dipendenti dai contesti familiari e territoriali di riferimento; quanto le scuole possano essere essenziali per il contrasto delle povertà educativa, ma anche quanto nella concretezza del loro funzionamento il sistema scolastico di un determinato territorio abbia bisogno di comunità locali vitali, di reti sociali attive.

⁵ L. Guasti, *Educazione e scuola: è ancora possibile insegnare?*, in L. Caimi (a cura di), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi*, Studi in onore di Luciano Pazzaglia, Vita e Pensiero, Milano 2011, p. 424.

⁶ Cfr., ad esempio, V. De Marchi (a cura di), *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio 2020*, Save the Children, Roma 2020.

Il fenomeno dell'ampliamento del sistema scolastico e l'aumento della sua rilevanza per il funzionamento della vita sociale ordinaria ha portato con sé una crescita delle richieste della società nei confronti della scuola, sollecitando, via via, quest'ultima a modificare i confini del proprio mandato. Attualmente non si chiede 'soltanto' l'alfabetizzazione strumentale e culturale, la formazione del cittadino, la formazione delle competenze per esercitare le professioni future. Le famiglie, i territori, la società nel suo complesso si aspettano dalla scuola molto di più: che sia un ambiente sicuro e inclusivo; che sia capace di favorire l'apprendimento di ciascuno e sviluppare i talenti personali; che sia in grado di prevenire i disagi, promuovere il benessere e stili di vita sani, accrescere le competenze sociali, essere presidio per intercettare disturbi personali e forme di devianza sociale, e l'elenco potrebbe essere più lungo.

La dinamica sociale così ha chiesto, e continua a chiedere, alle scuole di estendere le proprie finalità e accrescere i propri contenuti, di rendere maggiormente flessibili i propri confini organizzativi e curricolari, per aprirsi ai bisogni formativi e ai valori che vanno affermandosi culturalmente. Basta guardare i PTOF di alcuni istituti per accorgersi come la scuola, giustamente, cerchi nella strutturazione dell'offerta formativa e nella sua progettazione di tenere conto delle istanze sociali; oppure è sufficiente confrontarsi con i dirigenti scolastici e con gli insegnanti che svolgono 'funzioni strumentali' per comprendere come ogni anno le scuole ricevano da parte di enti e istituzioni proposte di progetti da realizzare con le classi e temi formativi da sviluppare.

In quanto punti di riferimento per l'educazione di un determinato territorio e ambiente pedagogicamente multifunzionali, le scuole si trovano costantemente sollecitate ad interagire con una molteplicità di istituzioni locali e diverse figure professionali. Con sempre maggiore frequenza gli insegnanti si trovano a dialogare ed operare con educatori, psicologi, assistenti sociali, neuropsichiatri; ad interloquire con le forze dell'ordine, con i servizi sociali e la tutela dei minori; a collaborare con le realtà del terzo settore; a costruire percorsi di orientamento e di PCTO con aziende e servizi.

Di fronte all'ampliamento delle funzioni da svolgere, alla crescita delle azioni da mettere in atto e alle interazioni da costruire e curare, il sistema scolastico, a sua volta, si rivolge maggiormente alle istituzioni

e ai servizi educativi del territorio in cui opera. Esso fa una serie di richieste che vanno tutte nella direzione di essere messo nelle condizioni migliore per svolgere ciò che gli viene chiesto con sempre maggiore frequenza. Le scuole, perciò, chiedono maggiori risorse umane ed economiche e maggiori strumenti per migliorare gli spazi, arricchire l'offerta formativa, sostenere la motivazione degli alunni, personalizzare i percorsi di ciascuno, contenere e affrontare i casi più difficili, prevenire la dispersione, aggiornare i docenti, affrontare specifici contenuti, aiutare il compito educativo dei genitori.

Le istanze sociali, inoltre, hanno portato il sistema scolastico nei decenni scorsi anche a riflettere sull'assetto organizzativo più idoneo per poter essere una realtà ‘aperta’, capace di stare con una propria progettualità all’interno di un determinato contesto, di tenere conto dei diversi stakeholders, interagire con il territorio, di accrescerne la forza educativa⁷. Si è avuta così negli anni ’70 la stagione della partecipazione che ha portato all’introduzione degli organi collegiali (che oggi domandano una profonda revisione), e alla fine degli anni ’90 l’introduzione dell’autonomia funzionale delle scuole (che chiede attualmente un nuovo rilancio). Accanto queste due categorie, soprattutto a quella di autonomia, in questi ultimi anni si è andata affiancando quella di alleanza.

Per poter svolgere il ruolo che le è richiesto una scuola non può operare da sola, non può chiudersi in se stessa; ha bisogno, al contrario, di sentirsi parte di una comunità educativa territoriale più ampia e di sentirsi da essa appoggiata. Per rispondere a questo bisogno di alleanza operativa, di sinergia, tra sistema scolastico e territorio si parla sempre più frequentemente dell’importanza di costruire patti educativi definiti, a seconda dei casi ‘territoriali’, ‘di comunità’, ‘di corresponsabilità’. Su questa prospettiva, insiste in più punti, non a caso, il documento ‘Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro’, scritto dal Comitato di esperti (presieduta dall’allora consulente ministeriale Patrizio Bianchi) e pubblicato nel luglio del 2020, con l’interno di rispondere con delle linee progettuali di ampio respiro alle criticità emerse durante la prima ondata della pandemia.

I patti educativi di corresponsabilità, si legge nel testo, non riguardano soltanto i rapporti con le famiglie, ma vanno estesi alle diverse

⁷ Cfr. P. Triani, *La collaborazione educativa*, Scholé, Brescia 2017.

agenzie formative di un territorio. Perciò: «È necessario pertanto elaborare programmi educativi (capaci di progettazione), con la partecipazione, oltre che di studenti, insegnanti, genitori e familiari, anche di enti territoriali, terzo settore, imprese, mondo dell'associazionismo e delle professioni»⁸.

Questo comporta, prosegue il testo, «una collaborazione interistituzionale sostanziale, in grado di fornire servizi e progetti per i giovani, utilizzando le risorse presenti sul territorio e i progetti educativi di scuola, famiglia, enti, istituzioni e associazioni»⁹.

Per sostenere questa logica collaborativa, viene rilanciata l'idea che la scuola, attraverso l'esercizio di una autonomia “responsabili e solidale”¹⁰, si faccia promotrice e protagonista della stipulazione di patti educativi di comunità”.

Elemento fondamentale per il rilancio dell'autonomia deve essere inoltre la possibilità di stipulare Patti educativi di comunità con le istituzioni locali, le organizzazioni produttive e sociali, il volontariato operativo nel territorio, così da predisporre le attività congiunte come parte organica della propria offerta didattica. [...] Assolutamente rilevante è poi la partecipazione delle famiglie e degli studenti a questa fase di rilancio della scuola come perno della propria comunità. Questo implica una valorizzazione degli organi collegiali, come momento fondamentale di relazione fra la scuola e le famiglie e più in generale la comunità di riferimento¹¹.

La scuola, dunque, in questi anni è stata costantemente sollecitata in modi diversi, ad accrescere i rapporti con i territori, ad essere disponibile alla collaborazione, a sentirsi parte di una rete, a costruire alleanze. Nessuno, fortunatamente, a livello teorico ammette l'opportunità che una scuola si ‘chiuda’ nei confronti del proprio contesto sociale di riferimento. Tuttavia, sebbene le riflessioni e le dichiarazioni di intenti sottolineino la necessità di operare secondo una prospettiva di progettazione comune tra scuola e realtà educative territoriali, l'impressione, suffra-

⁸ Comitato di esperti, op. cit. p. 25.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Cfr. Ibi, p. 4.

¹¹ Ibi, p. 23.

gata dalla fatica reale di dare continuità a dispositivi di lavoro comune, è che nei fatti, purtroppo, il rapporto tra scuola e territorio sia ancora letto e declinato operativamente attraverso un approccio strettamente funzionale, piuttosto che integrato¹².

Alla scuola è chiesto di aprirsi per rispondere ai bisogni del territorio e a quest'ultimo, come già richiamato, si domanda di fare bene la propria parte perché le scuole possono svolgere al meglio le crescenti funzioni che gli sono attribuite. In questo modo però si può ingenerare un paradosso: la scuola più che aprirsi, cercando di ridefinire i propri dispositivi organizzativi e didattici, si trova ad espandere se stessa cercando di assolverle i compiti a lei assegnati, replicando le proprie logiche di funzionamento. Siamo in così in presenza di quella prima forma di apertura apparente dove i cambiamenti sono superficiali, mentre resta inalterato l'impianto di fondo. Quanto è successo al ‘tempo pieno’ nella scuola primaria¹³, trasformato purtroppo progressivamente in un prolungamento della didattica disciplinare mattutina è purtroppo esemplare a questo proposito e dovrebbe servire da monito.

2. I rischi di un approccio solo funzionale

Per impedire che l'espansione prevalga su una reale apertura, capace di generare un cambiamento degli attori in gioco occorre che la dinamica di interazione tra scuola e territorio sia sostenuta innanzitutto dalla consapevolezza di alcuni rischi, già in atto, che è necessario tenere presenti per poterli contrastare, o per lo meno circoscrivere.

Un primo rischio è quello di una crescita esponenziale dei temi che viene chiesto alle scuole di affrontare all'interno delle attività disciplinari, oppure attraverso progetti specifici o giornate dedicate. Se da un lato questo fatto può rendere più ricca, varia, significativa la proposta formativa di un istituto, dall'altro può condurre, e spesso conduce, ad una frammentazione del curricolo reale e all'attivazione di esperienze

¹² Cfr. F. Tonucci, *Può un virus cambiare la scuola?*, Zeroseiup, Città di Castello 2020.

¹³ Cfr. Catarsi E. (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2004.

formative scollegate tra loro. Se ogni contenuto che la società ritiene significativo per l'educazione delle nuove generazioni deve trovare la sua collocazione nell'esperienza scolastica è chiaro che le strade che si presentano al sistema scolastico sono due: ripensare gli impianti curricolari distinguendo, eventualmente, tra nuclei disciplinari essenziali e temi da affrontare; lasciare (come accade spesso) che gli insegnamenti disciplinari e progetti specifici si sfiorino senza integrarsi realmente.

Dal momento che ogni contenuto ritenuto socialmente rilevante si ritiene che debba essere inserito a scuola, un secondo rischio è quello di costringere la promozione di ogni apprendimento all'interno delle strutture del modello scolastico più classico rappresentato dallo schema “esposizione, ascolto, rielaborazione”. È vero che alcune proposte si presentano molto diverse, basate sulla logica della partecipazione, del coinvolgimento, della laboratorialità, ma permane forte la convinzione che una tale impostazione sia considerata dai più qualcosa di straordinario, piuttosto che una modifica permanente dell'approccio metodologico della scuola (soprattutto dell'istruzione secondaria).

Un terzo rischio, messo in evidenza con rudezza e chiarezza continuamente da Illich¹⁴, è di arrivare a far coincidere l'educazione delle nuove generazioni con l'educazione formalmente strutturata e attuata dalle scuole, come se le esperienze vissute fuori dal controllo del sistema di istruzione e formazione, seppure importanti, avessero in qualche modo una minore rilevanza. Sembra esserci la consapevolezza di questo rischio nel documento ministeriale quando si sottolinea la necessità di «coinvolgere il territorio in cui la scuola è inserita, dando spazio ad attività *informali*¹⁵ come la musica d'insieme, l'arte e la creatività, lo sport, l'educazione alla cittadinanza, alla vita collettiva e all'ambiente [...]»¹⁶.

Un quarto rischio, strettamente connesso al terzo, è quello di una progressiva delega di ogni istanza formativa alle scuole con conseguente impoverimento dell'intenzionalità pedagogica e delle risorse educativi dei contesti informali e nel medio e lungo periodo del territorio del

¹⁴ Cfr. I. Illich, *Descolarizzare la società* (1970), tr. it E. Capriolo, Arnoldo Mondadori, Milano 1972; Id., *Il mito dell'istruzione*, in A. Gaudio (a cura di), *Illich. Un profeta postmoderno*, Antologia di testi, La Scuola, Brescia 2012, pp. 59 – 79.

¹⁵ Il corsivo è nostro.

¹⁶ Comitato di esperti, op. cit, p. 20.

suo insieme. A questo proposito è opportuno far notare come ad un affrancamento della scuola come contesto dove ‘trovare’ le conoscenze (grazia anche alla diffusione delle nuove tecnologie), si stia sostituendo una dipendenza dalla scuola come ambiente deputato alla formazione di ogni competenza.

I quattro rischi richiamati possono rafforzare sia una dinamica di apertura apparente caratterizzata in realtà da un’espansione del modo attuale della scuola di funzionare, sia una forma di apertura ‘dispersiva’, dove l’interazione con ‘l’esterno’ non adeguata regolata e resa oggetto di riflessione porta l’istituzione scolastica alla perdita della propria specificità. Si tratta di quelle situazioni dove le scuole si trovano a fare molte cose, ma hanno la sensazione di perdere di vista l’essenziale.

La strada da percorrere sembra essere quella di mettere in atto un’interazione costruttiva tra sistema scolastico e realtà territoriali, in una logica di apertura generativa, dove le scuole diventano capaci di cambiare rinnovando i loro contenuti e i loro modelli organizzative, senza perdere di vista la propria *mission*. Si tratta però di un processo dinamico che chiede la cura costante di condizioni culturali e organizzative.

3. Alcune condizioni culturali

Dal punto di vista culturale, c’è bisogno innanzitutto che la scuola interpreti se stessa, e sia interpretata, come una realtà il cui scopo fondamentale, il cui baricentro, è il rispondere al diritto di ogni persona all’educazione, affinché essa possa crescere nella capacità di conoscere, di comprendere, di giudicare, di agire responsabilmente, di partecipare attivamente alla realizzazione di società giuste e solidali. Nel chiedere al sistema scolastico di farsi attore delle molteplici esigenze educative e culturali del contesto sociale, occorre perciò porre come criterio di partenza l’assunto, fatto proprio ormai anche nei documenti ministeriali¹⁷, che la scuola è innanzitutto a servizio della formazione della persona e del suo diritto all’educazione. In ragione di

¹⁷ Cfr. MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Roma 2012.

questo, essa è non solo una realtà ricca di strumenti culturali e tecnologici ma ambiente comunitario¹⁸, teso a favorire la crescita in umanità attraverso l'incontro quotidiano con l'altro e attraverso un processo di apprendimento condiviso.

Al riguardo, sebbene non sia molto nota, è interessante la definizione di scuola che si trova nel testo della *Gravissimum educationis*, la dichiarazione del Concilio Vaticano II dedicata alla questione educativa:

Tra tutti gli strumenti educativi un'importanza particolare riveste la scuola che, in forza della sua missione, mentre con cura costante matura le facoltà intellettuali, sviluppa la capacità di giudizio, mette a contatto del patrimonio culturale acquistato dalle passate generazioni, promuove il senso dei valori, prepara alla vita professionale, genera anche un rapporto di amicizia tra alunni di carattere e condizione sociale diversa, disponendo e favorendo la comprensione reciproca. Essa inoltre costituisce come un centro, alla cui attività ed al cui progresso devono insieme partecipare le famiglie, gli insegnanti, i vari tipi di associazioni a finalità culturali, civiche e religiose, la società civile e tutta la comunità umana¹⁹.

Questa descrizione oltre a mettere in luce l'articolazione delle finalità educative della istituzione scolastica, e la sua valenza sociale, richiama, seppur velocemente, la necessità che la vita della scuola sia sostenuta e alimentata dal concorso e dalla partecipazione di molti. Per realizzare un'interazione virtuosa tra sistema scolastico e territorio, c'è bisogno, al riguardo, di pensare la scuola come ad un bene comune, ossia come un bene per tutti che chiede la responsabilità e il lavoro di tutti. Ogni scuola, sebbene abbia necessariamente una sua specifica identità, non è di se stessa, ma è espressione di un'intenzionalità educativa che appartiene alla comunità sociale nel suo insieme. Ugualmente la scuola però chiede di essere letta come parte di un sistema più ampio di servizi educativi e non come una realtà totalizzante a cui delegare ogni compito educativo. Ogni istituto scolastico va inteso come un nodo strategico di una spe-

¹⁸ Cfr. G. Malizia – M. Tonini, *L'organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Un'introduzione*, FrancoAngeli, Milano 2020, p. 166.

¹⁹ Concilio Ecumenico Vaticano II, *Gravissimum Educationis. Dichiarazione sull'educazione cristiana*, Roma 1965.

cifica rete, alla cui vitalità e significatività, esso stesso è tenuta a portare un contributo rilevante.

La scuola si avverte appartenente ad una rete nella misura in cui anche il territorio fa la sua parte. E qui entra in gioco la necessità di una comunità territoriale che abbia uno sguardo pedagogico non scuola-centrico, ma in grado di considerare l'educazione come una responsabilità comune a tutti e dove ognuno, con ruoli diversi possa portare il proprio contributo.

4. Alcune condizioni operative e organizzative

La cura del rapporto tra istituzioni scolastiche e territorio richiede però anche l'implementazione e il rafforzamento di diversi aspetti di carattere operativo e organizzativo. Spesso, infatti, le interazioni sono faticose perché sono deboli i presupposti pratici.

Da parte della scuola l'apertura nei confronti del territorio, che abbiamo chiamato costruttiva e generativa, presuppone uno sguardo progettuale che tematizzi chiaramente nel PTOF il rapporto e la collaborazione territoriale e porti alla definizione di precise linee di lavoro. Al riguardo, è importante che ogni scuola abbia un quadro chiaro del sistema educativo territoriale e dei suoi principali attori; delinei delle priorità; operi annualmente delle scelte sui progetti che intende portare avanti; individui dei criteri in base ai quali selezionare le richieste di collaborazione esterna che continuamente riceve.

Inoltre occorre, valorizzando appieno quanto consentito dall'autonomia scolastica, che le scuole rendano più flessibili le strutture curricolari e i processi organizzativi. Per interagire efficacemente con il territorio, per valorizzare appieno questo rapporto dal punto di vista formativo, è importante innanzitutto 'aprire' la didattica delle classi, innovare gli ambienti di apprendimento²⁰. Ciò significa però ripensare gli spazi e tempi del fare scuola come ricordato dal già citato documento del Comitato di esperti del luglio 2020.

²⁰ Cfr. F. Tonucci, op. cit.

Gli ambienti di apprendimento della nuova scuola richiedono un profondo ripensamento degli spazi educativi in cui i bambini, i ragazzi e gli adolescenti debbono crescere. Bisogna superare l'immagine di una aula come spazio chiuso ed obbligato per approdare verso architetture più flessibili e tali da rispondere a bisogni educativi che possono mutare nel tempo. Ciò comporta un impegno di lungo periodo con un piano per la messa in sicurezza e l'innovazione del patrimonio scolastico italiano. Gli spazi didattici devono poi essere più aperti alle opportunità educative e sociali del territorio, devono assicurare sia un servizio alle comunità locali (compresi i genitori e gli altri adulti), sia una didattica più flessibile e personalizzata che superi le "le gabbie del 900"²¹.

La flessibilità organizzativa e didattica a sua volta comporta sia un arricchimento del bagaglio metodologico delle singole scuole, sia una riarticolazione della proposta formativa, attraverso una distinzione più precisa tra attività fondamentali (core curriculum) e attività integrate, pensate in rapporto ad un quadro chiaro di competenze disciplinari e trasversali.

I rapporti con il territorio richiedono anche alle scuole l'individuazione di più precisi e funzionali dispositivi organizzativi di coordinamento che possano seguire nel corso dell'anno la molteplicità di interazioni che una scuola mette in essere con istituzioni locali, con i servizi educativi e sanitari.

Da parte del territorio è necessario che le istituzioni locali crescano nella capacità di monitorare l'insieme dei servizi e delle realtà educative che caratterizzano il contesto e svolgano una funzione di promozione della responsabilità e del protagonismo educativo di tutti gli attori, secondo una logica di sussidiarietà. La promozione della persona e il contrasto delle povertà educativa passano, infatti, attraverso un contesto vitale, dove la realtà scolastica non è lasciata sola e dove le diverse realtà educative del territorio, a partire dalle famiglie, si sentano chiamate in causa per dare una forma concreta all'ideale della comunità educative e siano supportate e sostenute nella loro attività.

La scuola non può essere caricata di tutto il compito educativo, e per impedire questo è necessario un territorio capace di alimentare una cultura educativa e diffusa; capace di curare la comunicazione e la collaborazione tra le diverse agenzie educative; accrescere le competenze educative del mondo adulto; compiere scelte strategiche tese a sostenere non solo la dimensione formale dell'esperienza educativa, ma anche quella non formale e informale.

Il nodo fondamentale però da sciogliere dal punto di vista organizzativo è quello di dare forma ad un governance territoriale delle azioni educative. La

²¹ Comitato di esperti, op. cit., p. 4.

questione riguarda sia la governance del sistema scolastico che opera in un determinato territorio (come giustamente richiamato dal documento del luglio 2020), sia il coordinamento di quanto viene messo in atto in un determinato contesto in ordine all'educazione, soprattutto delle nuove generazioni.

Il rapporto scuola – territorio soffrirà sempre di scuola-centrismo, di frammentazione delle proposte, di mancanza di continuità delle progettualità attuate, fino a quando non si comincerà a mettere a tema la costruzione di dispositivi stabili di confronto, monitoraggio e progettazione comune tra i principali attori del sistema educativo territoriale. Si tratta di una questione non soltanto organizzativa, ma che chiede di essere supportata da un'adeguata riflessione pedagogica²².

²² Cfr. G. Bertagna, op. cit. pp. 219-223.

Il Service Learning a scuola: un’esperienza di apprendimento e di partecipazione sociale

Negli ultimi anni anche nel nostro paese si sono diffuse nelle scuole esperienze di *Service Learning*. Si tratta di attività di servizio solidale realizzate dagli alunni, destinate a soddisfare bisogni reali ed effettivamente percepiti da una comunità, pianificate istituzionalmente in forma integrata con il programma scolastico e in funzione dell’apprendimento degli alunni¹. In tali esperienze, apprendimento e servizio alla comunità si incontrano ed interagiscono positivamente. “Nell’articolazione intenzionale dell’apprendimento con l’impegno solidale, gli studenti mettono in pratica i loro saperi al servizio dei bisogni di una comunità. Contemporaneamente l’azione solidale in contesti reali permette d’imparare nuove conoscenze e sviluppare competenze per la vita, il lavoro e la partecipazione cittadina”².

