Sessioni Parallele

Sessione A
Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità. Prospettive teoriche, metodologiche e comparative tra generi, territori e generazioni

Relazioni introduttive
Giuseppe Bertagna
Monica Parricchi
Giancarla Sola
Massimiliano Tarozzi

Interventi
Federico Batini
Enrico Bocciolesi
Anna Bondioli, Donatella Savio
Stefano Bonometti
Emanuela Botta
Chiara Bove, Piera Braga
Amelia Broccoli
Carlo Cappa
Valentina D'Ascanio
Valentina Guerrini
Lorena Milani
Silvia Nanni
Carlo Orefice
Andrea Potestio
Veronica Riccardi
Vincenzo Nunzio Scalcione
Sara Serbati
Emanuele Serrelli
Clara Silva
Claudia Spina

Relazioni introduttive
"Pedagogia del lavoro" o "pedagogia della persona che lavora"?

Giuseppe Bertagna
Professore Ordinario - Università degli Studi di Bergamo
giuseppe.bertagna@unibg.it

"Pedagogia del lavoro e del suo futuro, in sistemi educativi di qualità". Assumere la prospettiva a cui è dedicata la nostra Sessione significa anzitutto investigare la natura del complemento di specificazione nell'espressione "Pedagogia *del* lavoro": saremmo dinanzi ad un genitivo oggettivo o soggettivo?

1. Genitivo oggettivo

Se la pedagogia avesse come proprio oggetto di studio il lavoro, magari quello giudicato nel sentire comune oggi (o ieri) più o meno dignitoso, con tutte le graduatorie economiche e di immagine sociale conseguenti, per cui alcuni lavori andrebbero esclusi e solo alcuni altri sarebbero desiderabili, perché rispettosi della persona che li svolge e, quindi, della sua crescita educativa e soprattutto formativa, saremmo dinanzi ad una struttura epistemologica e metodologica nella quale la pedagogia sarebbe davvero tale, e non tradita, per il suo genitivo oggettivo.

In questo caso, il rischio di confondere la nostra disciplina con la, o peggio ancora, di ridurla a sociologia, diritto, economia, psicologia del lavoro, ingegneria gestionale e organizzativa, geografia, antropologia culturale… e a tutte le altre scienze che studiano il lavoro come fosse un oggetto esistente in quanto oggetto, come può essere un orologio per la fisica, sarebbe altissimo. Con due rischi che mi paiono pericolosi, però.

1 - Il primo: ridurre la pedagogia a ciò che dicono del lavoro considerato come oggetto di studio scienze che, per definizione, non sono affatto pedagogia e non hanno perciò preoccupazioni pedagogiche. Che scienza sarebbe, del resto, una pedagogia che, per costituire una sua identità, parassitasse strutturalmente i mattoni che trova già confezionati e riempiti anche di significati referenziali in campi arati dalle altre scienze, solo per ricondurli ad un preteso significato complessivo che soltanto lei sarebbe in grado di generare?

Questa concezione gerarchica e regale, anzi più propriamente briganteggiante, della pedagogia, la quale non solo porta a casa soltanto cose costruite da altri e sottratte da case d'altri, ma pretende di impossessarsene in modo così padronale da ricondurle, come fosse possibile, ad una unità coerente con il proprio punto di vista, è pretenziosa e velleitaria.

Se anche la pedagogia *re*-impastasse tutta questa refurtiva, facendo riferimento alla *weltanschauung*, alle sensibilità, alle concezioni antropologiche, metodologiche e teleologiche sottese in modo esplicito o implicito a ogni pedagogia, il risultato sarebbe infatti e comunque di gran lunga meno completo di quanto avrebbe potuto essere se fosse stato affidato ad una *ChatGpt* di OpenAI o ad *Atlas* di Google da ultima generazione. Chi infatti può censire, immagazzinare e digerire bene, ancorché a modo proprio, tutto quanto è stato ricercato, scritto e interpretato, in Italia e nel mondo, sul lavoro come oggetto di studio di quante più scienze possibili, meglio dell'AI che, tra qualche anno, avremo affidabilmente, a disposizione?

2 - Il secondo rischio è ancora peggiore del primo: considerare "pedagogia del lavoro" e delle sue prospettive future in sistemi educativi di qualità soltanto l'esplorazione di tutti i libri scritti da altri colleghi pedagogisti che abbiano parlato di questo oggetto di studio al modo del primo rischio e cioè come se tale oggetto, il lavoro, fosse davvero esistente ed autonomo in quanto lavoro. Magari solo per avere più titoli in Asn. Una specie di salto mortale alla seconda potenza nell'astrazione e nella fuga dal reale: non solo non ci si confronterebbe più direttamente con gli "oggetti scientifici chiamati lavoro" costruiti dalle altre scienze poi fagocitati dal punto di vista pedagogico, ma ci si confronterebbe soltanto con le sintesi (o le selezioni) prodotte da altri pedagogisti che hanno già proceduto a questa fagocitazione per farne un'altra ancora. Tra citazioni di citazioni, si giungerebbe, in questo modo, alla massima autofagia non solo dell'identità epistemologica e metodologica, ma anche del residuo prestigio accademico della nostra disciplina. La pedagogia come blablalogia, cultrice, forse anche raffinata, dei *teretismata* (trallalla) di Aristotele (*Analitici posteriori* 83a32-34), fondati sul goethiano "Io lo dico, tu lo dici, ma alla fine lo dice anche quello:/ dopo che lo si è detto tante volte, altro non vedi se non ciò che è stato detto" (*Dico ego, tu dicis, sed denique dixit et ille:/dictaque post toties, nil nisi dicta vides*) (Goethe, 2014).

Ciò che hanno in comune le soluzioni oggettualiste appena indicate, infatti, è considerare oggetti di studio della pedagogia concetti, proposizioni, tesi che parlano sì, per dirla con la filosofia medievale, del *quid est* (dell'*essentia*, della *quidditas*, della *substantia*) del lavoro a cui certo, in qualche modo, pur con tutte le oscure mediazioni del caso, rimandano (il semiotico di Benveniste (1971): lingua come segno di un oggetto reale nominato). Tuttavia, sono costretti a farlo nominando il lavoro soltanto come "discorso", come "lingua in atto" (il semantico sempre di Benveniste). Ovvero a trattare il *quid est* come un *quod est*, cioè come un astratto, un nome che non raggiunge la *physis* della cosa nominata, nel nostro caso il lavoro: e questo semplicemente perché esso, da solo, non esiste in quanto tale, ma esiste soltanto con la persona che lo svolge e di cui esso non è che una manifestazione.

Queste soluzioni dimenticano, quindi, il *sub-iectum*, l'*hypokeimenon*, la *substantia*, l'*hypostasis*, la *subsistentia*, l'*haecceitas* che non è il lavoro, appunto in sé inesistente, ma la "persona che lavora". La quale, come è noto, è quell'unica e singolare esistenza a cui non si aggiunge mai un'essenza separata, ma che è sempre l'estrema realizzazione possibile dell'essenza umana nelle condizioni storiche, organiche e materiali a volta a volta date (Bertagna, 2022).

2. Genitivo soggettivo

Per evitare fraintendimenti, di conseguenza, bisogna fare l'inverso di quanto finora descritto e analizzato: nella definizione "pedagogia del lavoro", il complemento di specificazione va inteso come genitivo soggettivo, non oggettivo.

Per procedere in questa direzione serve partire dalla stessa etimologia del vocabolo "pedagogia": da *pais agoghé*. Ovvero dall'accompagnare e sostenere "qualcuno" (una "persona") che "lavora in un contesto" e che, anche in questo suo vivere lavorando, è sempre immerso nella responsabilità del suo inesauribile processo ascensionale verso la maggiore compiutezza possibile del *quid est* che è. E lo fa cercando con ogni sforzo di migliorare, cambiare, inventare il lavoro che svolge perché così facendo matura e forma sempre più criticamente sé stesso.

In questo senso, è indispensabile, sul piano pedagogico, concepire questo "qualcuno che è chi è" non come un universale astratto (l'uomo, lo studente, il minore, il lavoratore, il dirigente, il sindacalista ecc.), la qual cosa ci riporterebbe al "discorso", al *quod est* a cui si faceva prima riferimento, ma concepirlo proprio semioticamente come Callia (Aristotele, *Metafisica* I, 1, 981a, 13-24), come Emilio (Rousseau), cioè come chi, con il suo unico nome e cognome, nel suo unico tempo (storia), spazio e contesto lavora vivendo. Sovrapponendo, insomma, il più possibile semiotica e semantica. Non è stato proprio Marx (1964, pp. 250 ss.; 1978, pp. 278 ss.), del resto, a ben distinguere il "lavoro vivo" da quello "comandato"? Potremmo anche dire a non ridurre la "persona che lavora" al suo lavoro oggettivato, a merce da scambiare sul mercato al minor prezzo, così costringendola a tradire sé stessa estraniandosi ed alienandosi?

