

Gruppo 6
Internazionalizzazione della ricerca e educazione comparata

Introduzione
Ignazio Volpicelli

Interventi
Carla Callegari
Carlo Cappa
Sandra Chistolini e Emilio Lastrucci
Claudio Crivellari
Angelo Gaudio
Vanna Gherardi
Anselmo Roberto Paolone
Carla Roverselli
Clara Silva
Lilia Teruggi e Franca Zuccoli

Introduzione
**Internazionalizzazione della ricerca
e educazione comparata**

Ignazio Volpicelli
Università di Roma "Tor Vergata"

È questa la prima volta che all'interno di un convegno della SIPED il gruppo che, unitamente alle Professoresse Marcella Milana e Donatella Palomba, mi onoro di coordinare ha occasione di esporre le proprie ricerche. Di ciò desidero ringraziare la Presidente Professoressa Simonetta Ulivieri e l'intero gruppo direttivo.

La comparazione educativa ha avuto notevole impulso in Italia almeno a partire dalla seconda metà dell'Ottocento. Uno degli episodi più importanti e significativi in tale prospettiva può senz'altro essere individuato nella fondazione nel 1874, per impulso dell'allora Ministro dell'Istruzione Pubblica Ruggero Bonghi, del Museo d'Istruzione e di Educazione. L'insistenza nel decreto istitutivo sul termine comparazione ben descriveva una delle funzioni essenziali e preminenti di tale istituzione che si proponeva, attraverso il raffronto di legislazioni, programmi, testi, materiali, strumenti e apparati didattici, arredi e suppellettili, progettazioni architettoniche e quant'altro, di individuare possibili soluzioni ottimali a problematiche attinenti al miglioramento degli apprendimenti e della vita degli allievi dentro e fuori le aule scolastiche.

L'uso del termine comparata o comparativa, riferito alla pedagogia nel suo complesso, verrà comunque pienamente sancito nel lessico pedagogico del nostro Paese soprattutto a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso.

Nel 1982 escono infatti il primo volume di aggiornamento dell'opera enciclopedica *La Pedagogia* diretta da Luigi Volpicelli, edita dalla casa editrice Vallardi, e il *Nuovo dizionario di pedagogia* a cura di Giuseppe Flores d'Arcais delle edizioni Paoline. In tali opere la pedagogia comparata veniva espressamente legittimata come un settore di ricerca nel campo delle scienze pedagogiche potenzialmente autonomo anche se ancora non chiaramente definito nelle metodologie e finalità.

Uno spazio assai consistente a tale sfera di ricerche, a dimostrazione della sua rilevanza, verrà riservato alla fine degli anni Ottanta nel secondo volume della *Enciclopedia pedagogica* diretta da Mauro Laeng edita da La Scuola in cui,

oltre a una voce sulla *Comparazione* attinente in particolare al metodo comparativo, compaiono ben tre voci relative espressamente alla didattica, all'educazione e alla pedagogia comparativa. Si tratta di voci che tentano di definire, sistematizzare e determinare il terreno specifico della comparazione in tali ambiti, anche alla luce dei recenti passi strategico-politici che erano stati realizzati dalla pedagogia accademica italiana attraverso la creazione nel 1983, a Würzburg, della SICESE (Sezione italiana della Comparative Education Society in Europe) il cui consiglio direttivo venne successivamente eletto a Garda nel 1986.

Gli studi comparativi in educazione costituiscono oggi un settore in crescente espansione a livello internazionale. Sarà sufficiente ricordare a tale proposito che la WCCES, acronimo di World Council of Comparative Education Societies, un'organizzazione non governativa creata nel 1970, ingloba attualmente circa una quarantina di società nazionali e sovranazionali in rappresentanza di pressoché tutte le aree geografiche del mondo, e che in varie Università, soprattutto extraeuropee, esistono interi dipartimenti dedicati alla ricerca comparativa in educazione in cui interagiscono studiosi di varia provenienza e competenza.

Non è assolutamente possibile in questa sede dare un quadro anche solo approssimativo della vastità e complessità delle ricerche che si svolgono a livello europeo ed extraeuropeo in tale settore di studio e che coinvolgono pressoché tutti gli ambiti delle cosiddette scienze dell'educazione. Va tuttavia rimarcato come l'aver circoscritto nel nostro paese in maniera eccessivamente forzata la ricerca comparativa in educazione a un unico settore scientifico disciplinare, quello dell'M/PED02, ha avuto implicazioni negative, impedendo quella sinergica collaborazione tra generalisti, storici, didattici e sperimentalisti che viceversa caratterizza le più significative ricerche che in altri paesi si vanno svolgendo in questo ambito. L'espansione di tale settore di ricerca a livello planetario, oltre all'affinamento delle metodologie, ha prodotto del resto una tale varietà di approcci che mal si prestano a definizioni univoche e unitarie e che sono di per sé irriducibili a un canone unico e omogeneo.

Il gruppo di ricerca in studi comparativi in educazione creato all'interno della SIPED ben esprime la pluralità e complessità che sempre più caratterizza la produzione scientifica a livello internazionale in tale direzione includendo studiosi di varia estrazione e provenienza in grado di contribuire attraverso le loro specificità e competenze professionali ad arricchire e completare gli studi e le ricerche avviate all'interno del gruppo stesso.

L'occasione dell'incontro odierno appare tanto più importante in quanto oltre a costituire un momento per fare il punto sullo stato di avanzamento del-

le interessanti ricerche proposte dai componenti del gruppo, rappresenta l'occasione per un confronto con altri studiosi e colleghi, in particolare quelli del gruppo sull'internazionalizzazione.

Tale confronto consente di mettere a fuoco i rapporti tra i due ambiti, individuandone i possibili nessi, ma allo stesso tempo mettendo in luce le necessarie distinzioni sul piano epistemologico e metodologico, riallacciandosi anche in questo caso al più avanzato dibattito in materia.

Bibliografia

- Todeschini M., Ziglio C. (1992). *Comparazione educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bray M., Adamson B., Mason M. (eds.) (2007). *Comparative Education Research. Approaches and Methods*, 2 voll., The University of Hong Kong, Springer (trad. it. *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2009).
- Cowen R., Kazamias A.M. (eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll., Dordrecht-Heidelberg-London-New York, Springer.
- Carney S., Rappleye J., Silova I. (2012). Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, 56, 3.
- Cappa C., Palomba D. (eds.) (2016). *Knowledge Society and Doctoral Studies. Research, Education and Training in New Landscapes*. Roma: Aracne.
- Gherardi V. (2016). Comparazione e Didattica. *I Problemi della pedagogia*, LXII, 2: 385-418.
- Palomba D. (2016). Studi comparativi in educazione: la dimensione teorica. In C. Callegari (ed.), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia* (pp. 23-49). Roma: Anicia.
- Paolone A.R. (2016). Accademica o applicata? Educazione comparata, convergenze-divergenze globali e etnografia nella contemporaneità. In N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (eds.), *Manuale di educazione comparata*. Brescia: ELS La Scuola.
- Cappa C. (2017). Lost in abstraction. Modernity, Post-Modernity and (Comparative) Education. *I Problemi della pedagogia*, LXIII, 1: 151-170.
- Sanzo A. (2017). Un Museo comparativo? Contributo per una storia degli studi comparativi in educazione nell'Italia del secondo Ottocento. *I Problemi della pedagogia*, LXIII, 1: 191-238.

I.

L'emergenza democratica nelle società contemporanee: possibili proposte a partire dagli studi storico-comparativi

Carla Callegari
Università di Padova

1. Sapere storico comparativo e conoscenza pedagogica

Le società contemporanee, siano esse economicamente in via di sviluppo o abbiano già raggiunto un alto livello di industrializzazione, manifestano oggi i sintomi di una crisi di democrazia che si configura anche come emergenza educativa.

Nella prefazione al volume, divenuto un classico, *Educazione e civiltà. Le società di ieri* del comparativista vietnamita Lê Thành Khôi, Juan Carlos Tedesco – Direttore del Bureau International de l'Education – scrive che solo una eccessiva fede illuministica potrebbe far credere che la conoscenza sia una condizione sufficiente per fronteggiare le incertezze del futuro, e che tali incertezze possano essere dissipate solo per mezzo di risposte autoritarie, intolleranti ed esclusive. La storia, o meglio la conoscenza storica, costituisce dunque, secondo Tedesco, uno degli strumenti indispensabili per “pensare l'incertezza” (1999).

Nella sua opera Lê Thành Khôi, intrecciando una complessa analisi interdisciplinare sul processo di produzione e riproduzione della vita sociale in cinque civiltà, compara alcuni fattori importanti – ad esempio lingua, ambiente, grandi personalità, ideologie, movimenti socio-politici – per determinare come essi abbiano influenzato l'educazione e come, a loro volta, siano stati condizionati dall'educazione nella storia e nello spazio.

Attraverso la comparazione pedagogica fa emergere come nei momenti storici in cui prevalgono dei livelli molto elevati di coesione culturale si hanno di frequente delle visioni che escludono “l'altro”, lo straniero, il diverso.

La ricostruzione storico-comparativa permette allora di affermare che rinforzare l'identità culturale e, parallelamente, promuovere l'apertura a favore della differenza è la più grande sfida lanciata alle società contemporanee che può trovare soluzione solo nel processo di socializzazione dell'individuo. A scanso di facili sociologismi si può aggiungere, come pedagogisti, che in tale

sviluppo è necessario dare la giusta valenza anche alla formazione del singolo, destinata non ad omologare le individualità, ma a suscitare la partecipazione attiva e il contributo originale.

In questo senso il sapere storico-comparativo può contribuire, dal punto di vista teorico, ad approfondire la conoscenza pedagogica di una delle classiche antinomie o polarità educative, cioè il rapporto tra formazione personale e formazione sociale; da quello pratico a favorire la costruzione di strategie educative comuni che emergono dalla comparazione come importante strumento di formazione del cittadino. Comparare, inoltre, aiuta a individuare gli elementi di lunga e breve durata in società diverse, permettendo di estrapolare nell'educazione individuale e sociale quelli che costituiscono la cultura di pace tanto auspicata dalle organizzazioni internazionali come l'UNESCO e realizzata anche attraverso l'istituzione di Commissioni internazionali che hanno prodotto documenti come i *Rapporti Faure* (1972) e *Delors* (1996).

2. L'emergenza democratica: Paesi in via di sviluppo e società industrializzate

I sistemi educativi e scolastici dei Paesi in via di sviluppo economico non sono inevitabilmente arretrati, in quanto nel tempo si sono sviluppati in forme che, pur nelle loro diversità, non impediscono la comparazione con quelle occidentali. Inoltre proprio utilizzando il metodo comparativo è possibile isolare fattori che, attraverso un uso corretto del *transfer* definito da Cowen (2009), possiamo pensare di inserire in altri contesti.

I Paesi a scarso livello di sviluppo sono quelli nei quali la povertà – secondo la definizione multidimensionale adottata nella Risoluzione 57/211 dall'Assemblea delle Nazioni Unite *Diritti dell'uomo e l'estrema povertà* nel 2002 – si può definire e misurare come riduzione delle potenzialità della persona e minore libertà di azione e di partecipazione: in questo senso la povertà ostacola il pieno godimento dei diritti dell'uomo e fragilizza la democrazia in quanto impedisce l'esercizio della libertà personale e sociale che si esprime attraverso il pensiero.

Se la libertà è anche comunicazione di saperi ed esercizio di senso critico, risulta evidente che nei Paesi in via di sviluppo o nei Paesi più poveri della terra la mancata alfabetizzazione di grandi parti dell'umanità, bambini e adulti, comporta anche un mancato esercizio della libertà e una limitata democrazia.

Secondo il *Rapporto Mondiale sullo sviluppo umano* (*United Nations Development Programme*, Programma delle Nazioni Unite per lo sviluppo-PNUD, 2009) e i successivi *Rapporti*, il diritto all'identità e quello alla libertà sono il

lievito della democrazia e permettono lo sviluppo delle capacità. Nella teoria elaborata dal filosofo-economista Sen le “capacitazioni” sono le risorse relazionali di cui una persona dispone, accompagnate dalle capacità di agire e fruirne e quindi impiegarle operativamente acquisendo competenze di rilievo. Il concetto di capacità si realizza tra tre poli: individuale, sociale e istituzionale e quest'ultimo prende forma nei contesti democratici che mutano a seconda dei luoghi e delle situazioni storiche (Sen, 2009).

La scuola e i processi di scolarizzazione, quindi, sono sicuramente tra i fattori di riduzione della povertà, ma l'istituzione scolastica deve offrire condizioni adeguate per apprendere, inglobando anche l'ambiente esterno con le sue peculiarità.

Gli studi comparativi qualitativi e quantitativi realizzati in Africa – ad esempio Ki-Zerbo (1990), Gandolfi, Rizzi (2013) Touadi (2004) – e in altri continenti dopo il periodo coloniale – Bray, Adamson, Mason (2009), Tobin (2000), Morgan (2006), Numata (2006) ed altri –, dimostrano proprio come la scuola non debba mai prescindere dalla cultura del luogo nel quale sorge, ad eccezione del caso nel quale quella cultura non sia rispettosa dei diritti umani per tutti i membri della società.

Nei Paesi in via di sviluppo l'educazione è soprattutto prima alfabetizzazione, e solo molto lentamente si avvia ad essere formazione alla cittadinanza. Essa è di vitale importanza perché è un mezzo per sconfiggere tutte le forme di povertà e sottomissione politico-culturale e permettere l'esercizio dei diritti personali e sociali. Partendo da questo dato, che emerge dalle comparazioni educative citate, si può affermare che l'educazione rappresenta una forza umanizzatrice alla quale non si può rinunciare in nessuna situazione, neanche quella più difficile o disagiata.

Nelle società che hanno raggiunto un alto livello di industrializzazione e nelle quali la quasi totalità della popolazione è alfabetizzata, l'educazione mira alla formazione della cittadinanza intesa soprattutto come capacità critica e formazione della responsabilità personale, così come puntualizzato dal già citato Rapporto Faure, e da molti altri documenti internazionali.

Nei Paesi europei, ad esempio, si è cercato attraverso il processo di Bologna (1999), il documento del Consiglio Europeo di Lisbona (2000) e i successivi *Rapporti*, di adottare l'obiettivo strategico di “diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale” (Lisbona 2000).

La nostra attenzione si focalizza proprio sulla “maggiore coesione sociale” che è sinonimo di democrazia. Ci si può chiedere infatti se collegare così di-

rettamente i risultati scolastici ed educativi a quelli economici, anche se da un lato può essere un incentivo al miglioramento, dall'altro non ponga dei problemi non indifferenti. L'azione educativa infatti, così facendo, trova le sue finalità in qualcosa di esterno a se stessa e finisce con il mettere in discussione l'autonomia stessa della pedagogia come scienza.

3. Educazione alla democrazia e studi comparativi

In un recente Convegno sul tema “Gli studi comparativi in educazione: riflessione teorica e *governance*” – il Convegno si è svolto presso l'Università di Roma Tor Vergata in collaborazione con la SICESE (Sezione Italiana della CESE-*Comparative Education Society in Europe*) Robert Cowen e Paul Morris, due tra i più accreditati comparativisti contemporanei, hanno messo in evidenza come sia importante, per gli studi comparativi in educazione, mantenere una certa indipendenza dalle direttive politico-economiche. Cowen, infatti, ha precisato come accanto agli studi di educazione comparata applicata, spesso commissionati dalle Agenzie internazionali, sarebbe bene incrementare gli studi della ricerca accademica indipendente, basati su una rigorosa metodologia multidisciplinare, attenta alla dimensione storico-istituzionale e alla valutazione di dimensioni della persona, come quella artistico-letteraria, difficilmente valutabile con gli strumenti di misurazione di cui finora disponiamo.

Morris, a sua volta, ha posto in evidenza come la diffusione mass-mediatica dei risultati delle indagini internazionali quantitative, come le classifiche PISA, possa nascondere un disegno strategico volto a diffondere a livello planetario un modello educativo fondato sull'aumento della competitività. Questo modello è legato al miglioramento delle competenze individuali, ma solo di quelle funzionali allo sviluppo economico, in un'ottica di massificazione dei comportamenti. Questa logica mette evidentemente a rischio valori come il diritto dei giovani a una formazione aperta, libera, critica e perciò democratica.

Possiamo allora affermare che gli studi comparativi di tipo qualitativo, storici e etnografici, dimostrano una loro validità e legittimità nel far emergere altre dialettiche, più propriamente pedagogiche: per sviluppare in tutti conoscenze e competenze essenziali all'essere cittadini, sono necessarie forme educative che tengano conto, contemporaneamente, dell'uguaglianza tra le persone e della loro diversità individuale e sociale.

Indagare e comparare, attraverso un rigoroso metodo scientifico, la relazione tra democrazia ed educazione rintracciabile nelle teorie pedagogiche e nelle differenti prassi che si sono sviluppate nel corso del tempo in luoghi geografici

diversi del mondo, può dar luogo a fondamentali studi storico-comparativi. Certo questi non portano a conclusioni definitive, ma possono contribuire a progettare il futuro delle società e dei singoli in un'ottica solidaristica di crescita umana, oltre che sociale ed economica, dentro un orizzonte che è proprio della pedagogia.

Bibliografia

- Bray M., Adamson B., Mason M. (eds.) (2007). *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (voll. 1-2). The University of Hong Kong: Springer (trad. it. *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2009).
- Cowen R., Kazamias A.M., Unterhalter E. (eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht-Heidelberg-London New York: Springer.
- Gandolfi S., Rizzi F. (2013). *Diritti dell'uomo e cooperazione internazionale: l'etica della reciprocità*. Bergamo: Bergamo University press.
- Ki-Zerbo (1990). *Éduquer ou périr. Impasses et perspectives africaines*. Paris: UNESCO-UNICEF.
- Lê Thàh Khôi. (1995). *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*. Paris: Nathan-UNESCO (trad. it. *Educazione e civiltà. Le società di ieri*, Armando, Roma 1999).
- Morgan D.L. (2003). Appropriazione, riconoscimento, adattamento: le saggezze e le conoscenze degli Indigeni nell'istruzione superiore. In M. Bray (ed.), *Comparative education. Continuing Traditions, New Challengers, and New Paradigms* (trad. it. *L'educazione comparata tra passato e futuro*, CUECM, Catania 2006, pp. 45-60).
- Numata H. (2003). Che cosa hanno perso i bambini con la modernizzazione dell'educazione? Una comparazione tra Asia ed Europa. In M. Bray (ed.), *Comparative education. Continuing Traditions, New Challengers, and New Paradigms* (trad. it. *L'educazione comparata tra passato e futuro*, CUECM, Catania 2006, pp. 271-298).
- Sen A. (2009). *The idea of justice*. London: Allen Lane (trad. it. *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2011).
- Tobin J.J., Wu D.Y.H., Davidson D.H. (1989). *Preschool in three Cultures*. Yale University Press: London (trad. it. *Infanzia in tre culture. Giappone, Cina e Stati Uniti*, Raffaello Cortina, Milano 2000).
- Touadi J.L. (2004). Assetti scolastici statali nei paesi della fascia subsahariana. Dipendenza e indipendenza dalla Francia. *Studium Educationis*, 1: 41-49.

II. Tradurre concetti. L'educazione comparata e la filosofia italiana

Carlo Cappa
Università di Roma "Tor Vergata"

Introduzione

In questo breve contributo, si è preferito mantenere la forma della comunicazione orale, al fine sia di meglio dar conto di un momento di confronto in seno alla nostra comunità scientifica, sia di lasciare aperta quella che si vorrebbe come interrogazione di uno specifico approccio all'educazione comparata. Quale membro dei Direttivi della CESE (Comparative Education Society in Europe) e della SICESE (Sezione Italiana della CESE), sono particolarmente contento che, per la prima volta, ci sia uno spazio per gli studi comparativi in educazione in questa formula congressuale che prevede la discussione tra e all'interno dei gruppi di lavoro SIPed. Ciò è un positivo segnale d'attenzione verso un ambito che, in Italia, ha avuto una storia importante e che, attualmente, vede una ricca pluralità di approcci, tanto in continuità con il passato quanto trovando nuove suggestioni nel contesto internazionale e nelle specificità dei percorsi dei singoli studiosi¹. Ringrazio quindi l'attuale Direttivo SIPED e la sua Presidente, la Prof. Ulivieri, per tale possibilità, nonché il Prof. Volpicelli e la Prof.ssa Riva per la coordinazione di questa mattinata del gruppo *Internazionalizzazione della ricerca e educazione comparata*; ringrazio anche, per motivi diversi, la Prof.ssa Palomba e il Dott. Anselmo R. Paolone che, negli ultimi anni, hanno ricoperto importanti ruoli in seno alla CESE, garantendo al nostro paese un respiro più ampio di quello limitato dai confini nazionali.