1. Il Service Learning

In letteratura non mancano varie definizioni di *Service Learning*, così come sono numerosi i paradigmi e le prospettive impiegate per descrivere le attività. Il *Service Learning* è stato rappresentato via via come un’esperienza, un concetto pedagogico, una tecnica di apprendimento, un’idea filosofica o un movimento sociale³. Tra le diverse descrizioni ci sembra

¹ L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli, Milano 2017; L. Orlandini, S. Chipa, C. Giunti (a cura di), *Il Service Learning per l’innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci, Roma 2020.

² M.N. Tapia, *Uno sguardo internazionale*, in I. Fiorin (a cura di), *Oltre l’aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016, p. 3.

³ D.W. Butin, *Service-Learning in Theory and Practice. The Future of Community Engagement in Higher Education* NY, Palgrave Macmillan US 2010; B. Jacoby (Eds.), *Service-Learning in*

particolarmente significativa quella elaborata da A. Furco che presenta il *Service Learning* come un “approccio equilibrato all’educazione esperienziale”, in grado di “assicurare un’uguale attenzione sia al servizio fornito alla comunità sia all’apprendimento che si sta verificando”⁴. In questa prospettiva possiamo considerare il *Service Learning* “un servizio solidale realizzato da studenti, destinato a soddisfare bisogni reali ed effettivamente percepiti da una comunità, pianificato istituzionalmente in forma integrata con il programma scolastico o accademico, in funzione dell’apprendimento degli studenti”⁵; apprendimento e servizio alla comunità si incontrano ed interagiscono positivamente. Tali attività non sono occasionali o extracurricolari, ma presentano caratteristiche di complementarietà e di integrazione. Nel *Service Learning* gli aspetti legati all’attività di servizio per la comunità e di apprendimento per lo studente sono integrati e concorrono al raggiungimento degli obiettivi formativi⁶. Si tratta di “un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio lavorando *con* e non soltanto *per* la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva, e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento, includendo contenuti curricolari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e lavoro di ricerca”⁷.

Higher Education: Concepts and Practices. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, 1996; J. Elyer – D.E. Giles, *Where's the Learning in Service-Learning? Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*, Jossey-Bass, Inc., 350 Sansome St., San Francisco 1999; M.N. Tapia – M. Marta, *Aprendizaje-servicio en Argentina*, «Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI», (2003), pp. 221-235; S. Bornatici, *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*, Vita e Pensiero, Milano, 2020, pp. 51-60.

⁴ A. Furco, *Service-learning: A balanced approach to experiential education*, in B. Taylor & Corporation for National Service (Eds.), *Expanding boundaries: Serving and learning*, Washington, DC: Corporation for National Service 1996, pp. 2–6; dello stesso autore si veda anche A. Furco, S. H. Billing (Eds), *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut 2001.

⁵ Programma Nacional Education Solidaria, www.me.gov.ar/edusol/apreser.htm, consultato il 12.04.2019.

⁶ P. Aramburuzabala, L. McIlrath, H. Opazo (Eds), *Embedding Service Learning in Europeam of Civic Engagement*, Routledge, Abingdon, Oxon e New York 2019.

⁷ M.N. Tapia, “Aprendizaje-servicio y calidad educativa”, in Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria, *Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11º Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”*, República Argentina, p. 21.

Nel *Service Learning* è fondamentale, quindi, il rapporto che si delinea tra studenti, comunità e scuola, per mezzo di una feconda articolazione tra servizio e apprendimento⁸. L'integrazione di questi ultimi aspetti avviene attraverso un'attenta costruzione curricolare in virtù della quale, gli studenti sviluppano competenze sociali e professionali con la partecipazione attiva all'interno della comunità ed il lavoro su problemi concreti e reali. La riflessione e le strategie di apprendimento esperienziale sono alla base del processo di apprendimento ed il servizio è collegato al sapere disciplinare. A partire dall'esperienza realizzata nei contesti sociali, gli studenti sono ingaggiati in un apprendimento metacognitivo, che pone in luce acquisizioni, approcci, implementazioni, processo nel quale il docente assume un ruolo di tutor o mentore. Possiamo, quindi, collocare il *Service Learning* tra le iniziative di partecipazione sociale e di solidarietà, poiché esso si qualifica in modo peculiare come un'esperienza formativa significativa tesa a coinvolgere gli studenti nel confronto con problemi concreti, in tempi e contesti reali. Dall'offerta del loro impegno deriverà l'apprendimento e l'acquisizione di nuove competenze⁹.

2. *Apprendere dall'esperienza*

La novità del *Service Learning* si attesta, quindi, non tanto nello sviluppo di competenze tecniche, ma nella curvatura dell'apprendimento verso il servizio alla comunità, in modo da formare cittadini responsabili che siano in grado e interessati a prendersi cura dei contesti e delle comunità nelle quali vivono. Nelle situazioni reali a contatto con bisogni concreti, gli alunni hanno l'occasione di fare esperienza della comples-

⁸ R. Silva, *Il service learning nello sguardo degli studenti*, Aracne, Roma 2018.

⁹ Cfr. I. Fiorin (a cura di), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, cit.; A. Furco, "The community as a resource for learning: an analysis of academic service learning in primary and secondary education", in H. Dumont - D. Istance - F. Benavides (Eds.), *The nature of learning. Using research to inspire practice*, OECD, Paris 2010, pp. 227-249; S. Pollack, *Critical civic literacy: Knowledge at the intersection of career and community*, «Journal of General Education», vol. 62, 4, (2013), pp. 223-237; L. Selmo, *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning*, Unicopli, Milano 2014; I. Fiorin, Educare alla cittadinanza: la proposta del Service-learning, in Rivista Lasalliana 88 (2021), 3, pp. 323-334.

sità dentro le comunità ed i luoghi di crescita e formazione, ma pure di sperimentare la possibilità di offrire un contributo di responsabilità e di solidarietà. Tuttavia, per l'attivazione di un simile processo non tutte le attività si equivalgono. Non tutte le attività cioè, in uguale maniera, predispongono un dispositivo di apprendimento. Per tale ragione, il *Service Learning* rintraccia nelle proprie radici teoriche la lezione di Dewey che introduce il concetto di “indagine riflessiva”. È proprio la riflessione a permettere alle persone di fare uno sforzo intenzionale per scoprire connessioni tra qualcosa che si realizza e le conseguenze che ne derivano, in modo che azione e riflessione diventino continue.

Il *Service Learning* si pone nella scia di quel pensiero pedagogico che, negli ultimi anni, ha sottolineato l'importanza di un apprendimento situato, dell'imparare facendo, dello sviluppo delle capacità riflessive dei alunni, dell'importanza di favorire l'acquisizione di quelle meta-competenze necessarie perché gli studenti possano essere capaci di apprendimento permanente in contesti sociali mutevoli che richiedono la capacità di governare processi di cambiamento, anziché concentrarsi sull'acquisizione di un sapere statico, accumulativo, in una prospettiva trasmissiva. Il *Service Learning* pone l'attenzione ai processi di apprendimento che prevedano sia momenti di formazione sia momenti di esperienza diretta e si colloca nella prospettiva di un apprendimento trasformativo e del conseguente sviluppo del pensiero riflessivo, dell'incremento del senso di autoefficacia, della dimensione proattiva dell'agire e della capacità dell'alunno di auto-direzione nell'apprendimento. Tutto ciò richiede l'introduzione di nuove metodologie di formazione, quali l'approccio narrativo e biografico, intesi come strumenti di sostegno e di sviluppo del potenziale riflessivo e progettuale degli studenti protagonisti della ridefinizione del proprio progetto formativo.

Si tratta di riconoscere la competenza che si esprime nei contesti di vita e di fondare una nuova epistemologia che avvalorì la conoscenza che si sviluppa in una situazione specifica. Questa nuova epistemologia invita a considerare l'esperienza come un'occasione per avviare una «conversazione riflessiva» situata in un determinato contesto. Tale «conversazione riflessiva» si sviluppa attraverso varie fasi: la definizione del problema; la relazione tra esperienza e/o conoscenza pregressa e situazione attuale; la capacità di agire in un contesto specifico, riflettere *on*

action per mettere in atto strategie consapevoli nelle situazioni specifiche e per incrementare la capacità di pensare. Il pensare che qui si ipotizza “è un processo di conoscenza dialogica, riflessiva, che per sfuggire alle secche dell’impotenza del pensiero individualistico ha la necessità di costruirsi attraverso le relazioni tra saperi e conoscenze, coltivando le relazioni con gli altri. La prospettiva di vita è nella consapevolezza della precarietà dei nostri saperi e nella capacità di gestire, costruire relazioni, più che nell’essere all’interno di contenitori stabili, protetti da saperi anch’essi stabili e sicuri”¹⁰. L’attività è prescelta perché orientata all’apprendimento significativo, ovvero, all’apprendimento quale il risultato di una rielaborazione personale delle proprie conoscenze e ricca di significati per lo studente che la intraprende. Senza pensiero riflessivo l’apprendimento può cedere al condizionamento.

3. Service Learning e cambiamento sociale

Elementi distintivi della proposta del *Service Learning*, vengono richiamati in letteratura¹¹ attraverso tre orientamenti: lavorare con una prospettiva di cambiamento sociale, lavorare al fine di redistribuire il potere e lavorare per sviluppare delle relazioni autentiche nei contesti. Per quanto riguarda il cambiamento sociale, l’azione non si limita alla rimozione della causa di un problema, ma si sviluppa nella promozione di un processo che nel suo svolgersi offre la possibilità ai giovani di sperimentarsi soggetti attivi e cittadini responsabili.

Inoltre, le prospettive di cambiamento spingono ad esplorare le condizioni di emarginazione, oppressione, giustizia sociale ed *empowerment*, in strutture sociali spesso irrigidite, che rendono fragili le relazioni ed indeboliscono il potere d’azione delle persone (compresi i giovani). I modelli di trasformazione sociale del servizio si concentrano direttamente sulla società.

¹⁰ A. Orsenigo, *I riflessi sul piano psicologico di flessibilità, precarietà e povertà relazionale del lavoro*, in «Rivista sperimentale di freniatria», 2, (2009), pp. 55-56.

¹¹ T.D. Mitchell, *Traditional vs. critical service-learning: engaging the literature to differentiate two models*, «Michigan journal of community service learning», 14 (2), (2008) pp. 50-65; K. Morton, *The irony of service: Charity, project, and social change in service-learning*, «Michigan journal of community service learning», 2, (1995), pp. 19-31.

mente e indirettamente sul tema del potere, da non intendere in senso puramente funzionale, ma come la redistribuzione a quanti ne sono sprovvisti. Il *Service Learning* promuove la rimozione delle barriere che mantengono gli individui e le comunità ai margini della società; si sforza di costruire tra le persone relazioni più profonde e una comprensione più chiara delle cause alla radice dei problemi e l'elaborazione di strategie per affrontarli, efficaci concrete e prossime alla vita delle persone stesse.

L'obiettivo posto al centro della proposta educativa del *Service Learning* è il *servizio*. L'azione a vantaggio della comunità non è da intendere in una logica di semplice risposta ad un bisogno, ma occorre essere consapevoli che il *Service Learning*, rispetto alle situazioni concrete, attiva interpretazioni critiche e agisce nella direzione del cambiamento. Servizio ed apprendimento sono, in questa proposta, strettamente interconnessi: si apprende mettendosi al servizio della comunità, responsabilizzandosi nei confronti dei bisogni di altri e maturando competenze e abilità nell'orizzonte della cittadinanza e della solidarietà. Il *Service Learning* veicola per gli studenti la possibilità di conseguire obiettivi formativi quali la riflessione sulla molteplicità degli stili e degli spazi della partecipazione giovanile, il pensiero critico in merito alle dinamiche di governo e di controllo ed il vaglio della legittimità delle proposte di partecipazione; per le comunità l'opportunità di sperimentarsi come luoghi di incontro, dialogo, solidarietà, cooperazione ed inclusione. Nell'attività di *Service Learning*, l'intreccio proficuo di apprendimento e servizio permette liberarsi degli stereotipi e dei preconcetti e di riconoscere il potenziale presente in comunità escluse e situazioni lasciate ai margini da un complesso di forze sociali, sia locali sia globali.

Le abitudini della mente e modelli di prassi sono necessari per mettere in atto una “solidarietà situata”, una pratica con un grande potenziale per affrontare le complesse sfide e le marcate divisioni del ventunesimo secolo¹². In sintesi, potremmo dire che nei programmi di *Service Learning* il *processo* è più importante del *progetto*.

¹² S.D. Houston – K. Lange, “*Global/local*” community engagement: advancing integrative learning and situated solidarity, «Journal of Geography in Higher Education», 42, 1, (2018), pp. 44-60.

4. Il Service Learning a scuola: apprendere oltre l'aula

La scuola si pone quindi come luogo in cui promuovere la conoscenza dei contenuti disciplinari, ma al tempo stesso è il contesto nel quale può essere promossa la partecipazione attiva alla vita della comunità. Da tale punto di vista, la scuola può essere considerata un bene comune e ha una funzione sociale. Vi è una responsabilità educativa della scuola che forma non solo alunni preparati, ma anche cittadini che devono essere aperti e disponibili a portare il loro contributo per costruire la società di domani. A tale proposito torna alla mente la bella definizione di scuola data da don Lorenzo Milani nella sua autodifesa, nota come Lettera ai giudici, in occasione del processo che lo ha coinvolto per aver criticato il comunicato di alcuni cappellani militari e difeso gli obiettori di coscienza. In questo testo, il priore di Barbiana indica con chiarezza quale sia la funzione “politica” della scuola: “La scuola invece siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi. È l’arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità (in questo assomiglia alla vostra funzione), dall’altro la volontà di leggi migliori cioè il senso politico (e in questo si differenzia dalla vostra funzione)”¹³.

Il percorso formativo scolastico ha come obiettivo lo sviluppo del pensiero critico, l’insegnare a pensare e a vivere, l’aprire spazi di libertà autentica per la persona che si forma, il mettere l’alunno che affronta il percorso scolastico nella condizione di poter costruire un progetto per sé - un progetto esistenziale, che si compone di conoscenze curricolari, competenze trasversali - e per la comunità. ‘Può sembrare una proposta quasi paradossale: per migliorare l’educazione serve uscire dalla chiusura dell’aula e pensare ai problemi della nostra comunità, in modo che il territorio sia uno spazio di partecipazione ed anche di apprendimento che ci costringa a sviluppare saperi pertinenti e rilevanti. La proposta è smettere di considerare i bambini, gli adolescenti e i giovani soltanto come la “speranza del futuro” o come destinatari di politiche di assistenza e di inclusione, e offrire a loro la possibilità di essere protagonisti attivi del presente’¹⁴.

¹³ L. Milani, *L’obbedienza non è più una virtù*, LEF, Firenze 1965, p. 36.

¹⁴ M.N. Tapia, “Uno sguardo internazionale”, in I. Fiorin (a cura di), *Oltre l’aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016, p. 4.

Raccontare le proprie esperienze personali attiva nel soggetto un processo riflessivo prezioso per sostenere il cambiamento sotteso alla formazione e per favorire la modificazione degli schemi cognitivi con cui ciascuno guarda e interpreta la realtà. J. Bruner ha sottolineato nei suoi studi come, attraverso la concettualizzazione e l'esposizione della propria narrazione, si costruisce lo schema di significato con cui ciascuno legge ciò che gli accade. La narrazione è il nostro modo di organizzare, interpretare e dare significato all'esperienza. La modalità narrativa del pensiero ci permette di riflettere sull'esperienza, come già aveva intuito Dewey. Il pensiero nasce da un intreccio relazionale complesso, una fitta trama di rapporti che determina l'ordito su cui può essere tessuto il pensiero grazie al racconto. “Narrare significa mettere dei confini e nello stesso tempo superarli, significa anche stabilire una continuità non come nesso univoco di causa-effetto bensì come possibilità di riconoscere il filo che ci lega al passato e al futuro. La narrazione come spazio che contiene e che apre nello stesso tempo, come parola detta e come intenzione al senso non del tutto conclusa, sembra rispondere al difficile compito di tenere insieme la molteplicità e l'incompiutezza dell'io contemporaneo e il suo bisogno di riconoscersi e di essere riconosciuti”¹⁵. Raccontare e raccontarsi permette di scoprire significati profondi della propria esperienza, di riappropriarsi del proprio vissuto, di fare memoria. L'attività narrativa è uno strumento fondamentale per la promozione di quei processi d'apprendimento dall'esperienza, strettamente intrecciati alla pratica quotidiana e illuminati dalla teoria. Le metodologie narrative ed autobiografiche chiamano in causa quei processi di pensiero, quegli aspetti affettivi, quelle dinamiche valoriali che fanno parte delle persone e ne costituiscono l'eredità storica. Attraverso il racconto di sé gli studenti “producono e riconoscono un proprio sapere in un processo trasformativo di sé; è il potere di formazione, vale a dire la capacità di “dare forma” al proprio progetto esistenziale”¹⁶. Tali metodologie permettono agli alunni di interrogarsi, di costruire un sen-

¹⁵ A. Melucci, “Lo spazio della parola: narrazione ed identità nella società complessa”, in M. Russo (a cura di), *Scrittura e narrazione: le emergenze sociali nello sviluppo simbolico del linguaggio*, Unicopli, Milano 1999, p. 145.

¹⁶ L. Cadei, *Quante storie!* ELS La Scuola, Brescia 2017, p. 6.

so che le ri-consegni l'esperienza sotto una nuova luce. La narrazione si pone, quindi, come occasione di sviluppo e di formazione non più confinabili nella sola area del saper fare e del conoscere, ma si estende all'area dell'essere che permette alla persona di narrarsi, svelarsi, pensare e pensarsi, aprendosi al cambiamento e rendendo possibili i processi trasformativi. "Potersi raccontare è poter compiere scoperte dentro di sé e su di sé, è poter ricostruire il proprio piano di vita, è de-formarsi per poter ri-formarsi, per poter guadagnare una nuova forma, è in qualche modo un «morire» per rinascere rigenerati"¹⁷.

Conclusione

Le attività di *Service Learning* permettono agli alunni di riflettere sul proprio inserimento nella comunità locale e sul proprio ruolo di cittadini, acquisendo maggior consapevolezza in merito ai problemi del contesto e al contributo che essi possono offrire. Le esperienze di *Service Learning*, oltre a rispondere ai bisogni concreti del territorio, si propongono di favorire l'acquisizione di quelle meta-competenze necessarie per apprendere ad apprendere in contesti sociali mutevoli che richiedono sempre di più la capacità di leggere, interpretare e guidare i processi di cambiamento in atto. Per questo è necessario far emergere le competenze che si esprimono nei contesti di vita e promuovere un apprendimento situato frutto di un pensiero riflessivo capace di interrogare la realtà e di generare nuove conoscenze. L'attivazione di progetti di *Service Learning* permette di mettere di sperimentare modalità didattiche atte a favorire il processo di costruzione della conoscenza, con una stretta articolazione tra apprendimento e sviluppo della responsabilità sociale e al tempo stesso favorisce l'alleanza tra scuola e territorio per la realizzazione della comunità educante.

¹⁷ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini, Milano 2008, p. 185.

Luigi d'Alonzo

Cambiare passo all'inclusione nella scuola italiana

Cinquant'anni fa il nostro Paese decise, con la legge 118 del 30 marzo 1971, di dare il via ad un'avventura educativa e didattica coraggiosa: l'inserimento nelle classi ordinarie delle nostre scuole degli allievi con disabilità che fino ad allora, per norma, erano esclusi. Questa Legge, infatti, affermava che l'istruzione dell'obbligo doveva avvenire nelle classi normali della scuola pubblica e così recitava:

«Ai mutilati e invalidi civili che non siano autosufficienti e che frequentino la scuola dello obbligo o i corsi di addestramento professionale finanziati dallo Stato vengono assicurati:

- a) il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa, a carico dei patronati scolastici o dei consorzi dei patronati scolastici o degli enti gestori dei corsi;
- b) l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e la eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza;
- c) l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi».

Iniziò, quindi, molti anni fa un laboratorio pedagogico e didattico straordinario e che tuttora pone il nostro Paese ai primi posti al mondo per coraggio e lungimiranza progettuale. Infatti, ben pochi sistemi scolastici all'estero riescono a raggiungere vette così avanzate nell'affermazione dei diritti dell'uomo e del cittadino, non solo nei documenti ufficiali, ma nella pratica quotidiana e comune della vita scolastica.

Il documento di riferimento, universalmente riconosciuto come punta luminosa di approdo di tutte le normative antidiscriminatorie, è stata la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007. I principi della Convenzione sono: (a) il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale,

compresa la libertà di compiere le proprie scelte, e l'indipendenza delle persone; (b) la non discriminazione; (c) la piena ed effettiva partecipazione e inclusione nella società; (d) il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa; (e) la parità di opportunità; (f) l'accessibilità; (g) la parità tra uomini e donne; (h) il rispetto dello sviluppo delle capacità dei minori con disabilità e il rispetto del diritto dei minori con disabilità a preservare la propria identità. Possiamo giustamente rivendicare per l'Italia l'orgoglio di avere promosso questi principi con leggi e normative scolastiche avanzate molti anni prima. Non sempre, quindi, il nostro Paese insegue idee e progetti proveniente dall'estero, ma quando lo desidera è in grado di produrre innovazione e prospettive.

1. Le esperienze inclusive: luci ed ombre

In questi anni la scuola italiana ha saputo incamminarsi su un sentiero arduo, difficile, assai complesso, ha scommesso su di sé prendendosi carico di persone con bisogni educativi speciali seguendo un'idea: includere in contesti educativi "comuni" bambini e bambine, ragazzi e ragazze, adolescenti, giovani con problematiche fisiche, intellettive o sensoriali accertate.

Il cammino è stato faticoso ma ha portato ad un risultato inconfondibile: vivere come assolutamente "comune" ciò che è speciale. La presenza del soggetto con disabilità oramai è accettata in Italia in tutti i contesti sociali, possiamo trovare ed incontrare persone con deficit in tutti gli ambienti di vita: dal mondo sportivo a quello culturale, fino ad arrivare all'inserimento lavorativo. Riconosciamo senza difficoltà il diritto di queste persone a convivere con gli altri e come gli altri, riteniamo ovvio che anche la persona con limitazioni possa avere le opportunità a disposizione di tutti i cittadini italiani. Ma questo straordinario risultato lo dobbiamo all'esperienza che in questi 50 anni la scuola ha fatto per accogliere, inserire, integrare ed includere gli allievi con deficit al suo interno.