La vera "pedagogia del lavoro", quindi, è soltanto quella che mira a restituire idiograficamente, in modo critico-ascensionale, attraverso la narrazione illuminata da tutte le concettualità interpretative nomotetiche ricavate dalle ricostruzioni idiografiche precedenti, le "persone che lavorano" e che, in quanto "sostanze", hanno la possibilità di affrontare sempre al meglio educativo e formativo ciò che fanno. Ciò al fine dell'inesauribile, reciproco compiersi di tutti gli attori personali coinvolti in un contesto lavorativo, processo che, perciò, deve avvenire sempre di più anche con, sul, tramite, durante il lavoro non soltanto durante la scuola. Meglio: durante la *scholé* (Bertagna, 2020).

D'altra parte, "così come la filosofia della scienza consiste solo in una riflessione sul lavoro dello scienziato e, allo stesso modo, la filosofia della storia può solo consistere in una riflessione sul lavoro dello storico" (Gómez Dávila, 2020, p. 305) analogamente la filosofia della pedagogia non può che essere la riflessione critica sul lavoro del pedagogista inteso come chi è in grado di capire come, quando e perché far ascendere un *minus* verso il suo proprio, essenziale, maggior *magis* possibile proprio mentre svolge "quel" suo lavoro. Qualsiasi lavoro svolga (Bertagna, 2017).

Bibliografia

Benveniste E. (1971). Categorie di pensiero e categorie di lingua. In *Problemi di linguistica generale*, vol. I. Milano: Saggiatore.

Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro.* Milano: FrancoAngeli.

Bertagna G. (2020). Le condizioni della scholé. Una rilettura storico-epistemologica. In E. Balduzzi (Ed.), *L'impegno educativo nella costruzione della vita buona*. Roma: Studium.

Bertagna G. (2022). *Per una scuola dell'inclusione: la pedagogia generale come pedagogia speciale.* Roma: Studium.

Gómez Dávila N. (2020). *Escolios a un texto implicito*, voll. I e II. Roma: Gog. ed. Ediz. orig.: 1996.

Goethe Von J.W. (2014). *Teoria dei colori.* Milano: Il Saggiatore. Ediz. orig.: 1810.

Marx K. (1964). *Il capitale,* libro I. Roma: Editori Riuniti. Ediz. orig.: 1867.

Marx K. (1978). *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica,* vol. II. Firenze: La Nuova Italia. Ediz. orig.: 1857-1858.

Relazioni introduttive

Mondo del lavoro e parità di genere: il ruolo dell'educazione economica, per una società inclusiva e sostenibile

Monica Parricchi
Professoressa Ordinaria - Libera Università di Bolzano
monica.parricchi@unibz.it

1. Lavoro ed inclusione sociale

Il lavoro è una dimensione fondamentale della vita umana. Il soggetto del lavoro è l'uomo stesso che nel lavoro cerca la realizzazione, il compimento della sua vocazione professionale, la costituzione dei rapporti sociali (Lazzarini, 2004). Mediante il lavoro, inoltre, si costituisce la cultura, intesa come modo propriamente umano di abitare il mondo (Nicoli, 2009) per cui la conseguente "cultura del lavoro" risulta connessa alle visioni del mondo e alle rappresentazioni simboliche della storia del pensiero (Costa, 2011).

Negli ultimi anni il mondo è stato caratterizzato da notevoli cambiamenti che hanno influenzato diverse sfere vitali, fra cui i rapporti e le forme di lavoro, mantenendo attive purtroppo, in esse, strutture consuete di discriminazione, fenomeno che viola i diritti fondamentali e ha conseguenze rilevanti dal punto di vista non solo personale ma anche economico e sociale. Le discriminazioni soffocano opportunità, sprecano il talento umano necessario per il progresso economico e accentuano le tensioni sociali e le disuguaglianze (International Labour Organization, 2023). Secondo recenti stime dell'ILO, le donne sono ancora lontane dal raggiungimento dell'uguaglianza nel mondo del lavoro e, in molte parti del mondo, sono intrappolate in lavori poco qualificati e retribuite in maniera inferiore rispetto agli uomini. Tale Organizzazione considera la parità di genere un elemento fondamentale per combattere le discriminazioni nel mondo del lavoro e per realizzare obiettivi strategici quali promuovere e realizzare norme internazionali e principi fondamentali sul lavoro; creare maggiori e migliori possibilità per uomini e donne di poter accedere ad un lavoro e ad un reddito sicuro e dignitoso; rafforzare la copertura e l'effettività della protezione sociale per tutti i lavoratori e le lavoratrici; rafforzare il dialogo sociale.

I motivi dei divari ancora esistenti sono molteplici. I più profondi sono di tipo *culturale* e per questo difficili da affrontare e sradicare. Secondo alcune ricerche della Banca Mondiale (Word Bank, 2022) le differenze dipendono da cosa succede all'interno dei nuclei familiari, da come le famiglie interagiscono con le istituzioni, dalla struttura e qualità delle leggi e dei diritti, dalla qualità e quantità dei servizi pubblici disponibili, dall'istruzione, dai mercati e da come tutto ciò interagisce e influisce con e sulle «istituzioni informali». L'aspetto culturale è complesso, tocca

modi di pensare e comportamenti radicati, atavici, che alimentano e sono alimentati da pregiudizi e stereotipi. Gli stereotipi escludono le donne e ne alimentano l'autoesclusione. Costituiscono una barriera forte da compromettere il perseguimento di una equità reale, che prescinda dal genere, sia orizzontale (pari trattamento delle risorse che possiedono pari capacità) che verticale (uguali opportunità di carriera in funzione delle capacità) (Bottazzi, Lusardi, 2021).

Un altro fattore/ostacolo è rappresentato dal *tempo*, dalle difficoltà cioè di conciliare famiglia e lavoro per cui la pressione dei "work-family conflicts" ricade prevalentemente sul genere femminile, che agisce con il tentativo di conciliare più ruoli, causando inquietudine provocante spesso l'uscita dal mondo del lavoro. Le donne, inoltre, vivono ancora una situazione penalizzante dal punto di vista materiale (capacita reddituale, gestione del patrimonio, carriera lavorativa), fattori che poi si traducono, da un lato, in minore riconoscibilità sociale e, dall'altro, in minore fiducia in se stesse.

2. Il ruolo dell'educazione economica

L'importanza di sostenere e aumentare il livello di competenze finanziarie della popolazione come strumento per tutelare e migliorare il benessere finanziario individuale e sociale e stata evidenziata da un'ampia letteratura a livello sia internazionale che nazionale (Agasisti, 2022; Kaiser et al., 2022). Anche il numero di Paesi che hanno messo in atto politiche pubbliche inerenti all'educazione finanziaria, promosse da attori associativi, pubblici e privati, si e rapidamente moltiplicato negli ultimi anni (Rinaldi, Salmieri, 2020). Tenendo conto che, secondo l'OECD (2020) l'Italia è al venticinquesimo posto su 26 paesi esaminati quanto alle competenze economiche dei suoi cittadini, risulta di importanza strategica per il futuro delle generazioni.

La conoscenza finanziaria e uno strumento di comprensione della realtà e di partecipazione alla società, per cui essere educati ai temi della finanza e del risparmio fin da piccoli, crea cittadini più preparati ad affrontare il mondo (Netemeyer, 2018). L'educazione economica è fondamentale per dare a giovani e adulti consapevolezza della propria posizione di cittadini del mondo, attraverso un processo di progressiva inclusione (Klapper, El-Zoghbi, Hess, 2016), nei meccanismi della società. Gli studi attestano che l'educazione finanziaria a partire dalla scuola aiuta a sconfiggere le differenze socioeconomiche e di genere che si ripercuotono anche nel mondo del lavoro amplificandosi (Lusardi, Mitchell, 2014).

L'educazione finanziaria può dare inoltre un contributo fondamentale a ridurre il gap di genere ed a combattere le disuguaglianze anche nel mondo del lavoro poiché la mancanza di competenze finanziarie si concretizza come una minaccia per tutti i soggetti a rischio di esclusione sociale. L'indagine (D'Alessio et al., 2020) sull'alfabetizzazione finanziaria degli italiani, certifica che il livello di competenze delle donne resta più basso di quello degli uomini (Rapporto Edufin 2022). Poiché tali competenze derivano in buona misura dagli apprendimenti e dai comporta-

menti che maturano nell'arco della vita, molti studi rilevano che una loro precoce acquisizione rende le persone più consapevoli ed indipendenti, favorendo soprattutto i ceti svantaggiati e le donne (Rinaldi, Salmieri, 2020).

Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze è il quinto dei 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, definiti nel 2015 con l'Agenda ONU 2030. Per questo motivo inserire l'educazione finanziaria dalla scuola e indispensabile, non solo per aumentare il livello di alfabetizzazione finanziaria dei giovani ma anche degli adulti in quanto la scuola può fungere da disseminatore verso genitori e comunità.

La questione, a livello macrosociale, del rapporto tra educazione ed economia e una costante invariabile della storia del progresso sociale ed e un tema fondamentale nelle teorie educative, tra i cui principali obiettivi vi è un posto di rilievo al tema dell'accrescimento economico per mezzo delle conoscenze, nell'aspettativa di ricavare benefici per lo sviluppo del Paese. Infatti, il Piano Nazionale di Ripresa e di Resilienza (PNRR) italiano presenta, in coerenza con la Strategia europea, una Strategia Nazionale per la parità di genere 2021-2026[1], che prevede cinque priorità: lavoro, reddito, competenze, tempo, potere. Il suo obiettivo e la risalita di cinque punti entro il 2026 nella classifica del Gender Equality Index[2].