1 Cfr. tra gli altri: Callegari, 2016; 2017; Palomba, 2016; Gaudio, Callegari, 2018; Palomba, Cappa, 2018.

2. Il postmoderno e i suoi sentieri

Il titolo scelto per la mia riflessione è volto a identificare una prospettiva di studio che mi vede impegnato in Italia e in Francia, soprattutto all'interno del gruppo di lavoro SIPED “Studi comparativi in educazione” e delle attività del Collège International de Philosophie di Parigi, dove sto conducendo, da settembre 2016, un progetto sessennale di ricerca e di didattica, *L'Université et l'Europe. L'enseignement supérieur à l'échelle des humanités (œuvres, itinéraires, ruptures)*, che lega pedagogia, comparazione e filosofia dell'educazione. Esso è radicato in un approccio da me già utilizzato in alcuni precedenti lavori di educazione comparata (Cappa, 2015, 2016, 2017) e rivolto ai concetti che animano le pagine consacrate a quest'ambito di riflessione. In particolare, ciò che ha attirato la mia attenzione è stata l'influenza di quello che potremmo genericamente definire postmoderno, un'influenza che, è opportuno ricordarlo, si avverte molto presto se, già alla fine degli anni '70, un numero speciale di *Comparative Education Review*, curato da Kazamias e Schwartz (1977), fu dedicato a comprendere quanto le allora nuove tendenze culturali stessero trasformando l'educazione comparata. Successivamente, in linea con la sempre presente centralità della questione del metodo, il postmoderno ha arricchito, complicandolo, lo scenario di riferimento, facilitando la nascita di approcci tra loro molto differenti, e qualificandosi come una delle chiavi per dischiudere il dibattito epistemologico. Solo in seguito, il pensiero di autori quali Foucault e Deleuze ha iniziato a esercitare una fascinazione anche sul piano concettuale, giungendo a caratterizzare il vocabolario con il quale nominare le proposte educative; tra i concetti che hanno avuto e che continuano ad avere particolare fortuna, si possono annoverare: *differenza, divenire, piano, dispositivo e singolarità*.² Attuali tendenze dell'educazione comparata, mi riferisco in particolare a quella che ha eletto lo *spazio* a elemento euristico privilegiato, si abbeverano alla fonte del postmoderno, tanto da essere difficilmente immaginabili senza di esso. In modo simile, inoltre, il postmoderno ha influenzato anche le politiche educative, incidendo in profondità – seppure percorrendo sentieri a volte poco visibili – sui presupposti stessi di quella che è definita come società della conoscenza (D'Ascanio, 2018).

Tale ingresso e la successiva diffusione del postmoderno, però, si sono compiuti percorrendo un articolato periplo attorno all'Oceano Atlantico, senza

2 In ambito italiano, si deve ricordare il contributo dato, in particolare rispetto al pensiero di Derrida, da A. Mariani (2008).

aver presente il quale è difficile comprendere la specifica immagine di questa corrente culturale e di pensiero che, oggi, ci viene restituita dagli studi comparativi in educazione. Che la filosofia della differenza francese abbia trovato più spazio sugli inquieti prati di Berkeley che nei solenni cortili della Sorbonne o nelle austere aule di Heidelberg è d'altronde cosa nota; meno presente nella riflessione educativa, invece, è la consapevolezza che questo intreccio di traslazione e traduzione di opere e di concetti abbia comportato una trasfigurazione di numerosi aspetti tra i più caratteristici della lezione continentale del postmoderno. Non è certo un caso, d'altronde, che fu proprio una rivista statunitense, la *Comparative Education Review*, a registrare l'irrompere dello strutturalismo.

Da metà degli anni Settanta in poi, nelle università d'oltreoceano, il postmoderno si è costantemente contaminato con i *Cultural Studies*, acquisendo una rilevanza e un respiro mai posseduti in Europa, ove, invece, si è sviluppato soprattutto – anche se non soltanto – nell'alveo della filosofia. Tale complesso processo ha informato tanto la riflessione sul metodo quanto la mutuazione di concetti, entrambe legate a una vera e propria opera di traduzione selettiva, senza alcun dubbio favorita dal carattere asistemico – quando non anarchico – di molti pensatori francesi, una traduzione che ha consentito un utilizzo del postmoderno quale strumento di legittimazione di istanze morali: l'attenzione alle minoranze, gli studi di genere, la rivalutazione di esperienze educative ecentriche rispetto a quelle più comunemente accettate. Senza volermi soffermare sulla tenuta filosofica di questa lettura del postmoderno, desidero limitarmi a constatare come essa presenti l'indebolimento – o la vera cancellazione – di tre suoi aspetti, senza i quali s'ingenera una paradossale mutazione genetica di questa corrente di pensiero, una profonda trasformazione che ha le più significative ricadute proprio in ambito educativo.

3. Silenzi e trasfigurazioni: la tradizione e il possibile

Questi tre aspetti sono: a) la conversazione, di persona e a distanza, nel tempo o nello spazio, come volano per permettere al pensiero di svilupparsi; b) la tradizione filosofica occidentale quale uno tra gli interlocutori privilegiati di questa conversazione; c) il radicamento ontologico della proposta concettuale di molti di questi autori, tra i quali spicca per importanza Gilles Deleuze. Nelle opere più significative degli autori francesi, infatti, possiamo facilmente rilevare come le argomentazioni nascano da un indefesso corpo a corpo con gli autori della nostra tradizione, i quali non sono mai superati o accantonati,

bensì interrogati e ascoltati in un'intimità amicale che istituisce un rapporto agonico senza degenerare in aspro conflitto. È vero, spesso il procedere di questa conversazione è eretico, ma tale carattere non fa che sancire il permanere dell'ortodossia. Questo lavoro condotto con acribia, inoltre, trovando nella lingua il suo campo d'esercizio, si rivolge direttamente all'essere e al suo statuto, a una riflessione ontologica che, sola, può costituirne il fondamento ultimo. L'accantonamento di questi aspetti nella traduzione statunitense e nella penetrazione nell'educazione comparata possiede una conseguenza paradossale: rendere il postmoderno più iconoclasta di quanto esso non sia, schiacciando l'ontologia su presupposti morali già dati. La tradizione diventa così inscrivibile perché disallineata rispetto alle istanze sociali e la diversità resta un frammentato divenire di cui è impossibile nominare la comune appartenenza. Nonostante l'erculeo sforzo della tradizione francese per immaginare una filosofia capace di sottrarsi con tranquillità alle *outrécidances* della trascendenza, l'espressione è di François Châtelet (Deleuze, 1998, p. 7), l'inconsapevole o l'interessato occultamento di questi aspetti, per la riflessione filosofica in educazione, comporta il ricadere in una posizione ancillare rispetto a nuove forme di dominio sull'immanenza, siano esse prodotte dal metodo, dalla morale o dalla massificazione del mercato. E questi, si badi bene, sono elementi che informano in profondità le tendenze oggi presenti nell'educazione comparata, specie in ambito internazionale.

I tre aspetti che ho appena menzionato restano vivi, invece, negli sviluppi che il postmoderno ha avuto e sta avendo nel contesto italiano, grazie ai contributi, tra gli altri, di Massimo Cacciari, Roberto Esposito e Giorgio Agamben. Anche in questo caso, naturalmente, ci troviamo di fronte a una traduzione che privilegia alcuni elementi a discapito di altri, rinnovando i primi dal loro interno per svilupparne così lezioni inedite. Mi limiterò qui a evidenziarne due: il rapporto mai interrotto con la tradizione attraverso il linguaggio e la continuazione dell'impervio sentiero per concettualizzare un'ontologia tutta umana. Riguardo al primo elemento, è assai significativo come in tutti questi autori, invece di cedere alla fascinazione di una fin troppo facile neologia, si preferisca indugiare in un'attenta neosemia, utilizzando parole che possiedono una ricca stratificazione, per porre in campo una traduzione che si sviluppa grazie a una fitta conversazione con testimoni esemplari della nostra tradizione. In tal senso, il ricorso al greco o al latino è una strategia che testimonia la possibilità di rivolgersi al passato per donargli nuovamente un anelito al possibile: si pensi a concetti quali *communitas*, *homo sacer*, *stasis*. Ben diversamente dal considerare la tradizione quale reperto inerte e superato a cui rivolgersi con il distacco di chi non se ne sente erede, in questi autori troviamo il trava-

glio di uno sguardo sul contemporaneo che lo vaglia per comprenderne, per udirne ciò che in esso vi è di un'*arké* nel duplice senso di originario e arcaico (Agamben, 2012). Riguardo al secondo elemento, che ai miei occhi è quello più suggestivo per la riflessione educativa, l'aspirazione a un pensiero che sappia parlare all'uomo dell'uomo, in molti casi, si traduce in una filosofia tanto scrupolosa riguardo alla fragile tragicità dell'essere da assumere i tratti di una pedagogia. Proseguendo la via tracciata da Deleuze verso il *possibile* e la *virtualità* quali dimensioni ontologiche, Agamben utilizza il termine *esigenza* per indicare il *proprium* della filosofia, attribuendo al pensiero il compito di non ridurre ciò che esiste alla mera necessità o alla semplice realtà fattuale. Mi permetto una citazione: «Pensare significa innanzitutto percepire l'esigenza di ciò che è reale di ridiventare possibile, rendere giustizia non soltanto alle cose, ma anche alle loro lacrime» (Agamben, 2016, p. 51). Non si potrebbe affermare la stessa cosa per l'educare? Le risonanze che si possono udire in queste posizioni attraversano gran parte della nostra tradizione, passando da Aristotele a Spinoza e da Scoto fino al pragmatismo di John Dewey, di cui lo stesso Deleuze fu attento lettore. L'*esigenza* quale architrave dell'essere è una categoria ontologica che si presta magnificamente per pensare l'educazione, per restituire *possibile* ove sembra esservi solo il pesante giogo della necessità. Naturalmente, la tessitura di tradizione e possibile si rivela, nel suo infittirsi, avente una dimensione politica, connotando l'approccio italiano quale riconoscibile e peculiare (Esposito, 2010; 2016).

Per concludere, ritengo che una filosofia dell'educazione che voglia interrogare l'ambito comparato possa trarre preziosa linfa dalla lezione italiana del postmoderno, sia per ciò che concerne alcuni concetti attualmente in elaborazione, sia per la sensibilità verso una vivificante conversazione con la tradizione. Senza voler scivolare nella posizione di chi, come ha icasticamente stigmatizzato Flaiano nel suo *Diario notturno*, «Ha una tale sfiducia nel futuro che fa i suoi progetti per il passato», sono convinto che sia la nostra tradizione, se percorsa con il dovuto rigore, a poter fornire quegli indispensabili antidoti per non cedere alla banalità del già dato o all'imperio di vecchie e nuove trascendenze.

Bibliografia

- Agamben G. (2012). *Che cos'è il contemporaneo?*. Roma: Nottetempo.
Agamben G. (2016). *Che cos'è la filosofia?*. Macerata: Quodlibet.
Callegari C. (2017). L'educazione comparata nell'epoca globale: la tradizione italiana e le prospettive future. *Studium Educationis*, 2: 93-104.

- Callegari C. (ed.) (2016). *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*. Roma: Anicia.
- Cappa C. (2015). Doctoral studies in Italy: old cultural traditions and new governing pressures. In H.-G. Kotthoff, E. Klerides (eds.), *Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition* (pp. 189-204). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cappa C. (2016). Entre méthodologie et idéaux dans l'enseignement supérieur en Europe. *Rue Descartes*, rubrique «Recherches en cours» [online].
- Cappa C. (2017). Lost in abstraction. Modernity, Post-Modernity and (Comparative) Education. *I problemi della pedagogia*, 1: 151-170.
- D'Ascanio V. (2018). *La polisemia della performance. L'istruzione superiore e la società della conoscenza*. Roma: Anicia.
- Deleuze G. (1988). *Périclès et Verdi. La philosophie de François Châtelet*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Esposito R. (2010). *Pensiero vivente. Origine e attualità della filosofia italiana*. Torino: Einaudi.
- Esposito R. (2016). *Da fuori. Una filosofia per l'Europa*. Torino: Einaudi.
- Gaudio A., Callegari C. (eds.) (2018). *Studi comparativi in educazione: attuali tendenze nazionali ed europee e prospettive di sviluppo mondiali*. Special Issue *Rivista di Storia dell'educazione*, 2 [in stampa].
- Kazamias A., Schwartz (eds.) (1977). *State of the Art*. Special Issue *Comparative Education Review*, 21 June-October.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Palomba D. (2016). Studi comparativi in educazione: la dimensione teorica. In C. Callegari (ed.), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia* (pp. 23-49). Roma: Anicia,
- Palomba D., Cappa C. (eds.) (2018). *Comparative Education in Southern Europe*. Special Issue *Comparative Education* [in stampa].

III.

Identità politica e cittadinanza dei giovani italiani nuovi europei*

Sandra Chistolini
Università degli Studi Roma Tre
Emilio Lastrucci
Università della Basilicata

1. Costruttivismo sociale e conoscenza dei giovani

La maturazione di una appartenenza multipla all'Europa che cambia emerge come dato rilevante nel contesto della ricerca scientifica formalizzabile nel costruttivismo sociale. All'interno di quest'ultimo la pregnanza narrativa delle esperienze umane raccolte assume un ruolo determinante (Goffman, 1969; Ross, 2018). Per queste ragioni la nostra ricerca ha aperto un dibattito vivo con i giovani, al fine di permettere di esprimere e di registrare i significati di identità e cittadinanza che si profilano all'orizzonte dell'universo dei ragazzi e delle ragazze che attraversano la scuola secondaria e si immettono nel mondo del lavoro. Siamo coscienti di quanto sia impossibile generalizzare su assunti e concezioni che sostanziano la vita di chi ascoltiamo. Tuttavia, comprendiamo di quanto sia impossibile restare assenti alla ricognizione dell'esperienza presente. Il punto forte del costruttivismo sociale è che l'identità politica, nazionale ed europea, nel caso specifico, sia una questione di scelta politica e non sia da considerare un dono naturale rispetto al quale si possa intervenire solo limitatamente (Ross, 2015, p. 18). L'identità politica si forma a scuola, nella famiglia, tra gli amici, nelle associazioni e nelle istituzioni.

2. La ricerca scientifica

Dal punto di vista delle analisi scientifiche pregresse che prendiamo come riferimento teorico vanno menzionati gli studi di Ross ed il modello di Bruter

* I §§ 1, 2, 3 sono di Sandra Chistolini; i §§ 4, 5, 6 sono di Emilio Lastrucci.

(2005) che esamina la prospettiva culturale e la prospettiva civica come due componenti essenziali dell'identità nelle comunità politiche. La prima, la prospettiva culturale, riguarda le identità politiche nel senso dell'appartenenza che un cittadino sente nei confronti di un gruppo politico, percepito come aderente ad una cultura, a dei valori, ad una religione, ad una etica ed anche ad una etnicità. La seconda, la prospettiva civica, si riferisce alla identificazione dei cittadini con la struttura civica, come lo Stato, che può essere definito come insieme di istituzioni, diritti, ruoli che presiedono alla vita politica della comunità. L'Europa può essere vista come un superstato o come una entità culturale con la condivisione di civiltà ed eredità di tradizioni. Identificarsi con il proprio Paese e con l'Europa assume molti significati in termini di costruzione della propria identità personale. La distinzione tra le due prospettive, culturale e civica, potrebbe anche raccogliere la polarizzazione dei significati, senza dubbio permette di comprendere la formazione dell'alterità come parte della propria identità. Una combinazione delle prospettive rispetto al senso di esclusione e di inclusione degli altri, comprese le minoranze. Il sentimento di appartenenza esclusiva al proprio Stato si caratterizza per l'assimilazione culturale e genera segregazioni sociali con poca identificazione all'Europa. Una identità inclusiva presenta confini non rigidi, apre alla tolleranza e favorisce una forte identità europea. A questo modello, Ross affianca il contributo di Jamieson che legge l'identità in termini di entusiasmo o indifferenza per l'identità nazionale ed europea (Ross, 2015, pp. 22-23).

L'analisi qualitativa (Gergen, Gergen, 1986) delle narrazioni comunica molto sui significati che i giovani stanno elaborando e che sono invitati ad esporre insieme ai loro coetanei. L'idea delle costruzioni narrative quali attività sociali dipende dalla disponibilità ad accettare e ad interagire con le narrazioni degli altri e a collaborare nel raccontare e ri-raccontare l'esperienza.

3. L'orizzonte politico degli adolescenti italiani

Certamente l'identità della persona è in movimento ed ancor di più lo è l'identità di un adolescente che s'interroga sul suo essere parte di uno Stato, ed anche di più Stati, quale momento di passaggio dall'inconsapevolezza alla consapevolezza politica e al protagonismo sociale. Il legame tra i nuclei semantici come democrazia, libertà, diritti, intercultura e cittadinanza attraversa le analisi di Ross dalle quali la delimitazione dei nuovi orizzonti permette di superare gli eventuali stereotipi sulla personalità dei giovani.

Nella nostra indagine abbiamo prescelto un campione di studenti in età di

scuola secondaria per conversare insieme sui temi caldi dell'appartenenza sociale, del sentimento sociale, della partecipazione civile, della adesione valoriale a ciò che chiamiamo politica ed a ciò che costituisce interesse principale per la comunità (Chistolini, Lastrucci, Porcarelli, 2018). L'indagine qualitativa di piccole dimensioni ha fatto luce sul come gli adolescenti costruiscono le loro identità e diventano consapevoli della propria cittadinanza europea sia in prospettiva sincronica che diacronica. Ci interroghiamo sull'oggi e cerchiamo di prefigurare il futuro più prossimo. Chiedere come i giovani costruiscono la propria identità e quali potenzialità sono evidenziabili dal loro conversare attraverso domande di carattere culturale, permette di entrare nello specifico della questione sulla formazione politica. L'idea della ricerca, partita da Ross (2015) privilegia l'ascolto del piccolo gruppo di studenti su tematiche relative alle loro percezioni e ai loro modi di vedere. Secondo lo studioso britannico, le identità sociali sono riconosciute come caratterizzate da connotazioni multiple e contingenti che includono l'idea di Europa. Lo sviluppo europeo dipende da qualche forma condivisa, da qualche elemento dell'Europa, che possiamo individuare per esempio in una concezione condivisa dell'Europa delle differenze, oppure da una concezione dell'Europa vista come "l'altro", oppure come una cultura giovanile condivisa. La comprensione di come i giovani europei costruiscono la loro idea di Europa, la comprensione del loro ruolo all'interno di quella idea, e il significato dell'essere europeo investe, direttamente ed indirettamente, la strutturazione dei nostri curricoli scolastici.

4. Elementi favorevoli dell'identità nazionale degli studenti del Sud

Analizzando le risposte fornite dagli studenti partecipanti all'indagine nel Sud, in particolare, emergono innanzi tutto, interessanti riscontri in merito alle sollecitazioni relative a ciò che gli studenti considerano quali elementi-cardine della loro identità nazionale, la massima parte degli alunni partecipanti ai *focus group* indica il patrimonio storico, artistico e monumentale-architettonico, nonché la ricchezza e varietà delle tradizioni regionali e locali. Alcuni studenti indicano quale elemento di orgoglio dell'essere italiani l'aver quale idioma materno una delle più importanti lingue di cultura, portatrice di una tradizione letteraria di massimo valore e prestigio. Un numero significativo di essi dichiara di sentirsi orgoglioso del primato che la cultura italiana riveste nel panorama europeo e mondiale, in quanto la nostra penisola ha costituito fin dalle origini un baricentro della civiltà, irradiatasi dal bacino mediterraneo al mondo intero. Altri ancora, infine, evidenziano la qualità del clima, le risorse

ambientali-paesaggistiche e la tradizione gastronomica, ineguagliabile, secondo taluni, da quelle legate ad altri contesti culturali. Tutti questi ultimi elementi vengono posti in risalto quali fattori decisivi per la qualità della vita, che risulterebbe nel nostro Paese significativamente più elevata che altrove.