Il modello italiano di inclusione scolastica ha bisogno, però, di ricorrenti verifiche, di momenti di riflessioni puntuali, di riprogettazioni

opportune per favorire un lavoro educativo e didattico che sempre più possa operare con qualità. La situazione del nostro Paese è molto variegata, abbiamo delle scuole di eccellenza che lavorano bene sul piano inclusivo, ma purtroppo, riscontriamo ancora situazioni di sofferenza, con realtà educative ben lontane da uno standard minimo di qualità.

Tutto ciò emerge anche da una recente ricerca promossa dal Centro Studi e Ricerche sulla disabilità e marginalità (CeDisMa) dell'università Cattolica.

2. *Ricerca FocuScuola 20.20*

La ricerca FocuScuola 20.20, ponendosi in linea con le finalità di indagini nazionali e internazionali che hanno analizzato le sfide a cui il sistema scolastico è stato chiamato in questo periodo di emergenza sanitaria e sociale, ha inteso comprendere in modo specifico lo stato dell'arte dei processi inclusivi al rientro a scuola dopo il primo periodo di lockdown. I dati raccolti evidenziano un quadro non esaltante sul piano inclusivo, seppur caratterizzato da alcuni elementi positivi per quanto concerne l'accoglienza e l'attenzione verso gli alunni con maggiore fragilità. I risultati sembrano confermare le criticità legate ad una visione per molti aspetti inadeguata, sostanzialmente lontana dalla realizzazione di percorsi educativi veramente capaci di soddisfare i bisogni degli allievi.

Il questionario ideato e diffuso, composto complessivamente da 67 item, è stato costruito attraverso la formulazione di domande chiuse, che consentissero una codifica dei dati ed un confronto tra questi più immediato. Nello specifico, ci si è avvalsi della piattaforma Google moduli[©]: il link generato è stato, quindi, condiviso attraverso il sito istituzionale del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità, i principali canali social dello stesso (Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn), le mailing list dei partecipanti ai diversi eventi formativi e seminari promossi, negli ultimi anni, dal Centro sui temi della differenziazione didattica e, in generale, delle strategie inclusive per la gestione del gruppo classe. Complessivamente è stato raggiunto un campione di 2280 partecipanti, tra cui dirigenti, docenti curriculari e di sostegno,

educatori ed altre figure professionali afferenti ai diversi ordini e gradi scolastici. I dati sono stati raccolti nel periodo compreso tra l'11 novembre 2020 e il 27 dicembre 2020.

I partecipanti all'indagine, oggetto del presente contributo, sono così distribuiti: 90,7% donne e 9,3% uomini, appartenenti alle seguenti fasce di età: 2,2% meno di 25 anni, 13,9% tra 26 e 35 anni, 29,1% tra 36 e 45 anni, 35% tra 46 e 55 anni, 19,8% oltre i 55 anni, con un'anzianità di servizio che vede nel 37,5% delle risposte un'esperienza di oltre 20 anni.

Rispetto al ruolo professionale hanno risposto al questionario il 58,3% di insegnanti curriculari, il 32,9% di docenti di sostegno, il 3,1% di educatori scolastici, il 2,8% di insegnanti di religione e lo 0,7% di dirigenti scolastici; completano il campione ulteriori profili quali il pedagogista, il componente EFT¹ del MIUR e figure varie di coordinamento (Figura 1).

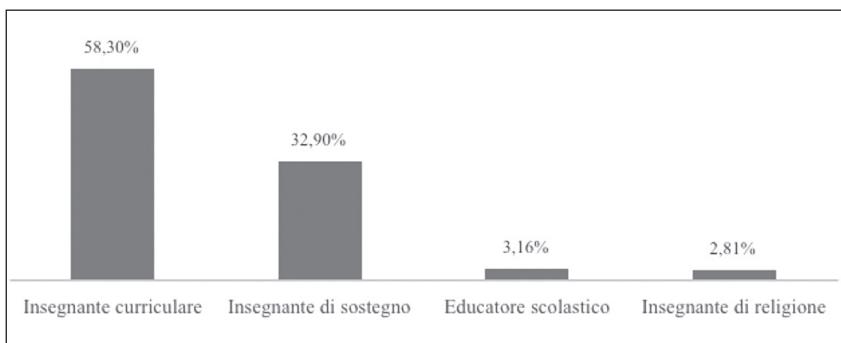


Figura 1 - I partecipanti alla ricerca

Le domande principali alle quale i partecipanti alla ricerca sono stati chiamati a rispondere sono state le seguenti:

«Quali strategie di differenziazione ha utilizzato? Pur consapevoli delle criticità organizzative specifiche dovute alla situazione attuale, se ha utilizzato gruppi di lavoro, quanti alunni sono stati coinvolti nel

¹ Con l'acronimo EFT s'intende l'Èquipe Formativa Territoriale costituita, in applicazione del disposto dell'art. 1, cc 725 e 726 della L. 145 del 30.12.2018, da 120 docenti esperti sui temi del digitale, individuati su tutto il territorio nazionale

gruppo dell'alunno con bisogno educativo speciale? Quali adattamenti sono stati progettati per gli alunni con BES?»

I dati relativi a tali risposte sono riportati nei seguenti grafici illustrativi:

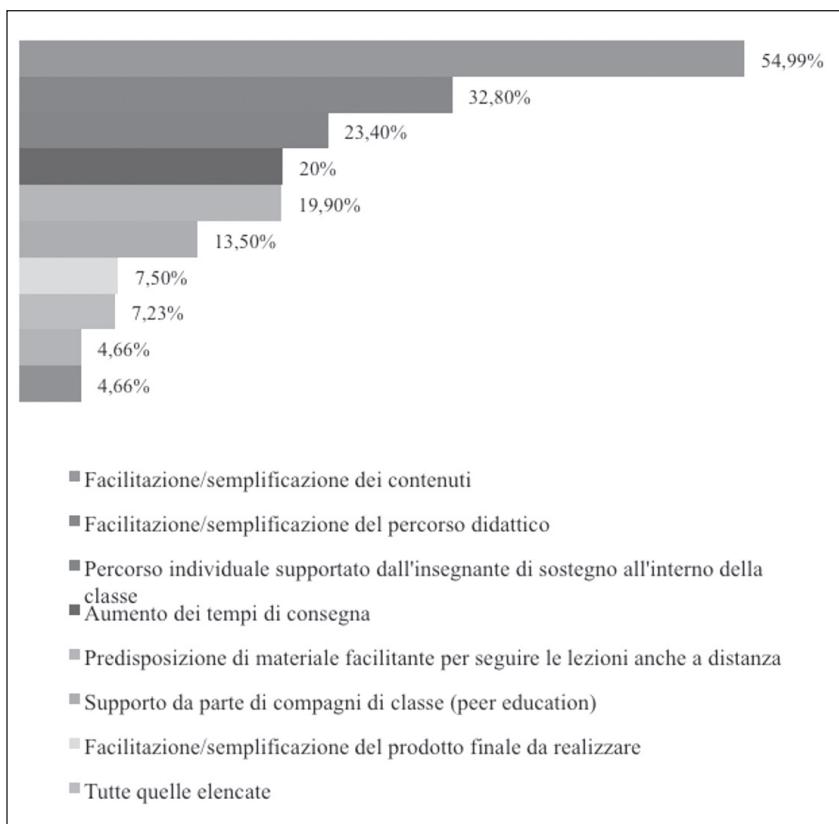


Figura 2 - Le strategie di differenziazione utilizzate

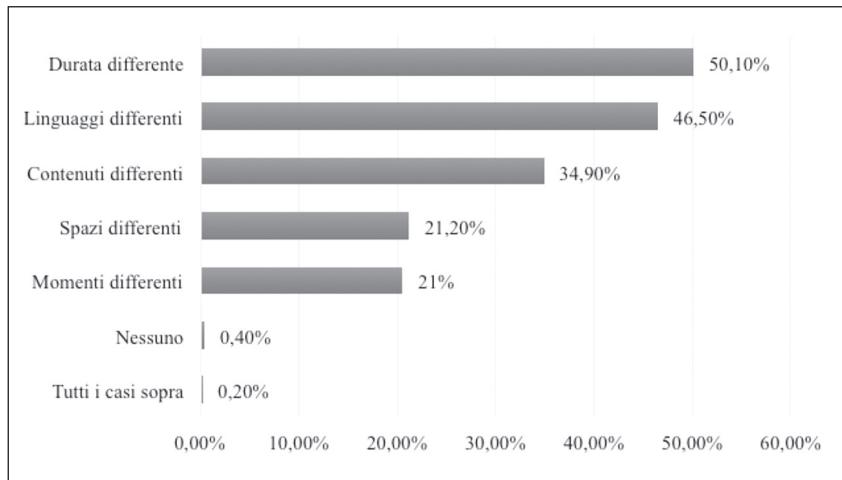


Figura 3 - Adattamenti progettati per gli allievi con BES

La ricerca ha messo in evidenza una situazione molto variegata con una prevalenza consistente e a questo punto preoccupante, di una proposta educativa e didattica piuttosto superficiale ed ancorata a parametri progettuali in cui l'aspetto inclusivo viene vissuto dalla maggior parte degli insegnanti ancora in modo “ingenuo”. Emerge un quadro di idee educative e didattiche che dopo 50 anni di inclusione occorrerebbe avere superato, ma che purtroppo, sono tuttora patrimonio di un'impostazione formativa che stenta ad innovarsi ed il cui fulcro si ancora ad una visione di inclusione inadeguata ed antica basata su queste idee:

- il soggetto con disabilità occorre gestirlo in modo affettivamente differente, è un allievo che ha l'età dei compagni di classe in cui è inserito ma è “trattato” come se avesse un'età inferiore;
- le proposte didattiche rivolte all'allievo fragile sono sostanzialmente basate sull'idea che occorra semplificare o ridurre la qualità e la quantità dei contenuti che si propongono al resto della classe;
- il successo formativo dell'allievo con disabilità viene concepito solo in un'ottica di proposte differenti rispetto alle attività che vengono presentate al gruppo classe;
- l'accoglienza si realizza sostanzialmente proponendo attività lu-

- diche con un'idea dei bisogni del soggetto con deficit piuttosto infantile;
- gli insegnanti non sanno cosa succede alla vita del soggetto con disabilità nel proprio contesto ambientale e sociale, né se i compagni di classe mantengano rapporti e contatti al di fuori della scuola in attività sportive o ricreative.

3. La sofferenza della scuola italiana

Se dopo tutti questi anni di esperienze inclusive nelle nostre classi si vivono esperienze inclusive povere, non edificanti, non di rado escludenti, significa che, nonostante gli sforzi e le volontà anche politiche chiaramente rivolte a sollecitare una visione corretta dell'inclusione, occorre cambiare, anzi è obbligatorio modificare e rivedere il nostro sistema didattico. La scuola ha bisogno di innovazione e di respirare una vita educativa e formativa nuova in grado di raccogliere le sfide di un mondo sempre più difficile da comprendere.

Per creare contesti educativi e didattici validi e capaci di dare risposte significative agli alunni con disabilità o con problemi, è necessario effettuare un salto di qualità nel campo dell'innovazione per proporre un intervento educativo e didattico di successo. La didattica speciale volta all'inclusione è indispensabile per soddisfare questi bisogni sempre più presenti perché indica strade metodologiche sicure, pratiche di insegnamento fondate, prospettive didattiche valide per la crescita personale e comunitaria degli allievi. L'esigenza che si assumano competenze didattiche specifiche atte a soddisfare i bisogni particolari degli alunni è da sempre una meta imprescindibile dell'azione educativa e didattica, ma al giorno d'oggi questo aspetto assume un'importanza decisiva in quanto nei nostri contesti educativi e didattici, nelle nostre agenzie formative, nelle nostre scuole stanno esplodendo le problematiche personali degli allievi. La complessità di una vita odierna sempre più difficile sollecita i bambini ed i ragazzi presenti negli ambienti formativi a vivere con particolare spontaneità le loro esperienze presentando, senza imbarazzo, le proprie difficoltà, i propri dolori, le proprie necessità.

I dati a nostra disposizione Istat e Pisa dipingono un quadro della scuola italiana a nostro giudizio estremamente preoccupante e che blocca una corretta inclusione degli allievi con certificazione. Se gli insegnanti sono fortemente preoccupati di gestire una classe e di mantenere un controllo sul comportamento dei ragazzi in aula, non avranno né il desiderio né le capacità per condurre in classe un'esperienza di insegnamento apprendimento inclusiva significativa. Si riportano alcune evidenze:

- per quanto riguarda le scuole superiori, 1.327.443 ragazze e ragazzi frequentano un indirizzo liceale (50,4%), 830.860 un Istituto tecnico (31,5%) e 476.807 un Istituto professionale (18,1%), ma abbiamo perso lungo la strada tre milioni e mezzo di studenti, dal 1995 a oggi;
- in tutto il percorso scolastico, il 30,6 % degli iscritti non arriva al traguardo, a dimostrazione che la dispersione riguarda anche segmenti di scuola precedenti alla secondaria di II grado;
- tra chi si diploma e si iscrive all'università, uno su due non ce la fa;
- complessivamente su 100 iscritti alle superiori solo 18 si laureano;
- la scuola italiana ha ancora molto da fare per esprimere integralmente il proprio potenziale. Infatti, è al 32° posto fra i Paesi OCSE ed è in aumento la distanza fra gli esiti formativi relativamente ai ceti sociali. Si colloca, inoltre, al 21° posto in merito al benessere educativo;
- 1 quindicenne su 4 è analfabeta in matematica;
- 1 studente su 5 è pressoché analfabeta in senso tecnico, cioè non sa leggere;
- 1 su 6 è gravemente insufficiente in scienze;
- la dispersione nella secondaria di II grado arriva in media al 25% degli studenti, un dato molto alto.

Le criticità emerse durante il lockdown e quelle di cui eravamo a conoscenza precedentemente, postulano una via d'uscita didattica innovativa.

4. Innovare la proposta didattica per rinnovare la proposta inclusiva

L'Italia deve intervenire per migliorare la sua proposta formativa scolastica, occorre cambiare se desideriamo riportare il nostro Paese su quei binari di civiltà e di progresso che solo una scuola capace e competente può offrire ai suoi cittadini.

Quale innovazione è possibile apportare alle nostre scuole per favorire processi inclusivi di qualità? Le esperienze promosse nelle aule italiane in tutti questi anni ci incoraggiano a proporre una scuola innovativa e aperta a soddisfare con competenza i bisogni degli allievi e non solo dei soggetti con disabilità o con disturbi certificati. Una scuola che desidera essere capace di svolgere bene la propria missione educativa e didattica ha necessità di basare la sua forza propulsiva innovativa avendo bene presente che l'inclusione vera avviene solamente in quei contesti ambientali in cui le differenze di tutti i componenti del gruppo classe siano riconosciute e rispettate.

Siamo convinti che questo rinnovamento debba passare per la **differenziazione didattica** che amiamo definire nei seguenti termini:

«una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti»².

Non dobbiamo considerarla come un set di strategie, di metodi, di tecniche da utilizzare in classe, ma piuttosto un modo di “pensare” all’insegnamento e al lavoro di insegnante e di educatore.

La differenziazione didattica infatti:

- non è un “metodo” per condurre il gruppo;
- non è una modalità per accattivarsi le simpatie degli allievi;
- non si utilizza in classe solo in presenza di allievi con disabilità complessa o grave;
- non è un vecchio modello che ispirato alle classi differenziate degli anni ’60;

² L. d’Alonzo, *La differenziazione didattica per l’inclusione*, Erickson, Trento, 2016, p. 47.

- non è stata ideata per suscitare tranquillità o per ridurre l'investimento personale.

Ma se ben proposta:

- è la risposta ai bisogni degli allievi;
- è fondata su una conoscenza approfondita dei singoli allievi e del gruppo classe;
- è promossa da una insegnante attento alle relazioni con gli allievi;
- è favorita da una corretta gestione della classe;
- è proposta differenziando il contenuto, il processo ed il prodotto;
- è accompagnata da un monitoraggio e da revisioni continue.

Quando si assume la differenziazione didattica con coraggio e con prospettiva innovativa, è garantita la risposta positiva da parte della classe, perché immediatamente gli allievi percepiscono che le proposte soddisfano i loro bisogni, e quando ciò accade il senso di benessere che ne deriva promuove una reale motivazione personale intrinseca. La differenziazione didattica, infatti, appaga i bisogni di autodeterminazione, di relazione, di competenza, di successo, di autostima.

In secondo luogo, questa prospettiva didattica affonda le sue fondamenta nella conoscenza degli allievi. Conoscere l'allievo significa sapere quali siano i suoi apprendimenti pregressi, i livelli delle sue abilità, le competenze acquisite; vuol dire anche possedere notizie rispetto al contesto culturale in cui vive, la situazione familiare, la sua vita sociale; l'offerta di percorsi formativi validi non può prescindere dalle informazioni sui suoi interessi e sulla sua prontezza. Il profilo d'apprendimento di tutti i bambini, i ragazzi, i giovani presenti nelle nostre aule è alla base dell'agire educativo dell'insegnante, è la condizione essenziale per modulare l'intervento formativo sulle caratteristiche dell'allievo, è il presupposto per riuscire ad entrare quanto prima in relazione con le giuste modalità, è il requisito indispensabile per favorire una proposta didattica accattivante. Tutto ciò richiede impegno e dedizione da parte degli insegnanti e della scuola, ma non è possibile agire altrimenti se si desidera offrire una proposta educativo-didattica di valore.

La differenziazione didattica postula che il docente colmi la "sete" di relazione di ogni cuore presente in aula, consapevole di veicolare in

questo modo il valore dell'esperienza educativa. I ragazzi sono “di chi se li piglia”, diceva un grande educatore, desiderano essere catturati da una proposta formativa coinvolgente, sono pronti a seguire un progetto ambizioso accattivante, sono desiderosi di mettersi in gioco con persone degne di essere seguite, affascinanti sul piano personale e che credono in loro. È necessario, perciò, manifestare agli allievi il proprio interesse, contattarli con spontaneità anche al di fuori delle ore di lezione, sfruttare ogni evento (compleanni, feste, ricorrenze) per proporsi con dedizione a ciascuno, mostrando interesse per la loro vita, anche proponendo iniziative culturali o sociali al di là dell'orario scolastico.

Tutto ciò è attinente al tema della gestione della classe. Le evidenze di questi anni e le ricerche effettuate³ in questo ambito ci dicono che solo grazie ad una efficace gestione della classe è possibile ottenere un progresso nella costruzione degli apprendimenti per ciascuno e la conduzione della classe non è un'abilità scontata per tutti gli insegnanti nel momento in cui entrano in aula, essa è frutto di conoscenze ed esercizio delle stesse, è competenza che si accresce grazie a studio, formazione e applicazione:

«il concetto di gestione della classe include tutte le cose che un insegnante deve fare per promuovere il coinvolgimento e la cooperazione dell'ambiente nelle attività di classe e stabilire un produttivo ambiente di lavoro»⁴.

Il docente capace di gestire la classe si pone dunque come una guida qualificata in grado di impiegare tutte le sue energie per favorire un clima nei confronti dell'attività, favorevole all'impegno, sia individuale che comunitario. La differenziazione didattica permette all'insegnante di disegnare sulle reali esigenze delle persone un percorso formativo altamente motivante, perché fondato sulle effettive conoscenze e abili-

³ A. Hammill - N.R. Bartlet, *Teaching students with learning and behavior problems*, Pro-ed, Austin, Texas, 1995; V.F. Jones - L.S. Jones, *Comprehensive classroom management*, Allyn and Bacon, Boston, 2001; J. Kounin, *Discipline and group management in classroom*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1970; N. J. Long - W. C. Morse, *Conflict in the classroom. The education of at-risk and troubled students*, Pro-Ed, Austin, TX, 1996; C. S. Weinstein - A. J. Mignao, *Elementary classroom management*, McGraw-Hill, New York, 2003.

⁴ J.B. Sanford – E.T. Emmer – B.S. Clements, in V.F. Jones – L.S. Jones, *Comprehensive classroom management*, Allyn and Bacon, Boston, 2001, p. 3.

tà dei soggetti con proposte didattiche intriganti, capaci di attivare un impegno che il singolo allievo riconosca alla sua portata. Ma cosa si può differenziare? Nel lavoro in classe si possono differenziare, come afferma Tomlinson⁵, 3 elementi: l'insegnante può differenziare il contenuto, ciò che l'allievo deve apprendere, il processo per arrivare all'apprendimento significativo del contenuto proposto e il prodotto, ossia l'esito finale dell'impegno atto a mostrare ciò per cui è stato messo in atto il processo di apprendimento.

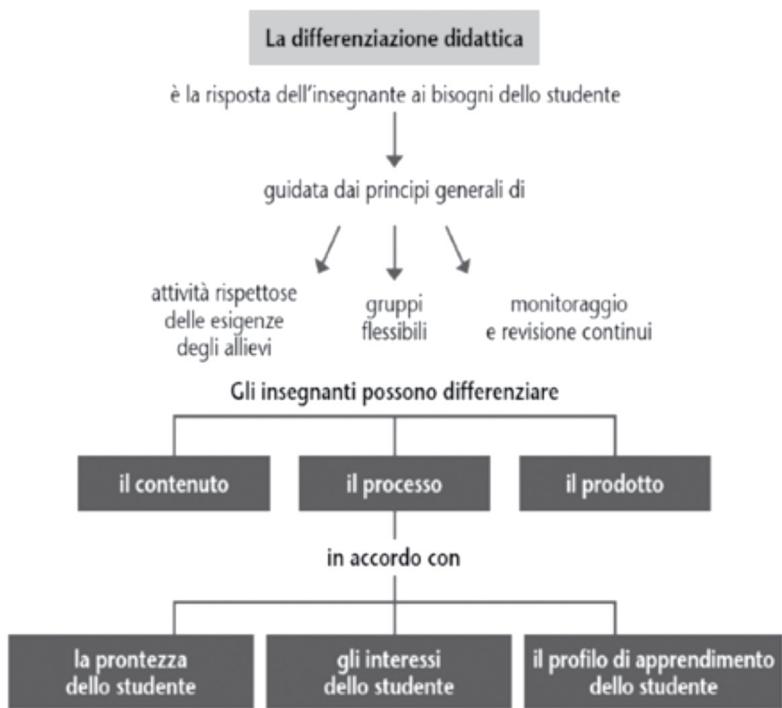
Non è solo possibile, ma è doveroso offrire, quindi, differenti approcci in classe proponendo contemporaneamente percorsi didattici volti ad incrementare l'apprendimento, con proposte mirate, al fine di far raggiungere importanti obiettivi personali e di apprendimento essenziali alla maturazione delle competenze utili al corso di studi e alla vita.