Da decenni le donne all'interno del percorso scolastico e universitario risultano avere un livello superiore di prestazioni ma ciò sembra non essere considerato nel lavoro. La differenza di retribuzione tra uomini e donne a parità di responsabilità e, secondo i dati Istat, di circa il 9%, e si amplia fino al 26% a livello manageriale, evidenziando l'esistenza del cosiddetto "soffitto di cristallo", quale barriera insormontabile che impedisce alle donne e alle minoranze di avanzare in carriera (Bottazzi, Lusardi, 2021). Troppo spesso però alle donne manca la volontà di superare il gap e innalzare le proprie conoscenze finanziare, per prendere decisioni importanti poiché assumono credenze stereotipiche in relazione alle prescrizioni di genere legate alla gestione del denaro.

Si prospetta sempre più inevitabile per la pedagogia promuovere forme di educazione economica non solo nelle scuole ma anche nel sociale e nel mondo del lavoro, per formare giovani e adulti, uomini e donne nelle diverse prerogative e difficoltà a essere in grado di compiere scelte professionali e finanziarie consapevoli, nelle diverse fasi del proprio ciclo di vita.

1 https://www.pariopportunita.gov.it/it/politiche-e-attivita/parita-di-genere-ed-empowerment-femminile/strategia-nazionale-per-la-parita-di-genere-2021-2026/#:~:text=L%27-obiettivo%20è%20guadagnare%205,in%20modo%20efficiente%20ed%20efficace. Retrieved April 2023

2 https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2022. Retrieved April 2023.

Bibliografia

Agasisti T. (2022). *L'educazione finanziaria in Italia: stato dell'arte, sperimentazioni e prospettive*. Trento: Erickson.

Bottazzi L., Lusardi A. (2021). Stereotypes in financial literacy: Evidence from PISA. *Journal of Corporate Finance*, 71, 5.

Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.

D'Alessio G., De Bonis R., Neri A., Rampazzi C. (2020). *Indagine sull'alfabetizzazione finanziaria degli italiani*. Roma: Banca d'Italia.

Kaiser T., Lusardi A., Menkhoff L., Urban C. (2022). Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors. *Journal of Financial Economics*, *145*(2), 255-272.

Klapper L., El-Zoghbi M., Hess J. (2016). *Achieving the Sustainable Development Goals: The Role of Financial Inclusion*. Washington: CGAP.

Lazzarini G. (Ed.). (2004). *Il mondo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Lusardi A., Mitchell O. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, *52*(1), 5-44.

Netemeyer R.G., Warmath D., Fernandes D., Lynch J.G. (2018). How am I doing? Perceived financial well-being, its potential antecedents, and its relation to overall wellbeing. *Journal of Consumer Research*, *45*(1), 68-89.

Nicoli D. (2009). *Il lavoratore coinvolto*. Milano: Vita e Pensiero.

OECD (2020). *PISA 2018 Results: Are Students Smart about Money?* Paris: PISA OECD Publishing.

Rinaldi E.E., Salmieri L. (2020). Gender Gaps in Financial Education. The Italian Case. In L. Salmieri, M. Colombo (Eds.), *The education of gender. The gender of education* (pp. 141-168). Roma: Associazione Per Scuola Democratica.

Word Bank (2022). https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/03/01/nearly-2-4-billion-women-globally-don-t-have-same-economic-rights-as-men. Retrieved April 2023.

Relazioni introduttive

Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità. Prospettive teoriche, metodologiche e comparative tra generi, territori e generazioni

Giancarla Sola
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Genova
giancarla.sola@unige.it

All'interno del Convegno Nazionale SIPED (Bologna, 2-4 febbraio 2023) dedicato al tema "Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro", la Sessione Parallela intitolata "A. Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità. Prospettive teoriche, metodologiche e comparative tra generi, territori e generazioni" ospita una pluralità di contributi. Questi ultimi, còlti nel loro complesso e nella loro specificità, restituiscono una parte delle direttrici teorico-metodologiche che denotano il dibattito contemporaneo in Pedagogia.

Nell'introdurre tale Sessione occorre effettuare alcune premesse, utili a contestualizzare gli interventi che seguono all'interno di un quadro epistemologico-euristico dove il discorso pedagogico riflette la poliedricità di voci che lo compongono. Acquisito che la Pedagogia *(i)* è la scienza generale della formazione, dell'educazione e dell'istruzione culturale dell'essere umano, *(ii)* consiste in un sistema di saperi epistemologicamente rigorizzato, sistematizzato, formalizzato, *(iii)* costruisce conoscenze di ordine sia teorico sia pratico e *(iv)* si caratterizza per un'identità epistemica aperta e plurale – quindi, strutturalmente interdisciplinare –, la tematica oggetto del Convegno sospinge a porre in relazione il problema dei sistemi educativi anzitutto con le dimensioni dell'orientamento e del lavoro. Ciò suggerisce, preliminarmente, di chiarire che cosa è un "sistema educativo" – o, quantomeno, di considerare come tale espressione possa venire intesa –, quindi di soppesarne i nessi espliciti ed impliciti con i pluriversi dell'orientamento e il composito mondo del lavoro. Nelle economie di questa *Introduzione* e per i fini del discorso qui intrapreso, pare congruo richiamare almeno due differenti posizioni interpretative che, entro la storia delle idee e della cultura, rinviano a filosofie del pensiero distinte e a teorie della conoscenza diverse.

La prima posizione è riconducibile a quanto argomentato da Niklas Luhmann e Karl-Eberhard Schorr nel testo *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* – pubblicato in Germania, nel 1979, da Klett e tradotto in Italia, nel 1988, da Armando con il titolo *Il sistema educativo: problemi di riflessività*. Nel delineare la necessità di coniare "formule di contingenza" che, in quanto "dispositivi" del processo gnoseologico, consentano di muovere da "forme di generalizzazione" a forme di "rispecificazione" di ciò che si vuole conoscere, circoscrivendone così

l'"indeterminatezza" e le "compossibilità" (Luhmann, Schorr, 1979/1988, pp. 66-67), i due filosofi tedeschi interpretano l'*Erziehungssystem* come un sistema autonomo ma non isolato dal più articolato sistema culturale, come un sistema parziale del più ampio sistema sociale, come un sistema funzionale all'organizzazione complessiva della società. Sicché la formula di contingenza più adatta per comprenderne la struttura interna e potenziarne l'efficacia è l'"apprendimento dell'apprendere" (p. 94): ossia, l'"abilità contemporaneamente acquisita di usare quel che è stato appreso come fondamento per un ulteriore apprendimento" (p. 95). Con ciò la categoria di formazione, che nei secoli XVIII e XIX indicava la "forma interna" propria di ogni essere umano inteso quale "soggetto di autoriferimento" (p. 82), risulta non costituire più la formula di contingenza più adatta per studiare il processo educativo e rendere l'*Erziehungssystem* funzionale – ossia, utile – al sistema economico che regola la società. Alle filosofie e alle pedagogie della *Bildung* (la formazione) vengono così sostituendosi didattiche e metodologie dell'*Erlernung* (l'apprendimento). Precisano al riguardo gli autori: "non tematizziamo la funzione dell'educazione per le *persone*, ma la sua funzione per il *sistema sociale*" (p. 290). Tale posizione viene ripresa e dettagliata da Luhmann in un suo lavoro successivo, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* – edito postumo, nel 2002, dalla casa editrice Suhrkamp e non ancora tradotto in Italia. Al centro della trattazione torna la questione del sistema educativo, che viene però approfondita indagando lo stretto rapporto che lega il "Mensch" (l'uomo) alla "Gesellschaft" (la società), quindi la "Sozialisation" (la socializzazione) all'"Erziehung" (l'educazione), l'"Organisation" (l'organizzazione) alla "Professionalisierung" (professionalizzazione). Nel muovere frequenti richiami alla "Bildung", alla "Bildungstheorie" (la teoria della formazione) e al "Bildungskanon" (il canone della formazione), Luhmann (cfr. 2002: *passim*) rimarca come nella dimensione squisitamente soggettiva che contrassegna la categoria di formazione "risulti peraltro non riflessa la dimensione sociale" ("bleibt jedoch die Sozialdimension unreflektiert") (p. 196), tratto invece distintivo della vita dell'uomo all'interno della società. Quest'ultima, le cui forme organizzative differiscono ormai da quelle della *Gemeinschaft* (la comunità) – descritte da Ferdinand Tönnies nell'opera *Gemeinshaft und Gesellschaft*, del 1887 –, richiede che il sistema scolastico, il sistema educativo e la pedagogia stessa vengano ripensati quali "Funktionssysteme" (sistemi funzionali) (p. 14) al *Gesellschaftssystem* (il sistema della società). Nel prospettare una *Theorie der Gesellschaft* dove non vi è più spazio per una *Philosophie der Bildung*, Luhmann contribuisce così a sancire, e non soltanto entro il discorso pedagogico, la "tabe della *Bildung*" (Gennari, 2001, p. 54): la consunzione, il disfacimento, l'annientamento della categoria umanistica di formazione armonica dell'essere umano.

