

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2/2020

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; 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; 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 Lecce; 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 Ketela, 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 Rajske, 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 Soétard, 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 78 (2/2020)

Processi di apprendimento e crescita della persona

PeV online – 2/2020
ISSN 0031-3777

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 78 - 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 Crescenzo, 25 - 00193 Roma (e-mail pedagogiae@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2020 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2020+2021 (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 tel. 030.2993305 – fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N031103234000000001041 o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 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 clearedi, 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).

Sommario

Editoriale	7
------------	---

Approfondimenti

P. Alfieri <i>L'educazione fisica nei programmi per la scuola elementare del 1923</i>	9
G. Amenta <i>L'atteggiamento intransigente nella valutazione dell'alunno Parte seconda – Un modo paradossale per evitare giudizi negativi</i>	16
M. Filippa – G. Nuti <i>Il neonato prematuro, fra cura e care: un dialogo possibile fra pedagogia e medicina</i>	30
A. La Marca – V. Di Martino <i>La Self-Efficacy dell'insegnante per l'inclusione</i>	42
C. Lisimberti <i>Esiste ancora il dottorato di Pedagogia? Un'analisi preliminare</i>	57
J. Pasca <i>Il valore educativo dell'esperienza in John Dewey</i>	63
A. Rubini <i>La dimensione dialogica nella costruzione del soggetto/persona. Paradigmi interpretativi per una rinnovata paideia</i>	71
E. Sidoti – D.R. Di Carlo <i>Verso una nuova cultura di Bildung: l'approccio biografico-narrativo come metodologia formativa</i>	81
J. P. Dabdoub – C. Naval – A. Bernal <i>El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX</i>	92

Editoriale

I contributi presentati in questa versione on line della rivista “Pedagogia e Vita” ripropongono in modo differente e articolato il tema dell’apprendimento, trattato in maniera approfondita nel numero monografico 2/2020. Dalla lettura dei vari saggi si ricavano numerose questioni, meritevoli di ulteriori futuri approfondimenti. Richiamo l’attenzione sulle tre seguenti.

1. *Il processo di apprendimento, sotto l’aspetto pedagogico, va esaminato sempre in riferimento al rapporto di comunicazione che il soggetto intreccia con il mondo circostante.* Esso non si risolve in mero meccanismo biologicamente determinato, che si attiva spontaneamente; né si esaurisce nella passiva acquisizione di informazioni. La componente genetica e quella ambientale, con il loro interagire, promuovono nel soggetto in crescita la costruzione di strutture conoscitive affatto originali, che rinforzano l’unicità del medesimo e il suo peculiare accostarsi al mondo, percepirla, intervenire su di esso.

In questa direzione, risulta oltremodo importante delineare una pedagogia della comunicazione educativa che, garantita nella sua efficacia dalla proposta di validi schemi e modelli di rapporto interpersonale, aiuti l’educando non soltanto ad interagire con il mondo ma anche e soprattutto a dare senso ad esso. Una pedagogia della comunicazione educativa che sia assunta, con le opportune modificazioni metodologiche e operative, dai vari organismi educativi, primi fra tutti famiglia e scuola. Entrambe le istituzioni, presentandosi come spazi educativi primari, sono chiamate a guidare con intenzionalità progettuale i processi di apprendimento dei soggetti in crescita. Nota E. Spranger: “gli influssi formativi non possono mai esser abbandonati a sé stessi, quasi fossero un qualche cosa che <funziona> sicuramente e bene. Occorre che ci sia sempre una personalità che li seleziona e dirige. Lo spirito di gruppo deve sottostare al controllo e alla costante azione selettiva della coscienza; ma la coscienza è possesso esclusivo del singolo soggetto. Finché c’è bisogno di aiuto e di guida ha valore decisivo la coscienza dell’educatore” (E. Spranger, *La vita educa*, tr.it., *La Scuola Brescia* 2004, p. 41).

2. *Il processo di apprendimento esige che colui il quale governa il rapporto di comunicazione educativa, accanto alla costante valutazione dei progressi conseguiti dal minore, sia disponibile a intraprendere contemporaneamente un processo di autovalutazione della propria azione.* Non è sufficiente valutare i risultati che nei vari campi della conoscenza va conseguendo l’educando. E’ altresì indispensabile che l’adulto investito di responsabilità educativa rifletta e valuti sé stesso come agente promozionale. In questa luce, ben si comprende che la funzione dell’educatore in generale, dell’insegnante in ispecie, risulta ampiamente modificata. Anziché poggiare su di una autorità fondata in maniera arbitraria sul tema del sapere come bene da dispensare, quindi sull’unilateralità della relazione educativa, sotto l’aspetto pedagogico la figura dell’adulto educatore si delinea come persona capace di agire in una duplice direzione.

Da una parte, dopo aver rilevato la situazione iniziale del discente, a tempo debito la confronta con quella suscitata dal percorso di apprendimento compiuto. J. Mezirow, con riferimento all’educazione degli adulti, afferma che “Le differenze analizzate dovrebbero includere i cambiamenti intervenuti negli interessati, negli obiettivi, nella consapevolezza

dei problemi, nella consapevolezza dei contesti, nella riflessività critica e nell’azione, nell’apertura a delle prospettive alternative, nella capacità di partecipare liberamente e pienamente alla dialettica razionale, e nella disponibilità ad accettare la validazione consensuale come modalità di problem solving nell’apprendimento comunicativo” (J. MEZIROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 218).

Dall’altra parte, all’educatore si chiede di attivare un processo di autoriflessività in forza del quale poter intraprendere, se necessario, percorsi di permanente ridefinizione di sé stesso, anche alla luce del divenire del soggetto in età evolutiva. Per lui si tratta di fare sapiente uso del *feed-back* formativo.

3. *Il processo di apprendimento richiede l’avvaloramento pedagogico-educativo dell’errore, quindi la capacità adulta di rivolgere l’attenzione alle difficoltà incontrate dal soggetto in crescita, per trasformarle in elementi di forza.* Si tratta di capire che l’uomo non raggiunge determinati traguardi in maniera asintotica, diretta, lineare. All’opposto, consegue particolari obiettivi di sviluppo e di conoscenza in maniera dinamica, superando o confrontandosi con difficoltà di varia natura. Ciò fa capire che nel campo dell’apprendimento il soggetto può raggiungere significativi livelli di conoscenza e di padroneggiamento della realtà, anche se inizialmente sembra seguire vie di sviluppo differenti da quelle di altri soggetti. L’uomo, in quanto sistema attivo di personalità, non è vincolato al proprio patrimonio genetico né ai condizionamenti esterni. Egli, se sostenuto e guidato, è capace di apportare correzioni significative al proprio cammino di crescita. Pertanto, l’intervento educativo non si risolve in ammaestramento o in incentivo alla passiva imitazione e acquisizione di modelli; non sospinge il minore a uniformarsi con superficialità al comportamento altrui: garantendogli un ambiente di vita consono alle esigenze evolutive, lo sprona a individuare i propri problemi ed errori e a trarre da essi insegnamenti per il successivo e positivo procedere. Con l’aiuto educativo e con l’appello alla connaturata capacità di recupero, il soggetto è sollecitato a rivedere i propri apprendimenti e a correggerli.

E’ insito, in tutto questo, il concetto-base dell’impiego pedagogico-educativo dell’errore. “Se vogliamo andare verso la perfezione - nota M. Montessori - conviene stare attenti agli sbagli perché la perfezione verrà solo correggendoli e bisogna guardarli alla luce del sole, bisogna ricordarsi che essi esistono come esiste la vita stessa” (M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1980, p.245). Al riguardo acquista particolare importanza la capacità di non identificare l’errore con colui che lo ha commesso. Ciò postula una metodologia d’intervento ispirata dalla dimensione dialogica del rapporto educativo. Il capire, da parte del minore, che il suo progresso personale si collega all’identificazione e al superamento degli errori lo induce a ricercare la collaborazione delle persone a lui vicine: promuove in lui atteggiamenti di apertura e di confronto comunicativo verso coloro i quali sono preposti a sostenerlo nel difficile cammino di crescita.

Approfondimenti

L'educazione fisica nei programmi per la scuola elementare del 1923

Paolo Alfieri

Ricercatore in Storia della Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore
email: paolo.alfieri@unicatt.it

Abstract: Il contributo si occupa dei contenuti riguardanti l'educazione fisica nei programmi per la scuola elementare scritti da Giuseppe Lombardo Radice e pubblicati nel 1923. Questo argomento è stato sostanzialmente trascurato dalla storiografia di settore, sebbene esso rappresenti un punto di svolta nell'evoluzione della normativa scolastica su questa disciplina nel nostro paese. Infatti i programmi del 1923 muovevano da una prospettiva neoidealista, che si presentava – anzitutto sul piano filosofico – come antitetica rispetto a quella positivista, cui si era ispirato l'insegnamento delle attività motorie fin dalla sua introduzione nel sistema scolastico italiano. L'analisi delle prescrizioni didattiche del 1923 e il loro confronto con alcune istanze della riflessione lombardo-radicana consentono di offrire un nuovo contributo alla ricerca educativa sul corpo dal punto di vista storico-pedagogico e storico-scolastico.

The paper examines the coverage of physical education in the 1923 elementary school programs drawn up by Giuseppe Lombardo Radice. This topic has typically been overlooked by historiographers, although it reflects a key turning point in the evolution of Italian ministerial guidelines on PE teaching. Indeed, the 1923 programs approached the bodily education of pupils from a neoidealistic perspective, signalling a departure – at the philosophical level in the first instance – from the traditional, positivistic approach. The educational protocols of 1923 and their relationship with Lombardo Radice's writings on education are examined with a view to offering a fresh contribution to research on physical education, in terms of developments in both pedagogical discourse and the history of schooling.

Parole chiave: Storia dell'educazione motoria. Storia della pedagogia e della scuola. Giuseppe Lombardo Radice. Italia. XX secolo.

Keywords: *History of Physical Education. History of Education and Schooling. Giuseppe Lombardo Radice. Italy. Twentieth century.*

1. Le ragioni di un interesse storiografico

Tra i diversi contenuti dei programmi per la scuola elementare redatti da Giuseppe Lombardo Radice ed emanati nell'ambito della riforma Gentile del 1923, quelli riguardanti l'educazione fisica

sono stati sostanzialmente dimenticati dalla storiografia¹, se si eccettua qualche sintetico – ancorché puntuale – riferimento riportato in alcuni recenti saggi di taglio storico-pedagogico² o storico-scolastico³. Un silenzio da ricondurre principalmente allo scarso interesse manifestato dalle ricostruzioni sul passato delle attività motorie in Italia nei confronti della scuola elementare, che è stata messa in secondo piano rispetto al ruolo svolto dalla scuola secondaria e da altri enti extrascolastici sul terreno della formazione ginnico-sportiva delle giovani generazioni, fin dalla sua introduzione nei percorsi di istruzione del secondo Ottocento⁴.

Ci sono invece almeno due significative ragioni per cui le norme lombardo-radiciane sulle attività motorie meritano di essere poste al vaglio di un'indagine storico-educativa: la loro ispirazione neoidealista – chiamata a fare i conti con la consolidata tradizione dell'educazione fisica di stampo positivista – e il loro rapporto con la successiva fascistizzazione della scuola elementare, all'interno della quale anche la preparazione motoria dei fanciulli avrebbe assunto inediti significati ideologici.

Il presente contributo si concentra sul primo aspetto, esaminando le prescrizioni sull'educazione fisica dei programmi del 1923 alla luce della riflessione condotta a proposito di questo tema in *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), che «costituisce il principale perno del progetto pedagogico e scolastico di Lombardo Radice»⁵, e in altri lavori che il pedagogista catanese aveva pubblicato prima di essere nominato Direttore generale per l'istruzione elementare presso il Ministero. Nello stendere le nuove norme sull'attività motoria, egli si confrontò con la precedente normativa scolastica, di cui intese recuperare i contenuti che più si avvicinavano alla sua investigazione teorica per arrivare poi a sottoporre all'attenzione dei maestri una proposta didattica nella quale, come si cercherà di dimostrare, l'educazione fisica rivestiva un ruolo fondamentale in ordine ai più ampi compiti formativi da lui assegnati alla scuola elementare.

L'analisi del documento ministeriale intrecciata con rimandi alle opere di Lombardo Radice ambisce ad offrire un nuovo contributo alla storia della pedagogia scolastica sul corpo e, al contempo, rappresenta l'indispensabile premessa agli studi che mirano ad indagare l'evoluzione dell'educazione fisica come disciplina del curricolo primario dal ventennio fascista in poi.

2. La ripresa dei programmi del 1893

La sezione intitolata *Ginnastica* delle indicazioni didattiche del 1923 si apriva confermando l'adozione dei programmi di educazione fisica del 1893⁶. Questi ultimi avevano segnato una svolta nella normativa sull'insegnamento di questa materia nella scuola elementare dell'Italia postunitaria, poiché avevano sancito il superamento della tradizionale primazia riconosciuta alle esercitazioni per i bambini derivate dalla ginnastica tedesca di stampo premilitare. Infatti, i programmi del 1893 avevano inteso curvare le attività motorie verso più marcate finalità igieniche ed imprimere loro un

¹ Basti notare la lacuna che su questo tema si riscontra sia nella prima e documentata trattazione sulla storia dell'educazione fisica nell'Italia contemporanea (M. Gotta, *Lineamenti storici dell'educazione fisica in Italia*, II, Siderea, Roma 1955²) sia in quella più recente e generalmente più citata (M. Di Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*, Studium, Roma 1984).

² Cfr. E. Scaglia, *L'educazione fisica nella riflessione pedagogica di Giovanni Calò*, «Formazione, lavoro, persona», II, 3 (2011), pp. 10-24; F. Togni, *La "breve parentesi" della Riforma Gentile del 1923 nell'educazione fisica*, ibi, pp. 25-39.

³ Cfr. M. Morandi, *Corpo e carattere. L'educazione fisica' scolastica dall'Unità al secondo dopoguerra*, in M. Ferrari - M. Morandi, *I programmi scolastici di 'educazione fisica'. Una lettura storico-pedagogica*, F. Angeli, Milano 2015, pp. 20-40.

⁴ Su questa tendenza storiografica, si rimanda a P. Alfieri, *Gymnastics as a discipline of primary school in the years of Italian unification. A proposal for a historiographical "re-contextualization"*, «Espacio, Tiempo y Educación», IV, 2 (2017), pp. 187-208.

⁵ G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019, p. 130.

⁶ Cfr. *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari (1923)*, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare italiana (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 337.

carattere principalmente ludico, riservando ai giochi ben 2/3 dell’orario scolastico dedicato all’educazione fisica; in un contesto ricreativo erano state collocate anche le altre esercitazioni – e *in specie* quelle all’aria aperta, come le marce, le corse e soprattutto le passeggiate – a cui era stato affidato il compito di valorizzare la naturalezza dei movimenti corporei. Gli esercizi ginnici metodici e collettivi non erano stati del tutto eliminati, ma privati dei loro eccessi coreografici; secondo la stessa logica, era stata ridimensionata anche la pratica della ginnastica tra i banchi, e cioè di quegli esercizi – come alzarsi e sedersi, voltarsi a destra o a sinistra, sollevare i talloni etc. – che avevano rappresentato una possibile soluzione alla diffusa carenza di spazi alternativi all’aula per la pratica della ginnastica, fin dalla sua introduzione come disciplina obbligatoria nelle scuole elementari italiane⁷.

Per comprendere le ragioni per cui i programmi del 1923 ripresero quelli del 1893, è utile partire dall’analisi della sezione delle *Lezioni di didattica* in cui viene affrontato il tema delle attività motorie. In quelle pagine Lombardo Radice aveva criticato l’educazione fisica di stampo positivista – che faceva «pensare all’allevamento, all’addestramento, al corpo, insomma» – per sostenere, al contrario, l’idea di un’«auto-educazione fisica» come «educazione spirituale, poiché il corpo», in linea con la visione neoidealista, doveva essere considerato «manifestazione dell’anima». Il pedagogista aveva quindi contestato «l’aforsma *mens sana in corpore sano*» – il motto di Giovenale utilizzato, dentro e fuori la dottrina positivista, per legittimare il valore educativo dell’esercizio motorio – e lo aveva sostituito con la formula «*corpus sanum e mente sana*», perché – aveva scritto – «è lo spirito che si fabbrica il corpo», «traducendo la nostra volontà nei nostri organi»⁸.

È stato notato che tali conclusioni oscillavano «tra la posizione del Gentile e quella del Croce», e cioè tra «un’impostazione estetica e un’impostazione pratico-economica» dell’educazione fisica, che, nella mediazione lombardo-radicana, «ora appare come arte e ora appare come educazione della volontà»⁹. Lo si deduce anche dalla «conseguenza didattica» che il pedagogista aveva tratto dalla propria teoresi. Egli aveva stigmatizzato il ricorso agli «esercizii artificiosi» che interessavano «astrattamente un dato movimento» o «un dato organo» per sostenere, invece, l’importanza di far adoperare «tutto il corpo» al fine di sviluppare negli scolari la «piena consapevolezza» del movimento e del suo «valore»; per questo, risultavano assai utili «le passeggiate» e quegli «esercizi di educazione fisica» che potevano essere «accoppiati ad occupazioni geniali della mente», come quelli dei «ragazzi esploratori»; tutte attività che rappresentavano – aveva sintetizzato il pedagogista assecondando la summenzionata oscillazione tra espressività e volizione – «qualche cosa di più alto che il giuoco, che è la spontanea ginnastica infantile; ma anche qualche cosa che comincia col giuoco, che è anzi giuoco per la spontaneità, ma giuoco consaputo, voluto, cercato come mezzo del nostro allenamento e della nostra alacrità»¹⁰.

È dunque nello spirito dei programmi del 1893 e in alcuni dei loro contenuti che si possono ravvisare elementi di sintonia non solo con la concezione dell’educazione fisica elaborata da Lombardo Radice, ma anche con il suo più generale progetto di riforma della scuola elementare. La svalutazione della ginnastica metodica contenuta nelle norme tardo-ottocentesche aveva trovato una conferma nelle considerazioni del pedagogista sulla loro astrattezza artificiosa e ben si inseriva

⁷ Cfr. G. Bonetta, *Corpo e nazione. L’educazione ginnastica, igienica e sessuale nell’Italia liberale*, F. Angeli, Milano 1990, pp. 133-137. Sulla ginnastica tra i banchi e, più in generale, sull’insegnamento della ginnastica nel grado elementare prima dei programmi del 1893, cfr. P. Alfieri, *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia 2017. Per una più ampia panoramica sulla ginnastica in aula, si veda M. Brunelli - J. Meda, *Gymnastics between school desks. An educational practice between hygiene requirements, healthcare and logistic inadequacies in Italian primary schools (1870-1970)*, «History of Education Review», XLVI, 2 (2017), pp. 178-193.

⁸ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze 1954³⁰, pp. 483-485.

⁹ R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra l’idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Malipiero, Bologna 1958, p. 229.

¹⁰ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 487.

anche nella sua “critica didattica”, per cui l’insegnamento doveva rifuggire la *routine* e non doveva seguire norme esterne e rigidamente predefinite¹¹, come quelle veicolate dai manuali di ginnastica ad uso dei maestri elementari¹².

D’altro canto, ma in stretta correlazione con il rifiuto del metodismo, anche la centralità che i programmi del 1893 avevano riconosciuto alla dimensione ludica era presente nelle *Lezioni di didattica* e si conciliava con l’ideale lombardo-radiciano della “scuola serena”, in cui il gioco non solo andava ad affiancare quelle attività che, come il canto, il disegno, il dialetto e le manifestazioni del folklore, erano chiamate ad esaltare la spontaneità infantile¹³, ma poteva anche diventare – lo si dirà più diffusamente – una feconda opportunità per promuovere l’autoeducazione morale dei bambini.

3. Le avvertenze e le norme sui giochi

Su questi stessi aspetti si incentravano le indicazioni che vennero poste in chiosa al rimando che i programmi del 1923 facevano a quelli del 1893. Oltre a suggerire che le attività motorie più semplici previste per le scuole elementari inferiori potessero essere estese a quelle di grado superiore e a evidenziare la necessità dell’educazione fisica soprattutto per gli «alunni deboli, gracili», le prime «avvertenze» indicavano ai maestri due priorità: l’importanza degli «esercizi per ragazzi esploratori» e delle «gite scolastiche» e la moderazione nell’utilizzo delle «forme coreografiche di ginnastica»¹⁴.

Le escursioni venivano caldeggiate in quanto favorivano la responsabilizzazione degli alunni coinvolti nella loro organizzazione e rappresentavano stimolanti occasioni di apprendimento per tutta la scolaresca, come Lombardo Radice aveva già dimostrato nel capitolo delle *Lezioni di didattica* riservato all’insegnamento intuitivo¹⁵. I saggi ginnici erano sconsigliati perché sottraevano «troppo tempo allo studio»; per questo, si chiedeva ai maestri di insegnare soltanto «pochi, semplicissimi esercizi» per far raggiungere, in «un paio di prove», «sincronicità e simmetria di movimenti» a tutte le classi, e così «ottenere il bell’effetto del pubblico» poiché – si precisava – «è bene che abbia di tanto in tanto sotto gli occhi il piccolo esercito degli scolari»¹⁶.

Con quest’ultima annotazione, le norme del 1923 manifestavano nuovamente il loro allineamento ai programmi del 1893. Essi, lo si è detto, non avevano del tutto bandito la ginnastica metodica e collettiva, che, come confermava pure il riferimento fatto dal testo lombardo-radiciano all’esercito, non poteva non richiamare l’ambiente militare. Ma, come nei programmi tardo-ottocenteschi, anche in questo passaggio di quelli del 1923 tale richiamo aveva un tono allusivo e non metteva in discussione il primato dell’orientamento ludico su quello ginnastico. Va infatti sottolineato che le indicazioni di Lombardo-Radice ammettevano i saggi ginnici soprattutto a vantaggio degli spettatori e non degli scolari, e cioè più per tenere vivo il senso di appartenenza alla comunità nazionale che non per indicare scopi riconducibili al valore formativo dell’attività fisica in sé.

Occorre anche considerare che il pensiero del pedagogista, secondo quanto esposto specialmente ne *L’ideale educativo e la scuola nazionale* (1916), si ispirava ad una «concezione democratica della Nazione», per cui l’ordine e la disciplina – da lui considerati indispensabili per lo sviluppo della moralità e del sentimento patriottico – non andavano «imposti dall’alto», ma «mobilitati dal basso»¹⁷.

¹¹ Cfr. G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, La Nuova Italia, Firenze 1983, pp. 31-38.

¹² Su questo genere di pubblicazioni, cfr. P. Alfieri, «A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole». *Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all’indomani della legge De Sanctis*, «History of Education & Children’s Literature», VIII, 2 (2013), pp. 195-220.

¹³ Cfr. M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981, pp. 75-89.

¹⁴ *Programmi di studio*, cit., p. 337.

¹⁵ Cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., pp. 209-212.

¹⁶ *Programmi di studio*, cit., p. 337.

¹⁷ G. Chiosso, *L’educazione degli italiani*, cit., pp. 134-139.

Anche da questa prospettiva si comprende la priorità che doveva essere assegnata al gioco, come dimostra l'intero paragrafo che i programmi del 1923 dedicavano, dopo le «avvertenze», alle *Norme per i giochi*.

In questa sezione si affermava che le attività ludiche potevano essere utili non solo «per conoscere il carattere degli alunni», ma anche per «modificarlo» in virtù dei risultati morali che esse avrebbero procurato: insieme alla «cura della pulizia, della sanità e dell'elasticità del corpo», i giochi avrebbero instillato il senso della «disciplina individuale e gerarchica», incoraggiato la «preparazione graduale, severa e continuata allo sforzo», stimolato «la prontezza nell'aiuto al più debole», lo «spirito di sacrificio» a vantaggio della partecipazione dei «più piccoli» o «meno destri», l'«apprezzamento senza invidia del valore degli altri», nonché sviluppato l'«attitudine al comando» e la «capacità di riprendere il tono di compagno» da parte dei ragazzi chiamati a coordinare i momenti ricreativi¹⁸.

Se quindi erano le dinamiche interne al gioco – e non regole esterne – a promuovere lo sviluppo di valori e atteggiamenti morali, anche il maestro non doveva assumere quella funzione direttiva che, invece, gli era richiesta nella lezione di ginnastica. Secondo i programmi del 1923, infatti, gli insegnanti erano chiamati ad «assistere ai giochi degli alunni» non solo «come fratelli maggiori, come giudici imparziali delle contese», ma «anche come compagni di gioco». E, proprio per consentire il dispiegarsi delle intrinseche potenzialità formative dell'attività ludica, la partecipazione del maestro non doveva essere «continua, né quotidiana», ma utile «per spronare, come "saggio" del gioco ben condotto»¹⁹.

A tal proposito, il testo dei programmi tornava ad utilizzare una similitudine militare: «Il bambino è infatti come il soldato che si compiace di vedere il suo superiore eseguire l'esercizio che dovrà ripetere anche lui». Si trattava, anche in questo caso, di una rapida allusione, che però non era più collegata alla ginnastica, ma si riferiva al contesto ludico, rispetto al quale palesava una certa distonia. Infatti, mentre la riproduzione da parte degli alunni dei movimenti dell'insegnante o di quelli indicati dai suoi comandi era uno dei presupposti degli esercizi metodici e collettivi, essa strideva con l'orizzonte formativo dell'autodisciplina che, come si è detto, era favorita dai giochi e risultava in linea con la più generale prospettiva pedagogico-didattica lombardo-radicana, in cui veniva rifiutata l'idea di considerare il bambino un «imitatore, quasi ripetitore passivo degli altri»²⁰.

Questa contraddizione si spiega alla luce del già accennato tentativo di Lombardo Radice di conciliare la riduzione del corpo alla sua dimensione soggettiva – è lo spirito che si fa corpo e che lo educa – con una visione pratica dell'educazione fisica, nella quale è pure contemplata l'eventualità che il naturale istinto al moto dei bambini necessiti di essere eterodiretto. In effetti, gli stessi programmi indicavano nell'intervento del maestro anche il mezzo per impedire «il pazzo scalmanarsi dei ragazzi, i quali, nelle inevitabili competizioni dei vari esercizi e giochi, finiscono spesso all'eccitarsi e perdere ogni controllo su stessi»²¹.

Pur senza sminuirne il peso, si deve comunque riconoscere che tale incongruenza non comprometteva la coerenza complessiva delle norme del 1923 rispetto al loro indirizzo ludico e neppure rispetto a quanto Lombardo Radice aveva teorizzato sul rapporto tra maestro e scolaro; infatti, se nella riflessione del pedagogista tale relazione non si basava su di un'imitazione di tipo meccanico-procedurale, è pur vero che essa consisteva in una «compenetrazione di anime», nella quale si realizzava – come si legge ancora nelle *Lezioni di didattica* – «un interiore conformarsi dell'alunno alla legge che sente viva e operosa nel maestro»²². E poiché con il suo coinvolgimento nei momenti ricreativi l'insegnante conferiva «dignità allo svago» e manifestava «cordialità», «giovanilità

¹⁸ *Programmi di studio*, cit., pp. 337-338.

¹⁹ *Ibi*, p. 337.

²⁰ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 17.

²¹ *Programmi di studio*, cit., p. 337.

²² G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., pp. 11-13.

e serenità»²³, gli allievi potevano partecipare di queste disposizioni d'animo che, in definitiva, esprimevano lo spirito stesso del gioco. In questo senso si inverava la sintesi della proposta pedagogico-didattica di Lombardo Radice: «il metodo è il maestro»²⁴.

Non a caso, in premessa alle *Norme per i giochi*, agli insegnanti era additato «un mirabile modello da imitare: Don Bosco»²⁵. È risaputo che Lombardo Radice aveva individuato nell'opera educativa del sacerdote piemontese e dei suoi seguaci una risposta al problema della neutralità valoriale dell'istruzione pubblica, la quale, benché laica, aveva bisogno di «un'anima»²⁶. Il richiamo a tale figura tra le norme didattiche sull'educazione fisica è da ricondurre alla centralità che, com'è noto, la pedagogia salesiana attribuiva alla ricreazione e alla sua importanza per orientare, anche sul piano morale, la crescita delle giovani generazioni. Sull'esempio di don Bosco, i maestri erano quindi invitati a diventare educatori capaci di guidare le coscenze degli allievi proprio a partire dal loro ruolo di “ animatori” del gioco e dell’attività motoria²⁷.

Infatti, nell’ottobre del 1924, Lombardo Radice avrebbe scritto: «Quando in Italia si capirà che l’educazione “fisica” è il vero capolavoro “spirituale” del maestro, avremo veramente la scuola italiana»²⁸. Questo auspicio veniva però formulato quando il pedagogista aveva già lasciato da qualche mese il Ministero e aveva iniziato a difendere la propria riforma dalle critiche che le venivano rivolte e che avrebbero originato il processo di fascistizzazione dell’istruzione in Italia, portando la scuola elementare e le sue attività motorie verso orizzonti formativi vieppiù lontani da quelli delineati dalla riforma del 1923.

Fonti a stampa

- Lombardo Radice G., *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Sandron, Firenze 1961⁴.
- Lombardo Radice G., *L'illustrazione dei nuovi programmi. L'educazione igienica*, «L'Educazione Nazionale», VI, ottobre 1924, pp. 32-55.
- Lombardo Radice G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Firenze 1954³⁰.
- Lombardo Radice G., *Meglio Don Bosco?*, in Id., *Clericali e massoni di fronte al problema della scuola*, Edizioni della “Voce”, Roma 1920, pp. 62-64.
- *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari (1923)*, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare italiana (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 313-343.

Riferimenti bibliografici

²³ *Programmi di studio*, cit., p. 337.

²⁴ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 17.

²⁵ *Programmi di studio*, cit., p. 337.

²⁶ G. Lombardo Radice, *Meglio Don Bosco?*, in Id., *Clericali e massoni di fronte al problema della scuola*, Edizioni della “Voce”, Roma 1920, pp. 62-64. Su quest’opera, cfr. almeno G. Chiosso, *L’apporto dei salesiani all’educazione fra ‘800 e ‘900*, in F. Motto (a cura di), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*, LAS, Roma 2011, pp. 473-474.

²⁷ Si ricordi che, nella pubblicistica salesiana, don Bosco era spesso descritto come «anima della ricreazione»: R. Lanfranchi, *Da orfano di padre a “padre di molte genti”: la paternità di Don Bosco*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 98.

²⁸ G. Lombardo Radice, *L'illustrazione dei nuovi programmi. L'educazione igienica*, «L'Educazione Nazionale», VI, ottobre 1924, p. 53.

- Alfieri P., «*A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole*». *Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all’indomani della legge De Sanctis*, «History of Education & Children’s Literature», VIII, 2 (2013), pp. 195-220.
- Alfieri P., *Gymnastics as a discipline of primary school in the years of Italian unification. A proposal for a historiographical “re-contextualization”*, «Espacio, Tiempo y Educación», IV, 2 (2017), pp. 187-208.
- Alfieri P., *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia 2017.
- Bonetta G., *Corpo e nazione. L’educazione ginnastica, igienica e sessuale nell’Italia liberale*, F. Angeli, Milano 1990.
- Brunelli M. - Meda J., *Gymnastics between school desks. An educational practice between hygiene requirements, healthcare and logistic inadequacies in Italian primary schools (1870-1970)*, «History of Education Review», XLVI, 2 (2017), pp. 178-193.
- Chiosso G., *L’apporto dei salesiani all’educazione fra ‘800 e ‘900*, in F. Motto (a cura di), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*, LAS, Roma 2011, pp. 469-513.
- Chiosso G., *L’educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019.
- Cives G., *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, La Nuova Italia, Firenze 1983.
- Di Donato M., *Storia dell’educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*, Studium, Roma 1984².
- Gotta M., *Lineamenti storici dell’educazione fisica in Italia*, II, Siderea, Roma 1955².
- Lanfranchi R., *Da orfano di padre a “padre di molte genti”: la paternità di Don Bosco*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 77-105.
- Mazzetti R., *Giuseppe Lombardo Radice tra l’idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Malipiero, Bologna 1958.
- Morandi M., *Corpo e carattere. L’educazione fisica’ scolastica dall’Unità al secondo dopoguerra*, in M. Ferrari - M. Morandi, *I programmi scolastici di ‘educazione fisica’. Una lettura storico-pedagogica*, F. Angeli, Milano 2015, pp. 20-40.
- Ostenc M., *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981.
- Scaglia E., *L’educazione fisica nella riflessione pedagogica di Giovanni Calò*, «Formazione, lavoro, persona», II, 3 (2011), pp. 10-24.
- Togni F., *La “breve parentesi” della Riforma Gentile del 1923 nell’educazione fisica*, «Formazione, lavoro, persona», II, 3 (2011), pp. 25-39.

L'atteggiamento intransigente nella valutazione dell'alunno

Parte seconda – Un modo paradossale per evitare giudizi negativi

Giombattista Amenta

Professore ordinario in Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Enna “Kore”
email: giombattista.amenta@unikore.it

Abstract: Il presente scritto, che costituisce la seconda parte del lavoro su alcune severità eccedenti nella valutazione scolastica, si focalizza sulla relazione tra la paura del docente di subire giudizi negativi e l'intensificazione dell'intransigenza nei riguardi dell'alunno.

Pertanto, dopo la descrizione di un caso, viene evidenziato che la relazione educativo-valutativa configura una condizione d'esame non solo per l'alunno ma anche per l'insegnante giacché, in realtà o in fantasia, può subire giudizi e oneri conseguenziali. Viene esplorata, quindi, la relazione tra l'aumento della paura del docente di ricevere valutazioni negative e il rafforzamento dei percorsi difensivi che utilizza, che possono sfociare in specifici inasprimenti dell'intransigenza nella valutazione dell'alunno. Infine, vengono fornite indicazioni utili per prevenire atteggiamenti improduttivi del tipo richiamato.

This paper, which is the second part of a study on excessive severity in school evaluation, focuses on the relationship between the teacher's fear of negative judgment and his intransigence towards the student. Therefore, after the description of a case, the paper highlights the fact that the educational-evaluation relationship is a condition of examination not only for the pupil but also for the teacher since, in reality or fantasy, he can suffer judgment and consequent burden. The paper then explores the relationship between the teacher's fear of negative evaluation and the strengthening of the defensive paths that he uses, which can lead to specific amplification of intransigence in assessing the student. Finally, it provides useful guidelines to prevent counterproductive attitudes of the type indicated.

Parole chiave: Valutazione scolastica, Interazione educativo-valutativa, Severità nella valutazione, Intransigenza del docente, Atteggiamento ipercritico.

Keywords: *School evaluation, Educational-Evaluative Interaction, Excessive Strictness, Excessive Intransigence, Hypercritical attitude.*

1. Introduzione

Affinché la valutazione eserciti la sua funzione educativa è necessario che si fondi su relazioni costruttive, in cui l'alunno si senta accettato così com'è, nonché incoraggiato a prendere atto di eventuali insuccessi per trasformarli in occasioni utili per la crescita e per il miglioramento. Infatti, come si è avuto modo di evidenziare nella prima parte del lavoro¹, rappresenta un sistema di valutazione sbagliato quello che, intenzionalmente o inavvertitamente, provochi «nell'alunno giudizi negativi su se stesso, la convinzione che è un mediocre, che per quanto faccia non riuscirà»².

¹ G. Amenta, *L'atteggiamento intransigente nella relazione educativo-valutativa. Parte I - Un modo per sospendere il pesante giudizio su di sé*, «Pedagogia e Vita», LXXVIII, 1 (2020), pp. 107-118.

² L. Calonghi, *Valutazione*, La Scuola, Brescia 1976, p. 25.

Atteso che i giudizi dei docenti, alla stregua di quelli di altre figure significative, non possono determinare in maniera lineare il concetto di sé dell'alunno, certo è che possono influenzarlo³. Sebbene la reazione di ciascuno sia libera e imprevedibile, lo stillicidio di valutazioni, insieme agli atteggiamenti che lo accompagnano, può incidere sullo sviluppo dell'autostima o della disistima, dell'accettazione o del rifiuto di sé.

Ciò premesso, nella prima parte del lavoro si è focalizzata l'attenzione sul rapporto tra lo stile ipercritico dell'educatore verso se stesso e la condotta intransigente che talora mette in atto nei riguardi dell'alunno. Nella seconda, oggetto del presente scritto, si centrerà l'attenzione sulla relazione tra la paura del docente di subire giudizi negativi e l'inasprimento eventuale dell'atteggiamento rigoroso nei riguardi dell'educando.

L'ipotesi di lavoro è che l'intensificazione della severità rappresenta solo un segnale esterno del timore di ricevere giudizi negativi e/o di subire oneri e aggravi conseguenziali. Se ciò ha senso deriva che, al fine di prevenire raddoppi dell'intransigenza, come altrove documentato⁴, vale la pena monitorare le variazioni della paura sotterranea e agire sui processi che la amplificano.

Di seguito, dopo aver proposto la descrizione di un caso, si evidenzierà che la relazione educativo-valutativa non configura condizioni di esame solo per l'alunno, ma anche per il docente che in realtà e/o in fantasia può subire giudizi, nonché esiti e incombenze consequenti. Si passerà, dunque, a esplorare quali stimoli possono far lievitare nell'insegnante la paura di ricevere valutazioni negative, ovvero innescare rafforzamenti dei percorsi difensivi che possono evolvere in singolari inasprimenti dell'atteggiamento intransigente. Nel passo successivo, verranno fornite indicazioni per prevenire sovradimensionamenti del tipo segnalato.

2. Valutazione dell'alunno o dell'educatore?

Come anticipato nella parte introduttiva, raramente le situazioni educativo-valutative comportano giudizi solo per l'alunno. Al contrario, anche il docente può trovarsi in qualche misura e ad affrontare parallelamente una specie di esame.

Al fine di cogliere la relazione tra il possibile aumento della paura che ne risulta, il rafforzamento dei percorsi difensivi adottati per fronteggiarla e l'inasprimento dello stile esigente e intollerante nei riguardi dell'educando, si ritiene utile aprire il paragrafo con la descrizione di un caso⁵.

Claudia, insegnante di scuola primaria, discute spesso con i genitori degli alunni per via della sua eccessiva intransigenza.

Un giorno, raccolti i quaderni con i compiti degli alunni di una terza classe della scuola primaria, inizia a esaminarli uno ad uno. Sottolinea in rosso, quindi, errori e inesattezze che man mano individua e attribuisce a ciascuno una valutazione.

³ Benché nessun educatore possa determinare in maniera lineare le decisioni di un educando può, di fatto, influenzarle. Fin dai primi giorni di vita, infatti, i genitori inviano al bambino messaggi che influiscono sul suo concetto di sé, nonché sulla sua visione del mondo e della realtà.

⁴ Al riguardo, sebbene tengano conto prevalentemente del rapporto di coppia, si possono vedere i seguenti contributi: G. Amenta, *Condotte incongruenti e conflitto di coppia tra ipersensibilità e iperreattività*, «La Famiglia», LI, 2 (2017a), pp. 251-288; Id., *Conflitto di coppia, reazioni amplificate e determinazioni interne cronicizzate*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», XIII, 2 (2018a), pp. 153-174; Id., *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte prima - L'atteggiamento oltremodo adattato*, «Pedagogia e Vita», LXXVI, 3 (2018b), pp. 43-57; Id., *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte seconda - L'atteggiamento intimidatorio e aggressivo*, «Pedagogia e Vita», LXXVI, 3 (2018c), pp. 58-72.

⁵ Il caso riportato è uno dei tanti in cui ci si è imbattuti lavorando per anni con gli insegnanti. Ovviamente, i nomi utilizzati sono stati modificati per ragioni di *privacy*.

A un certo punto, esamina il compito di Gabriele. Come ha fatto per gli altri scolari, segna le imprecisioni che rileva e, nello specifico, formula il giudizio Non Sufficiente. Nondimeno, invita il bambino ad avvicinarsi alla cattedra per chiarire alcune perplessità.

- Gli chiede, quindi, *Come fai a stabilire se un nome è maschile, femminile, singolare o plurale?*
- L'alunno risponde, *Lo capisco dalla lettera!*
- La maestra replica, *Come fai a capirlo nella parola "televisione"?*
- Indicando il carattere finale del termine, il bambino precisa, *Dalla "e"!*

A tal punto, calcando la penna rossa sul quaderno, alternando maiuscolo e minuscolo, stampatello e corsivo, caratteri normali e cubitali, la docente redige la nota che si riporta testualmente di seguito:

NON SI CAPISCHE ciò che scrivi e significa comunque che non sai fare l'analisi grammaticale perché il pomeriggio NON STUDI MAI!

Un nome se è femminile o maschile singolare o plurale si capisce DALL'ARTICOLO

Questo lo abbiamo detto, studiato e ridetto in 2^a e in 3^a.

TU ANCORA NON LO SAI!

Quante volte te lo devo dire?

All'attenzione dei genitori:

Guardate i quaderni di vostro figlio e rendetevi conto delle ENORMI LACUNE CHE HA!
PRENDETE PROVVEDIMENTI!

Atteso che la reazione delineata sembra eccessiva, nella situazione descritta si possono individuare perlomeno due diverse tipologie di difficoltà. La prima è quella dell'alunno che presenterebbe «enormi lacune». La seconda è quella della maestra che non tollera che il bambino continui a sbagliare⁶.

Nonostante la tentazione di focalizzarsi sull'alunno si preferisce, di seguito, rivolgere l'attenzione più sull'insegnante, ovvero sulle sue difficoltà didattico-pedagogiche e sulle esigenze che ne conseguono. Per inciso, nella situazione richiamata, è la maestra che sbaglia la regola grammaticale⁷ giacché, per determinare il genere (maschile o femminile) e il numero (singolare o plurale) di un sostantivo, occorre riferirsi alla sua desinenza e, nei casi dubbi, al dizionario.⁸

Ad ogni modo, risulta evidente la rabbia dell'insegnante se si tiene conto della pressione esercitata con la penna nella formulazione della nota riportata, degli stili grafici alternati, nonché di nessi causali presenti in espressioni del tipo «NON SI CAPISCHE ciò che scrivi e significa comunque che non sai fare l'analisi grammaticale perché il pomeriggio NON STUDI MAI!».

Sebbene la seconda parte del messaggio sia destinata ai genitori dell'alunno perché «prendano provvedimenti», comunque rimangono aperte alcune questioni fondamentali. In particolare, cosa fa lievitare la collera dell'insegnante? Come mai non tollera che l'alunno continui a sbagliare? Che tipo di preoccupazioni sottende la sua indignazione? È possibile che il fallimento del bambino configuri una qualche minaccia per lei come docente?

⁶ La numerosità di studi riguardanti l'atteggiamento intollerante dell'educatore dinanzi al fallimento dell'educando non abbonda. Interessante risulta il contributo di F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia 1993, pp. 103ss.

⁷ Peraltra, quando si parla o si scrive, si stabilisce prima il genere e il numero dell'articolo o quello del sostantivo? È pratico scegliere l'articolo dopo aver determinato genere e numero del sostantivo che si è scelto di utilizzare.

⁸ Cfr., per quanto riguarda il genere, [http://www.treccani.it/enciclopedia/genere-dei-nomi_\(La-grammatica-italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/genere-dei-nomi_(La-grammatica-italiana)/) e per quanto attiene il numero, http://www.treccani.it/enciclopedia/plurali-e-singolari-prontuario_%28Encyclopediadell%27Italiano%29/.

Nell'intento di trovare risposte utili, vale la pena rilevare che sia l'educatrice quanto l'educando, nel caso descritto, si trovano entrambi ad affrontare una speciale condizione di esame. Alla stregua dell'alunno, anche l'insegnante si trova nella eventualità di incorrere in giudizi positivi e/o negativi e di subire altrettanti esiti conseguenziali.

Per intenderci, oltre la relazione evidente educatore-educando in cui l'insegnante figura come esaminatore, si possono individuare processi aggiuntivi che lo vedono in qualche misura coinvolto anche nella veste di esaminando, ovvero nel ruolo di chi, in realtà e/o in fantasia, può essere osservato e giudicato dal dirigente scolastico, dai genitori dell'alunno, dai colleghi, dagli scolari, ecc. Interessa evidenziare che dinamiche ulteriori del tipo richiamato possono complicare, disturbare e inficiare il normale processo di valutazione dell'alunno. Infatti, mentre osserva e valuta l'alunno, il docente può iniziare a preoccuparsi di non essere abbastanza bravo a metterlo a proprio agio e, di conseguenza, che potrebbe inibirsi e non riuscire adeguatamente. Può fantasticare di non essere all'altezza e che, per colpa sua, la scuola in cui lavora potrebbe perdere scolari, ovvero che i genitori potrebbero preferire altri insegnanti e, quindi, trasferire e/o iscrivere altrove i propri figli.

Riassumendo, nelle situazioni educativo-valutative, processi che vedono il docente coinvolto nella qualità di osservatore e di osservato, di valutatore e di esaminando, si avvicendano e si sovrappongono fino a interferire con il normale svolgimento della valutazione dell'alunno. Come si vedrà più diffusamente nelle pagine seguenti, l'eventuale intensificazione dell'intransigenza rappresenta solo un segnale esterno di tentativi mal riusciti volti a fronteggiare l'apprensione connessa alla paura di subire valutazioni e giudizi negativi.

3. Simbiosi, aumento della paura e inasprimento dell'intransigenza

Da un punto di vista strettamente tecnico, numerosi percorsi difensivi che sfociano in intensificazioni di condotte intransigenti sottendono legami di tipo simbiotico⁹, che si stabiliscono quando due o più individui funzionano come se fossero un'unica persona e/o quando almeno uno dei partner non utilizza tutte le componenti del proprio sé¹⁰. Al contrario, ne esclude qualcuna preferendo una qualche componente del sé dell'interlocutore¹¹.

Uno dei meccanismi fondamentali alla base della simbiosi è la svalutazione. Al contrario, uno degli esiti più comuni riguarda la riduzione del ventaglio di opzioni, che può sfociare nella ritrosia, nell'inibizione, nel blocco e perfino nell'inazione¹².

Se si considera il caso riportato nel secondo paragrafo non è difficile cogliere che la collera dell'insegnante sottende la paura di eventuali giudizi negativi che possano venire dai genitori dell'alunno e/o da altre persone significative. Segnala il timore che, presto o tardi, possa venire attribuito a lei sia il fallimento del bambino, sia eventuali incombenze che ne possono derivare, a cominciare dal lavoro necessario per recuperare le «enormi lacune» che a suo avviso presenta.

⁹ Cfr. F.W. Cornell et al., *INTO TA. A Comprehensive Textbook on Transactional Analysis*, Karnac Books Ltd, London 2016, trad. ital., *Dentro l'AT. Fondamenti e sviluppi dell'analisi transazionale*, LAS, Roma 2018, pp. 161ss.