5. Elementi sfavorevoli dell'identità nazionale degli studenti del Sud

Per ciò che riguarda gli elementi sfavorevoli ad alimentare il loro sentimento di appartenenza alla comunità nazionale, pressoché tutti i partecipanti, di ogni livello di età, indicano l'amministrazione pubblica, denunciando palesemente la propria sfiducia nell'operato di governanti e decisori politici. Taluni esplicitano la convinzione che gli uomini politici, a prescindere dal loro orientamento ideologico e dalla compagine di appartenenza, operino esclusivamente nell'interesse di ristrette oligarchie e dei potentati economici e pressoché mai nell'interesse dell'intera comunità. Quelli di loro che assumono una posizione ancor più radicale dichiarano che i politici sono in genere corrotti e svolgono tale attività unicamente per fini personali o di ristretti sodalizi o lobbies a cui sono legati. Alcuni studenti evidenziano la scarsa efficienza dei servizi, segnalando la latitanza delle istituzioni nell'assolvere i loro compiti specifici, riconducendone sempre la responsabilità a chi gestisce la cosa pubblica. Tale sfiducia nelle istituzioni sembra assumere un carattere generalizzato: alla domanda se, attraverso il voto, si potrebbero scegliere uomini e organizzazioni politiche che garantiscano di operare nell'interesse di tutti, la massima parte risponde che ciò non sarebbe possibile, nella misura in cui è il sistema politico in quanto tale che affonda le proprie radici nel malcostume e nella corruzione e pertanto chiunque, anche animato dalle migliori intenzioni, si troverebbe in ogni caso coinvolto e travolto da tali dinamiche e quindi privo di strumenti per cambiare significativamente la gestione della cosa pubblica. Alla domanda se qualcuno di loro sarebbe interessato ad intraprendere la carriera politica, assumendo in tal modo in prima persona il compito e la responsabilità di stimolare processi di cambiamento, tutti gli alunni coinvolti dichiarano di non essere interessati comunque al mestiere della politica e di preferire altre professioni, fra cui quelle che registrano maggiori preferenze sono quella di imprenditore-commerciante e le attività libero-professionali. Una quota non irrisoria di partecipanti, infine, afferma di non sentirsi completamente a suo agio nel vivere in Italia, perché l'economia del nostro Paese risulta estremamente debole in relazione a quella di altri Paesi europei od extra-europei e, di conseguenza, l'elevato tasso di disoccupazione e gli scarsi incentivi pubblici volti a promuovere

una solida formazione ed opportunità di inserimento nei contesti lavorativi o l'iniziativa imprenditoriale, limita lo sviluppo delle carriere lavorative nelle nuove generazioni e costringe i giovani, allorché si presentino le condizioni, ad intraprendere percorsi più promettenti al di fuori dei confini nazionali.

Alla domanda relativa a quali Paesi stranieri sceglierebbero per emigrare, la maggior parte delle preferenze si orienta verso la Germania e la Francia, tanto in ragione delle maggiori opportunità occupazionali quanto della migliore qualità della vita, in termini di benessere materiale ma anche di atmosfera sociale. Diversi alunni percepiscono gli anglosassoni come tendenzialmente individualisti e ritengono che le scelte operate dal governo britannico nella politica estera abbiano mostrato troppo scarso interesse a partecipare alla comunità europea e vadano nella direzione di rappresentare la volontà di rimanere legati alle loro tradizioni e configurarsi come una potenza economica ed un sistema politico in competizione con gli altri Paesi piuttosto che l'interesse a condividere sorti comuni.

6. Identità europea degli studenti del Sud

Per quanto riguarda il sentirsi europei e il ritenere vantaggioso o meno far parte dell'Unione, anche sulla base di quanto manifestato dalla maggioranza dei partecipanti nel discutere attorno al rapporto fra identità nazionale e identità europea, sulla base delle domande-stimolo e delle relative tendenze nelle risposte poc'anzi riassunte, la maggior parte degli studenti ritiene che vi siano elementi indiscutibilmente positivi nel processo di integrazione, i principali dei quali sono costituiti dalla moneta unica e dalla libera circolazione di persone e di beni nell'intera comunità, condizioni che non possono non favorire, secondo l'opinione altamente condivisa fra i partecipanti, attualmente ed in prospettiva, le condizioni di vita dei giovani, offrendo loro opportunità decisive per allargare gli orizzonti conoscitivi ed estendere il perimetro della loro esperienza.

Bibliografia

- Bruter M. (2005). *Citizens of Europe? The Emergence of a Mass European Identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Chistolini S., Lastrucci E., Porcarelli A. (2018). *Giovani europei e cittadinanza. Lo stu-*

dio sugli adolescenti italiani nel contesto della ricerca internazionale sull'identità politica. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Fullbrook M. (2011). *Dissonant Lives: Generations and Violence through the German Dictatorship*, Oxford: Oxford University Press.

Gergen M., Gergen K. (1986). Narrative form and the construction of psychological science. In T. R. Sarbin (ed.), *Narrative psychology. The storied nature of human conduct* (pp. 254-273). New York: Praeger.

Goffman E. (1969). *Strategic interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ross A. (2015). *Understanding the Constructions of Identities by Young New Europeans: Kaleidoscopic Selves*. London: Routledge.

Ross A. (2018). *Finding Political Identities. Young people in a changing Europe*. London: Palgrave Macmillan.

IV. Buona e cattiva comparazione

Claudio Crivellari
Università di Chieti-Pescara

1. Educazione e comparazione

La dimensione planetaria della conoscenza e della formazione ha consolidato negli ultimi anni la comparazione internazionale tra i sistemi educativi, con l'obiettivo di uniformare verso l'alto gli *standards* qualitativi, facendo ricorso a metodi di confronto condivisi e oggettivi, anche se talvolta la comparazione educativa è stata utilizzata per fini propagandistici, esaltando o ridimensionando di volta in volta alcuni indicatori.

A tal proposito, appare necessario ripartire da alcuni concetti basilari, con cui sgombrare il campo da tentativi di comparazioni strumentali, finalizzati più a stilare sterili graduatorie di merito che a raggiungere il vero obiettivo del confronto che resta quello di migliorare la qualità dei sistemi. Da un punto di vista generale comparare consiste nell'analizzare contemporaneamente almeno due realtà per individuare analogie oppure possibili differenze e, in tal senso, può essere considerata sicuramente una forma spontanea di costruzione della conoscenza¹. Chiunque, del resto, nel compiere un'azione fa riferimento alla propria esperienza, attivando spontaneamente un meccanismo di comparazione che consente di affrontare le nuove situazioni e acquisire nuove esperienze conoscitive. Tale consapevolezza iniziò a radicarsi nel periodo di predominanza delle teorie meccanicistiche², quando gli studiosi tentarono di individuare localizzazioni specifiche per ogni funzione cerebrale e, sulla base di tali convinzioni, F.J. Gall ipotizzò l'esistenza di una specifica localizzazione anche per la capacità comparativa (Todeschini, Ziglio, 2005, pp. 9-10).

In effetti, poter inquadrare possibili analogie o possibili differenze costitui-

1 Per un approfondimento vedi Todeschini, Ziglio, 2005.

2 Con il termine meccanicismo viene richiamata una concezione presente già in Democrito, secondo la quale i fenomeni della realtà sarebbero interamente riconducibili a leggi deterministe di causa-effetto.

sce un passaggio necessario alla conoscenza, in quanto consente di identificare la realtà esterna e fornire la consapevolezza delle pur minime differenze.

Preso atto di tale principio, è possibile affermare che anche le minime differenze possono giocare un ruolo determinante verso la scoperta di realtà che a prima vista presentano le stesse caratteristiche, dato che spesso sono proprio le differenze a consentire un'osservazione approfondita in grado di evidenziare anche gli aspetti più marginali. Si tratta, forse, del passaggio più critico all'interno di una buona procedura comparativa, perché dalla scelta di ciò che si vuole osservare può derivare un risultato illuminante o deformante e, quindi, una buona o una cattiva comparazione.

L'approccio per gradi di approssimazione e somiglianza in un'analisi comparativa può risultare sicuramente efficace, ma al tempo stesso può presentare diversi rischi, enfatizzando talvolta caratteri superficiali simili e ridimensionando aspetti strutturali meno palesi, in cui manca qualunque elemento di somiglianza.

Fatte tali premesse, la comparazione educativa comporta un'attività di ricerca complessa, indirizzata all'analisi di situazioni, oggetti o eventi concreti di natura educativa, collocati in precisi contesti storico-culturali in cui è necessario analizzare e confrontare fini, obiettivi, contenuti e metodi di uno o più oggetti di osservazione, come ad esempio agenzie educative o sistemi formativi. L'educazione comparata si interessa dunque di aspetti concreti, integrando la complessità delle scienze dell'educazione e, in particolare, della pedagogia comparata, decisamente più orientata al confronto tra le teorie pedagogiche e alla loro incidenza nei diversi contesti educativi formali e non formali (Mingazzini, 2007).

Parlando di comparazione in ambito educativo, sarebbe ingenuo circoscrivere l'analisi solo ad alcuni aspetti specifici, pensando di poter fornire risposte esaurienti, quando sarebbe necessario, invece, avere consapevolezza della complessità dell'educazione e procedere innanzitutto sulla base di contesti chiari, tanto dal punto di vista concettuale quanto dal punto di vista terminologico.

L'educazione, ad esempio, agisce su molti livelli e soltanto una parte può essere rappresentata dai contesti formalizzati e l'istruzione, quindi, è solo una delle funzioni in cui si concretizza l'azione educativa. La stessa scuola è tradizionalmente la forma principale che tende ad assumere un processo d'istruzione, ma non è l'unica, anche se il fatto che l'istruzione finalizzata tenda solitamente a essere anche formalizzata, induce a ritenere che debba necessariamente assumere in maniera esclusiva il modello organizzativo scolastico. Anche nel panorama dell'istruzione, inoltre, le differenze strategiche e organizzative sono

notevoli e ciò che differenzia la forma scolare da forme diverse d'istruzione non può essere limitato, come spesso avviene, soltanto al contesto giuridico e alla dipendenza amministrativa da un governo centrale o regionale.

La scuola, quindi, non potendo rappresentare tutto il panorama dell'istruzione, può ancor meno rappresentare ai fini comparativi il più ampio panorama educativo e gli stessi tentativi che tendono a far coincidere la comparazione in educazione con il confronto tra sistemi e realtà scolastiche mostrano chiaramente l'impossibilità di pervenire a risultati scientifici, trascurando i contesti e sistemi sociali in cui quelle stesse istituzioni insistono.

La comparazione educativa non consiste solo e necessariamente nel confronto tra scuole o sistemi scolastici e consiste ancora di meno in decontestualizzati elenchi e graduatorie, come purtroppo spesso avviene

L'educazione, del resto, è l'attività umana più complessa e viene esercitata in una serie di contesti diversi e sotto diverse forme ed è ormai consolidato che l'apprendimento passi anche attraverso l'esercizio della pratica e l'osservazione delle figure esperte, da interpretare come un modo di relazionarsi con il mondo, al fine di attribuire un senso compiuto alle esperienze che si concretizzano attraverso il confronto e la discussione con altri che sono coinvolti nella stessa pratica.

Gli studi di C. Zucchermaglio (2007) dimostrano come una comparazione educativa che si basi sui soli contesti formali potrebbe essere fuorviante o, nella migliore delle ipotesi, restituire solo un quadro parziale del panorama educativo di una specifica realtà.

Se anche si volesse circoscrivere l'indagine ai soli contesti formali e alla scuola in particolare, una buona comparazione dovrebbe evitare di centrare la prospettiva di osservazione solo sui dati esteriori, poiché non potrebbe assolutamente bastare una descrizione strutturale esteriore se non si analizzasse in profondità anche la logica di governo o di gestione, strettamente legata ai criteri di finanziamento e alla disponibilità di risorse, da cui dipendono tutti gli aspetti materiali necessari al funzionamento.

2. Il peso degli indicatori

Una questione molto discussa, infine, è quella relativa all'unità di comparazione. In una buona comparazione, il confronto tra unità di misura diverse, come ad esempio un sistema scolastico regionale e uno nazionale, ha senso al fine di rilevare eventuali analogie presenti a dispetto di caratteri palesemente differenti, o di rilevare i risultati di norme organizzative uguali disposte in istituti sco-

lastici appartenenti a contesti di riferimento molto diversi, come una realtà provinciale contrapposta a una realtà metropolitana.

In sostanza, una buona comparazione dovrebbe seguire un metodo scientifico, analizzando dati e indicatori in profondità ed evitando di esporli in modo parziale, per fini strumentali che nulla hanno a che fare con il miglioramento dei sistemi educativi.

Una buona comparazione, infatti dovrebbe mirare a (Todeschini, Ziglio, 2005, pp. 113-114):

- comprendere le politiche e le scelte educative, in base alle quali di fronte a problemi sostanzialmente uguali, si applicano soluzioni diverse in contesti diversi;
- interpretare, superando le abitudini e le consuetudini consolidate;
- pianificare e coordinare gli interventi, guardando magari le realtà più prossime alle nostre;
- evitare possibili errori, poiché non è vero che un cambiamento o un'innovazione coincidano necessariamente con un'evoluzione.
- valutare e, se necessario, a riformare.

Si è accennato, per concludere, agli indicatori, sottolineando la tendenza diffusa a sopravvalutarli, poiché talvolta i numeri possono essere usati in maniera strumentale, mentre sarebbe più opportuno far riferimento a schemi interpretativi dove la valutazione qualitativa sia la naturale conclusione di un procedimento di misurazione quantitativa. Troppo spesso, infatti, vengono riportati numeri e percentuali del tutto decontestualizzati, come la spesa scolastica sostenuta da due Nazioni, senza però specificare quante strutture, quanti alunni, quante classi, quanto personale, quale condizione economica, socio-culturale e demografica motivino quella spesa.

In seguito alle politiche educative comunitarie e ai rapporti culturali ed economici su scala globale, negli ultimi anni sono state promosse dalle organizzazioni internazionali una serie di comparazioni finalizzate a verificare i progressi dei sistemi educativi. Tra le numerose iniziative, una comparazione di riferimento per la metodologia utilizzata è rappresentata dal programma PISA (*Programme for International Student Assessment*), che si svolge a partire dal 2000 attraverso indagini triennali sulle competenze chiave degli studenti quindicenni nei paesi membri dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e in molti altri paesi o economie *partner*, con l'obiettivo principale di valutare in che misura gli adolescenti abbiano acquisito alcune conoscenze, abilità e competenze ritenute essenziali per una consa-

pevole partecipazione nella società³. Le conoscenze e le abilità valutate sono riferite a tre ambiti disciplinari, lettura, matematica e scienze che costituiscono in maniera alternata l'ambito di indagine principale.

Le prove cognitive utilizzate in PISA sono costituite da unità, ciascuna delle quali consiste di uno stimolo, rappresentato da un testo, un grafico, una tabella, e da una serie di domande su diversi aspetti dello stimolo stesso, realizzate in modo tale da richiedere compiti autentici, il più possibile simili a quelli che possono essere incontrati nella vita reale.

Bibliografia

- Bratti M., Checchi D., Filippin A. (2007). *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*. Bologna: Il Mulino.
- Bray M., Adamson B., Mason M. (2007). *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbieri N.S., Gaudio A., Zago G. (2016). *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia: ELS La Scuola.
- Colaiacono L. (2007). Pedagogia comparata e educazione comparata. In O. Bovi (ed.), *Educazione comparata*. Perugia: Morlacchi.
- Crivellari C. (2012). *Educazione e comparazione oggi*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Gallo L. (2017). *Problemi e prospettive di educazione comparata*. Bari: Laterza.
- Gaudio A. (2016). Educazione comparata e globalizzazione: quale futuro. In C. Callegari (ed.), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia* (pp. 127-146). Roma: Anicia.
- Mingazzini L. (2007). Genesi dell'educazione comparata. In O. Bovi (ed.), *Educazione comparata*. Perugia: Morlacchi.
- Pontecorvo C., Ajello M.A., Zucchermaglio C. (2007). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Rosati A. (2007). Significato e valore della comparazione. In O. Bovi (ed.), *Educazione comparata*. Perugia: Morlacchi.
- Schizzerotto A., Barone C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.

3 La documentazione sulla metodologia utilizzata, sui paesi partecipanti e sui risultati dell'OCSE PISA è consultabile nelle pubblicazioni curate dall'INVALSI e sul sito <www.invalsi.it>.

Gruppo 6 – Claudio Crivellari

- Todeschini M., Ziglio C. (2005). *Comparazione educativa. Studiare l'educazione attraverso la comparazione. Comparare per imparare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zucchermaglio C. (1994). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: Carocci.

www.invalsi.it

www.oecd.org

V.
**Transfer discorsivi:
note su recenti ricezioni dell'opera di Ivan Illich**

Angelo Gaudio
Università degli Studi di Udine

A quindici anni dalla sua scomparsa Ivan Illich è ormai anche un classico del pensiero contemporaneo sull'educazione, come testimoniato anche dalla più recente manualistica italiana¹.

La comunicazione intende dare conto di alcuni recenti episodi della sua ricezione in diversi contesti linguistici e culturali, che costituisce un caso di discorso pubblico sull'educazione e che risponde a quelle che Cowen ha definito come *transfer and transformation* (Cowen, 2009; cfr. Gaudio, 2016). Sarà dato conto dell'importante ma discutibile volume di Hartch, *The Prophet of Cuernavaca* e di alcune reazioni che ha suscitato come quelle di Gustavo Esteva, David Cailey², Patricia Inman e Daniel Grego.

In secondo luogo saranno prese in esame varie iniziative editoriali italiane quali i diversi volumi editi da Red, da Neri Pozza, da Mimesis e dall'editrice La Scuola.

Il saggio di Todd Hartch³ (2015), è opera di uno studioso di storia del cattolicesimo latino americano, si tratta di un convertito al cattolicesimo. Indiscutibile merito delle sue ricerche è lo scavo di nuove fonti: tra queste spiccano gli archivi della Fordham University, l'ateneo gestito dai gesuiti a New York⁴. Il volume mette in evidenza come siano stati centrali nel percorso di Illich, tra

- 1 Una assai limitata attenzione gli dedicano Cambi, 1995 e Lanfranchi, Prellezo, 2008. Una attenzione molto limitata in Chiosso, 1997. Una specifica attenzione in Zago, 2013. Alle spalle di questo la polarità tra l'atteggiamento comprensivo espresso in C. Scurati, 2006, pp. 173-188 e le dure stroncature presente in E. Giammancheri, 1972. Per posizioni di attenzione critica si vedano: Bassetti, Calvi, Fontana, Passerin d'Entreves, 1972. *Dibattito sulle tesi di Ivan Illich* (Humanitas, 7, pp. 523-543) e Gozzer, 1972.
- 2 Cfr. anche <<http://www.davidcailey.com/blog/2015/4/20/a-review-of-todd-hartchs-the-prophet-of-cuernavaca-ivan-illich-and-the-crisis-of-the-modern-west>>.
- 3 Oxford: University Press USA.
- 4 <<https://www.fordham.edu/>>.

New York e Cuernavaca, le figure del cardinale Spelmann⁵, di famiglia irlandese ma di formazione romana, e tra i suoi professori, anzitutto mons. Borgoncini Duca (Caputo, 1971) e Cushing⁶, noto alle cronache per la sua vicinanza alla famiglia Kennedy⁷.

Il complessivo atteggiamento dello Hartch ci appare quello del biografo entusiasta e, allo stesso tempo, di una qualche ingenuità per chi abbia una qualche familiarità colle raffinate sottigliezze della storiografia religiosa cattolica.

In termini di interpretazione, lascia perplessi la tesi che l'intero dispositivo formativo di Cuernavaca fosse costruito in modo tale da boicottare il progetto missionario statunitense nell'America Latina.

La questione si intreccia con questioni teoriche che saranno messe a fuoco dal secondo e dal terzo Illich quali quelle del rapporto tra istituzione e annuncio o, più laicamente, tra riforma e rivoluzione o ancora in termini pedagogici della educabilità in forme istituzionali.

David Cailey, autore di importanti programmi radiofonici su Illich per la radio canadese⁸ nonché curatore de *I fiumi a nord del futuro*, libro-testamento di Illich⁹, nella sua recensione¹⁰ mette in luce come l'accademico dell'Università valorizzi la tesi di John J. Considine¹¹, collaboratore e poi critico di Illich.