La seconda posizione interpretativa che pare proficuo richiamare per accostarsi a una riflessione sui sistemi educativi è storicamente antecedente alla precedente e scaturisce dal fertile alveo della Scuola di Francoforte, con la sua teoria critico-sociale. Senza qui poter sussumere le molteplici declinazioni in cui si è espressa la critica sociale dei Francofortesi, si trasceglie per il suo valore paradigmatico la fi-

gura di Carl Grünberg. Chiamato, nel 1923, da Felix Weil a dirigere l'"Institut für Sozialforschung" legato all'Università di Francoforte e ad assumervi la Cattedra di "Scienze economiche", in occasione del discorso inaugurale – tenutosi nel giugno del 1924 – per la fondazione dell'Istituto Grünberg così chiosa: "le università non vanno intese come istituti scolastici, scuole di formazione per mandarini, grandi aziende per la formazione di massa di funzionari sociali" (cfr. Wiggershaus, 1986/1992, p. 35). Tale è, sinotticamente, la posizione della "Scuola di Francoforte" espressasi attraverso la voce di Grünberg: anticapitalista e antiborghese, critica nei confronti di un sistema sociale che in ragione di logiche economiche ha ridotto la *Kultur* (cultura) al *Markt* (mercato), la *Bildung* (formazione) all'*Erlernung* (apprendimento), il *Mensch* (uomo) a *Funktionär* (funzionario).

Dunque, due posizioni interpretative assai distanti l'una dall'altra. Anche entro tale iato richiedono di essere soppesate le filosofie e le pedagogie, le didattiche e le metodologie, le epistemologie e le logiche attraverso le quali ci si accosta, nel Terzo decennio del XXI secolo, ad affrontare il sistema educativo in quanto problema. Di là dalle molteplici politiche dell'orientamento e del lavoro, sulle quali sovente retoricamente si dibatte enfatizzando il rapporto scuola-lavoro senza tuttavia aver precostituito indirizzi scolastici idonei o aver progettato percorsi di orientamento pedagogicamente sostenuti, si è tutti, *hic et nunc*, di fronte a una scelta di cui occorre assumersi la responsabilità. Da un lato, si può (ri)pensare e (ri)costruire la configurazione dei sistemi educativi moderni attingendo da quella tradizione umanistica che dall'età greco-classica della *paideia* – attraverso la stagione latino-romana dell'*humanitas*, l'epoca cristiano-medioevale della *perfectio* e della *caritas*, il periodo umanistico-rinascimentale della *dignitas hominis* (cfr. Sola, 2016) – giunge fino al Neoumanesimo dell'"Età di Goethe" e alla *Bildung*, strutturandoli quali luoghi per la formazione dell'essere umano. Dall'altro, si può (ri)progettare e (ri)organizzare la struttura dei sistemi educativi attuali aderendo a logiche economiche funzionali ai processi di selezione richiesti dal sistema sociale. Detto in termini più chiari: occorrerà decidere se impegnarsi in un processo di ri-pedagogizzazione della società o, al contrario, schierarsi a favore di quella generale tendenza alla depedagogizzazione (cfr. Gennari, 2018, p. 31) che è già da tempo in atto e dei cui esiziali effetti siamo tutti, più o meno consapevolmente, testimoni.

Bibliografia

Gennari M. (1995). *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura nella Germania e nella Mitteleuropa* [History of Bildung. Self-formation of human being and history of culture in Germany and Central Europe]. Brescia: La Scuola.

Gennari M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo* [Philosophy of human self-formation]. Milano: Bompiani.

Gennari M. (2018). *Filosofia del discorso* [Philosophy of speech]. Genova: Il Melangolo.

Gennari M. (Ed.). (2018-2020). *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento* [Pedagogies and cultures of German Neohumanism between the eighteenth and nineteenth centuries] (Vols. 3). Genova: Il Melangolo.

Gennari M., Sola G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia* [Logic, language and method in pedagogy]. Genova: Il Melangolo.

Luhmann N. (2002). *Das Erziehungssystem Der Gesellschaft* [The educational system of society]. Frankfurt A.M.: Suhrkamp.

Luhmann N., Schorr K.E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* [Problems of reflection in the educational system]. Stuttgart: Klett (trad. it. *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma, 1988).

Sola G. (2016). *La Formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung [The original formation. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*]. Milano: Bompiani.

Tönnies F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft* [*Community and society*]. Leipzig: Reislad (trad. it. *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1963)

Wiggershaus R. (1986). *Die Frankfurter Schule* [The Frankfurt School]. München: Hanser, (tr. it. *La Scuola di Francoforte*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992)

Relazioni introduttive
Pedagogia come filosofia del futuro

Massimiliano Tarozzi
Professore Ordinario - Università di Bologna
massimiliano.tarozzi@unibo.it

1. Crisi della scuola?

La scelta della Siped di dedicare il suo convegno nazionale ai temi che ruotano intorno a tre parole-chiave "Sistemi educativi di qualità", "Orientamento" e "Lavoro" è coraggiosa ed opportuna ad un tempo. Si tratta di temi spinosi e attualissimi sui quali si intrecciano molti approcci e interessi, ma sui quali è stato finora carente uno sguardo pedagogico, che invece è oggi più che mai necessario.

Certo non è mancato lo spazio di riflessione pubblica sui quotidiani nazionali e su una letteratura saggistica divulgativa che costruisce e rinforza uno scenario segnato dal solito piagnisteo di non addetti ai lavori che lamentano la crisi della scuola per orientare al lavoro, assegnandone spesso la colpa alla crisi del sapere pedagogico. Ne sono testimonianza fra gli altri la coppia Mastrocola e Ricolfi, *Il danno scolastico* (2021), Giovanni Floris, *L'ultimo banco* (2018), Ernesto Galli della Loggia che oltre agli articoli sul Corriere della sera è autore de *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola* (2019).

Questi testi, benché fra loro diversi, sono accomunati oltre che da un'inaccettabile omissione del sapere pedagogico – fa eccezione in questo senso il ben documentato libro di Christian Raimo *L'ultima ora* (2022) – da una visione della scuola perennemente in crisi.

Oggi i sistemi di educazione formale sarebbero in crisi perché non in grado di insegnare le competenze necessarie al mercato del lavoro. Non sarebbero adeguati a produrre il necessario capitale umano, né a formare alle richieste di un mercato del lavoro flessibile e sempre più precario. Per altri versi, la scuola attuale sarebbe in crisi perché non in grado di produrre solida qualificazione, in quanto troppo democratica e inclusiva. Di qui la richiesta di maggiore selettività come argine al decadimento generato dalla scolarizzazione di massa.

Attraverso quello sguardo pedagogico, occultato da questa retorica anti-pedagogica che oggi appare dominante, la crisi della scuola appare invece essenzialmente come una crisi di senso. Ciò che sembra drammaticamente in crisi è il senso stesso dell'educazione come pratica di emancipazione, che le è assegnato dal dettato costituzione.

E tuttavia non va nemmeno dimenticato che si tratta anche e forse soprattutto di una crisi di investimenti: la scuola (italiana) è stata semplicemente abbandonata

dalle politiche pubbliche. Secondo OCSE l'Italia è terzultima fra i paesi OCSE per investimenti nell'istruzione con il 7,4% della spesa pubblica (OECD, 2022), mentre va ricordato che secondo gli Obiettivi di sviluppo sostenibili si dovrebbe arrivare al 15% entro il 2030.

Ma la situazione italiana, si inserisce nel solco di una più vasta direzione globale che deriva dall'adozione a-critica di modelli manageriali nel settore pubblico per misurare l'efficienza e l'efficacia degli interventi e dar conto dell'investimento pubblico.

In questa visione neoliberale, il settore pubblico, e quindi anche la scuola, vengono criticati per la loro strutturale inefficienza organizzativa e la mancanza di quegli indicatori oggettivi di performance – di studenti, di insegnanti – che rendono le aziende efficienti.

Questa prospettiva nata in seno all'economia della conoscenza ha diffuso anche nei sistemi educativi (compresa l'università) una cultura della performatività di stampo aziendalistico fra studenti e insegnanti e quella che Biesta (2010) ha chiamato "learnification": lo schiacciamento della funzione della scuola sugli apprendimenti misurabili. Ne sono un esempio i test standardizzati, e la fede nel loro valore non solo performativo, ma anche normativo, per cui si finisce per misurare ciò che è possibile misurare e non ciò che andrebbe misurato; una didattica per competenze ridotta alla misurazione delle capacità per eccellere nel mondo del lavoro; la dequalificazione della professionalità insegnante, lo svuotamento della loro professionalità e soprattutto della loro agency; la demotivazione degli studenti sempre più inquietati dall'idea di essere "perdenti" nella competizione nel mercato del lavoro.

2. Reimmaginare i futuri dell'educazione

Nel paragrafo precedente si sono esaminate criticamente le ragioni della crisi della scuola che si inseriscono nel più globale discorso neoliberista dell'economia della conoscenza. Ma la pedagogia non si limita a offrire uno sguardo critico sul presente. Va invece intesa come una propensione positiva verso il futuro (Bertolini, 2021), la capacità intrinseca ad ogni autentica pratica (e politica) educativa di prefigurare futuri possibili.

In questo senso, nella seconda parte di questo capitolo vorrei introdurre una prospettiva ottimistica, e quindi autenticamente pedagogica, riprendendo il tema dei futuri, incastonato nel titolo di questo convegno fra "dignità" e "qualità".