¹⁰ S. Schiff, *Personality Development and Symbiosis*, «Transactional Analysis Journal», VII, 4 (1977), pp. 310ss.

¹¹ Cfr. F.W. Cornell et al., *INTO TA*, cit., 161ss; Q.L. Holdeman, *The Symbiotic Chain*, «Transactional Analysis Journal», XIX, 3 (1989), pp. 137-140. Di solito, per soddisfare determinati bisogni, chi entra in simbiosi si illude di aver necessità quasi di fondersi con qualcun altro, ovvero di manipolarlo per beneficiare di qualità e di risorse che reputa indispensabili, che intravvede nell'interlocutore, ma che ritiene di non possedere. In tal senso, l'idea sotterranea di essere intrinsecamente difettosi gioca un ruolo fondamentale poiché tende a stimolare il bisogno di fondersi con qualcun altro per proteggersi. La relazione simbiotica fornisce, inoltre, occasioni privilegiate per attualizzare, qui e ora, modalità relazionali tipiche del passato, sperimentate e vissute con adulti significativi.

¹² S. Schiff, *Personality Development and Symbiosis*, cit., 310ss.

Più di una parte del messaggio indirizzato ai genitori denota l'intento della maestra di scongiurare che il giudizio sul bambino si traduca in valutazioni negative riguardanti lei e il suo operato. Più esattamente, la frase «non sai fare l'analisi grammaticale perché il pomeriggio NON STUDI MAI!» sembra tradire l'intento di far sì che i genitori ascrivano unicamente al bambino la responsabilità dell'insuccesso. L'espressione «Questo lo abbiamo detto, studiato e ridetto in 2^a e in 3^a. E ANCORA TU NON LO SAI! Quante volte te lo devo dire?» sembra evidenziare che lei ha svolto completamente il suo dovere, malgrado il bambino continui a sbagliare.

Nella situazione esaminata, due sono gli indicatori fondamentali della simbiosi: a) la scarsa chiarezza dei confini¹³ tra la percezione che l'insegnante ha di sé e quella che ha dell'alunno; b) la focalizzazione dell'attenzione quasi esclusivamente sul bambino.

Un primo segnale di confusione sui confini si può scorgere nella sovrapposizione, da parte della docente, della sua esigenza con quella del bambino, che si traduce nel tentativo di cercare rassicurazioni per sé mentre chiede di aiutare l'alunno. Un secondo indicatore si può cogliere nella fantasia drammatica secondo cui, presto o tardi, il fallimento dell'alunno e/o gli eventuali oneri conseguenziali ricadranno su di lei. Un terzo indice si può intravedere nella difficoltà dell'insegnante di stabilire dove finisce la sua responsabilità e dove comincia quella dell'alunno. Ovviamente, una parte di responsabilità dell'insuccesso dello scolaro le appartiene, ma essa, da sola, difficilmente suscita reazioni forti o esagerate. Al contrario, stimola preoccupazioni legittime e conseguenziali predisposizioni di piani d'azione. Un quarto segno di invischiamento dei confini si può individuare dietro l'intolleranza del fallimento che segnala la difficoltà dell'insegnante di considerare l'alunno come un individuo separato.

Infine, la focalizzazione dell'attenzione quasi unicamente sul bambino, da parte della docente, determina la contrazione del ventaglio di opzioni utili per affrontare la complessità. Nella fattispecie, la maestra ne intravvede sola una che passa attraverso il bambino e il cambiamento della sua condotta.

Atteso che nei contesti educativi le relazioni di tipo simbiotico risultano tutt'altro che rare, si ritiene utile chiudere questa parte ricordando brevemente due situazioni in cui talora si possono ravvisare: l'esame di maturità e la somministrazione delle prove Invalsi.

Nel primo caso, è possibile notare commissari interni che, durante l'esame, si comportano con i propri allievi in modo diverso dal solito. In particolare, alcuni di loro trovano naturale fornire suggerimenti, consigli, aiuti.

Vale la pena chiedersi come mai, ovvero a cosa possa essere dovuto il cambiamento segnalato. Nondimeno, prima di rispondere, si ritiene utile considerare anche la seconda situazione richiamata, ovvero la somministrazione delle prove Invalsi che, come è noto, suscita una certa apprensione in alcuni insegnanti. Invero, per evitare cattive figure, alcuni docenti insistono oltremisura nel far esercitare gli alunni prima delle verifiche. In qualche caso, lievita perfino la tentazione di invitare qualche scolaro a non presentarsi il giorno delle prove.

Ora, sia nella prima, sia nella seconda situazione indicata, è evidente che il successo e il fallimento degli alunni rappresentano, per alcuni docenti, una specie di giudizio sulla loro professionalità e/o

¹³ Al riguardo, si veda G. Amenta, *Simbiosi e reazioni abnormi*, «Prospettive EP», XXXIII, 3 (2009), pp. 55-69. Il bambino appena nato non coglie pienamente la differenza tra sé e l'altro. Via via impara che, se si morde l'alluce, sente dolore e, se morde un giocattolo, no. Pertanto, inizia man mano a diventare sempre più consapevole dell'esistenza di confini tra sé e altro da sé e che non è possibile controllare gli altri in maniera onnipotente. Il periodo di sviluppo successivo conduce alla individuazione. Quanti superano positivamente tale stadio dello sviluppo imparano ad affrancarsi dalla grandiosità e a prendere atto che la realtà non è dicotomica, tutta bianca e tutta nera, ma multiforme. Di conseguenza, apprendono che, nonostante il mondo sia imperfetto, possono effettuare scelte gratificanti ma non assolute o infallibili. Tuttavia, alcuni non superano adeguatamente la fase dello sviluppo richiamata e, quindi, continuano ad attribuire ad altri le proprie frustrazioni, nonché a pretendere che soddisfino i suoi bisogni in maniera illimitata e indiscriminata.

sulla qualità della loro istituzione formativo-educativa. In altre parole, presumono di poter ottenere valutazioni positive se i loro studenti riescono e negative se falliscono.

Ovviamente, si tratta di una logica sotto una certa misura plausibile, ma non del tutto. Infatti, è vero solo in parte che il successo/insuccesso degli allievi sia dovuto, secondo i casi, alla competenza e all'impegno dei docenti, alla qualità dell'azione pedagogico-didattica e/o all'organizzazione della scuola. Al contrario, numerosi altri fattori contribuiscono a determinarlo.

Concludendo, i ragionamenti citati denotano la difficoltà di coloro che li assumono a discernere dove finisce la loro responsabilità e dove comincia quella dei loro alunni, che rappresenta uno dei fattori fondamentali del legame simbiotico.

4. La prevenzione dell'atteggiamento oltremodo intransigente

Se è vero che le situazioni educativo-valutative configurano in qualche misura condizioni di esame non solo per l'alunno, ma anche per l'insegnante, ne consegue che, al fine di prevenire eventuali atteggiamenti improduttivi che ne possono scaturire, il primo passo è esplorare i meccanismi che amplificano le paure sotterranee. Il secondo è di escogitare interventi utili per attenuarle e per ridurle.

Ciò premesso, di seguito, verranno fornite alcune indicazioni che esperti, *counselor* e operatori di aiuto possono utilizzare nel lavoro con i docenti, oppure che questi ultimi possono usare direttamente a se stessi.

4.1. Possibile intervento sui sentimenti e sui fattori che li amplificano

Un primo ambito su cui si può intervenire riguarda i sentimenti superficiali e nascosti, ovvero i fattori che li accrescono. Infatti, la paura di incorrere in valutazioni negative può essere sollecitata da stimoli esterni e/o interni.

Per quanto riguarda i primi si può tener conto, ad esempio, della preferenza di taluni capi di istituto per stili controllanti e asfissianti. Invero, quando esorbitano dal loro ambito pretendendo di entrare nel merito di mansioni che gli competono, non è insolito che alcuni insegnanti reagiscano innalzando il loro livello di allerta generale e intensificando conseguenti *pattern* difensivi¹⁴. Tra i fattori situazionali si può contemplare, inoltre, la propensione di alcuni genitori degli alunni ad agire in modo invadente, prepotente e perfino persecutorio nei confronti dei docenti. Ancora una volta, si tratta di condotte che possono stimolare, nei destinatari, singolari aumenti dell'ansia e rafforzamenti dei percorsi difensivi volti a fronteggiarla¹⁵.

Per quanto riguarda i fattori interni, oltre alla simbiosi su cui si è avuto modo di soffermarsi nelle pagine precedenti, si possono considerare gli esiti di possibili riattivazioni di memorie traumatiche¹⁶,

¹⁴ Vale la pena rilevare che atteggiamenti invasivi e vessatori del tipo richiamato, talora agiti dai capi di istituto nell'interazione con i docenti, per lo più sottendono amplificazioni dell'ansia che l'istituzione possa essere giudicata in maniera poco favorevole e, di conseguenza, che possa perdere alunni effettivi e/o potenziali.

¹⁵ In qualche caso, la paura dell'educatore può lievitare semplicemente prendendo atto del fatto che i genitori dell'alunno appartengono ad alti livelli socio-culturali.

¹⁶ D. Heather, *The Impact and Long-Term Effects of Childhood Trauma*, «Journal of Human Behavior in the Social Environment», XXVIII, 3 (2018), pp. 381-392; W. Lammers, *Injunctions as an Impairment to Healthy Ego State Functioning*, «Transactional Analysis Journal», XXIV, 4 (1994), pp. 250-254.

ovvero attuazioni di specifiche determinazioni originariamente assunte per affrontare le corrispondenti esperienze pregresse¹⁷.

Si tratta di fattori che possono variamente inficiare l'interazione educativo-valutativa dilatando la paura del docente che si reiteri un qualche dramma in precedenza occorso, ovvero acuendo il timore di subire nuovamente giudizi sfavorevoli e, quindi, conseguenziali biasimi, punizioni e perfino esclusioni e ostracismi¹⁸.

Ciò premesso, a titolo esemplificativo e con riferimento al caso ripetutamente citato, si può invitare l'insegnante a prendere atto dei sentimenti superficiali e nascosti avvalendosi di questioni del tipo di seguito proposto:

- *Quando prende atto che, nonostante i suoi sforzi, il bambino continua a sbagliare, cosa pensa, cosa sente e cosa fa?*
- *Quali sentimenti risaltano se si osserva la sua condotta dall'esterno?*
- *Si tratta di sentimenti che somigliano più alla collera, alla paura, alla tristezza, al dolore? Ricordano qualche altra emozione?*
- *Quali sono, invece, i sentimenti sottesy alla sua condotta?*
- *Richiamano più la paura, la tristezza, il dolore, la collera o qualche altra emozione?*
- *Quali fantasie o immagini accompagnano e/o alimentano le sue preoccupazioni?*
- *Quali giudizi teme? Da parte di chi? Può dire di più?*
- *Quali oneri e aggravi conseguenziali immagina? Può precisare meglio?*

Una volta individuate le emozioni si può intervenire per evitare che qualcuna di esse venga svalutata, ovvero per trovare modi utili per usarle in maniera appropriata. Nello specifico, si possono impiegare interventi del tipo seguente:

- *Quali messaggi può formulare per comunicare in modo diretto quel che sente?*
- *Se prende atto della sua rabbia e/o della sua collera, cosa sente di voler fare? Cosa desidera dire ai genitori e cosa al bambino?*
- *Se, invece, prende atto dei suoi sentimenti nascosti come paura e/o tristezza, cosa sente di voler fare? Cosa sente di voler dire separatamente ai genitori e al bambino?*
- *Se volesse attenuare la sua preoccupazione di ricevere valutazioni sfavorevoli, cosa potrebbe dire ai genitori e cosa potrebbe dire al bambino? Cos'altro potrebbe dire o fare?*
- *Cosa potrebbe fare di diverso per prevenire che il fallimento del bambino comporti aggravi su di lei?*
- *Ad esempio, cosa potrebbe dire ai genitori e cosa potrebbe dire al bambino? Cos'altro potrebbe fare?*

4.2. Eventuale intervento sulla simbiosi

Vale la pena evidenziare che, anziché prendere atto delle sue paure e/o cercare modi utili per attenuarle, la protagonista del caso ripetutamente richiamato sceglie di manipolare la situazione complessa, ovvero di ricorrere a condotte ambivalenti che la complicano ancor più invece di risolverla. Di conseguenza, i genitori si trovano a fronteggiare almeno due complessità sovrapposte: quella del bambino che presenterebbe importanti lacune e quella dell'insegnante che, in maniera ambigua e indiretta, spera che il fallimento dell'alunno non si traduca in giudizi sfavorevoli che riguardano lei, la sua professionalità e il suo agire.

¹⁷ A. Boals, *Trauma in the Eye of the Beholder: Objective and Subjective Definitions of Trauma*, «Journal of Psychotherapy Integration», XXVIII, 1 (2018), pp. 77-89; N. Merrill - T.E.A. Waters - R. Fivush, *Connecting the Self to Traumatic and Positive Events: Links to Identity and Well-Being*, «Memory», XXIV, 10 (2016), pp. 1321-1328.

¹⁸ G. Amenta, *Condotte incongruenti*, cit., pp. 251-288.

Il percorso difensivo prescelto implica la trasformazione della relazione duale docente-alunno in una triangolare docente-alunno-genitori. Più precisamente, tramite la nota loro indirizzata, l'insegnante invita i genitori del bambino ad assumere una specie di ruolo di arbitri, sperando che attribuiscano unicamente a lui la responsabilità del fallimento.

Tecnicamente, si tratta di una dinamica che richiama il gioco psicologico Tribunale¹⁹, che vede il bambino confinato nel ruolo di *imputato*, la maestra nella veste di accusatrice travestita da *vittima* e i genitori in quella di *giudici*²⁰. Invero, come già osservato nella prima parte del lavoro, chiamare in causa figure significative altre perché assumano la funzione di arbitri, ovvero stabiliscano chi ha ragione e chi ha torto, chi ha agito bene e chi si è comportato male, rischia di complicare ancor più le situazioni-problema, nonché di produrre esiti paradossali. Nella fattispecie, dopo aver litigato con la maestra, i genitori decidono di trasferire il figlio in un'altra scuola.

Dunque, cosa si può fare di diverso?

Anzitutto, l'educatore che tende ad avviare dinamiche difensive triangolari del tipo richiamato, può prendere atto che, così facendo, svaluta la sua funzione e l'autorità che la contrassegna. Comportandosi un po' come chi si ostina a mantenere il ruolo di passeggero dell'autobus che, al contrario, dovrebbe guidare, sminuisce la sua mansione e compromette la qualità della relazione docente-alunno che, nel caso specifico, dovrebbe rimanere rigorosamente duale.

Ciò premesso, viene indicata una prima serie di questioni che l'operatore di aiuto può proporre al docente, oppure che quest'ultimo può rivolgere direttamente a se stesso:

- *Mentre invita i genitori ad aiutare l'alunno a superare le enormi lacune che a suo avviso presenta, cosa chiede al contempo per sé?*
- *Su quale/i difficoltà del bambino vorrebbe che i genitori intervenissero? Al contrario, rispetto a quale/i sue complessità gradirebbe trovare risposta/e?*
- *Che tipo di minaccia teme che possa comportare, per lei, il fatto che il bambino continui a sbagliare?*
- *Chiamando in causa i genitori perché ricoprano il ruolo di giudici o di arbitri, cosa si aspetta per sé e cosa, invece, per il bambino?*
- *Se evitasse di agire come quel direttore d'orchestra che, anziché indicare come eseguire un'opera, sceglie di cedere ad altri la sua bacchetta, cosa potrebbe fare di diverso?*
- *Se formulasse richieste separate, ovvero per rassicurare se stessa e per risolvere le lacune del bambino, che tipo di messaggi ne potrebbero derivare?*
- *Se volesse chiedere rassicurazioni in maniera diretta ai genitori dell'alunno, che tipo di comunicazioni potrebbe escogitare?*
- *Ci sono cose che può fare per rassicurarsi da sola? Ad esempio, di cosa può prendere atto? E a quali risorse personali può fare appello?*

In secondo luogo, si può intervenire sul modello di causalità che contrassegna i ragionamenti inficiati dalla simbiosi. Nello specifico, si può invitare l'educatrice a identificare che tipo di causalità sottendono le sue paure smisurate e, dopo, di quali opzioni dispone per evitare posizioni di onnipotenza. Più precisamente, l'idea secondo cui l'insuccesso del bambino possa tradursi *tout court* in giudizi negativi riguardanti lei e il suo operato, implica una concezione di causalità irrazionale che può essere opportunamente individuata e trattata. Concretamente, si possono escogitare interventi del tipo seguente:

- *Ritiene vero che un docente abbia il potere di determinare il comportamento di un alunno, compreso il suo successo o il suo insuccesso?*

¹⁹ E. Berne, *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano 1987; orig., *Games People Play. The Psychology of Human Relationships*, Penguin, New York 1964.

²⁰ S. Karpman, *A Game Free Life - The Definitive Book on the Drama Triangle and Compassion Triangle by the Originator and Author*, Drama Triangle Publication, San Francisco 2014.

- *Nel caso di un fallimento del tipo considerato, la colpa è tutta del docente?*
- *Quale responsabilità appartiene a lei come insegnante e quale all'alunno?*
- *Quali responsabilità vanno ascritte ad altri?*
- *Per quanto faccia, può un docente impedire che un allievo eviti di sbagliare e di fallire?*
- *Al riguardo, cosa pensa di solito? Cosa sente e cosa fa? Cosa può fare di diverso?*
- *Che tipo di relazione tra insuccesso dell'allievo e agire dell'educatore sottendono le sue preoccupazioni?*
- *Secondo lei, implicano più un modello causale di tipo lineare o di tipo multifattoriale e statistico-probabilistico?*
- *In che misura la performance di un allievo dipende dal docente? In che misura dipende dall'allievo? Quanto è imputabile all'uno e all'altro?*

4.3. Intervento sul perfezionismo e sul senso di inadeguatezza correlato

È utile rammentare che quanto più si è attenti a evitare critiche e giudizi negativi, tanto più è facile che lieviti la sensazione di trovarsi costantemente sotto esami. Inoltre, l'aumento della paura che ne deriva alimenta la preferenza per stili ipervigili²¹ e per condotte oltremodo adattate²². Intensifica la propensione a intercettare diligentemente le aspettative di potenziali osservatori-valutatori, ovvero a captare la pur minima reazione critica nei propri riguardi, nonché ad assumere misure protettive conseguenziali.

In altre parole, la tendenza ad apparire come si immagina che si dovrebbe sostiene il potenziamento di specifici sistemi percettivi e cognitivi che, alla stregua di speciali radar, possono consentire di captare sul nascere eventuali segnali di ostracismo, ovvero di escogitare opportune strategie di *coping*²³.

Invero, la paura di sbagliare e di essere inadeguati implica con facilità quella di venire emarginati e ostracizzati. E uno dei percorsi privilegiati per proteggersi prende avvio dalla fantasia di guadagnare il diritto di appartenere a un gruppo o a una istituzione evitando di commettere errori e perfino proponendosi di esibire prestazioni grandiose²⁴.

Ciò premesso, il percorso interno della protagonista del caso preso in esame sembra comprendere perlomeno i seguenti momenti basilari: a) prendendo atto del fallimento del bambino, l'insegnante

²¹ E. Giusti - L. Rapanà, *Narcisismo. Valutazione pluralistica e trattamento clinico integrato del Disturbo Narcisistico di Personalità*, Sovera Multimedia, Roma 2011, pp. 64 ss.

²² G. Amenta, *L'osservazione dell'agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria*, «Orientamenti Pedagogici», LXIV, 4 (2017b), pp. 737-765.

²³ Cfr. M.C. Howard - J.E. Cogswell - M.B. Smith, *The Antecedents and Outcomes of Workplace Ostracism: a Meta-Analysis*, «Journal of Applied Psychology», Advance online publication, <https://doi.org/10.1037/apl0000453>, (2019), pp. 1-20; J.B. Nezlek et al., *Ostracism in Everyday Life*, «Group Dynamics: Theory, Research, and Practice», XVI, 2 (2012), pp. 91-104; K.D. Williams, *Ostracism*, «Annual Review of Psychology», LVIII, (2007), pp. 425-452; K.D. Williams - S.A. Nida, *Ostracism: Consequences and Coping*, «Current Directions in Psychological Science», XX, 2 (2011), pp. 71-75.

²⁴ A. Adler, *Inferiorità e compenso psichico. Un contributo alla medicina clinica*, Mimesis, Milano 2003; orig., *Studie über Minderwertigkeit von Organen*, Urban e Schwarzenberg, Vienna 1907. Lo studioso è stato uno dei primi a esplorare il rapporto tra senso d'inferiorità e orientamento esistenziale aperto al sociale o volto alla chiusura. A suo parere, come ha ben messo in evidenza H. Franta, *Psicologia della personalità. Individualità e formazione integrale*, LAS, Roma 1984, p. 106, nello stile pro-sociale il soggetto è aperto alla collaborazione con gli altri, è in grado di integrarsi nei gruppi e di comprendere, di rispettare e di stimare gli interlocutori. Nel secondo orientamento, al contrario, l'individuo dubita del proprio valore e della propria capacità di fronteggiare situazioni complesse di tipo interpersonale e sociale. Per garantirsi contro attacchi, critiche e confronti con gli altri, che lo porterebbero in contatto con il proprio senso di inadeguatezza, rinuncia a integrarsi. In altre parole, decide di attuare, come rileva H.L. Ansbacher, *The Development of Adler's Concept of Social Interest: a Critical Study*, «Journal of Individual Psychology», XXXIV, 2 (1978), pp. 118-152, specifiche strategie di evitamento.

teme di incorrere in valutazioni negative e, quindi, di subire importanti conseguenze; b) assume che per evitare giudizi sfavorevoli ed essere al sicuro, occorra evitare di sbagliare; c) si propone di proteggersi, quindi, evitando di commettere errori e, nello specifico, tentando di prevenire che venga addebitato a lei il fallimento del bambino; d) se ciò ha senso, si può inferire che abbia sviluppato un ideale di sé elevato e fittizio a cui cerca di conformarsi; e) tale proposito, tuttavia, intensifica la sensazione di essere intrinsecamente difettosi, ovvero la paura di critiche, di giudizi negativi, nonché di subire oneri e aggravi conseguenti.

Ora, percorsi improduttivi del tipo tratteggiato accrescono, paradossalmente, proprio il senso di inferiorità e la paura di subire giudizi negativi che intendono fronteggiare. Intensificano l'illusione di proteggersi esibendo, secondo i casi, sicurezza, efficienza, competenza e perfino prestazioni eccellenti o sfavillanti.

Se si assume la teoria dell'Analisi Transazionale, due sembrano le più importanti disposizioni interne che contrassegnano il piano di vita²⁵ della docente del caso considerato: l'ordine *Sii perfetto*²⁶ e l'ingiunzione *Non essere te stesso*²⁷.

Tutto ciò premesso, per attenuare preoccupazioni perfezionistiche²⁸ del tipo segnalato, si possono desumere indicazioni utili dai contributi offerti dalla pedagogia e dalla didattica dell'errore²⁹. Sebbene gli studi citati siano generalmente pensati per aiutare a progettare interventi a favore degli educandi, nulla toglie che possano essere riesaminati per trarne indicazioni utili anche per gli educatori. D'altro canto, esiste una relazione molto stretta tra livello interpersonale e livello intrapsichico, ovvero tra ciò che il docente riesce a fare con gli educandi e ciò che fa con se stesso.

Nella fattispecie, la docente del caso richiamato può essere invitata a riflettere sul fatto che la sua condotta e le sue valutazioni non sono assolute e non è necessario che siano infallibili. Può essere aiutata, in secondo luogo, a prendere atto che forme esagerate di perfezionismo implicano il proposito di trasformarsi e di esibire *performance* sfavillanti, ovvero la negazione del permesso di essere se stessi. Può essere incoraggiata, in terzo luogo, a meditare su come utilizzare in maniera produttiva errori commessi da lei e/o dai suoi allievi, ovvero a scorgervi risvolti positivi³⁰. In quarto luogo, può essere sostenuta nel meditare su importanti scoperte fatte grazie a errori³¹.

Concretamente, si possono escogitare interventi del tipo seguente:

²⁵ R.G. Erskine, *Life Scripts - A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*, Karnac Books Ltd, London 2010.

²⁶ Cfr., al riguardo, G. Amenta, *L'osservazione dell'agire adattato e iperadattato*, cit., pp. 737-765; E. Giusti - O. Caputo, *La perfetta imperfezione. Il trattamento delle insoddisfazioni e degli ideali irraggiungibili*, Sovera Multimedia, Roma 2009.

²⁷ M. Goulding - R. Goulding, *Injunctions, Decisions, and Redecisions*, «Transactional Analysis Journal», VI, 1 (1976), pp. 41-48.

²⁸ P.L. Hewitt - G.L. Flett - S.F. Mikail, *Perfectionism. A Relational Approach to Conceptualization, Assessment, and Treatment*, Guilford Press, New York 2017. J. Stoeber, *The Psychology of Perfectionism. An Introduction*, in J. Stoeber (Ed.), *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications*, Routledge, London 2018, p. 9; Stoeber - P.J. Corr - M.M. Smith, *Perfectionism and Personality*, in J. Stoeber (Ed.), *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications*, Routledge, London 2018, pp. 68ss.

²⁹ Al riguardo, si vedano: L. Binanti (Ed.), *Introduzione a pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2001; L. Binanti, *Sbagliando si impara: aspetti epistemologici, pedagogici e didattici dell'errore*, in L. Binanti (Ed.), *Sbagliando si impara. Una rivalutazione dell'errore*, Armando, Roma 2005, pp. 67-80; H. Perkins, *Didattica dell'errore. Aspetti pedagogici del pensiero di K. Popper*, Armando, Roma 1983; orig., *The Possibilities of Error: An Approach to Education*, David McKay Company Inc., New York 1971; H. Perkins, *Learning from Our Mistakes: A Reinterpretation of Twentieth - Century Educational Theory*, Greenwood Press, Westport 1984; O. Zanatto Orlandini, *Educare all'errore. Educare al cambiamento*, La Scuola, Brescia 1995.

³⁰ M. Pellerey, *Lo studio degli errori nella didattica e nella formazione dei docenti a partire dalle ricerche di Luigi Calonghi*, in G. Amenta (Ed.), *Docimologia e ricerca educativa. L'opera di Luigi Calonghi*, Lecce, Pensa Multimedia 2014, pp. 13ss.

³¹ Sull'uso educativo degli errori si può citare, tra gli altri, il contributo di Borasi R., *Fare degli errori un trampolino di lancio per la ricerca*, «L'insegnamento della matematica», XIX, 5 (1996), pp. 428-476. L'idea fondamentale è che gli errori degli studenti possono costituire occasioni privilegiate per promuovere la comprensione di numerosi concetti e procedimenti matematici.

- *Cosa teme che possa comportare l'eventuale attribuzione a lei della responsabilità del fallimento del bambino?*
- *Quali conseguenze immagina?*
- *Può perdere il lavoro? Può venire cacciata dalla scuola? Può venire ostracizzata o emarginata? Cosa altro può accadere?*
- *Cosa fa di solito per respingere le eventualità che paventa?*
- *In che misura, secondo lei, si tratta di rischi oggettivi e/o amplificati?*
- *Secondo lei, è umanamente possibile evitare di sbagliare e di commettere errori?*
- *Crede che soltanto chi è perfetto abbia diritto di vivere o di stare al mondo?*
- *Cosa può pensare o fare di diverso?*
- *In che modo può contenere il suo perfezionismo?*
- *Cosa può fare per restituire a sé e ai suoi alunni il permesso di sbagliare e di imparare dai propri errori?*

È fondamentale una certa coerenza tra quanto ci si propone di insegnare direttamente attraverso attività pensate per gli educandi e, indirettamente, tramite il proprio agire nella qualità di educatori. Sarebbe un controsenso prefiggersi di aiutare gli alunni a superare importanti preoccupazioni perfezionistiche se, nei fatti, il docente dimostrasse di non essere in grado di farlo con se stesso, ad esempio continuando a mostrarsi intollerante e perfino spietato dinnanzi a eventuali fallimenti ed errori.

5. Osservazioni conclusive

Nelle pagine precedenti, dopo aver precisato che la valutazione scolastica configura in qualche modo condizioni di esame anche per il docente, oltre che per l'alunno, si è evidenziato quali stimoli possono far lievitare la paura di ottenere valutazioni negative, nonché innescare rafforzamenti di speciali percorsi difensivi che possono sfociare in singolari inaspimenti della severità, della rigorosità e dell'intransigenza. Infine, sono state fornite alcune indicazioni per prevenire esagerazioni improduttive del tipo segnalato.

Nell'intento di rendere quanto più possibile concrete le analisi e le riflessioni proposte, si è scelto di aprire il lavoro con la descrizione di un caso a cui si è fatto ampio riferimento nelle pagine successive. Ovviamente, ciò comporta limitazioni per quanto attiene la possibilità di generalizzare quanto suggerito. Infatti, non si può certo concludere che le intransigenze dei docenti sottendono le stesse paure e gli stessi meccanismi individuati nel caso preso in esame. Tuttavia, il *frame of reference* proposto, ovvero il metodo di lavoro seguito, dalla esplorazione iniziale fino ai suggerimenti su come intervenire, possono essere certamente adattati e riadattati per esaminare e per agire su condotte analoghe.

Vale la pena ribadire che, anziché limitarsi a focalizzare l'attenzione sulle manifestazioni esterne di eventuali severità e rigorosità, in linea con quanto già proposto altrove da chi scrive³², si è scelto di incentrarsi sulle paure sotse e su meccanismi che, come nel caso del legame simbiotico, contribuiscono ad amplificarle.

Riferimenti bibliografici

³² G. Amenta, *Condotte incongruenti*, cit., pp. 251-288; Id., *Conflitto di coppia*, cit., pp. 153-174; Id., *Iper-adattamento, ricatto e violenza. Parte prima*, cit, pp. 43-57; Id., *Iper-adattamento, ricatto e violenza. Parte seconda*, cit., pp. 58-72.

- Adler A., *Inferiorità e compenso psichico. Un contributo alla medicina clinica*, Mimesis, Milano 2003; orig., *Studie über Minderwertigkeit von Organen*, Urban e Schwarzenberg, Vienna 1907.
- Amenta G., *Simbiosi e reazioni abnormi*, «Prospettive EP», XXXIII, 3 (2009), pp. 55-69.
- Amenta G., *Condotte incongruenti e conflitto di coppia tra ipersensibilità e iperreattività*, «La Famiglia», LI, 2 (2017a), pp. 251-288.
- Amenta G., *L'osservazione dell'agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria*, «Orientamenti Pedagogici», LXIV, 4 (2017b), pp. 737-765.
- Amenta G., *Conflitto di coppia, reazioni amplificate e determinazioni interne cronicizzate*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», XIII, 2 (2018a), pp. 153-174.
- Amenta G., *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte prima - L'atteggiamento oltremodo adattato*, «Pedagogia e Vita», LXXVI, 3 (2018b), pp. 43-57.
- Amenta G., *Iper-adattamento, ricatto e violenza nella coppia. Parte seconda - L'atteggiamento intimidatorio e aggressivo*, «Pedagogia e Vita», LXXVI, 3 (2018c), pp. 58-72.
- Amenta G., *L'atteggiamento intransigente nella valutazione dell'alunno. Parte I - Un modo per sospendere il pesante giudizio su di sé*, «Pedagogia e Vita», LXXVIII, 1 (2020), pp. 107-118.
- Ansbacher H.L., *The Development of Adler's Concept of Social Interest: a Critical Study*, «Journal of Individual Psychology», XXXIV, 2 (1978), pp. 118-152.
- Berne E., *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano 1987; orig., *Games People Play. The Psychology of Human Relationships*, Penguin, New York 1964.
- Binanti L. (Ed.), *Introduzione a pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2001.
- Binanti L., *Sbagliando si impara: aspetti epistemologici, pedagogici e didattici dell'errore*, in Binanti L. (Ed.), *Sbagliando si impara. Una rivalutazione dell'errore*, Armando, Roma 2005, pp. 67-80.
- Boals A., *Trauma in the Eye of the Beholder: Objective and Subjective Definitions of Trauma*, «Journal of Psychotherapy Integration», XXVIII, 1 (2018), pp. 77-89.
- Borasi R., *Fare degli errori un trampolino di lancio per la ricerca*, «L'insegnamento della matematica», XIX, 5 (1996), pp. 428-476.
- Calonghi L., *Valutazione*, La Scuola, Brescia 1976.
- Cornell F.W. - De Graaf A. - Trudi T. - Thunnissen M., *INTO TA. A Comprehensive Textbook on Transactional Analysis*, Karnac Books Ltd, London 2016, trad. ital., *Dentro l'AT. Fondamenti e sviluppi dell'analisi transazionale*, LAS, Roma 2018.
- Erskine R.G., *Life Scripts - A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns*, Karnac Books Ltd, London 2010.
- Franta H., *Psicologia della personalità. Individualità e formazione integrale*, LAS, Roma 1984.
- Giusti E. - Caputo O., *La perfetta imperfezione. Il trattamento delle insoddisfazioni e degli ideali irraggiungibili*, Sovera Multimedia, Roma 2009.
- Giusti E. - Rapanà L., *Narcisismo. Valutazione pluralistica e trattamento clinico integrato del Disturbo Narcisistico di Personalità*, Sovera Multimedia, Roma 2011.
- Goulding M. - Goulding R., *Injunctions, Decisions, and Redecisions*, «Transactional Analysis Journal», VI, 1 (1976), pp. 41-48.
- Heather D., *The Impact and Long-Term Effects of Childhood Trauma*, «Journal of Human Behavior in the Social Environment», XXVIII, 3 (2018), pp. 381-392.
- Hewitt P.L. - Flett G.L. - Mikail S.F., *Perfectionism. A Relational Approach to Conceptualization, Assessment, and Treatment*, Guilford Press, New York 2017.
- Holdeman Q.L., *The Symbiotic Chain*, «Transactional Analysis Journal», XIX, 3 (1989), pp. 137-140.
- Howard M.C. - Cogswell J.E. - Smith M.B., *The Antecedents and Outcomes of Workplace Ostracism: a Meta-Analysis*, «Journal of Applied Psychology», Advance online

publication, <https://doi.org/10.1037/apl0000453>, (2019), pp. 1-20.

- Karpman S., *A Game Free Life - The Definitive Book on the Drama Triangle and Compassion Triangle by the Originator and Author*, Drama Triangle Publication, San Francisco 2014.
- Lammers W., *Injunctions as an Impairment to Healthy Ego State Functioning*, «Transactional Analysis Journal», XXIV, 4 (1994), pp. 250-254.
- Merrill N. - Waters T.E.A. - Fivush R., *Connecting the Self to Traumatic and Positive Events: Links to Identity and Well-Being*, «Memory», XXIV, 10 (2016), pp. 1321-1328.
- Montuschi F., *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia 1993.
- Nezlek J.B. - Wesselmann E.D. - Wheeler L. - Williams K.D., *Ostracism in Everyday Life*, «Group Dynamics: Theory, Research, and Practice», XVI, 2 (2012), pp. 91-104.
- Pellerey M., *Lo studio degli errori nella didattica e nella formazione dei docenti a partire dalle ricerche di Luigi Calonghi*, in Amenta G. (Ed.), *Docimologia e ricerca educativa. L'opera di Luigi Calonghi*, Lecce, Pensa Multimedia 2014, pp. 13-27.
- Perkinson H., *Didattica dell'errore. Aspetti pedagogici del pensiero di K. Popper*, Armando, Roma 1983; orig., *The Possibilities of Error: An Approach to Education*, David McKay Company Inc., New York 1971.
- Perkinson H., *Learning from Our Mistakes: A Reinterpretation of Twentieth - Century Educational Theory*, Greenwood Press, Westport 1984.
- Schiff S., *Personality Development and Symbiosis*, «Transactional Analysis Journal», VII, 4 (1977), pp. 310-316.
- Stoeber J., *The Psychology of Perfectionism. An Introduction*, in Stoeber J. (Ed.), *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications*, Routledge, London 2018, pp. 3-16.
- Stoeber J. - Corr P.J. - Smith M.M., *Perfectionism and Personality*, in Stoeber J. (Ed.), *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications*, Routledge, London 2018, pp. 68-88.
- Williams K.D. - Nida S.A., *Ostracism: Consequences and Coping*, «Current Directions in Psychological Science», XX, 2 (2011), pp. 71-75.
- Williams K.D., *Ostracism*, «Annual Review of Psychology», LVIII, (2007), pp. 425-452.
- Zanatto Orlandini O., *Educare all'errore. Educare al cambiamento*, La Scuola, Brescia 1995.

Il neonato prematuro, fra cura e care: un dialogo possibile fra pedagogia e medicina

Manuela Filippa - Gianni Nuti¹

Ricercatrice presso l'Università di Ginevra e docente a contratto presso l'Università della Valle d'Aosta

Professore Associato in Didattica Generale e Pedagogia Speciale, Università della Valle d'Aosta

email: m.filippa@univd.it; g.nuti@univd.it

Abstract: Il presente contributo si pone l'obiettivo di indagare sulle riflessioni sviluppate negli ultimi decenni attorno al modello di *care* in ambito neonatale e pediatrico. Ne emergono una serie di raccomandazioni nel dibattito internazionale che poco o nulla hanno a che fare con le considerazioni pedagogiche attuali, e passate, attorno al tema della cura. Al di là delle ragioni di tale incomunicabilità, una Pedagogia della Cura potrebbe avere un ruolo fondamentale nella definizione dei Diritti alla Cura dei neonati prematuri ospedalizzati e chi si occupa di pedagogia potrebbe diventare un interlocutore importante per la definizione di scelte strategiche, all'inizio della vita neonatale.

In the present study we aim to investigate the considerations developed in recent decades around the model of care in the neonatal and pediatric, research and in the clinical practice. A series of recommendations emerge in the international debate, which were not aware of and were not about current and past pedagogical considerations around the care. Beyond the reasons for this lack of communication, a Pedagogy of Care could play a fundamental role in the definition of the Rights to Care of hospitalized premature babies. Professionals with a pedagogical approach could become important stakeholders for strategic decisions, at the beginning of the neonatal life.

Parole chiave: cura, neonato, Pedagogia della Cura, ospedalizzazione, medicina & pedagogia

Keywords: *care, newnorns, Pedagogy of care, hospitalization, medicine & pedagogy*

1. La nascita prematura

La nascita prematura coinvolge più di 15 milioni di famiglie ogni anno nel mondo e porta con sé conseguenze più o meno gravi per lo sviluppo del neonato. Sappiamo che è la maggiore causa di morte infantile che avviene nel periodo neonatale – nelle prime 4 settimane di vita - e il 40% dei nati prematuri al di sotto delle 32 settimane di gestazione – la durata totale della gravidanza è di 40-42 settimane – presenta disabilità leggere o gravi. Anche i prematuri che nascono dopo le 32 settimane di gestazione presentano disturbi dell'apprendimento².

Si tratta dunque di una problematica che ha un notevole impatto a lungo termine, oltre che sul sistema sanitario, anche su quello scolastico.

¹ I paragrafi La nascita prematura, La care neonatale, Montessori e l'accoglienza alla nascita, Il ruolo della pedagogia oggi nella perinatalità: pedagogia o proto-pedagogia?, L'apporto della riflessione pedagogica sulla cura, Fra *care* e cura, un dialogo indispensabile e Riflessioni Conclusive sono di Manuela Filippa. I paragrafi Strategie e strumenti per una Pedagogia della cura applicata e Fra *care* e cura, un dialogo indispensabile, sono di Gianni Nuti.

² Blencowe H., Cousens S., Chou D., Oestergaard M., Say L., Moller A.B., ... & Lawn L., *Born too soon: the global epidemiology of 15 million preterm births*, Reproductive health, 10(1), S2, 2013.

La nascita di un bambino prima del termine sconvolge fin da subito il sistema di cura familiare. Nelle prime ore, a volte giorni, di vita del bambino i genitori si trovano in una condizione di separazione dal proprio neonato che viene ricoverato in Terapia Intensiva Neonatale (di seguito TIN). Le cure materna e paterna non sono sufficienti e l'accoglienza alla nascita si trasforma in una serie di – indispensabili - interventi di *care* nelle mani del personale medico-infermieristico.

Si manterranno volutamente distinti, nel presente contributo, i termini di cura intesa in termini pedagogici e di *care*, così come la troviamo descritta nella letteratura scientifica neonatologica e pediatrica. L'obiettivo del presente articolo è di descrivere le linee essenziali che caratterizzano le due riflessioni, condotte in parallelo da medicina e pedagogia, in particolare negli ultimi decenni, e di trovarne le possibili contaminazioni positive, nell'ottica di un dialogo fra le due discipline, agli inizi della vita neonatale.

2. La *care* neonatale

Nel linguaggio scientifico della letteratura neonatologica e pediatrica, il termine *care* viene quasi sempre utilizzato nella sua forma inglese, invece che in quella italiana di cura, e definisce l'insieme delle pratiche cliniche, non farmacologiche, adottate, in particolare, per intervenire sull'ambiente – umano e fisico – con cui il neonato ospedalizzato entra in relazione nelle prime settimane di vita.

Se la *care* perinatale si occupa di tutto il periodo di sviluppo del feto e dei primi mesi di vita del neonato, non necessariamente in condizioni patologiche, la *care* neonatale, a cui facciamo riferimento in questo scritto, si concentra in particolare sul periodo che segue la nascita, prematura e a termine, in ambiente ospedaliero.

La letteratura scientifica internazionale si è arricchita notevolmente negli ultimi decenni di importanti pubblicazioni basate sulle evidenze scientifiche e sono stati istituiti a livello nazionale e internazionale gruppi di riflessione sulla *care*³ che si pongono l'obiettivo di stabilire i principi guida, sia per gli operatori sanitari che per i genitori, nella presa in carico dei neonati durante il periodo di ospedalizzazione.

Esistono poi organismi e movimenti internazionali (EFCNI, 2020) che coinvolgono pediatri, neonatologi, psicologi, fisioterapisti, infermieri e genitori per stabilire le linee guida sui diritti alla cura dei neonati ospedalizzati. Il diritto alla presenza della famiglia 24h/24, il diritto a un ambiente sensoriale protetto – per esempio a livello visivo o uditivo – il diritto alla protezione dal dolore durante le procedure di routine sono solo alcuni tipi di raccomandazioni su cui i gruppi di lavoro sulla *care* riflettono, aggiornando continuamente le proprie conoscenze, sulla base delle più recenti evidenze scientifiche emerse.

Non ultimo, il movimento internazionale NIDCAP (Newborn Individualized Developmental Care and Assessment Program)⁴, presente oggi in tutto il mondo e strutturato come Metodo, pone al centro l'osservazione neurocomportamentale del neonato, per la definizione di un programma di *care* individualizzata, calibrata sulle sue fasi di sviluppo maturativo e centrata sulla riorganizzazione dell'ambiente – fisico e umano – che accoglie il neonato prematuro. Figlia intellettuale di Berry

³ Ferrari F. (a cura di), *Il neonato pretermine: Disordini dello sviluppo e interventi precoci*, Milano, Franco Angeli, 2017.

⁴ Als H., Lawhon G., Duffy F.H., McAnulty G.B., Gibes-Grossman R., & Blickman J.G., *Individualized developmental care for the very low-birth-weight preterm infant: medical and neurofunctional effects*, Jama, 272(11), 853-858, 1994.

Brazelton⁵, Heidelise Als è l'ideatrice e la promotrice principale del NIDCAP, oggi adottato in migliaia di centri ospedalieri in Europa e nel mondo⁶, per la cura del neonato prematuro ospedalizzato.

Leggiamo dalla presentazione che Rapisardi fa di Brazelton che "le differenze individuali, le prime interazioni con i caregiver, la guida anticipatoria, l'assistenza centrata sulla famiglia, la teoria dei sistemi dinamici nello sviluppo umano e la collaborazione interdisciplinare, sono solo alcuni dei campi di studio più diffusi e noti in cui il lavoro di Brazelton continua ad influenzare la ricerca, la pratica clinica e i piani d'azione".⁷ Scopriamo, dunque, che due dei principi della *care* neonatale, secondo Brazelton, sono la necessità di utilizzare una prospettiva individualizzata, basata sull'osservazione delle competenze del neonato e l'esigenza di un approccio centrato sulle competenze e sulle potenzialità del genitore, primo attore del processo di cura, sia in caso di normalità che di patologia. Da qui Heidelise Als parte per definire i punti cardine di una *developmental care* neonatale. L'obiettivo principale di una corretta *care* nella terapia intensiva è di diminuire le fonti di stress a cui il neonato pretermine deve far fronte e supportare così la sua capacità di auto regolazione e di regolazione con l'ambiente, fisico e umano, esterno. Per dirlo con le parole di Joy Browne, la *care* deve ristabilire la *niché bioecologica* più funzionale allo sviluppo del neonato nei primi mesi di vita.⁸ Vi sono, dunque, da una parte una serie di indicazioni protettive, orientate a diminuire le eccessive, imprevedibili e deleterie stimolazioni sensoriali, quali la luce, i rumori improvvisi, e le procedure dolorose.⁹ Dall'altra, le indicazioni della *care individualizzata* sono volte al sostegno di una stimolazione positiva del neonato prematuro, anche attraverso della presenza centrale attiva del genitore, sostenendo pratiche quali l'allattamento al seno e il contatto pelle-pelle continuo e precoce.¹⁰

Ancora una volta, al centro c'è la parola *care*, ma ancora une volta, purtroppo, sentiamo la mancanza di uno sguardo pedagogico.

3. Montessori e l'accoglienza alla nascita

Il paradosso dell'assenza di riflessione pedagogica nella *care* neonatale rivolta ai neonati – prematuri e non – ospedalizzati ci stupisce ancora di più se rivolgiamo la nostra attenzione agli sforzi che hanno condotto Maria Montessori, e ancor più la sua allieva Adele Costa Gnocchi a istituire, nel 1949, la scuola per Assistenti all'infanzia, da cui derivò, nel 1961, il Centro Nascita Montessori.

L'importanza dello sviluppo pre- e neonatale sono state oggetto di ampia trattazione nelle opere montessoriane. Ci riferiamo, in particolare ma non solo, ai trattati sul neonato e sull'embrione spirituale contenuti nel testo *Il bambino in famiglia*¹¹. Nel portare l'attenzione dell'adulto al delicato momento della nascita, la Montessori richiama l'intera società civile alla responsabilità di sostenere e di raccontare il difficile adattamento dell'essere umano al modo post-natale. Leggiamo dai suoi scritti:

⁵ Per una presentazione generale del pensiero di Brezelton, si consiglia la lettura di Rapisardi G., *Berry Brazelton*, Quaderni ACP, 3, 2018; per un approfondimento dell'approccio Brazelton consigliamo al lettore italiano di consultare lo scritto di Rapisardi G., Davidson A., *La promozione dello sviluppo neonatale e infantile: l'approccio Brazelton*, Medico e bambino, 3, 2003.