Gustavo Esteva¹², intellettuale messicano esponente della variegata galassia *no global*, abbastanza noto anche in Italia (Esteva, 2008, 2013, 2014), dedica una ampia recensione al libro di Hartch¹³.

Il suo giudizio è molto critico ma forse troppo militante:

5 <<http://www.anb.org/articles/08/08-01438.html>>.

6 <<http://www.catholic-hierarchy.org/bishop/bcushing.html>>.

7 <<http://www.thecrimson.com/article/1968/10/26/furor-over-defense-of-jacqueline-leads/>>

8 <www.davidcailey.com/podcasts?category=Ivan+Illich>.

9 (2009). Macerata: Quodlibet.

10 Reviews of The Prophet of Cuernavaca: Ivan Illich and the Crisis of the West (2015). *The International Journal of Illich Studies*. Vol. 4, n. 1 [<<https://journals.psu.edu/illichstudies/issue/view/2907>>].

11 <<https://maryknollmissionarchives.org/?deceased-fathers-bro=father-john-j-considine-mm>>; <<https://www.nytimes.com/1982/05/07/obituaries/john-j-considine-of-maryknoll-dies.html>>.

12 Si veda <<http://gustavoesteva.com/>> e *Power, Politics, Friendship: Illich Offers Hope In Our Hard Times A Conversation with Gustavo Esteva*¹ Madhu Suri Prakash and Dana L. Stuchul in "The International Journal of Illich Studies", vol [<<https://journals.psu.edu/illichstudies/article/view/60117/60048>>].

13 <<https://journals.psu.edu/illichstudies/article/view/59789/59530>>.

Hartch opts for a very judgmental and dismissive picture of a man rather than an exploration of the ideas and deeds and the historical context that informed one of the 20th century's most radical social critics. In his condemnation of Illich, Hartch appears as a defender of the Church he adopted. Yet, perhaps he is still unable to fully understand that Church and the meaning of allegiance to it. The notion of obedience to the hierarchy is not the same among Catholics as it is among evangelical Protestants. There is a great difference between literal obedience and substantive obedience (for example in connection with the Bible). In the end, perhaps those friends of Ivan are entirely wrong in their supposition of a conspiracy against Illich. Rather, Hartch is likely a well-intentioned though mistaken historian. But as Ivan said, in the long quote with which Hartch starts his dark novel: "to hell with good intentions.

La recensione¹⁴ di Patricia Inman¹⁵ mette in luce, invece, come il libro di Hartch aiuti a riflettere sulle possibili conseguenze di un Illich preso sul serio in termini di etica della responsabilità delle conseguenze

In concluding, Hartch asks a fair question – What would have happened had Illich not been so effective in discouraging missionaries from supporting “needy” populations? Did the world miss an opportunity to do more good than harm? Would individuals in “need” not appreciate the “improved” quality of life missionaries were sent to bring?

La recensione¹⁶ di Daniele Gergo¹⁷ giunge alla condivisibile conclusione:

14 <<https://journals.psu.edu/illichstudies/article/view/59791>>.

15 <<http://pascalobservatory.org/users/pat-inman>> Cfr. P. Inman (1997), Themes of Ivan Illich: An Intellectual Biography. *Journal of Thought*, vol. 32, n. 3: 53-64. <<http://www.jstor.org/stable/42589502>>; <<https://www.jstor.org/stable/pdf/42589502.pdf?refreqid=excelsior%3A1ff3790e53586099ea3b8e2a016d0088>>.

16 <https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKE-wjo2Yb5sMPaAhUMIsAKHYKBDNAQFggrMAA&url=https%3A%2F%2Fjournals.psu.edu%2Fillichstudies%2Farticle%2Fdownload%2F59795%2F59534&usg=AOvVaw0SEv6vhyMAPoC8ER-W-S_s>.

17 <www.transcenterforyouth.org/about/executive-staff/> Da tener presente il suo Thirteen Ways of Looking at Ivan Illich, in *International Journal of Illich studies*, vol 3, n. 1 (2013): 78-95. <<https://journals.psu.edu/illichstudies/article/view/59308>>.

I will be grateful if Hartch's book attracts others to study Illich's life and work. I was impressed with his extensive research into the intrigues in which Illich was engaged in the middle third of his life. But, after reading *The Prophet of Cuernavaca*, I still don't think Hartch really "gets" Illich

aggiungendo infine che rimane necessaria una edizione critica multilingue della intera opera del nostro autore.

Negli ultimi anni ci sono state diverse nuove edizioni italiane di opere di Ivan Illich di buon livello. Unico rammarico è che si tratta di iniziative distinte per cui non abbiamo in italiano un'edizione complessiva ed omogenea

Mimesis ha proposto, a cura di Paolo Perticari, edizioni di *Descolarizzare la società*, nel 2010, e di *Rovesciare le istituzioni: celebrazione della consapevolezza*, nel 2012¹⁸.

Neri Pozza ha pubblicato un'edizione di *Genere* a cura di Fabio Milana¹⁹ con un saggio di Agamben. Una prima traduzione italiana di questa fondamentale opera di Illich è *Illich 1984*.

Agamben nel suo denso saggio sottolinea la radicalità della critica di Illich alla modernità, perché radicata nella messa discussione dell'ottimismo escatologico e delle sue secolarizzazioni

è proprio in questo suo muoversi sull'arduo crinale fra giudizio e salvezza, fra memoria storica e critica del presente che può spiegare il disorientamento e quasi lo sconcerto con cui il libro fu inizialmente accolto

mettendo in luce come il nome di Illich venga ommesso in quei testi fondativi del discorso femminista sul genere che pure hanno nella sua opera una delle fonti generatrici. Conclude auspicando che il pensiero contemporaneo faccia sul serio i conti coll'opera di Illich.

Di recente, infine, un'antologia è stata curata da chi scrive presso l'editrice La Scuola (Illich, 2012. Cfr. Damiano, 2015; Cianfaglion, 2013; Pontara, 2013; Cfr. adesso anche Esposito, 2015. sperando di aver contribuito a inse-

18 Molto stimolante la rassegna di J. I. Zaldivar (2011). Revisiting the critiques of Ivan Illich's Deschooling Society. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education* (IJCDSE), Special Issue, vol. 1, Issue 1, [https://www.academia.edu/4696472/Revisiting_the_critiques_of_Ivan_Illich_s_Deschooling_Society].

19 Una versione inglese della sua postfazione in <https://journals.psu.edu/illichstudies/article/view/60133/60063>.

rire Ivan Illich nel canone dei pensatori contemporanei in tema di educazione, analogamente a quanto avvenuto da tempo in ambito mondiale (Gajardo, 1993; Palmer, 2011, pp. 181-187).

Bibliografia

- Cambi F. (1995). *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Caputo G. (1971). *Borgongini Duca, Francesco, Dizionario Biografico degli Italiani, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana*. Vol. 12. <www.treccani.it/enciclopedia/francesco-borgongini-duca_%28Dizionario-Biografico%29/>.
- Callegari C. Zago G. (2016). L'educazione comparata una tradizione disciplinare. In N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (eds), *Manuale di educazione comparata*. Brescia: ELS La Scuola.
- Chiosso G. (2012). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Cianfaglion (2013). Ivan Illich tra storia e profezia. *Dialoghi*, 3: 93-99.
- Cowen R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape shifting? *Comparative Education*, 45, 3: 315-327.
- Damiano E., (2015). La torpedine di Menone. *Appunti di cultura e di politica*, 1: 36-43.
- Eposito M. (2015). *Ivan Illich l'implicito pedagogico la filosofia del limite come modello di educazione ambientale*, Tesi di dottorato Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, tutor M. Sirignano, a.a. 2012-13-2014-15.
- Esteva G. (2008). *Oaxaca: cronaca di un un movimento annunciato*. Garagnano: Carta.
- Esteva G. (2013). *Senza insegnanti: descolarizzare il mondo*. Trieste: Asterios.
- Esteva G. (2014). *Nuovi ambiti di comunità: per una riflessione sui "beni comuni"*. Riola: Hermetema.
- Gajardo M. (1993). Ivan Illich. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, Paris, UNESCO: International Bureau of Education, XXIII, 3-4: 711-720.
- Gaudio A. (2016). Educazione comparata e globalizzazione: quale futuro. In C. Callegari (ed.) (2016), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia* (pp. 127-146). Roma: Anicia.
- Giammancheri E. (1972). Le idee di I. Illich sulla descolarizzazione. *Pedagogia e vita*, ott.-nov.: 5-15.
- Gozzer G. (1972). Una società senza gravitazione. Considerazioni sulle tesi di Ivan Illich. *Humanitas*, 12: 1021-1030
- Hartch T. (2015) *The Prophet of Cuernavaca* Oxford Univrsity Press.Oxford New York
- Illich I. (1984). *Il genere e il sesso. Per una critica storica dell'egualianza*, trad. it. E. Capriolo. Milano: Mondadori.

- Illich I. (2009). *I fiumi a nord del futuro*. Macerata: Quodlibet.
- Illich I. (2010). *Descolarizzare la società*. Milano-Udine: Mimesis.
- Illich I. (2012). *Rovesciare le istituzioni: celebrazione della consapevolezza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Illich I. (2012). *Un Profeta Postmoderno*, a cura di A. Gaudio. Brescia: La Scuola.
- Lanfranchi R., Prelezo M. (2008). *Educazione scuola e pedagogia nei solchi della storia*. Roma: LAS.
- Palmer J. A. (ed.) (2011). *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*. London: Routledge.
- Pontara M. T. (2013). Il profeta postmoderno che parla all'oggi. *Vatican insider*, 10.
- Zago G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.
- Scurati C. (2005) *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita & Pensiero, 2006.

VI. Studi comparativi in educazione: comparazione e didattica

Vanna Gherardi
Università di Bologna

Rapporti di reciproco beneficio intercorrono tra il campo degli studi comparativi in educazione e quello degli studi in didattica, come nel caso della formazione degli insegnanti e in quello di riforma dei curricula.

Quando la richiesta di professionalità nell'insegnamento, come risposta alla crisi della scuola, coinvolge l'Italia nel dibattito internazionale per un rinnovamento della formazione iniziale e continua degli insegnanti, la mancanza nel nostro paese di una prospettiva comparativa in sede di elaborazione della riforma evidenzia come l'innovazione sia a rischio quando la professionalità didattica rimane una categoria astratta. La debolezza di studi empirici di tipo etnografico nella ricerca in didattica, la linea di ricerca più feconda degli studi comparativi, comporta prestiti concettuali al di là delle tradizioni culturali e del carattere nazionale dei paesi coinvolti. Ciò si ripercuote sulle pratiche educative, producendo distorsioni di senso e distacco tra il piano del curriculum formale e ciò che avviene nella realtà delle pratiche a scuola.

1. Un modello di formazione

La formazione degli insegnanti è questione sempre aperta e attuale e collegata ai cambiamenti della società in evoluzione. La richiesta di dare professionalità all'insegnamento come risposta alla crisi della scuola è sempre proposta come la soluzione necessaria. Nel dibattito internazionale si è progressivamente affermata una prospettiva che collega la professionalità nell'insegnamento alla ricerca educativa con il concorso di una pluralità di discipline.

Emerge un profilo professionale che prevede, per tutti gli insegnanti, un fondamento culturale forte sia disciplinaristico (la pratica dell'insegnamento lo presuppone) sia di tipo generale. L'insegnante è un intellettuale: è così che i fondamenti epistemici delle discipline di studio, di norma riservati agli specialisti del campo, rientrano a pieno titolo nella formazione iniziale degli in-

segnanti; il dominio del campo d'insegnamento è presupposto della pratica dell'insegnare, soprattutto quando questa cessa di essere considerata un'azione di sola trasmissione di conoscenze. Lo studio nel campo delle scienze dell'educazione contribuisce, poi, ad attrezzare l'insegnante di quelle competenze necessarie a penetrare con professionalità nei *processi* di formazione degli allievi, a distinguere le ripercussioni del proprio comportamento e delle decisioni prese, a innescare riflessioni sul proprio agire per valutarne gli effetti. Il quadro multidisciplinare, tendenza sempre più frequente nel mondo della ricerca avanzata, palesa l'attualità della pedagogia come scienza di sintesi. Si tratta di un profilo costruito per orientare professionalmente l'agire dell'insegnante con l'intento di porlo in contatto diretto, costante e sistematico con i campi di ricerca nei principali settori di studio sull'educazione. Una formazione che favorisca l'interscambio tra l'operatività del campo educativo e la comunità dei ricercatori, che preveda fin dall'inizio la formazione durante la carriera professionale. L'importanza di una *formazione continua* (da rendere obbligo contrattuale) orienta verso un modello, tra gli altri sperimentati dalla ricerca internazionale, in cui l'apprendimento sia reso attivo già nel corso degli studi universitari. Il principio strutturale che vede il sapere teorico incontrare i problemi reali della professione nel percorso formativo iniziale, attraverso attività di osservazione, di pratica in situazione e di ricerca sul campo, incide sulla costruzione di un atteggiamento verso la professione che si proietta su tutta la carriera.

Le competenze richieste all'insegnante di scuola del 2000, quale che sia l'età degli allievi e la materia insegnata, impongono una formazione che già in sede iniziale avvenga a stretto contatto con la ricerca, in particolare con quella empirica.

2. Didattica e ricerca

Un binomio *insegnanti-ricerca* dal doppio effetto positivo.

Da un lato, per quanto riguarda gli insegnanti, il fatto di partecipare a un'impresa di ricerca consente in molti casi un rinnovamento della formazione con profondi cambiamenti di atteggiamenti sia di natura psicologica sia rispetto alle competenze. Frequentare un ambiente di ricerca costituisce un'esperienza qualificante, per il dinamismo d'idee e di riflessioni che s'innescano e che produce allargamento di vedute sull'agire in classe. Dall'altro lato, per quanto riguarda la ricerca educativa, la partecipazione degli insegnanti assicura l'adesione ai problemi reali, concreti, quelli che pone la pratica in situa-

zioni d'insegnamento/apprendimento, evitando in tal modo considerazioni tangenziali che si fermano al di fuori dei problemi stessi o presunti tali.

La consuetudine di un rapporto con la ricerca scientifica mantiene vivo nell'insegnante lo spirito d'indagine sui problemi reali, quelli originati dalle "pratiche", definiti da Dewey (1951, p. 24) come "l'unica fonte dei problemi *fondamentali* su cui si deve investigare" e che costituiscono l'inizio e la chiusura delle indagini sui problemi dell'educazione: inizio, perché forniscono qualità espressiva alla ricerca e chiusura perché solo le pratiche possono validare e sviluppare i risultati della ricerca. Le pratiche sono oggetto di confronto per la ricerca educativa.

Il contributo teorico e metodologico di Dewey (1951, p. 37) orienta la ricerca educativa a livello internazionale a considerare necessario un costante "flusso di rapporti" tra la ricerca e l'attività scolastica. Direzione che pensava fosse da perseguire con convinzione, tanto da ritenere insensato un trattamento scientifico dei problemi scolastici al di fuori del contributo degli insegnanti, dubitando dell'adeguatezza di quegli studi che non considerano la loro partecipazione: "... è certo che i problemi che richiedono un trattamento scientifico sorgono dall'effettivo contatto con gli studentie una attiva partecipazione da parte di coloro che sono direttamente impegnati nell'insegnamento".

La ricerca sulle pratiche educative in contesti scolastici, dunque, richiede il contributo degli insegnanti.

Pensiero condiviso da Debeauvais (1994), che sul piano degli studi comparativi e con riferimento alla situazione francese degli anni 1960-70, segnala le resistenze verso l'introduzione di maggiore autonomia degli istituti scolastici promossa dagli organi di governo centrali sostenendo l'esigenza che tali politiche avvengano sostenute dalla ricerca empirica che riconosca il punto di vista degli insegnanti nella pianificazione di progetti di riforma, osservando come le decisioni prese senza il loro contributo abbiano limitato sempre le realizzazioni. Il rischio che tutt'oggi si registra in conseguenza del distacco dell'insegnante dal campo della ricerca, è dato dall'assunzione 'applicativa' delle indicazioni scientifiche, con tutti i limiti che un procedere applicativo comporta. Una sorta di 'scollamento' tra le indicazioni innovative provenienti dal campo della ricerca scientifica e dalle norme istituzionali che ne traggono ispirazione e la capacità professionale dell'insegnante di assumerne i principi per mutare l'operatività dentro la scuola¹.

1 Già R. Maragliano e B. Vertecchi hanno posto in evidenza i rischi dello scollamento tra riforma istituzionale e mutamento dei modi di operare della scuola in riferimento alla riforma

La programmazione didattica introdotta dalla legge 517 offre un esempio paradigmatico delle difficoltà di realizzare innovazioni educative in un contesto operativo, come la scuola, slegate dal sistema culturale di riferimento. Spiega inoltre la ragione per cui le pratiche innovative si sono fermate alla periferia del sistema non entrando a modificare il piano del funzionamento. Ha prevalso un'attenzione burocratica tesa alla formalizzazione dei principi e delle procedure anziché un'acquisizione di principi conoscitivi. Ancora oggi nei discorsi tra gli operativi della scuola, ai vari livelli, si assiste a riferimenti duplici: alla scuola formale (quella della programmazione) e alla scuola operativa (quella reale, delle pratiche). Tutto ciò evidenzia più che una crisi della scuola nel nostro paese una crisi interna al processo riformatore. L'assenza di una cultura comparativa tra gli esperti del legislatore, così come tra gli operatori scolastici, ha favorito quel tipico errore procedurale dell'agire seguendo un fine pragmatico e utilitaristico al di là del carattere nazionale, verso cui mise in guardia M. Sadler già agli inizi del '900. Esperto di educazione, direttore a Londra di uno studio comparativo per conoscere i sistemi scolastici europei e americani per compararli con quello britannico, Sadler al termine dello studio durato otto anni avverte che "un sistema educativo nazionale è una cosa vivente" è il risultato di lotte, parla di antiche battaglie, "riflette, mentre cerca di migliorarvi, le debolezze del carattere nazionale"². I metodi d'insegnamento e le modalità organizzative della scuola non sono quindi parti slegate e staccabili dal contesto, al contrario sono elementi radicati nel sistema stesso, non separabili dalle condizioni di vita in cui avvengono, tale per cui sarebbe insensato pensare di riprodurli in un altro paese. Il monito di Sadler chiarisce quanto possono essere improduttivi i tentativi di omologazione e di copiatore di altri sistemi educativi. Il vantaggio ci deriva piuttosto dallo studio delle soluzioni trovate a un problema educativo analogo nel nostro sistema, per valutare quali ordinamenti che si sono rivelati positivi altrove possano essere compatibili con le condizioni del nostro sistema. Si tratta quindi di uno studio per capire e conoscere gli altri per ricavarne maggiore consapevolezza del nostro. Il sistema educativo

ma della scuola media; ciò ha dimostrato le difficoltà di realizzare «una professionalità nuova» adeguata ai bisogni formativi di una scuola dell'obbligo. Di qui la necessità di uscire da un concetto astratto di professionalità docente attraverso il riconoscimento di una specificità strutturale della didattica non ridotta al solo aspetto istituzionale ma riconosciuta nella pratica dell'organizzazione del lavoro nella scuola. Cfr. Maragliano, Vertecchi, 1978, pp. 3-25.

- 2 Per un riferimento all'opera di Sadler inerente lo sviluppo della disciplina comparativa in educazione si rimanda a Todeschini, Ziglio, 1992, pp. 144-146.

è intrecciato e in rapporto dialettico con le caratteristiche socio-culturali e storico-politiche di un paese e cioè con la sua storia nazionale, e non è pensabile vagare tra i vari sistemi educativi del mondo cogliendo un elemento qua e un elemento là e pensare di metterli insieme e farli vivere altrove. Cogliendo l'attualità del pensiero di Sadler, anche P. Meirieu evidenzia il ruolo degli studi comparativi rispetto alla didattica sostenendo la non comparabilità di pratiche didattiche a partire dalle sole scelte in aula: diventano incomprensibili se estrapolate dal sistema sociale e culturale in cui avvengono e precisa si tratti di un'ossessione per la "forma didattica" di cui occorre liberarsi³.