Conclusioni

I risultati ottenuti con la progettazione educativa individualizzata nelle esperienze pedagogiche e didattiche che in tutti questi anni sono state messe in campo, sia in campo scolastico che extrascolastico, hanno confermato, al di là di ogni ragionevole dubbio, che sia la strada da percorrere per aiutare la persona con difficoltà a diventare più uomo, più donna e ad inserirsi con maggiori prospettive nella società; si è capito, inoltre, che tale prospettiva progettuale assume importanza assoluta non solo per le persone con disabilità o con problemi, ma per tutti, poiché diventa un modo di pensare all'insegnamento, in una prospettiva formativa in cui la proposta didattica si innesta su una visione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze in classe in cui ogni singolo cuore è riconosciuto, è rispettato nelle sue peculiarità ed è preso in considerazione nelle sue specificità. Ciò significa avere presente che a scuola, in ogni aula, non c'è semplicemente un gruppo uniforme, una "classe" costituita dalla somma di allievi ed allieve, ma vi sono persone

⁵ C.A. Tomlinson, *How to differentiate instruction in Academically Diverse Classrooms*, 3rd Edition, Alexandria, Virginia: ASCD, 2017, p. 35.

da conoscere e riconoscere nella loro unicità, alle quali offrire prospettive educative didattiche di valore. La prospettiva che consente di arrivare a tutti e a ciascuno è la “Differenziazione Didattica”.



Schema 2: L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento, Erickson, 201, p. 60.

Agostino Portera, Marta Milani and Cristina Ballo¹

*Teachers' Intercultural Competences.
New Scenarios and Perspectives
to Develop Intercultural Professionalism*

1. Scenario of Today's School and new Socio-Educational Emergencies

Schools around the world are becoming multiethnic and multicultural. The most recent data published by the Ministry of Education² shows that in Italian schools, about 860,000 students (out of a total of over 8.5 million), hold non-Italian citizenship (about 10% of students). Immigrant students are concentrated more in the North (65%) compared to the South and the Islands (13%) and the central regions (22%). Of these students, 64.5% are second generation internationals students born in Italy of foreign parents. This number reflects 553,000 students (over 22,000 more than the previous year). The highest percentage of foreign students (36.5%) attend primary school, while 11.5% go to lower secondary school and few attend high school (7.4%). The continent from which they come most frequently is Europe (about 50%), including a third from Romania (158,000 students) and Albania (116,000). Follow African students, especially from Morocco (105,000) and China follows (55,000 students; 6.4%). As far as academic achievement is concerned, data from the INVALSI 2019³ tests indicate that (with some ex-

¹ The authors collegially contributed to the preparation of the paper; however, Agostino Portera wrote the paragraph 1; Marta Milani is the author of paragraph 2; Cristina Ballo is the author of paragraph 3.

² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2018/2019*, retrieved from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2447435/Notiziario+Alunni+con+Cittadinanza+non+italiana>

³ Invalsi: *Alunni stranieri in Italia: un'analisi attraverso i dati INVALSI*, retrieved from <https://www.invalsiopen.it/alunni-stranieri-risultati-prove-invalsi-2019>.

ceptions) foreign students generally have lower scores than Italians. In particular, in the fifth grade, first generation foreign students lag behind Italian nationals especially in Italian, with a mean score of 171 (on average slightly over 30 points lower than their classmates). In Mathematics foreign students average 179 points compared to 202 for natives.

In addition to responding to the demands of an increasingly complex, multiethnic and multicultural reality, schools are currently also called on to cope with new emergencies like the Covid 19⁴ pandemic as well as numerous environmental and sociocultural emergencies, like neoliberalism, or liquid modernity⁵.

In light of this situation, a reformulation of the needed competences of teachers of all levels and of the co-responsibility of all the actors involved in the educational process is crucially important. In the pedagogical sector, renewed educational objectives emerge, including: educating for responsibility, solidarity, understanding the historical self, knowing how to act in contexts of plurality, as well as the ability to build formal and informal networks with other stakeholders (subjects, organizations and citizens). This latter focus reflects a pedagogical model where schools operate as educating communities⁶ (Tönnies, 1963). With respect to the COVID emergency, some authors⁷ have underlined the opportunities inherent in these challenges for school policy, such

⁴ From the OECD survey emerges that in the period of the DDA many teachers were unprepared to face teaching with digital tools and re-proposed teaching strategies typical of the school in the presence (e.g. video lessons with explanations, homework, books of textand, probably because of this, many (84%) took training courses during the lockdown (INDIRE, 2020). Further research reports gaps on the training design side (OECD, 2020). Cfr. (Ranieri et al., 2020; SIRD, 2020) e, probabilmente proprio per questo, in molti (84%) hanno seguito corsi di formazione durante il lockdown (INDIRE, 2020). Ulteriori ricerche riportano lacune sul versante della progettazione didattica (OECD, 2020). OECD, *School Education during COVID-19. Were teachers and students ready?*, OECD Publishing, Paris 2020.

⁵ Cfr. Z. Bauman - A. Portera, *Education and Intercultural Identity*, Routledge, London 2021.

⁶ Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014; T.J. Sergiovanni, *Building Community in Schools*, Jossey-Bass, New Jersey 1999. On the concept of “educating community”, see also the contribution of Livia Romano in this issue.

⁷ Cfr. G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*, Studium, Roma 2020.

as the understanding that schools will never be able to compete with the digital sector in terms of transferring information and knowledge. In Italian schools, the new challenge could lead to overcoming various historically failures, such as the alarming low educational success (only for 25% of young people who enter schools at three years of age show adequate achievement)⁸ or the principles of “vertical hierarchization” and “horizontal hierarchization” introduced in 1923 by Giovanni Gentile. A clear discontinuity with the past is urgently needed to catalyse authentic change in the school and university systems aimed at: enhancing all the talents of every young person (the multiple intelligences⁹) and replacing the still current school paradigms that are based of the tenants of the military and Fordism. Above all, teachers and school principals must overcome “notionism” (education practice based on opinions not fact) and “credentialism” (rote knowledge to gain work endorsements) in order to activate educational processes connected to the integrity of individuals and to the personal and social objectives of their actions. Today's challenge is to overcome the medieval system of passive learning (and reproduction). Instead, schools promote knowledge aimed at forming a “well done head”¹⁰ (rather than “full head”), that means: self-esteem, criticism (thinking with one's own head), ability to work in a group and to select data and sources.

For all these reasons, a “school pedagogy” has become increasingly necessary, as illustrated also by the role of the media which today have become «the first educators or diseducators lifelong»¹¹. Urgently needed is renewed attention to the issues of *citizenship education*¹² to face the crises confronting Western democracies. In this context, one of the key concepts of civic literacy is education for the common good. Ac-

⁸ Ibi, pp. 165-175.

⁹ Cfr. H. Gardner, *Multiple intelligences*, Basic Books, New York 1993.

¹⁰ Cfr. E. Morin, *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Seuil, Paris 1999.

¹¹ F. Cambi, *Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile*, «Studi sulla Formazione», 20, 2 (2017), p.22.

¹² Cfr. J. Habermas, *Agire comunicativo e logica delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 1980; M. Santerini, *Educare alla Cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001; G. Sartori, *Democrazia cos'è*, Rizzoli, Milano 2006.

cording to the indications of the European Parliament and UNESCO¹³, *education for the common good* is both a need and an “educational urgency”. In the Italian educational context, numerous authors¹⁴ reiterate how the common good is closely connected with the ability to participate, to enter into dialogue with diversity, to manage conflicts in a non-violent manner, to negotiate and share rules of behaviour. Since 2008, the Italian Ministry has implemented European guidelines, introducing the disciplines “Cittadinanza e Costituzione” (Citizenship and Constitution) in schools of all types and levels.

Above all, the pedagogical response to the mentioned challenges must be to restore the educational function of the teacher (in English the term education means both to instruct and to educate in the broader sense). Italy is one of the few democratic countries in the world to have severed the educational focus from teaching and to have abolished the Ministry of Education in favor of the Ministry of Instruction (Decreto-legge n. 181 del 18/05/2006).

In addition, teachers need to adopt methodological and didactic methods more related to new technologies and to the results in the field of learning psychology. To acquire these competences, each teacher must draw above all on formal training in the field of *intercultural education* and *intercultural competences*, since today considered by many expert authors¹⁵ as necessary for managing all forms of diversity and inequality.

¹³ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (OJ L. 394, 30.12.2006, p. 10–18).

¹⁴Cfr. L. Pati, *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizioni di disagio esistenziale*, La Scuola, Brescia 1996; A. Bellingreri, *Persona*, Scholé, Brescia 2020; P. Trianì, *Il rapporto tra scuola e politica. Tre campi di studio per la pedagogia*, «Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education», 24, 56 (2020); F. Pizzi, *Educare al bene comune. Linee di pedagogia interculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2006; Guasti, L. (2009). La scuola come bene comune. Fondamenti pedagogici, in Scholé, *La scuola come bene comune: è ancora possibile? Atti del XLVII Convegno di Scholé 2008*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 105-134. Bertagna, G. (2009). La scuola come bene comune. Profilo istituzionale, in Scholé, *La scuola come bene comune: è ancora possibile? Atti del XLVII Convegno di Scholé 2008*. Brescia: La Scuola, pp. 17-68.

¹⁵ Cfr. A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari - Roma 2020; M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2020; A. Portera - M. Milani (Eds.), *Competenze interculturali e successo formativo*, ETS, Pisa 2019; D. Zoleatto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, FrancoAngeli, Milano 2020.

The process of renewing the teaching (and more generally educational) professionalism through the acquisition of intercultural competences, has been highlighted worldwide on several documents, and also by European and Italian official documents (MIUR, 2015; 2014; 2012; EU, 2018; 2013; 2008; 2006) as well as by the UN Agenda 2030. In the light of these scenarios, it is necessary to recognize the urgency of starting a new reflection on the construct of intercultural competence for understanding which new elements should characterize the professional profile of teachers. In this article some examples are illustrated, based on the experience and the results of a research conducted in Verona at the Centre for Intercultural Studies, with the aim to develop a theoretical model of IC¹⁶. First, it was used a literature review to build up a grid of indicators to define IC. In a second phase, practitioners with multi or intercultural work experience in certain fields (education, business, law, healthcare, and cultural mediation) were interviewed, using focus groups and semi-structured interviews about critical incidents and the successes. In some cases, the participant-observation method was used to study the IC of participants on the job. The observations were then analysed and discussed in the focus groups.

2. Intercultural Competences at School: Renewing Teacher's Competences Profile in light of the New Educational Landscapes

In times that are burdened by divergence, contradiction, various forms of populism, racism, protectionist and autarchic individualism and, generally, by educational emergencies at every level, the teaching profession has changed profoundly, and the divide cannot be bridged with superficial forms of updating one's knowledge, whether linguistic or generically cultural. The question is in fact one of profound redefinition of the professions and associated competences. Previously

2012.

¹⁶ A. Portera - M. Milani (Eds.), *Competenze interculturali e successo formativo*, cit.; A. Portera - R. Moodley - M. Milani, (Eds.), *Intercultural Mediation, Counseling and Psychotherapy in Europe*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2020.

unseen competence profiles emerge, comprising knowledge useful in understanding differences, and abilities and attitudes necessary to translate this knowledge into effective professional actions. From an intercultural perspective, a competent teacher is not only one fostering the translation of good theoretical intentions into inclusive practices, but one who also acts to eliminate barriers/obstacles, increasing the self-esteem of students that are socially and culturally marginalised, helping to strengthen personal independence and development of capabilities¹⁷, mediating — with facilitating actions — full accessibility to common educative experiences.

The concept of competence — more relevant today than ever — is itself rooted in the current processes of globalisation and represents a paradigm that intersects a range of fields (education, training, economics, work, etc.)¹⁸. It is not a singular concept — in fact numerous and often divergent scientific definitions exist — since it reflects world views that are often very different from one another, as highlighted by Milena Santerini: «The language of competence is used equally by neoliberal and humanist or welfare-focused theories and approaches. Competence is subject to sometimes heated debate — and not merely from a theoretical perspective — over different interpretations of work, knowledge and society»¹⁹. In this general context, intercultural competence does not appear as one of the possible variants of a concept that is currently as widespread as it is controversial, but is defined in and of itself and

¹⁷ Cfr. E. Chiappero-Martinetti (Ed.), *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach*, Fondazione Giacomo Feltrinelli, Milano 2009.

¹⁸ Cfr. A. Portera - C.A. Grant, *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2017; A. Portera - P. Dusi (Eds.), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2016; A. Portera (Ed.), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, FrancoAngeli, Milano 2013; C. Ballo, *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management*, FrancoAngeli, Milano 2021; M. Milani, *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2017; Ead., *Competenze interculturali a scuola*, QuiEdit, Verona 2015.

¹⁹ M. Santerini, *Introduzione. Competenze interculturali: ricerca e formazione*, in P. Reggio - M. Santerini (Eds.), *Le competenze interculturali nel lavoro formativo*, Carocci editore, Roma 2014, p. 11.

assumes the connotations of a professional's personal capacity to orchestrate and exercise many different areas of knowledge in situations with greatly differing cultural characteristics.

According to Portera²⁰, in fact, competence is «a pool of characteristics, knowledge, attitudes and abilities aimed at appropriately managing relations in contexts and with people that are linguistically and culturally diverse». This definition highlights a series of significant elements that feed directly into the attitude and professional nature of teachers, from whom the complexity of the times requires responsibility and strategic expertise to improve the quality not only of learning pathways, but also of processes of inclusion: a) emotional awareness, i.e. enabling an understanding of emotion, inspired by recognition of one's own emotions and those of others through their positive management; b) knowledge and cognitive resources, referring to a type of notions — based on one's own cultural codes and those of others — that are precise, organic and well assimilated, as well as flexible cognitive activity that, starting with recognition of the relative nature of one's own point of view and analysis of similarities and differences from the Other, enables intercultural reasoning; c) knowledge must then be harnessed in contexts of real experience; concrete action, in fact — if effectively capitalised on — offers the opportunity for learning, representing an understanding of reality. The learning resulting from practice, where combined with personal efforts for transformation (cognitive, practical, relational and emotional), in fact forges the professional experience of the professional. Experience, therefore, is learning derived from the transformation of real facts and situations experienced. Experience-based learning is the asset that enables people to accomplish tasks and resolve problems of a professional, personal and social nature. When learning is applied in practice, it takes the form of competences, that is knowledge implemented in specific situations and through action. Nevertheless, the transition from learning to competences is neither automatic nor line-

²⁰ A. Portera, Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia interculturale, in A. Portera - A. La Marca - M. Catarci (Eds.), *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 2015, p. 98.

ar. Competent action rather serves for exaptive²¹ evolution, which has no model of reference against which to trace its dynamics, but instead builds “its own model” through progressive additions and eliminations. A certain element of understanding, operative capability, specific aspect of knowledge or attitude may therefore be present, but they do not necessarily translate into competences. The variables of the real situation require, for the individual case, specific conditions for assimilation of learning. In the end, it is a question of the relationship between knowledge (emotional, relational, procedural, organisation, etc.) and its competent use, applied to the situation. Competence, in fact, consists of the ability to utilise knowledge in different situations, to adapt it to the requirements of the context, to modify it, sometimes transform it entirely, thus generating new learning. This dialogue between experience and competence is generative, i.e. it represents a chance, on one hand, to nurture knowledge and, on the other, to avoid competence being reduced merely to the correct performance of activities. Experience does not correspond directly with competence, but enables its development, even though often the overlapping of situations experienced, activities and habits impedes its full emergence.

The significance and urgency of intercultural themes, connected first and foremost to critical issues around processes of globalisation and constant migratory flows, have prompted research into the concept of intercultural competence, which professionals operating in different areas — particularly educational field — must be able to develop in order to effectively perform their roles. Specifically, at the Centre for Intercultural Studies of the University of Verona, research²² has

²¹ The expression “exaptation” was introduced by Stephen Jay Gould and Elisabeth Vrba to describe a particular type of evolution of the characteristics of living beings. In exaptation, a trait that originally evolved for one function takes on another function, independent of the first. Researchers give the example of bird feathers, presumably evolved by dinosaurs for purposes of thermal insulation and later adapted for flight, or the primitive lung, which evolved in the gas bladder of fish. Cfr. S.J. Gould - E.S. Vrba, *Exaptation. Il bricolage dell'evoluzione*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

²² A. Portera - M. Milani, *Competenze interculturali e successo formativo. Sviluppo di un modello nel contesto universitario*, Edizioni ETS, Pisa 2019; A. Portera (Ed.), *Competenze interculturali*, cit.; C. Ballo, *La diversità nei luoghi di lavoro*, cit.; M. Milani, *Competenze interculturali a scuola*, cit.

been carried out leading to the definition and progressive refinement of models of intercultural competence, with the goal of helping education professionals (primarily but not exclusively) to support the identity-making processes of new generations, to reiterate the sense of belonging to a multi-ethnic community and promote processes of social co-construction. Among the most relevant sets of knowledge, attitudes, skills, values and forms of understanding that need to be mobilised and deployed when interacting with people with different cultural backgrounds, the following are noted: a) verbal-linguistic, non-verbal, and paraverbal knowledge (ideally using multiple languages), disciplinary, multidisciplinary and interdisciplinary knowledge, but also awareness of the cultural self, knowledge of one's own culture and the culture of others (including social roles, context, peculiarities and impressions), since each individual, independent of origins, is in and of him or herself different from others and engages in an independent, original and critical way with his or her own and others' cultural systems and reference values.

The ability to cross areas of knowledge with a reflexive, structural and historical approach, in order to compare them and/or integrate them from an interdisciplinary perspective, leads into metacognition, that is a critical reading of criteria and structural reasoning to activate a retroactive and deconstructive reflexivity and thus master their sense and their cognitive and cultural role. More specifically, a teacher capable of interpreting cultures: knows how to open up to diversity from a personalistic perspective, thus shifting reflection onto individuals in their life contexts (local community, family, those supporting the family, neighbourhood, school, social groups and so on) rather than their self as a representation of typologies (Muslims, Hindu, Roma, etc.); knows how to identify interplay of different elements in the identity, including points of contact, interactions and compromises between different identities; knows how to take a historical perspective rather than an atemporal one; knows how to consider people's spiritual dimension, aspirations and life goals; and is aware of the interplay of representations between the self and the Other; b) openness, sensitivity, curiosity, humility, flexibility (in terms of managing emotions and dealing with new situations), respect, responsibility, critical thinking, acceptance, empathy, congruence, and decentralization.

This last competence is particularly significant in educational work with students, and regards the ability to adopt a perspective characterised by cognitive, sentimental and existential decentralisation, assuming different points of view²³. The explanations of a phenomenon, therefore, may be given according to different frameworks of reference, and not only through an ethnocentric/egocentric perspective, which illusorily places one nation/person at the centre of world. Thus, the teacher should be able to depart — and enable others to depart — from their existential reference framework and values to acquire emotional flexibility and emotional strength; c) linguistic and communicative skills, particularly regarding the abilities of critical thinking, speaking, and listening; a teacher who actively listens, utilises a sort of internal dialogue, posing questions on what is occurring, how to interact with what they are hearing, how to respond, what to specify and so on. A professional who manages uncertainty around understanding, giving time to narration (his or her own and that of others), and therefore does not stop at the first intuition and understanding, but activates and supports positive communicative interaction to obtain direct information from the individuals involved and/or from other reliable/useful sources.

More is required: recognition and control of one's own emotional reactions such as disappointment, anger and frustration, managing any internal conflict, and constantly verifying one's own thoughts and words on the basis of feedback from the interlocutor. Other important skills include: establishing positive social relationships — which implies the ability to evaluate new situations, to build stable and trusting relationships — to cooperate, to participate in open and inclusive groups²⁴ — especially when working in school contexts — but also managing conflicts by de-racializing them, temporarily withholding judgement and therefore taking time to enter into the merit of values and meanings.

In summary, the concept of intercultural competence — which mirrors the complexities and contradictions of the realities in which

²³ Cfr. M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, cit.; A. Granata, *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Carocci editore, Roma 2018.

²⁴ On the value of the group as an experience of inclusion, proximity and belonging, see Valeria Rossini's contribution in this issue.

it is actually employed — manifests as a process with shifts between the personal and interpersonal realms and has both internal and external consequences²⁵. Despite the fact its development is complex and dynamic, it is a challenge that can and must be successfully overcome through educational policy that is effective and well oriented and through educating – and training too – of all parties (first and foremost teachers). Training, here, should be understood not in a bureaucratic/administrative sense, but rather cultural and formative, based on a broad and critical interpretation of culture, also linked to research. There are two categories in particular that guide this process: flexibility in cultural, ethical and methodological choices and lifelong learning characterised by constant research and exchange of competences on the basis of a constant and dialectical vision.

3. Intercultural Competences: what are the Challenges to Develop Intercultural Professionalism?

The complexity of teachers' working environments and the characteristics of the components of intercultural competence, abundantly clarified in the preceding paragraphs, highlight an issue of crucial importance: how do we support the development of intercultural competence in the context of educational provision? The characteristics of intercultural competence require a proper interpretation of education processes and methodologies in order to move beyond an essentially notional approach. In fact, it seems evident that when education adopts an exclusively theoretical approach, there is a risk that competence is developed piecemeal and not as a whole²⁶. The development of inter-

²⁵ Cfr. M. Barrett, *Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue*, «Intercultura», 80 (2016), pp. 23-27; D.K. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks 2009.

²⁶ Cfr. D.K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, cit.; M. Barrett et al., *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2013; M. Byram, *Twenty-Five Years on – from Cultural Studies to Intercultural Citizenship*, «Language, Culture and Curriculum», 27, 3 (2014), pp. 1-17; A.

cultural competence in the teacher figure requires the adoption of a multi-factor approach that can function on different levels.

The teaching process must therefore be enhanced with perspectives, methodologies and tools that make it possible to act especially on three key elements: experience, reflexivity and the deconstruction of ethnocentrism, prejudice and implicit culture.