⁶ Haumont D., *NIDCAP and developmental care*, Journal of Pediatric and Neonatal Individualized Medicine (JPNIM), 3(2), 2014.

⁷ *Idem*, p. 98.

⁸ Browne J., Recorded Maternal Voice, Recorded Music, or Live Intervention: A Bioecological Perspective, in Filippa M., Kuhn P., Westrup B., *Early Vocal Contact and Preterm Infant Brain Development*, Springer US, 2017.

⁹ Filippa M., Auditory stimulations in the NICU: the more is it always the best? *Acta Paediatrica*, 108(3), 392-393, 2019.

¹⁰ Westrup B., *Newborn Individualized Developmental Care and Assessment Program (NIDCAP)—family-centered developmentally supportive care*, Early human development, 83(7), pp. 443-449, 2007.

¹¹ Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano, 2001.

“E invece, quali cure ha creato la nostra civiltà per aiutare il neonato? Per quell’essere che deve sottostare all’adattamento più difficile passando improvvisamente, col nascere, da un’esistenza a un’altra? Ci dovrebbe essere perciò nella storia della civiltà umana una pagina prima di tutte le altre, che dovrebbe raccontare che cosa fa l’uomo civile per aiutare chi nasce ad adattarsi a un ambiente del tutto diverso.”¹²

Per questo, “Il bambino che nasce dovrà divenire oggetto di cure sapienti.”¹³

A fianco delle ben più note esperienze delle Case dei bambini, ci interessa in questo contesto riportare un’esperienza meno conosciuta, iniziata e terminata nella seconda metà del secolo scorso, che è stata ricostruita quasi esclusivamente attraverso il racconto orale di chi l’ha frequentata: la Scuola Assistenti all’Infanzia¹⁴.

Alla fine degli anni 40 del secolo scorso, Adele Costa Gnocchi fu la fondatrice della Scuola di formazione, con l’obiettivo di formare figure professionali che potessero supportare il genitore nell’immediato periodo che seguiva la nascita. Le cure sapienti che un adulto deve dedicare al neonato dovevano dunque essere guidate dalle teorie montessoriane e sono state prima fornite in un servizio di consulenza genitoriale presso la Scuoletta di Palazzo Taverna, a Roma per poi istituzionalizzarsi nella Scuola alla fine degli anni 40.

Gli obiettivi del percorso formativo, che aveva inizialmente una durata di 6 mesi e dedicava una parte fondamentale al tirocinio pratico in contesti ospedalieri e sanitari, verteva su contenuti medici e psico-pedagogici. Riportiamo, dal saggio di De Serio: “tra i docenti, oltre alla Costa Gnocchi che insegnava pedagogia e psicologia, vi erano ginecologi, ostetrici e pediatri, proprio al fine di creare una sinergia di intenti tra le diverse professionalità e istituzioni preposte alla cura del neonato e, più in generale, dei bisogni infantili”.¹⁵ Un aspetto interessante del corso fu dunque che non si situava fra i corsi formativi delle professioni sanitarie, ma persegua obiettivi transdisciplinari, per formare donne che sapessero accompagnare e sostenere i genitori dopo la nascita del proprio bambino, secondo le indicazioni guida del pensiero montessoriano. Un’esperienza che, crediamo, possa ancora oggi essere da modello per un dialogo fra pedagogia e medicina, e che potrebbe oggi riempire un vuoto formativo e d’intervento a supporto della genitorialità, nelle prime settimane di vita del neonato.

4. Il ruolo della pedagogia oggi nella perinatalità: pedagogia o proto-pedagogia?

Chi si occupa di pedagogia si è certamente reso conto di quante affinità vi siano fra il pensiero di Berry Brazelton, della sua allieva Heidelize Als, e la pedagogia perinatale.

Resta da chiedersi, in particolare, quale ruolo possa avere la pedagogia oggi nelle riflessioni avvenute in ambito neonatologico e pediatrico sulla *care*. Resta da chiedersi se si tratti di una proto-pedagogia o di una vera e propria pedagogia perinatale.

Si legge nel termine *proto* la necessità di anticipare, di preparare il terreno per la semina, di predisporre azioni che “non sono ancora” da compiere o che non si possono compiere ancora.

Il termine *proto* porta con sé l’ambivalenza di un ambito di applicazione precoce, come quello degli interventi a sostegno di una genitorialità agli inizi e di un rapporto educativo in nuce.

¹² *Ibid*, p. 72.

¹³ *Ibid*, p. 84.

¹⁴ De Serio B., La Scuola Assistenti all’Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro, in Dozza L., Olivieri S., *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2016.

¹⁵ *Ibid*, p. 675

Se il termine *proto* ben descrive le esigenze di anticipazione e di preparazione di un intervento pedagogico, ne subisce però le attribuzioni di non completezza, di non esaustività e, forse, di non definita opportunità in termini temporali, in attesa che il vero intervento pedagogico possa essere realizzato.

Per questo motivo suggeriamo qui di fare entrare appieno in una riflessione pedagogica i temi e gli ambiti di applicazione, in contesto sanitario e familiare dopo le dimissioni dall'ospedale, che ne possono derivare.

È necessario riflettere in termini acutamente pedagogici sull'accompagnamento alla nascita, sul sostegno genitoriale precoce, specialmente nei primi giorni e settimane di vita del neonato a casa e, soprattutto – cuore del presente scritto – occorre riflettere sulle genitorialità atipiche, come quelle premature¹⁶. Perché prematuro non è solamente il neonato, ma lo sono anche il genitore e il suo sguardo, il suo progetto pedagogico.

5. L'apporto della riflessione pedagogica sulla cura

La letteratura pedagogica ha una lunga e storica riflessione sulla cura, condotti negli ultimi decenni a livello nazionale, fra gli altri, da Vanna Boffo¹⁷, Franco Cambi¹⁸, Rita Fadda¹⁹ e Luigina Mortari²⁰.

Ci baseremo sui principali scritti di questi autori per riassumere alcuni punti essenziali della riflessione pedagogica sulla cura, con l'obiettivo di tracciare ponti di dialogo con le linee guida sulla *care*, presentate all'inizio del contributo. Crediamo, infatti, che dalla riflessione pedagogica sulla cura possano emergere importanti considerazioni per le professioni sanitarie, pensiamo in particolare a coloro che, nello specifico del contributo, si occupano del neonato prematuro e della sua famiglia, nelle settimane di ricovero in ospedale.

Abbiamo visto, a inizio capitolo, come medici e infermieri siano formati alla *care neonatale*, figlia di una riflessione essenzialmente medica, e come quei principi e protocolli di gestione del neonato prematuro influenzino il loro prendersi cura quotidiano dei piccoli ospedalizzati. Resta da chiedersi se, e in che modo, l'idea intuitiva di cura che gli operatori hanno, in quanto genitori e in quanto esseri umani, dialoghi con le prescrizioni della *care*. In questo senso, le considerazioni pedagogiche sulla cura potrebbero essere strumento di dialogo con l'idea intuitiva e diffusa di cura, propria di ogni essere umano; potrebbero aggiungerne riflessività e direzioni, colmando così la distanza fra vita e ruolo professionale.

Il primo modello di relazione di cura, ci ricordano la Boffo e la Mortari, è quello materno e il tempo della cura materna non è procrastinabile, non si può sospendere, nel bene e nel male, nella buona e nella cattiva sorte. Se assumiamo per vera questa riflessione pedagogica, allora, come sottolinea Vanna Boffo²¹ ogni aspetto della vita del bambino dovrà essere pensato e realizzato secondo una dimensione di cura, anche in contesti complicati come quello dell'ospedalizzazione.

Nella Terapia Intensiva Neonatale, purtroppo, il tempo della cura materna è forzatamente procrastinato. La nascita prima del tempo comporta gravi difficoltà e rischi, specialmente nelle prime

¹⁶ Stefana A., Lavelli M., *I genitori dei bambini prematuri. Una prospettiva psicodinamica*, Medico e Bambino, 35(5), 327-332, 2016.

¹⁷ Boffo V., *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Bologna, CLUEB, 2006 e Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Milano, Apogeo, 2011.

¹⁸ Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma, Laterza, 2010.

¹⁹ Fadda R., *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, Franco Angeli, 2019.

²⁰ Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006 e Mortari L., *Filosofia della cura*, Milano, Cortina, 2015.

²¹ Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Milano, Apogeo, 2011.

ore di vita. Uno degli obiettivi della cosiddetta *family-centered care*²² è quello di ridurre al minimo questo tempo di separazione fra genitore e neonato prematuro, modificando, laddove possibile, l'ambiente e le modalità di somministrazione delle prime cure del neonato – pensiamo all'intubazione, al trasporto dalla sala parto alla Terapia Intensiva o ai prelievi sanguigni - di modo che possa essere a contatto costante con il corpo della madre o, in caso di problemi, del padre.

Ci ricordano ancora la Boffo e la Mortari, la cura va intesa nella sua duplice funzione di cura dell'altro e di cura di sé. Riprendendo le riflessioni filosofiche da Heidegger a Foucault, il pensiero pedagogico che ha trattato il tema della cura non ha tralasciato il significato di *cura sui*, dove il soggetto assume in primis su di sé l'esigenza formativa della cura. Il che significa, con le parole di Raniero Regni, che "essere capaci di avere cura di sé stesso è il requisito di base per poter essere capaci di aver cura degli altri, sentirsi a proprio agio con sé stessi è la condizione necessaria per potersi mettere in relazione con gli altri".²³

Questa doppicità dell'aspetto della cura dovrebbe essere tenuta in considerazione nella formazione del personale, soprattutto infermieristico pediatrico. Mai come in questa professione, il rischio di sofferenza professionale di chi ha a che fare quotidianamente con la vulnerabilità, la malattia e la morte dei bambini nelle prime ore o settimane di vita deve essere sostenuto da pratiche formative di cura di sé.

La riflessione pedagogica, come ci ricorda Cambi²⁴, interpreta la cura con una molteplicità di significati e pone domande radicali sulla natura della cura, su che cosa significhi curare e quale telos agisca in chi prende in cura. Riflette sulla necessità e sulle modalità di presa in cura anche dei curatori e sul vissuto dell'essere in cura da parte di chi le cure le riceve, in una molteplicità di prospettive, di contesti e, dunque, di significati.

Il pensiero sulla cura avviene, almeno a livello teorico, in molteplici discipline, ma la pedagogia la considera come una delle proprie categorie fondamentali. Non c'è atto di cura senza educazione, ci ricorda Vanna Boffo e la cura, con le parole di Cambi, è, in prospettiva primaria e generale, ciò che permette la costruzione del sociale e da lì della storia.

La cura, però, benché possegga una dimensione naturale e intuitiva, benché abbia funzioni quasi biologiche (la cura della prole), benché, come sottolinea Boffo, sia percepita a volte come un atto dovuto e perciò taciuto e invisibile, è un atto necessariamente intenzionale e riflessivo.

L'atto di cura oggi non è più interpretabile come l'azione cardine della socializzazione, della trasmissione e della riproduzione della norma e della conformità. Tocca, oggi, dimensioni forzatamente altre, ci ricorda Cambi. La dimensione della cura in pedagogia si sviluppa oggi come apertura e orientamento dialogico all'altro, come comprensione profonda e anticipazione dei bisogni dell'altro. Si sostanzia, dunque, in un dialogo e si contrassegna come dono.

Sono riflessioni che rimandano a una dimensione bidirezionale della cura, come se chi si prende cura dell'altro, ne riceva cura.

Un'idea certamente feconda per chi ha la cura come atto costitutivo della propria professione, di educatore, di insegnante, di infermiere, di medico, di assistente alla persona.

Ci ricorda però Luigina Mortari che la cura è forzatamente ambivalente e uno dei rischi che porta con sé è l'identificazione della pratica di cura con la materialità della cura²⁵. La Mortari ci mette in guardia rispetto al rischio di risolvere il problema della cura alle sue dimensioni più materiali. Nella cura del neonato in contesto ospedaliero questa tentazione è forte, ancor più perché le istituzioni sanitarie

²² Gooding J.S., Cooper L.G., Blaine A.I., Franck L.S., Howse J.L. & Berns S.D., *Family support and family-centered care in the neonatal intensive care unit: origins, advances, impact*, Seminars in perinatology, 35, 1, 2011, pp. 20-28.

²³ Regni R., *Viaggio verso l'altro: comunicazione, relazione, educazione*, Roma, Armando, 2008, p. 78.

²⁴ Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Bari, Laterza, 2010, p. 11.

²⁵ Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006, p. 25.

definiscono con precisione i compiti della *care* e codificano procedure puntuale per le azioni materiali che un infermiere o medico devono fare per prendersi cura del neonato prematuro.

La Mortari dedica un intero paragrafo alla Fenomenologia della cura nella relazione infermieristica²⁶. Ci ricorda l'autrice che nella relazione fra infermiera e paziente la cura si definisce prima di tutto nell'attenzione al paziente e nell'ascolto attivo. Nel caso delle infermiere della terapia Intensiva Neonatale, osservazione e ascolto attivo sono quelle stesse competenze sottolineate nella *care* individualizzata che abbiamo descritto nel paragrafo dedicato. Solo attraverso un'osservazione attenta dello stato del neonato prematuro è possibile mettere in atto strategie cliniche e di *care* individualizzate. Leggiamo ancora dal testo della Mortari che "l'infermiera competente nella cura è quella che sa maneggiare umanamente le strumentazioni tecniche, preparando il paziente ad affrontare le situazioni attraverso spiegazioni sull'uso di tali tecnologie e dandogli il tempo necessario per adattarvisi"²⁷.

Mai come nella TIN quest'esigenza di mediare fra la tecnologia, che tiene in vita il neonato prematuro, e il genitore diventa urgente. Nel contesto ospedaliero, infatti, la tecnologia potrebbe essere vissuta dal madre e padre non come supporto, ma come barriera e come surrogato della cura d'amore del genitore. Tale ambiguità si incarna nell'incubatrice, che se protegge, fornisce calore e ossigeno al neonato, lo separa e lo distanzia dai genitori. Allo stesso modo, i fili e i tubi che legano il neonato alla vita, gli danno nutrimento e ossigeno, sono un reticolato di ostacoli al tatto sensibile, al desiderio di protezione che il genitore vorrebbe poter offrire di nuovo, come durante la gravidanza, al proprio figlio.

Ecco allora che il ruolo dell'infermiera potrebbe diventare fondamentale per preparare e sostenere il genitore nel processo di cura del proprio neonato, con e al di là delle strumentazioni tecniche.

6. Strategie e strumenti per una Pedagogia della cura applicata

Alla luce delle riflessioni raccolte nel precedente paragrafo, occorre entrare nel merito delle strade possibili da intraprendere per realizzare una piena integrazione tra care e cura fin dalla nascita precoce del bambino. Adottiamo un approccio ecosistemico al fenomeno, in coerenza con le considerazioni di Cambi e di Regni poc'anzi citate: la dimensione della cura deve permeare un clima diffuso del quale beneficia l'intero corpus di attori coinvolti in un intreccio di relazioni intersoggettive, e questa deve declinarsi in modo proattivo e riflessivo secondo dinamiche circolari da una parte, reticolari dall'altra.

La cura è composta da una parte visibile e una invisibile: la prima colora ogni gesto di assistenza, di vicinanza legata a bisogni primari come l'alimentazione e l'igiene, l'attenzione nei confronti dei cambiamenti ambientali contingenti alle dinamiche che si muovono attorno al neonato, l'osservazione e l'interpretazione di ogni minima espressione vitale; la seconda è legata al necessario, crescente moto di affezione che progressivamente abbraccia tutti reciprocamente. Tale sentimento è ispirato da un desiderio di rivelazione reciproca, di spoliazione discreta nella quale si fa tesoro di un bagaglio di esperienza pregressa, di procedure e liturgie consolidate, ma le si rigenera in un modo inedito per sfumature, per accordi puntuali con le reazioni dell'altro e le forme cangianti dell'ambiente intorno. In una situazione esistenziale liminare come quella della nascita precoce, dove l'affaccio alla vita incarna tutte le forme della fragilità, della pochezza e insieme dell'incanto rappresentato dall'essere umani, ci si affida reciprocamente, si pone una parte del destino proprio nelle mani dell'altro. Tale disposizione d'animo deve diventare coscienza, per tutti. I familiari sono colti da un evento inaspettato che incrina un costrutto mentale e fisico fatto di aspettative, desideri

²⁶ Mortari L., *Idem*, p. 81.

²⁷ *Idem*, p. 98.

e ritmi vitali immaginati, prefigurati secondo delle narrazioni consolidate nella memoria collettiva e in quella biologica: si sono preparati, hanno gustato il profilo drammaturgico di un fenomeno di attesa, dolore acuto e totale appagamento e invece l'acme non è stato raggiunto, l'interruzione di un crescendo espressivo ha patito uno iato improvviso, l'appagamento si è trasformato in trepidazione, angoscia, paura della fine. Occorre riprendere la trama di una narrazione diversa, nella quale la musica ha deviato verso una cadenza d'inganno, il punto culmine è procrastinato nel tempo, il dolore da acuto si fa dilatato e penetrante, ma non è senza speranza. Allora la famiglia deve essere accolta e rassicurata rispetto a un nuovo evento nel quale ci si deve adattare a nuove micro-esperienze temporali, a osservazioni del proprio figlio mediate e non viscerali, alla necessità di alimentare un sentimento di presenza-assenza, a coltivare un desiderio di ricongiungimento prima assaporato poco a poco e poi, secondo un piano paziente di normalizzazione, faticosamente raggiunto come la vetta di un monte irta; non si proverà in questo caso un orgasmo, ma una sottile e agrodolce forma di beatitudine. Questa esperienza non ha le intensità rapide e forti della drammaturgia, ma quelle lievi, incerte e dolci dell'elegia: entrambe le forme sono poetiche, estremamente umane e pregnanti, ma hanno contorni e andamenti differenti. Per ciò vanno promosse e consolidate delle routine di visita, di contatto, di osservazione, di informazione sui processi in corso.

Anche l'ambiente non è quello colorato, festoso e affollato dei reparti neonatali, la partecipazione di amici e parenti (quando possibile) è limitata agli spazi al di là di imponenti muri vetrati e l'isolamento del neonato si riflette sulla coppia genitoriale, costretta ad arginare gli allarmi derivati dal diffondersi di una notizia diversa da quella prevista. Per ciò vanno normalizzate le condizioni straordinarie connesse al parto anticipato, umanizzati i macchinari e gli strumenti di lavoro rassicurando sulla loro non nocività. Inoltre, vanno suggerite forme di narrazione rassicuranti da trasmettere alla rete di persone coinvolte indirettamente nell'evento e di cui i genitori si devono giocoforza fare carico, in modo da calmierare il livello di tensione pressante attorno a loro.

La missione informativa da parte dei care giver, come già affermato da Mortari, deve essere sistematica e preventiva, ove possibile, rispetto all'azione, ma deve soprattutto gestire l'ansia preventiva dei familiari, anticipare reazioni di sconforto o di rifiuto, permettere di coltivare speranze fondate, di assicurare trasparenza, di caricare d'umanità ogni dato, ogni elemento descrittivo con calore comunicativo, una prossemica confidenziale, una gestualità variegata e confacente, senza ostentazioni né rigidità. La relazione di fiducia è un percorso da costruire gradualmente e da alimentare con assiduità, non ammette omissioni e leggerezze, obbliga a una mobilitazione profonda da parte degli operatori adeguata all'investimento affettivo garantito dai familiari al neonato prematuro.

Medici, personale infermieristico e sociosanitario, per parte loro, devono ripensare il loro corredo professionale e umano a ogni nuovo arrivo in TIN, raccolgendo non solo indicazioni cliniche, ma anche dati di carattere psicosociale e contestuale rispetto alla situazione da prendere in carico. Più generalmente, è indispensabile allargare le maglie degli stereotipi nei quali gli operatori sanitari sono imprigionati o a volte dietro ai quali si nascondono come l'osservanza di procedure standardizzate e raffreddamenti, distacchi preventivi anti-empatici e autoprotettivi nelle relazioni intersoggettive. La prima convinzione che va rafforzata è la non giustapponibilità tra cura e *care*: non sono due dimensioni distinte da accostare, ma due colorature dello stesso sistema d'azioni e di pensieri rivolti alla persona "curata" e restituiti a chi opera dalla sola presenza della stessa. La componente aggiuntiva di valore pedagogico rispetto all'osservanza di protocolli terapeutici e di indicazioni ambientali e organizzative efficaci e validate dalla comunità scientifica internazionale è l'*intenzionalità espressiva* che risuona nelle gestualità compiute, nei riti consumati, nelle attività svolte all'interno di una TIN: una nutrizione artificiale, un accudimento filtrato da un guanto sterile all'interno di una incubatrice devono essere riscaldati da una volontà esplicita di cura, da un atteggiamento intellettuale di investimento sopra una parte di umanità fragile, che manifesta la sua

unicità nelle specifiche, irripetibili reazioni all’ambiente circostante, nei suoi ritmi vitali, nelle divergenze rispetto ai parametri ordinari di tipo fisiologico, anatomico, funzionale. Ma deve essere anche la manifestazione di una volontà di raccontarsi come professionista impegnato, come artigiano della cura: la risposta del neonato sarà commisurata non solo con l’appropriatezza del piano terapeutico e della sua realizzazione, ma anche con la volontà da parte del medico, dell’infermiere o dell’operatore socio sanitario di dire “io sono così, la vita mi ha destinato questi mezzi per apparire al mondo, ora li offro a te, senza chiedere nulla in cambio”: solo in questo modo la risposta, inaspettata, sarà completa.

7. Una formazione per la cura

Come costruire le premesse per una piena integrazione tra cura e *care* in un reparto di TIN? Occorre anzitutto circoscrivere e declinare gli strumenti per sensibilizzare i familiari da una parte, il personale medico e paramedico operante in una TIN e quello amministrativo/ausiliario collegato con un processo di ospedalizzazione di carattere altamente specialistico. La formazione del personale è la prima strada: essa deve prevedere aule modulari con momenti di confronto interprofessionale sui quei processi complessi che sono condotti coralmente, con la partecipazione di più figure i cui comportamenti si integrano tra di loro e i rapporti personali si echeggiano continuamente e altri nei quali l’integrazione tra tecniche di *care* e relazioni di cura sono correlate attorno a procedimenti assai specialistici e meritano approfondimenti tra esperti che condividono una cultura e un linguaggio omogeneo. Ad esempio, si dovrà condividere una modalità di accoglienza dei familiari e dei bambini prematuri, stabilendo stili di relazione, espressività verbale e non verbale, un kit di informazioni indispensabili e le forme della loro trasmissione; parimenti il momento della dimissione dovrà essere corredata da un plafond di raccomandazioni, di accorgimenti e di pratiche ma anche rassicurazioni personali, dettagli che solo per quella specifica famiglia e quel neonato è importante sottolineare, magari perché migranti, con un precedente pesante di disabilità in famiglia, perché psicologicamente fragili o semplicemente perché la vita durante il periodo di istituzionalizzazione in TIN ha presentato peculiarità che suggeriscono un tipo di comportamento piuttosto che un altro.

Al contrario, dovrà essere puntuale l’intervento formativo sulla coerenza tra care e cura durante un intervento di emergenza sanitaria in cui il personale pediatrico è impegnato in una procedura salvavita nella quale va comunque salvaguardata anche la componente affettiva e relazionale. I formatori dovranno essere professionisti della sanità sensibili, insieme a psico-pedagogisti esperti ingaggiati per interventi in compresenza affinché si attivi un dialogo permanente, capace di offrire chiavi di lettura degli stessi processi complementari e compatibili. Inoltre, gran parte della formazione dovrà essere “in situazione”, con gli esperti presenti nei reparti TIN durante il lavoro degli operatori, per osservare tecniche, procedure e stili professionali, attivare pratiche riflessive attorno a nodi critici o paradigmatici a partire dai quali concordare soluzioni innovative, sperimentarle e monitorarne processi ed esiti. Solo con queste modalità cooperative, riflessive e trasformative ad un tempo, è possibile produrre cambiamenti nella cultura professionale di un’intera comunità di lavoratori, a vantaggio di tutti, che percepiranno un mutamento sensibile di clima e un incremento tangibile del proprio benessere e di quello delle persone di cui ci si prende cura.

8. Fra *care* e cura, un dialogo indispensabile

Poniamo per un istante che i due mondi di *care* e di cura, di riflessione e di pratiche che ne derivano, siano distinti sia sul piano delle considerazioni teoriche, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti,

sia sul piano dell'intervento, della prassi temporale. Ipotizziamo, dunque, che le riflessioni della *care* si possano limitare al periodo di ospedalizzazione del neonato prematuro e che quelle della cura pedagogica inizino solamente dopo le dimissioni del neonato. Ne deriva, allora, che le riflessioni sulla *care* debbano essere fatte da infermieri e medici per il personale medico-infermieristico e che le riflessioni sulla cura siano nelle mani di pedagogisti e genitori, per gli stessi.

Ne deriva, ancora, il fatto che, quando si stendono le raccomandazioni sul Diritto alla Cura dei neonati ricoverati nelle Terapie Intensive, la pedagogia non sia implicata nel dibattito.

Stiamo pensando, insomma, per assurdo, che all'origine della vita il dialogo fra medicina e pedagogia sia ancora, ad oggi, non necessario. Significherebbe pensare che nelle prime settimane di vita in ospedale il neonato prematuro non abbia tanto bisogno della cura genitoriale, ma della *care* medico-infermieristica e che, solo una volta a casa, da un giorno all'altro, il genitore diventi pienamente tale e si assuma in toto la responsabilità della cura.

Ne avremmo, come diretta conseguenza, che durante l'ospedalizzazione i neonati prematuri vengano sottoposti a – necessarie – procedure dolorose seguendo un protocollo di gestione del dolore, elaborato nell'ambito della *care* neonatale, dove il genitore non sia necessariamente presente; ma sappiamo che la stessa procedura, fatta qualche settimana dopo le dimissioni, sia impossibile senza la presenza del genitore che prepara, contiene e consola il proprio neonato.

Ci possiamo allora agevolmente rendere conto di quanto sia necessario il dialogo fra *care* e cura, fra medicina della *care* e pedagogia della cura, nelle prime fasi di vita neonatale in ospedale.

Di quanto, infine, una riflessione puramente pedagogica possa e debba sostenere e sviluppare il dibattito attorno al Diritto alla Cura dei neonati, a termine e prematuri.

9. Riflessioni conclusive

Sembra evidente, a conclusione del contributo, che la riflessione medica attorno alla *care* neonatale, poco abbia a che fare con la complessità che lo sguardo pedagogico fa emergere dal concetto di cura. Figlia, come ci ricorda Cambi, di una tecnicizzazione della medicina contemporanea, che ha sempre più esaltato un modello che ricerca e che si fonda su *gold standard* e su precisi protocolli e raccomandazioni interpretative e applicative²⁸.

Non che la *care* semplifichi, al contrario, ma sembra piuttosto essersi saldata sempre più strettamente alla scienza e concentrata sulla formulazione di raccomandazioni, basate sulle evidenze scientifiche e, che, come dicevamo all'inizio del discorso, definiscono le buone pratiche cliniche, non farmacologiche, da adottare in TIN per intervenire sull'ambiente – umano e fisico – in cui il neonato prematuro è immerso. La riflessione attorno alla *care individualizzata*, a opera di Brazelton²⁹ e della sua allieva Als, ha portato l'attenzione sul neonato in quanto individuo, sulla necessità delle pratiche di *care* di adattarsi allo sviluppo maturativo del singolo, ai bisogni del neonato – che esprime attraverso la sua capacità di regolarsi con il mondo e le stimolazioni sensoriali esterne – e alle sue competenze. Ha restituito, insomma, una dignità al neonato, come individuo e come essere attivo, in comunicazione e regolazione continua con l'ambiente, materiale e umano, che lo circonda. Questa apertura all'individuo, occorre rimarcare, ha meno a che fare con la riflessione contemporanea medica e più con quella pedagogica che, ci ricorda ancora Cambi, “è più vicina all'arte e si modella su un sapere poetico, ermeneutico prassico, ma che è pur sempre sapere. E costruito secondo-rigore³⁰”.

²⁸ Cambi F., *Idem*, p. 11.

²⁹ Brazelton T.B., & Nugent J.K., *Neonatal behavioral assessment scale* (No. 137). Cambridge University Press, 1995.

³⁰ Cambi F., *Ibidem*.

La Pedagogia della Cura potrebbe, allora, fornire uno sguardo complementare e dialogico sulle riflessioni degli operatori sanitari che lavorano in TIN, in costante relazione con il neonato prematuro e la sua famiglia. La cura di sé come elemento essenziale per la cura dell’altro, la cura competente come mediazione fra techne, intesa non solo come tecnologia - ma anche come serie di tecniche e procedure apprese - e paziente, e, infine, la cura come atto costitutivo della professione medico-infermieristica potrebbero diventare elementi di riflessione comuni, fra medicina e pedagogia. Una Pedagogia della Cura potrebbe - e dovrebbe – restituire ai genitori, fin dai primi momenti di vita del bambino, una prospettiva di senso, di crescita, di oltre. Se l’ospedalizzazione parla di qui ed ora, lo sguardo pedagogico è intimamente legato all’idea di crescita, di trasformazione, di creazione di un orizzonte di senso. Il primo tocco attraverso l’incubatrice, le prime parole, il primo canto sottovoce sono atti educativi, atti di crescita. Se rivolgiamo lo sguardo al neonato non possiamo che rilevare che il Diritto alla Cura genitoriale, immediata e costante, il diritto alla protezione dal dolore che la cura materna e paterna possono offrire, sono elementi chiave per il suo sviluppo, in particolare in condizioni a rischio come quelle della prematurità³¹.

Auspichiamo, per concludere, un pieno coinvolgimento della riflessione pedagogica nella definizione delle linee guida internazionali della *care* del neonato, perché medicina e pedagogia possano trovare nell’infanzia e nel periodo perinatale un terreno d’incontro libero, privo di gerarchie e aperto alla reciproca storia e sensibilità.

Bibliografia

- Als H., Lawhon G., Duffy F.H., McAnulty G.B., Gibes-Grossman R., & Blickman J.G., *Individualized developmental care for the very low-birth-weight preterm infant: medical and neurofunctional effects*, Jama, 272(11), 853-858, 1994.
- Blencowe H., Cousens S., Chou D., Oestergaard M., Say L., Moller A.B., ... & Lawn L., *Born too soon: the global epidemiology of 15 million preterm births*, Reproductive health, 10(1), S2, 2013.
- Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Milano, Apogeo, 2011.
- Brazelton T.B., & Nugent J.K., *Neonatal behavioral assessment scale* (No. 137). Cambridge University Press, 1995.
- Browne J., Recorded Maternal Voice, Recorded Music, or Live Intervention: A Bioecological Perspective, in Filippa M., Kuhn P., Westrup B., *Early Vocal Contact and Preterm Infant Brain Development*, Springer US, 2017.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma, Laterza, 2010.
- De Serio B., La Scuola Assistenti all’Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro, in Dozza L., Ulivieri S., *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Fadda R., Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione, Milano, Franco Angeli, 2019.
- Ferrari F. (a cura di), *Il neonato pretermine: Disordini dello sviluppo e interventi precoci*, Milano, Franco Angeli, 2017.
- Filippa M., Auditory stimulations in the NICU: the more is it always the best?. *Acta Paediatrica*, 108(3), 392-393, 2019.

³¹ Filippa M., Poisbeau P., Mairesse J., Monaci M.G., Baud O., Hüppi P., Grandjean D., Kuhn P.. Pain, parental involvement, and oxytocin in the neonatal intensive care unit. *Frontiers in psychology*, 10, 715, 2019.

- Filippa M., Poisbeau P., Mairesse J., Monaci M.G., Baud O., Hüppi P., Grandjean D., Kuhn P.. Pain, parental involvement, and oxytocin in the neonatal intensive care unit. *Frontiers in psychology*, 10, 715, 2019.
- Gooding J.S., Cooper L.G., Blaine A.I., Franck L.S., Howse J.L. & Berns S.D., *Family support and family-centered care in the neonatal intensive care unit: origins, advances, impact*, Seminars in perinatology, 35, 1, 2011, pp. 20-28.
- Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano, 2001.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Milano, Cortina, 2015.
- Rapisardi G., *Berry Brazelton*, Quaderni ACP, 3, 2018.
- Rapisardi G., Davidson A., *La promozione dello sviluppo neonatale e infantile: l'approccio Brazelton*, Medico e Bambino, 3, 2003.
- Regni R., *Viaggio verso l'altro: comunicazione, relazione, educazione*, Roma, Armando, 2008.
- Regni R., Fogassi L.. Maria Montessori e le neuroscienze. *Cervello, mente, educazione. Roma: Fefè Editore*, 2019.
- Stefana A., Lavelli M., *I genitori dei bambini prematuri. Una prospettiva psicodinamica*, Medico e Bambino, 35(5), 327-332, 2016.
- Westrup B., *Newborn Individualized Developmental Care and Assessment Program (NIDCAP)—family-centered developmentally supportive care*, Early human development, 83(7), pp. 443-449, 2007.
- <https://www.efcni.org/>

La Self-Efficacy dell'insegnante per l'inclusione

Alessandra La Marca -Valeria Di Martino¹

Professore Ordinario in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Palermo
Ricercatore in Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Catania
email: a.lamarca@unipa.it; valeria.dimartino@unict.it

Abstract: Gli studi sulla Self-Efficacy, da circa un ventennio, si stanno interessando, con non poche difficoltà, del contesto educativo, in particolare il focus della ricerca si è spostato recentemente sulla figura del docente. Le convinzioni che gli insegnanti possiedono sulla propria Self-Efficacy influenzano, non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto gli esiti di apprendimento e il senso di autoefficacia degli allievi. La percezione di autoefficacia degli insegnanti nel costruire ambienti di apprendimento inclusivi assume indubbiamente un ruolo ancora più importante. Il presente contributo indaga tale costrutto in un campione di 503 studenti iscritti al corso per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico per gli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Palermo (IV ciclo), rilevando l'eventuale incidenza di variabili quali il titolo di studio, le esperienze pregresse di insegnamento nell'ambito del sostegno e l'autoefficacia nell'utilizzo di tecnologie didattiche.

The studies on Self-Efficacy, for about twenty years, have been affecting, with many difficulties, the educational context; recently, the focus of research has moved on the teacher. The beliefs that teachers have about their Self-Efficacy influence, not only the way they work, but above all the learning outcomes and the sense of self-efficacy of their students. Teachers' perception of self-efficacy in building inclusive learning environments undoubtedly takes on a very important role.

This contribution investigates this construct within a sample of 503 students attending the course of Specialization for Educational Support Activities for pupils with disabilities, held at the University of Palermo (4th edition) considering any incidence of variables such as qualifications, previous teaching experiences in the field of support education, and self-efficacy in the use of teaching technologies.

Parole chiave: Autoefficacia dell'insegnante, TEIP, Didattica inclusiva, Formazione degli insegnanti

Keywords: Teacher Self-Efficacy, TEIP, Inclusive education, Teachers' training

1. Introduzione

L'implementazione dell'educazione inclusiva non è un compito facile e richiede cambiamenti significativi che pongono l'attenzione alle esigenze sempre più diversificate di tutti gli allievi, garantendone la partecipazione attiva e pari opportunità di apprendimento². I docenti hanno un ruolo fondamentale nel mettere in atto prassi didattiche in ottica inclusiva³.

¹ Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Alessandra La Marca ha scritto §1, §2, § 4 e Valeria Di Martino §3,§5, § 6

² L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.

³ Cfr. L.C. Chiappetta Cajola – A.M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma, 2013.

Numerose ricerche mettono in luce che l'identificazione delle percezioni e degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della didattica inclusiva è un presupposto fondamentale per una sua concreta attuazione⁴. Per questo motivo abbiamo considerato la concettualizzazione e l'operatività del senso di autoefficacia degli insegnanti una questione cruciale.

Il costrutto dell'autoefficacia fornisce un solido quadro teorico per la valutazione della preparazione degli insegnanti anche per l'educazione inclusiva. È pienamente riconosciuto quanto sia difficile modificare le opinioni, gli atteggiamenti e le preoccupazioni degli insegnanti tirocinanti sull'inclusione, ma l'utilizzo di una scala che possa contribuire nell'identificazione di queste dimensioni e convinzioni, fornirà dati utili per sviluppare appositi programmi atti a persegui- li.

Le convinzioni di autoefficacia degli insegnanti influenzano la qualità del loro insegnamento, le metodologie didattiche utilizzate, la partecipazione degli studenti all'apprendimento e la comprensione dell'insegnamento da parte degli studenti, fattori determinanti per il successo scolastico degli studenti.

In precedenti ricerche sull'autoefficacia degli insegnanti è stata evidenziato che la forte convinzione di autoefficacia degli insegnanti nei confronti dell'inclusione è legata ad atteggiamenti più positivi nei confronti dell'inclusione e ad una didattica efficace che consente il successo scolastico⁵.

Le ricerche esaminate, che presentiamo nei prossimi paragrafi, evidenziano che gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia differiscono da quelli con un livello più basso in termini di capacità di gestione della classe, nella perseveranza, nell'utilizzo di diverse metodologie didattiche e nelle modalità con cui viene fornito di feedback agli studenti con difficoltà di apprendimento.

Abbiamo esaminato le percezioni di autoefficacia dei futuri insegnanti di sostegno del Corso di Specializzazione. Più nello specifico, sono state indagate le percezioni di efficacia relative alla loro capacità di lavorare in un sistema educativo inclusivo e implementarlo. o, come evidenziano Sharma e colleghi, la loro "capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per produrre determinati risultati"⁶.

Per la nostra indagine abbiamo scelto come strumento il TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices) di Sharma, Loreman e Forlin⁷. Ci siamo proposti di verificare eventuali differenze nei punteggi rispetto ad alcune variabili quali titolo di studio ed esperienze pregresse di insegnamento nell'ambito del sostegno. Inoltre, sulla base di recenti sollecitazioni della letteratura⁸, abbiamo voluto verificare l'eventuale esistenza di una correlazione significativa tra la percezione di autoefficacia relativa all'inclusione all'utilizzo di tecnologie didattiche.

Nei paragrafi che seguono saranno dapprima affrontate le questioni relative all'autoefficacia degli insegnanti, sia in generale sia rispetto all'implementazione di una didattica inclusiva, anche tramite

⁴ E.M. Skaalvik – S. Skaalvik, *Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion*, «Teaching and Teacher Education», 67(2017), pp. 152-160. M. Zee – H.M. Koomen, *Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research*, «Review of Educational research» (86), 4(2016), pp. 981-1015. A. D. Miller – E.M. Ramirez - T.B. Murdock, *The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement*, «Teaching and Teacher Education» (64), (2017), pp. 260-269.

⁵ U. Sharma - T. Loreman - C. Forlin, *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*. «Journal of Research in Special Educational Needs» (12), 1(2012), p. 14. M. Zee – H.M. Koomen, *Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research*, cit.

⁶ U. Sharma - T. Loreman - C. Forlin, *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, cit.

⁷ Ibi

⁸ X. Zhu, K.S. Law, C. Sun, D. Yang, *Thriving of employees with disabilities: The roles of job self-efficacy, inclusion, and team-learning climate*, «Human Resource Management» (58), 1(2019), pp. 21-34. C. Wilson - L. Marks Woolfson – K. Durkin, *School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching*, «International Journal of Inclusive Education» (24), 2(2020), pp. 218-234. S. Schwab, *Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables*, «Educational Psychology» (39), 1(2019), pp. 4-18.

l'utilizzo delle tecnologie didattiche. Saranno quindi presentate la metodologia della ricerca e analizzati i risultati, individuando nelle conclusioni ulteriori piste di ricerca.

2. Percezione di autoefficacia degli insegnanti

Secondo Albert Bandura⁹, la Self-Efficacy può essere definita come «*the belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations*»¹⁰. Questo sistema svolge un ruolo importante nel modo in cui percepiamo le situazioni e nel comportamento che adottiamo in risposta a situazioni diverse. In altre parole, l'auto-efficacia è rappresentata dalla convinzione che una persona ha della propria capacità di riuscire in una particolare situazione¹¹. Il senso di autoefficacia degli insegnanti, definito come le convinzioni degli insegnanti riguardo la loro capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per ottenere i risultati desiderati, ha una storia ricca e variegata che è iniziata alla fine degli anni settanta. Si tratta di un costrutto definito a volte "sfuggente" poiché è difficile da valutare adeguatamente¹². Questa difficoltà è stata esacerbata dalle varie definizioni e quadri concettuali che hanno simultaneamente rivendicato il termine efficacia dell'insegnante, definendolo, ad esempio, sia dal punto di vista del *locus of control* che della teoria sul sé¹³. Diverse ricerche concordano nel definire l'autoefficacia dell'insegnante come la fiducia in sé stessi o la percezione degli insegnanti riguardo alla loro capacità di fornire un'istruzione efficace per i propri studenti. Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy¹⁴, più nello specifico, affermano che l'autoefficacia dell'insegnante è la convinzione riguardo la capacità di svolgere efficacemente la propria professione. In particolare, Tschannen-Moran e Hoy¹⁵ hanno proposto un nuovo modello di efficacia dell'insegnante basato sulla concettualizzazione di auto-efficacia di Bandura¹⁶. Questo modello descrive come la percezione di autoefficacia degli insegnanti influenza la determinazione degli obiettivi educativi e didattici, la persistenza e i comportamenti messi in atto. Pertanto, si presume che le percezioni degli insegnanti sulle loro capacità siano uno dei fattori importanti in grado di influenzare le pratiche di insegnamento.

Alcune ricerche hanno dimostrato che alti livelli di autoefficacia degli insegnanti sono correlati a una funzionale organizzazione della classe, aspettative chiare, migliori tecniche di gestione della classe e la promozione di strategie positive per affrontare comportamenti sfidanti¹⁷.

⁹ A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, «Psychological Review», 84(1977), pp. 191-215. A. Bandura, *Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms*. In R. Schwarzer (Ed.), «Self-efficacy: Thought control of action», Hemisphere, Washington 1992, pp. 3-38.

¹⁰ A. Bandura, *Self efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, New York 1995, p.2

¹¹ V. Biasi et al., *Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente-SAED): adattamento e validazione in Italia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies» (10), (2014), pp. 485-509. F. Pajares, *Self-efficacy beliefs in academic settings*, «Review of Educational Research» (66),4(1996), pp. 543-578. D. Schunk, *Self-efficacy and academic motivation*, «Educational Psychologist» (26), 3-4(1991), pp. 207-231.

¹² M. Tschannen-Moran - A.W. Hoy, *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*, «Teaching and teacher education» (17), 7(2001), pp. 783-805.

¹³ H. Fives - M.M. Buehl, *Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale*, «The Journal of Experimental Education» (78), 1(2009), pp. 118-134.

¹⁴ M. Tschannen-Moran - A.W. Hoy, *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*, cit.

¹⁵ Ibi

¹⁶ A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, «Psychological Review», 84(1977), pp. 191-215. A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York 1997.

¹⁷ Cfr. A.M. Love et al., *Can I teach students with Autism Spectrum Disorder? Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students*, «Research in developmental disabilities» (89), 2019, pp. 41-50. A. Jordan – C. Glenn – D. McGhie-Richmond, *The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers*, «Teaching and teacher education» (26), 2(2010), pp. 259-266.

Schwarzer e Hallum¹⁸ evidenziano che gli insegnanti riportano livelli più bassi di stress e di *burnout* in relazione a livelli più elevati di autoefficacia, ipotizzando che le credenze sull'efficacia personale di una persona influenzano la quantità di sforzo impiegato in un compito, il tempo che si trascorre persistendo di fronte agli ostacoli e la quantità di stress che si prova¹⁹. Gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia riportano livelli più alti di soddisfazione sul lavoro e hanno meno probabilità di prendere in considerazione l'idea di abbandonare la professione.

Difatti si tratta di un costrutto che è strettamente legato alla persistenza, all'entusiasmo, all'impegno del docente e, come effetto secondario, ma decisamente importante, ha un valore predittivo sui risultati degli studenti negli apprendimenti, sulla loro motivazione e sulle loro convinzioni²⁰.

Secondo la letteratura disponibile, esiste una forte relazione tra le percezioni di autoefficacia degli insegnanti e il rendimento scolastico degli studenti²¹.

Gli insegnanti con un alto senso di efficacia dell'insegnamento credono che anche gli studenti difficili possano apprendere attraverso strategie appropriate e reti di supporto adeguate. Özokcu²² evidenzia come vari studi sulle percezioni di autoefficacia degli insegnanti hanno rivelato che gli insegnanti con un'alta autoefficacia sono più desiderosi di soddisfare i bisogni degli studenti e cercare nuovi approcci e metodologie; usare abilità di gestione della classe più efficaci e dedicare più tempo agli studenti problematici e con difficoltà di apprendimento.

Questa teoria implica che il senso di efficacia degli insegnanti influenzi il loro comportamento e le loro azioni, nonché le conseguenze delle azioni²³. Se gli insegnanti credono di poter aiutare i loro studenti ad apprendere, è più probabile che utilizzino strategie didattiche attive e tecniche di gestione della classe più funzionali²⁴.

Özokcu²⁵ riferendosi ai risultati di varie ricerche afferma che gli insegnanti con un livello più alto di autoefficacia usano strategie di insegnamento più efficaci e riescono ad influire più adeguatamente nel determinare il successo degli studenti con scarsa motivazione scolastica. Al contrario, gli insegnanti con un livello più basso di autoefficacia trascorrono più tempo in lavori non propriamente scolastici e inibiscono l'apprendimento degli studenti usando metodi di insegnamento inefficaci²⁶.

Alcune ricerche hanno esaminato più nel dettaglio le relazioni tra il senso di efficacia degli insegnanti e l'esperienza di insegnamento. Una precedente esperienza di insegnamento può essere considerata

¹⁸ R. Schwarzer – S. Hallum, *Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses*, «Applied psychology», 57(2008), pp. 152-171.

¹⁹ A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*, cit.

²⁰ V. Biasi et al., *Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia*, cit.

²¹ A. Mojavezi – M.P. Tamiz, *The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement*, «Theory & Practice in Language Studies» (2), 3(2012), pp. 483-491. A. D. Miller – E.M. Ramirez - T.B. Murdock, *The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement*, cit. M.S. Poulou - L.A. Reddy – C.M. Dudek, *Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation*, «School Psychology International» (40), 1(2019), pp. 25-48.