La tesi è che oggi le politiche e le pratiche educative hanno bisogno di una filosofia del futuro e che la società globale ha bisogno di più pedagogia, come *filosofia del futuro*, non meno, come invece vorrebbe la pubblicistica anti-pedagogica da cui siamo partiti.

Per sostenere questa tesi vorrei riferirmi al recente 3° Rapporto UNESCO *Reimagining our Futures Together: a new social contract for education*. Un documento che come i due autorevoli precedenti (Faure, 1972 e Delors, 1996), è de-

stinato a influire sul dibattito pedagogico e le politiche educative dei prossimi decenni.

Quel rapporto parte dall'individuazione di tre sfide fondamentali che interpellano le società contemporanee, per reimmaginare i futuri dell'educazione sulla base di esse:

– riparare le ingiustizie generate dalle disuguaglianze di genere e, più in generale, contrastare le asimmetrie di potere;
– ridefinire il rapporto con l'ambiente, superando quell'umanesimo antropocentrico che ha segnato la nostra relazione irresponsabile con la biosfera;
– ripensare l'uso delle tecnologie per un uso critico e responsabile dei media e degli strumenti digitali.

A fronte di queste sfide il Rapporto sostiene la necessità di un nuovo contratto sociale che consenta all'educazione (rinnovata) di favorire la costruzione di futuri pacifici, giusti e sostenibili.

Per affrontare queste sfide è necessario un cambio di paradigma basato sulla *cura* e sulla *guarigione*, per costruire un futuro riparatore delle ferite create da politiche egoistiche, socialmente inique ed ecologicamente insostenibili.

Sebbene questo Rapporto, così come quelli precedenti, sia stato criticato per il suo eccessivo idealismo visionario e la mancanza di attenzione alle dinamiche di potere che governano i processi e le politiche educative (Elfert, Morris, 2022), esso suggerisce anche un ruolo politico della speranza nell'educazione.

Diversamente dal futuro prefigurato da OCSE, che contende a UNESCO il ruolo di "guardiano del futuro" (Robertson, 2022), UNESCO abbraccia una prospettiva educativa umanistica basata su una giustizia sociale globale. Invece di puntare sulle competenze globali individuali, per affermarsi all'interno di scenari futuri altamente competitivi in un mercato del lavoro flessibile, continua a promuovere un'idea di cittadinanza globale che ha in sé un potenziale valore politico e trasformativo. Una visione non così politicamente neutrale che propone una *filosofia del futuro* (Robertson, 2022), critica, trasformativa e orientata alla giustizia sociale.

In questa prospettiva, l'educazione può giocare un ruolo importante per affrontare le sfide globali di cui si è detto, immaginando futuri *possibili*, non solo staticamente *probabili,* e potenziando nei soggetti in apprendimento studenti la propria "Capacità di aspirare" (Appadurai, 2013). Ma per farlo deve smettere di inseguire una rigida cultura della performatività e ritrovare il suo senso come pratica di emancipazione.

3. Per una pedagogia della speranza

La pedagogia riguarda gli orizzonti della possibilità e quindi investe la dimensione del futuro. Ed è all'interno di questi orizzonti che dovrebbe guardare al lavoro, alla dignità e ai sistemi di qualità. Per costruire un futuro possibile e an-

corare in modo equo i processi educativi al lavoro è fondamentale educare tutti e ciascuno, alla capacità di aspirare, alla capacità di immaginare futuri possibili e di costruirli.

Questa capacità è definibile, anche pedagogicamente come *speranza*, e qui il richiamo all'ultimo Freire è d'obbligo (Freire, 1992/2014), intesa come virtù politica trasformativa. In altre parole, laddove il discorso neoliberale dominante, in nome di un cinico realismo, invita ad accettare passivamente il fatto che non ci sono alternative alle scelte basate sulla razionalità economica, l'educazione deve essere in grado di alimentare la speranza e l'ottimismo per la trasformazione sociale.

Certo, come sottolineava Freire, solo sperare è sperare invano. Serve invece una speranza *critica* non solo per incoraggiare le giovani generazioni a superare gli effetti delle crisi sanitarie, economiche e ambientali, ma anche per evitare di soccombere al fatalismo e immaginare il nostro futuro e il futuro della nostra scuola con speranza pedagogica.

Bibliografia

Appadurai A. (2013). *The future as cultural fact: essays on the global condition*. New York: Verso.

Bertolini P. (2021). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Nuova edizione a cura di M. Tarozzi. Milano: Guerini.

Biesta G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.

Elfert M., Morris P. (2022). The Long Shadow Between the Vision and the Reality. A Review of UNESCO's Report Reimagining our futures together: a new social contract for education. *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 2, 37-44.

Freire P. (1992/2014). *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a «la pedagogia degli oppressi»*. Torino: Gruppo Abele.

OECD (2022). *Education at a glance 2022: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing.

Raimo C. (2022). *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*. Milano: Ponte alle Grazie.

Robertson S.L. (2022). Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education. *Global Society*, *36*(2), 188-205.

Orientare per non disperdere

Federico Batini
Professore Associato - Università degli Studi di Perugia
federico.batini@unipg.it

1. La profezia che si autoavvera: quando l'orientamento legittima la dispersione scolastica

Il percorso storico della ricerca sull'orientamento ha attraversato diverse fasi, riassumibili nella prevalenza di determinate pratiche (attitudinali, caratteriologiche…), conseguenti a una precisa idea di orientamento, non sempre esplicita. In oltre cento anni di affermazione dell'orientamento come area di riflessione e poi di ricerca specifica, le idee e le pratiche si sono evolute. Si è partiti da modelli in cui un soggetto «esperto», portatore di un sapere specifico, era autorizzato ad indicare, con vari gradi di direttività, alle persone, spesso con approccio di tipo «diagnostico», le loro «naturali» disposizioni, ciò che sapevano e potevano fare "meglio".

Intenzionalmente o meno l'orientamento finiva per confermare come destinazione formativa del soggetto «adeguata a ciò che era in grado» di imparare, quella che la sua provenienza suggeriva. Detto in altre parole, molto spesso ciò che qualcuno era in grado di imparare aumentava proporzionalmente alla situazione socioeconomica e culturale di provenienza.

Le possibilità di inserimento lavorativo erano conseguenti e le «destinazioni» di gran parte delle persone erano definite in funzione dell'interesse delle organizzazioni o dei contesti territoriali. In questo modo l'orientamento dava una patina di personalizzazione e una certa dose di legittimazione alla funzione conservativa del sistema di istruzione: riprodurre le differenze di origine. In una fase storica in cui, in pieno novecento, non funzionava più attribuire la collocazione sociale, e la sua conseguente fissità, sulla base di un complessivo disegno superiore poteva contribuire la scienza e la ricerca. Potremmo semplificare così: *farai l'artigiano insomma, non perché sei figlio di un artigiano ma perché sei adatto a fare questo, sei più utile, hai più soddisfazione, ti eviti inutili frustrazioni con aspirazioni diverse.*

Sino a che l'orientamento si è attribuito, credendoci o meno, la capacità di predire il futuro ha finito per confermare il passato, trovando legittimità proprio in questa circolarità, aprendo spazi a chi già li aveva spalancati e riducendo le possibilità di chi già ne aveva poche. Una profezia che si autoavvera. Lo sguardo di sfiducia sulle possibilità di qualcuno, come è noto, produce il fallimento che prevede. Non soltanto la dispersione scolastica, in Italia, è un fenomeno di rara gra-

vità, ma soffre dell'aggravante della predicibilità per la stretta connessione con la strumentazione sviluppata nei contesti di provenienza[3]. La scuola italiana è "a soglia alta" e tende a confondere la strumentazione di base posseduta con le possibilità. Le pratiche di orientamento dovrebbero orientarsi, al contrario, nell'incrementare le possibilità delle persone ed avere una retroazione sulle pratiche didattiche e valutative.

In aggiunta si producono oggi, complici le stesse istituzioni formative, ulteriori confusioni, tra tutte basti almeno rubricare la sovrapposizione tra orientamento e informazione quando non al marketing, se già quasi venti anni fa, si poteva affermare che: "avanza l'ipotesi che l'accentuazione della dimensione informativa tenda a mascherare una reale difficoltà a mettere in campo, nell'orientamento, quelle strategie formative innovative largamente contemplate sul piano della riflessione teorica" (Margottini, 2006, pp.27-28) e della ricerca. Riflessione e ricerca che, anche sulla base di alcuni approcci osservati a partire dalle pratiche, sono andate avanti.

2. Orientamento formativo, orientamento narrativo e Linee Guida

L'evoluzione della ricerca sull'orientamento ha portato all'accordo progressivo di differenti approcci disciplinari, che con la loro alternata dominanza, hanno prodotto centrature differenti dell'orientamento, in direzione di modelli prima educativi e poi formativi di orientamento che restituiscono decisionalità a chi è chiamato a orientarsi. La resistenza dell'ambito psicologico italiano alla diminuzione di importanza di una certa strumentazione (i test attitudinali su tutti) è andata progressivamente crollando.