La tradizionale insensibilità della nostra cultura scolastica per la ricerca educativa e al come si collega al piano reale ha portato invece a una procedura di compensazione tramite "l'importazione di conoscenze, tecniche, risorse strumentali specialmente dai paesi di lingua inglese" con il risultato di "acuire le contraddizioni, dilatando la distanza tra un'avanguardia intellettuale e il lavoro sempre più degradato della grande maggioranza degli operatori" (Maragliano, Vertecchi, 1978). Attivi divulgatori critici della legge 517 nel campo della ricerca in didattica avvertono il rischio di un'innovazione con larghi margini di ambiguità. La fretta, l'urgenza e in parte l'entusiasmo verso la legge 517 che con l'introduzione delle nuove norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione avrebbe potuto trasformare, nell'operatività, la nostra scuola in senso democratico misero in secondo piano la debolezza strutturale dell'intera operazione innovatrice.

Nel rapporto tra la riforma istituzionale e l'operatività didattica è mancata l'elaborazione teorica destinata a produrre mutamenti nella qualità delle esperienze didattiche. La formula 'programmazione didattica' è utilizzata aldilà dell'apparato concettuale che la spiega in quanto non appartiene alla tradizione pedagogica del nostro paese. In questo senso la cultura pedagogica italiana subisce un prestito concettuale che ha impedito sia una crescita professionale nella scuola sia una reale trasformazione della funzione docente. Esempi del deterioramento del discorso scolastico emergono nell'ambiguità terminologica o banalizzazione empirica di termini specifici, nell'utilizzare la valenza po-

3 P. Meirieu, *Lecòn de Finlande*, <<http://meirieu.com>>. Al rientro da un recente viaggio studio in Finlandia invitato dall'Ambasciata francese a Helsinki e dall'Istituto francese della Finlandia per osservare da vicino un modello educativo cui potersi ispirare, vista la classifica PISA e i risultati eccellenti nei test internazionali, Meirieu sposta l'attenzione sul Sistema quadro in cui quello scolastico s'inserisce, sostenendo l'impossibilità anche solo immaginativa di una trasposizione punto per punto di quel sistema scolastico in un altro: è l'intera realtà educativa con le sue specificità organizzative e istituzionali a essere interessata.

sitiva del termine per coprire il consueto, a volte il vuoto. Lo stesso termine “programmazione”, indice di un procedere dinamico e di una disposizione flessibile del docente, nell’opinione comune è assunto in stretta assonanza col termine “programma” come una modernizzazione, come si trattasse d’indicazioni sullo “svolgimento” del programma che costituisce invece una base statica e prescrittiva per l’insegnamento, fornisce un modello di rapporto didattico basato sulla scansione logica e temporale dei contenuti. Anche il termine “obiettivo”, parola d’ordine nel nuovo lessico, a lungo è utilizzato per operazioni di segmentazione sui contenuti, quasi a sottolineare l’intendimento di senso comune insito, nel nostro paese, nel tradizionale oggetto dell’insegnamento: il contenuto disciplinare.

È così che il sistema scolastico italiano nel rispondere ai bisogni sociali e culturali del paese subisce un disorientamento: la riforma della scuola media del 1962, la più avanzata in Europa nella riforma dei curricoli, introduce un percorso unificato fino all’ottavo anno di scolarità obbligatoria, ma la vigente organizzazione del lavoro a scuola lascia agire una forte selezione di alunni destinati all’abbandono, problema rilevante cui la L. 517 cerca di portare soluzione. Emerge un problema di curricolo generale, quindi, dell’incidenza del curricolo implicito rispetto al curricolo palese, ma soprattutto dell’insufficiente preparazione degli insegnanti e dello scarso coinvolgimento dal basso d’insegnanti e di scuole nel movimento d’innovazione.

3. La comparazione nella ricerca empirica in didattica

Si sostiene la necessità di dare corso a ricerche didattiche che si situino nei contesti in cui avviene il processo educativo, a livello delle pratiche, a contatto con gli educatori che intervengono a realizzarle. Il limite di studi solo formali e istituzionali, ben espresso dai comparatisti, è superabile solo se affiancati da studi empirici. La comparazione in sé non formula teorie, il suo scopo è conoscere realtà “altre” e in tal modo approfondire la conoscenza della propria realtà. Lo studio storico-comparativo, nel supportare le categorie interpretative, fornisce sostanza e significati culturali alle realtà ma il loro contributo rimane comunque insufficiente per comprendere il processo educativo. Sono le analisi di processi reali a fornire descrizioni dei fenomeni da interpretare, come base evidente di comparazione. Vediamo come Meirieu, per chiarire il funzionamento di un ambiente di apprendimento che vede gli allievi al centro della progettazione in un’architettura fortemente interattiva per una gestione degli spazi che assicuri la libertà di movimento all’interno dell’edificio scolastico, ricorra a

una descrizione che specifica un procedere in aula in cui gli allievi non fanno tutti la stessa cosa, allo stesso tempo e allo stesso modo sotto il controllo dell'insegnante:

Qui, in questo corso d'inglese, una ragazzina di una decina d'anni ascolta e fa esercizi nascosta sotto una capanna di pennarelli che si è costruita in un angolo della classe e in cui si fa luce con una torcia. Alcuni suoi compagni, lì vicino, lavorano individualmente nel loro banco, mentre altri discutono attorno a una piccola tavola rotonda" (Meirieu).

Ecco l'importanza del dato empirico che chiarisce il modello, dove lo spostarsi liberamente del bambino appare come spostamento anche di arredi dell'aula senza che ciò crei caos nell'ambiente o intacchi l'autorevolezza dell'insegnante. La forza del dato empirico sta nel significato che un tale comportamento assume negli intendimenti degli adulti.

La ricerca comparativa sul 'fare scuola' diventa dunque possibile e necessaria (Palomba, 1997). L'approccio comparativo trova nello studio dei processi e del loro funzionamento oltre alla conoscenza degli aspetti normativi, l'approfondimento della loro reale applicazione e dei significati che assumono.

La ricerca comparativa è quindi direttamente connessa alla ricerca empirica in didattica.

La sola attenzione agli aspetti formali-istituzionali porta a distorsioni di senso sulla lettura delle pratiche nella scuola, come si è detto in merito alla programmazione didattica o come accentua Meirieu con il ricorso a descrizioni di situazioni reali, e finisce per alimentare solo polemiche e falsificazioni col risultato di allontanare le autorità amministrative dal considerare la ricerca educativa sulla scuola uno strumento per una vera forma di cultura.

Sul piano della politica educativa e del difficile rapporto con la ricerca scientifica nel nostro paese, N. Bottani (2009) sostiene si tratti di piani distanti che sembrano quasi ignorarsi. Una tradizione, quasi un'anomalia rispetto al piano internazionale, tipica del nostro paese, che sarebbe legata anche allo scarso sviluppo di metodi di ricerca per ottenere conoscenze affidabili e credibili tali da costituire un corpo di esperienze basate sulle realtà. Secondo Palomba (2011) si tratta in realtà di limitata *consapevolezza comparativa* che affligge la ricerca educativa italiana piuttosto che di scarsa diffusione degli studi sulla comparazione d'interesse internazionale. Intendendo la *consapevolezza* che, per studiare correttamente fenomeni educativi relativi a diversi Paesi, è necessario padroneggiare specifiche competenze e metodologie, di natura, appunto, 'comparativa'. Riconoscere la debolezza di *consapevolezza comparativa* in edu-

cazione nel nostro paese, allora, “rimane un fondamentale richiamo di metodo» per la comunità dei ricercatori e per le strutture di ricerca accademica”⁴. La dimensione della comparazione nello studio su temi e problemi educativi invita, sul piano delle metodologie, a chiarire su quali aspetti dei fenomeni oggetto d’indagine, quali micro-processi e variabili, si sta focalizzando l’attenzione per meglio comprenderli, descriverli e dunque compararli. Si tratta, quindi, di un problema di metodo che nel caso delle indagini sui processi a scuola richiede ricerche empiriche ed etnografiche.

Bibliografia

- Bertin G.M. (1978). I compiti del Dipartimento di Scienze dell’Educazione. *Scuola e Città*, 5.
- Bottani N. (2009). *Il difficile rapporto tra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Debeauvais M., (1994). L’autonomia delle scuole. Riflessioni comparative di un pianificatore. In D. Izzo, G. Tassinari (eds.), *L’autonomia delle scuole in Europa: realtà e prospettive*. Roma: Armando.
- Dewey J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951).
- Maragliano R., Vertecchi B. (1981). *La programmazione didattica*. Roma: Editori Riuniti.
- Maragliano R., Vertecchi B. (1978). Teorie della didattica, scuola di massa e riforma. In E. Becchi, B.M. Bellerate, C. Pontecorvo, B. Vertecchi (eds.), *Teoria della didattica*. Roma: Editori Riuniti.
- Meirieu P., *Lecòn de Finlande*, <<http://meirieu.com>>.
- Palomba D. (2011). Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica. *ECPS Journal*, 4.
- Palomba D. (1997). La ricerca comparativa in didattica. *La Didattica*, IV, 2.
- Todeschini M., Ziglio C. (1992). *Comparazione educativa*. Firenze: La Nuova Italia.

4 All’interno delle strutture di Dipartimento di Scienze dell’Educazione già al loro nascere si pose il problema delle principali direzioni della ricerca educativa che Giovanni Maria Bertin individuò in: ricerca empirica, ricerca teorica, ricerca storica e ricerca comparata, invitando a connettere necessariamente tali direzioni nello studio dei problemi educativi al fine di evitare deformazioni. Il riferimento a G. M. Bertin, 1978, pp. 4-5, si trova citato da D. Palomba, cit.

VII.
L'educazione comparata oggi.
Individuazione di possibili linee direttrici
per descrivere un settore frammentato

Anselmo Roberto Paolone
Università di Udine

1. Il difficile compito di mappare l'educazione comparata oggi

Chiunque oggi volesse descrivere esaustivamente il panorama internazionale dell'educazione comparata, verrebbe a trovarsi di fronte a un settore di vaste proporzioni in cui i dibattiti sembrano costantemente moltiplicarsi e le correnti di pensiero e le metodologie di ricerca progressivamente ramificarsi e autonomizzarsi. Questi sono segni certamente positivi, nel senso che si tratta di un campo vivo e vitale la cui importanza nel nostro mondo globalizzato, caratterizzato tra l'altro da complessità (*in primis* culturale) e crescente tecnologia, diventa sempre più evidente (Paolone, 2009).

D'altro canto però questa vastità e varietà comportano, per chi volesse tentare una sistematica del settore (oppure semplicemente volesse orientarsi con sicurezza all'interno di esso) il problema di una difficile sintesi (Paolone, 2016, pp. 43-47).

Una soluzione per il ricercatore potrebbe consistere in tal senso nel trovare fili conduttori "trasversali" che consentano di organizzare in modo sintetico l'esposizione di alcune tra le idee attualmente più significative in educazione comparata.

Si potrebbe facilitare tale sintesi costruendo un quadro euristico che faccia riferimento al dibattito che in vari settori dell'educazione comparata intercorre tra *due diverse visioni* dei flussi di idee e pratiche educative. La prima prospettiva preferisce i macro-studi ed è propensa a credere che i flussi tra il Nord e il Sud del mondo abbiano effetti di omologazione globale. La seconda invece sostiene i micro-studi (es.: etnografici) e si focalizza piuttosto sulle declinazioni locali (Paolone, 2016, p. 48).

A questo dibattito, sempre ai fini della sintesi, se ne può sovrapporre un altro per certi versi affine (animato da più parti, ed espresso a volte in termini

formalmente diversi) in cui si discute se e come operare una distinzione funzionale e formale tra l'educazione comparata *applicata* e quella *accademica*.

Un prodromo di questo dualismo “accademica/applicata” in educazione comparata si manifestò quando Il consulente della Banca Mondiale G. Psacharopoulos (1990) attaccò gli studiosi troppo “accademici” auspicando invece una ricerca comparativa “spendibile” in ambito politico e amministrativo. I comparatisti si sarebbero dovuti dedicare meno a porsi etichette gli uni con gli altri sulla corrente metodologica nella quale si iscrivevano, e più ad applicarsi a ricerche di carattere empirico, che permettessero di trarre lezioni comparative utili per i gestori e pianificatori dei sistemi formativi.

R. Cowen (1973, 2006) rispose tra gli altri a tale provocazione, sostenendo come fosse rischioso agire sul mondo in nome dell'educazione comparata, poiché ancora non si comprendevano del tutto le regole di relazione tra il *transfer* di pratiche e idee educative e il contesto in cui si vuole inserirle.

Per Cowen il significato attuale della comparazione educativa è proprio questo: comprendere il comportamento e le modalità dei flussi di idee e pratiche educative attraverso i confini di qualsiasi tipo (nazionali, culturali, concettuali). I flussi possono essere studiati analizzandone lo sviluppo in tre fasi distinte: il *transfer* (passaggio delle idee o pratiche da un contesto all'altro), la *translation* (come le idee o pratiche “importate” vengano tradotte coscientemente nella cultura che le adotta), la *transformation* (come avvenga un adattamento pragmatico – in parte implicito – di ciò che è stato importato, fino alla sua indigenizzazione completa o fino alla sua estinzione totale) (Cowen, 2010).

2. Opportunità di una educazione comparata “applicata”. Ricerca di base e etnografia

Cowen (2006) conclude che il tradizionale approccio “generalista” dell'educazione comparata sembra non riuscire a esaurire la varietà delle esigenze a cui il settore di studi è oggi chiamato a rispondere. Tra questi spiccano gli interventi globali dell'OCSE e di altri organismi internazionali e la grande industria globale della formazione che continua a svilupparsi, caratterizzata da una grande richiesta di consulenti e di report internazionali.

Per questo si pone il problema della “gemmazione” di una branca “applicata” dell'educazione comparata, per liberare i restanti studiosi da tali “prosaique” incombenze, in modo che possano dedicarsi alla ricerca di base.

In tal senso, il discorso critico formulato da Cowen (2010) e il suo invito agli studiosi ad approfondire il tema delle trasformazioni che i modelli, “mon-

diali” o “nazionali” che siano, necessariamente subiscono nel passaggio da una realtà all'altra, ha contribuito a ispirare il crescente ricorso a studi etnografici miranti a comprendere i *transfer* di ogni tipo, nelle loro declinazioni locali. All'incrocio tra un siffatto studio del *transfer* e la critica postmodernista si collocano dei significativi nuovi plessi di approcci comparativi che si confrontano in dibattiti, riconducibili allo schema generale bipartito qui proposto.

Questi numerosi approcci possono essere riassunti sotto la voce “educazione comparata accademica” (anche se non esauriscono tale categoria) che si manifesta generalmente attraverso atteggiamenti critici verso quella “applicata”.

In tal senso, consideriamo in primo luogo le cosiddette “teorie della cultura mondiale”, le cui applicazioni al campo dell'educazione comparata iniziano sin dagli anni '70 (Meyer, Rowan, 1977; Meyer, Boli, Thomas, Ramirez, 1997). In tali prospettive, vi è la convinzione che il mondo costituisca una totalità all'interno della quale i sistemi formativi tendano sempre più verso una inevitabile e progressiva armonizzazione. Questi approcci, tendenzialmente in sintonia con certe istanze dei grandi organismi internazionali (e quindi con la loro ottica pragmatica) sono stati oggetto di polemiche e attacchi, soprattutto ad opera di studiosi che si ispirano alla critica postmoderna, e che spesso si reclamano della ricerca di base.

3. Etnografia per decostruire le metanarrazioni

Le teorie della cultura mondiale (e l'approccio *neoistituzionalista* collegato) si collocano tra quelle che V. Rust (1991) ha definito *metanarrazioni*, cioè grandi costruzioni sistematiche del pensiero umano che si spacciano per natura, e che invece sono piuttosto dei progetti (ad esempio il quadro neoistituzionalista per cui i sistemi scolastici mondiali tenderebbero inevitabilmente verso l'armonizzazione e l'omologazione).

Ma la letteratura comparativa basata su ricerche etnografiche non conferma la convergenza invocata dai neoistituzionalisti, e segnala piuttosto divergenza.

K. Anderson-Levitt (2003) mostra come gli etnografi usino l'evidenza fornita dai dettagli empirici della vita di tutti i giorni per sfidare queste affermazioni “programmatiche” da parte degli adepti delle teorie della cultura mondiale. Gli etnografi mostrando per esempio che, all'interno delle scuole locali, dentro i ministeri, ma anche tra i “riformatori globali” come l'Unesco e la Banca Mondiale, la politica è molto meno omogenea e univoca di quanto le teorie della cultura mondiale vorrebbero far credere.

Carney, Rappleye e Silova (2012) vanno ancora oltre, sostenendo che le teorie della cultura mondiale surrettiziamente supportano le tesi che tra le società (e i sistemi formativi) esistano significative e progressive convergenze (e che questi cambiamenti siano il risultato di processi culturali consensuali). In realtà, essi contestano, ciò viene insinuato mediante l'uso di ipotesi non testate spacciate per scoperte empiriche avvalorate e la maliziosa, ingiustificata dedizione alle analisi quantitative, trascurando lo studio dei micro contesti. Insomma, i neoistituzionalisti suggeriscono un'immagine di omogeneità e poi proiettano questa immagine sui Paesi più poveri, non occidentali e non democratici, senza alcuna reale evidenza scientifica.

Anche le migliori ricerche neoistituzionaliste recenti tendono verso l'ampiezza del respiro piuttosto che la profondità critica necessaria a convalidare seriamente queste ipotesi.

Più che di scienza dunque, affermano i critici, si tratterebbe di modelli programmatici, che finiscono col manipolare le coscienze, contribuendo essi stessi a instillare a livello globale la convinzione che vi sia convergenza tra sistemi formativi e che ciò avvenga per la volontaria adesione dei soggetti interessati, anziché (come di fatto sarebbe) per manipolazione (economica, simbolica, mediatica) da parte dei poteri mondiali forti.

Questo approccio critico di ispirazione prevalentemente etnografica è collegato a quello che Connell (2007) ha definito il *Southern Turn* e alla cosiddetta critica postcoloniale. Quest'ultima era stata già integrata nell'educazione comparata (Crossley, Tikly, 2004), ma nel nuovo contesto acquista un più pregnante significato.

In educazione comparata la critica postcoloniale denuncia una tendenza alla connivenza tra i tradizionali approcci di studio eurocentrici, la violenza colonialista e la subordinazione di epistemologie alternative da parte dei poteri mondiali forti e dell'accademia a essi collegata.

Per questo gli *insight* teorici fino a oggi marginalizzati, prodotti da studiosi e intellettuali delle regioni periferiche, specialmente sulle tematiche della decolonizzazione, della ri-colonizzazione e delle relazioni di potere mondiali inique, dovrebbero essere attentamente vagliati e valorizzati per la loro capacità di dare nuovo impulso alla conoscenza, all'equità e alla giustizia.

4. La critica al sistema dei benchmark

Una ulteriore uova frontiera dell'educazione comparata (nella sua versione "accademica") consiste nell'approccio critico verso l'uso onnipresente dei ben-

chmark e indicatori internazionali da parte di vari comparti della nuova *governance* mondiale e nazionale (Nóvoa, Yariv-Mashal, 2010), che invece sarebbe legato all'educazione comparata "applicata".

In questo senso P. Broadfoot (2000) sostiene che la diffusione crescente a livello internazionale dell'uso di indicatori costituisce lo sviluppo più potente e insidioso sino a oggi nel processo di dominazione mondiale da parte di un particolare modello educativo.

I benchmark internazionali e i riferimenti comparativi sembrano essere usati come antidoto alla crisi di legittimità politica che sta minando i regimi democratici contemporanei, tendenza globale che percepisce la comparazione (soprattutto nella sua versione "applicata") come il metodo che troverà l'evidenza della verità scientifica, e perciò legittimerà l'azione politica.

I politici cercano indicatori educativi internazionali che gli consentano di costruire progetti educativi legittimati da una sorta di impresa comparativa globale.

Da costoro, il termine *comparazione* viene usato come bandiera di convenienza per attirare l'interesse internazionale e i fondi, e per collegare il bisogno di valutare le politiche nazionali con riferimento a scale e gerarchie di ordine globale (si pensi ad es. al PISA o all'indicatore di Shanghai).

Il risultato (dicono alcuni esponenti dell'approccio critico/accademico) è una comparazione "soft" che, pur vantando credenziali "applicative", manca di solide basi teoriche e metodologiche.