²² O. Özokcu, *Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion*. «European Journal of Special Education Research» (2), 6(2017), p. 235.

²³ M. Tschanne-Moran – A. Woolfolk Hoy – W.K. Hoy, *Teacher efficacy: Its meaning and measure*, «Review of Educational Research» (68), 2(1998), pp. 202-248.

²⁴ M. Zee – H.M. Koomen, *Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research*, «Review of Educational research» (86), 4(2016), pp. 981-1015.

²⁵ O. Özokcu, *Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion*, cit.

²⁶ S. Gibson - H.M. Dembo, *Teacher efficacy: A construct validation*, «Journal of Education Psychology» (76), 4(1984), pp. 569-582.

una “esperienza di padronanza” e, come tale, serve, teoricamente, come una potente fonte di credenze sull’efficacia²⁷.

Allo stesso modo, i contesti in cui gli insegnanti insegnano influenzano il modo in cui interpretano il compito di insegnamento e valutano la percezione delle loro capacità²⁸.

3. Percezione di autoefficacia degli insegnanti e inclusione

Numerose ricerche si sono occupate delle percezioni e degli atteggiamenti degli insegnanti nell’ultimo ventennio contribuendo ad una comprensione più profonda dei fenomeni educativi e in particolare hanno messo in luce e chiarito la questione dell’inclusione rispetto alle impressioni, agli atteggiamenti e alle convinzioni degli insegnanti²⁹. Il senso di autoefficacia degli insegnanti varia in base ai diversi contesti e alle caratteristiche degli studenti cui devono insegnare, mettendo in atto una didattica personalizzata³⁰.

Per questo motivo l’atteggiamento degli insegnanti è una delle variabili più decisive nel successo della didattica inclusiva e costituisce uno dei più importanti predittori di una sua reale implementazione³¹. Recenti ricerche³² hanno esaminato la prevedibilità della relazione tra autoefficacia e atteggiamenti verso l’inclusione o con altre variabili mettendo in luce come l’insegnamento di successo in una classe inclusiva dipenda anche dalle convinzioni degli insegnanti in merito alle responsabilità e ai bisogni degli studenti con bisogni speciali.

Pertanto l’autoefficacia degli insegnanti è di fondamentale importanza per il successo della pratica inclusiva all’interno delle classi tradizionali. Gli insegnanti con un maggiore senso di autoefficacia sono in genere più disposti a provare nuovi metodi per soddisfare le esigenze dei loro studenti e anche a perseverare con uno studente che ha problemi di apprendimento³³. Le convinzioni sull’efficacia degli insegnanti in merito alla loro capacità di educare gli studenti con difficoltà di apprendimento in aule inclusive sono correlate agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti

²⁷ T.D. Reeves - J.L. Chiang, *Effects of an asynchronous online data literacy intervention on pre-service and in-service educators' beliefs, self-efficacy, and practices*, «Computers & Education», 136(2019), pp. 13-33. H. Savolainen et al., *Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education*, «European Journal of Special Needs Education» 27, 1(2012), pp. 51-68. D. Pendergast – S. Garvis – J. Keogh, *Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers*, «Australian Journal of Teacher Education» (36), 12(2011), p. 4.

²⁸ H. Fives - M.M. Buehl, *Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale*, «The Journal of Experimental Education» (78), 1(2009), pp. 118-134.

²⁹ R. Vianello – S. Di Nuovo, *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Edizioni Centro Studi Erickson. Trento 2015. S. Di Nuovo, *Rethinking inclusion and its conditions: a reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012)*, «Life Span and Disability» (15), 2(2012), pp. 75-83. F. Armstrong – D. Armstrong – L. Barton, *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*, Routledge 2016.

³⁰ A.M. Love et al., *Can I teach students with Autism Spectrum Disorder? Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students*. «Research in developmental disabilities» (89), 2019, pp. 41-50.

³¹ O. Özokcu, *Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion*. cit. G. Zanniello, *Il concetto di personalizzazione Evoluzione teorica e applicazioni scolastiche*, In Centro Studi per la Scuola Cattolica (a cura di), Personalizzazione e progetto educativo (pp. 11-64), Scholé-Morcelliana, Brescia 2018. A. La Marca, *Personalizzazione e apprendimento*, Armando Editore, Roma 2005.

. U. Sharma - T. Loreman - C. Forlin, *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, cit.

³² U. Sharma et al., *In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers*, «European Journal of Special Needs Education» (33), 3(2018), pp. 437-446. A. Yada – H. Savolainen, *Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices*, «Teaching and Teacher Education», 64 (2017), pp. 222-229.

³³ E.T. Emmer – J. Hickman, *Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline*, «Educational and Psychological Measurement», 51(1991), pp. 755-765.

dell'inclusione³⁴. Numerose ricerche hanno concluso che gli insegnanti con un alto senso di autoefficacia hanno atteggiamenti più positivi verso l'educazione inclusiva³⁵.

Ad esempio, in una ricerca sulla previsione degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione, Soodak, Podell e Lehman³⁶ hanno scoperto che il senso di autoefficacia degli insegnanti era uno dei più forti predittori dei loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione mettendo in evidenza come gli insegnanti con un basso senso di autoefficacia manifestano più alti livelli di ansia di fronte alla possibilità di avere studenti con abilità estremamente diversificate in classe.

Weisel e Dror³⁷ hanno analizzato il senso di autoefficacia degli insegnanti verso l'inclusione degli studenti con disabilità in 139 insegnanti di 17 scuole primarie in Israele. I ricercatori hanno scoperto che il senso di autoefficacia degli insegnanti era il miglior preditore dei loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. Inoltre, gli insegnanti che percepivano un clima scolastico più positivo (ad esempio la leadership di supporto, pianificazione collaborativa e autonomia) tendevano a esprimere atteggiamenti più positivi nei confronti dell'inclusione.

In una serie di ricerche, Sharma³⁸ ha esaminato la relazione tra gli atteggiamenti degli insegnanti in formazione iniziale verso l'inclusione con variabili come esperienze pregresse di interazione con la disabilità, la conoscenza della legislazione e delle politiche locali e il livello di autoefficacia. I ricercatori hanno scoperto che la percezione di autoefficacia nell'insegnamento in classi inclusive era il miglior preditore degli atteggiamenti dei partecipanti.

La letteratura evidenzia ampiamente il ruolo degli atteggiamenti degli insegnanti riguardo alla pratica inclusiva nell'influenzare la loro apertura, impegno e il successo finale della sua attuazione³⁹. In particolare, l'efficacia dell'insegnamento o la fiducia nella propria capacità di incidere positivamente sui risultati degli studenti, informano gli atteggiamenti, i comportamenti e le pratiche degli insegnanti, modellando le esperienze di educazione inclusiva degli alunni⁴⁰.

Gli insegnanti efficaci tendono ad assumersi una maggiore responsabilità nel soddisfare le esigenze degli studenti, ritenendo che i loro allievi siano educabili e che le loro difficoltà possono essere affrontate attraverso metodologie e pratiche di insegnamento che tengano conto delle loro specificità⁴¹. Tendono a mostrare maggiore sensibilità, impegno, resilienza e perseveranza di fronte a situazioni impegnative in un'aula inclusiva, dimostrando innovazione nell'attuazione di interventi per migliorare i risultati di tutti gli studenti⁴².

³⁴ A.A. Novara – F.M. Mangunsong – P. Widyasari, *The relationship between teacher efficacy and teaching strategies in inclusive private primary schools*, In A. Ariyanto – H. Muluk – P. Newcombe – F.P. Piercy – E.K. Poerwandari – S.H.R. Suradijono (Eds.), *Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences*, Taylor & Francis Group, London, 2018.

³⁵ C. Mahony, *Assessing teachers' attitudes towards inclusive education within an urban school district in Ireland*, 2016.

³⁶ L.C. Soodak- D.M. Podell- L.R. Lehman, *Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion*, «The Journal of Special Education» (31), 4(1998), pp. 480- 497.

³⁷ A. Weisel – O. Dror, *School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of student with special needs*, «Education, Citizenship and Social Justice», 2(2006), pp. 157-174.

³⁸ U. Sharma - T. Loreman - C. Forlin, *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, cit.

³⁹ A. Yada – H. Savolainen, *Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education*, cit. C. Wilson – L. Marks Woolfson – K. Durkin, *School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching*, «International Journal of Inclusive Education», (24), 2(2020), pp. 218-234.

⁴⁰ A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*, cit.

⁴¹ A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*, cit. C. Wilson- L. Marks Woolfson – K. Durkin, *School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching*, «International Journal of Inclusive Education» (24), 2(2020), pp. 218-234. L.C. Soodak- D.M. Podell- L.R. Lehman, *Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion*, cit.

⁴² M. Tschannen-Moran - A.W. Hoy, *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*, cit. M. Tschannen-Moran – A. Woolfolk Hoy – W.K. Hoy, *Teacher efficacy: Its meaning and measure*, cit.

Al contrario, gli insegnanti con scarsa percezione di efficacia per l'implementazione di pratiche inclusive considererebbero che c'è molto poco che possono fare per includere uno studente con bisogni educativi speciali in una classe normale, e quindi potrebbero non essere inclini a mettersi in gioco. Hosford e O'Sullivan⁴³ dimostrano che gli insegnanti con scarsa efficacia tendono a sperimentare una minore fiducia nella capacità percepita di attuare pratiche inclusive, percependo la valutazione e i compiti sfidanti come minacce, e ciò, a sua volta, incide negativamente sulla loro apertura all'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali.

Pertanto, disporre di strumenti che consentano di rilevare la percezione di autoefficacia degli insegnanti può potenzialmente fornire una visione più ampia di quanto saranno efficaci nel loro compito professionale.

4. Metodologia

4.1 Domande di ricerca

Il presente contributo è volto ad indagare l'autoefficacia degli insegnanti nell'implementazione della didattica inclusiva, sia complessivamente, sia rispetto agli ambiti specifici ritenuti importanti dalla letteratura internazionale, quali le strategie didattiche, la gestione di comportamenti problematici e la collaborazione con le famiglie e con altri professionisti. L'indagine, inoltre, mira a rilevare l'eventuale incidenza di variabili quali il titolo di studio, le esperienze pregresse di insegnamento nell'ambito del sostegno e l'autoefficacia nell'utilizzo di tecnologie didattiche.

4.2 Campione

Il campione è costituito da 503 studenti iscritti al corso per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico per gli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Palermo (IV ciclo). Si tratta prevalentemente di donne (96,8%), con un'età media pari a 39,00 (SD=7,28). Per quanto concerne il titolo di studio il 35,2% dichiara di essere in possesso di un diploma di scuola secondaria di II grado, il 10,3% un diploma di laurea triennale, mentre il 54,5% un diploma di laurea magistrale. Il 35,79% dei soggetti dichiara inoltre di possedere titolo di studi post-laurea (il 17,10% master di primo livello, il 4,4% un master di secondo livello, il 0,4% un dottorato di ricerca e il 13,9% un'altra specializzazione). Il 62,0% dei soggetti, inoltre, riferisce di avere esperienze pregresse di insegnamenti nell'ambito del sostegno.

4.3 Procedura

La somministrazione del questionario è avvenuta tramite l'applicativo Google Moduli a conclusione del corso di specializzazione. Al soggetto è stato chiesto di riportare solo alcuni dati socio-demografici presenti nella prima parte del questionario, quali genere, età, titolo di studio, etc. I partecipanti sono stati informati della finalità della ricerca e sono stati informati che i dati sarebbero stati trattati in modo aggregato, garantendo l'anonymato dei singoli rispondenti.

La matrice dei dati è stata analizzata tramite il software statistico SPSS 25.

⁴³ S. Hosford – S. O'Sullivan, *A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion*, «International Journal of Inclusive Education» 20, 6(2016), pp. 604-621.

4.4 Descrizione dello strumento

Agli studenti iscritti al corso di specializzazione è stato somministrato il questionario TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices) elaborato da Sharma, Loreman e Forlin⁴⁴ e adattato e validato in lingua italiana da Aiello e colleghi⁴⁵.

Lo strumento è costituito da 18 item nella forma di dichiarazioni rispetto alle quali il soggetto deve esprimere il proprio grado di accordo su scala Likert a 6 punti (1 Fortemente in disaccordo 2 Disaccordo; 3 In parte in disaccordo; 4 In parte d'accordo; 5 D'Accordo; 6 Fortemente d'accordo) in modo da consentire risposte neutrali.

Lo strumento è stato ritenuto particolarmente adatto allo scopo poiché si prefigge di misurare tra aspetti fondamentali della percezione di autoefficacia degli insegnanti per l'implementazione di una didattica inclusiva efficace:

- *Efficacy to use inclusive instruction* (EII) riguarda nello specifico l'autoefficacia percepita dagli insegnanti rispetto alla loro capacità di conoscere adeguatamente le caratteristiche degli studenti, selezionare adeguatamente gli obiettivi educativi e didattici, di utilizzare il *cooperative learning*, di adattare le proprie metodologie per andare incontro ai bisogni individuali degli studenti;
- *Efficacy in Managing Behaviour* (EMB) che riguarda ad esempio l'autoefficacia percepita rispetto alla propria capacità di progettare adeguatamente l'ambiente scolastico per prevenire comportamenti problematici;
- *Efficacy in collaboration* (EC) che riguarda le abilità relative al lavoro collaborativo con le famiglie e altri professionisti.

Al questionario sono stati aggiunti 2 item che mirano anche a valutare la percezione di autoefficacia degli insegnanti rispetto alla loro capacità di utilizzare le tecnologie didattiche in un'ottica inclusiva.

5. Risultati

Dall'analisi dei dati emerge che gli studenti frequentanti il percorso di specializzazione per il sostegno hanno un punteggio medio complessivo nel questionario abbastanza elevato, come si evince dai dati riportati in Tabella 1.

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.	
TOT	503	20,00	108,00	92,5706	11,45711	

Tabella 1 – Statistiche descrittive relative al punteggio complessivo nel TEIP.

Se si analizzano più nel dettaglio i punteggi medi conseguiti nelle tre scale che costituiscono lo strumento (Tabella 2) si nota che il punteggio medio percentuale complessivo più elevato è relativo alla gestione dei comportamenti problematici (89,30%), seguito dalla capacità di mettere in atto strategie didattiche inclusive (84,94%) e infine dalla capacità di agire in ottica collaborativa con le famiglie e altri professionisti (83,80%) (Figura 1).

⁴⁴ U. Sharma - T. Loreman - C. Forlin, *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*, cit.

⁴⁵ P. Aiello et al., *Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione*, «L'integrazione scolastica e sociale» (15), 1(2016), pp. 64-87.

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
EII	503	7,00	36,00	30,5805	3,92826
EC	503	7,00	42,00	35,1968	4,63778
EMB	503	6,00	30,00	26,7932	3,43479

Tabella 2 – Statistiche descrittive relative alle scale che compongono il TEIP (*EII= Efficacy to use Inclusive Instruction; EC= Efficacy in Collaboration; EMB= Efficacy in Managing Behaviour*).

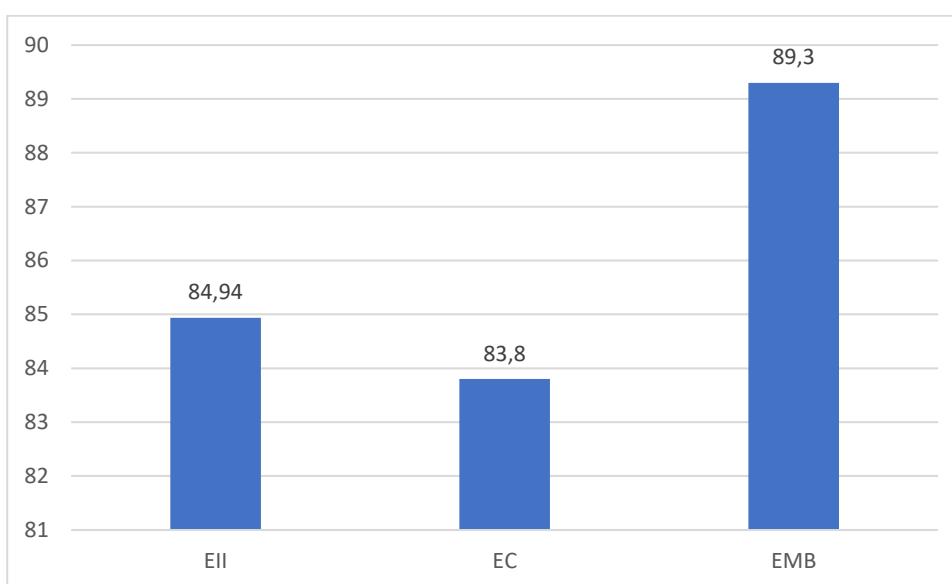


Figura 2 – Punteggi medi percentuali del campione nelle scale del TEIP (*EII= Efficacy to use Inclusive Instruction; EC= Efficacy in Collaboration; EMB= Efficacy in Managing Behaviour*)

Sono stati inoltre indagati più nello specifico le percezioni di autoefficacia degli insegnanti rispetto alle tre scale che compongono lo strumento.

Con riferimento alla scala relativa all'autoefficacia nel mettere in atto una didattica inclusiva (EII) si riscontrano più alte percentuali d'accordo (D'accordo + Fortemente d'accordo 92,8%) rispetto alla capacità di fornire spiegazioni alternative quando gli studenti sono confusi mentre si rileva un accordo parziale (In parte in disaccordo + In parte d'accordo) rispetto alla capacità fornire compiti sfidanti e appropriati per gli allievi molto capaci e di valutare con precisione se gli studenti hanno realmente compreso ciò che è stato loro insegnato, rispettivamente 22,5% e 24,1% (Tabella 3).

	1	2	3	4	5	6
Sono in grado di utilizzare varie modalità di valutazione (per esempio, il portfolio, i test, ecc.)	0,6	1,2	2,0	8,3	51,9	36,0
Sono in grado di fornire una spiegazione alternativa, oppure di utilizzare esempi, quando gli studenti sono confusi	0,4	0,8	1,4	4,6	42,5	50,3

Sono sicuro di essere in grado di pianificare attività di apprendimento in modo da rispondere ai bisogni individuali degli studenti con disabilità	0,2	1,0	1,2	7,0	48,5	42,1
Sono in grado di valutare accuratamente il livello di comprensione degli studenti rispetto a quanto ho insegnato loro	0,2	2,0	1,6	20,9	57,3	18,1
Sono in grado di fornire stimoli adeguati agli studenti più capaci	1,0	3,8	3,4	20,7	49,1	22,1
Sono in grado di migliorare l'apprendimento di uno studente che rischia l'insuccesso scolastico	0,6	0,6	1,8	13,3	56,9	26,8

Tabella 3 – Frequenze percentuali del campione agli item della scala *EII= Efficacy to use Inclusive Instruction* (1 Fortemente in disaccordo 2 Disaccordo; 3 In parte in disaccordo; 4 In parte d'accordo; 5 D'Accordo; 6 Fortemente d'accordo)

Per quanto riguarda la scala relativa all'efficacia nella capacità di gestire comportamenti problematici (Tabella 4) si evidenziano più alte percentuali di accordo (D'accordo + Fortemente d'accordo) rispetto alla possibilità di sapere come far lavorare in coppia o in piccoli gruppi gli studenti (93,5%) mentre si evidenzia una frequenza più alta di accordo parziale (In parte in disaccordo + In parte d'accordo) rispetto alla possibilità di riuscire adeguatamente gli studenti fisicamente aggressivi (35,4%).

	1	2	3	4	5	6
Sono sicuro di essere in grado di far lavorare gli studenti in coppia o in piccoli gruppi	0,2	1,4	0,8	4,2	40,6	52,9
Sono sicuro di essere in grado di prevenire comportamenti di disturbo in classe prima che essi si realizzino	0,4	1,2	1,4	18,9	55,9	22,3
Sono in grado di controllare comportamenti di disturbo in classe	0,4	1,2	2,6	17,9	57,9	20,1
Sono in grado di calmare uno studente che disturba o che è rumoroso	0,6	1,0	2,0	13,9	59,6	22,9
Sono in grado di far seguire ai bambini le regole della classe	0,4	0,6	1,8	6,8	58,6	31,8
Sono sicuro di essere in grado di gestire studenti che sono fisicamente aggressivi	0,4	2,4	5,6	29,8	48,9	12,9
Sono in grado di rendere chiare le mie aspettative riguardo al comportamento degli studenti	0,4	1,6	0,6	11,7	57,1	28,6

Tabella 4 – Frequenze percentuali del campione agli item della scala *EMB= Efficacy in Managing Behaviour* (1 Fortemente in disaccordo 2 Disaccordo; 3 In parte in disaccordo; 4 In parte d'accordo; 5 D'Accordo; 6 Fortemente d'accordo)

Infine, per quanto riguarda la scala relativa all'efficacia percepita nella collaborazione, i dati evidenziano alte percentuali di accordo rispetto alla possibilità di collaborare con altri professionisti

nella progettazione di interventi educativi (94,2%) e nella possibilità di attuare questi ultimi in classe (92,8%). Si riscontra una percentuale di accordo parziale (In parte in disaccordo + In parte d'accordo) pari al 10,9% rispetto alla possibilità di collaborare con le famiglie per aiutare i propri figli ad andare bene a scuola (Tabella 5).

	1	2	3	4	5	6
Sono in grado di fornire assistenza alle famiglie affinché i loro figli ottengano il successo scolastico	0,4	1,4	1,0	9,9	50,3	37,0
Sono in grado di lavorare insieme ad altri professionisti (docenti curricolari, insegnanti di sostegno e altre figure professionali) per insegnare a studenti con disabilità	0,6	0,8	1,4	4,4	33,2	59,6
Sono sicuro di essere in grado di coinvolgere i genitori di bambini con disabilità nelle attività scolastiche	0,2	1,4	1,2	7,6	48,7	41,0
Sono sicuro di essere in grado di mettere a loro agio i genitori quando si recano a scuola	0,6	0,8	1,4	5,8	47,1	44,3
Sono in grado di collaborare con altri professionisti (insegnanti di sostegno, logopedisti, ecc.) nella redazione di piani educativi per studenti con disabilità	0,4	0,8	1,6	3,0	28,8	65,4

Tabella 5 – Frequenze percentuali del campione agli item della scala *EC= Efficacy in Collaboration* (1 Fortemente in disaccordo 2 Disaccordo; 3 In parte in disaccordo; 4 In parte d'accordo; 5 D'Accordo; 6 Fortemente d'accordo)

Sono state inoltre riscontrate correlazioni significative tra il punteggio complessivo nel TEIP e il punteggio relativo agli item sulla percezione di autoefficacia nell'utilizzo delle tecnologie didattiche, $r=0,802$ $p<0,001$.

Uno degli interrogativi che ha guidato la strutturazione della presente ricerca riguardava l'eventuale rilevazioni di differenze significative relative ai punteggi di autoefficacia percepita nelle proprie capacità di implementare una didattica inclusiva efficace tra coloro che frequentano il corso di specializzazione e sono in possesso di una laurea e coloro che sono in possesso semplicemente di un diploma di scuola secondaria di secondo grado. La legislazione vigente, infatti, consente a coloro che sono in possesso del diploma magistrale conseguito prima del 2001 di poter accedere ai predetti corsi di specializzazione. Dall'analisi dei dati non si evidenziano tuttavia differenze significative tra i due gruppi, sia complessivamente, $F(2,500)=0,054$ $p=0,947$, sia nei punteggi relativi a ciascuna scala: $F(2,500)=0,099$ $p=0,906$ per la scala relativa all'efficacia nella didattica inclusiva, $F(2,500)=0,054$ $p=0,948$ per la scala relativa all'efficacia nella gestione dei comportamenti problematici e $F(2,500)=0,099$ $p=0,906$ per la scala relativa all'efficacia nella collaborazione con famiglie e altri professionisti. Ciò lascia supporre pertanto che il corso di specializzazione potrebbe concorrere a ridurre un eventuale divario iniziale nella preparazione tra i due gruppi. In ulteriori ricerche potrebbero essere effettuati dei confronti pre-post per valutare più nello specifico quanto tale percorso formativo contribuisca ad incrementare l'autoefficacia di tali docenti.

Inoltre, l'interesse di ricerca mirava anche ad individuare un'eventuale differenza nei punteggi del TEIP tra coloro che avevano esperienze pregresse di insegnamento nell'ambito del sostegno e coloro che hanno frequentato il percorso di specializzazione senza tali competenze pregresse. Anche in questo caso l'analisi dei dati non rileva differenze statisticamente significative tra i due gruppi, $F(1,501)=1,155 p=0,283$. Il confronto tra i punteggi medi nelle singole scale che compongono lo strumento confermano l'assenza di differenze significative tra i due gruppi. In particolare $F(1,501)=0,555 p=0,456$ per la scala relativa all'efficacia nella didattica inclusiva, $F(1,501)=0,712 p=0,399$ per la scala relativa all'efficacia nella gestione dei comportamenti problematici e $F(1,501)=2,541 p=0,112$ per la scala relativa all'efficacia nella collaborazione con famiglie e altri professionisti.

6. Conclusioni

In questo contributo di ricerca ci siamo proposti di valutare la percezione di autoefficacia degli insegnanti nei confronti dell'inclusione e di identificare eventuali fattori che la influenzano. Pur considerando i limiti del campione e dello strumento utilizzato, l'analisi dei dati raccolti ci offre alcuni risultati interessanti che possono essere utilizzati come base per ulteriori ricerche sulla formazione degli insegnanti.

Abbiamo esaminato le differenze che gli insegnanti esprimono nella loro autoefficacia percepita in tre settori: efficacia nella gestione del comportamento, efficacia nell'istruzione inclusiva ed efficacia nella collaborazione⁴⁶. Le risposte dei corsisti hanno mostrato che c'è bisogno di una formazione strategica rispetto alla formazione teorica utile per migliorare l'auto-percezione percepita degli insegnanti in un contesto inclusivo.

Le valutazioni scaturite dall'utilizzo della scala e la conseguente modellizzazione di percorsi formativi, possono costituire la via per dotare il docente di adeguate e positive convinzioni di efficacia che lo aiutino a resistere alle frustrazioni, a dispiegare strategie di gestione dello stress, ad essere meno vulnerabile allo scoraggiamento e a quel senso di impotenza appresa, spesso associato all'utilizzo delle ICT in classe. Pertanto, un'adeguata formazione e lo sviluppo di adeguate competenze tecnologiche sono significativi per sviluppare adeguati atteggiamenti verso l'inclusione degli studenti con disabilità e percezioni positive di competenza.

Un modo per migliorare l'atteggiamento degli insegnanti e le convinzioni sull'efficacia potrebbe essere quello di garantire che siano ben supportati dai dirigenti scolastici e dal sistema. Questa scala potrà pertanto essere utilizzata per aiutare gli amministratori scolastici a conoscere meglio le credenze dei loro insegnanti specifiche per l'inclusione⁴⁷.

Lo strumento potrebbe anche essere usato per valutare i cambiamenti delle impressioni durante il tirocinio degli specializzandi rendendoli capaci di identificare se i corsi frequentati li stiano dotando di strumenti appropriati per migliorare gli atteggiamenti e i sentimenti verso l'inclusione, attenuando le loro preoccupazioni.

La comprensione di questi atteggiamenti potrà essere decisiva anche per la pianificazione dei programmi di corsi di specializzazione degli insegnanti di sostegno. Un modo infatti per determinare se gli insegnanti in formazione per il sostegno sono pronti per questa sfida è quello di esaminare la loro percezione di efficacia nell'implementare pratiche inclusive.

⁴⁶ G. Alnahdi, *Are we ready for inclusion? teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia*, «International Journal of Disability, Development and Education», (2019), pp. 1-12.

⁴⁷ A.M. Love et al., *Can I teach students with Autism Spectrum Disorder? Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students*, cit.

La sezione relativa ai dati anagrafici può essere ulteriormente ampliata allo scopo di considerare un insieme di variabili indipendenti tra cui: l'effettivo livello di pratica durante l'attività di tirocinio dei docenti nella formazione con gli studenti con disabilità, le loro esperienze nella didattica con studenti con disabilità.

Interessanti potrebbero essere anche disegni di ricerca pre-post che consentano di cogliere più nel dettaglio l'impatto del percorso formativo su tale costrutto. Ciò consentirebbe di ottenere un quadro accurato dell'evoluzione della percezione di autoefficacia nei confronti della didattica inclusiva, costituendo, come evidenziato dalle numerose ricerche sul tema, un importante preditore del successo degli sforzi per una reale implementazione dell'inclusione a scuola.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Sharma U., Dimitrov D.M., Di Gennaro D.C., Pace E.M., Zollo I., Sibilio M., *Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione, «L'integrazione scolastica e sociale»* (15), 1(2016), pp. 64-87.
- Alnahdi G., *Are we ready for inclusion? teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia*, «International Journal of Disability, Development and Education», (2019), pp. 1-12.
- Armstrong F., Armstrong D., Barton L., *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*, Routledge 2016.
- Bandura A., *Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms*. In R. Schwarzer (Ed.), «Self-efficacy: Thought control of action», Hemisphere, Washington 1992, pp. 3-38.
- Bandura A., *Self efficacy in changing societies*, Cambridge University Press, New York 1995.
- Bandura A., *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York 1997.
- Bandura A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, «Psychological Review», 84(1977), pp. 191-215.
- Biasi V., Domenici G., Capobianco R., Patrizi N., *Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente-SAED): adattamento e validazione in Italia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies» (10), (2014), pp. 485-509.
- Chiappetta Cajola L.C., Ciraci A.M., *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma, 2013.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.
- Di Nuovo S., *Rethinking inclusion and its conditions: a reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012)*, «Life Span and Disability» (15), 2(2012), pp. 75-83.
- Emmer E.T., Hickman J., *Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline*, «Educational and Psychological Measurement», 51(1991), pp. 755-765.
- Fives H., Buehl M.M., *Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale*, «The Journal of Experimental Education» (78), 1(2009), pp. 118-134.
- Gibson S., Dembo H.M., *Teacher efficacy: A construct validation*, «Journal of Education Psychology» (76), 4(1984), pp. 569-582.
- Hosford S., O'Sullivan S., *A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion*, «International Journal of Inclusive Education» 20, 6(2016), pp. 604-621.
- Jordan A., Glenn C., McGhie-Richmond D., *The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers*, «Teaching and teacher education» (26), 2(2010), pp. 259-266.
- La Marca A., *Personalizzazione e apprendimento*, Armando Editore, Roma 2005.

- Love A.M., Toland M.D., Usher E.L., Campbell J.M., Spriggs A.D., *Can I teach students with Autism Spectrum Disorder? Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students*, «Research in developmental disabilities» (89), 2019, pp. 41-50.
- Mahony C., *Assessing teachers' attitudes towards inclusive education within an urban school district in Ireland*, 2016.
- Miller A. D., Ramirez E.M., Murdock T.B., *The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement*, «Teaching and Teacher Education» (64), (2017), pp. 260-269.
- Mojavezi A., Tamiz M.P., *The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement*, «Theory & Practice in Language Studies» (2), 3(2012), pp. 483-491.
- Novara A.A., Mangunsong F.M., Widyasari P., *The relationship between teacher efficacy and teaching strategies in inclusive private primary schools*, In A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F.P. Piercy, E.K. Poerwandari, S.H.R. Suradijono (Eds.), *Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences*, Taylor & Francis Group, London, 2018.
- Özokcu O., *Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion*. «European Journal of Special Education Research» (2), 6(2017), p. 235.
- Pajares F., *Self-efficacy beliefs in academic settings*, «Review of Educational Research» (66), 4(1996), pp. 543-578.
- Pendergast D., Garvis S., Keogh J., *Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers*, «Australian Journal of Teacher Education» (36), 12(2011), p. 4.
- Poulou M.S., Reddy L.A., Dudek C.M., *Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation*, «School Psychology International» (40), 1(2019), pp. 25-48.
- Reeves T.D., Chiang J.L., *Effects of an asynchronous online data literacy intervention on pre-service and in-service educators' beliefs, self-efficacy, and practices*, «Computers & Education», 136(2019), pp. 13-33.
- Savolainen H., Engelbrecht P., Nel M. Malinen O.P., *Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education*, «European Journal of Special Needs Education» (27), 1(2012), pp. 51-68.
- Schunk D., *Self-efficacy and academic motivation*, «Educational Psychologist» (26), 3-4(1991), pp. 207-231.
- Schwab S., *Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables*, «Educational Psychology» (39), 1(2019), pp. 4-18.
- Schwarzer R., Hallum S., *Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses*, «Applied psychology», 57(2008), pp. 152-171.
- Sharma U., Aiello P., Pace E.M., Round P., Subban P., *In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers*, «European Journal of Special Needs Education» (33), 3(2018), pp. 437-446.
- Sharma U., Loreman T., Forlin C., *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*. «Journal of Research in Special Educational Needs» (12), 1(2012), p. 14.
- Skaalvik E.M., Skaalvik S., *Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion*, «Teaching and Teacher Education», 67(2017), pp. 152-160.
- Soodak L.C., Podell D.M., Lehman L.R., *Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion*, «The Journal of Special Education» (31), 4(1998), pp. 480- 497.
- Tschanen-Moran M., Hoy A.W., *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*, «Teaching and teacher education» (17), 7(2001), pp. 783-805.

- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W.K., *Teacher efficacy: Its meaning and measure*, «Review of Educational Research» (68), 2(1998), pp. 202-248.
- Vianello R., Di Nuovo S., *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Edizioni Centro Studi Erickson. Trento 2015.
- Weisel A., Dror O., *School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of student with special needs*, «Education, Citizenship and Social Justice», 2(2006), pp. 157-174.
- Wilson C., Marks Woolfson L., Durkin K., *School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching*, «International Journal of Inclusive Education» (24), 2(2020), pp. 218-234.
- Wilson C., Marks Woolfson L., Durkin K., *School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching*, «International Journal of Inclusive Education», (24), 2(2020), pp. 218-234.
- Yada A., Savolainen H., *Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education*, «Journal of Research in Special Educational Needs», 19(2019), pp. 60-72.
- Zanniello G., *Il concetto di personalizzazione Evoluzione teorica e applicazioni scolastiche*, In Centro Studi per la Scuola Cattolica (a cura di), Personalizzazione e progetto educativo (pp. 11-64), Scholé-Morcelliana, Brescia 2018.
- Zee M., Koomen H.M., *Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research*, «Review of Educational research» (86), 4(2016), pp. 981-1015.
- Zee M., Koomen H.M., *Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research*, «Review of Educational research» (86), 4(2016), pp. 981-1015.
- Zhu X., Law K.S., Sun C., Yang D., *Thriving of employees with disabilities: The roles of job self-efficacy, inclusion, and team-learning climate*, «Human Resource Management» (58), 1(2019), pp. 21-34.

Esiste ancora il dottorato di Pedagogia? Un’analisi preliminare

Cristina Lisimberti

Ricercatrice in Pedagogia Sperimentale, Università Cattolica del Sacro Cuore
email: cristina.lisimberti@unicatt.it

Abstract: L’academic revolution degli ultimi decenni ha indotto trasformazioni sostanziali nel dottorato di ricerca determinandone, a livello globale, una ridefinizione della struttura organizzativa, dell’impianto formativo e degli assetti disciplinari di riferimento. In Italia, in particolare, questo processo si è svolto in modo piuttosto rapido e risulta tutt’ora in corso. Per far meglio risaltare le specificità delle trasformazioni, nel contributo è preso in considerazione un unico ambito disciplinare, quello pedagogico, effettuando una ricognizione preliminare utile a chiarire le principali caratteristiche di quello che, sino a pochi decenni fa, era il “dottorato in pedagogia”.

Last decades the academic revolution has led doctorates to substantial transformations, leading to a global redefinition of the organizational structure, the training system and the subject areas. In Italy, in particular, this process has taken place rather quickly and it is still ongoing. The contribution focusses on a single disciplinary area, the pedagogical one, to better highlight the transformations. A preliminary survey aimed to clarify the main characteristics of "doctorate in pedagogy", as it was told, is carried out.

Parole chiave: Dottorato di ricerca; pedagogia; ricerca

Keywords: Doctorate; education; research

1. Il dottorato di ricerca nello scenario internazionale

Le profonde trasformazioni sociali ed economiche degli ultimi decenni hanno indotto le Higher Education Institutions di tutto il mondo a ripensare i propri assetti formativi ed organizzativi in modo sostanziale¹. In tale scenario, come è noto, il riordino del sistema universitario avviato con il processo di Bologna² (1999) ha portato alla sua riorganizzazione in tre cicli: Laurea Triennale, Laurea Magistrale, Dottorato di Ricerca. Tale mutamento ha avuto un impatto significativo su tutto il comparto che, per la prima volta, ha dovuto ripensarsi come sistema articolato su tre livelli, ciascuno con caratteristiche peculiari. Il dottorato, in particolare, situandosi al crocevia tra mondo accademico e mondo del lavoro, è stato investito in pieno da cambiamenti epocali ed ha attraversato momenti di crisi e di messa in dubbio del proprio modello, spesso imputati alla sua “scarsa efficacia”³.

A partire dalle ultime decadi del secolo scorso, di conseguenza, il bisogno di ridefinire il modello tradizionale per renderlo più adeguato alle sfide della società attuale ha indotto molti Paesi ad introdurre profonde trasformazioni dell’impianto formativo. Ha preso così il via un movimento molto ampio di sperimentazione che ha portato, in alcuni casi, a ristrutturare l’offerta proposta, in altri ad

¹ P. G. Altbach - L. Reisberg - L. E. Rumbley (a cura di), *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, UNESCO Publishing 2009.

² <http://www.processodibologna.it/istruzione-e-ricerca/>.

³ V. Anderson - J. Golf, *The value of the research doctorate: A conceptual examination*, «The international Journal of Management Education», 17 (2019), pp.1-14.

avviare una pluralità modelli di dottorato diversificati⁴. Di là dalle specifiche scelte messe in campo nei vari Paesi, si è in generale rafforzata la convinzione dell’importanza di offrire attività formative organizzate anche all’interno del dottorato. Già negli anni Novanta infatti, in molti contesti come, a titolo esemplificativo, gli USA⁵ e il Regno Unito⁶, si è passati da un modello di formazione nel quale era il dottorando stesso a dover individuare le aree di competenza da rafforzare per portare avanti la propria ricerca e le fonti/gli esperti che avrebbero potuto aiutarlo in tale processo, a uno nel quale era presente una *taught component* sempre più formalizzata. Anche la scelta dell’Europa continentale di promuovere un’educazione dottoriale sempre più strutturata si pone senza soluzione di continuità rispetto a questa traiettoria⁷.

Parallelamente rispetto alla progressiva ridefinizione organizzativa sopra accennata, sono state avviate numerose riflessioni volte a sistematizzare e supportare i processi in corso⁸ le quali hanno portato alla formulazione di indicazioni e linee guida recepite anche dagli organismi sovranazionali. Nel contesto Europeo tali sollecitazioni sono confluite nei cosiddetti “*Principles for Innovative Doctoral Training – PIDT*”⁹, gli elementi strategici sui quali puntare nella ridefinizione dei percorsi di dottorato allo scopo di garantire la professionalità ed il proficuo inserimento lavorativo dei soggetti coinvolti, ossia: l’eccellenza nella ricerca; un contesto istituzionale attrattivo; la possibilità di svolgere ricerche interdisciplinari; l’avvicinamento all’industria e ad altri ambiti di impiego; il *networking* internazionale; la formazione alle *transferable skills*; il controllo di qualità. Nel corso dell’ultimo decennio tali principi sono stati recepiti a livello normativo dai vari Paesi europei e hanno orientato gli assetti della formazione dottoriale.

L’Italia, in coerenza con lo scenario sopra descritto a livello europeo, ha ridefinito il proprio modello¹⁰ attivando con il DM 45 del 2013 percorsi formativi tesi a far maturare “*le competenze necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione presso soggetti pubblici e privati, nonché qualificanti anche nell’esercizio delle libere professioni, contribuendo alla realizzazione dello Spazio Europeo dell’Alta Formazione e dello Spazio Europeo della Ricerca*”¹¹. Con il “Piano Nazionale della Ricerca 2015–2020”¹² è stata inoltre prevista l’attivazione dei cosiddetti dottorati innovativi: dottorato

⁴ L. P. McCarty - D. H. Ortloff, *Reforming the doctorate in education: Three conceptions*, «*Educational Perspectives*», 37 (2004), pp. 10-19; M. Nerad, *Globalisation and Its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate in the Future*, in M. Kiley - G. Mullins (a cura di), *Quality in postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times. Part II*, CEDAM, Canberra 2006, pp. 5-12; B. Kehm, *The Future of the Bologna Process -The Bologna Process of the Future*, «*European Journal of Education*», 45 (2010), pp. 529-534; Ead., *Higher Education as a Field of Study and Research in Europe*, «*European Journal of Education*», 50 (2015), pp. 60-74; L. Auriol - M. Misu - R. A. Freeman, *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators*, OECD Publishing 2013.

⁵ T. Bourner - R. Bowden - S. Laing, *Professional Doctorates in England*, «*Studies in Higher Education*», 26 (2001), pp. 65-83.

⁶ J. Collinson - J. Hockey, *The Social Science Training-model Doctorate: student choice?*, «*Journal of Further and Higher Education*», 21 (1997), pp. 373-381.

⁷ Y. Bao - B. M. Kehm, Y. Ma, *From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China*, «*Studies in Higher Education*», 43(2018), pp. 524-541.

⁸ A titolo esemplificativo è possibile ricordare l’attività svolta a livello europeo dall’EUA - European University Association - a partire dal 2003 <https://eua.eu/> e dal CPED - Carnegie Project on the Education Doctorate - negli USA e il Canada a partire dal 2007 <https://www.cpedinitiative.org/>.

⁹ European Commission, *Principles for Innovative Doctoral Training* https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/principles_for_innovative_doctoral_training.pdf, 2011.

¹⁰ P. Orefice P. - G. Del Gobbo (a cura di), *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Il contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato in Scienze dell’Educazione in Italia*, Franco Angeli, Milano 2011; A. Ferrara, *Professione vs. formazione: i dottorandi di ricerca in Italia*, «*Sociologia del diritto*», 2015, pp. 67-91.

¹¹ Art.1, co.3, DM 45/2013 “Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati”.

¹² Prot. 1059, 31/08/2016 “Dottorati Innovativi, attuazione del Programma Nazionale per la Ricerca 2015 - 2020 e indicazioni con riferimento al DM 552/2016 (art. 10, comma 1, lett. e)”.

Intersetoriale (o Industriale), dottorato Interdisciplinare e dottorato Internazionale. Tale apertura normativa, assieme all’aggiornamento dei requisiti fissati di volta in volta dall’ANVUR per concedere l’accreditamento ai corsi¹³, ha indotto molti Atenei e molti corsi a introdurre modifiche migliorative al proprio impianto formativo in modo da potersi fregiare di una o più di quelle che sono attualmente definite “le tre I”. L’obiettivo, in questa sede, non è quello di entrare nel merito della specificità e delle caratteristiche previste per ciascuna tipologia bensì quello di riflettere in termini più generali sulle trasformazioni che stanno attualmente interessando il dottorato nel nostro Paese.

2. Il dottorato di ricerca di area pedagogica in Italia

Per quanto gli scenari di riferimento e le indicazioni si collochino a livello globale e i riferimenti normativi a livello nazionale siano comuni, i diversi corsi di dottorato mantengono forti specificità operative connesse sia con l’Ateneo di appartenenza sia con le discipline di riferimento. Per cogliere in maniera più approfondita la situazione è parso dunque utile contestualizzare la riflessione su un unico ambito, quello pedagogico. Come in tutti i settori dell’area ERC delle Social Sciences and Humanities, la presenza di centri di ricerca extra accademici nei quali possono trovare impiego i dottori di ricerca è estremamente limitata¹⁴; le prospettive di occupazionali dei dottori di ricerca di area pedagogica hanno ulteriori peculiarità perché buona parte di essi, una volta conseguito il titolo, ritorna nella posizione professionale di partenza¹⁵ (è il caso, a titolo esemplificativo, degli insegnanti). Tali aspetti devono essere tenuti in debito conto nel momento in cui si definiscono gli assetti formativi anche se, al contempo, non bisogna dimenticare che il dottorato deve continuare a formare anche i futuri ricercatori di professione¹⁶. La comunità accademica di riferimento, inoltre, risulta attenta al tema e, già da tempo, ha avviato alcune indagini che hanno fatto emergere la molteplicità e la diversificazione dei percorsi attivati al suo interno¹⁷. Tale pluralità origina, più che da scelte di carattere organizzativo, dall’assetto della ricerca pedagogica in Italia che, come ricordano Orefice e Cunti “è storicamente contrassegnata da approcci epistemologici e teorici che evidenziano modi particolarmente eterogenei di considerare, di sentire e di conoscere il processo educativo, e, quindi, di agire su di esso”¹⁸. Tale eterogeneità si riflette inevitabilmente sui modelli formativi individuati per preparare i futuri ricercatori e sollecita il confronto e lo scambio all’interno della comunità di riferimento¹⁹.

¹³ A titolo esemplificativo è possibile consultare le “Nuove linee guida per l’accreditamento dei Corsi di dottorato A.A. 2019-2020 – XXXV ciclo” <https://www.anvur.it/attivita/corsi-di-formazione-superiore/accreditamento-dottorati-di-ricerca/xxxv-ciclo/>.

¹⁴ J. Enders, *Research training and careers in transition: a European perspective on the many faces of the PhD. Studies, «Continuing Education»*, 26 (2004), pp. 419-429; L. Morettini - E. Reale - A. Zinilli, *Carriere e mobilità dei ricercatori nelle scienze sociali e umane: un percorso differente?*, «Welfare e ergonomia», 1 (2019), pp. 123-138.

¹⁵ ISTAT, *Inserimento professionale dei dottori di ricerca. Anno 2014*, <http://www.istat.it/it/archivio/145861>, 2015.

¹⁶ C. Lisimberti, *La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills*, in L. Ghirotto (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Bologna 2017, pp. 52-61.

¹⁷ Fra gli altri si vedano: C. Gemma, *Il dottorato di ricerca. Per una teorizzazione delle pratiche formative*, Carocci, Roma 2006; P. Orefice - A. Cunti (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell’educazione*, Franco Angeli, Milano 2009; P. Orefice - G. Del Gobbo (a cura di), *Il terzo ciclo della formazione universitaria*, cit.; D. Palomba - C. Cappa (a cura di), *Doctoral studies in Europe*, Aracne, Roma 2012.