In the development of competence, *experience* has multiple meanings; as mentioned in the previous paragraph, it has been argued that on the one hand it is the determining element in competence, because it is within the experiential moment that the encounter with diversity occurs; on the other hand, it is one of the primary vehicles for development²⁷. From the educational perspective, it must therefore be viewed as one of the basic learning methodologies and it can be interpreted as «opportunities for learning through experience, which can be either real or imagined; learners are able to gain experiences through, for example, games, activities, traditional media and social media, face-to-face inter-action with others or through correspondence»²⁸. The pedagogical framework must therefore support teachers in revisiting their own experiences or in living new ones, even simulated, so that they can experience new attitudes, gazes and tools. Essentially, the experiential element in education «transforms problematic frames of reference – sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets) – to make them more inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change»²⁹. The multiculturally complex make-up of the classrooms where teachers work constantly requires them to build intercultural bridges, manage conflicts, neutral-

Portera - C.A. Grant, *Intercultural Education and Competences*, cit.; A. Portera - A. La Marca - M. Catarci (Eds.), *Pedagogia Interculturale*, Editrice La Scuola, Brescia 2015; M. Milani, *Competenze interculturali a scuola*, cit.

²⁷ Cfr. D.K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, cit.; M. Barrett et al., *Developing Intercultural Competence through Education*, cit.; M. Barrett, *Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism?*, in M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2013, pp. 147-168.

²⁸ M. Barrett et al., *Developing Intercultural Competence through Education*, cit., p. 29.

²⁹ J. Mezirow, *Transformative Learning as Discourse*, «Journal of Transformative Education», 1, 1 (2003), p. 58.

ise prejudices (their own and others') and to help pupils and students develop their intercultural competence. The educational setting must therefore provide learning spaces that can reproduce complexity in a controlled "laboratory" setting that allows teachers to relive the dilemmas, disorientations and also cultural shocks that characterise their profession³⁰. It is therefore important to use these instances to promote the development of the areas of competence. The experience-based approach to education requires the activation of another fundamental element, which is *reflexivity*. This element is crucial for activating the mechanisms allowing the teacher to reprocess experiences critically, so that they can identify the learnings developed or in need of development to implement intercultural expertise³¹. Without a proper appraisal of the educational activity, it is not possible to act on the deep levels that give rise to the theories and meanings that drive the educational action of teachers. Reflexivity creates a symbolic space for dialogue with oneself and with peers, shedding light on how the areas of competence can actually take shape. The process may also start from a review of professional attitudes, especially if there is a need to deconstruct mindsets and gazes that hinder the acquisition of competence (ethnocentric views, stereotypes, etc.). When talking about education, it would therefore seem more appropriate to refer especially to Schön's idea³² of reflection-in-action, which determines a framework of reflexivity based on and connected to practical action and which immerses people to make them reflect on the effects of actions and not only on theoretical constructs or hypotheses³³.

The *deconstruction of ethnocentrism, prejudice and implicit culture* is a further level of educational action which is essential for the development of competence³⁴. In fact, they represent stages to be traversed in or-

³⁰ Cfr. M. Santerini - P.G. Reggio (Edd.), *Le Competenze Interculturali nel lavoro educativo*, Carocci Editore, Roma 2003; M. Cohen Emericque, *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*, Erickson, Trento 2017.

³¹ Cfr. S. Premoli, *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*, Carocci Editore, Roma 2015.

³² D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

³³ *Ibi*.

³⁴ Cfr. M.J. Bennett, *Embodied Ethnocentrism and the feeling of culture: a key to training*

der for people to open up to each other, to understanding and to the knowledge of their own prejudices and the effects they can have in relationships³⁵. The practice of teaching is constantly subjected to «particularly unexpected, unforeseen and alienating conditions that give rise to ethical dilemmas and conflicts of values»³⁶. Ethical dilemmas and critical incidents thus become essential training tools for working on intercultural action in the everyday school curriculum activities. From a methodological point of view, working with critical incidents helps to uncover both the characteristics of practical action and the emotional state induced by it³⁷. This is essential for deconstructing ethnocentric mindsets, prejudices and stereotypes, and also for understanding how implicit culture is formed.

The key elements of the teaching approach are similar in that they require teaching processes to be set up for the development of intercultural competence through the use of tools and techniques that leave people to create simulated experience and/or re-process their own experience through reflection-in-action, thus revisiting professional attitudes and action. In this way, role playing, case studies, critical incidents, gaming processes, ethical dilemmas and cooperative learning become particularly effective³⁸.

In the development of teaching processes, intercultural competence (both as model and as construct) is the keystone on which to build and define the teacher's pedagogical training³⁹. The components of intercultural competence are the main areas for practical work in order to support teachers in their development and awareness of their acquisi-

for intercultural competence, in D. Landis - J.M. Bennett - Bennett M.J. (Eds.), *Handbook of Intercultural Training*, Sage, Thousand Oaks 2003.

³⁵ Cfr. M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, cit.

³⁶ M. Cohen Emerique, *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*, cit., p. 280.

³⁷ Cfr. M. Damini - A. Surian, *L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali*, «Giornale Italiano Della Ricerca Educativa», (V), 0 (2012), pp. 291-302.

³⁸ Cfr. M. Cohen Emerique, *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative*, cit.; M. Santerini - P.G. Reggio (Eds.), *Le Competenze Interculturali nel lavoro educativo*, cit.; M. Milani, *A scuola di competenze interculturali*, cit.

³⁹ Cfr. M. Barrett, *Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism?*, cit.

tion of skills. As widely explained in the previous paragraphs, intercultural competence is dynamic and constantly changing, so the training approach cannot be considered *exhaustive*, but rather *generative* and *re-processing*, thus allowing professionals to understand that intercultural competence requires continuous training⁴⁰.

Particular attention should be paid to the role of scientific research as an area that can highlight the interconnections between training models and competence models/constructs and their ability to generate effective outcomes, allowing teachers to develop an intercultural professionalism that is able to support them in facing the complexity of today's school environments. From a pedagogical point of view, there is a clear need to find ways of putting models of intercultural competence to practical use through effective and innovative training strategies. It is to be hoped, therefore, that research will increasingly allow for the development of strategies, approaches and tools to support training processes for the development of intercultural competence.

⁴⁰ Cfr. A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit.; A. Portera - A. La Marca - M. Catarci (Eds.), *Pedagogia Interculturale*, cit.; M. Milani, *Competenze interculturali a scuola*, cit.

Fabio Alba

*Il profilo professionale dell'educatore dell'accoglienza:
note pedagogiche sul valore dell'orientamento
per i migranti*

Da diversi anni la pedagogia interculturale volge il proprio sguardo sui contesti educativi multiculturali extrascolastici, come ad esempio i molteplici servizi e progetti di accoglienza dei migranti, sia che si tratti di adulti, uomini e donne, che di adolescenti non accompagnati.

Si tratta di contesti educativi che presentano un elevato grado di complessità: una complessità che interroga costantemente chi è vocato a prestare il proprio bagaglio conoscitivo e professionale sugli aspetti che costituiscono la dimensione dell'*altro* – inteso come straniero – e il *noi*, secondo una prospettiva dialogica che non può che essere assunta, e dunque educata, se non in chiave processuale, dinamica e plurale¹. Appare evidente che questi contesti multiculturali, dotati di espressione, di partecipazione, di interventi educativi, di percorsi di cittadinanza e inclusione attiva, si mostrano come luoghi fortemente eterogenei, in cui il supporto formativo, mirato sia ai professionisti che ai migranti stessi, può rappresentare una chiave di accesso per favorire una buona inclusione sociale nel Paese ospitante². In questo contributo, si intende evidenziare lo specifico ruolo dell'educatore, con particolare riguardo non solo alle modalità iniziali dell'accoglienza ma anche all'impegno per un orientamento professionale e di vita: si tratta di un impegno importante per ogni adolescente e per ogni giovane, ma che assume un particolare rilievo e significato per persone che vivono sulla propria pelle l'evento migratorio.

¹ I. Bolognesi, S. Lorenzini, *Pedagogia interculturale. Prejudizi, razzismi, impegno educativo*, Bononia University Press, Bologna 2017.

² D. Zoleto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012; D. Zoleto, *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2020; M. Catarci, *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 55-77.

1. L'educatore tra le professionalità dell'accoglienza.

Ora, educare in spazi interculturali, intesi come luoghi fisici, simbolici e comunitari in cui il dialogo, il confronto e l'interazione prendono forma, richiede, da parte di chi opera in questi contesti con specifiche responsabilità formative, un'attitudine relazionale attenta e vigilante sia alle dinamiche che regolano il vasto mondo delle migrazioni, sia ai luoghi in cui tale fenomeno si manifesta. Si tratta di luoghi che devono essere fortemente segnati dalla *cura dell'altro*: un atto relazionale che mira a dischiudere nell'essere, nel nostro caso nel migrante, le sue potenzialità³.

Perno di questo peculiare dischiudersi, e quindi fondamento della rete di accoglienza e protezione dei migranti, è la riconquista, da parte di quest'ultimi, della propria personale autonomia. Tale acquisizione di una *nuova* autonomia è di certo un percorso di crescita che necessita di tempo. Pertanto è da intendersi come un processo continuo di riappropriazione di abilità e conoscenze atte a sviluppare azioni di libera e consapevole scelta del proprio modo di vivere e *abitare il mondo*⁴. In tal senso, e dal punto di vista educativo, la persona migrante accolta, sia che si tratti di adulto o di un minore, non può e non deve partecipare passivamente al progetto di inclusione, ma deve *essere orientato* e così aiutato a diventare parte attiva nel progetto di vita che egli intende realizzare.

Di conseguenza, ciò che deve motivare l'interesse dell'educatore dell'accoglienza, affinché possa realizzarsi una buona inclusione da parte del migrante accolto, non è tanto il desiderio di far sì che quest'ultimo abbia un'abitazione, una stabilità economica attraverso un lavoro, quanto il riuscire a collocarsi in interazione attiva con la “comunità di pratiche” situata nel territorio in cui egli vive⁵.

Purtroppo ad oggi non esiste una letteratura specifica sul ruolo, sulle conoscenze e le competenze dell'operatore che opera in contesti educativi di accoglienza, come ad esempio le comunità alloggio per minori

³ P. Dusi, *Riconoscere l'altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*, La Scuola, Brescia 2007.

⁴ A. Bellingreri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015a.

⁵ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

stranieri afferenti al Sistema di Accoglienza e Protezione, ma sappiamo che su tutto il territorio nazionale è possibile trovare esperti che fondono il loro agire professionale in relazione al sapere, alle esperienze e abilità acquisite sia a livello personale che a livello formativo⁶.

Ora, considerando le diversità delle forme di accoglienza e dei rispettivi profili professionali, è possibile affermare che il professionista del settore mira principalmente a: farsi carico del *bisogno educativo e di riconoscimento del migrante*⁷; rispondere in maniera adeguata alla programmazione delle fasi di intervento educativo, soprattutto quelle interne alle esigenze organizzative dell'azienda in cui opera; relazionarsi con responsabilità ed efficacia con il contesto comunitario esterno alla sua organizzazione (enti pubblici e privati, comunità etniche e di pratiche). Così spesso, in quelli che con lessico fenomenologico possiamo chiamare “i mondi della vita dell’educazione”, da una parte troviamo il professionista che esercita il proprio mandato istituzionale tenendo ben salde queste caratteristiche, dall’altra, troviamo il migrante adolescente *solo*, il quale rappresenta una delle categorie più vulnerabili della nostra società⁸. Da qui l’importanza di saper dare ascolto e aiuto, oltre che specifiche e ben progettate azioni di accompagnamento, di affiancamento e propriamente di orientamento. È ravvisabile qui l’essenza stessa della professionalità di ciascun educatore⁹.

⁶ A riguardo delle conoscenze e competenze del professionista dell'accoglienza si veda: F. Alba, *Saperi e abilità in chiave interculturale. Risultati di una ricerca empirica con esperti del sistema di accoglienza dei migranti in Italia*, «Pedagogia Oggi», 18, 2, 2020, pp. 50-62. Una riflessione sulle professioni che lavorano in contesti multiculturali è possibile scorgerla nel testo di: A. Portera, (a cura di), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*; così come, nello specifico nel settore scolastico, si veda anche: P. Reggio, M. Santerini, (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2014.

⁷ A Bellingeri, M. Vinciguerra, Il bisogno educativo, In A. Bellingeri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia, 2017, pp. 397-399.

⁸ Sul minore migrante solo, sulle forme di tutela legale e sul suo specifico bisogno educativo e di riconoscimento si rimanda al contributo di: M. Vinciguerra, F. Alba, *Minori migranti soli e bisogno di riconoscimento: la tutela legale come atto dell’aver cura*, in S. Polenghi, F. Cedere, P. Zini, (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive*, Pensa MultiMedia, Lecce 2021, pp. 84-91.

⁹ R. Biagioli, *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, ETS, Pisa 2028; F. Alba, L’esperienza della tutorialità nei contesti educativi con adolescenti migranti soli, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi, (a cura di), *30*

2. *Educatore di frontiera o di confine: alcuni tratti essenziali dell'educatore dell'accoglienza*

Quando si parla di professionisti dell'accoglienza, ci si riferisce di solito ad una molteplicità di figure professionali: psicologi, consulenti legali, assistenti sociali, pedagogisti, educatori, etc. Queste figure, che agiscono secondo la propria formazione e il mandato istituzionale, devono tutte mirare alla ri-conquista dell'autonomia da parte del migrante e riuscire a trovare risposte al suo *bisogno di riconoscimento e di orientamento*.

Tuttavia in ciò, proprio perché si tratta di un bisogno propriamente educativo, un ruolo specifico ed essenziale va riconosciuto all'educatore. Purtroppo non è semplice chiarire quali siano le funzioni dell'educatore o educatrice che lavora nei contesti educativi di accoglienza dei migranti. Da una parte, l'educatore appare come una “figura di frontiera”, nel senso che è posta come congiunzione tra due entità distinte: *l'altro*, il migrante, che si presenta sempre e comunque diverso da lui; e il *noi*, cioè lo spazio di attraversamento, di tensione, dove le alterità si incontrano, si scontrano, cercando sempre di trovare dei punti di mediazione su cui costruire percorsi comuni¹⁰. Per altri aspetti, l'educatore dell'accoglienza è, come e più di altri, un “educatore imperfetto”, continuamente impegnato in un lavoro di traduzione di significati che, specie alla luce dei cambiamenti legislativi e organizzativi dell'accoglienza in Italia, richiedono continui aggiornamenti sui tratti essenziali che costituiscono il suo mandato operativo¹¹.

Di certo, in questi anni, specie nei documenti ufficiali che regolano il Sistema di Accoglienza e Integrazione, si è cercato di chiarire quale possa essere il ruolo dell'educatore dell'accoglienza, ma si rende urgen-

anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. *Quale pedagogia per i minori?* Pensa MultiMedia, Lecce 2020, pp. 1251-1261; G. D'Agostino, *Tutorialità e processi formativi. Significati e prospettive progettuali*, Carocci, Roma, 2007.

¹⁰ L. Agostinetto L., Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali, in M. Cornacchia, E. Madriz (Eds.), *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*, Edizioni Università di Trieste, Trieste 2013.

¹¹ S. Trama, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2020³.

te, soprattutto alla luce dei continui sbarchi di adolescenti migranti soli, indagare i mondi educativi dell'accoglienza in modo tale che si possa sempre più delineare un profilo specifico, in termini di competenza pedagogico-educativa, dell'esperto educatore dell'accoglienza. Un profilo, quello dell'educatore, che abbraccia la sua attività pratica e formativa di tipo *formale*, rivolta a quei contesti educativi i cui esiti sono certificati; *non formale*, in riferimento alle attività educative e formative che necessitano di un coinvolgimento di attori esterni, come nel mondo del lavoro; *informale*, come ad esempio quando ci riferiamo alle attività con le famiglie e le associazioni¹². Questi aspetti sono fortemente accomunati dal desiderio, comune a ciascun educatore, di favorire reali percorsi di cittadinanza attiva, poiché, sotto il profilo etico, quelle esposte sono attività che mirano alla “crescita personale e sociale” della persona, così come è menzionato nella Legge 205 del 2017.

Ora, alla luce delle riflessioni fin qui esposte, proviamo a tracciare almeno due punti essenziali che qualificano il lavoro dell'educatore nei contesti dell'accoglienza dei minori migranti. Da una parte, l'educatore esercita una funzione di ascolto e aiuto, mettendo sempre al primo posto la relazione educativa e di fiducia che è chiamato a desiderare con il migrante, attraverso la predisposizione del Piano Educativo Personalizzato insieme all'equipe professionale; dall'altra, egli è chiamato non solo ad affiancarsi nel percorso di crescita e maturazione di questi adolescenti, ma esercita su di loro una funzione di orientamento nella ricerca della loro specifica forma migliore di vita. Si tratta di mostrare al minore migrante le diverse possibilità di scelta che può intraprendere nel suo nuovo percorso di vita nel Paese ospitante. Una funzione, quella dell'orientamento dunque, che è mirata a favorire: l'accesso ai servizi del territorio; la formazione professionale; l'inserimento lavorativo e abitativo; l'orientamento all'inserimento sociale¹³.

¹² G. Mari, *Educatore e pedagogista nei servizi alla persona*, in M. Musaio, (a cura di), *Il pedagogista nei servizi alla persona e nelle politiche giovanili*, Vita e Pensiero, Milano 2019, pp. 63-64.

¹³ AA. VV., *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria*, Servizio Centrale del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Protezione, Ministero dell'Interno, Roma 2015, pp. 6-7.

Ora, in primo luogo va osservato che sebbene l'orientamento talvolta venga considerato come un'attività educativa “additiva”, esso va valorizzato come parte integrante del lavoro educativo, poiché come afferma Corallo: «l'educatore è essenzialmente (e non per aggiunta) un orientatore»¹⁴. In altri termini, alla prospettiva pedagogica dell'orientamento va conferita una visione umanistica, poiché mette al centro la persona, che è sempre motivata da una intenzionalità che le permette di attribuire un significato al proprio modo di abitare il mondo. Questa azione mira dunque ad indirizzare nella persona il desiderio di collocarsi nel posto a lui adatto¹⁵. Da ciò si rende evidente il forte valore pedagogico che assume l'orientamento nella pratica educativa, poiché: se la pedagogia problematizza l'esperienza del vivere in senso educativo, l'educazione, con la sua prospettiva orientativa, permette il *farsi della persona*, affinché si dia una personalità ben formata¹⁶. Si tratta di istanze che acquistano uno spessore e una urgenza specifica dinanzi ad un adolescente o ad un giovane migrante.

In secondo luogo, non va trascurata la dimensione temporale dell'educazione. Ogni percorso educativo, e in particolare quello che si realizza con gli adolescenti e i giovani migranti, porta con sé *un tempo*. Si tratta del tempo di crescita identitaria, tipica degli adolescenti che iniziano ad aprirsi al mondo degli adulti, e del tempo necessario per ri-elaborare, e per certi aspetti ri-scrivere, la propria storia di vita assunta da migrante. Una storia di vita che è legata a situazioni di abbandono, di violenze e di sconfitte; ma allo stesso tempo, però, è una storia di vita dotata di libertà, di quel desiderio che accomuna gran parte degli adolescenti migranti, che consiste nel voler conoscere e intraprendere nuove esperienze di vita, lasciandosi orientare dalle figure adulte di riferimento.

¹⁴ G. Corallo, *Pedagogia, vol. I, L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, Armando, Roma 2010, p. 295.

¹⁵ A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Vita e Pensiero, Milano 1947, p. 4.

¹⁶ G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986.

3. Orientamento e formazione: l'educatore come risorsa umana creativa

Per precisare ancor meglio lo specifico delle attività di orientamento, è essenziale sottolineare che, qualsiasi sia il contesto lavorativo in cui l'educatore si viene a trovare, egli sa che ha come obiettivo quello di creare valore e prendersi cura del capitale umano: sia in relazione ai propri colleghi, ai soggetti esterni, sia a riguardo dell'educando. In particolare, l'educatore dell'accoglienza dei migranti deve agire tenendo conto di due livelli di organizzazione: ad un primo livello, egli deve saper individuare e gestire le condizioni strutturali e di contesto, dalle quali dipendono il capitale fisico, tecnologico e finanziario. Si tratta di caratteristiche che richiedono una competenza tecnica e gestionale.

Ad un secondo livello poi, specie nel suo farsi prossimo nei confronti del migrante, egli sa che per favorire dei processi innovativi, è fondamentale agire sulle risorse intangibili, generative, alle quali attribuire un valore rappresentato dalle conoscenze, dalle esperienze, dalle relazioni e dalla creatività¹⁷. In sintesi, il valore da attribuire all'educatore dell'accoglienza è di riconoscerlo come una *risorsa umana creativa* non solo per l'organizzazione aziendale, ma soprattutto per il suo *farsi da scopritore* nei confronti del migrante di nuovi percorsi di vita e, dunque, di inclusione.

In tale prospettiva, la sua attività di orientamento si concentra principalmente su tre aspetti: formativo-scolastico, professionale e di conoscenza del territorio.

Nel primo caso, relativo all'orientamento formativo/scolastico, ritrattano tutte quelle attività che prevedono il coinvolgimento diretto e formale delle principali agenzie educative: scuola e famiglia, cioè i docenti del CPIA o degli Istituti Scolastici Comprensivi e, ove presente, il Tuttore legale. In un'ottica di corresponsabilità educativa, e di una scuola intesa come “comunità educante e inclusiva”¹⁸, l'educatore si affianca all'adolescente, così come al docente e al Tuttore legale, per favorire non

¹⁷ B. Rossi, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 95-96.

¹⁸ A. Broccoli, *Generatività e comunità socio-politica. Uno sguardo pedagogico*, in «Pedagogia e Vita», 77, 3, 2019, pp. 36-47; G. Elia (Eds.), *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*, Progedi, Bari 2014.

solo l'iscrizione scolastica ma anche l'accompagnamento, attraverso il Piano formativo, nelle fasi di apprendimento.

Nel secondo caso, riguardante l'orientamento professionale, l'educatore focalizza l'intervento attraverso pratiche formative finalizzate a far sì che possano emergere nell'adolescente i desideri, le aspettative lavorative, al fine di acquisire strumenti atti a potersi inserire nel mondo del lavoro. È un'attività di apprendimento professionale quella che si viene a delineare, poiché, oltre a valorizzare i desideri dell'adolescente, l'educatore mira a indirizzarlo nella comprensione delle dinamiche che regolano il mondo del lavoro: il rapporto con l'autorità, con i colleghi, al fine di gestire le situazioni conflittuali interne ed esterne all'azienda. In sintesi, l'intento educativo è dunque di favorire, oltre allo sviluppo di competenze pratiche e produttive, atteggiamenti, motivazioni e aspettative positive che permettano all'adolescente di costruire nel migliore dei modi la propria esperienza professionale¹⁹.