Risulta oggi un buon livello di accordo sulla necessità di utilizzare modelli formativi di orientamento. I modelli formativi di orientamento si pongono, come finalità complessiva, l'autorientamento e lo spostamento della decisionalità sul soggetto che immagina e progetta la propria vita, compie le proprie scelte, definisce e ridefinisce i propri obiettivi. Per far questo l'orientamento formativo persegue lo scopo di favorire lo sviluppo, progressivo, di una serie di competenze trasversali e di competenze orientative in tutte le persone.

Negli ultimi anni, all'interno dei modelli formativi è aumentata l'attenzione per quei metodi costruiti e validati attraverso il confronto con evidenze quantitative e qualitative di efficacia e attraverso l'ascolto delle persone, che costituiscono, cioè, una risposta adeguata alla complessità e varietà delle traiettorie formative e lavorative odierne.

3 La scuola, è noto, valorizza soltanto alcune tipologie di strumentazione: non sarà il bambino o la bambina capaci in autonomia di occuparsi di bambini più piccoli o di animali, o di cucinare un piatto semplice a trovare più accessibile il percorso scolastico, ma quelli che hanno sviluppato un lessico ricco, che hanno occasioni di interazione con adulti che parlano di tematiche diverse in modo diverso, che hanno libri in casa, accesso a tecnologie e a strumentazioni di vario tipo.

L'orientamento formativo, per le proprie stesse assunzioni di base e per gli obiettivi che si pone richiede una declinazione in verticale in cui si offra, a ciascuno, la possibilità e il tempo di conoscersi meglio, di definire i propri desideri e le proprie intenzioni per il futuro, di sviluppare le abilità, conoscenze e competenze che permettono di costruirsi, immaginare il futuro, progettare, fare scelte.

All'interno dei modelli formativi si colloca l'orientamento narrativo (Batini, Salvarani, 1999a, 1999b; Batini, Giusti, 2008; Batini, 2011) che ha raccolto numerose evidenze circa la propria efficacia. L'orientamento narrativo, aderendo in pieno alle assunzioni dei modelli formativi vi aggiunge una particolare attenzione all'empowerment delle persone e alla sollecitazione di ciascuno ad assumere responsabilità e controllo del proprio percorso. Questo metodo si configura come particolarmente attrattivo per il sistema di istruzione in ragione delle possibilità di declinazione e integrazione tra intervento specialistico e didattica orientativa che consente. Le nuove linee guida per l'orientamento nel sistema di istruzione rappresentano una novità rilevante che, con l'inserimento di un monte orario dedicato in tutte le secondarie (30 ore all'anno per otto anni) e con la reiterata esplicitazione del riferimento all'orientamento formativo implicano la costruzione di veri e propri curricoli orientativi in verticale a partire dalla scuola dell'infanzia. Un curricolo orientativo in verticale è il tentativo di definire, in modo concertato, gli obiettivi di apprendimento che corrispondono a ciascuna fase dello sviluppo e ciascun grado e classe del sistema di istruzione e di definire le azioni e le attività necessari a facilitarli.

3. Conclusioni

Lo snodo storico rappresentato dalle azioni di prevenzione della dispersione scolastica rese possibili dal PNRR e dall'introduzione dell'orientamento nel percorso delle secondarie di primo e secondo grado rese operativo e obbligatorio dalla Linee Guida chiama la ricerca educativa, pure sollecitata da finanziamenti specifici, ad un grande impegno di dialogo con il campo e di azione su di esso. La congiuntura particolare richiede una progettazione in cui siano coinvolti tutti gli attori in gioco, senza dimenticare gli studenti e le studentesse, anzi, iniziando proprio dal loro ascolto: la costruzione di curricoli orientativi sin dalla scuola dell'infanzia può divenire, allora, un'occasione per l'orientamento di mostrare, appieno, la propria potenzialità emancipativa contribuendo alla riduzione della dispersione e alla varietà imprevedibile dei percorsi individuali.

Bibliografia

Batini F. (Ed.). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Bologna: Il Mulino.

Batini F. (2015a). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Torino: Loescher.

Batini F. (2015b). To Choose or to Plan? The Narrative Orientation as an Answer to the Change of Orientation Need. *Pedagogia Oggi*, 1, 204-221.

Batini F. (2012). L'orientamento alla prova della contemporaneità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, n. 2.

Batini F. (2011). *Storie, futuro e controllo*. Napoli: Liguori.

Batini F., Bartolucci M., De Carlo E. (2017). Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project. *Mind, Brain, and Education*, 11, 201-212. doi:10.1111/mbe.12157.

Batini F., Bartolucci M. (Eds.). (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla,* Milano: FrancoAngeli.

Batini F., Benvenuto G. (2016). Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia. in G. Szpunar, P. Sposetti, A. Sanzo (Eds.), *Narrazione e educazione* (pp. 67-78). Roma: Nuova Cultura.

Batini F., Giusti S. (2008). *Orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.

Batini F., Salvarani B. (1999a). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa. *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre.

Batini F., Salvarani B. (1999b), Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo. *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre.

Benvenuto G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.

Margottini M. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *LLL Lifelong Lifewide Learning*, *2*(6), 27-32.

Una riflessione teorica sulla dignità nell'educazione fra questioni pedagogiche postcoloniali

Enrico Bocciolesi
Ricercatore (RTDb) - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
enrico.bocciolesi@uniurb.it

1. Dignità educante

La *querelle* aperta sulla primaria questione della dignità nel contesto educativo, questa riferita sia al coinvolgimento delle professionalità di area pedagogica, sia alle parti direttamente coinvolte nelle p0rassi delle dinamiche dell'apprendimento, come avviene nel caso di coloro che frequentano il contesto scolastico, tanto docenti quanto studenti, perlomeno negli anni dell'obbligatorietà prevista, è divenuta il *leitmotiv* di una formazione a volte limitata e verticalizzata. Nonostante le numerose attenzioni rivolte dall'area pedagogica alla comprensione etica, e alla rilettura della dignità umana, come nei più recenti riscontri rilevati durante le ricerche sul campo del PRIN - Curricolo per l'Educazione Morale CEM (Baldacci, 2020, 2021; Calidoni, 2022), molte questioni a questa collegate continuano a richiedere particolare attenzione. Alla luce delle sempre maggiori difficoltà emergenti, tanto a seguito della recente crisi pandemica, quanto dovute alla capillarizzazione degli strumenti di comunicazione senza distinzione d'età, che altro non rappresentano che interessi capitalistici devianti, divengono espressioni e concause che accompagnano nella necessaria definizione di una contemporanea sistematizzazione della *cosificazione* freiriana della persona. In questi spazi educativi, rilevanti per la popolazione *in fieri,* si manifestano con prorompenza alcune questioni specifiche, le quali si definiscono nella evidenza di un parallelismo, qui richiamato, fra problematica egemonica e oppressione. Questi ultimi due aspetti, momenti di riflessione e dibattito pedagogico sono da ricondurre prioritariamente alle sollecitazioni teoriche di Gramsci, come approfondito da Baldacci (2017), mentre un ulteriore occasione di indagine è riferita alla proposta di "autonomia" e "speranza" di Freire, con esplicito riferimento ai suoi testi, proposti principalmente in lingua portoghese e traduzioni spagnole. Con esplicito riferimento all'educatore di Recife, i testi a cui si rimanda per questa sollecitazione teoretica sono datati 1970 e 1993, e titolati *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, e *Cartas a quien pretende ensenar*. Dunque, dignità come necessità, ma anche obiettivo, e finalità educativa, oltreché di riscatto sociale. Come scrisse l'autore brasiliano: "insegnare esige che si dia corpo alle parole attraverso l'esempio […] Pensare in modo corretto è agire in modo corretto" (Freire, 1996, p. 33). Dal punto di vista teorico, sia per il politico sardo, sia per l'educatore brasiliano, og-

gigiorno, tale prospettiva di coscientizzazione, tanto della subalternità quanto dell'oppressione, non può concretizzarsi in assenza di un superamento del dogmatismo condizionante della società contemporanea. In un contesto limitante, la stessa persona è parcellizzazione di saperi, dell'essere come dell'agire, non le è offerta la possibilità di stabilire delle relazioni di complessità, di origine moriniane, ma è anzi sollecitata alla esclusiva specializzazione, come occasione di separazione e allontanamento dall'altro, dall'altra, con l'obiettivo di capitalizzare il singolo sapere specializzato. Dunque, le riflessioni qui esposte risultato influenzate e condizionante nell'orientamento educativo, nella percezione sociale e nella necessità improcrastinabile del riscatto della persona. Questo soggetto dell'agire educativo è ancora oggi, secondo le proposte freiriane, un essere "sovversivo" perché vuole conoscere, capire, argomentarsi per poter raggiungere una chiara presa di coscienza, libera e autonoma.

2. Questioni dialogiche e di umanità

Le problematiche rilevate portano a una mercificazione dei saperi, questi sono poi orientati a un fine ultimo che è l'esclusiva spendibilità lavorativa, questa dinamica strutturata è fine a se stessa e non commutabile in relazioni sociali che, ne risultano indebolite dai tempi di fabbrica e portano a una riduzione delle stesse esperienze affettive e dinamiche di crescita comunitaria. Le considerazioni provenienti da Freire muovono nel sentiero opposto a quello della società mercificatrice, nel tentativo di recupero dell'oppresso, e quindi orientate al riscatto del soggetto da una situazione di inconsapevole svantaggio, grazie al ricorso a un'alfabetizzazione che persegue la liberazione delle persone, attraverso la possibilità di comprensione del sapere come oggetto e strumento liberatore.