Gli studi condotti e pubblicati dalle organizzazioni come lo IEA o il PISA, se analizzati criticamente in tal senso, mostrano questa artificiale "costruzione" della conoscenza e della politica (Pereyra, Kotthoff, Cowen, 2011).

Bibliografia

- Anderson-Levitt K. (2003). A World Culture of Schooling? In K. Anderson-Levitt (ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave MacMillan.
- Broadfoot P. (2000). Comparative Education for the 21st Century. *Comparative Education*, 36, 3.
- Carney S. (2010). Reading the Global. In M. A. Larsen (ed.), *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense.
- Carney S., Rappleye J., Silova I. (2012). Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, 56, 3.
- Connell R. (2007). *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Crows Nest, New South Wales: Allen & Unwin.

- Cowen R. (1973). A Query Concerning Developments Within and the Responsibilities of Comparative Education. *Canadian and International Education*, 1, 2.
- Cowen R. (2006). Acting Comparatively Upon the Educational World: Puzzles and Possibilities. *Oxford Review of Education*, 32, 5.
- Cowen R. (2010). Transfer, Translation and Transformation: Re-thinking a Classic Problem of Comparative Education. In A.R. Paolone (ed.), *Education Between Boundaries*. Padova: Imprimerie.
- Crossley M., Tikly L. (2004). Postcolonial perspectives and comparative and international research in education: a critical introduction. *Comparative Education*, 40, 2.
- Meyer J.W., Rowan B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 2.
- Meyer J.W., Boli J., Thomas G.M., Ramirez F.O. (1997). World Society and the Nation State. *American Journal of Sociology*, 103, 1.
- Nóvoa A., Yariv-Mashal T. (2003). Comparative Research in Education: a Mode of Governance or a Historical Journey? *Comparative Education*, 39, 4.
- Pereyra M.A. Kotthoff H.G., Cowen R. (eds.) (2011). *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests and Changing School*. Rotterdam: Sense.
- Paolone A.R. (2009). *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità*. Roma: Monolite.
- Paolone A.R. (2016). Accademica o applicata? Educazione comparata, convergenze-divergenze globali e etnografia nella contemporaneità. In N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (eds.), *Manuale di educazione comparata*. Brescia: ELS La Scuola.
- Psacharopoulos G. (1990). Comparative Education: From Theory to Practice, or Are You A:/neo.* or B:/*ist?. *Comparative Education Review*, 34, 3.
- Rust V. (1991). Postmodernism and its Comparative Education implications. *Comparative Education Review*, 35, 4.

VIII.
La formazione in servizio degli insegnanti in Italia:
quali spazi per sensibilizzare alle questioni di genere?
Suggerimenti dalla ricerca comparativa

Carla Roverselli
Università di Roma Tor Vergata

Introduzione

La sensibilizzazione degli insegnanti italiani alle questioni di genere non è argomento consueto: se ne parla poco sia nella formazione in servizio sia in quella in ingresso.

Come noto il Decreto Ministeriale 19 ottobre 2016, n.797 ha portato ad attuazione il comma 124 della legge 107/2015 che stabilisce la natura obbligatoria, permanente e strutturale della formazione in servizio dei docenti di ruolo, ed ha adottato il *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* (MIUR, 2016a)¹.

Dopo una breve presentazione del *Piano*, avanzo alcune critiche relativamente ai potenziali sviluppi di questa riforma destinata alla formazione dei docenti in servizio, rifacendomi ad alcune considerazioni elaborate da studiosi americani a proposito di riforme similari alla nostra verificatesi negli Stati Uniti negli ultimi vent'anni.

Nella formazione degli insegnanti non solo in Italia, ma anche in Europa, si dà poco spazio alla dimensione di genere, e l'atteggiamento degli insegnanti e di chi li forma verso tali questioni è spesso di stampo conservatore.

Nel *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* si accenna molto brevemente alla dimensione di genere in soli due punti all'interno di uno degli obiettivi della formazione in servizio. Queste due fugaci menzioni rimandano in verità ad una articolazione ben più complessa delle questioni, sia all'interno della scuola, sia nella recente legislazione scolastica.

1 Nel sito: <http://www.istruzione.it/piano_docenti/> (ultima consultazione: 12/04/2018) si trova il decreto ministeriale 797/2016, il Piano Nazionale di formazione e le Circolari Ministeriali di supporto ed esplicazione.

1. Il Piano per la Formazione dei docenti 2016-2019

Riformare la formazione degli insegnanti è diventata, secondo Loomis, Rodriguez e Tillman (2008), una tendenza internazionale, che nonostante i differenti contesti nazionali e le differenti tradizioni, condivide un insieme simile di aspettative, obiettivi e interventi politici. Tuttavia se si analizzano queste similitudini un po' più in profondità si scopre che al cuore delle riforme esistono *competing agendas*, forze in competizione tra loro che hanno aspettative contrastanti, si pongono finalità e approcci differenti che riflettono differenti ideologie e interessi politici (Cochran-Smith, 2001). Le riforme che riguardano la formazione degli insegnanti sono dunque un processo complicato, influenzato da contrastanti aspettative e modellato inoltre dalla complessa natura del contesto in cui operano gli insegnanti e i loro formatori (Wang et al., 2010).

Il “rimodellamento” della formazione degli insegnanti (che ovviamente si realizza anche attraverso la formazione in servizio) è un impegno mosso dalla necessità che le nazioni hanno di prevedere una più ampia riforma dell'istruzione, ma è anche l'effetto della doppia pressione esercitata su di loro dai test comparativi internazionali (PISA) e dalla *performance* economica nazionale (McMahon, Forde, Dickson, 2015).

Il Decreto 797/2016 (che si pone all'interno della cosiddetta *Buona scuola*) si propone di promuovere le condizioni per bloccare il declino in cui versa la scuola e la cultura nel nostro Paese. Ciò si intravede già negli obiettivi che il *Piano Nazionale* si pone: la crescita personale e professionale del singolo docente; il miglioramento della scuola; lo sviluppo dell'intero Paese (MIUR, 2016a, p.9). Si afferma infatti che la crescita del Paese (e del suo capitale umano) richiede un sistema educativo di qualità che guardi allo sviluppo professionale del personale della scuola come ad un obiettivo strategico (MIUR, 2016a, pp. 5.16).

Il *Piano Nazionale* per la formazione dei docenti prevede una sostanziale revisione innovativa della formazione in servizio degli insegnanti, degli strumenti per attuarla, delle procedure di accreditamento degli enti pubblici e privati che offrono attività formative per il personale scolastico, delle modalità di selezione delle aree tematiche e dei corsi prescelti dai docenti per attuare il proprio sviluppo professionale, della *governance* dell'intero sistema di formazione in servizio, attraverso l'impiego della piattaforma digitale SOFIA (Domenici, 2016; Riva, 2018).

Nel *Piano* viene rivalutato il collegamento tra prima formazione, formazione in servizio e sviluppo professionale e culturale continuo – reso praticabile

con l'autonomo impiego della «carta elettronica personale» e con l'attuazione di percorsi significativi di ricerca professionale, che vedono gli insegnanti soggetti attivi dei processi (MIUR, 2016b).

L'obbligatorietà della formazione non si traduce in un numero di ore da svolgere ogni anno, ma nel rispetto del contenuto del Piano Formativo, scelto dal Collegio Docenti ed elaborato sulla base degli indirizzi del Dirigente Scolastico. Inoltre il sistema di formazione in servizio guarda anche alle prospettive di carriera dei docenti (MIUR, 2017a, pp. 2-10). Non è tuttavia definito in modo chiaro come si realizza la carriera del docente e la progressione di carriera non viene quantificata economicamente. Alcune sigle sindacali avanzano dubbi sul fatto che le ore di formazione possano rientrare tra gli obblighi contrattuali di servizio e auspicano che anche il personale ATA venga coinvolto nella formazione (Federazione UIL, 2017).

Altre criticità si segnalano relativamente alla piattaforma SOFIA (*sofia.istruzione.it*), predisposta dal Ministero per permettere ai docenti di scegliere tra le tante iniziative formative proposte in un catalogo *online*. Nella piattaforma c'è anche una sezione in cui ogni docente può attestare la quantità e la qualità delle attività di formazione svolte. Per il momento questa attestazione non coincide e non dà luogo alla produzione di un portfolio professionale del docente, per il quale si prevedono successive messe a punto (MIUR, 2017b, pp. 2-3). I sindacati però intravedono in questa procedura possibili ritorsioni future.

Certamente le finalità di questa riforma mirano in alto. La “retorica” della riforma intende supportare il miglioramento dei docenti, promettendo incentivi e prospettive di carriera, ma nello stesso tempo introduce numerose procedure burocratiche tese, giustamente, a verificare l'auspicato miglioramento. Nel prossimo futuro bisognerà vedere se questo aumento di controlli e di burocrazia non produca poi effetti inaspettati nella vita dei nostri insegnanti.

Infatti alcuni studi svolti negli Stati Uniti da Thomas Popkewitz (1989; 2010), alla fine degli anni Ottanta, hanno potuto verificare che purtroppo riforme, molto simili alla nostra, che facevano leva sugli incentivi dati agli insegnanti, hanno prodotto un inatteso cambiamento: e cioè il lavoro dei docenti si è intensificato molto (in quanto caricati di maggiori incombenze burocratiche) ma è diventato meno soddisfacente da un punto di vista sociale e intellettuale.

Di una riforma statunitense successiva (*No Child Left Behind Act*) avvenuta nel 2001, che stressava in particolare la preparazione disciplinare dei docenti (Wiseman, 2012) Popkewitz (2008, p.123) critica la pratica del portfolio dell'insegnante. Secondo lui, il portfolio è una tecnologia di pianificazione e

calcolo della vita. Le procedure di documentazione delle attività svolte, richiedono ad ogni insegnante di oggettivare e soggettivare se stesso, in quanto ognuno dovrà oggettivarsi in termini di valore economico, identificando e classificando il proprio stock di capitale umano che mette a disposizione dell'istituzione scolastica. Il portofolio dunque da una parte mette in luce i talenti dell'insegnante, dall'altra lo mercifica.

2. Un insegnante sensibile alla dimensione di genere

Nel *Piano per la formazione dei docenti* si individuano gli ambiti prioritari di formazione del prossimo triennio a partire dai bisogni reali dei docenti. I bisogni reali di formazione sono dati, secondo quanto si legge nel documento, dall'intersezione tra i bisogni nazionali, le esigenze delle scuole e le necessità di sviluppo professionale dei singoli (MIUR, 2016a, p. 23).

A partire da queste premesse vengono indicati gli ambiti prioritari di formazione per il prossimo triennio, che si articolano in tre aree: 1. competenze di sistema, 2. competenze per il 21mo secolo, 3. competenze per una scuola inclusiva. L'educazione di genere si colloca all'interno delle *Competenze per una scuola inclusiva*.

Il *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* accenna molto brevemente alla dimensione di genere in soli due punti all'interno dell'obiettivo 4.7 dedicato a "Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale". Qui si dice infatti che è necessario far acquisire agli insegnanti "competenze specialistiche in materia di rispetto delle affettività", rimandando con ciò anche alle questioni relative all'educazione alla sessualità e al rispetto delle identità di genere (MIUR, 2016a, p. 44). In un secondo punto, all'interno delle "competenze di cittadinanza in senso lato" si menziona la parità di genere, come dimensione della cittadinanza (MIUR, 2016a, p. 45). Si tratta dunque di due fugaci menzioni che rimandano ad una articolazione ben più complessa delle questioni, sia all'interno della scuola, sia nella recente legislazione scolastica.

Bisogna in primo luogo avere presenti gli ostacoli che ha incontrato la diffusione della *Strategia Nazionale* per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere (2013-2015), messa a punto dall'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (Unar, 2014) nel passato triennio 2013-2015, predisposta in seguito all'adesione dell'Italia al progetto sperimentale proposto dal Consiglio d'Europa per l'attuazione e l'implementazione della Raccomandazione del Comitato dei

Ministri CM/Rec (2010)5. La *Strategia Nazionale* promossa dall'Unar è stata criticata perché condivide «l'ideologia gender» e perché non riconosce la dovuta importanza alla corresponsabilità educativa dei genitori (Malizia, Nanni 2016). Sembra infatti che i genitori non siano stati informati a sufficienza con iniziative specifiche. Ciò in parte spiega le polemiche e le proteste che sono confluite in manifestazioni di contrasto alle iniziative promosse per la diffusione della *Strategia Nazionale* nelle scuole, iniziative considerate contrarie alla posizione etica di alcune famiglie e foriere di introdurre le teorie del gender nella scuola (Comitato Articolo 26, 2015).

La legge n.107/2015 sulla “Buona Scuola” menziona le questioni di genere nel comma 16 che contiene una specificazione dell'obiettivo della prevenzione e del contrasto a ogni forma di discriminazione alla cui attuazione deve impegnarsi tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione.

Questo comma ha incontrato numerose difficoltà soprattutto da parte di associazioni di genitori. Introduce nella scuola l'educazione alla parità tra i sessi e la prevenzione della violenza alle donne. Si rivolge contemporaneamente a studenti, docenti e genitori. Parla di educazione e non di un insegnamento, facendo riferimento esplicito alla Convenzione di Istanbul, ratificata dal Parlamento Italiano con voto unanime (Legge 27 giugno 2013, n.77), che mira proprio a prevenire e contrastare violenza e discriminazioni. Purtroppo bisogna riconoscere che a volte è mancata un'aperta denuncia dell'omofobia e della violenza alle donne, e quindi il ruolo educativo della scuola è cruciale (Santerini, 2015).

I fugaci accenni alle questioni di genere nel *Piano per la formazione dei docenti* devono dunque tenere conto sia delle polemiche pregresse, sia delle posizioni ministeriali esplicitate in questo e in altri documenti.

Nel Piano per la formazione degli insegnanti, l'educazione alla parità di genere viene fatta rientrare all'interno delle competenze di cittadinanza (MIUR, 2016a, p.45) in quanto il Ministero la colloca lì, come ha pure esplicitato in una nota di chiarimento (MIUR, 2015). Secondo il MIUR le preoccupazioni, soprattutto dei genitori, deriverebbero da una non corretta interpretazione del comma 16 della legge 107/2015. Infatti il comma 16, si spiega nella Circolare Ministeriale appena citata, risponde alla puntuale esigenza di attuare i principi costituzionali di pari dignità e non discriminazione (Costituzione Italiana, articoli 3, 4, 29, 37, 51) e quanto prescritto dal diritto europeo che vieta ogni forma di disparità per motivi relativi al genere, alla religione, alle convinzioni personali, alle disabilità, all'età e all'orientamento sessuale e politico.

Pertanto nel *Piano per la formazione dei docenti*, la fugace menzione della parità di genere all'interno delle competenze di cittadinanza rimanda senz'altro a tutto quello che abbiamo appena esplicitato.

Ciò sta a dire che il Ministero non trascura questo aspetto della formazione degli insegnanti. Tuttavia la brevità e la cripticità con cui se ne parla nel *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019* sta pure ad indicare quanto questo argomento sia ancora problematico da trattare pubblicamente, perché il dibattito tende ad assumere contorni fortemente ideologizzati.

Pertanto parlare anche delle questioni di genere con gli insegnanti durante la formazione in servizio sarebbe quanto mai proficuo. Potrebbe avere ricadute positive non solo nelle loro capacità relazionali e nello stile di insegnamento ma nell'intero Paese, tanto per ritornare all'affermazione con cui si apre il *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*:

La crescita del Paese (e del suo capitale umano) richiede un sistema educativo di qualità, che guardi allo sviluppo professionale del personale della scuola – in coerenza con una rinnovata formazione iniziale – come ad un obiettivo strategico, di respiro internazionale, ripreso e valorizzato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR, 2016a, p. 5).

Bibliografia

- Cochran-Smith M. (2001). Reforming Teacher Education. *Competing Agendas. Journal of Teacher Education*, 52 (4): 263-265.
- Comitato Articolo 26 (2015). *Scuola e Gender*. In <http://comitatoarticolo26.it/wpcontent/uploads/2015/06/ComitatoArticolo26_DossierScuolaeGender_0.9b.pdf> (ultima consultazione: 12/04/2018).
- Comitato dei Ministri degli Stati membri del Consiglio d'Europa (2010). *Raccomandazione CM/Rec (2010)5 sulle misure volte a combattere la discriminazione fondata sull'orientamento sessuale o sull'identità di genere*. In <<https://rm.coe.int/16804c6-add>> (ultima consultazione: 12/04/2018).
- Consiglio d'Europa (2011). *Convenzione sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica*. Istanbul, 11 maggio 2011.
- Domenici G. (2016). «Piano per la formazione (in servizio) dei docenti 2016-2019»: nuovi rapporti scuola/università? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 14: 11-18. <<http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1100/850>> (ultima consultazione: 12/04/2018).
- Federazione UIL Scuola RUA (2017). *Formazione del personale scolastico. Anno scolastico 2017-2018. Facciamo il punto*. In <http://www.uil.it/uilscuola/sites/default/files/formazione_e_piattaforma_sofia_2.pdf> (ultima consultazione: 12/04/2018).
- Legge 27 giugno 2013, n.77 – Ratifica ed esecuzione della Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne

- e la violenza domestica, fatta a Istanbul l'11 maggio 2011. In: <<http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2013;77>> (ultima consultazione: 12/04/2018).
- Loomis S., Rodriguez J. Tillman R. (2008). Developing into similarity: Global teacher education in the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*, 31(3): 233-245.
- Malizia G., Nanni C. (2016). Parità di genere e politiche dell'educazione: problemi e prospettive. *Orientamenti Pedagogici*, 63 (4): 839-863.
- McMahon M., Forde C., Dickson B. (2015). Reshaping teacher education through the professional continuum. *Educational Review*, 67 (2): 158-178.
- MIUR (2015). *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art. 1 comma 16 legge 107/2015*, Prot. AOODPIT n. 1972 del 15/09/2015. In <<http://www.istruzione.it/allegati/2015/prot1972.pdf>> (ultima consultazione: 12/04/2018).
- MIUR (2016a). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. In <http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf> (ultima consultazione: 12/04/2018).
- MIUR (2016b). *Nota 35 del 7 gennaio 2016*. In <[http://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/MIURAOODPITREGISTRO_UFFICIALE\(U\)0000035_07-01-2016.pdf](http://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/MIURAOODPITREGISTRO_UFFICIALE(U)0000035_07-01-2016.pdf)> (ultima consultazione: 12/04/2018).
- MIUR (2017a). *Allegato alla Nota n. 9684 del 6 marzo 2017*. In <http://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/allegato.pdf> (ultima consultazione: 12/04/2018)
- MIUR (2017b). *Nota prot. 25134 del 1 giugno 2017*. In <<http://www.istruzione.it/allegati/2017/prot25134%2001-06-2017.pdf>> (ultima consultazione: 12/04/2018).
- Popkewitz T. S., Lind K. (1989). Teacher Incentives as Reforms: Teachers' Work and Changing Control Mechanism in Education. *Teachers College Record*, 90 (4): 575-594.
- Popkewitz T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*. New York – London: Routledge – Taylor & Francis Group.
- Popkewitz T. S. (2010). The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility. *Journal of Teacher Education*, 61 (5): 413-421.
- Riva M.G. (2018). Formare nuovi insegnanti tra norme, conoscenza di sé e benessere. In S. Ulivieri et al., *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 87-100). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santerini M. (2015). Scuola e famiglia anti-discriminazioni. *L'Avvenire* 14.08.2015, p.3. In: <<http://www.avvenire.it/Commenti/Pagine/SCUOLA-E-FAMIGLIA-ANTIDISCRIMINAZIONI-.aspx>>(ultima consultazione: 12/04/2018).
- Unar – Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (2014). *Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e*

sull'identità di genere (2013-2015). In <<http://www.unar.it/unar/portal/?p=1921>> (ultima consultazione: 12/04/2018).

Wang J. et al. (2010). Understanding Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 61 (5): 395-402.

Wiseman D.L. (2012). The Intersection of Policy, Reform, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63 (2): 87-91.