¹⁸ P. Orefice - A. Cunti (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca*, cit., p.12.

¹⁹ U. Margiotta, *Vie della formazione dottoriale: ricerca accademica e alta professionalizzazione*, «Pedagogia Oggi», 2014, pp. 44-62.

Ponendosi in continuità rispetto a tale filone di ricerca e date le repentine trasformazioni degli ultimi anni, che rendono necessario un aggiornamento degli elementi informativi a disposizione, è parso opportuno avviare un'attività di cognizione che potesse chiarire alcune dimensioni generali fornendo una base conoscitiva preliminare utile come punto di partenza per ulteriori indagini più approfondite. Si è proceduto dunque attraverso l'interrogazione del data base Cineca²⁰, ove sono censiti tutti i percorsi attivati e sono riportate le schede predisposte a cura dai coordinatori in vista dell'ottenimento o della conferma dei requisiti per l'accreditamento, procedendo successivamente con la disamina di quelle relative ai dottorati di matrice pedagogica e ad una breve cognizione sui siti web di ciascuno.

Un primo significativo elemento da considerare concerne la numerosità dei dottorati di ricerca di area pedagogica presenti attualmente in Italia. Per individuarli, interrogando il suddetto data base sono stati innanzitutto estratti i dottorati di Area 11 individuando quelli che hanno al proprio interno uno dei settori pedagogici (ped/01=27; ped/02=20; ped/03=23; ped/04=15; totale=85). Dato che spesso nel medesimo corso sono compresenti più settori, incrociando i 4 elenchi è stato possibile conteggiare quelli che ne hanno al proprio interno almeno uno (n=53). Per circoscrivere meglio l'insieme di riferimento, individuando quelli a più chiara centratura pedagogica, è stato considerato il peso complessivo dei settori all'interno della tabella “settori scientifico disciplinari coerenti con gli obiettivi formativi del corso/del curriculum” così come indicati nella scheda descrittiva. Considerando solo i corsi nei quali la percentuale occupata dai settori di area pedagogica è superiore o uguale al 20% del totale (nel caso in cui non siano presenti indirizzi/curriculum), o superiore o uguale al 35% (nel caso sia presente uno specifico indirizzo) e dopo una disamina approfondita volta a verificarne la centratura anche dal punto di vista contenutistico, risulta un elenco di 24 dottorati che possono essere dunque considerati l'insieme di riferimento²¹.

Per quanto concerne l'assetto organizzativo dei percorsi (corsi/scuole o curricoli), nella maggior parte dei casi (66,7%) si tratta di curricoli inseriti all'interno di corsi o scuole più ampi; in circa 1 caso su 3 il riferimento è invece ad un corso/scuola interdisciplinare o, in 2 casi (8,3%), totalmente di area pedagogica (Tabella 1).

Un ulteriore elemento di attenzione riguarda lo spazio occupato dalla pedagogia all'interno dei “settori scientifico disciplinari coerenti con gli obiettivi formativi” (Tabella 1). Solo in 8 casi (33,3%) compaiono esclusivamente SSD di area pedagogica mentre nella maggior parte dei casi si tratta di percorsi che hanno una componente interdisciplinare più o meno ampia: prevalgono leggermente quelli in cui la pedagogia ha una presenza non esclusiva ma comunque superiore o uguale al 50% e fornisce dunque un apporto molto significativo al profilo formativo. In poco meno di un terzo dei casi (29,2%) la pedagogia è una presenza significativa ma non preponderante rispetto agli altri SSD presenti.

L'assetto prevalentemente interdisciplinare che emerge dall'analisi, oltre a rispondere all'esigenza di garantire i parametri organizzativi necessari per l'accreditamento, risulta in linea con le sollecitazioni internazionali all'interdisciplinarietà dei percorsi ma sollecita a riflettere sulla specificità della formazione erogata e, di conseguenza, dei profili in uscita.

Tabella 1 - Corsi e curricoli di dottorato di area pedagogica

% SSD Ped	Corso/scuola	Curricolo	Totale
-----------	--------------	-----------	--------

²⁰ <https://cercauniversita.cineca.it/php5/dottorati/cerca.php>. L'interrogazione ha riguardato il 33° ciclo.

²¹ I corsi di dottorato individuati hanno sede presso i seguenti Atenei: Bari; Bergamo; Bologna; Bolzano; Cassino e Lazio meridionale; Cattolica del Sacro Cuore; Enna “Kore”; Firenze; Foggia; Macerata; Milano “Bicocca”; Modena e Reggio Emilia; Napoli “Suor Orsola Benincasa”; Padova; Perugia; Roma “La Sapienza”; Roma “Tor Vergata”; Roma “LUMSA”; Roma Tre; Salerno; Torino; Urbino “Carlo Bo”; Venezia “Ca’ Foscari”; Verona.

100,0%	2	8,3%	6	25,0%	8	33,3%
50,0-99,0%	2	8,3%	7	29,2%	9	37,6%
30,0%-49,9%	-	-	3	12,5%	7	29,2%
20,0%-49,9%	4	16,7%	-	-		
Total	8	33,3	16	66,7	24	100,0

3. Prospettive di sviluppo

La breve ricognizione effettuata offre alcuni elementi informativi di carattere generale utili per conoscere gli assetti attuali del dottorato di ricerca di area pedagogica in Italia. Appare da un lato evidente che non esiste più “il dottorato in pedagogia” ma che, anche in conseguenza delle sollecitazioni internazionali e dalle nuove indicazioni normative di riferimento, sono presenti una pluralità di percorsi differenziati che hanno al proprio interno una componente interdisciplinare più o meno ampia. L’eterogeneità rilevata in questa sede a livello macroscopico sollecita ulteriori approfondimenti. È ragionevole ipotizzare, infatti, che in ragione della diversificazione dei modelli organizzativi assunti (corso autonomo a vocazione pedagogica, corso autonomo interdisciplinare, curricolo prettamente pedagogico, curricolo interdisciplinare) e della presenza variabile della pedagogia al loro interno, i percorsi offrono proposte formative molto eterogenee e concorrono alla preparazione di profili in uscita differenziati. Ulteriori indagini più approfondite potrebbero di conseguenza fornire apporti conoscitivi utili. In particolare potrebbero utilmente essere individuate e analizzate buone pratiche, anche ampliando l’indagine al contesto internazionale, le quali potrebbero fungere da punto di partenza per promuovere una riflessione comune nella comunità accademica e per dar vita a possibili contaminazioni feconde tra i modelli formativi impiegati, promuovendo così un innalzamento complessivo della qualità del dottorato di area pedagogica.

Orientamenti bibliografici

- Altbach P. G. - Reisberg L. - Rumbley L. E. (a cura di), *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, UNESCO Publishing 2009.
- Anderson V. - Golf J., *The value of the research doctorate: A conceptual examination*, «The international Journal of Management Education», 17 (2019), pp. 1-14.
- Auriol L. - Misu M. - Freeman R. A., *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators*, OECD Publishing 2013.
- Bao Y. - Kehm B. M. - Ma Y., *From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China*, «Studies in Higher Education», 43(2018), pp. 524-541.
- Bourner T. - Bowden R. - Laing S., *Professional Doctorates in England*, «Studies in Higher Education», 26 (2001), pp. 65-83.
- Collinson J. - Hockey J., *The Social Science Training-model Doctorate: student choice?*, «Journal of Further and Higher Education», 21(1997), pp. 373-381.

- Enders J., *Research training and careers in transition: a European perspective on the many faces of the PhD. Studies*, «Continuing Education», 26 (2004), pp. 419-429.
- European Commission, Principles for Innovative Doctoral Training https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/principles_for_innovative_doctoral_training.pdf, 2011.
- Ferrara A., *Professione vs. formazione: i dottorandi di ricerca in Italia*, «Sociologia del diritto», 2015, pp. 67-91.
- Gemma C., *Il dottorato di ricerca. Per una teorizzazione delle pratiche formative*, Carocci, Roma 2006.
- Hasgall A. - Saenen B. - Borrell-Damian L., *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*, EUA 2019.
- ISTAT, *Inserimento professionale dei dottori di ricerca. Anno 2014*, <http://www.istat.it/it/archivio/145861>, 2015.
- Kehm B., *The Future of the Bologna Process -The Bologna Process of the Future*, «European Journal of Education», 45 (2010), pp. 529-534.
- Kehm B., *Higher Education as a Field of Study and Research in Europe*, «European Journal of Education», 50 (2015), pp. 60-74.
- Lisimberti C., *La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills*, in Ghirotto L. (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Bologna 2017, pp. 52-61.
- Margiotta U., *Vie della formazione dottoriale: ricerca accademica e alta professionalizzazione*, «Pedagogia Oggi», 2014, pp. 44-62.
- McCarty L. P. - Ortloff D. H., *Reforming the doctorate in education: Three conceptions*, «Educational Perspectives», 37 (2004), pp. 10-19.
- Morettini L. - Reale E. - Zinilli A., *Carriere e mobilità dei ricercatori nelle scienze sociali e umane: un percorso differente?*, «Welfare e ergonomia», 1 (2019), pp. 123-138.
- Nerad M., *Globalisation and Its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate in the Future*, in M. Kiley - G. Mullins (a cura di), *Quality in postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times. Part II*, CEDAM, Canberra 2006, pp. 5-12.
- Orefice P. - Cunti A. (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Orefice P. - Del Gobbo G. (a cura di), *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Il contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato in Scienze dell'Educazione in Italia*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Palomba D. - Cappa C. (a cura di), *Doctoral studies in Europe*, Aracne, Roma 2012.

Il valore educativo dell'esperienza in John Dewey

Jessica Pasca

Dottoranda di ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences, Università degli Studi di Palermo
email: jessica.pasca@unipa.it

Abstract: Uno dei principi cardine del pensiero di John Dewey è sicuramente quello di *esperienza* reputata generatrice di crescita e di formazione per ciascun individuo. Pertanto, questo contributo si propone come scopo quello di illustrare dapprima alcune opere della giovinezza, nelle quali Dewey, con un riferimento chiaro ed evidente a Immanuel Kant, ha maturato l'idea di un'esperienza produttrice di conoscenza e di maturazione umana e sociale; in un secondo momento verranno illustrati alcuni scritti della maturità, dove è possibile rintracciare un'evoluzione del concetto di esperienza, alla quale Dewey ha attribuito un *valore educativo* che doveva essere incoraggiato nei contesti scolastici del suo tempo al fine di sovvertire gli equilibri della didattica tradizionale.

One of the most important principles of John Dewey's thinking is surely that of experience reputed to generate growth and training for each individual. Therefore, this contribution aims to first illustrate some works of youth, in which Dewey, with a clear and obvious reference to Immanuel Kant, has matured the idea of an experience producing human and social knowledge and maturation; later will be illustrated some writings of maturity, where it is possible to trace an evolution of the concept of experience, to which Dewey attributed an educational value that had to be encouraged in the school contexts of his time in order to subvert the balance of traditional teaching.

Parole chiave: John Dewey, esperienza, educazione, crescita, formazione.

Keywords: John Dewey, experience, education, growth, training.

Introduzione

Questo scritto vuole proporre una riflessione sul valore educativo dell'esperienza nell'ottica di John Dewey. Mi sto riferendo ad una costante del pensiero deweyano, rintracciabile in quasi tutte le sue opere a carattere pedagogico e non solo. A questo proposito, infatti, cercherò di dimostrare come, in lui, l'interesse per un'esperienza in grado di generare una conoscenza, una crescita e un cambiamento tanto individuale quanto sociale sorse molto presto. Nel dettaglio, ciò venne avviato nel 1884, quando, mediante un richiamo a Immanuel Kant, l'Autore americano iniziò a ragionare sull'origine della conoscenza in rapporto con l'esperire. Tale riflessione proseguì con la stesura di alcune opere giovanili, quali *Soul and Body* del 1886, *The Reflex Arc Concept in Psychology* del 1896 e *The School and Society* del 1899. Si tratta di scritti che, a ben guardare, rappresentano un punto di riferimento per comprendere cosa Dewey intendesse per esperienza e il motivo che lo spinse ad attribuirle un vero e proprio valore educativo.

Successivamente, metterò in evidenza come il concetto deweyano d'esperienza subì una profonda *evoluzione*, divenendo *esperienza educativa*. Per questa ragione, la mia attenzione si focalizzerà su opere che rappresentano un simile progresso concettuale, quali *Democracy and Education* del 1916, *Experience and Nature* del 1923 e, in particolar modo, *Experience and Education* del 1938, nella quale Dewey presentò due principi costitutivi dell'*esperienza educativa*: la *continuità* e l'*interazione*.

1. Il giovane Dewey e la scoperta dell’esperienza

John Dewey rivolse particolare attenzione al concetto di esperienza, la cui riflessione iniziale risale all’incontro con il pensiero di Immanuel Kant. L’ancora giovane Dewey, infatti, «studiò con passione ed entusiasmo» il filosofo tedesco, «dedicandogli la propria tesi di laurea»¹ e alcuni saggi giovanili². Ciò che l’Autore di Burlington apprezzò particolarmente di Kant fu il voler indagare sull’origine della conoscenza, soffermandosi, in particolare, su quella *a posteriori*. È rispetto a quest’ultima, difatti, che Kant asserì come la «percezione» sensibile offra «il problema per l’attività conoscitiva»³ determinandola. Dal filosofo di Königsberg, inoltre, Dewey ammirò la ferma convinzione secondo la quale la conoscenza non sia frutto di una mera fonte esterna (l’oggetto empirico da conoscere), né di una interna (il soggetto che conosce), bensì del rapporto che intercorre tra l’uno e l’altro. In questo modo, Kant ribaltò «il rapporto tra oggetto-soggetto»⁴, sostenendo l’importanza di entrambi nel processo conoscitivo. Una relazione che, come noteremo, venne promossa anche da Dewey⁵.

L’interesse deweyano nei confronti dell’origine della conoscenza, però, non terminò con gli studi kantiani, ma proseguì lungo tutto l’Ottocento. A tal fine, infatti, nel 1886 l’Autore americano diede alle stampe *Soul and Body*, dove rifletté sulla relazione che intercorre tra l’attività intellettuale e quella esperienziale. In questo scritto Dewey, rifacendosi agli insegnamenti del filosofo tedesco, spiegò come non esista una separazione tra la mente e il corpo, poiché vi è una profonda «connessione» tra «i fenomeni esterni» e quelli «fisiologici»⁶. Nel dettaglio, Egli illustrò come il sistema nervoso umano percepisca e codifichi gli stimoli provenienti dall’esterno e che senza di essi non potrebbe attivarsi⁷.

Le considerazioni attorno all’esperienza proseguirono anche nel luglio del 1896, anno in cui il giovane Dewey pubblicò *The Reflex Arc Concept in Psychology*, uno scritto ancora oggi fonte di interesse⁸, poiché molte delle considerazioni qui esposte – anche a carattere pedagogico – «rimangono [...] estremamente attuali»⁹.

In quest’opera, inoltre, Dewey gettò le basi per la sua teoria dell’esperienza, criticando un concetto caro alla psicologia tradizionale: l’arco riflesso. Quest’ultimo tendeva a spiegare il sorgere della conoscenza e dei comportamenti umani mediante il principio dello stimolo-risposta. L’assioma

¹ Pezzano T., *Le radici dell’educazione. La teoria dell’esperienza in John Dewey*. Franco Angeli, Milano 2017, p.30.

² Si pensi, ad esempio, a *Kant and Philosophic Method*, nella quale Dewey, seguendo gli insegnamenti kantiani, riflette sul rapporto tra l’intuizione sensibile e la conoscenza. Dewey, J., *Kant and Philosophic Method* [1884], in «The Early Works of John Dewey», 1882-1898, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1969.

³ Dewey J., *The Quest for Certainty. A study of the Relation of Knowledge and action*, New York by Minton, Balch & Co, 1929, tr. it. *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*. La Nuova Italia, Firenze 1968, p. 184.

⁴ Pezzano T., *Le radici dell’educazione. La teoria dell’esperienza in John Dewey*, p.32.

⁵ Va però ricordato come Dewey fu anche critico nei confronti di Kant. In particolare, la disamina riguardò soprattutto i giudizi sintetici a priori, i quali dimostrarono come per Kant la mente potesse essere un «epifenomeno metafisico», in quanto in grado di raggiungere una conoscenza indipendente dall’esperienza sensibile. Una convinzione, questa, non presente in Dewey, il quale ritenne che la conoscenza non potesse prescindere da una percezione empirica. *Ibi*, p. 34.

⁶ *Ibi*, p. 42.

⁷ «The fundamental nervous activity is a process of adjustment, consisting in a twofold contemporaneous process of stimulation and reaction or inhibition. If we turn to the same physiological authorities whence we learned of the homogeneous nature of the action of fibre and cell, we shall learn what this action is. Nervous tissue, in the first place, wherever found is a highly unstable chemical compound. Any excitation tends to set up such chemical change as will reduce it to relatively simpler and more stable compounds». Dewey J., *Soul and Body*, in «Bibliotheca Sacra», Vol. 43, University of California 1886, p. 244.

⁸ Hickman L. A. (a cura di), *John Dewey: his life and work*, San Luis Obispo: Davidson Films Inc. 2001.

⁹ Szpunar G., *Dewey, la teoria dell’arco riflesso e la transazione*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa» 1/giugno 2010, p. 131.

dell’arco riflesso, però, dimenticava il dualismo «tra sensazione e idea» e tra «corpo e anima», in quanto definite «unità autonome, distinte e indipendenti»¹⁰. Pertanto, secondo questa concezione, «l’unità stimolo-risposta [...] era semplicemente un “arco” tagliato da un ciclo»¹¹.

In altre parole, il sistema dell’arco riflesso presentava lo stimolo (l’ambiente) e la risposta (il comportamento e/o la conoscenza umana) come separati tra di loro, considerando, di contro, l’assetto cerebrale alla stregua di un arco, ove ciascun elemento è separato e scisso da qualunque altro¹². Al contrario, Dewey, nel 1896, considerava l’agire e il conoscere umano una «coordinazione organizzata di parti e non un arco che non prevede ritorno esperienziale e che presenta la psiche come frammentata»¹³, preferendo parlare non di arco, bensì di *circuito*. A suo dire, infatti, a differenza della psicologia tradizionale, non era scontato ritenere che a uno stimolo corrispondesse immediatamente una risposta, che poteva variare in base alle conoscenze, agli apprendimenti e alle esperienze passate¹⁴.

Attraverso quanto fin qui scritto, voglio fare notare come Dewey abbia maturato molto presto l’idea di un’esperienza intesa come un processo complesso, lungo e articolato, che non si esaurisce in un’azione meccanica scaturita da uno stimolo. Secondo il pensatore di Burlington, infatti, l’uomo *reagisce attivamente* e in modo non sempre prevedibile agli stimoli dell’ambiente che lo circonda, in virtù di un reciproco *do ut des*.¹⁵ Una convinzione che, del resto, non ritengo essere di difficile comprensione, soprattutto se si considera che l’essere umano «ha il potere di agire sul proprio ambiente e di modificare la direzione degli eventi naturali» e sociali, generando un’*interazione* «tra l’individuo e l’ambiente» intesa come un «processo di interscambio dal quale si origina l’esperienza»¹⁶

Secondo Dewey, dunque, l’esperienza rappresenta un’*interazione* dinamica e attiva tra *l’uomo e il suo ambiente*.

2. La scoperta del valore educativo dell’esperienza: da *The School and Society* a *Experience and Nature*

¹⁰ *Ibi*, pp. 131-2.

¹¹ Bredo E., *Evolution, psychology, and John Dewey’s critique of the reflex arc concept*, in «The Elementary School Journal», 1998 (5), p.454.

¹² A questo proposito Dewey scrisse: «The reflex arc theory [...] gives us one disjointed part of a process as if it were in whole. It gives us literally an arc, instead of the circuit; and not giving us the circuit of which it is an arc, does not enable us to place, to center, the arc. This arc, again, falls apart into two separate existences having to be either mechanically or externally adjusted to each other». Dewey J., *The Reflex Arc Concept in Psychology*, in «The Psychological Review» Vol. III 4 (July 1896), p. 370.

¹³ Pezzano T., *Le radici dell’educazione. La teoria dell’esperienza in John Dewey*, p.49.

¹⁴ A scopo esemplificativo, Dewey riporta in *The Reflex Arc Concept in Psychology* l’esempio del bambino e della fiamma, affermando che la visione della fiamma (stimolo) non determinerà necessariamente lo spostamento della mano del bambino (la risposta), in quanto potrebbe accadere che la sua risposta vari qualora l’infante apprendesse che la fiamma non rappresenta sempre un pericolo, in quanto, talvolta, essa potrebbe servire semplicemente per scaldare il latte, ad esempio, e non necessariamente per bruciarsi. Szpunar G., *Dewey, la teoria dell’arco riflesso e la transazione*, in Giornale Italiano della Ricerca Educativa 1/giugno 2010, p. 135.

¹⁵ Come ricorda A. Gentile la definizione che Dewey diede di esperienza lo allontanò molto da quella offerta dall’empirismo inglese. Quest’ultimo esaltava il valore dell’esperienza considerandola, da sola, fonte di conoscenza. Al contrario, l’Autore americano effettuò un passo indietro dal «concetto tradizionale di esperienza, fondato sulla contrapposizione tra soggetto e oggetto», in quanto, a suo dire, l’esperienza non è legata dalla soggettività, ma nasce da un incontro tra questa e il dato oggettivo.

In sostanza, in Dewey la continuità tra il soggetto e l’oggetto è pertanto fondamentale, a scapito di quanto stabilito dall’empirismo classico che non ne riconosceva la connessione. Gentile A., *John Dewey. I fondamenti della formazione in una società libera e democratica*, IfL Press, Roma 2013, p. 27.

¹⁶ Pezzano T., *Le radici dell’educazione. La teoria dell’esperienza in John Dewey*, p.50.

Ho cercato fin qui di far notare come Dewey, partendo da una critica nei confronti della psicologia tradizionale e della dottrina dell'arco riflesso, abbia mosso i primi passi verso l'elaborazione di una teoria dell'esperienza che, come si vedrà più avanti, costituì l'intero sistema di pensiero deweyano.

Con il passare del tempo, infatti, il filosofo e pedagogista statunitense rese sempre più chiaro il suo ideale di esperienza, riconoscendole un ruolo fondamentale nel processo educativo. Tutto questo è rintracciabile già in *The School and Society* del 1899, un testo fortemente «influenzato dalla teoria dell'esperienza adattiva dell'individuo nei confronti dell'ambiente»¹⁷ che rappresenta, ancora tuttora, l'essenza del pensiero pedagogico del Nostro¹⁸. In questo lavoro Dewey espresse in modo inequivocabile il valore educativo dell'esperienza, affermando che la vera origine della conoscenza non derivi esclusivamente dalla lettura dei libri di testo, o dall'ascolto di lezioni frontali, bensì da *attività pratiche* e a carattere *laboratoriale*, le quali renderebbero lo studio teorico più attraente, agevolandone l'apprendimento degli studenti¹⁹.

Un'altra opera che rappresenta pienamente l'importanza che Dewey attribuì all'esperienza, soprattutto a fini educativi, è certamente *Democracy and Education* del 1916. Qui Dewey considerò l'esperienza un «tentare»²⁰ capace di determinare un *cambiamento* nell'uomo che, mediante l'esperire, può apprendere e maturare una conoscenza, così come nell'ambiente a lui circostante.

L'idea di un'esperienza in grado di trasformare l'uomo e il contesto d'appartenenza rappresentò il valore educativo che Dewey attribuì ad essa. Tuttavia, il pensatore americano era consapevole che si trattasse di un concetto non realizzato pienamente dalle scuole tradizionali del suo tempo, non ancora interessate a creare un contesto educativo che assecondasse un apprendimento più pratico e attivo. A questo proposito, infatti, Dewey, in *Democracy and Education*, scrisse come «la stessa parola allievo» significasse «una persona impegnata non nell'avere delle feconde esperienze, ma nell'assorbire la conoscenza»²¹.

Come presentato in *Democracy and Education*, Dewey, inoltre, sostenne la relazione tra il pensiero e l'esperienza, conferendo a quest'ultima un ruolo decisivo per la crescita dell'uomo, in quanto sono le situazioni reali a stimolare il pensare umano e, in particolare, quello *riflessivo*²².

Dewey, nel testo del 1926, ribadì l'errore (compiuto talvolta anche nell'epoca classica) di scindere la mente dal corpo, credendo che la prima sia del tutto autosufficiente e distaccata dal secondo. Il pensatore statunitense, in altre parole, criticò la considerazione secondo cui «l'esperienza» sia «limitata ai sensi e agli appetiti, a un mondo puramente materiale» e, per questo motivo, «separata dal pensiero»²³. A suo dire, invece, l'esperienza genera il pensiero e questo si migliora, si indirizza e si costituisce mediante un rapporto di assoluta ambivalenza con l'esperienza²⁴.

¹⁷ *Ibi*, p. 109.

¹⁸ Va ricordato, difatti, che in *The School and Society* «l'educazione» venne definita alla stregua di una «pratica atta a dirigere [...] attività indirizzate a realizzare [...] un uso [...] riflessivo di forze e potenzialità interne all'individuo». Striano M., *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, Pensa MultiMedia Editore, Brescia 2015, p. 14.

¹⁹ Dewey J., *The School and Society* [1899], The University of Chicago Press, Chicago, Illinois 1915.

²⁰ J. Dewey, *Democracy and Education* [1916], tr. it di E. Agnoletti, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949, p. 179.

²¹ *Ibi*, pp. 180-1.

²² Dewey J., *How we Think* [1910], tr. it. di A. Guccione Monroy, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986.

²³ *Ibi*, p. 197.

²⁴ Goussot A., *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, in «Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica», 5/2013.

Nel 1920 venne pubblicata *Reconstruction in Philosophy* dove, oltre a riflettere su una filosofia²⁵ «risanata», [...] in grado di interloquire produttivamente sui problemi della società»²⁶, Dewey ritornò a ragionare sul concetto di esperienza. Il saggio si apre dapprima con una confutazione riguardo a due correnti filosofiche: il razionalismo e l'empirismo. Entrambe vennero accusate di aver distorto il senso dell'esperienza, seppure in due modi opposti. Il razionalismo considerò la ragione umana la fonte assoluta della conoscenza, dimenticando il valore dell'esperire; l'empirismo, invece, esaltò il valore dell'esperienza, a scapito della mente umana. Due estremismi, insomma, a cui Dewey, come visto precedentemente, oppose subito resistenza, poiché certo che tra l'individuo e l'esperienza empirica vi fosse un *rapporto dialettico*, e che sia questa relazione a generare il pensiero, la conoscenza e, quindi, a educare²⁷.

Tuttavia, la riflessione rispetto al tema dell'esperienza proseguì qualche anno dopo. Nel 1925, infatti, l'Autore statunitense terminò *Experience and Nature*, un'opera in cui ribadì la rilevanza dell'esperienza nel processo di conoscenza, di apprendimento e, dunque, di crescita, sino a qualificare «un metodo di ricerca e un momento filosofico»²⁸.

L'intento di Dewey, inoltre, fu anche quello di evidenziare come l'esperienza e la natura non siano antinomiche, ma vicine e complementari. Nello specifico, Egli cercò di spiegare come «l'esperienza» non sia «un velo» che isola «l'uomo dalla natura», bensì «un mezzo per penetrare [...] nel cuore della natura»²⁹, rappresentando «apprensione del significato delle cose del mondo»³⁰, ovvero, come già ricordato, crescita, conoscenza e pensiero.

3. *Experience and Education*: quando l'esperienza può dirsi educativa?

Tra le opere della maturità che ebbero come oggetto di studio l'esperienza, reputo fondamentale ricordare *Experience and Education*, del 1938. Rispetto a *Democracy and Education*, si tratta di uno scritto nel quale il filosofo americano ragionò in modo più organico sul concetto di esperienza, attribuendole un inequivocabile valore educativo.

Per prima cosa, in questo volume, Dewey attribuì all'educazione una connotazione *progressiva*, presentando un processo educativo che, incentrato sull'esperienza, favorisce «l'espressione e la cultura dell'individualità, [...] la libera attività»³¹, a scapito di una didattica predefinita, passiva e incentrata su semplici lezioni frontali. Inoltre, l'Autore precisò che l'educazione è *progressiva* nella misura in cui «riesce ad infondere negli individui l'intelligenza, rendendo», al contempo, «la società migliore, aperta al progresso»³² soprattutto in senso democratico.

Proseguendo nella lettura di questo testo, ci si accorge di come Dewey si interroghi sull'essenza delle esperienze, chiedendosi se esse siano sempre educative. La risposta che il Nostro sembra darci appare abbastanza chiara: non tutte le esperienze che si vivono educano. Del resto, anche ascoltare

²⁵ Va ricordato come Dewey ragionò sul valore della filosofia anche in un'altra opera risalente al '29: *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Dewey J., *The Sources of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1929, tr. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

²⁶ Matteucci G. (a cura di), *Per una filosofia risanata. Intelligenza e percezione*, Armando Editore, Roma 2009, p. 13.

²⁷ Infatti, è a questo proposito che Dewey scrive come «l'organismo non se ne sta ad aspettare che gli capiti qualcosa», ma fa qualcosa. Ovunque ci sia vita, e ovunque vi sia la presenza di un organismo vivente, c'è attività, un'attività che non è mai frutto solo dell'uomo o dell'ambiente, ma della relazione che vi è tra entrambi. Dewey J., *Reconstruction in Philosophy* [1920], tr. it. di G. De Ruggiero, *Ricostruzione filosofica*, Laterza, Bari 1931, p. 105.

²⁸ Dewey J., *Experience and Nature* [1925], tr. it. di N. Abbagnano, *Esperienza e natura*, Paravia, Milano 1948, cit. p. VII.

²⁹ De Maria A., *Invito al pensiero di Dewey*, Mursia Editore, Milano 1990, p. 49.

³⁰ Rosa M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, Marietti, Genova 2011, p. 31.

³¹ Dewey J., *Experience and Education*, p. 8.

³² Pezzano T., *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, p. 122.

una lezione frontale per delle ore è un’esperienza ma, non si può di certo dire che educhi alla libertà di azione e di pensiero. Nelle scuole tradizionali, ad esempio, gli alunni facevano delle esperienze, ma, il più delle volte, esse generavano noia, disinteresse per gli argomenti di studio e ripugnanza nei confronti della scuola, finendo, in questo modo, per essere *diseducative*.

Dewey, quindi, avvertì la necessità di fare chiarezza rispetto al tema dell’esperienza e, per questa ragione, in *Experience and Education*, evidenziò i due principi che attribuiscono un valore educativo all’esperienza: la *continuità* e l’*interazione*.

È possibile dire che il principio di continuità costituisca «il criterio per discriminare le esperienze che sono educative da quelle che non lo sono»³³. Esso sancisce la possibilità che ogni esperienza sia collegata con «quelle che l’hanno preceduta» modificando «in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno»³⁴.

In breve: un’esperienza, affinché sia realmente educativa, deve essere in continuità con il passato, con il presente e con il futuro.

La continuità tra il passato e il presente implica un rapporto con le conoscenze e con le esperienze pregresse degli educandi. In questo modo, ciò che già si possiede non si limiterà ad essere un «possesso statico», ma diverrà «un mezzo ed uno strumento per aprire nuovi campi»³⁵. Per questa ragione, è compito dell’educatore esplorare il patrimonio conoscitivo ed esperienziale di cui gli alunni sono già in possesso, considerandolo una base sulla quale edificare l’intero processo educativo presente³⁶.

La continuità tra il passato e il futuro, invece, rappresenta la possibilità di generare un rapporto profondo tra l’esperienza verificata e quella che si verificherà, dacché «ogni esperienza è una forza propulsiva»³⁷. È a questo riguardo che Dewey scrisse: «c’è qualche esperienza in ogni caso» che, nel bene o nel male, «influenza [...] le attitudini che aiutano a decidere della qualità delle esperienze che seguiranno, col promuovere certe preferenze ed avversioni, e col rendere più facile o più difficile l’agire per questo o quel fine»³⁸. La responsabilità è, però, dell’educatore, il quale deve «rendersi conto in quale direzione si muove un’esperienza»³⁹ e cercare di orientarla al fine di renderla una fonte di crescita e di maturazione per ciascun educando. Di conseguenza, «occorre stare all’erta per vedere quali attitudini e tendenze abituali si stanno creando» e «giudicare quali attitudini avviano di fatto ad un aumento di crescita e quali altre l’ostacolano»⁴⁰.

L’educazione tradizionale, chiarisce Dewey, ignorava il principio di continuità, dal momento che quello che contava era l’acquisizione di un maggior numero possibile di conoscenze, attenzionando solo l’aspetto quantitativo, ché quello qualitativo. Al fine di non commettere lo stesso errore, l’educazione progressiva doveva focalizzare l’attenzione sul principio di continuità e promuovere l’idea di un docente attento alla qualità dell’esperienze rendendole *davvero* educative.

Il principio di interazione è un altro postulato che sanciva il valore educativo dell’esperienza. Per *interazione* Dewey intendeva l’influenza reciproca tra due fattori che dovrebbero incontrarsi nel corso dell’esperienza: l’individuo e l’ambiente. Secondo l’Autore, infatti, un’esperienza educativa

³³ *Ibi*, p. 126.

³⁴ Dewey J., *Experience and Education*, cit. p. 23.

³⁵ *Ibi*, p. 66.

³⁶ Anche G. Lombardo Radice, in *L’educazione della mente*, affermò che ogni bambino, sin dai primi anni di vita, possiede già una concezione del mondo, ovvero detiene «una mentalità», «una ideologia» che gli è stata ereditata, in buona parte, dalla famiglia di appartenenza. Il bambino, insomma, accede a scuola che è dotato di un patrimonio conoscitivo, anche se questa è, in parte, costituita da una visione talvolta animista, artificiosa e “magica” del mondo, in quanto tipica del bambino e dell’infanzia. Radice L. G., *L’educazione della mente*, Editori Riuniti, Roma 1972, p. 197.

³⁷ Dewey J., *Experience and Education*, p. 26.

³⁸ *Ibi*, p. 25.

³⁹ *Ibi*, p. 26.

⁴⁰ *Ibi*, p. 27.

nasce attraverso una *transizione* tra l'uomo e il suo ambiente di vita. Nel caso dell'esperienza educativa si tratterebbe di attribuire un valore tanto ai bisogni, agli interessi e alle esigenze dell'individuo, quanto alle caratteristiche e alle richieste dell'ambiente. L'educazione progressiva tendeva a considerare tali aspetti, mentre quella tradizionale non lo faceva affatto, privilegiando «le condizioni esterne rispetto all'interiorità dell'individuo»⁴¹. Ne derivava una didattica impositiva, rigida, meccanica e, per questa ragione, estranea agli alunni. Al contrario, «il principio dell'interazione [...] fa intendere che il mancato adattamento del materiale ai bisogni e alle attitudini degli individui può provocare una esperienza non educativa»⁴².

Infine, ritengo necessario sottolineare come per Dewey la continuità e l'interazione siano collegati tra di loro. Senza indugi, infatti, l'Autore americano spiegò che «i due principi [...] non sono separati l'uno dall'altro»⁴³, costituendo l'esperienza educativa.

In altre parole, «la continuità e l'interazione [...] porgono la misura del significato e del valore educativo di un'esperienza»⁴⁴. Tuttavia, va ricordato, ancora una volta, che sarà compito dell'educatore fare in modo che l'esperienza possegga entrambi i principi rendendola educativa. Quella di chi educa è, quindi, una *responsabilità morale*, nei confronti dell'individuo e della società. Del resto, così come insegnato dallo stesso Dewey, «la scuola è in modo prioritario un'istituzione fondata dalla società con lo scopo di svolgere un determinato compito: esercitare una [...] funzione per il mantenimento della vita e per promuovere» il suo «benessere»⁴⁵.

Bibliografia

- Crosser P. K., *The Nihilism of John Dewey*, Philosophical Library, New York 1955.
- Dewey J., *Soul and Body*, in «Bibliotheca Sacra», Vol. 43, University of California 1886.
- Dewey J., *The Reflex Arc Concept in Psychology*, in «The Psychological Review» Vol. III 4 (July 1896).
- Dewey J., *The School and Society* [1899], The University of Chicago Press, Chicago, Illinois 1915.
- Dewey J., *Reconstruction in Philosophy* [1920], tr. it. di G. De Ruggiero, *Ricostruzione filosofica*, Laterza, Bari 1931.
- Dewey J., *How We Think*, D. C. Heath & Co., Boston, Boston 1910.
- Dewey J., *How We Think*, D.C. Heath and Company, Boston 1933.
- Dewey J., *Democracy and Education* [1916], tr. it di E. Agnoletti, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- Dewey J., *Experience and Nature* [1925], tr. it. di N. Abbagnano, *Esperienza e natura*, Paravia, Milano 1948.
- Dewey J., *Experience and Education*, The Macmillian Company, New York, 1959.
- Dewey J., *The Quest for Certainty. A study of the Relation of Knowledge and action*, New York by Minton, Balch & Co, 1929, tr. it. *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*. La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Dewey J., *The Early Works 1882 – 1898, Volume 5: 1895-1898*, Southern Illinois University Press, USA 1972.
- Dewey J., *The Middle Works, 1899-1924, Volume 3: 1903-1906*, Southen Illinois University Press, USA 1977.

⁴¹ Pezzano T., *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey.*, cit. p. 126.

⁴² Dewey J., *Experience and Education*, p. 36.

⁴³ *Ibi*, p. 33.

⁴⁴ *Ibi*, pp. 33-4.

⁴⁵ Pezzano T., *I fondamentali principi etici dell'educazione nel giovane Dewey*, in «Nuova Secondaria», (XXXII), n. 3, novembre 2014, p. 17.

- Dewey J., *The Middle Works, 1899-1924, Volume 6: 1910 – 1911*, Southern Illinois University Press, USA1978.
- Dewey J., *How we Think* [1910], tr. it. di A. Guccione Monroy, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
- Dewey J., *The Sources of a Science of Education*, Livering Publishing Corporation, New York 1929, tr. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- Edman I., *John Dewey, his Contribution to the American Tradition*, The Bobbs-Merrill Company, INC., New York 1955.
- Garforth F. W., *John Dewey, Selected Educational Writings*, Heinemann, London 1966.
- Gentile A., *John Dewey. I fondamenti della formazione in una società libera e democratica*, IfL Press, Roma 2013.
- Geiger G. R., *John Dewey in Perspective a Reassessment by George R. Geiger*, McGraw-Hill Book Company, London 1958.
- Geiger G. R., *John Dewey in Perspective*, McGraw-Hill Book Company, London
- Hickman L. A. (a cura di), *John Dewey: his life and work*, San Luis Obispo: Davidson Films Inc. 2001.
- Hocking W. E., *Dewey's Concepts of Experience and Nature*, in «The Journal of Philosophy», (XLIX), n. 2, 29/febbraio 1940.
- Kant I., *Critique of Pure Reason*, Scientia Verlag Aalen, Germany 1982.
- Kestenbaum V., *The Phenomenological Sense of John Dewey. Habit and Meaning*, Humanities Press, New Jersey, 1977.
- Matteucci G. (a cura di), *Per una filosofia risanata. Intelligenza e percezione*, Armando Editore, Roma 2009.
- McDermott J. J., *The philosophy of John Dewey. Volume II. The Lived Experience*. Capricorn Books, New York 1973.
- Pezzano T., *I fondamentali principi etici dell'educazione nel giovane Dewey*, in «Nuova Secondaria», (XXXII), n. 3, novembre 2014.
- Pezzano T., *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*. Franco Angeli, Milano 2017.
- Rosa M. Calcaterra, *Idee concrete, percorsi nella filosofia di John Dewey*, Marietti, Genova 2011.
- Radice L. G., *L'educazione della mente*, Editori Riuniti, Roma 1972.
- Szpunar G., *Dewey, la teoria dell'arco riflesso e la transazione*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa» 1/giugno 2010 Bredo E., *Evolution, psychology, and John Dewey's critique of the reflex arc concept*, in «The Elementary School Journal», 1998 (5).
- Striano M., *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, Pensa MultiMedia Editore, Brescia 2015.
- Tiles J. E., *Dewey, The Arguments of the Philosophers*, Routledge, London 1988.

La dimensione dialogica nella costruzione del soggetto/persona. Paradigmi interpretativi per una rinnovata paideia.

Antonia Rubini

Ricercatrice in Pedagogia Generale e sociale, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
email: antonia.rubini@uniba.it

Abstract: Se si accetta l'assunto per cui la corretta relazione tra individui presuppone il rispetto della libertà e la consapevolezza della responsabilità dell'altro, consegue che sia giustificata la dimensione deontologica del rapporto tra gli uomini. Quindi, se il progredire dell'uomo deriva dalla sua educazione, allora anche la misura degli stimoli in essere nei rapporti tra gli individui è rappresentativa del livello di civiltà del gruppo. Indagare su un livello di civiltà deve necessariamente considerare la relazione interpersonale tra i membri del gruppo, indipendentemente dal giudizio sui fatti.

Occorre però indagare nello scenario attuale una dimensione nuova: Vilém Flusser aveva parlato della rivoluzione digitale come "tecnica dell'amore del prossimo" per cui la connessione tra gli uomini attraverso la rete avrebbe creato le condizioni, rivelatesi oggi utopistiche se non false, per un compimento dell'amore del prossimo.

L'uomo rigetta il risultato del neoliberismo come sistema sotto la forma dell'angoscia esistenziale che deriva dalla proliferazione dell'uguale messa in atto dalla globalizzazione e in mancanza di una politica vitale sorge una massa resa insicura e guidata dall'angoscia.

È interessante, a questo proposito, il tentativo che troviamo nell'opera di Martin Buber di cogliere, nell'accordo dell'anima con se stessa, la "conoscenza" con l'altro, che forse può ancora salvare l'umanità stessa.

If you accept the assumption that the correct relationship between individuals presuppose the respect for freedom and the awareness of responsibility of the other, it follows that the deontological dimension of the relationship between people is justified. So if man's progress comes from his upbringing, then the measure of the stimuli put in place in relationships between individuals is also representative of the level of civilization of the group.

Investigating a level of civilization must necessarily consider the interpersonal relationship between group members, regardless of the judgment on the facts. However, a new dimension must be investigated in the current scenario: Vilém Flusser had spoken of the digital revolution as a "technique of the love of others" thus the connection between men through the network would create the conditions, revealed today utopian if not false, for the fulfillment of the love of others.

People rejects the neoliberalism as a system in the form of existential anxiety that results from the proliferation of the "same" born by the globalisation; in the absence of a vital policy people are insecure and guided by anxiety.

In this regard, it is interesting to find in Martin Buber's work, in the agreement of the soul with itself, the "knowledge" with the other, which perhaps can still save humanity itself.

Parole chiave: educazione, dialogo, persona, neoliberismo, responsabilità

Keywords: education, dialogue, person, neoliberalism, responsibility

1. Premessa

Se è vero che la misura dell'educazione è evidente nel modo in cui la persona si esprime nella società, con pienezza di libertà e con chiarezza di responsabilità, e se è vero che il rapporto sociale implica il

rispetto dell'altrui libertà e la considerazione dell'altrui responsabilità, come elementi costitutivi e originari della stessa libertà individuale, non v'è dubbio che il "rapporto" tra gli uomini trovi la sua giustificazione in una dimensione deontologica.

Se, allora, il progresso umano di un determinato gruppo sociale non è, né può esserlo, indipendente dal livello di educazione dei singoli individui che costituiscono il gruppo, la misura delle possibilità e degli stimoli che i soggetti umani rintracciano nei loro rapporti interpersonali, è, ancora la misura del livello di civiltà a cui il gruppo stesso perviene.

Il rapporto al tu, "in quanto ambiente che rende possibile il sintonizzarsi della dinamica integrale di due soggettività, è quasi il balenare, alla mente dei due interlocutori, del valore effettivo dell'altro, è il cogliere in maniera esistenziale il fascino della irrepetibilità, che sfugge agli altri tipi di accostamento in quanto non raggiungibile, se non impropriamente, con le categorie razionali. Ne viene, come logica conseguenza, che del tu è possibile parlare...a livello... di un'esperienza che, almeno in una delle due soggettività, è il punto di arrivo di uno sforzo incessante"¹.

L'indagine su un determinato tipo storico di cultura, o di civiltà, che voglia giungere, al di là della pura registrazione dei "fatti" e del loro concatenamento causale, a stabilirne il valore e a giudicarli, deve fondarsi sullo studio dei rapporti interpersonali esistenti 'nel' gruppo per notarne la qualità e saggierne, in concreto, il grado di eticità dato dal "flusso a due direzioni" tra l'individuo e la società, in quanto la presenza di modelli etici, nella condotta del gruppo, rappresenta, a un tempo, un risultato e uno stimolo dell'attività morale dei singoli soggetti.

Date queste premesse, un possibile miglioramento del livello etico culturale degli individui che operano in un determinato contesto sociale, deve far leva, contemporaneamente, sia sulla persona sia sulla società. Su quella per animarne l'educazione nel senso di una libertà che non sia puramente tecnica o economica. Su questa per eliminare tutto ciò che, nella legge o nel costume, nella teoria o nella prassi, favorisce l'alienazione dell'uomo da sé, il suo confondersi nella massa.

La deresponsabilizzazione, come è stato opportunamente sottolineato, "induce il prevaricare della tecnica, perfeziona la delega alla tecnologia di tutti i problemi concernenti l'esistenza umana e gli stessi valori. Il declino dei valori è anche legato ad una mancata lettura – progetto della realtà a chiara configurazione educativa, ove la responsabilità non rappresenta né un principio teologico, né scopo immediato di ridotta temporalità. L'istanza dell'educazione alla libertà è in primo luogo senso di una realtà verso la quale muovere con impegno nell'ordine di una progettualità esistenziale pensata nella dimensione della possibilità e secondo responsabilità"².

Pur considerando "superata" l'interpretazione sociologistica dei fatti umani, rimane ancora, per chi voglia cogliere sotto questo profilo, gli aspetti peculiari dell'anima contemporanea, una fascia d'ombra che avvolge i fatti stessi e ne ostacola la loro puntuale comprensione. È difficile, molto difficile, cogliere, sotto il profilo deontologico, il senso della nostra epoca, della quale sarebbe estremamente riduttivo formulare un giudizio negativo, assimilandola a un'epoca sorda ai valori dello spirito e paurosamente irretita dalla tecnologia da essa creata.