In questo contesto di post colonialismo è necessario tornare a porre l'attenzione ai tempi di vita, ai luoghi delle convivenze, agli spazi di comunità, ai dialoghi profondi e affettivi. Un numero crescente di persone richiama quotidianamente alla rivalutazione e recupero della e delle dignità di ciascuna persona. L'unidimensionalità dell'individuo prende il sopravvento in assenza di un pieno riconoscimento dell'esistenza. Il controllo, le dipendenze, richiamate anche da Nussbaum, ci obbligano a soffermarci per tornare a "coltivare l'umanità". La questione è ampia, e non può essere esaurita in poche righe di riflessione, il dibattito è ampio e necessita di continue e aggiornate articolazioni. La visione aperta dai movimenti e le ricerche post colonialiste sono crescenti, ma soprattutto fondamentale per una visione critica di un panorama in mutamento. Alcune questioni comparative sono emerse fra gli spazi scolastici europei ed extraeuropei, in particolare nelle continue relazioni di ricerca con l'America centrale e meridionale (Bocciolesi, 2018).

La tematica del pensiero critico, oggigiorno, appartiene ad un poliedrico sistema di sovrastrutture che sono andate intersecandosi con il passare delle decadi, ma senza raggiungere una concreta manifestazione e applicazione di questa tipologia complessa di pensare. Queste ragioni sono solamente alcune delle quali che

ci portano, oggi, a dover approfondire variabili quali sono quelle evidenziate da evoluzioni post-coloniali orientate alle crescenti difficoltà comunicative e di apprendimento. Le trasformazioni che ci permettono di contestualizzare una siffatta problematica del quotidiano non favoriscono tuttavia l'analisi delle stesse, questo perché la comprensione di determinate contestualizzazioni sociali che risultano fondamentali per il percorso orientato ad una complessità del pensare e della conoscenza non risultano ancora analizzate adeguatamente, o perlomeno non sufficientemente argomentate.

3. Riflessioni conclusive

Numerose sono le questioni aperte dai più recenti dibattiti post-coloniali, questi ultimi riconducibili al riscatto dell'essere umano e al rispetto dell'autonomia individuale in un contesto sociale privativo. L'esempio politico contemporaneo di Mujica, ex presidente dell'Uruguay, oltreché i recenti riferimenti di Rosa, alla pedagogia della risonanza, alle questioni legate "all'accelerazione e alienazione", così come ricordano Gallego, Alonso e Medina, ci rimandano ad alcune esemplificazioni calate nei contesti di appartenenza di tipo; educativo, così come sociale e politico. Le questioni diacroniche divengono centrali per la crescita della persona, non solo secondo una cronologia dell'essere biologico, ma in risposta alla definizione dell'esistenza nel tempo e alla sua valorizzazione. Le stesse considerazioni provenienti da Freire nel recupero dell'oppresso, attraverso un'alfabetizzazione orientata alla liberazione delle persone, ci inducono al recupero della temporalità del vivere, così come dell'apprendere per giungere a un sapere come oggetto liberatore. La questione è ampia, e soggetta a ulteriori ricerche, confronti, dibattiti e riflessioni; per questo vi è la necessità di proseguire nella ricostruzione culturale contemporanea e liberazione della persona in un'ottica pedagogica, in accordo con quanto richiamato sia da Gramsci sia da Freire.

Bibliografia

Baldacci M. (2021). L'impianto di un curricolo di educazione etico-sociale. *Pedagogia più Didattica*, 1, 4-16.

Baldacci M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.

Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.

Baldacci M., Fabbri M. (2021). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale. Ediz. Ampliata di Bertin, G.M.* Roma: Avio Edizioni Scientifiche.

Bocciolesi E. (2018). *Pedagogía de la literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*. Guadalajara: Editorial Universitaria.

Calidoni P. (Ed.). (2022). *Phronèsis. Coltivare la competenza etica Spunti da una ricerca sul campo*. Milano: FrancoAngeli.

Freire P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI.

Freire P., Shor I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Mexico: Siglo XXI.

Gramsci A. (1975). *Quaderni dal carcere*, a cura di V. *Gerratana.* Torino: Einaudi.

Monclús A., Freire P. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire: nuevos planteamientos en educación de adultos: estudio actualizado y entrevista con Paulo Freire* (Vol. 30). Anthropos Editorial.

La costruzione del sistema integrato 0-6 come problema: primi esiti di una ricerca-formazione con i servizi e le scuole del Comune

Anna Bondioli
già Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Pavia
anna.bondioli@unipv.it

Donatella Savio
Professoressa Associata - Università degli Studi di Pavia
donatella.savio@unipv.it

1. Premessa

L'esperienza che presentiamo riguarda l'avvio di un processo di consapevolezza rispetto allo 0-6 da parte di educatrici e insegnanti del Comune di Brescia. Con l'emanazione del Decreto 65 (13 Aprile 2017) e successivamente delle Linee pedagogiche per lo 0-6 (MIUR, 2021) viene a cadere il cosiddetto *split system* secondo cui l'offerta educativa rivolta allo 0-6 è articolata in sistemi separati a seconda della fascia di età cui i bambini appartengono (servizi per l'infanzia 0-3 e scuole dell'infanzia 3-6). Ma la creazione di un sistema integrato, promosso dalla nuova normativa, non ha trovato immediatamente un'accoglienza positiva da parte di educatrici e insegnanti chiamati a elaborare forme di collaborazione di cui spesso sfuggiva il significato. Da qui l'idea da parte della Committenza – il Comune di Brescia – di realizzare un percorso formativo rivolto a educatrici dello 0-3 e a insegnanti di scuola dell'infanzia per avviare un dibattito sullo 0-6 assumendo consapevolezza delle problematiche connesse e delle possibili soluzioni.

Il modo con cui è stata condotta la formazione si colloca entro una cornice teorico-metodologica particolare.

Il primo riferimento è l'approccio della Ricerca-Formazione sviluppato all'interno del CRESPI (Centro di ricerca educativa sulla professionalità degli insegnanti) di Bologna, recentemente trasformato in Centro di Ricerca interuniversitario. Questo approccio si propone di promuovere la professionalità degli insegnanti attraverso la costruzione in comune, tra ricercatori e insegnanti, di percorsi di ricerca situati, centrati cioè su focus e contesti specifici. Ricercatori e insegnanti condividono tutte le diverse fasi della ricerca negoziando i ruoli da assumere, i compiti da svolgere, le metodologie da adottare attraverso un confronto continuo e sistematico. L'attenzione è sempre rivolta alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia in termini di innovazione educativa e didattica, sia di formazione e di sviluppo professionale degli insegnanti (Asquini, 2018).

Entro questa cornice abbiamo proposto una particolare sottolineatura che fa riferimento al Dewey di *Come pensiamo* (1933), secondo cui la ricerca, che si co-

costruisce con gli insegnanti, parte da una situazione problematica relativa a uno specifico contesto, e viene indagata secondo il metodo riflessivo: a partire cioè dalle prime suggestioni, osservando attentamente i "fatti del caso" e precisando il problema, elaborando su questa base ipotesi di soluzione, mettendole alla prova e verificandole e, infine, prospettando interventi migliorativi.

La nostra specifica ricerca è stata realizzata tenendo presenti ambedue le prospettive. La costruzione del sistema integrato 0-6 viene interpretata come un problema situato (lo 0-6 di un certo territorio), da affrontare con il metodo riflessivo dell'indagine deweyana: individuazione del problema in termini di bisogni formativi dei partecipanti; definizione, messa alla prova e verifica di ipotesi di soluzione nella forma di interventi migliorativi per lo 0-6.

2. La Ricerca-Formazione con i servizi e le scuole del comune di Brescia

Il percorso di Ricerca-Formazione che presentiamo ha come finalità principale l'avvio di processi di riflessione e confronto tra educatori e insegnanti dello 0-6 bresciano per sostenere la costruzione di coerenza educativa, intesa come condivisione di principi pedagogici trasversali di fondo (idea di bambino, di educazione ecc.) e di "buone" pratiche congruenti a tali principi, pur se declinate in relazione alle diverse età dei bambini. Più precisamente si tratta di promuovere una coerenza educativa da una parte situata, cioè congruente con la cultura educativa bresciana, dall'altra ancorata e in dialogo con i documenti di orientamento nazionali (*Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, Miur, 2021; *Orientamenti per i servizi 0-3*, Miur, 2022) e internazionali (*Quality Framework*, Lazzari, 2016; *Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, Consiglio Europeo, 2019) per il sistema 0-6.

In tale prospettiva il "problema dello 0-6" si sviluppa su due piani, che rappresentano due obiettivi da perseguire. Da una parte si tratta di rendere educatrici, insegnanti, coordinatrici davvero protagoniste del percorso; occorre cioè integrare il bisogno della Committenza comunale con il bisogno degli operatori in modo che si approprino in senso emancipativo del cambiamento epocale rappresentato per la loro professionalità dall'istruzione del sistema integrato 0-6. Per favorire tale protagonismo, occorre d'altra parte mettere a fuoco i bisogni formativi degli operatori bresciani, cioè sollecitare la loro "voce" e le loro risposte a domande quali: cosa riteniamo importante per realizzare lo 0-6 in termini di coerenza educativa? Cosa, di quanto riteniamo importante, è poco realizzato nella nostra realtà e rappresenta dunque per noi un bisogno formativo?