IX.
I bisogni formativi interculturali degli educatori
nei servizi toscani per l'infanzia:
i risultati di una ricerca internazionale

Clara Silva
Università di Firenze

Introduzione

Promuovere relazioni interculturali costituisce oggi una priorità educativa non solo italiana e nemmeno esclusivamente europea, bensì mondiale. Una priorità che non riguarda solo la scuola e l'ambito dell'educazione ma la società nel suo complesso (Silva, 2015). L'intercultura è e deve farsi il volano che accompagna l'interazione e il reciproco scambio interpersonale e tra gruppi che abitano le società pluralistiche, così da consentire alla multiculturalità di trasformarsi in convivenza pacifica (Cambi, 2001; Pinto Minerva, 2002; Silva, 2005; Nigris, 2016). In tal modo si impedisce che le differenze culturali, le asimmetrie socio-economiche, le disparità di diritti e di opportunità degenerino in conflitti spingendo le persone più vulnerabili verso la marginalità sociale (Tarozzi, 2015). Affinché l'educazione possa davvero contribuire a migliorare le relazioni sociali occorre promuovere relazioni interculturali in tutti i contesti educativi, compresi quelli rivolti alla prima infanzia (Silva, 2011).

Il progetto MECEC (Multicultural Early Childhood Education and Care), realizzato in seno al programma Erasmus Plus e che ha coinvolto tre paesi – Italia, Spagna e Ungheria –, ha come obiettivo finale proprio quello di promuovere l'intercultura nei servizi educativi per la prima infanzia grazie a una formazione puntuale delle educatrici in servizio. La stessa Unione Europea – sia attraverso direttive e raccomandazioni sia grazie a diverse linee di finanziamento come quella entro cui si colloca il progetto descritto in questa sede – promuove un'idea di formazione lungo l'intero arco della vita, intesa come strumento privilegiato per contrastare l'esclusione sociale ed economica e combattere la povertà educativa (EU, 2010; 2011).

1. L'intercultura e i servizi educativi per l'infanzia

L'intercultura è divenuta un tema centrale anche per il nido d'infanzia, un contesto educativo che oggi, alla pari della scuola, è chiamato ad accogliere un'utenza eterogenea sia sul piano linguistico sia su quello etnico-culturale. Frutto di un sempre più accentuato processo di radicamento di famiglie immigrate sul territorio italiano, la presenza di bambini dell'immigrazione e dei loro genitori nei servizi educativi pone le educatrici della prima infanzia di fronte a nuovi compiti e a sfide inedite che vanno ben oltre le pratiche di accoglienza e di inserimento nei servizi (Silva, 2011). Si tratta, per le educatrici, di avviare un processo di rinnovamento educativo e relazionale finalizzato alla piena inclusione dei figli dell'immigrazione, visti come soggetti di diritti alla pari dei cittadini italiani, anche se a livello giuridico, nostro malgrado, non lo sono (Della Zuanna, Farina, Strozza, 2009). Per il personale educativo, educatrici e coordinatori pedagogici *in primis*, si tratta non tanto di attivare esperienze occasionali per far fronte a situazioni di emergenza, ma di mettere in atto modelli e pratiche educative stabili, fondate sulla consapevolezza che la realtà sociale in cui si opera è in continuo cambiamento. Il lavoro delle educatrici dei servizi per l'infanzia diventa perciò più impegnativo, in quanto richiede la capacità di rivedere schemi conoscitivi e interpretativi e, là dove necessario, persino di modificare modalità organizzative e pratiche educative consolidate (Silva, 2011).

Importante in primo luogo è la conoscenza del contesto sociale di provenienza dei bambini immigrati e dei loro genitori, non solo per impostare modalità educative e relazionali in sintonia con il loro mondo, ma anche per comprendere meglio i punti di vista delle madri e dei padri relativi ad esempio alla loro idea di bambino, alla loro immagine dell'infanzia, alle loro credenze relative alle modalità di cura, ai loro stili educativi ecc. Conoscenze necessarie alle educatrici per esercitarsi a interpretare il non detto dei genitori, a sospendere il giudizio là dove non sono riuscite a decodificare certi comportamenti e per impostare modalità comunicative relazionali che rafforzino la relazione tra servizio e famiglie.

L'obiettivo che si è posto MECEC è quello di realizzare nei paesi partner uno studio di settore in merito ai bisogni educativi delle educatrici e dei coordinatori pedagogici in servizio per quanto concerne l'intercultura, al fine di elaborare puntuali percorsi di formazione volti al rafforzamento delle loro competenze e conoscenze in merito. Il progetto ha esaminato e confrontato le normative relative all'ECEC in Europa e all'integrazione dei bambini e delle famiglie di minoranze etniche o immigrate nei vari paesi partner, consentendo

una conoscenza e condivisione di buone pratiche all'interno di un gruppo di educatori di diversi paesi. Nello specifico MECEC ha:

- esplorato le conoscenze e le esperienze di successo, le buone prassi, le innovazioni esistenti nella UE;
- consentito la condivisione di esperienze di successo nei paesi partner;
- esplorato la realtà dei servizi per la prima infanzia nei paesi partner e le forme di sostegno pubbliche ai bambini svantaggiati;
- rilevato dati sulla composizione dei gruppi target di bambini;
- individuato percorsi formativi a livello internazionale;
- svolto un'indagine comparata sui bisogni educativi interculturali degli educatori in servizio.

I bisogni formativi delle educatrici in merito all'educazione interculturale – focus dell'indagine – sono stati esplorati tramite un questionario semistrutturato a risposte sia multiple sia aperte. Una scelta metodologica dettata dalla necessità di creare un “collegamento tra la dimensione osservabile del comportamento e quella delle idee, o rappresentazioni (sociali, individuali e culturali), e il coinvolgimento di tutti i protagonisti della ricerca, a cui è chiesto di pensare e (ri)pensare alla propria esperienza educativa e alle loro attribuzioni sensoriali attraverso domande, stimoli, curiosità, attitudini e strumenti (narrativa o grafica) dei ricercatori” (Bove, 2009, p. 12).

Partendo dall'assunzione della centralità dell'osservazione nell'indagine scientifica, prima di procedere alla costruzione dello strumento di ricerca, abbiamo condotto uno studio esplorativo sulla popolazione di riferimento per raccogliere informazioni sull'utenza a cui è rivolto il questionario (Silva, Freschi, Caselli, 2018). Successivamente, dopo aver specificato le finalità e gli obiettivi della ricerca (Gattico, in Mantovani, 2000, p. 119), abbiamo definito le aree e i costrutti da indagare, suddividendo la struttura del questionario in sei aree tematiche principali: la conoscenza del fenomeno, esigenze di formazione interculturale, formazione iniziale, formazione *in itinere*, relazione con le famiglie e approccio con altre diversità. Quindi, delineati gli indicatori intorno a cui strutturare il questionario, sono state elaborate le domande da presentare agli educatori e l'ordine di presentazione delle stesse, deciso sulla base di una “successione di canalizzazione”, partendo cioè da domande più generali a domande più specifiche. L'intento è stato quello di dare agli educatori l'opportunità di concentrarsi sul tema dell'interculturalità. Il risultato è stato un questionario semi-strutturato composto da 31 domande a risposta chiusa (domande a scelta multipla, a scelta multipla e a filtro) e da tre domande a risposta

aperta. Il questionario è stato poi condiviso con tutti i partner del progetto, che lo hanno adattato ai propri contesti e realtà. Ogni partner ha quindi proceduto all'esecuzione dell'indagine empirica, dopo aver identificato il proprio campione.

Nel contesto italiano, la ricerca si è svolta in Toscana e il campione era composto dal personale operante nei servizi ECEC gestiti dalla cooperativa ARCA, in particolare educatori/educatrici e coordinatori pedagogici/coordinatrici pedagogiche. Una volta elaborato, il questionario è stato collocato on-line tramite una pagina web appositamente allestita; contemporaneamente tutti gli educatori e le educatrici e i coordinatori e le coordinatrici pedagogiche della cooperativa Arca, circa 300 persone, sono stati invitati a compilarlo via e-mail. Dopo diversi solleciti, sono stati raccolti 101 questionari, compilati per lo più da educatori/educatrici, essendo esiguo il numero dei coordinatori in servizio. La scelta di somministrare il questionario on-line è stata effettuata dopo aver considerato i molteplici vantaggi che tale modalità presenta. Infatti, i sondaggi on-line sono più veloci: i tempi dell'indagine sono indubbiamente inferiori a quelli propri dei metodi tradizionali (per posta ordinaria, per telefono o per colloqui faccia a faccia). Inoltre, consentono un monitoraggio e un'analisi dei dati più rapidi: la facoltà di essere in grado di accedere ai dati e di analizzarli nel momento stesso in cui sono disponibili – senza tempi morti dovuti alla raccolta, alla trascrizione, all'invio ecc.) – è una caratteristica fondamentale dei sondaggi on-line, che influisce positivamente sui tempi di esecuzione, riducendoli in modo significativo. Un altro vantaggio è rappresentato dai costi inferiori rispetto a indagini analoghe condotte con metodi tradizionali. Vi è poi da considerare anche che in questo genere di sondaggi il rilevamento dei dati non è intrusivo: un questionario compilato on-line è un questionario a cui l'utente ha deciso di rispondere, su richiesta di pochissimi agenti esterni. Inoltre, l'anonimato consente agli intervistati di essere veramente se stessi, di esprimere le proprie opinioni anche quando sono scomode o 'impopolari'. Da ultimo, il medium on-line, consente di coprire un ampio territorio geografico (Caselli, 2005).

2. Il profilo degli educatori

Quanti hanno risposto al questionario sono educatori/educatrici impiegati nei servizi educativi gestiti dalla Cooperativa ARCA cioè parte del personale in servizio non soltanto a Firenze e dintorni, ma anche in altre realtà toscane, come ad esempio Livorno, Borgo S. Lorenzo, Montelupo, Forte dei Marmi, Iso-

la d'Elba, Reggello, Cerbaia, Fucecchio, Vinci, Sesto Fiorentino, Serravalle, Vicchio, tra le altre. Le loro risposte hanno consentito di tracciare il profilo dell'educatore nei servizi educativi, che, come è noto, per la stragrande maggioranza è donna (95%), ha un'età media tra 18 e 40 anni, è impiegato a tempo pieno con un contratto di lavoro stabile. Riguardo alla formazione iniziale, la maggior parte degli intervistati (38,6%) ha una laurea in area pedagogica (Pedagogia, Scienze dell'Educazione, Scienze dell'Infanzia, o equivalenti) anche se un numero considerevole (il 16,8%) ha solo un diploma in Dirigenza dei servizi per la prima infanzia, seguito dal 10,9% di professionisti con un diploma in Scienze della Formazione Primaria (insegnanti di scuola primaria), ottenuto tra il 2001-02. Le due categorie rimanenti – ossia il diploma in Educazione Sociale e Psico-pedagogico, e la laurea in Psicologia – rappresentano il 6,9% circa ciascuna. Completa il quadro una percentuale del 19,9% di persone in possesso di altro diploma.

Rispetto alla consapevolezza del pluralismo sociale e culturale, la maggior parte degli intervistati (77,2%) sostiene che i propri servizi e il personale corrispondente ne è dotata, anche se in modo non sufficiente, mentre il 13,9% ritiene che lo sia pienamente e solo l'8,9% non lo sia. Per quanto concerne possibili ripercussioni di tale realtà su management e organizzazione dei servizi educativi per la prima infanzia le opinioni sono divise, poiché il 47,5% ha risposto “non molto (poco)”, mentre il 41,6% “sì, abbastanza”, cui va aggiunto un 10% circa di persone che ritengono non creino problemi “per nulla” e solo l'1% al contrario ritiene che li creino “molto”.

Circa la richiesta di indicare se l'eterogeneità dei bambini ha implicato eventuali cambiamenti nell'organizzazione e nella gestione del loro modo di lavorare, il 67,3% ha risposto “no”, mentre solo il 16,8% ha risposto “sì, in maniera parziale”. Ciò pur avendo affermato per il 41,6% che il pluralismo può generare “abbastanza” problemi nella cura e nell'educazione dei bambini. E laddove, per coloro che hanno risposto affermativamente, si è chiesto di indicare quali problemi di management e di organizzazione dei servizi educativi per la prima infanzia sarebbero generati dal pluralismo (con possibilità di fornire più risposte), i più critici sono stati considerati, nell'ordine: le difficoltà di linguaggio (78,2%); le difficoltà culturali (62,4%); le difficoltà di integrazione (52,5%); le difficoltà religiose (18,8%); le difficoltà economiche (15,8%).

È evidente la prevalenza di un approccio che vede la cultura e l'integrazione come variabili che decidono i meccanismi di inclusione-esclusione nel contesto sociale. Un altro punto di vista prevalente – e comunemente diffuso nella nostra società – è quello che associa l'idea di “diversità” a quella di “straniero”,

tralasciando ogni considerazione circa le diversità interiori le cui frontiere non coincidono necessariamente con quella che separa autoctoni e alloctoni (Silva, 2005).

3. La realtà degli immigrati nella percezione degli educatori

Per quanto concerne la conoscenza da parte del personale educativo in merito alla realtà di immigrati, rifugiati e famiglie Rom presenti sul territorio, intesi come categorie maggiormente percepite come “diverse”, più della metà degli intervistati (57,4%) ha risposto di avere poche conoscenze, il 14,9% ritiene di non avere alcuna conoscenza, mentre il 25,7% degli intervistati, invece, sostiene di essere piuttosto consapevole delle loro condizioni.

Di fronte a una simile situazione, è interessante osservare che metà del personale intervistato (49,5%) ritiene di essere consapevole dei bisogni delle famiglie di bambini immigrati, rifugiati e Rom (CIRRF: Children of Immigrant, Refugees and/or Roma Families), anche se non in maniera sufficiente; un'altra metà (46,5%) ha risposto di non esserne per nulla consapevole e solo il 4% ha dichiarato di essere pienamente consapevole dei loro bisogni.

Essendo il pregiudizio uno dei maggiori meccanismi di esclusione, è stato chiesto agli educatori se ritengono che i CIRRF e le loro famiglie siano oggetto di discriminazione: la maggior parte di loro (62,4%) pensa che siano “abbastanza” vittime di pregiudizi, un quarto (25,7%) conferma l'esistenza di tale atteggiamento con maggior convinzione (“sì, molto”), mentre il 10,9% crede che i pregiudizi non siano un gran problema, e l'1% ritiene che questi soggetti non siano in assoluto vittime di pregiudizi.

Riguardo all'atteggiamento verso i servizi educativi, agli educatori è stato chiesto se i CIRRF vengono volentieri al nido: secondo la maggior parte di loro sì (39,6% “abbastanza”, 37,6% “sì, molto”); molti meno sono coloro che hanno notato poca inclinazione alla frequenza del servizio in cui lavorano (19,8% “non molto/poco”), o addirittura un rifiuto totale (3%, “no”).

Alla domanda relativa ai sentimenti degli educatori rispetto alla presenza di CIRRF nei loro servizi, domanda che peraltro prevedeva la possibilità di dare più risposte, su 99 persone che hanno risposto 64 sono le risposte “umanaamente coinvolto”; 46 “coinvolto professionalmente”, mentre solo 21 “a proprio agio”; interessante è il dato che “solo” 15 sono le risposte “inadeguato (incompetente)” in materia, mentre 6 “indifferente” e 4 “a disagio”.

4. Conoscenze sull'interculturalità da parte del personale educativo

Un'altra dimensione indagata riguarda le conoscenze in materia interculturale possedute dal personale educativo così come le modalità con cui tali conoscenze sono state apprese nonché se ciò è avvenuto durante la formazione iniziale o in servizio. Un dato interessante a tale proposito è che il 16,8% degli intervistati ha risposto affermativamente circa l'aver avuto opportunità di rinforzare le proprie conoscenze sull'interculturalità e sui problemi ad essa relativi durante la propria formazione iniziale, mentre più della metà (57,4%) ha avuto opportunità parziali ("sì, ma solo parzialmente"); al contrario, il 24,8% non ha avuto affatto tale opportunità, e l'1% dice che è stata troppo limitata e non in grado di rispondere ai suoi bisogni adeguatamente. Minori paiono però le possibilità di rinforzare le proprie conoscenze interculturali durante il tirocinio in servizio: l'11,9% soltanto ha avuto una tale opportunità, il 45,5% l'ha avuta solo "in parte", mentre notevole è la percentuale (40,6%) di coloro che non hanno avuto "per nulla" questa opportunità, mentre il 2% l'ha avuta, ma "non molto, poco".

Un simile quadro, che mostra importanti esigenze di apprendimento non pienamente soddisfatte, è coerente con il bisogno espresso da un certo numero di educatori di acquisire le abilità interculturali necessarie per un'interazione efficace con i CIRRF e le loro famiglie: il 68,3% ritiene di non possedere affatto tali abilità, ma di averne bisogno; il 17,8% ritiene di possederle, sebbene non creda siano necessarie abilità specifiche in quell'ambito; il 13,9% ritiene di possederle, mentre nessuno ha risposto di non possederle e di non ritenerle necessarie. Riguardo poi gli strumenti interculturali e educativi necessari per accogliere i bambini CIRRF e le loro famiglie, solo pochi educatori (4%) sostengono di possederli, mentre il 68,3% ritiene di possederli, ma non abbastanza, mentre il 24,8% è convinto di non possederli affatto. Può essere interessante riportare qui alcune risposte individuali: un educatore scrive che una formazione sarebbe necessaria, sebbene affermi nel contempo in modo apparentemente contraddittorio "che l'accoglienza sia intrinseca a tutti gli educatori"; un altro afferma che gli strumenti interculturali e educativi sono da ricondurre a "una sensibilità personale, non molto condivisa", alludendo al fatto che l'opinione diffusa li considera un surplus soggettivo rispetto alla professionalità richiesta per il ruolo svolto in servizio. Nel complesso, però, per la maggior parte gli intervistati hanno detto di avere bisogno di una formazione interculturale che li possa aiutare a rispondere meglio alle esigenze specifiche dei CIRRF: il 58,4% sostiene di averne "abbastanza" bisogno, mentre il 26,7% di averne "molto" bisogno; circa il 13,9% ritiene invece di aver "poco" bisogno di una formazione in-

terculturale e soltanto l'1% non avverte affatto questo bisogno. Le aree in cui gli intervistati ritengono di avere una particolare mancanza di abilità interculturali per gestire meglio questi bambini sono: per il 39,6% le routine quotidiane (cambio, sonno, pranzo ecc.), per il 24,8% le attività strutturate e per il 6,9% il gioco libero. Molti tra gli educatori sentono il bisogno di aggiungere qualcosa in più: l'indicazione maggiormente ricorrente riguarda il bisogno da loro avvertito di una formazione interculturale specificamente rivolta alla gestione delle relazioni con i genitori dei CIRRF (17% ca).

A confermare quanto illustrato sono le risposte alla domanda volta a rilevare la percezione del bisogno di una formazione specifica sulla diversità in generale che potrebbe aiutare gli educatori a comprendere meglio le necessità dei bambini e dei loro genitori. La quasi totalità afferma infatti di avvertire questo bisogno ("abbastanza" per il 47,5%, "molto" per il 34,7%), di contro al 12,9% che ritiene di averne "poco" bisogno e al 5% che afferma di non averne alcuna necessità.

Ne risulta pertanto che il personale educativo che lavora nei servizi educativi per la prima infanzia ha bisogno (ed è consapevole di tale bisogno) di una formazione (corsi universitari, formazione in servizio, corsi follow-up ecc.) in educazione interculturale, con particolare attenzione ad approcci, metodologie e tecniche da applicare nell'interazione con i bambini provenienti da background sociali, culturali linguistici o altro "differenti", e con le loro famiglie e comunità. Certamente, a fianco dell'acquisizione di strumenti e competenze rivolti a conoscere e gestire la diversità, restano fondamentali la consapevolezza della propria diversità e l'importanza di decentrare il proprio punto di vista, che insieme compongono un prerequisito essenziale per costruire un ambiente pedagogico realmente interculturale (Cambi, 2001; 2006).

5. L'intercultura nei servizi educativi

Se si considera il quadro formativo appena descritto, in cui circa la metà degli educatori risulta priva di una formazione *ad hoc* in area interculturale, non può sorprendere che la metà degli intervistati (50,5%) riferisca che il loro servizio educativo non ha ancora introdotto niente di nuovo in termini di promozione e implementazione dei progetti mirati alla promozione dell'interculturalità e che un quarto (25,7%) affermi che il proprio servizio educativo ha implementato programmi e attività interculturali, ma solo occasionalmente, mentre solo il 12,9% dichiara che il servizio ove lavora prende in considerazione la dimensione interculturale all'interno di tutte le sue attività.