Riprendendo Accone: "se la pedagogia ha ancora un senso nella cultura del nostro tempo, essa assume per intero la rete delle dinamiche di funzioni e di senso che si addensano su referenti come quelli di educazione, di uomo, e di società tecnologica entro la quale l'uomo e l'educazione hanno cittadinanza nel tempo storico presente. Ma dire uomo, educazione e società tecnologica e della conoscenza diffusa e totalizzante significa avere l'ambizione di mettere a fuoco modalità complesse e polisense, di una assoluta pregnanza e di molteplici e intrecciati aspetti difficili da sceverare e da ridurre a dinamiche semplici e deterministiche, lineari e meccaniche"³.

L'appannarsi dell'orizzonte etico della coscienza storica dell'uomo del nostro tempo importa, a un

¹ E. Ducci, *Essere e comunicare*, Adriatica Editrice, Bari 1974, p.187.

² A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità - Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2001, p.104.

³ G. Accone, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004, p. 24.

tempo, come causa e effetto, una estenuazione della cultura e una marcata limitazione degli ambiti in cui si estrinseca, o si dovrebbe estrinsecare, la libertà di ogni singolo individuo.

“L'esistenza di una nuova cultura del soggetto/persona che, rafforzando e promovendo le energie culturali e spirituali dei singoli, porti alla capacità dei singoli individui di essere protagonisti attivi della vita associata. In tal modo la democrazia non si riduce a un insieme di regole procedurali volte a tutelare e a comporre gli interessi dei singoli, ma assume i caratteri di un progetto “umanizzante” affidato alla capacità d'iniziativa e di presenza dei soggetti”⁴.

Convinti che la restituzione dell'indagine sul fenomeno umano quale oggetto privilegiato della speculazione filosofica costituisca, senza dubbio, l'elemento caratterizzante nell'attuale “crisi” di valori che serpeggia nel pensiero del nostro tempo, e che il formalismo dell'imperativo morale possa, ancora, configurare gli aspetti essenziali dell'agire umano, è evidente che *l'homo faber*, fattosi *homo sapiens* rischia irrimediabilmente di perdere la coscienza dell'altro, ma, anche, quella del proprio io. Nel realizzare, nelle sue varie modalità, un compiuto *Menschein*, “ogni dialogo non tanto pone quanto presuppone, non in senso cronologico ma in senso di fondamento, la mutualità e la relazione, pretende l'incarnazione e, rifuggendo dall'apparire falso, tende all'aprirsi reciproco dell'essere e della totalità dell'essere. Solo per questo il dialogo, nel quale il legame pare costituito dalla parola e dal linguaggio, ha un valore particolare ed è fatto oggetto di un'analisi accurata al fine di individuarne i fattori positivi, anche più lontani e indiretti, e rimuoverne gli ostacoli”⁵.

2. La necessità di una “politica vitale” come sostegno alla costruzione della persona nella società neoliberistica.

Già secondo la visione filosofica dell'Idealismo tedesco e in particolare secondo Lessing, Herder e Schiller, sorvolando sulle loro differenze, l'uomo è libero e chiamato alla perfezione: l'essere umano fa parte di una catena, è un membro di essa, e sia il singolo che la catena intera del genere umano, nelle sue diverse forme di popolo, sono chiamati all'ideale di perfezione;⁶ in forza della natura essi possono, via via, realizzare la loro perfezione. Anche il Positivismo con il mito del progresso aveva in sé questa gioiosa spinta ottimistica per il destino dell'umanità e tali concezioni sono poi confluite nell'estremo ottimismo della rivoluzione digitale. Vilém Flusser addirittura aveva parlato della rivoluzione digitale come “tecnica dell'amore del prossimo”⁷: la connessione tra gli uomini attraverso la rete avrebbe creato le condizioni, rivelatesi oggi utopistiche se non false, per un compimento dell'amore del prossimo. L'assenza di distanza, l'azzeramento della lontananza avrebbe creato la più autentica vicinanza, e il presupposto della telematica sarebbe stato l'empatia. A sua volta, grazie alla vibrazione della rete, l'empatia avrebbe realizzato l'altruismo, addirittura nell'ottica giudaico-cristiana: “la rete vibra, è un pathos, è una risonanza. Il fondamento della telematica consiste nella simpatia e l'antipatia della vicinanza. Credo che la telematica sia una tecnica dell'amore del prossimo, una tecnica che mette in pratica la religione giudaico-cristiana. La telematica ha alla sua base l'empatia. Essa annienta l'umanismo a favore dell'altruismo. Che questa possibilità sussista è già di per sé qualcosa di assolutamente colossale”⁸.

Ma lo scenario umano e sociale che abbiamo davanti sembra aver realizzato tutt'altro.

⁴ G. Chiosso (Ed.), *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002, p.231.

⁵ E. Ducci, *Essere e comunicare*, op. cit., p.63.

⁶ E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, p..39

⁷ V. Flusser, *Kommunikologie weiter denken. Die Bochumer Vorlesungen*, Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1998, p. 251 cit. in B.Chul-Han, *L'espulsione dell'Altro*, ed. Nottetempo, Milano 2017, p. 12.

⁸ ibidem

È proprio l'inventore del concetto di "neoliberismo" Alexander Rustow⁹ ad evidenziare la natura paroressistica del sistema: la vita qui si presenta nelle declinazioni di produzione e prestazione soffocando, di fatto ogni umanità; se l'uomo vale per quello che è capace di produrre e per le sue prestazioni in ogni campo, dall'ambito lavorativo a quello estetico a quello scolastico, scompare evidentemente il suo essere persona, il suo volto particolare. Il neoliberismo fagocita al suo interno la stessa idea di libertà personale: essa è soffocata dall'ansia della prestazione e scompare lasciando il posto all'ingiustizia sociale. Il neoliberismo si nutre di sfruttamento ed esclusione e si trova in qualche modo "accoppiato" al fenomeno della globalizzazione. Rendendo tutto uguale, il globale, crea fenomeni di rigetto, di ribellione, ma tale rigetto non prende la forma di una rivoluzione dell'uomo verso l'esterno, verso il sistema, la sua rivoluzione si traduce piuttosto in un'autodistruzione. L'uomo rigetta il risultato del neoliberismo come sistema sotto la forma dell'angoscia esistenziale che deriva dalla proliferazione dell'uguale¹⁰ messa in atto dalla globalizzazione a sua volta risultato del neoliberismo. Una forma di angoscia che è ben diversa da quella descritta da Heidegger in *Essere e Tempo*: "In mancanza della correzione del neoliberismo prodotta dalla "politica vitale" sorge una massa resa insicura e guidata dall'angoscia che facilmente si fa monopolizzata dalle forze nazionaliste e razziste"¹¹ ossia mentre l'angoscia teorizzata e rinvenuta da Heidegger nasceva dalla inesauribile domanda sull'*Essere* dell'*Esserci* destinata a restare senza risposta e che portava l'uomo a perdersi nella mondanità e a realizzare un "oblio dell'essere", qui l'angoscia nasce dalla "svuotamento" del proprio essere persona, singolare, per la violenza messa in campo dal globale e dal neoliberismo come sistema.

Inoltre l'angoscia per il proprio futuro e per la propria vita presente si manifesta non solo come odio dello straniero ma anche come odio verso se stessi: il terrorismo risulta essere un tentativo di sottrarsi al sistema dell'uguale per affermare il singolare, e lo si fa attraverso la morte; essa risulta l'unico gesto capace di sintetizzare la ribellione verso il sistema dell'uguale e della prestazione-produzione e incredibilmente le forze terroristiche e i nazionalismi, nati dalla società dell'odio e dell'angoscia, condividono la stessa origine pur sembrando a prima vista opposti. Le forze nazionalistiche e razziste sembrano voler ottimisticamente rivendicare la propria forte identità usando la violenza della propria autodeterminazione e autoaffermazione; così paradossalmente anche le forze terroristiche pur odiando la vita, imponendo la fine di tutto, imponendo la morte, non fanno altro che rivendicare una forma di identità singolare di fronte al globale.

Nella società civile, a livello della singola persona, quando non si aderisce alle forze estremiste presentate, accadono due movimenti, entrambe ipernutriti e veicolati velocemente dalla rete: la ricerca del denaro e dell'immaginario. Essi compensano la mancanza di identità e di realtà.

Ciò che è indubbia è la crisi del rapporto dell'io con l'altro ovvero dell'identità e dell'alterità e che assume oggi, nella grande evanescenza della rete, una risonanza e un'urgenza esemplare.

In questo senso si comprende la necessaria correzione al Neoliberismo, secondo Rustow nella forma dell'introduzione di una *politica vitale*¹² che potesse, mediante forme etico-sociali e collettive di sostegno, portare al centro del discorso collettivo, l'educazione al dialogo, al rapporto Io-Tu e alla formazione profonda del senso dell'"essere con" per ogni singola individualità.

"Di qui un pensare pedagogico fortemente connotato dall'appello interpretativo al farsi dell'educazione che approfondisce il senso dell'essere nelle situazioni in cui sempre più l'uomo è chiamato a scegliere, a decidere, ad assumere responsabilità per problemi nuovi; che comprende l'agire in rapporto al senso, alla possibilità che da esso si dispiega per attivare, attraverso

⁹ ibidem, p. 20.

¹⁰ B.Chul-Han, *L'espulsione dell'Altro*, ed. Nottetempo, Milano 2017, p. 19.

¹¹ Ibidem, p. 22.

¹² "Egli accenna perciò alla necessità di una politica vitale capace di creare solitarietà e senso civico" ibidem, p.. 22

l’educazione, le risorse della persona, al di là degli stessi imminenti bisogni sociali”¹³.

3. La concezione del rapporto Io-Altro in Martin Buber

È merito incontestabile di Martin Buber, un pensatore ancora forse non del tutto studiato nei risvolti originali che la sua teoresi può offrire in particolare sul tema del rapporto identità-alterità, di aver tentato di cogliere, nell’accordo dell’anima con se stessa, la “conoscenza” dell’altro. Ciò che non è avvenuto e che non si è realizzato che era nelle speranze di Rustow, in termini di *politica vitale* già menzionata, potrebbe essere ricondotto e rintracciato nella concezione del rapporto dialogico di Buber: la realtà stessa infatti “allude” ad altro, il quale è sempre reale nell’io. È il tu dell’io. È quel tu senza il quale l’io non può pronunciare nemmeno se stesso.

L’uomo “diventa io a contatto con il tu. Ciò che sta di fronte viene e si dilegua, eventi di relazione si condensano e si disperdonano, e in questo scambio, ogni volta accresciuta, si fa chiara la coscienza di quell’elemento che rimane uguale fra i due, la coscienza dell’io. Certo, essa appare ancora solo nella trama del rapporto, nella relazione con il tu, come farsi riconoscibile di ciò che si protende verso il tu, ma non è tu, pur prorompendo con sempre più forza, fino al punto in cui il legame si spezza e, per un istante, l’io sta di fronte a se stesso... per prendere subito possesso di sé e da allora in poi entrare consapevolmente nelle relazioni”¹⁴.

La tematica di Buber è interessata al *coglimento* dell’essere personale nel suo autentico statuto ontologico, è, cioè, interessata a “cogliere” l’essere rivolto al tu. In questa condizione di alterità, l’uomo avverte il proprio destino e invoca la propria salvezza, la quale può essere espletata solo dal tu, da un tu misterioso, da cui deriva la fondazione originaria dell’io.

La relazione al tu “è immediata. Tra l’io e il tu non vi è alcuna conoscenza concettuale, alcuna precomprensione, alcuna fantasia; e persino la memoria si trasforma, poiché precipita dalla particolarità nella totalità. Tra l’io e il tu non vi è alcun fine, alcun desiderio, alcuna anticipazione; e persino l’anelito si trasforma, poiché precipita dal sogno nell’apparizione. Ogni mezzo è impedimento. L’incontro avviene solo dove è caduto ogni mezzo”¹⁵.

La presenza ontologica dell’essere, nella quale vive la struttura della egoità, è una presenza “data”. La dimensione ontologica della egoità non è da sé, giacché se fosse da sé sarebbe una presenza irripetibile in tutto il proprio orizzonte esistenziale, e, per questo, da sé e in sé negherebbe lo ‘*Unsprung*’ ontologico di datità. È questa tripartizione dell’essere dell’egoità nell’egoità che rivela da sé che l’essere dell’egoità non è da sé. La recezione dell’essere nell’ente egologico rivela la presenza dell’essere, una presenza irriducibile a ciò che vive nella struttura ontologica della datità. Solo in quanto implicata nel tu, la coscienza realizza il lato temporale dell’eternità, il luogo privilegiato della creazione in cui la certezza dell’esistenza diviene certezza dell’essere e assume Dio come direzione incontrovertibile del proprio atto, perché le implicazioni del tu hanno un solo confine: il tu Eterno. Ogni singolo tu è “una breccia aperta sul Tu eterno. Per mezzo di ogni singolo tu la parola fondamentale interella il Tu eterno. Da questa mediazione del tu di ogni essere giunge loro la pienezza e la non pienezza delle relazioni. Il tu innato si realizza in ognuno e in nessuno trova compimento. Trova esclusivamente compimento solo nella relazione immediata con quel Tu, che per essenza non può diventare esso”¹⁶.

Nell’affermare che l’io “è” l’io e non il tu, solo in quanto il tu è il suo oggetto eterno, Buber si propone di evitare le aporie insite nelle coordinate filosofiche dell’idealismo e del positivismo. Da qui le

¹³ G. Elia, *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016, p. 3

¹⁴ M.Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di A. Poma, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993. pp. 79-80.

¹⁵ *Ibidem*, p. 292

¹⁶ *Ibidem*, p.111

precisazioni da lui addotte sulla funzione etica della persona, il suo essere incontro, risposta, conversione. L'uomo, in altri termini, se è tale solo in virtù della Presenza, non è ancora uomo. Lo è solo mediante una decisione personale, fondamentale, originaria. Nessun "uomo è semplice persona, nessuno semplice individuo, nessuno interamente reale, nessuno interamente irreale. Ognuno vive nell'io dal duplice volto. Ma ci sono uomini che sono così determinati come persona, da poter essere chiamati persona, e uomini così determinati come individui, da poter essere chiamati individui. La storia vera si svolge tra l'uno e l'altro"¹⁷.

È fondamentale, in Buber, la distinzione dei due diversi rapporti tra l'io e le cose, tra l'io e il tu, e il riconoscimento, oltre il tu umano, di un rapporto con il tu Assoluto. La neutralizzazione dell'individuo a livello di oggetto, e quindi la negazione della sua responsabilità, l'isolamento del rapporto etico-religioso con Dio, la confusione di ogni rapporto dell'io con il mondo degli oggetti, sono, per Buber, determinati dalla mancata problematizzazione della categoria fondamentale della personalità e della negazione di una identità dell'uomo contemporaneo.

L'uomo "vuole essere confermato nel suo essere tramite l'uomo e vuole acquistare una presenza nell'essere dell'altro. La persona umana ha bisogno di essere confermata, perché l'uomo in quanto tale ne ha bisogno. All'animale la conferma non occorre, perché è ciò che è, in modo aproblematico. Per l'uomo è diverso... Furtivamente e timidamente volge lo sguardo alla ricerca di un sì che renda possibile il suo essere, che può venirgli solo da una persona umana che a una persona umana si rivolga"¹⁸.

Rivendicata, nell'arco dell'unità presenziale dell'io e del tu, l'opposizione che fonda, in ultima istanza, la relazione del tu all'io, e, di conseguenza, per la costituzione originaria dell'io, dell'io al tu, si osserva che in questo spazio di opposizione ontologica vive la radicale dialettica della presenza "data" e della presenza "pura". Ciò che riceve l'essere implica in sé e per sé la presenza di chi "dà" l'essere, una presenza immediata, una presenza immanente. Ma ciò che è immanente in questo senso è anche trascendente, perché ciò che dà l'essere non può identificare sé con ciò che riceve l'essere.

Impossibile non notare l'ascendenza agostiniana¹⁹ di tale posizione filosofica di Buber tanto che la dialettica della relazione del tu all'io resta nell'orizzonte ontologico della relazione interpersonale e si aprirà ad una trascendenza di tipo teologico di matrice cristiana.

Ed è precisamente in questo contesto che risiede la distinzione del tu che "dà" l'essere, dalla presenza data come egoità. La categoria dell'opposizione ontologica rivela, dunque, per Buber, la presenza di un "atto" egologico aperto a un tu, in quanto l'atto egologico, nella sua radicale trasparenza, è attualità a sé e per sé, la quale svela l'istanza di un approfondimento della presenza dell'essere circoscritto all'atto egologico.

Il tu eterno, "misteriosamente, si pone nel rapporto coi singoli tu; ognuno di questi è un canale di osservazione verso di lui; dal momento, però, che rappresenta il vero tu della vita e la vita sortisce la propria valenza umana in questo rapporto, il «pronunciarlo» non conosce solo la maniera diretta, ma si articola in una spirale percorribile solo esistenzialmente: rivolgendosi a Dio, l'uomo pronuncia il vero tu della propria vita, ma, anche se non intende rapportarsi a Dio; nel momento in cui pronuncia il tu della propria vita si rivolge a lui"²⁰.

Da queste premesse è agevole constatare che la filosofia di Buber assume un movimento dialettico di forte impatto speculativo, di personale esperienza vissuta nell'atto irripetibile della presenza dell'essere all'Essere.

Di fronte al tu Assoluto, l'egoità umana avverte la consapevolezza di essere il radicale costitutivo del non da sé, opposto all'essere da sé. L'egoità, nella penetrante trasparenza di sé in se stessa, scopre

¹⁷Ibidem, p.105

¹⁸Ibidem, p.292

¹⁹A. Agostino, *Le Confessioni*, a cura di A. Trapè, Città Nuova ed., Roma 2000.

²⁰E. Ducci, *Essere e comunicare*, op. cit., p.57

l’Altro da sé, che fonda, con la comunicazione dell’essere, lo statuto ontologico dell’egoità in un atto di presenza consapevole.

Nella fattualità della vita vissuta, “l’uomo non è al di sopra di un simile istante, ma al di sotto della situazione della creazione, che è più potente e vera di ogni estasi; non è al di sopra, ma al di sotto del dialogo. Egli non è più vicino al nascondersi di Dio, che sovrasta l’io e il tu, e dall’offrirsi di Dio, che si dà a un tu come un io e a un io come un tu, è più distante di quell’altro che, pregando, servendo, vivendo, non esce dallo stato della contrapposizione e che non è in attesa di un’unità senza parole, se non di quella a cui forse la morte corporea fa accedere”²¹.

La scoperta del tu Assoluto è raggiunta da Buber attraverso la profonda esperienza di sé colto nella radicale esperienza di se stesso. È la indeclinabile presenza di sé a se stesso che configura il procedimento atto a comprendere le insopprimibili istanze del proprio essere, che presuppongono una “fondazione” che in sé non trovano. L’io, per Buber, coglie sé come “non da sé”.

L’inserimento nell’essere che costituisce lo statuto ontologico della persona, rivela in sé la presenza dell’essere a sé, ma non da sé. Con questa presenza-data la propria configurazione nell’essere viene determinata non da sé, ma da un qualcosa di diverso. L’essere, che costituisce la presenza all’essere dell’io, non “scaturisce” dall’io. È l’io che coglie sé come modalità dell’essere, come qualcosa che “emerge” dall’essere. “Il tu mi incontra. Ma io entro con lui nella relazione immediata. Così la relazione è al tempo stesso essere scelti e scegliere, patire e agire. Allo stesso modo un agire dell’intero essere deve divenire simile al patire, quando si sospende ogni agire particolare e insieme a esso ogni sensazione attiva che si fondi solo nei limiti di quell’agire. Solo con l’intero essere si può dire la parola fondamentale io-tu. L’unificazione e la fusione con l’intero essere non può mai avvenire attraverso di me, né mai senza di me. Divento io nel tu; diventando io, dico tu”²².

L’io, dunque, avverte nel radicale svelamento di se a se stesso di essere dato nell’essere e con l’essere, di essere dato a sé come un qualcosa che non è da sé. È il sentimento di creaturalità che “avvolge” l’io, e, in questo spazio, l’io coglie il movimento ontologico verso il tu, che lo ha costituito nel suo essere personale. Ciò che emerge dall’atto interiore di sé è la condizione di possibilità ad essere. Questa condizione costituisce la possibilità di un rapporto continuo dell’egoità verso il tu Assoluto. In questi termini si comprende la relazione tra l’io e il tu, che permette a ciascuno di essere se stesso, senza alcuna reciproca limitazione. La presenza di sé a se stesso implica la presenza anche all’altro da sé.

L’io dato rivela il tu dante, che configura, nell’essere, la stessa egoità. Ed è in questa relazione che si fonda l’alterità. Il senso del “tu umano, che è soggetto alla delusione di divenire esso dalle relazioni con ogni singolo tu, tende al di là di ognuna di loro, senza però tendere ad allontanarsi dal suo Tu eterno. Non nel senso in cui si cerca qualcosa: in verità non c’è alcuna ricerca di Dio, perché non c’è nulla in cui non lo si possa trovare. Come sarebbe stolto e privo di speranza colui che per cercare Dio abbandonasse la strada della propria vita: non riuscirebbe a trovarlo, quand’anche ottenesse tutta la saggezza della solitudine e tutta la forza del raccogliere”²³.

La consapevolezza della presenza del tu Assoluto al limite di sé, inaugurando e portando a chiarezza la dialettica finito-infinito, è configurato dalla dimensione della finitudine dell’atto di sé, senza alcuna riduzione di ciò che è tu Assoluto alla dimensione empirica. Quello che è determinato nell’essere, ciò che è dato all’essere, è “condizionato” dalla presenza dell’essere. Ed è la presenza dell’essere che circoscrive ciò che viene all’essere, che fonda quella struttura del tu Assoluto. È la “pienezza ontologica” che rivendica al tu l’incondizionatezza nell’ordine dell’essere.

Nell’ordine dell’essere tutto deriva dal tu Assoluto, il quale costituisce “l’inderivabile”. Tutto è compreso dall’essere dato dal tu, ma il tu Assoluto è l’incondizionata comprensione di sé.

²¹ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, op. cit., p.211

²²Ibidem., pp.66-67

²³Ibidem, p. 116

L'incontro con Dio “non capita all'uomo per il fatto di essersi occupato di Dio, ma per aver testimoniato nel mondo il senso. Ogni rivelazione è vocazione e missione. Ma l'uomo, sempre di nuovo, anziché portare a compimento la realizzazione di Colui che si rivela, si ripiega su di lui: vuole occuparsi di Dio anziché del mondo”²⁴.

La persona, dunque, è responsabile verso l'Essere. Ogni momento esistenziale è una decisione. Ogni atto di responsabilità verso l'essere nasconde la presenza dell'Essere, che costituisce la premessa metafisica di ogni esistenza. L'essere per aver significato e valore deve articolarsi in una precisa e puntuale modalità che “nasce” dall'essere stesso.

L'uomo scopre in sé la determinazione dell'essere, sia nella dimensione attuale, sia in quella potenziale, e in questa determinazione realizza la sua possibilità di scelta. Ed è con l'incontro con il tu Assoluto che l'istanza etica dell'agire individuale trova la sua realizzazione più esaustiva. L'umano e l'umanità “si realizzano in incontri veri. Qui l'uomo non fa esperienza di sé solo come limitato dall'altro uomo, come rimandato alla propria finitezza, parzialità, bisogno di completamento, ma il rapporto che egli ha con la verità si innalza per lui alla verità stessa, mediante un rapporto che, dal punto di vista dell'individuazione, è diverso dall'altro e che è destinato a germogliare e a crescere sempre diversamente. È necessario agli uomini, ed è loro concesso, di confermarsi a vicenda, nel loro essere individuale, negli incontri veri”²⁵.

Se l'io – tu esiste solo nel mondo dell'uomo, e, ancor più, l'io esiste solo mediante la relazione con il tu, il “singolo” non è colui che entra in un rapporto essenziale con Dio e in uno non essenziale con gli altri, che ha un contatto incondizionato con Dio e condizionato con la vita pubblica.

La persona umana “appartiene alla comunità in cui è nata o in cui è capitata... se il singolo percepisce fedelmente la parola dell'ora storica e biografica, se comprende la situazione del suo popolo e la sua come segni e sollecitazioni rivolte a lui, se di fronte a Dio non risparmia se stesso e la sua comunità, allora sperimenta il limite”²⁶.

Il fondamento del pensiero di Buber, allora, non né è il *cogito*, né il Sapere assoluto, ma il rapporto, ineludibile e imprescindibile, di uomo e Dio, di uomo e uomo in Dio, degli uomini e delle loro forme associative nella consapevolezza che Dio è sempre “oltre”.

Duplice è il ruolo della religione per la costituzione di una comunità. Un ruolo negativo, che consiste nel porre in crisi ogni pretesa compiutezza delle realizzazioni societarie nella storia. In tal senso si potrebbe interpretare Buber come un lettore della Città di Dio agostiniana.

E un ruolo positivo, che induce a cementare sul triplice mistero della creazione – rivelazione - redenzione una società dialogica fondata sul triplice rapporto io – tu – Tu.

“Viviamo”, sottolinea Buber, “in un momento storico nel quale la sorte del genere umano è complessa al punto che i soliti rappresentanti del principio politico si sentono autorizzati a comportarsi come se essi stessi lo incarnassero... Avrebbero bisogno di un linguaggio con cui capirsi... Quando arriverà minaccioso il momento della catastrofe, probabilmente dovranno intervenire coloro che formano il fronte trasversale. A quel punto gli uomini accomunati dal linguaggio della verità umana dovranno unirsi per dare finalmente a Dio quel è di Dio e dare all'uomo quel che è dell'uomo, concetti che sostanzialmente coincidono, allo scopo di salvare l'uomo dal divorante prepotere politico”²⁷.

²⁴ Ibidem, p.143

²⁵ Ibidem, p. 290

²⁶ Ibidem, p. 258

²⁷G. Morra (a cura di) *Profezia e politica*, Città Nuova, Roma 1996, p.75. Sul ruolo assunto da Buber nella filosofia del Novecento: A. Babolin, *Essere e Alterità in Martin Buber*, Gregoriana, Padova 1965, pp. 159-255; S. Spagnolo, *Etica e metafisica nel pensiero di Martin Buber*, “teoremi”, 1977, pp.34 – 65; S. Spagnolo, *Socialismo e sionismo in Buber*, “Teoremi”, 1977, pp.247 – 291; A. Poma, *Il pensiero di M. Buber*, 1898-1978, “Filosofia”, 1978, pp.499-501; A. VENDEMIATI, *Autenticità e testimonianza in “Io” e “Tu” di Martin Buber*, “Vita e pensiero”, 1990, pp.857-864; P. Vermes, *Martin Buber*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1990, pp.15-122.

4. Conclusione

Riconoscere apertamente e coraggiosamente, sulla scorta delle preziose indicazioni di Buber, le emergenze del nostro tempo, indicate nel discorso sull'epoca contemporanea del neoliberismo, non significa, per questo, abbandonarsi irrazionalmente alle "terapie" dei falsi profeti. Bisogna eliminare tutti quegli schemi opacizzanti, tutti quei vincoli che impediscono di recuperare il senso genuino dell'annuncio religioso.

Uno dei problemi centrali della cultura d'oggi, uno dei problemi fondamentali della visione cristiana di questo secolo appena iniziato, consiste nel ritrovare e nel riaffermare la realtà del nostro essere, e nel sottolineare l'importanza che ha l'essere di ciascuno di noi.

Nella sua datità ontologica, la persona costruisce il suo esserci, si fa, si realizza in una precisa progettualità: "la crisi delle responsabilità personali e sociali, più volte denunciata e attestata, continua ad essere evidenziata, ma ha già intrinseca la prospettiva di nuove comprensioni dei modi contestuali e pratici, non semplici, né lineari, ancor privi di realizzazioni consolidate e ipotesi rassicuranti e ben consapevoli di doversi muovere nell'eclissi dei percorsi metafisici tradizionali e nella pluralità, spesso incontrollata, di modelli dell'agire"²⁸.

Lasciandosi alle spalle il pensiero strumentale elaborato dalla "dialettica dell'illuminismo", la filosofia contemporanea, attraverso i suggerimenti offerti da Buber, pur in senso diacronico alla politica neoliberistica, ripropone una nuova ontologia, capace di realizzare quanto in alcune filosofie esigenzialistiche era incipiente e meramente intenzionale. Essa riconquista il concetto di "mistero" dell'essere, e riconosce che il diverso ontologico riguarda le essenze e i valori. È, questo, un aspetto del pensiero del Novecento, che trova nell'esperienza religiosa il criterio del proprio limite problematico. Da un lato l'ontologia riconosce la propria parzialità e provvisorietà. Dall'altro l'uomo si apre, con una lucida consapevolezza, alla impossibile possibilità del "salto" qualitativo, dell'incontro con il tu Assoluto.

Per una corretta fondazione di una antropologia filosofica metafisicamente strutturata, si possono, dunque, "individuare e indicare i segnavia, capaci di inverarsi e arricchirsi in ogni situazione autentica [...] Esse sono [...] l'affermazione di una capacità insita in ogni soggetto di rapportarsi in maniera assoluta, di aprirsi ad un rapporto infinito. Ed in ultima analisi concretizzare una politica vitale nella "centralità, quindi, della comunicazione indiretta capace di suscitare nell'altro la voce interiore"²⁹.

Orientamenti bibliografici

- Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004
- Agostino A., *Le Confessioni*, a cura di A. Trapè, Città Nuova ed., Roma 2000
- Babolin A., *Essere e Alterità in Martin Buber*, Gregoriana, Padova 1965
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di A. Poma, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993
- Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media. Sfide pedagogiche e cyberspazio*, Utet, Torino 2001
- Chionna A., *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2001
- Chiosso G. (Ed.), *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002

²⁸ A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità*, op.cit., p.20

²⁹ E. Ducci, *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma 1992, p. 52

- Chul-Han B., *L'espulsione dell'Altro*, ed. Nottetempo, Milano 2017
- Ducci E., *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma 1992
- Elia G., *La comunicazione come creazione di uno spazio comune*, in Elia G. (2009) a cura di, Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche, n. 8, Laterza, Bari.
- Elia G., Rubini A., *Educazione e comunicazione*, in Elia G. (2006) a cura di, *Le forme dell'educazione*, G. Laterza, Bari.
- F. Cambi, *Comunicazione e utopia: riflessioni*, in “*Studium Educationis*”, n. 4, 2000
- L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1986
- Morra G. (a cura di), *Profezia e politica*, Città Nuova, Roma 1996
- Rubini A. (2010), *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, Guerini scientifica, Milano.
- Stein E., *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000
- Vendemiati A., *Autenticità e testimonianza in “Io” e “Tu” di Martin Buber*, “Vita e pensiero”, 1990
- Vermes P., *Martin Buber*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo 1990

Verso una nuova cultura di Bildung: l'approccio biografico-narrativo come metodologia formativa

Enza Sidoti - Dorotea Rita Di Carlo¹

Ricercatrice in Pedagogia generale e scuola, Università degli Studi di Palermo;
Pedagogista e collaboratore per le attività di specializzazione per il sostegno, Università degli Studi di Palermo.
email: enza.sidoti@unipa.it; dorotearita.dicarlo@unipa.it

Abstract: Teoria e prassi, azione e riflessione, oggetto e soggetto, cura d'altri e cura di sé, sono i pilastri di una pedagogia volta alla Bildung intesa come tensione spirituale dell'io e coscienza di una crescita interiore cui ogni uomo può e deve elevarsi alla sua vera condizione umana.

Questo lavoro si divide in due parti: la prima parte è volta a delineare una ricostruzione storica del concetto di Bildung, soffermandosi principalmente sul senso e sul significato che Edith Stein ha offerto al mondo della pedagogia; nella seconda parte del lavoro, si vuole identificare l'importanza di adottare la tecnica riflessiva della narrazione autobiografica per far emergere la validità che essa possiede nella strutturazione di un percorso di Bildung volto a costruire l'identità personale e professionale del docente universitario.

Theory and practice, action and reflection, object and subject, care of others and self-care, are the pillars of a pedagogia aimed at Bildung understood as the spiritual tension of the ego and awareness of an inner growth to which every man can and must rise to his true human condition.

This work is divided into two parts: the first part is aimed at outlining a historical reconstruction of the concept of Bildung, focusing mainly on the meaning and meaning that Edith Stein has offered to the world of pedagogy; in the second part of the work, we want to identify the importance of adopting the reflective technique of autobiographical narration to bring out the validity that it possesses in structuring a Bildung path in the professional identity of the university teacher, with the aim of raising awareness their skills and professional way of acting.

Parole chiave: Bildung, formazione della persona, narrazione autobiografica, identità professionale del docente

Keywords: *Bildung, personal training, narrative-autobiographical, professional identity of the teacher*

1. Introduzione

Il termine tedesco Bildung rappresenta un concetto chiave nella storia della pedagogia europea e non solo. Essa, è intesa genericamente come formazione che conduce alla realizzazione piena dell'umano, utilizzata come elemento decisivo per impedirne la sua dispersione², in quanto, pur nella sua plurisemanticità, comporta sempre il riferimento ad un “plasmare” che è un reale “dar-forma” all'umano. Il temine Bildung, tuttavia, non si rende giustizia traducendolo con le parole ‘formazione’ o ‘educazione’, perché le comprende semanticamente entrambe e contemporaneamente le oltrepassa. Come tutti i sostantivi che terminano in ung anche il sostantivo Bildung ha già morfologicamente molteplici significati: da un lato designa l’azione del formare (Bilden), o anche il processo del venir formato; e dall’altro l’esito di tale attività, ciò che, all’oggetto formato conferisce

¹ Il presente contributo è così suddiviso: Dorotea Rita Di Carlo è autrice dei paragrafi: 1, 3; Enza Sidoti è autrice dei paragrafi: 2,4.

² Kaiser, A. (Org.). *La Bildung ebraico-teDESCa del Novecento*. Bompiani, Milano, 1999.

il carattere di formato. Per quanto riguarda il significato, Bilden significa formare una materia, e creare in tal modo un’immagine (Bild) o una forma (Gebilde). Dicendo forma, intendiamo appunto che essa è qualcosa di formato, di plasmato. Dicendo immagine intendiamo che essa è riproduzione (Abbild) di un modello (Urbild). È dunque pertinente al processo formativo che una materia prenda una forma che la rende riproduzione di un modello³. Il termine Bildung esprime ciò che in lingua italiana si intende con i concetti di “cultura”, “formazione”, “educazione”. L’insieme di queste parole, che già di per sé posseggono estesi significati, lascia immaginare l’ampiezza del valore e la ricchezza che la Bildung possiede in sé. La sua origine risale all’epoca tardo-medievale, legato alla parola latina forma, cioè l’anima, termine che accoglie in sé la presenza di Dio, che forma e informa e dal quale diviene l’immagine (Bild) stessa. Bildung è quindi un processo attraverso cui l’anima si conforma all’immagine di Cristo. Contemporaneamente si sviluppano correnti di pensiero della cultura erudita e formalistica in cui figurano personaggi come Rousseau, che indica la Bildung come un processo che è insieme naturale e storico, attraverso cui l’umanità dà forma a sé stessa insieme all’opera della “forza plastica” della natura.

Nel movimento dello Sturm und Drang la Bildung incalza una nuova forma grazie a Schiller e Goethe prima che rintracciano nella Bildung quell’idea di formazione che si oppone alla visione dell’uomo della raison e della critique; all’uomo della natura recuperato oltre e contro la società al soggetto irretito nelle forme e nei ruoli sociali attribuitigli, all’interno di quel modello sociale che separa bourgeois e citoyen. L’educazione riveste per Schiller un ruolo apparentemente contraddittorio rispetto alla natura:

Può, essa (l’educazione attraverso la bellezza), nel selvaggio incatenare la natura e nel barbaro metterla in libertà? Può contemporaneamente imprigionare e liberare? E se realmente non fa l’una e l’altra cosa, come ragionevolmente ci si può da essa aspettare un così grande effetto come la Bildung dell’umanità⁴?

Per Goethe la Bildung, deve essere intesa come un processo in continua azione (forma-azione), che si tratta dunque dell’azione di dar forma all’umano, dove l’azione è in continuo divenire. Questa osservazione non deve apparire scontata perché con essa si vuole affermare che la Bildung nell’essere umano non cessa mai, non giunge a una compiutezza risolta una volta per tutte. Ma il divenire riguarda anche la forma.

La riflessione sulla Bildung trova il suo apice creativo nell’epoca romantica. Autori come Fichte, Schelling, Hegel; Schleiermacher, Schopenhauer, Herbart, Kierkegaard, Strauss che, seppure diversi, hanno in comune l’idea di forma e di processualità: una forma che si fonda sul rapporto tra soggetto ed oggetto e che costituisce il mondo spirituale della Bildung. Questo rapporto lega l’uomo allo spirito (Geist), spirito che è attività, sintesi, che è formazione di senso e di struttura; spirito che è nella sua proiezione nel mondo, attraverso l’azione e la creatività. Spirito che organizza e regola le dinamiche di formazione e di crescita. Centrale è, per questi autori, il ruolo della cultura come mediatore tra il soggetto entro cui ciascuno è chiamato ad umanizzarsi.

Al centro dell’indagine hegeliana, il concetto di Bildung, si pone come un processo che si riferisce tanto alla storia del mondo quanto allo sviluppo dei singoli individui e dei popoli: l’esperienza conduce alla formazione. Tuttavia, l’esperienza non è solo quella teoretica che ha come oggetto il “sapere”, bensì ogni tipo di esperienza che consente di conoscere il mondo sia come oggetto di scienza, sia nel suo conoscere empiricamente la vita⁵.

Il tema della Bildung in Nietzsche, invece, oscilla tra due concezioni: una prima concezione che si definisce individualista, secondo cui la finalità di un’educazione deve essere quella di “coltivare” e “preservare” gli individui eccezionali portatori di creatività e la società ha il compito di proteggere le

³ Stein E., *Il problema dell’empatia*. Studium, Roma, 1998a.

⁴ A. Kaizer, Introduzione, *La Bildung ebraica tedesca*, in Id. (a cura di), Bompiani, Milano, 1999, p. 85.

⁵ G.W.F. Hegel, *Estetica* (a cura di N. Merker), Einaudi, Torino 1997, p. 20.

personalità creative; l'altra concezione è quella dell'agonè⁶, secondo cui tra gli individui geniali la Bildung è sia elemento propulsore per la loro crescita ma è anche stimolo di miglioramento attraverso emulazione e competizione per l'intera società. Nella critica nietzscheana all'innaturalità della Bildung moderna vanno intesi indubbiamente echi schilleriani⁷. Dunque Nietzsche procede sulla strada già tracciata da Schiller assegnando alla Bildung il compito non di contrastare la natura - divenendo così "innaturale"- ma di contenerne gli elementi distruttivi liberandone quelli creativi. In tale senso il rapporto più proficuo che si può innestare tra natura e cultura lo si può definire agonale, nel senso dato dai greci all'agone, secondo la lettura di Nietzsche⁸.

Con Scheler la persona entra a far parte del mondo con un posto unico, in quanto soggettività vivente e vissuta, aperta e fondata sul mondo dei valori; Rosenzweig salda fede e sapere, scienza e vita, comunità e apprendimento. In questa sintesi originale di saperi diversi si inseriscono anche Martin Buber, Ernst Bloch, Walter Benjamin, Hannah Arendt, Max Horkheimer, Edith Stein. Anche il pensiero irrazionalistico applica e teorizza il modello della Bildung valorizzando le forme artistiche quale centro formativo della vita spirituale.

Dunque nella Germania tra Bismarck e la prima guerra mondiale, la Bildung si collega sempre più alla Vita, allo Spirito, alla dialettica tra lo spirito che forma ed è formato, alle categorie di "intenzionalità" e "rivivere".

È di notevole interesse notare come la Bildung si presenti sempre più, lungo la storia, come un elemento decisivo per impedire la dispersione dell'umano, fin nella sua origine. I filosofi ebrei tedeschi contribuiscono, proprio negli anni più tragici e bui della loro storia (come popolo e come singoli) in Europa e non solo, a pensare alla Bildung nella prospettiva di una "ponderazione" dell'umano, nella ricerca e nella chiarificazione del "che cos'è" l'uomo. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra si susseguono dibattiti, incontri, pubblicazioni e confronti sulle tematiche della Bildung, che coinvolgono filosofi, insegnanti, educatori, pedagogisti, studenti universitari. Ma è una Bildung che non dimentica l'apertura al trascendente, almeno nella forma della consapevolezza del mistero dell'esistenza e dell'essenza umana, custodito nel cuore di ciascuno. Un mistero che fa della Bildung una "pedagogia della vita veramente umana".

Questo è il clima culturale in cui si inserisce la proposta filosofica di Edith Stein sulla Bildung. L'apporto di Edith Stein risulta particolarmente prezioso in quanto fonda la filosofia dell'educazione su basi solide, iscrivendone il pensiero all'interno di una antropologia filosofica fenomenologicamente fondata⁹. Il suo pensiero "pedagogico" inoltre si rivela prezioso perché è elaborato a partire dall'azione, dall'esperienza educativa da lei vissuta in prima persona come docente in un liceo. Le riflessioni pedagogiche di Edith Stein si radicano nella sua proposta antropologica: «La pedagogia costruisce castelli in aria se non trova risposta alla domanda "chi è l'uomo?"¹⁰».

2. Il concetto di Bildung in Edith Stein

⁶ R. Fabbrichesi, *Agone nietzscheano*, in Ermeneutica e grecità, 49-90, 2009.

⁷ Introduzione a F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*. tr.it. a cura di A. Negri, Armando, Roma 1971, pp. 43-44

⁸ F. Nietzsche, *Agone omerico*, in La filosofia nell'epoca tragica dei Greci, a cura di G. Colli e M. Montinari, Adelphi, Milano, 2003, pp. 117-128.

⁹ E. Stein, *Edith Stein Gesamtausgabe - ESGA 14: Der Aufbau der menschlichen Person (La costituzione della persona umana)* (1932/33), tr. italiana (sulla base della vecchia edizione degli *Edith Stein Werke - ESW 16*) di Michele D'Ambria in E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000.

¹⁰ Si veda in part. E. Stein, *Edith Stein Gesamtausgabe - ESGA 14: Der Aufbau der menschlichen Person (La costituzione della persona umana)* (1932/33), tr. italiana (sulla base della vecchia edizione degli *Edith Stein Werke - ESW 16*) di Michele D'Ambria in E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000.

Nell'opera *La vita come totalità*, Edith Stein analizza il concetto di formazione globale. L'uomo possiede in più un'anima intellettuale, uno spirito: «essere forma del corpo è, in certo qual modo, solo l'infimo dei suoi ruoli; essa ha un'esistenza propria e superiore a quella del corpo; deve costituire, formare e governare se stessa e al tempo stesso costruire un mondo nel quale essa possa vivere e operare: il suo ambiente, un mondo spirituale»¹¹. Formare l'uomo è accompagnarlo affinché forme sé stesso comporta, perciò, il tenere conto della struttura articolata e dinamica della persona umana, cioè della sua corporeità, psichicità e spiritualità, perché si deve formare una corporeità che diventi sempre più e meglio presenza dell'uomo nel mondo e dispositivo di apprendimento, con tutte le dinamiche identitarie che si radicano in esso. «col corpo essa [l'anima] affonda una radice del suo essere nel mondo materiale. Tramite i suoi organi spirituali le si dischiude un mondo di oggetti, a partire dal quale può esplicare la propria attività creatrice. Il suo nucleo più intimo le permette di familiarizzarsi col mondo ultraterreno»¹². Ma l'anima non deve soltanto ricevere e crescere: «deve anche organizzare ciò che va assumendo e così strutturarsi, educarsi (sich bilden), far di sé una forma e conformarsi ad un'immagine, nonché intervenire in modo formativo sul mondo esteriore»¹³.

L'anima deve soltanto ricevere e crescere: «deve anche organizzare ciò che va assumendo e così strutturarsi. Secondo Edith Stein il termine tedesco Bildung comprende e oltrepassa sia la nozione di educazione sia quella di formazione.

Dal confronto con il mondo:

scaturisce la tensione ad ampliare la cerchia della nostra conoscenza e della nostra efficacia, e in realtà, senza che ne siamo chiaramente consapevoli, non ci sta davvero a cuore quel che se ne ottiene o che, per suo tramite, si produce fuori di noi, bensì solo il miglioramento e l'elevazione interiore, o almeno l'appagamento dell'intima inquietudine che ci consuma. Il nostro pensare, considerato assolutamente e nel suo scopo finale, è sempre soltanto un tentativo di divenire comprensibili a noi stessi, il nostro agire un tentativo della nostra volontà di divenire interiormente liberi e indipendenti, e in generale tutto il nostro affaccendarci esteriore nient'altro che una tensione a non rimanere interiormente oziosi¹⁴.

Per la Stein l'uomo è creatura e ha inscritto in sé l'immagine della Trinità (cfr. Agostino) e va dunque considerato sempre anche in relazione a Dio. L'idea chiave per una lettura della pedagogia o, meglio, della filosofia dell'educazione di Edith Stein è la necessità di un'antropologia sulla quale si fondino la teoria e la prassi pedagogiche. Se la persona infatti è ma anche diviene, si struttura cioè su una forma e a partire da essa (forma che si dispiega nel tempo), è necessario affrontare il tema della formazione, con tutti i significati che possiede. Per la Stein invece è fondamentale studiare l'uomo per quello che è, nella sua struttura fondamentale globale, quell'essere corpo-mente-spirito così come si presenta. La Bildung, dunque, ha come oggetto il suo proprio soggetto: non è un addestramento, in quanto qui l'essere umano non subisce ma costruisce la propria attività formativa, cercando di comprendere sé stesso ed esprimendosi nella propria libertà. Per questo lo scopo del sapere rimane generico: quando la Bildung ha per oggetto il suo proprio soggetto, il miglioramento e l'elevazione interiore non si possono determinare e misurare dall'esterno¹⁵, ma solo interiormente, e si prefigura come processo in cui ciascuno individuo impara ad agire in modo libero e consapevole sul mondo.

¹¹ E. Stein, Sull'idea di Bildung, in Id. *La vita come totalità*, op. cit., p. 21.

¹² E. Stein, Sull'idea di Bildung, in Id. *La vita come totalità*, op. cit., p. 27.

¹³ E. Stein, Sull'idea di Bildung, in Id. *La vita come totalità*, op. cit., p. 27.

¹⁴ P. Di Fidio (traduzione) W. von Humboldt, a cura di Fulvio Tessitore. Guida, Napoli, 1970, p. 50.

¹⁵ G. Israel, *Didattica per competenze: «Sulla questione delle competenze»*, Scuola democratica, 2011.

Per Edith Stein, la persona umana è articolata in base alla propria configurazione triadica di corpo-anima-spirito¹⁶, è chiamata a realizzare un continuo processo di “dar-forma”, finalizzato ad “un-essere-se-stesso-e-nessun-altro¹⁷”, a diventare un “Io cosciente e libero perché è padrone delle sue azioni e determina da sé la propria vita¹⁸”, plasmando e armonizzando le dimensioni che compongono l’essere umano.