Il terzo aspetto relativo alla conoscenza del territorio è di per sé trasversale rispetto agli altri, poiché qualsiasi attività prevista dall'educatore, insieme all'adolescente, prevede il coinvolgimento attivo del contesto comunitario in cui si agisce. Ma rappresenta un aspetto essenziale nella pratica educativa in quanto è responsabilità costitutiva dell'educatore favorire l'emersione di significati sul proprio modo di voler vivere da protagonisti nel mondo; ed è, a ben guardare, proprio questa la pratica che favorisce reali processi di inclusione.

Per concludere, si può dire che l'attitudine formativa dell'educatore dell'accoglienza dei migranti è quella di farsi costruttore di nuovi "spazi di agorà"²⁰, cioè di occasioni di interazione possibile, informale e quotidiana, per mostrare un volto diverso delle migrazioni: un'opportunità che superi le sfide della convivenza e generi sempre nuovi spazi di dialogo, confronto e apprendimento reciproco.

¹⁹ S. Trama, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, cit. pp. 53-54. Per ulteriori approfondimenti: G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

²⁰ D. Zoleatto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*, cit. pp. 121-129.

Rosa Romano

*Il digitale nella scuola come “abilitatore trasversale”
ad ampio spettro*

1. L’attuale scenario sociale e scolastico tra utopie, distopie e retrotopie

Negli ultimi decenni, e in particolare in questi ultimi due anni di pandemia, il digitale ha letteralmente fatto irruzione nelle case e nelle vite di bambini, ragazzi, adulti e anziani, modificando in maniera sostanziale ogni aspetto della vita personale e sociale, economica e culturale delle società occidentali e occidentalizzate. Si sono accresciuti gli *spazi* della conoscenza, non più verticalizzata ma sempre più orizzontale e “disintermediata”, consentendo a chiunque fosse in possesso di un dispositivo digitale di usufruire e condividere ogni genere di informazione in maniera semplice e veloce. Si stanno modificando anche i *tempi* dell’apprendimento, maggiormente frazionati, asincroni e personalizzati, rispondenti ai bisogni ed alle abitudini individuali. E, anche se con più fatica, Internet sta trasformando pure i *modi* di fare educazione formale, informale e non-formale.

In questo tempo emergenziale, l’innovazione tecnologica nella scuola e la didattica a distanza sono state al centro di una massiva discorsoivizzazione sociale e mediatica, che ha reso la questione di dominio più dei social e degli influencer che degli esperti. Nell’epoca dell’*onlife*¹, dove online ed offline non sono più nettamente separabili, i *media* non producono più solo conoscenza ed informazione ma “costruiscono” la realtà, avendo conquistato nella società e negli individui il ruolo di agenzia di cultura e di socializzazione accanto e al posto delle principali istituzioni educative.

¹ L. Floridi (ed.), *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*, Springer, London 2015.

La mediatizzazione della realtà sta rimodellando ogni nostra esperienza anche all'interno della scuola, dove si dà forma alla vita, si costruiscono conoscenza e apprendimento, si strutturano legami che costituiranno per sempre parte essenziale del bagaglio emotivo dell'esistenza di ogni persona. Il processo di mediatizzazione, che impatta sulla scuola in modo violento, la rende oggetto di poco convincenti letture ideologiche, che o esaltano la tecnologica come soluzione “miracolistica” (utopie), o la demonizzano come esperienza indesiderabile e pericolosa rispetto ad un passato idealizzato (distopie e retrotopie)².

In realtà, con i *media* mobili la cultura e la conoscenza sono state sdoganate dalle aule fisiche della scuola e dagli insegnanti. La scuola, che ha sempre detenuto la centralità formativa istituzionalizzata, oggi viene bruscamente attaccata e chiamata in causa dalla rivoluzione digitale per le sue inadeguatezze e insufficienze sottaciute. Lo dicono chiaramente i dati sulla dispersione scolastica aggravata dal Covid, la disoccupazione giovanile, il crescente numero dei NEET, il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro³. I documenti *EU Kids Online* e i dati statistici riportati dai principali organismi nazionali ed internazionali sono inquietanti e denunciano un importante scollamento tra le esigenze formative delle giovani generazioni e il sistema scolastico italiano che, sebbene in questi ultimi due anni sia stato messo a dura prova, ha mostrato una discreta resilienza ma anche tante vulnerabilità⁴.

La pandemia ha messo ancora di più in evidenza le fragilità ed i punti deboli di una scuola che già faticava a stare al passo con i tempi e con le molteplici e complesse esigenze provenienti da un mondo in rapidissima trasformazione. Si è accresciuto il divario tra le classi sociali, generando nuove povertà educative con nette distinzioni tra chi possiede computer e *media* mobili e chi non li ha, tra chi sa usare i dispositivi

² Z. Bauman, *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari 2017; P.C. Rivoltella, *La didattica al tempo della mediatizzazione. Tra retrotopia e innovazione*, Cremit, dic. 2020. Tutti gli articoli citati in questo saggio e privi di indirizzo (URL) sono reperibili online ricopiando autore e titolo. Gli articoli sono stati consultati fino al 28 giugno 2021.

³ Cfr. OECD, *Youth unemployment rate (Indicator)*, May 2021; Skuola.net, *Abbandono scolastico: 1 giovane su 7 non arriva neanche al diploma*, feb. 2021.

⁴ Cfr. D. Smahel et al., *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*; G. Maserheroni – K. Ólafsson, *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I primi risultati di EU Kids Online 2017*, 2018.

tecnologici e chi non li sa utilizzare o li usa solo nelle funzioni elementari, tra chi può disporre di una rete a banda larga e chi possiede solo una connessione limitata. Si allarga inarrestabilmente anche la forbice intergenerazionale tra i “madrelingua digitali” e gli “stranieri digitali” che, pur usando lo stesso idioma, sembra che parlino e scrivano due lingue differenti, sempre più slang ed anglicizzate i primi e sempre più imitative o (rigidamente) “pure” i secondi. A questo alto livello di povertà (persino di povertà assoluta) si è aggiunto il *learning loss* (la perdita in termini apprenditivi ed educativi) subito, specie dai più piccoli, a causa della chiusura delle scuole⁵.

Ma, nonostante le numerose difficoltà, ancora oggi la scuola ha un ruolo strategico per lo sviluppo della persona e dell’intera società ed è considerata l’istituzione di riferimento per realizzare il diritto universale all’educazione, contrastare le povertà educative, prevenire le diverse forme di disagio personale e familiare, combattere le difficoltà di apprendimento e fronteggiare le tante espressioni di marginalizzazione, comprese quelle online.

2. Cittadinanza civica digitale e “saggezza digitale”

La brusca mutazione della didattica tradizionale in didattica a distanza ha colto impreparati tutti – alunni, insegnanti, famiglie, istituzioni scolastiche – senza le necessarie competenze per affrontare il mondo digitale che si è spalancato dinanzi improvvisamente. Ha preso corpo una nuova forma di disagio, la *povertà educativa digitale*, che si configura come la «privazione delle opportunità per apprendere, ma anche sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, attraverso l’utilizzo responsabile, etico e creativo degli strumenti digitali»⁶.

Il ricorso forzato alla DaD (dall'estate 2020 il MIUR ha preferito parlare di DDI, Didattica Digitale Integrata) ha messo in luce una serie di ritardi nello sviluppo delle competenze digitali e di problematiche circa le

⁵ Save the Children, *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, giu. 2021, p. 3.

⁶ *Ibi*, p. 15.

lezioni *screen* mediate, sia nei docenti che negli studenti. Un fenomeno che adesso desta maggiore preoccupazione sembra essere l'*analfabetismo funzionale di ritorno* in ambito digitale⁷, che decreta la nostra come una cultura della dimenticanza più che dell'apprendimento. L'analfabeto digitale di ritorno è colui che, pur avendo appreso le abilità necessarie in campo tecnologico, mostra difficoltà ad utilizzare le sue competenze, le dimentica del tutto o parzialmente, ovvero le esercita in maniera molto elementare perdendo quella destrezza basilare che gli consente di mettere in atto i diritti all'informazione ed alla conoscenza, la capacità di discernere le notizie vere da quelle false (*fake news*) e di navigare in maniera creativa ed etica.

La rete non è più un semplice collettore di informazioni o di contenuti, ma è divenuto un vero e proprio ambiente dove si apprende, si comunica, si socializza, si fanno incontri, si lavora, si studia, si gioca e molto altro ancora. Ma l'uso dei linguaggi digitali – e persino una certa pratica disinvolta di app, social e piattaforme didattiche – non implica di per sé una reale competenza digitale. Molto spesso la *net generation* sa risolvere problemi di software per intuito o manualità, ma non sa spiegarne le motivazioni ed i procedimenti logici sottostanti. Lacune simili o peggiori presentano i testi scritti dagli alunni, sotto forma di prove scritte di italiano, mail, messaggi, post, blog, etc. Nonostante gli studenti di oggi siano tutti *digital native*⁸, tuttavia non si può affermare che abbiano una conoscenza chiara delle logiche del web e dei suoi pericoli, delle essenziali competenze relazionali e della netiquette, sebbene vantino di saperne più degli immigrati digitali.

È divenuto, quindi, un obiettivo educativo indispensabile formare alla *cittadinanza civica digitale*, che consiste nel possedere le competenze necessarie, e sempre in divenire, per rendere Internet un alleato strategico nell'apprendimento, uno strumento utile per partecipare alla società online ed un mezzo funzionale alle varie forme di socializzazione virtuale. Le *skill* necessarie per la cittadinanza civica digitale si configurano come un universo di *abilità tecnologiche*, composte di *digital hard skill* e *digital soft skill*⁹ che spaziano dalla capacità di utilizzare un computer, allo svil-

⁷ Eurispes, *33° Rapporto Italia 2021*, p. 61.

⁸ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, «On the Horizon», 5 (2001), pp. 1-6.

⁹ Cfr. World Economic Forum, *8 Digital Life Skills all Children need – and a Plan for Teaching Them*, 2016; Agenzia per l'Italia Digitale (AGID), *DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*, 2017.

luppo di software per l'intelligenza artificiale passando per *competenze più di tipo relazionale e comportamentale* che consentono alle persone di navigare consapevolmente e responsabilmente, di saper tutelare i propri dati, di sapersi relazionare nei social. Si richiedono anche competenze più specifiche che consistono nel conoscere i principali effetti di algoritmi, *echo-chamber, debunking, fact-checking, deep fake*, nell'imparare a riconoscere e contrastare fenomeni quali *hate speech, troll e flame* insieme alle varie forme di *grooming, sexting, revenge porn*, nuovi razzismi e cyberbullismo¹⁰.

Raggiungere la cittadinanza digitale non significa però acquisire solo competenze tecniche ed informatiche, ma apprendere anche un nuovo modo di stare in rete, comunicando ai ragazzi «un forte senso del *quando l'uso della tecnologia è saggio* e quando invece è semplicemente intelligente o addirittura ottuso», come afferma Marc Prensky¹¹. La conoscenza di tecniche, rischi e pericoli della rete o il solo divieto di porre in essere comportamenti potenzialmente pericolosi o lesivi della dignità personale non risulta essere efficace, perché la curiosità e il potere della sfida, tipiche di questa fase del ciclo di vita, spesso stimolano gli adolescenti a ricercare ciò che viene loro chiesto di rifuggire. Non dobbiamo dimenticare che oggi tutte le aree della vita sono presenti anche in rete, soprattutto per i ragazzi: amicizie, innamoramento, relazioni familiari, apprendimento, costruzione del futuro, curiosità, informazioni, gioco, denaro, gestione del corpo, della salute, della sessualità.

Per la scuola e per gli insegnanti si apre l'opportunità, che diventa imperativo, di apprendere ed insegnare la *saggezza digitale*¹², che è molto più delle competenze digitali, perché si allarga ad una visione culturale ed etica che coniuga libertà e sicurezza, responsabilità e socializzazione, divertimento e solidarietà. Si tratta di maturare quella cultura digitale che è

¹⁰ La letteratura in materia è ormai molto vasta. Per un'analisi dei principali fenomeni si vedano, tra gli altri: W. Quattrociocchi – A. Vicini, *Misinformation. Guida alla società della disinformazione e della credulità*, Franco Angeli, Milano 2016; F. Pira, *Figli delle app. Le nuove generazioni digital-populari e social-dipendenti*, Franco Angeli, Milano 2020; R.G. Romano, *Nuove criticità e nuovi rischi nella società della disinformazione. Formare alla cultura digitale*, «Qualeducazione», 1(2021), pp. 15-27; M. Cinelli et al., *The echo chamber effect on social media*, «PNAS», 2 mar. 2021. Si veda anche il sito generazioniconnesse.it del Ministero dell'Istruzione.

¹¹ M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Erickson, Trento 2013, p. 203.

¹² Ibi, pp. 201-219.

fatta di una sapienza che porta poco a poco ad autoregolarsi, selezionare e comprendere ciò che accade in quelli che non sono più semplici strumenti tecnologici, ma veri e propri *ambienti relazionali*, reti di comunicazione orizzontale, *timeless* e *spaceless*, abitabili in solitudine e in compagnia.

3. Digitalizzazione e social come “abilitatori trasversali”

Molto spesso la tecnologia è stata offerta ai bambini senza essere spiegata, presentata agli adolescenti senza essere interpretata, fornita più come parcheggio o controllo che come opportunità per esplorare il mondo e come strumento per apprendere a scuola in modi assolutamente inediti. La dematerializzazione di molte attività realizzabili in rete, se da una parte può creare qualche menomazione nell’esperienza in termini di contatto fisico e socializzazione, dall’altra parte, però, offre infinite opportunità, molte delle quali ancora da sperimentare e potenziare nelle agenzie di apprendimento.

Ripensare il ruolo della scuola nella formazione ad un uso consapevole di questi potentissimi dispositivi tecnologici significa impegnarsi a educare docenti e alunni ad una cultura del digitale che si configura come *abilitatore trasversale ad ampio spettro*¹³, capace di attivare una serie di competenze e capacità generative e trasformazionali. È importante, quindi, sia canalizzare l’energia di preadolescenti e adolescenti verso spazi digitali formativi e attività che diano la possibilità di sperimentare il potenziale creativo di ciascuno, sia formare gli insegnanti perché possano accompagnare i più piccoli e i ragazzi, evitando di lasciarli soli senza adulti significativi di riferimento, nella loro esperienza multimediale.

Bisognerebbe cominciare a pensare i *nativi digitali* come ‘competenti’ in termini di abilità e fruizione delle app, ma ‘ineserti’ riguardo alle insidie subdole della rete. L’essere nati nel nuovo Millennio, infatti, non assegna loro automaticamente la competenza nella comprensione delle trasformazioni sociali in atto e nella capacità critica di distinguere fonti attendibili da fonti fake, così come non dà loro quelle abilità nel

¹³ P. Ferri, *Come cambierà la scuola col PNRR: le misure per colmare le lacune e allinearci all’Ue*, «Agenda Digitale EU», 12 mag. 2021.

calcolare i rischi delle loro azioni nel web e nel *deep web*, dove risiedono tutti i *repository* contenenti i dati privati personali (foto, mail, password, dati sensibili, etc.). Spesso, invece, gli insegnanti sono frenati dal sentirsi meno competenti dei loro alunni negli aspetti tecnici e non riescono a fornire il sostegno necessario e appropriato alla loro fase di crescita e al loro livello di competenza. Ma diverrebbe un grande arricchimento che adolescenti e insegnanti cominciassero a percepirti vicendevolmente una risorsa, un *atout* con cui giocare al meglio la partita della vita.

Un esempio icastico di “abilitatori trasversali” sono i *social*, diventati una vera e propria comunità dove l’alto numero di internauti (spesso anche sotto l’età minima consentita), di condivisioni del flusso di informazioni e di *like*, insieme al polimorfismo delle prestazioni esibite, determina veri e propri ambienti di costruzione/modellamento delle identità, di socializzazione e di apprendimento di competenze multiple¹⁴. Per pre-adolescenti e adolescenti, i *social* sui *media* mobili sono divenuti il principale agente di socializzazione, l’indispensabile mezzo di interazione orizzontale e di integrazione col gruppo dei pari. Per dirla con Heidegger, rappresentano una nuova modalità di essere-nel-mondo e di con-esserci, «il modo di essere dell’Esserci in quanto poter-essere»¹⁵.

Siamo passati, quindi, dalla *bedroom culture* di Sonia Livingstone¹⁶ ai *bedroom media* (“i *media* come camerette portatili”), espressione del contatto intimo perpetuo dei ragazzi con gli smartphone, inseparabili estensioni protesiche, fondativi il loro spazio privato e affettivo. Costruendosi come micro e macro comunità, i *social* danno la possibilità di partecipare alla vita sociale attraverso la condivisione di immagini, video, pensieri e informazioni. Negli adolescenti tali forme espressive presentano un ventaglio emozionale-esibizionistico molto ampio, che va dall’ostentazione fino alle crudeli declinazioni di odio. Ovviamente, tra queste due polarità si trova un’ampia gamma di iniziative, immagini

¹⁴ P.C. Rivoltella, *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*, Franco Angeli, Milano, 2021; Id., *Tecnologie di comunità*, Scholè, Brescia 2020 (Nuova ed.); G. Riva, *I social network*, Il Mulino, Bologna 2010; G. Boccia Artieri et al., *Fenomenologia dei Social Network*, Guerini, Milano 2018.

¹⁵ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1971, p. 177.

¹⁶ La propria cameretta come luogo principale di accesso alla rete. S. Livingstone e M. Bovill (eds.), *Children and their Changing Media Environment*, Routledge, New York 2001.

e pensieri (pro)positivi, costruttivi e solidali, che sarebbe necessario che gli insegnanti imparassero a vedere e valorizzare.

Dal punto di vista educativo e psicologico, ciò che preoccupa maggiormente gli adulti sono le *forme estreme* dell'essere online, quando cioè l'online ed i social diventano l'unico modo di stare nel mondo (talvolta lesivo per sé e per l'altro), di avere relazioni e di dire la propria opinione. Specie tra i più giovani, un aspetto un po' maldestro dell'abitare i social, ad es., è quello di mettere in rete non solo le foto belle e ritoccate, ma anche le parti più grottesche della propria e altrui vita, privilegiando la ridicolizzazione di sé e degli altri. E così anche il più imbarazzante dei fallimenti si trasforma in *epic fail*, un fallimento epico e grandioso, occasione per far parlare di sé, avere successo e popolarità in termini di “like”¹⁷. Come educatori, deve farci pensare il fatto che l'obiettivo di vita di molti ragazzi e ragazze è diventare famosi influencer e guadagnare tanti soldi postando brevi video (a volte anche *gore*, crudeli e truci), foto e qualche pensiero in stile *listicle*¹⁸, magari poco approfondito, generico e frutto di spinte emozionali da *clickbaiting* (acchiappaclik).

4. Semiotica del disagio adolescenziale: la relazione come principale strumento educativo

Se riusciamo ad andare oltre ciò che appare e che spesso fa indietreggiare gli insegnanti da questo terreno minato, ci renderemo conto che questa esposizione social rappresenta non soltanto una vetrinizzazione di sé, ma anche un nuovo modo di raccontarsi dei ragazzi. Si tratta, infatti, di forme di narrazione che spesso aiutano ad uscire dalla solitudine, dalla sofferenza e dai tormenti interiori tipici di una fase della vita complessa e travagliata. Spesso dietro ai leoni da tastiera ci sono adolescenti con disagi personali e sociali rilevanti, che però restano silenti e nascosti agli occhi degli insegnanti e degli adulti che non sanno come utilizzare i social e come interpretare i post. Osservare ed analizzare il

¹⁷ Cfr. P. Magaudda – G. Balbi (eds.), *Fallimenti digitali. Un'archeologia dei 'nuovi' media*, Unicopli, Milano 2018.

¹⁸ Fusione tra i termini inglesi *list* e *article*.

modo in cui si fanno presenti in rete, senza giudicare immediatamente, può rivelare tanto di loro, proprio perché per i ragazzi i social costituiscono una estrosa forma auto-rappresentativa attraverso cui gli insegnanti possono comprendere molto dei loro studenti.

Dietro forme di abuso della rete o di disturbi da *addiction* sono sempre nascoste fragilità individuali e gruppali che il docente dovrebbe intercettare per sostenere il ragazzo nelle sue esperienze emotive, affettive, relazionali che stanno alla base delle vulnerabilità legate alla crescita. «È importante essere consapevoli del fatto che, quando un comportamento, seppure rischioso, viene reiterato, è perché satura fragilità e debolezze, ed è la comprensione di queste ultime il fine ultimo dell'intento educativo»¹⁹. Se imparassimo a vedere i social come un luogo dove i ragazzi possono conoscere parti di sé ancora troppo fragili, riusciremmo più facilmente a dare forma e a canalizzare il loro desiderio di poter-essere ed essere-per-qualcuno, di sentirsi riconosciuti, di poter sperimentare la vita in una società che li spinge sin da piccoli ad essere persone con visibilità e successo, prigionieri delle vetrine della felicità a basso costo, immortalati e postati sui social dai genitori sin dalle prime immagini ecografiche della madre. Se il cyberspazio è divenuto il più incredibile luogo di formazione e di conoscenza, le piattaforme social sono diventate nuove categorie interpretative con le quali comprendere cosa vivono i preadolescenti e gli adolescenti, che cosa è importante per loro, cosa li preoccupa e cosa li diverte, di cosa si lamentano e di cosa sono soddisfatti.

Certamente la spettacolarizzazione non è la soluzione educativa a lunga gittata, ma può diventare un modo per agganciare i ragazzi, per educarli a comprendere le logiche dei social e gli elementi che stanno dietro al loro abitare per così tanto tempo il web. Non si educa solo con regole o divieti, e neppure col diventare insegnanti tecnologici super-competenti. Il principale strumento educativo resta sempre la *relazione*, che si fa presenza, dialogo, accompagnamento, anche quando non tutto è comprensibile. La relazione educativa è primariamente uno scambio diretto o mediato di vissuti, di esperienze e di competenze che le tecnologie possono

¹⁹ G. De Monte et al., *Prevenzione. Dal controllo alla relazione*, in M. Lancini (ed.), *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Cortina, Milano 2019, p. 305 (cfr. anche pp. 265-285).

solo “potenziare”, ma mai sostituire²⁰. Non saranno le tecnologie digitali a far buona o cattiva la scuola, ma le intenzionalità educative e il progetto formativo che stanno alla base della crescita, dell’apprendere (individuale e collaborativo), del dialogo e dell’interazione. Un’esperienza di apprendimento autentico, anche digitale, è tale solo se consente una sperimentazione personale ed una rielaborazione soggettiva spesso catalizzata e accelerata da adulti-educatori competenti e coerenti.