Collegando l'esigenza di attività interculturali alla presenza di bambini CIRRF, alcuni educatori si sentono in dovere di specificare che nel loro servizio "non ci sono stati casi simili" o vi sono "pochi bambini" di tale categoria. Tali precisazioni danno modo di comprendere che diversi educatori presuppongono che le attività interculturali riguardano soltanto bambini stranieri o facenti parte delle minoranze, e che, laddove essi non siano presenti in classe, non c'è bisogno di promuovere e implementare specifiche azioni interculturali. Si tratta di una prospettiva ampiamente superata in pedagogia, ma che riflette un orientamento ancora diffuso nel mondo educativo italiano, fondato sulla convinzione che le attività interculturali siano da realizzare come risposta a un'emergenza connessa alla presenza di figli degli immigrati in classe (Abdallah-Preteceille, 1999; Damiano, 1999; Silva, 2005; Portera, 2006). In effetti, se si prendono in analisi le risposte alle domande aperte relative all'idea che gli educatori si fanno dell'educazione interculturale, si nota che per la maggior parte di loro questa consiste in uno strumento per accettare, accogliere e integrare l'"altro" o il "diverso". Tale disciplina si fonderebbe, sempre in base a tali risposte, su alcuni concetti principali, quali: conoscere, rispettare, ricevere, accogliere, integrare ecc., in relazione sempre a un'"altra" e "diversa" cultura. Un simile approccio coesiste in maniera a-problematica con l'idea, assai più corretta, secondo cui applicare tale prospettiva educativa in classe significherebbe educare tutti i bambini allo stesso modo, senza pregiudizi, così da offrire a tutti loro la stessa opportunità di essere parte della società. Solo alcuni educatori hanno insistito sull'interazione autentica, sulla reciprocità e sullo scambio culturale inerenti a un processo di mutuo apprendimento.

Tutto ciò potrebbe spiegare certe risposte miranti a sdrammatizzare le problematiche incontrate in classe: se non vi sono criticità non vi è necessità di introdurre modifiche alla programmazione tradizionale e ai modelli educativi applicati, affermano alcuni educatori. In tale prospettiva si possono forse leggere le risposte alle domande relative alla qualità delle relazioni tra i bambini autoctoni e i CIRRF: il 40,6% le ritiene eccellenti; il 34,7% buone; il 13,9% piuttosto buone e solo il 5,9% indifferenti. Sulla stessa falsariga le risposte riguardo la relazione tra le famiglie autoctone e quelle dei CIRRF, nello specifico: 40% piuttosto buone; 24% indifferenti; 20% buone; 1% eccellenti. Là dove però gli educatori avvertono un maggiore disagio è nella loro relazione con le famiglie dei CIRRF, a dimostrazione del fatto che la criticità viene spostata al di fuori della classe, nel rapporto con le altre figure adulte che si prendono cura dei bambini, cioè i loro genitori. A tale proposito la metà degli educatori (50%) ritiene che vi siano difficoltà relazionali "da entrambe le parti", cioè sia da parte delle famiglie che degli educatori stessi, mentre un quarto di loro è

dell'avviso che tali difficoltà riguardino principalmente le sole famiglie, mentre al contrario il 4% ritiene che le difficoltà siano avvertite principalmente dagli educatori; infine, se si dovesse dar credito a un quinto di loro (21%), non ci sarebbero difficoltà tra gli educatori e le famiglie dei CIRRF.

Laddove le relazioni sono percepite come difficili, le azioni che potrebbero migliorarle dovrebbero essere – sempre dando credito agli intervistati – preferibilmente mirate a organizzare incontri di gruppo e individuali: momenti di riflessione sui problemi educativi più significativi (42%), tra i genitori (37%), mirati ad affrontare problemi specifici di ogni classe (9%), includendo colloqui sistematici e individuali tra genitore e insegnante (25%). Al di là delle risposte previste dal questionario, alcuni educatori hanno aggiunto che sarebbe opportuno realizzare incontri mirati a: combattere giudizi e pregiudizi; migliorare la comunicazione; organizzare eventi interculturali con la partecipazione di tutti (bambini, genitori, nonni, educatori), così come introdurre un servizio di mediazione culturale o di traduzione di documenti e informazioni. Ciò di fronte a una realtà in cui, nella maggior parte dei casi (88%), i servizi non organizzano incontri e corsi di formazione interculturale per le famiglie.

In base alla loro esperienza, gli educatori valutano in questo modo – usando la griglia offerta nel questionario – la partecipazione dei genitori di bambini CIRRF e il loro livello di presenza agli incontri organizzati dai servizi educativi e dalle scuole: in generale gli incontri (intesi come appuntamenti programmati) sembrano essere meno frequentati dai genitori (“raramente” per il 58% e “mai” per il 5%) rispetto agli eventi definiti come feste (“raramente” per il 43% e “mai” per il 4%). Coerentemente con altre ricerche svolte in precedenza (Silva, 2004), è opinione degli educatori che i genitori non si presentino a tali occasioni d’incontro o lo facciano di rado (la domanda dava possibilità di fornire più risposte): per motivi di lavoro (33%), per motivi linguistici (27%), per un evidente disinteresse (21%), per un differente modo di concepire la relazione scuola-famiglia legato a differenze culturali (16%), perché si sentono a disagio con i genitori autoctoni (19%) o con gli stessi educatori (2%).

Nove educatori su dieci ritengono che sarebbe importante tradurre la documentazione e le informazioni inviate dai servizi educativi alle famiglie dei CIRRF, ma per tre quarti di loro “non vi sono le risorse per farlo” mentre solo il 2% afferma che questa traduzione è disponibile nei loro servizi. Analogamente ritengono quasi all’unanimità che ci sia bisogno di un servizio di mediazione linguistico-culturale (“qualche volta” per l’80,2%; “sempre” per il 17,8%), mentre solo un’esigua minoranza (2%) ritiene che non sia “mai” necessario.

Le diete specifiche richieste dai genitori (per motivi religiosi o altri) per i

loro figli sono ormai parte integrante della vita dei servizi e delle scuole in molti contesti educativi (Favaro, 2012; Silva, 2013) e ciò si riflette nelle risposte degli educatori che confermano che l'orientamento dei loro servizi è generalmente favorevole: il 91,1% afferma che il proprio servizio accetta richieste per diete specifiche se fatte da genitori, essendo questo un diritto sia dei bambini che dei genitori; circa il 4% afferma che il proprio servizio accetta simili richieste così da permettere a tutti i bambini di imparare gusti e tradizioni diverse.

Bibliografia

- Abdallah-Preteille M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Ambrosini M. (2011). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Campani G. (2002). *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Napoli: Liguori.
- Caselli M.C. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita & Pensiero.
- Catarci M., Macinai E. (eds.) (2015). *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino.
- Damiano E. (1999). *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D., Favaro G. (2012). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commission (EC) (2010). A Strategy for smart, sustainable and inclusive growth. In <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>> (ultima consultazione: 13/06/2018).
- European Commission (EC) (2011). European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals. In <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0455>> (ultima consultazione: 13/06/2018).
- Favaro G. (2012). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.

- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- IDOS (2017). *Dossier statistico Immigrazione 2017*. Roma: Centro Studi e Ricerche Idos.
- Mantovani, S. (ed.) (2000). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR (2015a). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, a cura dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Intercultura, documento inviato alle scuole con circolare del Capo Dipartimento, 9 settembre 2015.
- MIUR (2015b) *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri*, a cura dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Intercultura, documento inviato alle scuole con circolare del Capo Dipartimento, 9 settembre 2015. <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7560>> (ultima consultazione: 20/06/2018).
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*. A cura dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Intercultura. In <https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/publicazione_intercultura.pdf> (ultima consultazione: 13/06/2018).
- Nigris E. (ed.) (2016). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Milano: Pearson.
- Perillo C., Manenti R. (2016). Integrazione in Europa. Migranti, formazione e capitale umano. In M. Santagati, V. Ongini (eds.). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015* (pp. 137-162). Milano: Fondazione Ismu.
- Perotti A. (1996). Educazione interculturale. Approcci e proposte del Consiglio d'Europa. In G. Campani (ed.). *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità* (pp. 147-163). Napoli: Impermedium.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Santerini M. (2003). *L'intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Silva C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Silva C. (2005). *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*. Nuova edizione aggiornata e integrata. Pisa: Del Cerro.
- Silva C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Silva C. (2013). Cura e intercultura nella percezione delle educatrici dei nidi toscani. In E. Catarsi, E. Freschi (eds.). *Le attività di cura nel nido d'infanzia* (pp. 121-139). Parma: Junior-Spaggiari.

- Silva C. (2015). *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*. Milano: FrancoAngeli.
- Silva C., Freschi E., Caselli P. (2018). ECEC in the European Union: analysis and governance of ECEC systems of four Member States. *Form@are*, 18(1): 234-247.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- United Nations (UN) (2017). *International Migration Report 2017. Highlights*. New York. In <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf> (ultima consultazione: 13/06/2018).
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

X. VoiceS, un progetto europeo sulla figura del docente*

Lilia Teruggi, Franca Zuccoli

Università di Milano-Bicocca

1. Un progetto e una piattaforma per riflettere e lavorare insieme sulla formazione dei docenti

Il testo qui presentato vuole raccontare, seppur in modo estremamente sintetico, un progetto europeo dal titolo *VoiceS – the VOICE of European TeacherS (VoiceS)*, finanziato dal programma dell'Unione Europea *Comenius, Lifelong Learning*, realizzato nel triennio 2012-2015. Si è trattato di un gruppo composto da più realtà europee, tra cui il nostro Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano-Bicocca¹, che hanno come funzione principe quella relativa alla formazione degli insegnanti dei diversi ordini scolastici. Insieme a loro sono stati coinvolti diversi partner: docenti e ricercatori universitari e di istituti di alta formazione (in particolare sono stati individuati i seguenti ambiti disciplinari: didattica e pedagogia generale, didattiche disciplinari e nuove tecnologie per l'insegnamento), referenti per le politiche europee, tutor e supervisor del tirocinio, dirigenti scolastici (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado), insegnanti dei diversi ordini scolastici e studenti universitari ovvero futuri insegnanti.

Attualmente la rete relazionale e progettuale che da questo lavoro è nata, seppure senza più finanziamenti dedicati al suo sviluppo, sta cercando di man-

* Si segnala che il contributo qui presentato è frutto di un progetto condiviso, in fase di scrittura però si è proceduto con una suddivisione dei paragrafi, pertanto: i paragrafi 1.3, 1.4 sono stati realizzati da Lilia Teruggi, mentre i paragrafi 1.1, 1.2 da Franca Zuccoli.

1 Ecco nel dettaglio le università coinvolte: Saxion University of Applied Sciences (Saxion), Enschede, Olanda (Coordinatore), University College of Teacher Education Styria, Graz, Austria, University of Derby, Inghilterra, Univerzita Palackeho v Olomuci, Olomuc, Repubblica Ceca, Universitat Autonome de Barcelona, Spagna, Universidade do Minho, Braga, Portogallo, Uludag Universitesi, Bursa, Turchia, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia.

tenere vivo e propositivo il continuo confronto sulle ipotesi teoriche e sulle pratiche agite nei vari paesi in materia di formazione dei docenti. Per questo motivo questo gruppo propone e realizza scambi di studenti, ricercatori e docenti, azioni condivise, nonché momenti di confronto in presenza.

Risulta fin da subito interessante segnalare come, nelle frasi precedenti, si sia usato espressamente il termine generico “istituzioni”, poiché non in tutti i paesi implicati la formazione dei futuri docenti è realizzata grazie a un percorso simile a quello italiano, con un corso di laurea di cinque anni, a ciclo unico, appositamente dedicato a questo fine. Il progetto si rivolgeva, per questo motivo, a diverse realtà, estremamente variegate, come: università, istituti magistrali, centri di ricerca, scuole di specializzazione. Questa continua chiarificazione, su molti termini, è stata uno dei punti cruciali, che ha caratterizzato questa rete, permettendo solo dopo l’attraversamento di questo fondamentale passaggio, un reale scambio di esperienze e ragionamenti, necessario al fine della costruzione dei vari progetti. Le finalità evidenziate, fin dalla prima stesura della proposta, sono state dedicate a sviluppare una riflessione sulla figura del docente della scuola primaria e secondaria in servizio, sulla tipologia della sua formazione, unita all’ipotesi della progettazione di un futuro master dedicato alla possibile “creazione” della figura di un insegnante europeo. Si trattava di ripensare la formazione degli insegnanti in un’ottica europea, tenendo conto e al contempo superando, laddove fosse necessario, o mettendo a sistema e capitalizzando invece, laddove fosse possibile, le differenze e le peculiarità dei sistemi scolastici nazionali. Questo obiettivo più generale è stato poi declinato in tre azioni caratterizzanti, così definite:

1. produrre una riflessione comune tra università, scuole di formazione e istituti scolastici sulle tematiche chiave per la formazione degli insegnanti in ottica europea (con una specifica attenzione verso la professionalizzazione, l’identità, la diversità e la cittadinanza europea);
2. favorire lo scambio di esperienze tra i diversi livelli della formazione;
3. sviluppare delle linee guida orientate alla costituzione del primo Master europeo per la formazione degli insegnanti.

2. L’educazione comparata come possibilità di confronto

Un elemento che ha fortemente caratterizzato questo progetto è stato quello legato alla necessità di conoscersi, di esplicitare in modo aperto i riferimenti diretti che l’organizzazione istituzionale nazionale e le pratiche messe in cam-

po avevano alla loro base. Come si evidenziava nel primo paragrafo, riferendosi solo a titolo esemplificativo al termine “istituzione”, un momento necessario è stato quello volto a rendere manifesti i passaggi formativi che ogni nazione ha attuato e attua² nei riguardi della formazione iniziale degli insegnanti, come pure nella formazione permanente dei docenti in servizio. Questa chiarificazione a partire dai compiti svolti dalle rispettive istituzioni, si è poi allargata all’analisi dei termini e alle loro diverse significazioni nelle varie nazioni, oltre che alle pratiche a esse collegate.

Partire dalle parole per arrivare a giungere al confronto puntuale sui percorsi formativi è risultato uno dei punti fondamentali nella costruzione di una modalità di lavoro condivisa, nello scambio delle esperienze già realizzate, come pure nella progettazione di futuri percorsi comuni e degli scambi tra diverse nazioni (Hytti, O’Gorman, 2004). Durante tutto il progetto si è reso sempre necessario non dare per scontati i singoli passaggi, propri di ogni paese, ma studiarli in profondità, portando in evidenza le specificità e le differenze, per poter ideare traiettorie collettive. In questo senso l’uso dell’educazione comparata, con la sua modalità di approfondimento qualitativo, intesa anche nella libertà d’uso di metodologie e strumenti propri dell’analisi storica, uniti a quelli dell’approccio etnografico (Barberi, 2013; Callegari, 2016; Roverselli, 2014; Vexliard, 1967) ha permesso di poter costruire dei ponti di comprensione. Ad esempio l’ideazione di alcune azioni simili, nate riferendosi a una serie di libretti dai titoli significativi: *European identity*, *European diversity*, *European citizenship*³, che documentavano precedenti scambi di esperienze tra scuole, è stato un altro buon elemento inteso come base pratica da cui partire, avendo poi un materiale conosciuto, sperimentato e significativo su cui riflettere e progettare nuovamente. Un secondo passaggio è stato quello dedicato a incrementare gli scambi di ricercatori universitari e di insegnanti, dei diversi ordini scolastici, per vedere sul campo, nel concreto delle varie azioni, quali modalità operative venivano realizzate e a partire da questo confronto sviluppare un nuovo pensiero progettuale partecipato.

2 Questa precisazione sul tempo, tra passato e presente, è dovuta ai molti cambiamenti riscontrati nella legislazione relativa alla formazione dei docenti nei singoli paesi coinvolti.

3 I libri citati possono essere scaricati liberamente al seguente indirizzo <http://www.european-teachers.eu/products/e-books/european-identity-european-teacher-part-1> (ultima consultazione 5.6.18).

3. Il riferimento diretto alle competenze del 21° secolo, come necessario tavolo di confronto

Una base sicura grazie a cui orientarsi, cornice di riferimento per l'operato delle singole nazioni è stato anche il collegamento alla normativa europea, posta in connessione coi curricula nazionali. Le competenze del 21° secolo sono state un approdo indiscutibile grazie al quale confrontarsi. La domanda che il gruppo si è posto era quella relativa alla possibilità di valutare in che modo le competenze del 21° secolo, presenti nelle indicazioni curriculari dei diversi paesi europei, venissero considerate nella formazione degli insegnanti (università, scuola, ecc.) e degli alunni nei diversi livelli scolastici. Nella prima fase si è posizionata l'osservazione relativa a come avvenisse la presa in carico di queste competenze nei percorsi di formazione dei futuri insegnanti (nelle diverse modalità formative). Nella seconda fase questa azione è stata riferita all'interno dei curricula nazionali e delle scuole coinvolte nel progetto.

La metodologia con cui si è affrontato questo *case study* è stata così scandita: raccolta della documentazione del corso di laurea in Scienze della Formazione (regolamenti, syllabus, programmi, valutazioni della didattica), analisi della documentazione, individuazione di categorie ricorrenti (Mortari, 2003), rilancio e confronto delle categorie con i protagonisti coinvolti attraverso focus group e interviste (Teruggi, Zuccoli, 2015). Questi percorsi sono stati sviluppati anche negli altri paesi, seppure con le necessarie differenze, e si è poi passati successivamente a fronte dei dati raccolti a un confronto su quanto evidenziato.

Concludendo: tra sogno e realtà

I dieci partner preposti alla formazione degli insegnanti, insieme a scuole e docenti direttamente coinvolti, appartenenti a vari paesi europei implicati nel progetto si sono confrontati e hanno provato a rendere concreto un sogno: quello di mettere sulla carta la proposta di un master per diventare un insegnante europeo. Immediatamente sono state evidenti le difficoltà. Differenti sono, infatti, il numero di anni necessario per arrivare a ottenere il titolo di insegnante, l'istituzione che eroga il progetto educativo, la tipologia di piano di studio, la modalità di reclutamento (concorso, chiamata diretta, graduatoria).

Nonostante gli indubbi ostacoli, che difficilmente possono essere superati, il gruppo, dopo aver sperimentato negli anni la crescita costante del numero di studenti in mobilità tra i vari paesi implicati, che ha generato scambi con-

tinui di pratiche e di riflessioni (Schön, 2006; Teruggi, Bettinelli, 2010), si è impegnato nell'individuare una strada percorribile, che in ogni modo sviluppasse e garantisse quella cultura condivisa europea ormai agita nelle pratiche, che permette al contempo di mostrare e salvaguardare le differenze nazionali.

Attualmente, senza dunque abbandonare il sogno iniziale, ci si sta muovendo nella direzione della formazione di un Consorzio Internazionale tra i diversi partner. Questo consentirà, attraverso l'unione dei progetti Erasmus+ ai fini di studio ed Erasmus+ ai fini di *Traineeship*, l'incentivazione e la stabilizzazione di un interscambio proficuo di studenti e docenti per promuovere la formazione di un insegnante in grado di gestire la complessità della realtà odierna: un docente che sappia promuovere l'identità e la diversità europea in quanto patrimonio culturale e linguistico essenziale per la formazione dei futuri cittadini.

Bibliografia

- Barbieri N. (2013). *La storia dell'educazione in prospettiva comparata. Riflessioni teoriche e studio di casi: due tradizioni di ricerca a confronto*. Padova: Clup.
- Callegari C. (aed.) (2016). *L'educazione comparata tra storia e etnografia*. Roma: Anicia.
- Hytti U., O'Gorman C. (2004). What is "enterprise education"? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, Vol.46 Issue: 1, 11-23, <https://doi.org/10.1108/00400910410518188>.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli (*Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, 1987).
- Roverselli C. (ed.) (2014). *Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell'educazione*. Roma: Aracne.
- Teruggi L., Bettinelli G. (2010). La sfida della coerenza tra formazione e ricerca. In S. Kanizsa, M. Gelati (eds) *10 anni dell'Università dei maestri* (pp. 82-92). Bergamo: Junior.
- Teruggi L., Zuccoli F. (2015). The status of twenty-first century skills within the University of Milan-Bicocca's Degree Programme in Primary Education. *E-PEDAGOGIUM*, 2015(II), 75-87.
- Vexliard, A. (1967). *La pédagogie comparée: methodes et problemes*. Paris: Presses Universitaires de France.