A questo proposito, affinché la Bildung non sia equiparata ad un mero travaso di nozioni, un tassello fondamentale è quello di identificarla come un sapere pensato, sviluppato e dialogato. Tuttavia, se l’esperienza è il risultato di una costruzione solo teoretica, allora, ci si chiede, dove ha luogo l’educazione intesa come scambio comunicativo che abbia come fine una crescita pensata e non subita? Il termine Bildung ha subito una serie di mutamenti nel corso del tempo e pertanto, è ancora possibile, oggi, parlare di Bildung? La Bildung oggi come potrebbe essere valorizzata?

3. Il significato della Bildung e il ruolo che ha ricoperto nella formazione universitaria

La Bildung, intesa come formazione, è un processo mediante il quale una materia prende una forma che la rende riproduzione di un modello ed implica il “cercare di comprendere noi stessi, il progetto che ci sottende, e anche il progetto di vita di coloro la cui educazione ci è affidata”.

Per Stein ogni formazione include processi di autoformazione e non di conformazione¹⁹. L’educatore/formatore (bildner) è chiamato dunque ad una grande responsabilità: con delicatezza deve partire dalla bild di qualcuno, dal progetto assegnato a ciascuno, singolarmente. Accompagnare, perché nemmeno il soggetto conosce la destinazione esistenziale verso la quale viene guidato dalla propria Bildung²⁰.

Secondo Stein, la Bildung non è una semplice forma di istruzione e non corrisponde neppure ad un travaso di informazioni. Stein, piuttosto, tenta di allontanarsi dal modello storico di educazione, basato sul sapere enciclopedico e su un semplice trasferimento di contenuti. Secondo questo modello la mente è “una tabula rasa su cui si deve scrivere il più possibile per mezzo della comprensione intellettuale e dell’apprendimento mnemonico. Il sistema germogliato su questo terreno è diventato, per le sue defezioni evidenti, oggetto di una critica sempre più acuta. Oggi si presenta come un palazzo in demolizione²¹”. Stein prende le distanze da questa prospettiva e cerca di descrivere la Bildung come un processo formativo del tutto rinnovato e che si ricollega al più antico concetto di Bildung, che indica la formazione dell’uomo nella sua totale globalità, finalizzata a sviluppare tutte le sue potenzialità e le sue inclinazioni rispettando il suo singolare modo d’essere e il progetto di vita per cui è stato creato. L’uomo, in questa prospettiva non può essere visto come materia inerte, che deve essere plasmata a piacimento del formatore, anzi deve essere inquadrato come colui che è destinato ad essere educato ad individuare e sviluppare le radici vitali che in sé preesistono, indirizzandolo ad adoperare e individuare le energie adeguate per svilupparsi in quella direzione, in cui maturerà nella sua individuale ed unica soggettività. L’uomo, nel suo personale processo formativo, non è un soggetto passivo agli influssi educativi che provengono dal mondo esterno, ma ha la possibilità di scegliere liberamente, gli atti educativi da accogliere e interiorizzare e quelli da scartare perché distanti dal proprio modo d’essere. Il compito del formatore, dunque non deve essere quello di imporre un modello predefinito all’allievo, ma piuttosto, quello di favorire che

¹⁶ C. Caltagirone, *Diventare ciò che si è: la prospettiva etica come principio di umanizzazione*, Aracne. Roma, 2008.

¹⁷ E. Stein, *Il problema dell’empatia*. Studium, Roma, 1998a.

¹⁸ E. Stein, *Scritti spirituali*, Mimep-Docete, 1999.

¹⁹ A. Kaizer, Introduzione, *La Bildung ebraica tedesca*, in Id. (a cura di), Bompiani, Milano 1999, p. 85.

²⁰ *Ivi*.

²¹ E. Stein, Sull’idea di formazione, in *La vita come totalità*, Roma Città Nuova, 1999, p. 21.

la Bild di ciascun individuo emerga. Il formatore, in quanto guida, ha piuttosto la possibilità di ricercare quegli elementi che possano contribuire a formare l'educando, oppure di allontanarlo dal cammino propedeutico²². Ovviamente questo percorso di crescita non è soltanto circoscritto alla sfera spirituale dell'individuo, ma mira all'interessamento anche della dimensione corporea; perciò il cammino educativo implica un totale coinvolgimento dell'intera persona, composta da anima e corpo. La Bildung è un compito infinito che non si esaurisce nel raggiungimento di un singolo obiettivo, ma in essa si dispiega il senso della vita umana; non un dominio tecnico sul mondo, né nel farsi risorse al servizio di qualcos'altro da sé. Il mondo offre la materia con cui l'intera umanità si confronta, con la quale rende concreti e durevoli i propri pensieri²³.

La dimensione antropologica, etica ed educativa della Bildung, avendo l'uomo come fine, comporta che per "dar forma" all'umano bisogna valorizzare al massimo le sue potenzialità, non togliendogli le sue aspirazioni e desideri più profondi, non pregiudicando nessuna fonte di conoscenza e di crescita, pur riconoscendo i limiti delle forze naturali esigendo, però, da esse lo sforzo per raggiungere lo sviluppo e la realizzazione delle potenzialità e capacità umane.

Nel percorso della formazione universitaria, si potrebbe affermare che il docente ricopre il ruolo di riproduzione di un modello: gli studenti assimilano l'immagine del docente, il quale offrendo un percorso di Bildung dovrebbe idealmente condurre ad una "saggezza di vita", alla realizzazione piena di sé²⁴. Per ottenere una svolta, un miglioramento nella pratica del docente universitario, si vuole intanto sottolineare l'importanza che nella sua pratica lavorativa ha la giusta equilibratura tra aspetti come: la razionalità tecnica, correlata a percorsi tecnico-applicativi e procedurali²⁵, e l'importanza di maturare un atteggiamento riflessivo sulla propria attività didattica e quindi sulla qualità della formazione che erogano nei confronti degli studenti. Riflettere è stare dentro le esperienze cercando di ricavarne significato. A questo proposito, si vuole sottolineare l'importanza che ha la narrazione biografica, come tecnica che permette una introspezione in sé stessi ed una possibilità di meditare sulla propria professionalità. La narrazione autobiografica, consente di dare voce all'esperienza personale attraverso una riflessione condivisa, che ha come fine la costruzione di un sapere collettivo²⁶. Nel paradigma del professionista riflessivo il docente universitario è un ricercatore perché trovandosi di fronte a situazioni incerte, contraddittorie, ambigue apre vere e proprie piste di indagine²⁷.

Non si tratta perciò di opporre tecnica e riflessività piuttosto di integrarle in modo coerente. Il verbo narrare riporta all'idea di raccontare di sé, raccontare come si è agito, come si è operato in specifiche situazioni. Nella narrazione di sé, si guarda da esterno la propria storia, la si proietta al di fuori di sé stessi, come se quella storia l'avesse vissuta qualche altro. In questo modo è più facile osservarsi, comprendere e comprendersi, indagare sul proprio operato valutando le azioni compiute, criticandole o apprezzandole. Narrandosi è possibile guardare le proprie opere da diverse angolazioni e offre la possibilità di riflettere sui propri errori in modo obiettivo, senza farsi influenzare dalla sfera emotiva. La narrazione biografica, può essere identificata come pratica formativa della riflessività, poiché permette di ragionare su sé stessi per far emergere quelle forme di apprendimento incidentale nelle quali si possono nascondere le prospettive di significato²⁸. È così che, le narrazioni

²²Ivi, p. 25.

²³ M. C., Pievatolo, *Wilhelm von Humboldt: un frammento di università*, 2017.

²⁴ E. Stein, Sull'idea di Bildung, in Id. *La vita come totalità*, op. cit., p. 21.

²⁵ E. Felisatti, R. Clerici, *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*, CLEUP, Padova, 2009

²⁶ P. de Mennato, *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Edizioni Guerini e Associati, Milano, 2003.

²⁷ L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante rilessivo. Coltivazione e trasBildung delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

²⁸ J. Mezirow, *Apprendimento e trasBildung. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaele Cortina, Milano, 2003.

autobiografiche, influiscono sulla strutturazione e sulla definizione della professionalità del docente universitario. Raccontarsi diventa perciò un'abile strumento riflessivo per raccontare il proprio passato, prendendo atto dei propri errori, agendo così sul presente e lavorando per un agire futuro migliore.

All'infinità della Bildung corrisponde l'infinità della ricerca, il cui compito è promuovere la consapevolezza che la contrapposizione fra ricerca e didattica sia un ostacolo che occorre superare. Da sempre, l'Università, ha il compito fondamentale di contribuire alla formazione dei giovani e allo sviluppo delle comunità e del territorio promuovendo l'incremento, la divulgazione e la valorizzazione della conoscenza nel campo culturale, sociale ed economico per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva della società.

Tuttavia, è ampiamente diffusa, l'idea che l'Università –da sempre istituzione educativa che più di ogni altra ha incarnato la concezione “occidentale” del nesso tra conoscenza e Bildung– negli ultimi decenni sia al centro di un processo di trasformazione radicale e strutturale, profonda e costitutiva, generale e continua²⁹. L'Università, sostengono in molti, così come l'abbiamo “sempre” conosciuta, è in stato di disgregazione.

Una soluzione, a parer nostro, è quella di diversificare e valorizzare le diverse funzioni del docente, riflettendo oggi sulla formazione intesa sia come competenze di ricerca, che come apertura alle esperienze di didattica con gli studenti.

In tale contesto la professione del docente universitario assume una complessità ed un'ampia visione su tutto il raggio d'azione e di pratica su cui si esercita. Il docente universitario ha qui il compito di guardare su tre direzioni principali: la promozione del sapere, riferibile all'attività di insegnamento svolta con gli studenti; l'elaborazione scientifica, diretta ad operare un avanzamento delle conquiste verso nuova conoscenza; l'organizzazione di strutture curricolari e di ambienti di apprendimento per concretizzare l'offerta didattica e formativa³⁰. Nel panorama attuale, vi è l'urgenza di sostenere le università ad impegnarsi incessantemente sul fronte della ricerca e della conoscenza per il potenziamento del capitale umano³¹, adeguando contesti formativi, strutture organizzative e culture. È fondamentale innalzare la qualità dei percorsi formativi universitari investendo in pieno sulla qualità dell'offerta formativa e della progettazione curricolare, delle leadership e della governance, dei servizi e della didattica e, in primis, della qualità della ricerca destinata alla formazione degli individui³². Ma come un docente universitario può migliorare la sua pratica professionale, al fine di assicurare un'azione formativa valida nei confronti degli studenti?

Facendo ritorno alla Stein, si fa riferimento alla frase: Ogni educazione è «auto-educazione». Analizzando il senso di questi due termini, si nota come si va ad interpretare, secondo le diverse accezioni di Bildung, il significato che essa assume di volta in volta. Se con Bildung intendiamo l'azione formativa, il significato della frase allora sarebbe: «Ogni formare è un formarsi (Selbstbilden); o per essere più chiari: in ogni attività formatrice colui che opera forma sé stesso, cioè il soggetto e l'oggetto di tale azione coincidono³³». Se con Bildung intendiamo il materiale assunto dall'esterno, allora avremo espressa l'idea che ogni formazione è auto-acquisita. A questo proposito si inserisce la proposta della narrazione autobiografica come possibilità di mettere in moto un flusso di conoscenza sulle proprie azioni, sul proprio modo di agire professionale, che parta da dentro di sé e che partendo da uno stato inconscio passi ad uno stato di consapevolezza.

²⁹ E. Corbi, P. Perillo, F. Chello, *La tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario: pratiche narrative e riflessive per abitare la disgregazione*, [MeTis](#) Mondi educativi. Temi indagini suggestioni, 2016.

³⁰ L. Galliani, *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2011.

³¹ I. Visco, *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, Il Mulino, Bologna, 2009.

³² G. Capano, M. Regini, *Tra Didattica e Ricerca: quale assetto organizzativo per le Università italiane? Le lezioni dell'analisi comparata*, Fondazione CRUI, Roma, 2011.

³³ E. Stein, Sull'idea di Bildung, in Id. La vita come totalità, op. cit., p. 30.

4. L'approccio biografico-narrativo come metodologia formativa per i docenti universitari

Laura Formenti, ha effettuato un'attenta valutazione su quali fossero i principali modelli di ricerca in area europea e, in *La Bildung autobiografica*, ha individuato come approccio efficace, soprattutto in ambito pedagogico, quello autobiografico. L'area francofona, grazie agli studi del franco-canadese Gaston Pineau³⁴ è stata la prima a riconoscere il valore educativo della narrazione biografica. Secondo Pineau, l'autobiografia non deve essere identificata solo come la descrizione di un fatto o di qualcosa accaduta nella vita del soggetto, ma deve essere qualificata soprattutto come pratica di azione riflessiva. Secondo Jerome Bruner, la narrazione è un modo per declinare la realtà al congiuntivo³⁵, aprendola all'indeterminatezza e al possibile.

La narrazione biografica, è una pratica attraverso cui l'individuo si racconta e rievoca il ricordo di un'esperienza vissuta, esprimendo il proprio punto di vista. Al tempo stesso questo punto di vista sull'esperienza vissuta è già di per sé il risultato dell'interazione tra il soggetto e l'ambiente, naturale e socio-culturale che compongono la situazione conoscitiva³⁶.

In questa prospettiva, Formenti parla di presa di parola³⁷ (1998) in cui appare evidente come l'*histoire de vie*, raccontata direttamente da chi l'ha vissuta, abbia un effetto emancipatorio, in quanto consente a chi narra di scegliere "di che cosa parlare" e "in che misura". In educazione, oltre alla dimensione emancipatoria, l'ASIHVF (Association Internazionale des Histoires de Vie en Formation) ha individuato due dimensioni che rendono i metodi della cognizione biografica una via privilegiata per apprendere e per educare: la componente ermeneutica e la componente euristica/esperienziale. La componente ermeneutica porta il soggetto a ricostruire il passato «attraverso un processo di attribuzione di senso³⁸». La componente esperienziale, definita da Knowles un'esperienza a trecentosessanta gradi, viene intesa sia come risorsa (conoscenza pregressa) sia come sperimentazione (Costruzione di saperi)³⁹. "L'esperienza non è data ma va costruita" e la finalità della narrazione autobiografica è quella di permettere che i due elementi, il passato e il possibile, coesistano⁴⁰. Pertanto, l'obiettivo principale dell'approccio biografico-narrativo in educazione è generare possibilità, non fissare la storia di vita in una dimensione unica e definitiva⁴¹.

Il professore universitario, narrandosi, pone l'attenzione su particolari eventi vissuti e, al fine di comprenderne il significato, ricostruisce contemporaneamente lo scenario dell'azione e lo scenario della coscienza, dando forma ai significati attribuiti al complesso campo del suo agire professionale. Con riferimento a Dewey de Le fonti di una scienza dell'educazione (1929), si può parlare di un percorso euristico orientato alla comprensione ed al controllo dei fenomeni educativi. Il compito del ricercatore, che si ispira dunque all'approccio euristico, sarebbe quello di rendere l'attività didattica uno spazio privilegiato per la ricerca in quanto offre la possibilità di utilizzare i dati ricavati al fine di migliorare la qualità della didattica. Questo tipo di lavoro risulterebbe ancor più proficuo se attuato in un'ottica di collaborazione. Il ricercatore, dunque, dovrebbe svolgere una funzione di

³⁴ G. Pineau, J. L. Le Grand, *Les Histoires de vie*, Presses Universitaires de France, 1993.

³⁵ J. Bruner *Acts of Meaning*, Trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1990-1992.

³⁶ F. Chello, *La transazione: una categoria pedagogica*. In F. Chello (A cura di), *La Bildung come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Liguori, Napoli, 2013, pp. 3-44.

³⁷ L. Formenti, *Il ruolo della narrazione. Dire la vita*, in "Proposta educativa", n. 2, 1998, pp. 27-32.

³⁸ J. S. Bruner, *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Bari. (titolo originale: Making stories: Law, literature, life, New York, Farrar, Straus and Giroux, 2002).

³⁹ M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia*, trad. it., R. Cortina, Milano, 1996.

⁴⁰ J. S. Bruner, *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Bari. (titolo originale: Making stories: Law, literature, life, New York, Farrar, Straus and Giroux, 2002).

⁴¹ L. Formenti, *Il ruolo della narrazione. Dire la vita*, in "Proposta educativa", n. 2, 1998, pp. 27-32.

amplificazione della voce dei singoli attori/colleghi, senza però interferire nella loro narrazione del reale e, dunque, allontanando dalla propria pratica professionale la pretesa di commentare le biografie esistenziali di ciascuno⁴².

Questo tipo di attività offre la possibilità di imparare a riflettere innanzitutto con e su noi stessi, a promuovere i propri talenti, ad acquisire al più presto possibile un'indipendenza intellettuale e creativa⁴³.

Con queste caratteristiche l'uomo soggetto personale spirituale si appropria di sé stesso in quanto si schiude alla vita e assorbe ciò di cui ha bisogno per diventare ciò che deve essere⁴⁴ e imprime la forma (*Bildung*) più specifica della propria vita personale, grazie ad una energia formatrice che è nella sua struttura antropologica fondamentale e che agisce direttamente aiutando l'uomo a raggiungere la configurazione che gli è propria e nei confronti della quale egli prende posizione di fronte a sé⁴⁵. In questo modo, l'individuo, diventa ciò che realmente deve essere, perché ciò che un uomo fa, è la realizzazione di ciò che può, e ciò che può è l'espressione di ciò che egli è; con l'attuarsi delle sue facoltà nel suo agire, la sua essenza raggiunge il massimo spiegamento dell'essere⁴⁶.

Indagare le routine professionali dei professori universitari, mediante un approccio di tipo narrativo non significa lasciare che i docenti raccontino la propria esperienza in una sorta di flusso di coscienza, ma significa predisporsi al fine di esplicitare e rinegoziare i significati –per lo più latenti e impliciti, ma anche manifesti ed esplicativi –che preesistono, sussistono e seguono la situazione conoscitiva. In altre parole, significa prender parte attivamente alla narrazione che l'interlocutore offre, valorizzando quest'ultima come un mezzo per entrare in un sistema di azioni regolate da convenzioni, repertori semantici e valori che sono le Comunità di Pratiche. Quanto detto presuppone che alla base ci sia un modello pedagogico di stampo riflessivo e potenzialmente trasformativo⁴⁷ all'interno del quale ciascuno può riorganizzare in maniera cooperativa e negoziale l'esperienza vissuta⁴⁸ con l'obiettivo di attribuire nuovi significati alle categorie concettuali e alle sequenze azionali messe in campo nelle routine professionali. Sul piano delle pratiche formative e professionali, l'approccio narrativo e autobiografico, permette di mettere in discussione la propria performance lavorativa e i significati che nel tempo sono stati prodotti. La narrazione, in quest'ottica, seppur è apparentemente distante dalla ricerca, dà la possibilità al docente di calarsi nell'essenza della formazione, poiché permette di prendere consapevolezza delle esperienze vissute al fine di confrontarle e paragonarle con quelle emerse dal racconto degli altri docenti, con lo scopo di rigenerare e ridiscutere significati che in precedenza si erano costruiti. Il confronto serve, dunque, agli individui per comprendere le trasformazioni avvenute sulle rappresentazioni mentali e sulle conoscenze che si erano formate in precedenza.

Come sostiene Luigina Mortari:

“la fatica del pensare a partire da sé sottrae alla facile pigrizia dello stare entro un orizzonte di categorie date, interrompe la tendenza a incorniciare il processo di interpretazione del vissuto entro codici di lettura che precodifica l’elaborazione del significato degli eventi cui partecipiamo”⁴⁹.

⁴² D. Demazière, & C. Dubar, *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Raffaello Cortina, Milano, 2000.

⁴³ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.

⁴⁴ E. Stein, *Scritti spirituali*, Mimeo-Docete, 1999, p. 395.

⁴⁵ Ivi, p. 445.

⁴⁶ E. Stein, *Scritti spirituali*, Mimeo-Docete, 1999, p 78.

⁴⁷ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una Bildung situata*. Carocci, Roma, 2007.

⁴⁸ C. Melcarne, *Apprendimento e Bildung nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*, Liguori, Napoli, 2011.

⁴⁹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003, p 101.

In conclusione, dunque, è possibile sostenere che la narrazione biografica è da intendersi come dispositivo formativo di ricostruzione riflessiva dei significati. Come dice Mancino (2012), “ciò che avviene ed è avvenuto risorge, quando si fa narrazione e si dispone ad una configurazione capace di creare legami di tempo e di senso. Tali legami costituiscono per la narrazione, la possibilità di divenire esperienza di senso, di formazione, generando interessi euristici⁵⁰”. Come sottolinea Cunti (2014) “la narrazione grazie alla sua funzione ermeneutica e costruttiva, rappresenta uno strumento insostituibile per costruire l’identità professionale⁵¹”. La narrazione si pone, dunque, come fondamento ontologico di una formazione-sviluppo, di una Bildung non confinabile alla sola area del saper fare e del conoscere in funzione disciplinare o lavorativa, ma che si estende all’area di un sapere - un sapere narrativo - che rivendica in ogni soggetto, uomo/donna, bambino/a, giovane, adulto/a, anziano/a, il piacere e il dovere di usare la parola “io”⁵². Un sapere che, coniugando la ricerca con l’essere, e non soltanto con il suo fare, fa sì che gli individui imparino a narrarsi, a svelarsi, a pensare e pensarsi e a restare nella memoria, in quella propria e in quella altrui⁵³. In questa prospettiva, il ricercatore deve rendere sé stesso oggetto di una costante ed approfondita ricerca⁵⁴.

Orientamenti bibliografici

- A. Cunti, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Franco Angeli, Milano 2014.
- A. Kaizer, Introduzione, *La Bildung ebraica tedesca*, in Id. (a cura di), Bompiani, Milano 1999.
- C. Caltagirone, *Diventare ciò che si è: la prospettiva etica come principio di umanizzazione*, Aracne. Roma 2008.
- C. Melacarne, *Apprendimento e Bildung nella vita quotidiana. Sull’identità del professionista dell’educazione*, Liguori, Napoli 2011.
- D. Demazière, & C. Dubar, *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Raffaello Cortina, Milano 2000.
- D. Demetrio, *Il tritacarne incepptato*, Prefazione a E. C. Cassani, A. Fontana, L’autobiografia in azienda: metodologie per la ricerca e l’attività formativa, Guerini Studio, Milano 2000.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- D. Demetrio, *Ricordare a scuola: Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- D. Lo Presti, *La formazione critico-rilessiva del ricercatore. Ricerca scientifica e ricerca di sé*, in Orefice P., del Gobbo G., *Il terzo ciclo della formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- E. Corbi, P. Perillo, F. Chello, *La tras-formazione dell’identità professionale del professore universitario: pratiche narrative e riflessive per abitare la disgregazione*, MeTis Mondi educativi. Temi indagini suggestioni 2016.
- E. Felisatti, R. Clerici, *La formazione dell’insegnante alla ricerca nell’integrazione metodologica*, CLEUP, Padova 2009.

⁵⁰ E. Mancino, *La narrazione come dialogo*. In D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano, 2012, p 222.

⁵¹ A. Cunti, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Franco Angeli, Milano, 2014, p 121.

⁵² D. Demetrio, *Ricordare a scuola: Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

⁵³ D. Demetrio, *Il tritacarne incepptato*, Prefazione a E. C. Cassani, A. Fontana, L’autobiografia in azienda: Metodologie per la ricerca e l’attività formativa, Guerini Studio, Milano, 2000, p 11-15.

⁵⁴ D. Lo Presti, *La formazione critico-rilessiva del ricercatore. Ricerca scientifica e ricerca di sé*, in Orefice P., del Gobbo G., *Il terzo ciclo della formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano, 2011, p 155.

- E. Mancino, *La narrazione come dialogo*. In D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano 2012.
- E. Stein, *Edith Stein Gesamtausgabe* - ESGA 14: *Der Aufbau der menschlichen Person (La costituzione della persona umana)* (1932/33), tr. italiana (sulla base della vecchia edizione degli Edith Stein Werke – ESW 16) di Michele D'Ambria in E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000.
- E. Stein, *Il problema dell'empatia*. Studium, Roma 1998a.
- E. Stein, *Il problema dell'empatia*. Studium, Roma 1998a.
- E. Stein, *Scritti spirituali*, Mimep-Docete 1999.
- E. Stein, Sull'idea di Bildung, in Id. *La vita come totalità*.
- E. Stein, Sull'idea di formazione, in *La vita come totalità*, Roma Città Nuova 1999.
- F. Chello, *La transazione: una categoria pedagogica*. In F. Chello (A cura di), *La Bildung come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Liguori, Napoli 2013.
- F. Nietzsche, *Agone omerico*, in *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*, a cura di G. Colli e M. Montinari, Adelphi, Milano 2003.
- G. Capano, M. Regini, *Tra Didattica e Ricerca: quale assetto organizzativo per le Università italiane? Le lezioni dell'analisi comparata*, Fondazione CRUI, Roma 2011.
- G. Israel, *Didattica per competenze: «Sulla questione delle competenze»*, Scuola democratica 2011.
- G. Pineau, J. L. Le Grand, *Les Histoires de vie*, Presses Universitaires de France 1993.
- G.W.F. Hegel, *Estetica* (a cura di N. Merker), Einaudi, Torino 1997.
- I. Visco, *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, Il Mulino, Bologna 2009.
- Introduzione a F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*. tr.it. a cura di A. Negri, Armando, Roma 1971.
- J. Bruner *Acts of Meaning*, Trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1990-1992.
- J. Mezirow, *Apprendimento e trasBildung. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaele Cortina, Milano 2003.
- J. S. Bruner, *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Bari. (titolo originale: Making stories: Law, literature, life, New York, Farrar, Straus and Giroux 2002).
- J. S. Bruner, *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Bari. (titolo originale: Making stories: Law, literature, life, New York, Farrar, Straus and Giroux 2002).
- Kaiser, A. (Org.). *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Bompiani, Milano 1999.
- L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una Bildung situata*. Carocci, Roma 2007.
- L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante rilessivo. Coltivazione e trasBildung delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- L. Formenti, *Il ruolo della narrazione. Dire la vita*, in "Proposta educativa", n. 2, 1998.
- L. Galliani, *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.
- L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- M. C., Pievatolo, *Wilhelm von Humboldt: un frammento di università* 2017.
- M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia*, trad. it., R. Cortina, Milano 1996.
- P. de Mennato, *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Edizioni Guerini e Associati, Milano 2003.
- P. Di Fidio (traduzione) W. von Humboldt, a cura di Fulvio Tessitore. Guida, Napoli 1970.
- R. Fabbrichesi, *Agone nietzscheano*, in *Ermeneutica e grecità*, 2009.

El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX¹

Juan Pablo Dabdoub - Concepción Naval - Aurora Bernal

Personal investigador en formación de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra
Decana de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra
Doctora en Ciencias de la Educación y vicedecana de Ordenación Académica de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra
email: jdabdoub@unav.es; cnaval@unav.es; abernal@unav.es

Abstract: El objetivo de este estudio es reflexionar sobre cinco factores que influyeron en el declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX, con el ánimo de entender mejor la compleja situación actual de este enfoque educativo: 1) una relación mal entendida con el ámbito religioso que la excluye de la educación pública laica; 2) los paradigmas sociales del progreso y de la fragilidad de la infancia que contribuyen a desestimarla o considerarla inconveniente; 3) concebirla como mero adiestramiento en el que no se considera el desarrollo moral racional; 4) el relativismo moral; y, por último, 5) las críticas de la Psicología. Para finalizar, se ofrecen unas reflexiones que incluyen diversos testimonios recientes a favor de la educación del carácter y se sugiere la necesidad de integrar este ámbito en los sistemas educativos para enfrentar los retos morales y sociales del siglo XXI.

The aim of this study is to reflect on five factors that influenced the decline of character education in the United States during the 20th century, in order to gain a deeper understanding of the current complex situation of this educational field: 1) a misunderstood relationship with the religious sphere that excludes it from public secular education; 2) the social paradigms of progress and childhood fragility that contribute to reject it, or consider it inconvenient; 3) conceiving it as mere training in which rational moral development is not considered; 4) moral relativism; and, finally, 5) the criticisms of Psychology. At last, several recent testimonies in favor of character education are included. Our final reflections suggest the need to integrate this area into education systems to face the moral and social challenges of the 21st century.

Palabras clave: Educación del carácter; Educación moral; Educación religiosa; Psicología moral; Valores morales.

Keywords: *Character education; Moral education; Religious education; Moral Psychology; Moral Values.*

Introducción

En las últimas décadas, muchos expertos en educación han manifestado que gran parte de los problemas y crisis a los que se enfrenta la sociedad tienen su origen en un deterioro moral generalizado, que bien podría haber sido evitado si se prestara una mayor atención a la educación del carácter de los ciudadanos.

A finales del siglo XX, el primer director de la *Character Education Partnership*, Sanford N. McDonnell, sugiere una serie de problemas sociales relacionados con el abandono de la educación

¹ Este artículo se ha desarrollado en el contexto de la investigación del proyecto “Researching and Promoting Character Education in Latin American Secondary Schools” (2015-2019), financiado por la Templeton World Charity Foundation (Grant ID #TWCF0157).

moral² en las escuelas y en la sociedad. Entre ellos, destaca el abuso de drogas desde edades muy tempranas, embarazos prematuros, violencia, crimen y un clima generalizado en el que mentir, hacer trampa o robar resultan prácticas frecuentes y aceptadas³. Desde una perspectiva más profunda, el reconocido autor de educación del carácter, William Damon, encuentra en la juventud unas carencias que le parecen más preocupantes y que, de algún modo, originan las problemáticas que McDonnell cita: una actitud cínica ante los valores morales y las metas magnánimas en general; una visión derrotista de la vida; falta de esperanza en el futuro; un coraje disuelto; desconfianza en uno mismo y en los demás; y, sobre todo, la ausencia de propósito, compromiso y dedicación, algo que Damon denomina *failure of spirit*, un fracaso o falta de espíritu⁴. Este autor afirma que son muchos los niños que carecen de la educación moral necesaria para subsanar estas necesidades y tener una vida fructífera⁵.

En los comienzos del siglo XXI, la opinión de los expertos en esta materia no ha cambiado mucho. Un referente contemporáneo en educación del carácter, Thomas Lickona, identifica problemas similares en la juventud y afirma que su origen es la ausencia de un buen carácter: violencia, avaricia, corrupción, incivilidad, abuso de drogas, inmoralidad sexual, una ética empobrecida, entre otros⁶. En 2015, el director adjunto del *Jubilee Centre for Character and Virtues*, Kristján Kristjánsson, expone diversas problemáticas sociales por las que muchos gobiernos e instituciones están volviendo la vista a la educación del carácter. Así enuncia:

- Se percibe un incremento en la depresión de los jóvenes y en la desafección social, que desencadenan eventos como los disturbios de agosto de 2011 en Londres. Muchos expertos adjudican la causa de estos comportamientos a un deterioro moral en la sociedad.
- La internacionalización y el multiculturalismo han suscitado la necesidad de unos valores cosmopolitas.
- El incremento en la secularización y el individualismo ha generado la percepción de un vacío espiritual que necesita ser cubierto.
- El incremento en la empleabilidad femenina ha ocasionado que más padres exijan a las escuelas que los sustituyan en la tarea de educar a sus hijos en cuestiones que van más allá de lo académico.
- Por último, la crisis financiera del 2008 ha hecho conscientes a muchos pensadores y políticos de cierto deterioro moral. No parece que la crisis se haya debido sólo a una mala gestión financiera, sino a deficiencias en el carácter de las personas⁷.

Resulta paradójico que, en una sociedad en la que el progreso tecnológico permite una sobreabundancia de recursos sin precedentes, que resuelven muchas de las necesidades que han aquejado durante siglos a la humanidad (comida, vestimenta, salud, educación, entretenimiento), no se encuentre un desarrollo paralelo en el bienestar o en la felicidad de los ciudadanos. Por el

² A lo largo del artículo utilizamos educación moral y educación del carácter indistintamente. No es fácil diferenciar estas nociones, especialmente porque su significado se compone y depende de otros conceptos complejos, como libertad, felicidad, bondad, etc. Por este motivo, muchas teorías ofrecen versiones distintas de estas materias. Establecer esta diferencia está fuera del alcance de este estudio. Coincidimos con el enfoque aristotélico que no encuentra especial diferencia entre ambos términos.

³ Cfr. M. WILLIAMS – E. SCHAPS, *Character Education: The Foundation for Teacher Education*, Character Education Partnership, Washington 1999, p. iii.

⁴ Cfr. W. DAMON, *Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in America's Homes and Schools*, Free Press, New York 1995, p. 18.

⁵ «Too many children -the affluent and the poor alike- are drifting through their childhood years without finding the skills, virtues, or sense of purpose that they will need to sustain a fruitful life». *Ibid.*, p. xii.

⁶ Cfr. T. LICKONA, *Character Matters: How to Help our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*, Simon & Schuster, New York 2004, p. xxiii.

⁷ Cfr. K. KRISTJÁNSSON, *Aristotelian Character Education*, Routledge, Abingdon, Oxon and New York 2015, p. 4.

contrario, en los países del primer mundo se constata un aumento notable de escepticismo, desesperanza, soledad, depresión, ansiedad y suicidios. También podemos sumar a estos factores el alarmante descenso del índice de natalidad de estos países. Estos indicadores muestran que una parte importante (y creciente) de la población no vive *bien*, y que, por primera vez en su historia, estas sociedades no son capaces de aportar el índice de natalidad imprescindible para no extinguirse. Parafraseando a Leibniz, a pesar de vivir en el mejor de los mundos posibles, parece que algo esencial se ha descuidado en la carrera del progreso que ha caracterizado al siglo XX.

Creemos que se trata del cultivo de la virtud, aquel modo de ser que Aristóteles define como bueno en sí mismo (no por su utilidad, productividad o eficacia); correspondiente con la mayor perfección que puede alcanzar la naturaleza humana; y condición indispensable para aproximarse al bien supremo, en función del cual las personas hacen todas las demás cosas: la felicidad. Y precisamente, la finalidad que pretende la educación del carácter es el cultivo de la virtud.

La educación del carácter o la educación moral en el ámbito público era una materia ampliamente aceptada y practicada en la cultura occidental hasta que desapareció casi por completo en el siglo XX en muchos países. ¿Cómo se ha llegado a esta situación? Ciertamente, no se trata de una causa aislada, sino que son muchos los factores que han contribuido al abandono de la educación del carácter, y a su reciente resurgir en las últimas décadas. Lickona afirma que uno de los desarrollos éticos más significativos de las últimas décadas ha sido la creciente preocupación de autoridades e instituciones por el carácter de los ciudadanos⁸. El politólogo James Q. Wilson, antiguo presidente de la *American Political Science Association*, afirma que la sociedad americana *redescubre* en estos años la relación entre el carácter privado de cada individuo y la vida pública⁹. Es como si cada vez fuera más evidente que muchas problemáticas sociales tienen su origen en los *vicios* privados de las personas que componen esa sociedad.

El objetivo principal de este artículo es presentar y describir la suma y relación de los principales factores que propiciaron el des prestigio y exilio de las nociones de carácter, moralidad y virtud del sistema educativo estadounidense durante el siglo XX. A esto lo denominamos como “el declive de la educación del carácter”. Creemos que la historia de esta materia en este país puede contribuir a superar los retos a los que se enfrenta la educación del carácter en otros países, además de plantear y abrir nuevos horizontes a esta labor educativa. Advertimos que, por motivos de extensión, este estudio no abarca la historia del resurgir de la educación del carácter en Estados Unidos a finales del siglo XX, recogido por diversos autores en otros estudios¹⁰.

1. El declive de la educación del carácter

Refiriéndose a la primera mitad del siglo XX, Seligman considera tres razones por las que el concepto de carácter comenzó a abandonarse, especialmente en los ámbitos educativo y psicológico:

1. El carácter como fenómeno deriva por completo de la experiencia. La idea de que todo lo que somos procede exclusivamente de la experiencia es central en la teoría del conductismo y ha

⁸ T. LICKONA, *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, New York 1991.

⁹ J. WILSON, *The Rediscovery of Character: Private Virtue and Public Policy*, «Public interest», 81/1 (1985), pp. 3–16.

¹⁰ J. P. DABDOUB, *Educación moral y educación del carácter: Estudio de las principales propuestas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos a partir del pensamiento de Aristóteles y Kant*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Navarra, 2019; A. BERNAL – M. C. GONZÁLEZ-TORRES – C. NAVAL, *La Educación del carácter: Perspectivas internacionales*, «Participación Educativa», 4/6 (2015), pp. 34–45; L. VARGAS – M. GONZÁLEZ-TORRES, *La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva*, «Electronic Journal of Research in Educational Psychology», 7/3 (2009), pp. 1379–1418.

sido ampliamente aceptada en los últimos ochenta años. En cambio, con el concepto de carácter se tienen en cuenta factores que no proceden exclusivamente del entorno.

2. La ciencia no debería afirmar o valorar de forma preceptiva, sino limitarse a describir. Esta objeción hace referencia al contenido moral o valorativo que tiene la palabra carácter. Si la ciencia debe ser moralmente neutra, no pueden introducirse términos como carácter.
3. El concepto de carácter está cargado de subjetividad y ligado al protestantismo victoriano. Se trata de un término rígido y anticuado, perteneciente al protestantismo del siglo XIX, que no se adapta a la tolerancia y diversidad del siglo XX¹¹.

En todos estos argumentos encontramos el respaldo de la ciencia de la psicología, la cual, en esta época, busca seriamente la objetividad (la certeza de lo comprobado experimentalmente), y por tanto, únicamente reconoce como ciertas las influencias del entorno en la conducta. Es decir, aquellas que son observables. Del mismo modo, busca apartarse de cualquier asociación con conocimientos procedentes de la moral y de los usos y estilos de vida tradicionales o de la religión, ya que estos se distancian de la ciencia y de los datos objetivos.

Sin embargo, las críticas de la psicología no son los únicos elementos que contribuyeron al declive de la educación del carácter. Hemos decidido presentar y desarrollar cinco factores que contribuyeron al abandono y des prestigio de la educación del carácter: 1) una relación mal entendida con el ámbito religioso, que la excluye de la educación pública laica; 2) los paradigmas sociales del progreso y de la fragilidad de la infancia que contribuyen a desestimarla o considerarla inconveniente; 3) concebirla como mero adiestramiento o habituación en la que no se considera el desarrollo moral racional; 4) el relativismo moral; y, por último, 5) las críticas que la Psicología presentó en aquella época, especialmente las aportaciones de Allport, Piaget y las investigaciones de Hartshorne y May.

2. Educación del carácter y educación religiosa

En términos generales, cabría decir que, hasta la modernidad, existía una noción de educación moral en Estados Unidos y en el resto del mundo occidental que era ampliamente compartida por las instituciones educativas y la sociedad. Se trataba principalmente de educar a los estudiantes en nociones éticas y valores fundamentados e inspirados por la filosofía griega, el derecho romano y el cristianismo.

En este apartado conviene considerar las profundas raíces religiosas que se encuentran en el origen de los Estados Unidos. La cita más famosa de su Constitución declara que todos los hombres cuentan con unos derechos inalienables otorgados por su Dios y Creador¹². En un discurso presidencial en 1796, George Washington exhorta a no romper la conexión entre moralidad y religión: «Both reason and experience forbid us to expect that national morality can prevail in exclusion of religious principle»¹³. John Adams, primer vicepresidente bajo la Constitución de 1787, afirma que ésta ha sido concebida para un pueblo moral y religioso: «We have no government armed with power capable of contending with human passions unbridled by morality and religion. Our Constitution was made only for moral and religious people»¹⁴.

¹¹ M. SELIGMAN, M. DIAGO – A. DEBRITTO (eds.), *La auténtica felicidad: la nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad y señala el camino para conseguirla*, Vergara, Barcelona 2006, p. 194.

¹² La cita de la Constitución Americana es: «We hold these truths to be self-evident, that all Men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty, and the pursuit of Happiness...».

¹³ Citado en W. NICGORSKI, *The Moral Crisis: Lessons from the Founding*, «The World and I» (1987), pp. 75–85.

¹⁴ Carta de John Adams a Benjamin Rush (Octubre 25, 1789), citada en: *Ibid.*

En este contexto, se entiende que la educación moral y religiosa del siglo XIX fueran dos ámbitos de la formación que se ofrecían, de algún modo, simultáneamente. Esto conllevó una serie de dificultades, especialmente por la creciente población inmigrante de diversas religiones, y por el incremento de católicos entre 1840 y 1860 en Estados Unidos. Naturalmente, los creyentes de cada religión buscaban escuelas donde se enseñara su propia fe, lo cual podía favorecer un cierto sectarismo y dificultar la cohesión social. A diferencia de la mayoría de los países europeos que mantenían una larga tradición de educación religiosa apoyada por el Estado, los americanos eligieron hacer un nuevo sistema escolar unificador. Este nuevo sistema no excluía la religión, pero se limitaba a buscar un terreno común de educación moral que respondiera a la diversidad social y religiosa, dejando que los aspectos más específicos de cada credo fueran enseñados por otras instituciones¹⁵.

La elevada población de inmigrantes hacía que la educación moral se convirtiera en una cuestión clave para el futuro de una nación unida. Era importante que todos los niños fueran educados en una serie de valores comunes que facilitaran la convivencia. Si la religión da lugar en las escuelas a grupos de alumnos muy diferenciados entre sí, se debilita el poder cohesivo de estas instituciones. Un buen número de niños quedaban sin una educación moral esencial para garantizar la convivencia y la estabilidad social. Stowe, un educador de Cincinnati, declaraba en 1835 que no se trataba de una cuestión de benevolencia o deber, sino un asunto esencial para la propia seguridad, una urgencia del instinto de autoconservación¹⁶. Autores como Katz confirman la importancia de la educación moral en aquel tiempo: «Moral education, or the formation of right attitudes was more important than learning any skill or subject. Schools existed to serve society by tending the characters of otherwise neglected children»¹⁷.

Sin embargo, diversos autores afirman que la secularización de la educación pública contribuyó a que los contenidos morales desaparecieran del sistema educativo. El director del *Center for Character and Citizenship*, Marvin Berkowitz, afirma que se trata de una especie de efecto secundario no deseado. Antes de que la legislación prohibiera la educación religiosa en las escuelas públicas en la primera mitad del siglo XX, existía una cultura general que asociaba inseparablemente los valores, la ética y el carácter moral con la religión. Al omitirse la educación religiosa, también se descartaron las cuestiones morales, pues no se acostumbraba a diferenciar entre sí los discursos de estas dos materias. Actualmente, muchos expertos reconocen que la enseñanza de lo moral no implica necesariamente un fundamento religioso. Sin embargo, en aquel momento, los profesores no solían dar razones morales sin fundamentarlas en la religión, ya que se trataba de una inercia adquirida tras muchas décadas¹⁸. A este respecto, Kohlberg solía decir que *se deshicieron de la bañera sin darse cuenta de que el bebé seguía dentro*. Esta diferenciación entre lo moral y lo religioso sigue costando, tanto en las escuelas como en la sociedad, a pesar de haber ocurrido hace más de medio siglo.

3. Paradigmas sociales

A comienzos del siglo XX, el énfasis en la educación moral comienza a perder protagonismo en el ámbito educativo. En el informe de 1895 de la *National Education Agency* (NEA), se dedica poco más

¹⁵ Cfr. J. D. HUNTER, *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*, Basic Books, New York 2000, p. 40. B. E. McCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, Teachers College, Columbia University, New York 1999, p. 31.

¹⁶ Citado en B. E. McCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 35.

¹⁷ M. B. KATZ – S. THERNSTROM, *Class, Bureaucracy, and Schools: the Illusion of Educational Change in America*, Praeger, New York 1971, pp. 31–32.

¹⁸ M. BERKOWITZ, *You can't Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators*, Character Development Group, Boone 2012, p. 3.

de un párrafo a la educación moral en sus más de 200 páginas, dedicadas en su gran mayoría a cuestiones tecnológicas¹⁹. El nuevo orden corporativo y burocrático exigía de los estudiantes un currículo con nuevos conocimientos y competencias en el que poco sitio quedaba para la educación moral²⁰.

Las revoluciones industriales contribuyen a que los valores principales de la sociedad se centren en la utilidad, la productividad o la eficiencia, en aquello que puede ser medido y verificado objetivamente en favor del progreso. En este sentido, se puede considerar la tensión que se genera al dedicar recursos a educar en virtudes, cuyos resultados y utilidad no son evidentes ni fácilmente medibles. Los padres, las empresas y el gobierno valoran que los estudiantes tengan los conocimientos y habilidades necesarios para ser productivos y tener éxito en la sociedad. Sin embargo, no valoran en igual medida que las escuelas dediquen tiempo y esfuerzo a que los niños se conozcan a sí mismos, a los demás y al mundo en general, o que persigan intereses y proyectos con valor intrínseco, aunque no tengan utilidad inmediata²¹. Lo mismo ocurre con los recursos que se invierten en educación del carácter. Ciertamente, estas cuestiones afectan decisivamente a la productividad y al éxito que tendrán los estudiantes en la sociedad. Sin embargo, su efecto no suele registrarse en el corto plazo, ni es fácil medirlo en comparación con las enseñanzas más técnicas. Esto contribuye a que no se dediquen recursos suficientes a este ámbito educativo, ni se le preste la atención que merece.

Otro factor relacionado con el paradigma de la utilidad y el progreso es la presión generalizada que existía en el país por ser una nación líder en el mundo, especialmente después de las Guerras Mundiales, y por la amenaza que representaba el comunismo ruso. Berkowitz considera decisivo el lanzamiento del Sputnik en 1957. El pánico que ocasionó perder la *carrera del espacio* ocasionó un mayor énfasis en materias como matemáticas y ciencias, dejando de lado otras como los estudios sociales y los valores que no se consideraban relevantes para la supremacía nacional²².