L’educazione è la vera grande promessa per l’umanità, la leva che solleverà il mondo se la sapremo sfruttare meglio. È l’elemento trasformativo più potente che abbiamo, molto di più delle sanzioni, dei divieti e dei controlli. Se vogliamo aiutare i ragazzi a crescere, è fondamentale che gli adulti – insegnanti e genitori – imparino ad utilizzare bene i dispositivi tecnologici e gli ambienti digitali, perché quest’apprendimento li aiuterà a parlare lo stesso linguaggio di preadolescenti e adolescenti, elemento indispensabile per entrare in alleanza con loro. Ma altrettanto indispensabile è che il docente affianchi i ragazzi divenendo disponibile a crescere insieme a loro, in una dimensione relazionale di nutrimento affettivo significativo e coerente, in cui alberghi più curiosità ed interesse per ciò che i ragazzi fanno in rete.

La sfida di partenza, dunque, è dare vita ad azioni di *empowerment* dei docenti, sostenendoli a riappropriarsi di uno dei più bei compiti che esistono nella vita: accompagnare i bambini e gli adolescenti nel loro percorso di scoperta del mondo, aiutarli a cogliere che dietro il linguaggio adolescenziale – spesso incomprensibile ed in continua metamorfosi – c’è tutto il loro universo da (ri)conoscere e da cui poter apprendere, sostenerli nel decifrare i segnali e le richieste che mandano attraverso il loro stare in rete. È questa la strada da percorrere se vogliamo che la scuola, in una logica di corresponsabilità educativa, diventi una *comunità partecipativa inclusiva* dove gli alunni e gli insegnanti possano ritrovare la gioia ed il piacere di abitarla²¹.

²⁰ Sull’importanza della relazione educativa si vedano i contributi di: A. Broccoli, Relazione interpersonale e mutuo riconoscimento tra scuola e comunità educante, pp. 37-48; A. Rubini, *Scuola e famiglia: crescere tra affermazione e conoscenza*, pp. 79-91, presenti in questo numero.

²¹ Cfr. P. Triani, *La collaborazione educativa*, Scholè, Brescia 2018; M. Amadini – S. Ferrari – S. Polenghi (eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019.

Rita Locatelli

*Ripensare il ruolo della scuola nella prospettiva
dell'educazione come bene comune*

1. Le conseguenze della pandemia da Covid-19 per l'educazione

La recente emergenza sanitaria ha avuto ripercussioni senza precedenti per i sistemi educativi di tutto il mondo. Il monitoraggio effettuato dall'Organizzazione delle Nazioni per l'Educazione la Scienza e la Cultura (UNESCO) sin dall'inizio della pandemia da Covid-19 ha mostrato come, intorno all'inizio del mese di aprile del 2020, ossia nel momento di massima diffusione del coronavirus, l'84,8% di tutti gli studenti del mondo – pari a circa un miliardo e mezzo di bambini e giovani – erano costretti a casa, un evento che accadeva contemporaneamente in centosettantadue paesi¹. L'Italia è stato uno dei primi paesi ad essere colpito dalla pandemia e le misure varate per contenere la diffusione dei contagi hanno coinvolto quasi dieci milioni di bambini e giovani dalle scuole dell'infanzia all'università².

L'impatto della chiusura delle scuole è stato definito dalle Nazioni Unite una “catastrofe generazionale” che potrebbe minare decenni di progresso ed esacerbare diseguaglianze radicate³. Si teme che nel prossimo futuro si manifesteranno gli effetti della perdita degli apprendimenti relativi alla pandemia la cui gravità potrebbe variare secondo la durata di chiusura delle scuole. In base alle stime dell'UNESCO, la chiusura delle scuole in Italia è stata di trentotto settimane, una durata che si attesta

¹ UNESCO, *COVID-19 Impact on Education*, (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>) consultato il 10/06/2021.

² Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Portale Unico dei Dati della Scuola* (<https://dati.istruzione.it/espstu/index.html?area=anagStu>) e *Portale dei dati dell'istruzione superiore* (<http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei>) consultati il 09/06/2021.

³ UNITED NATIONS, *Education during COVID-19 and beyond*, Policy Brief (August 2020), UN, New York 2020, (https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf) consultato il 09/06/2021.

tra le più alte nei paesi dell'Unione Europea⁴. Questo è particolarmente preoccupante se si considera la situazione critica che già caratterizza il panorama educativo italiano in termini di abbandono, dispersione scolastica e scarsa qualità degli apprendimenti.

È ormai accettato che la crisi generata dalla chiusura delle scuole e la conseguente accelerazione tecnologica abbiano avuto un impatto particolarmente negativo sui contesti sociali più fragili intensificando le disparità esistenti. Occorre innanzitutto sottolineare la disuguaglianza nell'accesso agli strumenti informatici necessari per la didattica a distanza, come rilevano alcuni dati Istat secondo cui circa il 12% dei ragazzi tra i sei e i diciassette anni non dispone di un computer o un tablet a casa, situazione che si aggrava nel Mezzogiorno dove questa percentuale sale a quasi il 20%⁵. Inoltre, la didattica a distanza non si è sempre dimostrata adeguata per garantire la qualità degli apprendimenti⁶. La perdita di apprendimento, in particolar modo per le fasce più deboli della popolazione, è un rischio concreto che potrebbe aggravare la povertà educativa, come evidenziato da Save the Children Italia:

Si stima che, in assenza di interventi, ci sarà una perdita di apprendimento equivalente a 0,6 anni di scuola e di un aumento del 25% della quota di bambini e bambine della scuola secondaria inferiore al di sotto del livello minimo di competenze. Queste perdite saranno maggiori per gli studenti che provengono da famiglie meno istruite; una conferma delle preoccupazioni legate all'iniquità delle conseguenze della pandemia⁷.

La povertà educativa è stata definita nel 2014 da Save the Children Italia come “la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire libera-

⁴ UNESCO, *Total duration of school closures* (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>) consultato il 09/06/2021.

⁵ Istat, *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, «Statistiche Today», aprile 2020 (<https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>) consultato il 14/10/2021.

⁶ P. Engzell et al., *Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic*, «SocArXiv papers», febbraio 2021, (<https://osf.io/preprints/socarxiv/ve4z7/>) consultato il 10/06/2021.

⁷ Save the Children Italia Onlus, *Un anno in pandemia: le conseguenze sull'istruzione in Italia e nel mondo*, 2 marzo 2021 (<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/un-anno-pandemia-le-conseguenze-sull-istruzione-italia-e-mondo>) consultato il 09/06/2021.

mente capacità, talenti e aspirazioni”⁸. Questa definizione multidimensionale di povertà educativa riprende la prospettiva delle *social capabilities* di Martha Nussbaum e Amartya Sen in base alla quale il raggiungimento di “una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale, intesa in senso positivo come l’opportunità, aperta a tutti, di realizzare i propri progetti di vita”⁹. Si tratta tuttavia di un fenomeno complesso per il quale è difficile determinare con precisione i nessi di causa ed effetto in relazione ad altre dimensioni della povertà. È infatti opportuno ricordare “come alcuni bambini, nonostante le condizioni avverse avviano processi di resilienza riuscendo a superare la situazione iniziale di svantaggio educativo”¹⁰.

È necessario pertanto elaborare una prospettiva di sistema che tenga conto dei fattori relazionali e di contesto che possono favorire o meno lo sviluppo delle capacità e la motivazione dei bambini e dei giovani all’apprendimento per la promozione dell’autonomia. Gli strumenti sinora sviluppati per la misurazione della povertà educativa sono utili per raccogliere elementi oggettivi riguardanti alcuni fattori che possono essere indice di povertà educativa¹¹. Allo stesso tempo è indispensabile considerare come la comunità educante possa essere rafforzata attraverso un ripensamento dei modelli e dei meccanismi di funzionamento delle principali agenzie responsabili per garantire il diritto-dovere all’istruzione¹², e quindi favorire il processo di *capacitazione*.

2. I principi di corresponsabilità e di collaborazione educativa alla base dei patti educativi

La pandemia e la chiusura forzata delle scuole hanno portato alla

⁸ Save the Children Italia Onlus, *La lampada di Aladino. L’indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma 2014, p. 4.

⁹ Caritas Italiana, *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*, Maggioli, Rimini 2018, p. 93.

¹⁰ A. Fornasari et al., *Nessuno escluso. La povertà educativa minorile alla luce dell’Agenda 2030*, «Scholé», 2/2020, p. 126.

¹¹ Save the Children Italia Onlus, *La lampada di Aladino*, cit.

¹² A.M. Poggi, *Per un «diverso» stato sociale: La parabola del diritto all’istruzione nel nostro Paese*, il Mulino, Bologna 2019.

ribalta l'importanza del ruolo della scuola, non solo dal punto di vista educativo ma anche sociale¹³. Nel rapporto finale del 13 luglio 2020, *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, redatto dal Comitato di esperti istituito dal Ministro dell'Istruzione in risposta all'emergenza Covid-19, si fa ampio riferimento al ruolo decisivo che possono assumere le alleanze territoriali proposte attraverso lo strumento dei Patti educativi di comunità¹⁴. Si tratta di dispositivi, richiamati anche nel *Piano Scuola 2020-2021*, che mirano a coinvolgere i vari soggetti pubblici e privati “in una logica di massima adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa”¹⁵. Queste sperimentazioni rispondono alla necessità di ripensare l’idea di scuola e l’organizzazione scolastica stessa per favorire processi di inclusione e di partecipazione delle famiglie e della comunità in generale.

2.1 La corresponsabilità e la collaborazione educativa

Un cambiamento dell’istituzione scolastica ai fini di un maggiore radicamento nella comunità sociale in cui opera passa necessariamente da un ripensamento delle relazioni che intercorrono tra le due principali istituzioni educative delle società contemporanee: la scuola e la famiglia. Sebbene non esista un consenso nelle teorizzazioni sul rapporto tra queste due principali istituzioni, è indiscussa la necessità di una qualche forma di collaborazione tra di esse¹⁶. Gli

¹³ Sulla necessità di ripensare la gestione dei tempi e degli spazi dell’educare alla luce della pandemia si rimanda al saggio scritto da Giuseppina D’Addelfio in questo numero.

¹⁴ Comitato di esperti Scuola ed emergenza Covid-19, *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro. Rapporto finale 13 luglio 2020*, Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 SCUOLA ED EMERGENZA Covid-19, (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/RAPPORTO+FINALE+13+LUGLIO+2020.pdf/c8c85269-3d1f-9599-141c-298aa0e38338?version=1.0&t=1613234480541>) consultato il 09/06/2021.

¹⁵ Ministero dell’Istruzione dell’Università e della ricerca. *Piano scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, Roma 2020, p. 7 (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>) consultato il 09/06/2021.

¹⁶ P. Dusi, *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Editrice La Scuola, Brescia 2014.

studi internazionali dimostrano infatti che, al migliorare della collaborazione tra scuola e famiglia, migliora anche l'investimento degli studenti e la loro motivazione a partecipare attivamente al percorso educativo¹⁷.

Gli studi e le riflessioni intorno al concetto di corresponsabilità scuola-famiglia acquisiscono un'importanza di prim'ordine nella ristrutturazione di una rete educativa territoriale capace di includere istanze diverse¹⁸. Come evidenziato da Luigi Pati,

il rapporto di partecipazione tra famiglia e scuola [...] non si esaurisce in sé stesso: si riverbera su tutta la comunità locale, innescando significativi processi di trasformazione, di riadattamento, di riequilibrio relazionale¹⁹.

Ciò richiama direttamente il modello teorico elaborato da Joyce L. Epstein la quale, ispirandosi alla teoria ecologica dello psicologo statunitense Bronfenbrenner, inserisce la questione della corresponsabilità scuola-famiglia all'interno di una prospettiva multidimensionale più ampia che prende in considerazione, oltre alla famiglia e alla scuola, anche la comunità in generale²⁰. In questa logica, è importante che le scuole possano riscoprire ed esprimere tutto il loro potenziale per diventare risorsa per lo sviluppo di comunità educative territoriali anche in relazione alle sfide educative e ai disagi emergenti connessi all'attuale pandemia. La collaborazione educativa promuove una concezione delle scuole come rinnovate “comunità educative” capaci di promuovere una cultura della partecipazione, intesa come chiave di un’educazione alla cittadinanza inclusiva e solidale, diventando così motori di rinnovati patti di partecipazione e corresponsabilità a più livelli²¹. Questa prospettiva si fonda sulla tradizione pedagogica e filosofica che, a partire dal Novecento con le opere di John

¹⁷ D. Simeone, *Il dono dell’educazione: Un nuovo patto tra le generazioni*, Editrice Morcelliana, Brescia 2021.

¹⁸ P. Dusi, *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*, cit.

¹⁹ L. Pati, *Scuola e famiglia: Relazione e corresponsabilità educativa*, Editrice Morcelliana, Brescia 2019, p. 91.

²⁰ P. Zini, *Partecipazione Scuola-Famiglia: pratiche di corresponsabilità educativa*, «La Famiglia», 50/260 (2016), pp. 201-209.

²¹ P. Triani, *La collaborazione educativa*, Editrice Morcelliana, Brescia 2018, p. 130.

Dewey, indica “nei processi partecipativi, comunitari, cooperativi la via maestra per rendere la scuola autenticamente educativa”²².

I patti educativi potrebbero rispondere alle esigenze di collaborazione più ampia della scuola non soltanto in relazione ai genitori o alle famiglie, ma più in generale nei confronti della comunità nella quale la scuola stessa è inserita.

2.2 Superare l'approccio utilitaristico all'educazione

È possibile ritenere che il principio di corresponsabilità e di collaborazione educativa metta in discussione l'approccio utilitaristico all'educazione che identifica nel consumatore e nel suo soddisfacimento i criteri fondamentali per valutare l'efficacia di un servizio e che favorisce una concezione dell'istruzione come bene privato²³. Il generale processo di privatizzazione che ha interessato il mondo dell'istruzione, dal rapporto dei genitori con l'istituzione scolastica alla individualizzazione dei percorsi e degli esiti formativi in base al quale “[...]e scuole non sono più concepite come sfere pubbliche democratiche, ma come fabbriche di credenziali, centri di addestramento e industrie di discipline”²⁴, solleva importanti interrogativi circa le finalità e la governance dei sistemi educativi. Ciò riguarda l'equilibrio nei rapporti tra lo Stato, il mercato e le altre agenzie educative e la distribuzione di potere che intercorre tra di essi²⁵. Affrontare la questione educativa implica pertanto la necessità di interrogarsi sul tipo di società – e quindi di Stato – che si intende promuovere. Si tratta di una sfida essenziale di democrazia²⁶, come sostenuto dallo storico e critico sociale Tony Judt,

²² *Ibi*, p. 130.

²³ R. Locatelli, *Reframing Education as a Public and Common Good: Enhancing Democratic Governance*, Palgrave Macmillan, Cham Switzerland 2019.

²⁴ H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici*, Editrice La Scuola, Brescia 2014, pp. 108-109

²⁵ D.F. Labaree, *Consuming the Public School*, «Educational Theory», 61/4 (2011).

²⁶ R. Reich, *Saving Capitalism: For the Many, Not the Few*, Alfred KnopfReich, New York 2015

la scelta non sarà più tra Stato e mercato, bensì tra due tipi di Stato. Spetta quindi a noi ripensare il ruolo del governo. Se noi non lo faremo, saranno altri a farlo²⁷.

3. Dall'istruzione come bene pubblico all'educazione come bene comune

Il ruolo dello Stato nel campo dell'educazione è stato al centro di intensi dibattiti nell'ambito dell'educazione e delle politiche per lo sviluppo²⁸. L'approccio tradizionale all'istruzione²⁹ definita come bene pubblico, stabilisce la principale responsabilità dello Stato nell'erogazione, finanziamento, monitoraggio e regolamentazione delle opportunità educative al fine di garantire i principi di equità e uguaglianza delle opportunità³⁰. Tuttavia, il ruolo dello Stato è messo in discussione dai cambiamenti che si sono susseguiti negli ultimi decenni e che hanno riguardato le difficoltà nel far fronte alle domande crescenti di istruzione a tutti i livelli, la molteplicità dei livelli di *governance* e la diffusione di un approccio utilitaristico basato sulla teoria del capitale umano e sul ritorno di investimenti che ha contribuito allo sfumare dei confini tra pubblico e privato³¹. Il bisogno di rafforzare le istituzioni democratiche in un contesto di forti cambiamenti richiede più di una semplice riaff-

²⁷ T. Judt, *Ill Fares the Land*, Penguin Books, New York 2010., p. 9

²⁸ I. Macpherson et al. (a cura di), *Education, Privatization and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*, Symposium Books, Oxford 2014.

²⁹ Sulla base della definizione fornita dall'INVALSI, l'istruzione è qui intesa come “un processo di trasmissione e acquisizione di informazioni come conoscenze, abilità e saperi disciplinari. L'istruzione istituzionalizzata e ufficiale è affidata alla Scuola con il compito di trasmettere, moltiplicare e sistematizzare le conoscenze.” *Istruzione, Formazione e Educazione*. INVALSIOpen (<https://www.invalsiopen.it/istruzione-formazione-educazione-significato/>) consultato il 09/06/2021.

³⁰ Questa visione è stata confermata dall'obiettivo relativo all'istruzione dell'Agenzia 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile – *Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti* – che si fonda sul riconoscimento dell'istruzione come diritto umano fondamentale e come bene pubblico di cui lo Stato è il principale responsabile. UNESCO, *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4* (http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf) consultato il 10/06/2021.

³¹ S.J. Ball, *Education PLC*, Routledge, London 2007.

fermazione del principio dell'istruzione come bene pubblico. È infatti necessario superare l'approccio riduttivo economico e di sviluppare nuovi approcci che consentano di integrare questa nozione con le componenti sociali, politiche e culturali presenti in determinati contesti ma spesso tralasciate.

3.1. Il concetto di educazione come bene comune

Il presente contributo propone di considerare il principio dell'educazione come bene comune quale quadro concettuale di riferimento utile per questo cambio di paradigma³². Questo concetto sottolinea la necessità di rafforzare processi partecipativi e deliberativi al fine di promuovere istituzioni democratiche ed eque e forme sostenibili di cooperazione fondate sulla diversità dei contesti. Considerare l'educazione come bene comune significa favorire un approccio umanistico che metta al centro la persona e le sue connessioni con la comunità. Sottolineare l'importanza delle relazioni è tanto più necessario nelle attuali realtà socio-economiche, dove la rappresentazione dell'*homo oeconomicus* ha prevalso su una visione che concepisce l'essere umano concepito come *homo civicus*.

La prevalenza di un individualismo cieco e distruttivo riempie il mondo di merci, ma lo rende sempre più ingiusto e disperato. In un mondo siffatto la cura e la tutela dei beni che appartengono a tutti sembra una follia: eppure essa costituisce l'unica ragionevole risposta al processo di privatizzazione del mondo. L'unico rimedio per evitare che esso divenga il botteghino esclusivo dei più forti. In un mondo in cui sembra che si possa essere solo sudditi o clienti, l'esercizio delle virtù civili e la scommessa della cittadinanza attiva sono l'unico modo per conciliare la difesa delle libertà e la cura del bene comune, per sottrarsi alla tirannia delle Burocrazie e a quella del mercato³³.

Il concetto dei beni comuni promuove l'adozione di nuove for-

³² UNESCO, *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, UNESCO, Parigi 2015; R. Locatelli, *Reframing Education as a Public and Common Good*, cit.

³³ G. Del Bene et al. (a cura di), *La comunità educante. I patti educativi per una scuola aperta al futuro*, Fabbrica dei Segni, Novate Milanese 2021, pp. 109-110.

me di partecipazione diretta basate sul principio di sussidiarietà orizzontale³⁴. Questa prospettiva si fonda sulla convinzione che ognuno ha la facoltà di “prendersi cura” dell’educazione come bene comune – studenti, famiglie, educatori, società civile, settore privato – e che questo processo partecipativo rappresenta di per sé un bene comune. Questo si ricollega al principio di responsabilità declinato secondo l’etimo latino di *respondus*, farsi carico del peso delle cose, prendersi cura, nello spirito dell’*I care* di Don Milani³⁵. In questa prospettiva gli attori privati o civili non risultano più semplici erogatori di servizi, bensì si qualificano come componenti attive e responsabili del processo educativo. Porre i beni comuni oltre la dicotomia pubblico-privato significa pertanto aspirare verso nuove forme ed istituzioni di democrazia partecipativa, ripensando e superando le consolidate categorie gerarchiche di struttura sociale.

3.2. Limiti e prospettive

Il principio dell’educazione come bene comune non propone percorsi facili, bensì introduce elementi che mettono in discussione abitudini operative ampiamente consolidate. Risposte più inclusive e innovative alle sfide che i sistemi educativi sono chiamati ad affrontare devono essere progettate con attenzione e richiedono fiducia nel funzionamento democratico delle istituzioni.

Il bisogno di una *governance* pubblica forte rimane essenziale nella prospettiva dell’educazione come bene comune. Da un lato è quindi cruciale che lo Stato centrale assicuri i livelli essenziali di prestazione previsti dalla riforma del Titolo V della Costituzione per garantire standard curriculare e di servizio comuni su tutto il territorio nazionale nel rispetto dei principi fondamentali di equità e uguaglianza di opportunità. La riflessione sul tema dell’educazione come bene comune, e sulle possibili forme che la partecipazione attiva dei cittadini può assumere, si deve però inserire all’interno di un ripensamento più generale del

³⁴ G. Arena - C. Iaione, *L’Italia dei beni comuni*, Carocci editore, Roma 2012.

³⁵ S. Zamagni, *Responsabili: Come civilizzare il mercato*, Il Mulino, Bologna 2019.

modello di *governance* del sistema scolastico italiano. La riforma dell'autonomia scolastica costituisce il vero nodo al fine di mettere a sistema le sperimentazioni di maggiore apertura delle scuole al territorio che altrimenti rischierebbero di rimanere esperienze localizzate e dipendenti dalla disponibilità delle singole comunità. A questo proposito, è importante ricordare come il progetto politico-culturale dell'autonomia nasce “all'interno del cambiamento del rapporto tra l'istituzione scolastica e i suoi utenti. I quali vogliono essere molto di più che semplici utenti passivi. Vogliono realmente partecipare e decidere”³⁶.

Il processo di autonomia, tuttavia, è rimasto non solo incompiuto, ma ha anche prodotto una serie di distorsioni del sistema che ne hanno compromesso l'adeguato funzionamento³⁷. Senza entrare nel dettaglio della trattazione tecnica e giuridica che ha riguardato il mancato compimento del processo di autonomia scolastica, occorre qui ricordare come sia necessario procedere nella direzione di un ripensamento delle funzioni dell'apparato centrale, in base al principio di sussidiarietà verticale, per consentire la realizzazione dell'autonomia funzionale prevista dalla normativa. Facendo riferimento agli insegnamenti di Massimo Severo Giannini, Anna Maria Poggi sottolinea infatti come “non si possono trasferire funzioni in periferia mantenendo inalterato il centro”³⁸.

Queste sono le condizioni affinché le sperimentazioni già attive da diversi anni sul territorio nazionale e nelle diverse comunità locali possano essere messe a sistema per far fronte alle sfide educative poste da una società complessa e pluralista.

4. Conclusioni

Con l'insorgere della crisi sanitaria globale causata dalla pandemia, le maggiori agenzie internazionali che operano nel campo dell'educazione si sono da subito mobilitate per misurare l'impatto della chiusura delle scuole

³⁶ G. Cominelli - L. Ribolzi, *L'autonomia prima dell'autonomia*, in M. Campione e E. Contu (a cura di) *Liberare la scuola: Vent'anni di scuole autonome*, il Mulino, Bologna 2020, p. 47.

³⁷ A.M. Poggi, *Sostenere le scuole autonome: le reti di scuole e i centri servizi*, in M. Campione e E. Contu (a cura di) *Liberare la scuola: Vent'anni di scuole autonome*, cit.

³⁸ *Ibi*, p. 200

e offrire soluzioni per far fronte alla conseguente emergenza educativa³⁹. In generale è prevalsa una strategia che ha presentato come soluzione unica l'apprendimento digitale online basato sul maggiore utilizzo delle tecnologie grazie al coinvolgimento delle grandi corporazioni internazionali attive nel campo dell'educazione digitale⁴⁰. Questo approccio è tuttavia problematico se si considerano le gravi disuguaglianze, la crescente povertà educativa anche digitale⁴¹ e l'assenza di una strategia di coinvolgimento collegiale e comunitaria. Dallo studio emerge quindi l'esigenza di una maggiore presa in considerazione delle comunità e degli attori nazionali e locali per l'individuazione di strategie alternative maggiormente sensibili ai diversi contesti.

Sebbene le soluzioni standardizzate basate sulla tecnologia possano sembrare più efficaci nel rispondere alle sfide poste dall'emergenza educativa, se non adeguatamente accompagnate da misure di inclusione, potrebbero contribuire a rafforzare forme di esclusione e discriminazione. Le iniziative che si rifanno al concetto di educazione come bene comune promuovono un cambiamento di prospettiva fondato sulla collaborazione e sulla corresponsabilità educativa, favorendo un sistema integrato delle esperienze e delle risorse disponibili sul territorio nel rispetto della pluralità di funzioni e specificità di ruoli⁴².

La complessità del fenomeno legato alla povertà educativa richiede che vengano considerati i fattori relazionali e di contesto che possono favorire o meno lo sviluppo delle capacità e la motivazione dei bambini e dei giovani all'apprendimento per la promozione della propria autonomia. In una prospettiva di sistema, l'*empowerment* della comunità educante nel suo complesso è necessario per favorire il pieno sviluppo di ogni persona. È tuttavia necessario comprendere quali siano le condizioni affinché le numerose esperienze di partecipazione della comunità possano generare dei

³⁹ UNESCO, *Global Education Coalition*, (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>) consultato il 09/06/2021.

⁴⁰ L. Shultz - M. Viczko, *What are we saving? Tracing governing knowledge and truth discourse in global COVID-19 policy responses*, *International Review of Education*, 18 maggio 2021.

⁴¹ Save the Children Italia Onlus, *Riscriviamo il futuro: una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, (https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf) consultato il 10/06/2021.

⁴² Sulle sinergie tra sistema scolastico e territorio si rimanda al contributo di Pierpaolo Tiani in questo numero.

miglioramenti in termini di maggiore uguaglianza e qualità delle opportunità, e quale sia l'impatto effettivo sulla riduzione di vecchie e nuove forme di povertà educativa. Questo potrà senz'altro costituire l'oggetto di nuovi studi e ricerche che abbiano come obiettivo quello di misurare l'efficacia reale di interventi alternativi a quelli standardizzati e semplicistici per superare le difficoltà che riguardano i sistemi educativi, nella consapevolezza delle caratteristiche storiche e socio-culturali dei contesti specifici.

Sommario

Abstracts	5
Parte monografica	
Editoriale	15
Livia Romano <i>La scuola come comunità educante nella pedagogia italiana del secondo Novecento</i>	18
Marcello Tempesta <i>Scuola ed era globale. A proposito del dibattito sui possibili modelli di scuola del futuro</i>	31
Amelia Broccoli <i>Relazione interpersonale e mutuo riconoscimento tra scuola e comunità educante</i>	47
Giuseppina D'Addelfio <i>Spazi e tempi dell'educare tra casa e scuola: note di pedagogia fondamentale alla luce della pandemia</i>	59
Valeria Rossini <i>Scene di gruppo. Nuove prossimità scolastiche ed educazione alla cittadinanza</i>	77

Sommario

Antonia Rubini <i>Scuola e famiglia. Crescere tra affezione e conoscenza</i>	89
Pierpaolo Triani <i>Può la scuola aprirsi al territorio e restare identica?</i>	102
Domenico Simeone, Livia Cadei <i>Il Service Learning a scuola: un'esperienza di apprendimento e di partecipazione sociale</i>	115
Luigi d'Alonzo <i>Cambiare passo all'inclusione nella scuola italiana</i>	124
Agostino Portera, Marta Milani, Cristina Ballo <i>Teachers' Intercultural Competences. New Scenarios and Perspectives to Develop Intercultural Professionalism</i>	137
Fabio Alba <i>Il profilo professionale dell'educatore dell'accoglienza: note pedagogiche sul valore dell'orientamento per i migranti</i>	152
Rosa Romano <i>Il digitale come "abilitatore traversale" ad ampio spettro</i>	
Rita Locatelli, <i>Ripensare il ruolo della scuola nella prospettiva dell'educazione come bene comune</i>	170



Giuditta Boscagli
**Il destino
in una gamba**

Dal diario del nonno una storia di speranza

Giuditta Boscagli
IL DESTINO IN UNA GAMBA
Dal diario del nonno una storia di speranza

pp. 192, € 16.00

Allo scoppio della Seconda guerra mondiale, la vita monegasca di Jean diventa insopportabile: italiano nato all'estero, si trova improvvisamente straniero nella propria casa natia. Attratto dalle sirene della propaganda fascista, rientra in Italia per lavorare al posto di chi combatte al fronte.

Inizia così una lunga avventura, tra promesse disattese, addii e affetti cari continuamente ritrovati. Arruolato e spedito nei Balcani, Jean sarà colpito dall'avvenimento che lo cambierà per sempre e muterà la sua vita in modo definitivo. Disperazione e speranza si combatteranno, decidendo la via del suo destino.



ADOLFO ANDRIGHETTI
**QUATTRO È
MEGLIO DI DUE**

Storia di un'adozione un po' normale e un po' eccezionale

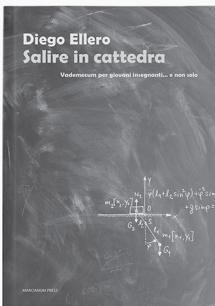
Prologo di Maria Massimo Cammarata

Adolfo Andrichetti
QUATTRO È MEGLIO DI DUE

Storia di un'adozione un po' normale e un po' eccezionale

pp. 168, € 18.00

È il racconto, ironico, autoironico, drammatico, assolutamente sincero, di un'avventura vissuta con passione e con totale partecipazione umana: una doppia adozione in una Bucarest grigia ed ostile; un'esperienza che non consente di barare o di nascondersi, ma, passo dopo passo, mette a nudo i sentimenti più autentici dei protagonisti. Leggendo, si ride, si riflette, ci si commuove. E si ha modo di constatare come la Misericordia divina operi con efficacia infallibile e con delicatezza sorprendente a favore di chi le si affida. Questa singolare testimonianza umana e cristiana è messa a disposizione di chi ha adottato, di chi vuole adottare, di chi ha figli e di chiunque nutra sentimenti umani, perché ne traggia motivo di riflessione, di arricchimento e, perché no, anche di una sorridente complicità.



Diego Ellero
Salire in cattedra

Vademecum per giovani insegnanti... e non solo

Diego Ellero
SALIRE IN CATTEDRA

Vademecum per giovani insegnanti... e non solo

pp. 160, € 16.00

Giovani precari, vincitori di concorso, docenti neo-assunti in ruolo: sono questi i destinatari privilegiati del libro, a cui si aggiungono tutti coloro che hanno la curiosità di conoscere meglio il mondo della scuola, osservandolo dall'interno. Il volume si divide in sei sezioni, ricalcando l'andamento di un tipico giorno di scuola (dal suono della campanella fino al termine delle lezioni, con una pausa di riflessione durante l'intervallo). Nel corso di questa ideale mattinata di lavoro, l'autore accompagna metaforicamente in classe un giovane collega, offrendogli consigli pratici ricavati dalla propria esperienza personale e mettendolo in guardia dalle insidie di una professione ritenuta a torto accessibile a tutti. Il libro si conclude con alcune osservazioni sulla scuola di oggi e sulle nuove sfide imposte dalla pandemia.

www.marcianumpress.it



MARCIANUM PRESS

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite





Massimo Naro
PROTAGONISTA È L'ABBRACCIO
Temi teologici nel magistero di Francesco

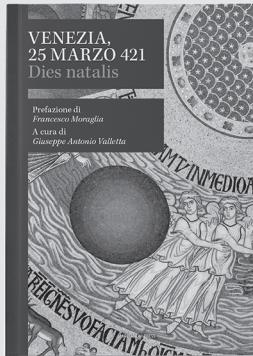
pp. 312 – € 26

Chiesa madre e pastora, popolo fedele di Dio, spiritualità popolare, misericordia, tentazioni ecclesiali, neopelagianesimo e neo-nosticismo, riforma, sinodalità e sinodo, gioia del vangelo, letizia dell'amore, gaudio della verità, processi da avviare, periferie esistenziali, umanesimo solidale, ecologia integrale, interconnessione e interdipendenza, dialogo, relazione, fraternità e fratellanza: sono le tematiche più significative nell'insegnamento di papa Francesco, le chiavi di lettura tramite cui egli interpreta il mondo odierno, il cambio d'epoca – come lo chiama – cui stiamo assistendo, nonché le sfide più urgenti e promettenti al contempo sia per la riflessione teologica sia per la prassi pastorale, oltre che per l'esperienza credente degli uomini e delle donne di questo nostro tempo.

Intriccate insieme, esse costituiscono l'ordito e la trama di una sorta di arazzo, la cui estensione si va dimostrando sempre più vasta e omniscoprensiva, inglobando la realtà ecclesiale innanzitutto, ma pure sporgendosi oltre i confini della Chiesa stessa e mostrando pertanto una portata universale, arricchita da ricadute ecumeniche, interreligiose, culturali, sociali e politiche. Il nucleo sorgivo di una tale concezione, complessa e articolata, è da individuare in un peculiare fatto relazionale, rappresentato dalla reciprocità. La quale, radicata teologicamente nell'orizzonte dell'*agapē*, si traduce nella «mistica del vivere insieme», vale a dire del sostenersi a vicenda, del sorreggersi in braccio gli uni con gli altri, del camminare abbracciati.



MARCIANUM PRESS



VENEZIA,
25 MARZO 421
Dies natalis

pp. 152 – € 16

Il 25 marzo 421 è la data in cui, per antica tradizione, si fa iniziare la storia di Venezia: la posa della prima pietra della città che sarebbe passata alla storia come la Serenissima Repubblica di Venezia. Ma tale data è carica di valenze simboliche: è il giorno in cui si facevano coincidere la creazione del mondo, l'incarnazione del Figlio di Dio, la Sua la passione e morte in croce. A tutt'oggi, il 25 marzo la Chiesa celebra la solennità dell'Annuncio del Signore a Maria. Il libro si avvale del contributo di affermati studiosi che tracciano un quadro variegato della città di Venezia, secondo profili distinti ma non separati: dalla teologia alla storia della Chiesa, dell'arte, del territorio.

PREFAZIONE: Francesco Moraglia

CURATORE: Giuseppe Antonio Valletta

CONTRIBUTI DI: Francesco Moraglia, Fabio Tonizzi, Frederick Lauritzen, Natalino Bonazza, Bernardino Prella, Diego Sartorelli, Ester Brunet, Gianmario Guidarelli, Mario Po'

www.marcianumpress.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite



ABBONAMENTO NUOVA SECONDARIA
riviste.gruppostudium.it

Studium
edizioni
EDITRICE
LA SCUOLA



Abbonamento annuale a NUOVA SECONDARIA 2021/2022
10 numeri – Annata da settembre 2021 a giugno 2022

Rivista cartacea: € 69,00

Rivista digitale: € 45,00

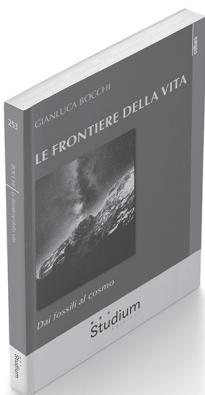
PER ULTERIORI INFORMAZIONI È POSSIBILE CONTATTARE L'UFFICIO ABBONAMENTI
(tel: 030.2993305 - abbonamenti@edizionistudium.it)

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite



riviste.gruppostudium.it

A coloro che si abboneranno a due tra le nove riviste del gruppo Studium (Nuova Secondaria, Pedagogia e Vita, Professionalità, Studium, La Famiglia, Ephemerides Iuris Canonici, RSP - Rivista di Studi Politici Internazionali, Moria, Arte | Documento) invieremo un buono **SCONTO DEL 25%** spendibile per acquisti sui nostri siti internet (www.gruppostudium.it - www.edizionistudium.it - www.marcianumpress.it)



Gianluca Bocchi
LE FRONTIERE DELLA VITA
Dai fossili al cosmo

pp. 512 - € 40

Gli sviluppi delle scienze moderne, dal Cinquecento ad oggi, sono caratterizzati da rapide fasi di radicali trasformazioni delle teorie e delle visioni del mondo. La rivoluzione astronomica e la rivoluzione evoluzionistica hanno innescato una decentrazione della condizione umana nel cosmo, e hanno allargato gli orizzonti delle nostre conoscenze a ordini di grandezza anche molto lontani da quelli dell'esperienza quotidiana. La rivoluzione astronomica ha aperto le porte alla comprensione dello spazio profondo; la rivoluzione evoluzionistica ha aperto le porte alla comprensione del tempo profondo. Nel libro vengono ripercorse le tappe rilevanti di queste due storie e diventa via via più chiaro come soltanto oggi essi confluiscono e si integrino l'una con l'altra. Si mette così in evidenza che le due decentrazioni copernicana e darwiniana non hanno affatto sminuito l'importanza della vicenda umana nel cosmo: ci hanno aiutato a situarla più realisticamente e approfonditamente quale ramificazione unica e singolare fra le innumerevoli ramificazioni della vita, una ramificazione eccentrica e particolare, ma proprio per questo molto interessante. Perché la vita dovrebbe essere confinata solo sul nostro pianeta? E, in attesa di incontri cosmici prossimi o remoti, che cosa possiamo dire già oggi, sensatamente, della vita nell'universo?



Andrea Porcarelli
**ISTITUZIONI DI PEDAGOGIA SOCIALE
E DEI SERVIZI ALLA PERSONA**

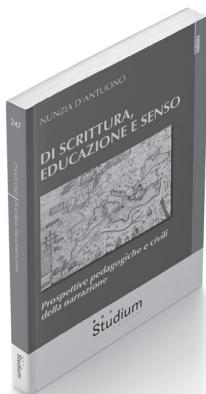
pp. 352 - € 35

Viviamo in un tempo di continue emergenze (sanitarie, economiche e sociali) che si riflettono in vario modo sui contesti educativi e chiamano in causa la responsabilità di educatori, formatori, insegnanti e pedagogisti. Più ancora sono chiamati all'azione responsabile i soggetti e le istituzioni che hanno compiti di tipo educativo, a cui compete dare linee di indirizzo e progettare piani d'intervento che sappiano leggere le emergenze del tempo presente e dare risposte significative. La *Pedagogia sociale* (PS) si colloca precisamente su questo livello, quello della lettura delle responsabilità educative dei soggetti a cui competono tali compiti, e cerca di offrire loro chiavi di lettura, orizzonti di significato, linee d'azione: una sorta di "bussola" per orientarsi nei territori delle grandi sfide educative. La prima parte del volume esplora l'identità della PS, come scienza e come disciplina, da un punto di vista storico, epistemologico, teoretico e metodologico, tenendo conto del dibattito nazionale e internazionale. La seconda parte propone un percorso che si configura come una sorta di "visita guidata" ad alcuni grandi temi, come la pedagogia della scuola e la pedagogia della famiglia, ma con un'attenzione particolare a quella che è possibile identificare come *Pedagogia dei servizi alla persona*, riletta in ottica di sussidiarietà.

www.edizionistudium.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite





Nunzia D'Antuono
DI SCRITTURA, EDUCAZIONE E SENSO
Prospettive pedagogiche e civili
della narrazione

pp. 144 - € 16,50

Il volume propone, con opportune argomentazioni, riflessioni e indicazioni di lavoro sulla scrittura femminile e romanzesca, soprattutto di Anna Maria Ortese, Elsa Morante e Fabrizia Ramondino, sul nesso tra mito e infanzia, su orfani e fanciulli divini, sulla formazione intellettuale e sulla narrazione autobiografica e memoriale, sulla decisiva funzione della letteratura civile nei prigionieri politici del Risorgimento italiano e della dittatura fascista. La letteratura non è un gioco sterile – auspicava Luigi Setteembrini, esortando i lettori di ogni tempo – ma ha un'altra funzione sociale all'interno della quale autore e lettore, instaurando un'azione pedagogica, che si realizza nell'apprendimento continuo, agiscono vicendevolmente. La scrittura letteraria, da diverse e molteplici angolazioni, stimola il piacere del racconto e introduce all'educazione civica. Ciascuna narrazione assume una funzione notevole, veicola messaggi e favorisce l'attiva partecipazione del lettore, il quale, calato nell'attualità, rivive fantasticamente il materiale mitico e fiabesco nella sua antropologia storica.

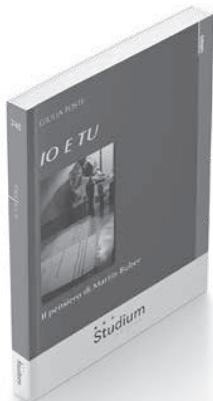


Enrico Miatto (ed.)
TECNOLOGIE IN DISCUSSIONE
TRA DIDATTICA
E AZIONE EDUCATIVA

pp. 304 - € 12,50

Il volume raccoglie gli esiti di un dibattito interno all'Area di Pedagogia dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia che ha coinvolto docenti impegnati nella formazione terziaria dei profili di educatore e pedagogista. Con forze argomentative libere, dentro ad un quadro di riferimento comune e mai lontano dal tenere insieme istanza antropologica, riflessione pedagogica e orizzonte etico, il tema generatore di ogni contributo riguarda la tecnologia applicata all'educazione, alla formazione e alla didattica. Ne risulta un lavoro fecondo che unisce istanze fondative e riflessività sulla pratica didattica attraverso il tecnologico, e che approfondisce tanto il ruolo delle tecnologie digitali nel loro essere mediatori intenzionali a servizio dell'educazione, quanto la riflessione sulle istanze relazionali possibili che gli artefatti tecnologici possono assicurare laddove sono pensati con cura.





Giulia Tosti

IO E TU

Il pensiero di Martin Buber

pp. 176 - € 18,00

È possibile considerare Martin Buber (Vienna, 1878 - Gerusalemme, 1875) uno dei pensatori più originali del XX secolo. La sua riflessione, in parte dimenticata, restituiscce l'immagine di un'umanità che trova nell'incontro la soluzione alla crisi del moderno. Tre le grandi direttive di senso che permettono di giungere a tale conclusione: la dimensione filosofica, quella politica e quella religiosa, che vengono poste in fertile dialogo dall'autore sino dalla gioventù. Esse nascono legate alla riflessione diltheyana, quella prospettiva che per prima Buber conosce, permeate da una profonda fascinazione per il misticismo e per l'immanenza. Successivamente, attorno agli anni '20, muta il punto di vista: l'autore rifiugge la dimensione teosofica per aprirsi ad uno strenuo realismo, capace di ammettere l'alteriorità. Questo è il nodo centrale che caratterizza *Io e Tu* (1923), pietra miliare della produzione buberiana, nonché tutte le opere della maturità. È la relazione che diventa categoria centrale con cui rispondere alla domanda ontologica; è sempre la relazione a fuoriuscire dai confini della domanda sull'essere, per lenire ogni ferita della modernità. L'incontro è il testamento spirituale di Buber, lascito ad ogni suo lettore, chiamato a riscoprire tramite le sue parole il vero profumo dell'umanità. Una lezione che scalfisce la monolitica lettura del moderno come tempo dell'individualismo e che apre ad una lezione valevole per l'uomo di ogni tempo.

Studium
edizioni

www.edizionistudium.it



Giuseppina Vitale

IL PRETE, LA PROFESSIONE

E LA FABBRICA

**Soggettività e memoria
dei preti operai**

pp. 96 - € 12,00

La vicenda dei preti operai copre un ventennio chiave del "Secolo breve". L'esperienza lavorativa di alcuni sacerdoti italiani – ispirati dai precoci confratelli d'Oltralpe – pone le basi per una nuova teologia laica, guidata dalle stesse azioni di trasformazione storica che, nel corso del "Lungo Sessantotto", hanno investito tutta l'Europa. Il volume intende ricostruire non soltanto una breve esperienza religiosa e anche politica, ma soprattutto la memoria di alcuni protagonisti dell'epoca. Attraverso le interviste a Roberto Fiorini, Luigi Consonni, Beppe Manni, Sandro Vesce, Carlo Carlevaris, Louis Magnin, Luigi Sonnenfeld e Giuseppe Dossetti jr., l'autrice intende creare una sorta di affresco capace di miscelare le azioni, i sentimenti, i ricordi con l'intricato contesto storico degli anni Sessanta e Settanta del Novecento.

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite



Stampa:
MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