Parece que las metas principales de la educación en el siglo XX y XXI se han centrado en los resultados y en el progreso: adquirir conocimientos técnicos; superar exámenes; preparar a los estudiantes para poder desempeñar un trabajo profesional; generar capital y alimentar a la economía; entre otros. La presión social induce a preocuparse principalmente por *hacer* y no por *ser*. Tony Eaude considera tres cuestiones que dificultan especialmente la tarea de educar moralmente:

1. El clima social que presiona a los niños a actuar de un modo concreto. La cultura general que envía mensajes fuertes y, a veces, contradictorios, sobre cómo deberían actuar, proponiendo una visión de éxito y felicidad que depende principalmente de factores externos: dinero, poder, fama, apariencia. En muchas ocasiones, esta visión de la vida menoscaba o niega el componente moral que tienen casi todas las acciones. Vivimos en un tiempo de ambigüedad y confusión moral, para niños y adultos.
2. Las políticas educativas que han perdido el contacto con la naturaleza fundamentalmente moral de la educación y con el modo de aprender de los niños. Priman los procesos cognitivos sobre los emocionales: el intelecto sobre el sentimiento, los resultados sobre las relaciones sociales. El objetivo principal de la educación de los más jóvenes no puede reducirse a la

¹⁹ C. BELTRAMO, *La pedagogía de la integración de la persona humana* Universidad de Navarra, 2013, p. 125.

²⁰ B. E. McCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 46.

²¹ «The task to ‘school’ children involve equipping them with the knowledge and skills that enable them to become productive and financially successful members of society. (...) However, many parents will also want that teachers educate their children, i.e. that they help them to acquire an understanding of themselves, others and the world, and pursue interests and projects of intrinsic value, even when these activities are not useful». W. SANDERSE, *Character Education: a Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*, Eburon, Delft 2012, p. 19.

²² M. BERKOWITZ, *You can’t Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators*, cit., p. 4.

adquisición de conocimientos. La educación debe atender a las necesidades del niño integral, tanto las que son, como las que serán en el futuro.

3. El discurso ético ha sido dominado por el racionalismo y el individualismo, en vez de considerar las relaciones y el contexto social. Esto se refleja en el actual énfasis en las acciones individuales, la elección racional y la decisión consciente, en vez de la naturaleza social de la ética. De aquí resultan presiones provenientes de influencias externas, que conducen a tempranos patrones preconscientes de respuesta. Sería más adecuado un enfoque basado en suscitar la motivación intrínseca, en desarrollar el carácter y las virtudes para llevar una buena vida, y en la incorporación a una comunidad moral²³.

Otro problema que Damon señala en torno a la educación del carácter, al cual dedica un libro entero, son las bajas expectativas que la sociedad tiene respecto a la juventud. Argumenta que, tanto la familia como la escuela y la sociedad, han disminuido drásticamente los estándares que antes se marcaban respecto a los más jóvenes. Considera que en la segunda mitad del siglo XX se han difundido una serie de paradigmas falsos que han conducido a una visión débil de los jóvenes. Entre ellos: la fragilidad y amoralidad de las disposiciones naturales de los infantes; la incompetencia de los niños; los daños de experiencias *traumáticas* tempranas, como fracasar al intentar hacer una tarea retadora; la irrelevancia o el daño que produce la disciplina de los padres; las presiones de la responsabilidad y el estrés por conseguir resultados; la necesidad de que los adultos preserven la *magia* del pensamiento de los niños; la excesiva importancia que se da a tener una alta autoestima²⁴.

Al considerar a los niños como frágiles e incompetentes no se les ha enseñado desde pequeños a asumir la responsabilidad de sus propias vidas y de la sociedad: «if children are deemed incompetent and fragile, it seems cruel to ask them to assume responsibility for their own lives, let alone asking them to assume responsibility for helping others»²⁵. Damon considera que esta visión de la juventud ha contribuido a excluir la educación moral de las escuelas o, cuando menos, a despojarla de las metas que preparan a los niños para poder enfrentarse a los retos de la vida.

4. Habitación sin razonamiento moral

McClellan afirma que, tras la secularización de la educación, surgieron diversos movimientos educativos convencidos de la necesidad de promover la educación del carácter. Su argumento más convincente era que los nuevos retos de la sociedad moderna sólo podían ser enfrentados y asumidos con una sólida formación moral. Uno de los principales temores era que el nuevo currículo promoviera estudiantes altamente especializados en un área de conocimiento, pero descuidara el cuerpo, el carácter y la capacidad de ser un ciudadano con criterio²⁶. En 1910, la educación del carácter se había convertido en un movimiento a nivel nacional²⁷.

Entre 1910 y 1920, las principales iniciativas en favor de la educación del carácter que comenzaron a surgir consistían principalmente en códigos de conducta. Estos códigos eran esencialmente una lista de virtudes que a veces se presentaban en forma de leyes o máximas para promover un

²³ T. EAUDE, *New Perspectives on Young Children's Moral Education: Developing Character Through a Virtue Ethics Approach*, Bloomsbury Academic, London and New York 2016, pp. 3–4.

²⁴ Cfr. W. DAMON, *Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in America's Homes and Schools*, cit., p. 21.

²⁵ *Ibid.*, p. 130.

²⁶ B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 49.

²⁷ C. CUNNINGHAM, *A Certain Reasoned Art: The Rise and Fall of Character Education in America*, in D. LAPSLEY – C. POWER (eds.), *Character Psychology and Character Education*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 2005, p. 171.

comportamiento moral dentro y fuera de las clases²⁸. Uno de los principales códigos de la época fue el *Children's Morality Code*, publicado por William Hutchins en 1917²⁹. Muchas escuelas adoptaron el código de Hutchins a lo largo del país. Este código consistía en diez *leyes* que describían el modo correcto de vivir de los americanos:

1. The Law of Health: The good American tries to gain and keep perfect health.
2. The Law of Self-Control: The good American controls himself.
3. The Law of Self-Reliance: The good American is self-reliant.
4. The Law of Reliability: The good American is reliable.
5. The Law of Clean Play: The good American plays fair.
6. The Law of Duty: The good American does his duty.
7. The Law of Good Workmanship: The good American tries to do the right thing in the right way.
8. The Law of Teamwork: The good American works in friendly cooperation with his fellow workers.
9. The Law of Kindness: The good American is kind.
10. The Law of Loyalty: The good American is loyal³⁰.

Si los códigos suponían la teoría de la educación moral, las actividades en grupo eran la práctica preferida. A diferencia de los educadores del siglo XIX que enseñaban valores mediante textos y clases, estos reformadores del siglo XX ponen especial énfasis en las actividades en grupo para el proceso educativo. Asociaciones del estilo *Boy Scouts* participaban de esta metodología, elaborando códigos de conducta y cultivando procesos de grupo diseñados para promover el buen comportamiento y el crecimiento moral³¹.

Además de los códigos, hubo otro tipo de iniciativas que promovían la educación del carácter. Lickona menciona la edición del *McGuffey Readers* de 1919, un libro destinado a promover la lectura que consistía en relatos sobre acciones virtuosas y heroicas³². También se publica en 1935 el libro *Character Education*³³, el cual apoya el entonces vigente movimiento de educación del carácter y se convierte en referencia para aquellos que buscan conservar las virtudes tradicionales ante los cambios vertiginosos de la sociedad.

A finales de la década de los 20, la educación del carácter se había convertido en una materia ampliamente aceptada. Sin embargo, Cunningham reúne una serie de estudios que muestran que, a pesar de ser un movimiento casi universal, existían claros desacuerdos en cuanto a la metodología. La mayoría coincidía en que el carácter era una asignatura importante, más no había acuerdo en el modo de educarlo³⁴. Este autor afirma que se diferenciaban claramente dos posiciones enfrentadas a finales de la década:

By the end of 1920's, two basic positions were forming on the ontology of character. Educators and university educationists were prone to see character as the sum total of traits that were progressively 'integrated' into a person's personality. Empirical psychologists were coming to a view that character, if existed at all, was the accumulation of specific responses to specific situations³⁵.

²⁸ H. RAVVEN, *The Self Beyond Itself: An Alternative History of Ethics, the New Brain Sciences and the Myth of Free Will*, New Press, New York 2013, p. 29.

²⁹ El código se presentó a un concurso convocado por la *Character Education Association*, fundada en 1911 y dirigida por Milton Fairchild.

³⁰ W. HUTCHINS, *The Code of Morals for Children*, published in *The Pelican*, 1919, pp. 1–2.

³¹ B. E. McCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., pp. 50–51.

³² T. LICKONA, *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, cit., p. 7.

³³ H. C. MCKOWN, *Character Education*, McGraw-Hill, 1935.

³⁴ C. CUNNINGHAM, *A Certain Reasoned Art: The Rise and Fall of Character Education in America*, cit., p. 176.

³⁵ *Ibid.*, p. 181.

En esta descripción podemos comprobar cómo desde comienzos del siglo XX empieza una divergencia entre educadores y psicólogos respecto a la esencia de la educación del carácter. Los educadores se inclinan más por considerar el carácter como una serie de rasgos de la personalidad que se encuentran integrados. En cambio, los psicólogos dudan de la existencia misma del carácter y apuestan más por una medición empírica y objetiva de conductas. Más adelante veremos la influencia de las investigaciones realizadas por los psicólogos Hartshorne y May en 1925 y 1926 para inclinar la balanza hacia la psicología empirista y dar sólo valor a los resultados de esta ciencia.

Como contrapunto a la perspectiva de Cunningham, conviene considerar otras opiniones que interpretan la educación del carácter de aquel tiempo en otra clave. Althof y Berkowitz sugieren que la diferencia central entre la educación moral y la educación del carácter del siglo XX (excluyendo la última década) consiste en que la primera se centra en el desarrollo del razonamiento moral y la segunda en la inculcación de hábitos deseables³⁶. En 1922, el mismo Dewey interpreta la educación del carácter como la interpenetración de hábitos³⁷. En esta visión, el carácter se educa conduciendo a los educandos a la repetición de actos en los que el razonamiento moral no es especialmente relevante. En este sentido, los códigos de conducta indican los comportamientos a los que cada uno debe habituarse, pero no enseñan ni ayudan a desarrollar el razonamiento moral que los fundamenta. Según Althof y Berkowitz, este modo de ver la educación del carácter distanció de esta etiqueta a muchos educadores y psicólogos convencidos de que la capacidad de razonar moralmente es imprescindible para el desarrollo ético. Sin embargo, debemos considerar que es difícil afirmar que ésta haya sido la tónica general de las propuestas de educación del carácter en aquella época, ya que se trata de una materia que destacó por la diversidad de enfoques que tuvo a lo largo del siglo XX³⁸. Además, la facultad racional juega un papel central en el movimiento de educación del carácter que surge en la década de los 90, recuperando en gran medida la fundamentación aristotélica sobre el carácter y su desarrollo.

Años después, la sociedad norteamericana se enfrenta con dos fuertes impactos: la crisis económica de 1929 y el comienzo de la Segunda Guerra Mundial. Sin duda, los esfuerzos por promover la educación del carácter sirvieron como apoyo a la sociedad norteamericana para superar este duro trance. Antes de entrar en la Segunda Guerra Mundial, la NEA registra un gran número de escuelas con clases o actividades dedicadas exclusivamente a la educación del carácter, estimando un 90% de las *Junior y Senior High Schools*³⁹. Es muy interesante la conclusión a la que llega McClellan reflexionando sobre la educación moral en estos años:

Like their predecessors these reformers saw moral education as fundamentally a problem of motivation, not of ethical reasoning, and they sought to use every means available to them to ingrain good habits and to strengthen the will of students against the temptations of the day. To them, character was less a matter of making fine ethical distinctions than of having the resolve to do the right thing⁴⁰.

Este autor afirma que el objetivo principal de la educación del carácter de este periodo no era que los estudiantes supieran hacer finas disquisiciones de ética. Saber lo que está bien y lo que está mal era claramente un objetivo necesario y previo al objetivo fundamental: que los estudiantes tuvieran la resolución para hacer lo que consideraban correcto. Una cosa es saber lo que debemos hacer, y

³⁶ W. ALTHOF – M. BERKOWITZ, *Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education*, «The moral roots of citizenship and citizenship education», 35/4 (2006), pp. 495–518.

³⁷ J. DEWEY, *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, Henry Holt and Company, New York 1922, p. 38.

³⁸ B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit.

³⁹ T. YU, *In the Name of Morality: Character Education and Political Control*, Peter Lang Publishing, New York 2004, p. 38.

⁴⁰ B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 54.

otra es vivir de ese modo. Considerar lo que hace falta para hacer el bien, lo mejor o el deber, es una cuestión a la que se volverá una y otra vez en las propuestas de educación moral de este siglo pasado.

5. El relativismo moral

Otra dificultad que evidentemente ha afectado y afecta a la educación moral, ha sido la amplia acogida que ha tenido la corriente del relativismo moral, la cual establece que la verdad de los valores morales depende de preferencias subjetivas o de convencionalismos arbitrarios⁴¹. En relación con el relativismo moral, muchos de los personajes e instituciones que figuraban como referencias y autoridades morales han perdido gradualmente su influencia y atractivo en la sociedad⁴². Esto aumenta la dificultad de definir los contenidos de un programa de educación moral que sean aceptados por los padres y la sociedad en general, sin llegar a ser considerados como una *imposición* arbitraria o interesada por parte de algún grupo o colectivo que quiere más influencia o poder.

En este punto parece conveniente mencionar la propuesta de educación moral de Jean Jacques Rousseau. La mayoría de los esquemas de educación moral estadounidense de comienzos del siglo XX hablan sobre virtudes y, por tanto, muchos de ellos podrían considerarse inspirados en la tradicional educación del carácter aristotélica. Vargas y González-Torres afirman que la principal contrapropuesta a la educación del carácter de Aristóteles es la que hizo Rousseau, y atribuyen a la influencia de esta teoría parte del debilitamiento del enfoque clásico de educación del carácter en la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos⁴³.

En el *Emilio*, Rousseau fundamenta su propuesta de educación moral en una fuerte apuesta por la bondad de la naturaleza humana⁴⁴. Argumenta que el ser humano es, desde su nacimiento, bueno, inclinado al bien, y que su moralidad degenera al entrar en contacto con una sociedad corrompida. De ahí el famoso mito del *buen salvaje* de Rousseau. Su método educativo consiste en dejar que los niños tomen decisiones libremente, las que surgen de su espontaneidad y bondad natural, sin ninguna directriz o imposición, aislados de las presiones sociales. Su propia *naturaleza buena* les dictaría lo que es mejor en cada momento y, obedeciendo los sentimientos y deseos de su propia razón y voluntad, serían dueños de sí mismos. Son diversos los esquemas de educación moral que se inspiran en la propuesta rousseauiana, en la cual se presenta la autonomía moral como la meta principal⁴⁵. Es evidente que este enfoque desestima las nociones clásicas de hábito y de carácter, ya que estas consideran la lucha y el esfuerzo como necesarios para adquirir unas virtudes que no surgen espontáneamente en el apetito de los niños. En este sentido, la aceptación del ideal de Rousseau favoreció el declive de la educación del carácter, prestando más valor a la autenticidad, a la espontaneidad de las pasiones, a la autonomía del individuo y de su racionalidad.

También debemos considerar que esta teoría de educación moral fomenta un individualismo que presenta serias dificultades para vivir en comunidad, las cuales intenta salvar mediante el *Contrato Social*⁴⁶. Básicamente, se trataba de unas normas de convivencia social, aceptadas libremente, para

⁴¹ Cfr. W. SANDERSE, *Character Education: a Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*, cit., p. 18.

⁴² *Ibid.*, p. 19.

⁴³ L. VARGAS – M. GONZÁLEZ-TORRES, *La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva*, cit., p. 1385.

⁴⁴ J.-J. ROUSSEAU, *Emilio o la Educación*, in S. SEVILLA (ed.), *Obras Completas (Biblioteca de grandes pensadores)*, Gredos, Madrid 2011.

⁴⁵ Cfr. A. BERNAL, *Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*, EUNSA, Pamplona 1998.

⁴⁶ J.-J. ROUSSEAU, *El contrato social*, in S. SEVILLA (ed.), *Obras Completas (Biblioteca de grandes pensadores)*, Gredos, Madrid 2011.

que fuera posible armonizar los intereses de cada individuo con los de la comunidad. Sin embargo, de cara al ámbito privado y personal, se sientan las bases para una moralidad individual. Es decir, lo moral vendría a ser lo que cada individuo, mediante su razón y sus deseos, define como bueno para sí mismo. Y esto puede hacerlo o vivirlo, siempre y cuando no interfiera con el contrato social que nos permite vivir en sociedad. Desde este punto de vista, la teoría de Rousseau puede considerarse dentro de un marco que promueve un relativismo moral, al menos en el ámbito privado. En cambio, reconoce la moralidad como una realidad de carácter social.

Además del *Emilio* de Rousseau, existen otras teorías científicas que fomentaron el relativismo moral en la educación. Lickona hace referencia a una serie de factores, relacionados con el relativismo, que propiciaron lo que él considera el declive de la educación del carácter:

- El Darwinismo exponía la condición humana como fruto de una evolución biológica. Esto condujo a interpretar la moralidad como una característica más que resulta del proceso evolutivo, siendo más o menos permanente según su capacidad de facilitar la adaptación a un ambiente.
- La teoría de la relatividad de Einstein, que pretendía explicar solamente fenómenos físicos, también influyó en el pensamiento moral. Toda afirmación sobre la realidad tenía que considerarse como resultado de una perspectiva. Cuando había que diferenciar entre el bien y el mal todo era relativo al punto de vista.
- La psicología empírica adquiere mucho prestigio para explicar el comportamiento humano. Al considerar válido sólo aquello que es medible, difícilmente se pueden considerar cuestiones morales que de suyo no pueden ser abordadas mediante estudios empíricos. Por este motivo se consideran irrelevantes.
- Tanto en las universidades americanas como europeas se introdujo la lógica del positivismo, teoría epistemológica que hace una clara distinción entre *hechos* y *valores*. Los hechos son aquellos que pueden ser demostrados científicamente, es decir, de los que se tiene certeza. En cambio, los valores o dictados morales son considerados como emotivos, más como impresiones de los sentimientos que como hechos. Por tanto, son descalificados para considerarse razonablemente objetivos⁴⁷.

Esto propició que se desestimara cualquier tipo de juicio moral, convirtiéndolo en un punto de vista más, tan válido (o más bien, inválido) como cualquier otro, en vez de considerarse como un esfuerzo por hacer un razonamiento objetivo sobre qué está bien o mal, mejor o peor. Podría decirse que la moralidad se iba privatizando, convirtiéndose en una elección personal y, por tanto, en algo que debía quedar fuera de los programas de educación pública. En este sentido, las bases estaban puestas para que un programa de educación del carácter o de educación moral pudiera llegar a considerarse como propaganda, adoctrinamiento o manipulación.

No son pocos los gobiernos e instituciones que han hecho (y hacen) de esta materia un medio para introducir una ideología en beneficio de sus intereses políticos o privados. Sin embargo, la mayoría de los que proceden de este modo no consideran que imponen una ideología privada. En cambio, argumentan que lo que proponen es una *auténtica* y mejorada educación moral. Es difícil distinguir hasta qué punto un programa de educación moral deja de serlo para convertirse en una imposición ideológica, y cuesta encontrar una autoridad válida y adecuada o legítima para juzgar sobre estas cuestiones. Esta es otra dificultad que desfavorece a la educación del carácter.

En este punto, es interesante la reflexión que Naval, Bernal y Fuentes hacen sobre una posible relación entre las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y el relativismo en la educación moral: Las devastadoras consecuencias de la segunda guerra mundial removieron algunas conciencias empujándolas hacia las tibias calas del escepticismo, al encontrar en los grandes ideales y en las

⁴⁷ T. LICKONA, *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, cit., p. 9.

firmes convicciones los principales motores del enfrentamiento, el totalitarismo y la muerte. Creer en la verdad o en la posibilidad de su conocimiento, y como consecuencia, en la posibilidad de obtener un criterio para distinguir entre el bien y el mal, se convirtió en un ejercicio de alto riesgo, pues para muchos ello conduciría irremediablemente a aceptar la máxima de que el fin justifica los medios. De esta forma, la verdad fue percibida como una peligrosa arma que debía abandonarse no sólo por la convivencia, sino también, a la luz de lo vivido, por la supervivencia de todos. Ello aconsejaba, tanto en la teoría como en la práctica, de forma transversal a disciplinas diversas, desde el arte, la política, la filosofía, y por supuesto, la educación, planteamientos moderados, relativistas, provisionales, que únicamente llevaran a planteamientos parciales, temporales, circunstanciales, con tan poca fuerza que nadie pudiera comprometerse con ellos y realizar acciones que supusieran demasiado esfuerzo y valieran la pena⁴⁸.

En estos hechos se entrevé cómo se fue cultivando un ambiente en el que hablar de educación del carácter, moralidad o incluso sobre la verdad, se fue convirtiendo en algo con cierto aire de radicalidad e intolerancia. Beltramo afirma que en este período la educación del carácter «se vuelve un tema extremadamente discutido y polémico y los profesores, con tal de no meterse en problemas con padres y directores, empiezan a preferir impartir pocas clases sobre el tema y más bien desplazar el interés hacia otras temáticas»⁴⁹. En una entrevista sobre la educación moral en la década de los 50's, una profesora jubilada comenta lo siguiente:

I think the average classroom teacher wanted to go on teaching values. I remember getting into arguments, though, with some of my younger colleagues who'd say, 'My values aren't the same as your values'. I'd say, 'Well, what about values like honesty, kindness and responsibility; can't we teach those?' But I didn't get far; there was this new feeling that if we taught any kind of morality, we'd be 'imposing our values' on the children⁵⁰.

Además de las implicaciones directas que el relativismo moral tuvo para la educación del carácter, también puede considerarse que el des prestigio de esta materia dejara lugar en las escuelas para valorar otras cuestiones. Entre ellas está una mayor consideración al desarrollo cognitivo; el énfasis en las habilidades relacionadas con la ciencia y la tecnología emergente; y el patriotismo para hacer frente a la ideología comunista que amenazaba continuamente⁵¹. McClellan comenta que el éxito personal comenzó a asociarse más a las habilidades que al carácter o la personalidad⁵².

6. Las críticas de la Psicología

Desde finales del siglo XIX la psicología se introduce en el estudio del desarrollo moral de las personas, analizando conceptos como carácter, moral, virtud, e incluso algunos relacionados con la religión.

En el vocabulario psicológico, el término carácter se transforma y comienza a identificarse con el término personalidad, quedando desligado de su contenido moral. También puede considerarse que el vocablo carácter se fue convirtiendo en un concepto equívoco. Autores como Freire conciben la personalidad como la suma del carácter (lo que se desarrolla mediante decisiones libres) y el

⁴⁸ C. NAVAL – A. BERNAL – J. L. FUENTES, *Educación del carácter y de las virtudes*, (2017), p. 2.

⁴⁹ C. BELTRAMO, *La pedagogía de la integración de la persona humana*, cit., p. 149.

⁵⁰ Citado en T. LICKONA, *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, cit., p. 8.

⁵¹ H. S. SALLS, *Character Education: Transforming Values into Virtue*, University Press of America, Lanham 2007, p. 12.

⁵² B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 80.

temperamento (lo que se hereda). Por otro lado, autores como Le Senne concebían al carácter como el elemento congénito de la personalidad⁵³.

Quizá uno de los psicólogos que más influyeron en desterrar el término carácter y adoptar el de personalidad fue Gordon Allport, como afirma Peterson⁵⁴. El mismo Allport lo explicita del siguiente modo:

Cuando hablamos de carácter es probable que impliquemos un criterio moral y hagamos un juicio de valor. Esta complicación molesta a los psicólogos que desean mantener la estructura y el funcionamiento de la personalidad independientemente de todo juicio de evaluación moral. A ello se debe en buena parte que en la obra presente preferimos el término personalidad. [...] el sentido de valor y de juicio que se ha dado a ‘carácter’ ha sido causa de que no nos decidiéramos a usar esta voz⁵⁵.

Encontramos en este autor una confesión del esfuerzo por apartar de la psicología todos aquellos términos que posean una carga moral o implicaciones filosóficas o metafísicas, las cuales se apartan -en su visión- del método científico. Esto coincide con el objetivo, muy propio de la época, de ganar en la neutralidad moral y certeza propias de las ciencias experimentales. Para Allport, la personalidad es un conjunto de rasgos objetivos que, sin tener ninguna orientación moral, deben orientarse para conseguir que la persona se *adapte* a su entorno.

Cabría preguntarse si la adaptación al entorno podría considerarse como algo propio de la moralidad. Los conceptos de carácter y moralidad clásicos hacen referencia a la naturaleza humana, a algo trascendente que va más allá de las circunstancias de un ambiente o contexto, y que es siempre válido como fundamento en toda sociedad. Son muchas las dificultades que surgen al trabajar con estos conceptos, de modo que Allport hace su propia definición de carácter, el cual depende del *ethos* contingente que predomina en cada sociedad o cultura⁵⁶. De este modo el carácter se convierte en un concepto que depende de valoraciones morales circunstanciales, y, por tanto, no parece aportar nada significativo a la psicología.

Por lo tanto, en lugar de definir el carácter como el aspecto volicional de la personalidad es más correcto admitir francamente que es un concepto ético. Sir John Adams escribe: ‘El carácter es la estimación moral del individuo, es una valoración’. Si se lo define de este modo, carácter es un término que el psicólogo no necesita para nada; la personalidad le bastará. El carácter es la personalidad valorada y la personalidad es el carácter privado de toda valoración. Por ser entonces el concepto de carácter innecesario para la psicología, el término no volverá a aparecer en este volumen, excepto en cita de otros autores o en un claro contexto histórico⁵⁷.

Autores como Hunter afirman que en estos momentos la psicología se adueñó del vocabulario que hacía referencia a la educación moral de los niños. Fueron años en los que las contribuciones de filósofos, teólogos, antropólogos o sociólogos quedaron fuera del debate público o, cuanto menos, opacadas por las de la psicología. La gran mayoría de los educadores que configuraron los conceptos y paradigmas de la educación moral de las siguientes décadas fueron psicólogos⁵⁸. Entre ellos Carl Rogers, Jean Piaget, John Dewey⁵⁹, Carol Gilligan, Lawrence Kohlberg o Louis Raths. Payá comenta que la tónica general de las propuestas morales psicologistas de esta época es que excluyen de modo significativo el aspecto moral de la vida privada, tal como Rousseau había previsto:

⁵³ J. B. FREIRE, *La personalidad y sus teorías*, Eunate, Pamplona 2009, p. 221; R. LE SENNE, F. MORENTE (ed.), *Tratado de caracterología*, El Ateneo, Buenos Aires 1953, p. 15.

⁵⁴ C. PETERSON, *A Primer in Positive Psychology*, Oxford University Press, Oxford 2006, p. 138.

⁵⁵ G. W. ALLPORT, I. ANTICH (ed.), *La personalidad: su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona 1980, p. 52.

⁵⁶ G. W. ALLPORT, M. MURMIS (ed.), *Psicología de la personalidad*, Paidós, Buenos Aires 1970, p. 69.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 69–70.

⁵⁸ J. D. HUNTER, *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*, cit., p. 81.

⁵⁹ Dewey fue filósofo mayormente, aunque también hizo importantes aportaciones a áreas de la psicología y de la educación.

La moral personal, la subjetiva, no existe. La única moral que existe es la impersonal, la objetiva, cuya finalidad es la sociedad, no el individuo. [...] La moral se reduce en su planteamiento a comprender y aceptar las leyes sociales, considerando que están por encima de los individuos. Lo bueno, moralmente hablando, se concreta en el cumplimiento del deber, que es social, que no es otra cosa más que la observancia y aplicación de lo establecido por la sociedad, aunque ello no sea poco⁶⁰.

Por estos años comienzan también las aportaciones de Jean Piaget, que tanto ayudan a entender la relación entre psicología y educación en aquella época. Piaget elaboró en sus comienzos la teoría del desarrollo cognoscitivo. A partir de estos principios, aplicó la misma teoría al ámbito de la moralidad. De modo que sostenía que el desarrollo moral de los individuos se iba adquiriendo por etapas y este avance dependía enteramente del desarrollo intelectual⁶¹.

A diferencia de sus contemporáneos, Piaget se preguntaba si lo moral iría más allá de la mera interiorización de las normas impuestas por la sociedad, puesto que consideraba que lo *bueno* no podía reducirse al deber social. Al realizar sus investigaciones, Piaget concluyó que eran tres los factores que influían en el desarrollo moral: la influencia de las personas adultas; las experiencias de interacción y cooperación entre iguales; y, por último, la apreciación del carácter lógico de las normas que se asocia al desarrollo cognitivo⁶². Podemos considerar que las dos primeras influencias son de carácter social, mientras que la tercera sería la verificación lógica de la correspondencia de las normas morales con lo que pretende la sociedad. En nuestra opinión, no parece que Piaget aporte otras fuentes de moralidad que no sean los convencionalismos contingentes de la sociedad. Antes bien, parece que hace hincapié en cómo se interioriza y desarrolla la concepción de lo moral y el respeto de las normas sociales.

De este modo, el desarrollo moral de Piaget se basa en adquirir la capacidad intelectual necesaria para identificar lo que está conforme o no a los acuerdos de una sociedad o cultura específica. Craig afirma que Piaget definió la moral «como el respeto de un individuo por las reglas del orden social y como el sentido de justicia, la cual consiste en interesarse por la reciprocidad e igualdad entre los individuos»⁶³. Algo parecido a lo que Rousseau proponía en el *Contrato social* y, por otro lado, también acorde con el principio rousseauiano de no intervenir educativamente, sino dejar que surja espontáneamente la bondad de la naturaleza.

Un hito de especial relevancia en el declive de la educación del carácter fueron los resultados de la investigación *Character Education Inquiry* (CEI) de Hartshorne y May, publicadas entre 1928 y 1930. Diversos autores afirman que estos estudios marcaron un antes y un después en este ámbito educativo⁶⁴. El estudio, publicado en la revista *Studies in the Nature of Character*, fue patrocinado por la *Religious Education Association* y el *Institute for Social and Religious Research* y fue guiado y supervisado por Edward Thorndike. Estos psicólogos de la Universidad de Yale intentaron poner a prueba las nociones básicas del movimiento de educación del carácter. La influencia del conductismo y del empirismo de Thorndike fue decisiva en la metodología de Hartshorne y May y, por tanto, en los resultados de la CEI. “Todo lo que existe, existe en cierta medida”: esta máxima de Thorndike,

⁶⁰ M. PAYÁ, *La educación moral de Piaget a Kohlberg*, in C. VILANOU – E. COLLELDEMONT (eds.), *Historia de la educación en valores - Volumen II (Aprender a leer)*, Desclée de Brouwer, 2000-2001., Bilbao 2000, p. 134.

⁶¹ Cfr. J. PIAGET, M. GABAIN (ed.), *The Moral Judgment of the Child*, Free Press, New York 1965.

⁶² Cfr. M. PAYÁ, *La educación moral de Piaget a Kohlberg*, cit., p. 135.

⁶³ G. J. CRAIG – D. BAUCUM, J. PECINA (ed.), *Desarrollo psicológico*, Pearson Educación, Naucalpan de Juárez 2001, p. 316.

⁶⁴ T. LICKONA, *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, cit.; J. D. HUNTER, *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*, cit., p. 69; B. E. MCCLELLAN, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, cit., p. 55; L. VARGAS – M. GONZÁLEZ-TORRES, *La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva*, cit., p. 1385; A. BERNAL – M. C. GONZÁLEZ-TORRES – C. NAVAL, *La Educación del carácter: Perspectivas internacionales*, cit., p. 3.

muy propia de la época, ponía especial énfasis en las mediciones estadísticas, descartando aquellas otras cuestiones que no fueran medibles.

El objetivo del estudio era responder al siguiente interrogante: si aquello que determinaba el carácter es un factor general, la acumulación de unas características ideales o la suma de comportamientos específicos. Para conseguirlo, analizaron el comportamiento de cerca de 10.500 estudiantes de escuelas públicas y privadas a los que se les dio la oportunidad de mentir, robar o hacer trampa en diversas actividades, ya sea en clases, al hacer la tarea, en fiestas y en competiciones deportivas. Los resultados del estudio fueron muy inconsistentes.

Leming afirma que se obtuvieron dos conclusiones relevantes de los resultados⁶⁵. La primera consiste en negar la existencia de patrones estables de comportamiento moral en los niños. Los autores de esta investigación afirman que «si la honestidad es una característica unificada del carácter, y todos los niños o la tienen o no la tienen, entonces, esperaríamos que los que la tienen sean honestos en todas las situaciones y viceversa»⁶⁶. Esto no se verificaba en el estudio. Antes bien, se confirmaba que la honestidad o deshonestidad se producían en circunstancias similares. De este modo, Hartshorne y May concluyen que no hay disposiciones estables de comportamiento que conformen algo como el carácter. Se limitaban a afirmar que el comportamiento moral dependía de las circunstancias. Los autores de la CEI afirman:

There is no evidence of any trait of goodness or character if what is meant by goodness or character is just what may be observed or measured by conduct. We cannot infer from the conduct tests the presence of a general factor. Any community of conduct is due to factors common to the situations represented in the test and not to an inner organization of habit systems or abilities operating independently of the interrelations of situations⁶⁷.

En relación con las conclusiones de Hartshorne y May, parece un poco excesivo negar la existencia de ningún tipo de disposición estable simplemente porque los mismos estudiantes tuvieron respuestas morales e inmorales en función de las circunstancias. Otra conclusión compatible con estos resultados, y quizás un poco más equilibrada, es que las circunstancias influyen en la conducta, lo cual es compatible con que el carácter exista, repercuta en la acción, y sea considerado como un elemento más. La cuestión está en que la naturaleza del experimento permite verificar claramente la influencia de las circunstancias y no la del carácter. La falta de verificación de la influencia del carácter en el comportamiento moral, en el marco de una investigación limitada por el empirismo conductual, no conlleva necesariamente que no exista ningún tipo de disposición estable.

La segunda conclusión que se extrae de los resultados del CEI es que los programas de educación del carácter no estaban teniendo un impacto efectivo, lo cual está muy relacionado con la primera conclusión. Leming afirma que estos hallazgos fueron un golpe mortal para la educación del carácter. En resumen, las investigaciones de Hartshorne y May concluían que el carácter era algo inexistente y que sus prácticas educativas no estaban teniendo resultados efectivos.

Si sumamos estas aportaciones al cambio de vocabulario de la psicología, podemos afirmar que las coordenadas esenciales de la educación moral que proponen desestiman las cuestiones metafísicas y subjetivas para centrarse en las empíricas y objetivas. Podemos concluir que los esfuerzos por integrar la psicología en la educación dieron sus frutos. Sin embargo, parece que estos pensadores procuraron convertir a la psicología en el núcleo de las ciencias de la educación e, incluso, desacreditar cualquier otro tipo de aportación, como las que provenían de la filosofía, la sociología o

⁶⁵ Cfr. J. LEMING, *Research and Practice in Character Education: A Historical Perspective*, in A. MOLNAR (ed.), *The Construction of Children's Character* (*Yearbook of the National Society for the Study of Education*: 96,2), Chicago University Press, Chicago 1997, pp. 31–44.

⁶⁶ Citado en L. VARGAS – M. GONZÁLEZ-TORRES, *La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva*, cit., p. 1386.

⁶⁷ Citado en C. CUNNINGHAM, *A Certain Reasoned Art: The Rise and Fall of Character Education in America*, cit., p. 186.

la antropología. La psicología hizo muchas aportaciones válidas al ámbito educativo. Sin embargo, parece que, en un afán por garantizar la seguridad científica, estos autores cayeron inevitablemente en reduccionismos al plantearse la educación moral. En la década de los 90, muchos psicólogos pertenecientes al movimiento de revitalización de educación del carácter afirmarán que se trata de una realidad tan amplia y compleja que no puede ceñirse únicamente a variables empíricas.

7. Reflexiones finales

Con este estudio hemos pretendido describir la compleja red de dificultades y circunstancias que dieron lugar al declive de la educación del carácter. Creemos que la experiencia de esta nación puede ayudar a otras a prevenir o resolver estos retos para integrar la educación del carácter en sus sistemas educativos. Aunque no sea el objetivo principal de esta investigación, queremos presentar algunas declaraciones de prestigiosos autores, que auguran o afirman el resurgir de la educación moral y la educación del carácter en las últimas décadas:

Andrew Garrod, 1992:

There is a growing consensus in society that schools and even colleges need to address the issue of moral education, despite arguments over the philosophy and psychology that should guide it and the practice that should characterize it. The familiar litany of juvenile crimes, drugs, adolescent pregnancy, the school drop-out rate, and questionable ethics in high places has led to a rekindling of debate⁶⁸.

Martin Seligman, 2002:

But people want more than just correct their weaknesses. They want lives imbued with meaning, and not just to fidget until they die. [...] The time has finally arrived for a science that seeks to understand positive emotion, build strength and virtue, and provide guideposts for finding what Aristotle called the *good life*⁶⁹.

Thomas Lickona, 2004:

Character education is welcomed by parents who need support for the hard work of raising good children in a hostile environment; welcomed by teachers who went into teaching hoping to make a difference in the kind of person a child becomes and are demoralized to be in a school that gives up teaching right from wrong; and welcomed by all of us who are saddened by the decline in values as basic as common courtesy that we once took for granted. [...] Down through history, all over the world, Education has had two great goals: to help students become smart and to help them become good. They need character for both. They need character strengths such as a strong work ethic, self-discipline and perseverance in order to succeed in school and succeed in life⁷⁰.

Marvin Berkowitz, 2012:

Are schools here mainly or only to prepare kids to be workers? To generate capital? I would argue that this is not the only purpose of schooling. In fact, I would argue that teaching things so that we can work is a lesser purpose of education. [...] Schools are not just there to feed the economy; they are there to sustain and nurture the culture, the political system, the entire society⁷¹.

Linda Darling-Hammond, 2015:

⁶⁸ A. GARROD, A. GARROD (ed.), *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice*, Praeger Publishers, Westport 1992, p. xv.

⁶⁹ M. SELIGMAN, *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfillment*, Free Press, New York 2002, p. xi.

⁷⁰ T. LICKONA, *Character Matters: How to Help our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*, cit., pp. xxiii–xxiv.

⁷¹ M. BERKOWITZ, *You can't Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators*, cit., p. 2.

U.S. education policies over more than a decade have focused primarily on labeling schools and students on the basis of standardized test results, creating a singular focus that has increasingly ignored the affective and social needs of children, as well as their engagement in active, empowering forms of learning. Time and attention character development and emotional well-being have flagged in the era of punitive accountability⁷².

Se lleva tanto tiempo dando prioridad a ciertas materias y contenidos educativos que se ha generado una inercia ciega, en la que no se cuestiona por qué se comenzó a dar prioridad a esos programas, ni si esas metas responden a las necesidades actuales⁷³. El estado de la sociedad hoy en día sugiere que se recuperen otros objetivos que ayuden a las personas a ser más responsables de su propia vida: en qué consiste ser bueno y cómo se consigue; en qué consiste la felicidad y cómo se procura; cómo ser auténticamente libre; cómo se encuentra el propósito, sentido o misión de la propia vida, en función del cual se actúa.

En el último medio siglo, la sociedad en general, y muchas familias en particular, están interesadas en que las instituciones educativas incluyan en sus programas la educación del carácter, los valores, las virtudes⁷⁴. En definitiva, que la educación no se limite a impartir una serie de conocimientos teóricos o técnicos que se evalúan en un examen, sino que se incida en cuestiones morales. Hasta aquí se ha hecho mención de algunos autores en favor de la educación moral y del carácter. Sin embargo, son muchas más las voces que se alzan en favor de la educación moral –carácter, virtudes, valores, afectos, emociones, competencias–, proponiendo nuevos modelos, enfoques, métodos e instrumentos⁷⁵. Los expertos y educadores se muestran entusiastas con esta tarea y esperan encontrar en ella una solución de fondo a los problemas actuales de las personas y de la sociedad. Si en algo están de acuerdo, es en que los meros conocimientos que se adquieren en las clases y se evalúan en los exámenes no son garantía para que las personas tengan éxito en su vida.

Referencias

- ALLPORT, G. W., MURMIS, M. (ed.), *Psicología de la personalidad*, Paidós, Buenos Aires 1970.
- ——, ANTICH, I. (ed.), *La personalidad: su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona 1980.
- ALTHOF, W. – BERKOWITZ, M., *Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education*, «The moral roots of citizenship and citizenship education» 35/4 (2006), pp. 495–518.
- BELTRAMO, C., *La pedagogía de la integración de la persona humana* Universidad de Navarra, 2013.
- BERKOWITZ, M., *You can't Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators*, Character Development Group, Boone 2012.
- BERNAL, A., *Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*, EUNSA, Pamplona 1998.

⁷² J. DURLAK – C. DOMITROVICH – R. WEISSBERG – T. GULLOTA, *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, The Guilford Press, New York, London 2017, p. xi.

⁷³ «We have lost our way in American education. (...) There is a concept in psychology called functional autonomy. Once you do something long enough, it becomes its own reason for existing, independent of why you originally began doing it. I think that has happened in education. We began teaching kids things for a reason (or reasons) and now we do it... well, just because». M. BERKOWITZ, *You can't Teach through a Rat and other Epiphanies for Educators*, cit., p. 1.

⁷⁴ Cfr. JUBILEE CENTRE FOR CHARACTER AND VIRTUES, "A Framework for Character Education: Jubilee Centre Parents' Survey," 2013, [https://www.jubileecentre.ac.uk/media/news/article/62/NEW-POLL-PARENTS-WANT-SCHOOLS-TO-TEACH-CHARACTER], consultado el 13-04-2019.

⁷⁵ J. P. DABDOUB, *Educación moral y educación del carácter: Estudio de las principales propuestas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos a partir del pensamiento de Aristóteles y Kant*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Navarra, 2019.

- BERNAL, A. – GONZÁLEZ-TORRES, M. C. – NAVAL, C., *La Educación del carácter: Perspectivas internacionales*, «Participación Educativa» 4/6 (2015), pp. 34–45.
- CRAIG, G. J. – BAUCUM, D., PECINA, J. (ed.), *Desarrollo psicológico*, Pearson Educación, Naucalpan de Juárez 2001.
- CUNNINGHAM, C., *A Certain Reasoned Art: The Rise and Fall of Character Education in America*, in D. LAPSLEY – C. POWER (eds.), *Character Psychology and Character Education*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 2005, pp. 166–200.
- DABDOUB, J. P., *Educación moral y educación del carácter: Estudio de las principales propuestas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos a partir del pensamiento de Aristóteles y Kant*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Navarra, 2019.
- DAMON, W., *Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in America's Homes and Schools*, Free Press, New York 1995.
- DEWEY, J., *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, Henry Holt and Company, New York 1922.
- DURLAK, J. – DOMITROVICH, C. – WEISSBERG, R. – GULLOTA, T., *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, The Guilford Press, New York, London 2017.
- EAUDE, T., *New Perspectives on Young Children's Moral Education: Developing Character Through a Virtue Ethics Approach*, Bloomsbury Academic, London and New York 2016.
- FREIRE, J. B., *La personalidad y sus teorías*, Eunate, Pamplona 2009.
- GARROD, A., GARROD, A. (ed.), *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice*, Praeger Publishers, Westport 1992.
- HUNTER, J. D., *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*, Basic Books, New York 2000.
- HUTCHINS, W., *The Code of Morals for Children*, published in *The Pelican*, 1919, pp. 1–6.
- JUBILEE CENTRE FOR CHARACTER AND VIRTUES, *A Framework for Character Education: Jubilee Centre Parents' survey* (2013) [<https://www.jubileecentre.ac.uk/media/news/article/62/NEW-POLL-PARENTS-WANT-SCHOOLS-TO-TEACH-CHARACTER>].
- KATZ, M. B. – THERNSTROM, S., *Class, Bureaucracy, and Schools: the Illusion of Educational Change in America*, Praeger, New York 1971.
- KRISTJÁNSSON, K., *Aristotelian Character Education*, Routledge, Abingdon, Oxon and New York 2015.
- LEMING, J., *Research and Practice in Character Education: A Historical Perspective*, in A. MOLNAR (ed.), *The Construction of Children's Character* (Yearbook of the National Society for the Study of Education: 96,2), Chicago University Press, Chicago 1997, pp. 31–44.
- LICKONA, T., *Educating for Character: How our Schools can Teach Respect and Responsibility*, Bantam Books, New York 1991.
- ———, *Character Matters: How to Help our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*, Simon & Schuster, New York 2004.
- McCLELLAN, B. E., *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, Teachers College, Columbia University, New York 1999.
- McKOWN, H. C., *Character Education*, McGraw-Hill, 1935.
- NAVAL, C. – BERNAL, A. – FUENTES, J. L., *Educación del carácter y de las virtudes* (2017), pp. 22 [http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes], accessed 9/11/2017.
- NICGORSKI, W., *The Moral Crisis: Lessons from the Founding*, «The World and I» (1987), pp. 75–85.
- PAYÁ, M., *La educación moral de Piaget a Kohlberg*, in C. VILANOU – E. COLLELDEMONT (eds.), *Historia de la educación en valores - Volumen II (Aprender a leer)*, Desclée de Brouwer, 2000–

- 2001., Bilbao 2000, pp. 133–146.
- PETERSON, C., *A Primer in Positive Psychology*, Oxford University Press, Oxford 2006.
 - PIAGET, J., GABAIN, M. (ed.), *The Moral Judgment of the Child*, Free Press, New York 1965.
 - RAVVEN, H., *The Self Beyond Itself: An Alternative History of Ethics, the New Brain Sciences and the Myth of Free Will*, New Press, New York 2013.
 - ROUSSEAU, J.-J., *Emilio o la Educación*, in S. SEVILLA (ed.), *Obras Completas (Biblioteca de grandes pensadores)*, Gredos, Madrid 2011.
 - ———, *El contrato social*, in S. SEVILLA (ed.), *Obras Completas (Biblioteca de grandes pensadores)*, Gredos, Madrid 2011.
 - SALLS, H. S., *Character Education: Transforming Values into Virtue*, University Press of America, Lanham 2007.
 - SANDERSE, W., *Character Education: a Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*, Eburon, Delft 2012.
 - SELIGMAN, M., *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize your Potential for Lasting Fulfillment*, Free Press, New York 2002.
 - ———, DIAGO, M. – DEBRITTO, A. (eds.), *La auténtica felicidad: la nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad y señala el camino para conseguirla*, Vergara, Barcelona 2006.
 - LE SENNE, R., MORENTE, F. (ed.), *Tratado de caracterología*, El Ateneo, Buenos Aires 1953.
 - VARGAS, L. – GONZÁLEZ-TORRES, M., *La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva*, «Electronic Journal of Research in Educational Psychology» 7/3 (2009), pp. 1379–1418.
 - WILLIAMS, M. – SCHAPS, E., *Character Education: The Foundation for Teacher Education*, Character Education Partnership, Washington 1999.
 - WILSON, J., *The Rediscovery of Character: Private Virtue and Public Policy*, «Public interest» 81/1 (1985), pp. 3–16.
 - YU, T., *In the Name of Morality: Character Education and Political Control*, Peter Lang Publishing, New York 2004.