Modalità di realizzazione. Il percorso ha una durata biennale ed è stato avviato nell'anno educativo 21/22; mentre scriviamo è stato perciò ultimato il primo anno di lavoro ed è in corso di realizzazione il secondo. Sono coinvolte 316 educatrici e insegnanti, accompagnate da 11 coordinatrici pedagogiche; le partecipanti sono state suddivise in 16 gruppi di lavoro misti (educatrici e insegnanti con una coor-

dinatrice di riferimento). Ogni gruppo di lavoro è stato affiancato da una formatrice e il gruppo di coordinatrici fruisce di una supervisione sul percorso da parte delle responsabili scientifiche. Sono coinvolte 4 Università afferenti al centro CRESPI (Pavia, Modena-Reggio, Parma, Bologna) con la finalità di studiare il percorso in termini di Ricerca-Formazione.

Prima annualità - Il metodo e gli esiti. Per sollecitare il protagonismo e la rilevazione dei bisogni formativi delle partecipanti si è utilizzato l'item continuità del TRA 0-6 (Bondioli, Savio, Gobbetto, 2017), uno strumento di riflessione/valutazione sullo 0-6 che enuncia principi/pratiche trasversali con brevi affermazioni descrittive. Con l'obiettivo di favorire l'espressione del punto di vista delle partecipanti, e quindi il loro protagonismo, l'item continuità è stato proposto con un questionario, a livello prima individuale poi di gruppo, chiedendo di indicare: 3 affermazioni dell'item che individuano aspetti ritenuti rilevanti per la costruzione dello 0-6; il grado di realizzazione di questi aspetti (del tutto/in parte/per niente) nella propria realtà. In ogni gruppo, gli esiti dei questionari sono stati restituiti da un formatore e discussi. L'elaborazione dei dati complessivi, oltre a essere stata restituita a tutte le partecipanti in un momento assembleare, ha permesso di delineare sia il profilo educativo auspicato per lo 0-6 (gli aspetti maggiormente segnalati come rilevanti), sia il grado di realizzazione di tali aspetti. Su queste basi è stato possibile individuare i bisogni formativi/problemi da affrontare, rappresentati dagli aspetti più segnalati come rilevanti e contemporaneamente come poco realizzati; contestualmente, sono state abbozzate dai ricercatori-formatori delle possibili ipotesi di risposte/soluzioni a tali bisogni/problemi definendo alcuni micro-progetti migliorativi. Per portare un esempio, una delle affermazioni più segnalate come rilevanti (dal 43,35% dei partecipanti) è la seguente: *La continuità educativa tra istituzioni contigue verticalmente - come il nido e la scuola dell'infanzia - è importante perché garantisce la coerenza pedagogica delle due istituzioni ed un passaggio "pensato" dei bambini da un servizio educativo all'altro* (ivi, p. 92); il 48,17% di coloro che l'hanno segnalata la considera anche poco/per nulla realizzata nella propria realtà. Sulla base di questi dati si è proposta tale affermazione come espressione di un possibile bisogno formativo e sono stati delineati due possibili microprogetti migliorativi:

– confronto tra educatrici ed insegnanti su un aspetto della scheda di continuità nido-infanzia (es. gioco, autonomia, sviluppo del linguaggio, ecc…) e declinazione del suo significato condiviso alla luce della quotidianità educativa dei due servizi per dare continuità all'esperienza dei bambini;
– elaborazione di un passaporto del bambino che nasca da una progettazione comune tra educatrici ed insegnanti, con uno spazio riservato alla famiglia. Il passaporto, che racconterà la crescita del bambino, sarà steso dalle educatrici del nido e le insegnanti lo utilizzeranno per dare continuità all'esperienza del bambino.

Seconda annualità - Il metodo e i primi esiti. Per promuovere il protagonismo delle partecipanti, i supervisori del percorso hanno illustrato al gruppo di coordinamento i bisogni formativi/problemi emersi e possibili micro-progetti di risposta, invitando a confrontarsi con i gruppi di lavoro per definire *propri* micro progetti, sulla base di quelli proposti ma anche in modo indipendente. I gruppi hanno risposto positivamente, elaborando ognuno un proprio progetto pur rimanendo all'interno delle tematiche individuate con i bisogni formativi, che sono stati riconosciuti come tali. Si tratta di un primo segno nella direzione dell'appropriazione del percorso, e dunque della costruzione emancipativa dello 0-6 del proprio territorio. Un segno ancora da verificare, come ci si propone di fare con i passi del percorso attualmente in via di attuazione, che prevedono: la realizzazione dei micro-progetti; la documentazione e la condivisione delle caratteristiche e degli esiti dei microprogetti tra tutti i partecipanti; la valutazione del percorso in rapporto agli esiti attesi, cioè alla costruzione di coerenza educativa, mediante strumenti ad hoc (focus group, questionari ecc.) e l'analisi di confronti *ad hoc* tra formatori-ricercatori e insegnanti-educatrici-coordinatrici.

Bibliografia

Asquini G. (Ed.). (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Bondioli A., Savio D., Gobbetto B. (2017). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6.* Bergamo: Zeroeiup.

Consiglio europeo (2019). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (2019/c 189/02). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(-01)&from=GA

Dewey J. (1933), *Come pensiamo*. Trad. it. a cura di C. Bove, Milano: Cortina, 2019.

Lazzari A. (Ed.). (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.

MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461

MIUR (2022). *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. https://-www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343

Stiamo bruciando il nostro futuro. Trasformare i sistemi educativi per un nuovo impulso di speranza

Stefano Bonometti
Professore Associato - Università degli Studi dell'Insubria
stefano.bonometti@unisubria.it

1. Uno sguardo pedagogico rivolto al cambiamento attuale

L'evento pandemico del Covid 19 ha rappresentato una fase topica ed epocale per tutta l'umanità. Osservando l'esperienza italiana, la pandemia si è posta come un breakdown improvviso e pervasivo per tutta la popolazione. Tra la paura e il coraggio, la rabbia e la speranza, abbiamo vissuto tutti un'importante fase di metariflessione sul nostro vivere. È stata per molti un'occasione unica per riflettere sui nostri principi regolatori della vita personale e sociale. Per molti, anche se non per tutti, la pandemia ha dato l'opportunità di mettere in luce in modo chiaro e distinto tutte le forzature, distorsioni, a volte, aberrazioni dello stile di vita diffuso nella società attuale.

2. Il cambiamento nel mondo del lavoro

Se si osservano i dati emergenti dal mondo del lavoro, un primo fenomeno che è possibile evidenziare è il numero rilevante di persone che hanno scelto negli ultimi due anni (2021-22) di cambiare lavoro, modalità e posizione. Questo fenomeno denominato "Great Resignation" presenta numeri importanti, più di un 30% di lavoratori, nel rapporto 2018/2022, hanno lasciato volontariamente il proprio posto di lavoro, di livell0 medio-alto, con contratti a tempo indeterminato e buoni stipendi.

Fonti ANPAL dichiarano circa 2 milioni di lavoratori solo nel 2021 sono stati investiti da questo fenomeno. Le ragioni dichiarate in diverse ricerche, fra le quali (Randstad Workmonitor) rimandano principalmente ad un miglior bilanciamento tra vita lavorativa e vita personale e famigliare (*worklife balance*). In altre parole, il periodo di sospensione e opportunità di lavoro da casa ha messo in luce quanto il lavoro oggi sia vissuto in modalità di immersione totale, rincorsa alle perfomance e come indica Byun Chul-Han in una condizione di perenne stanchezza, logoramento.

Si evidenzia inoltre da interviste nei lavorati come lo *smart* (o più correttamente detto *home*) *working*, sia una modalità possibile di lavoro e da molti apprezzata: la

riduzione dei continui spostamenti da città a città per brevi riunioni, una maggiore possibilità di conciliazione tra casa e lavoro sono modalità gradite e sostenibile, nonché "concedersi" momenti di rigenerazione nei contesti naturali e artistici sia uno spazio molto più importante che non un semplice svago veloce dal dopo lavoro (Bonometti, 2021).

Questa consapevolezza di perpetrare una vita di stanchezza e logoramento che senza sosta consuma sé stessa, si è resa sempre più nitida in molte persone, producendo cambiamenti profondi nei propri stili di vita, finora limitati sparuti casi visti come "trasgressione". Sia nel processo di Great Resignation sia nella cultura del lavoro delle nuove generazioni sta mergendo una nuova etica del lavoro. Il "fattore umano" ha imposto, o meglio, riproposto interrogativi sull'etica del lavoro, sul senso del tempo-lavoro, caratterizzato oggi per un'immersione totale, una dedizione assoluta, un atteggiamento di pieno coinvolgimento o per competitività nella professionalità o anche solo per lottare per un giorno di lavoro. L'etica del lavoro nella consapevolezza di molte persone e in particolare, nelle nuove generazioni, non vuole più allinearsi ad un approccio "totalizzante e immersivo" ma recuperare una dimensione che riconosca la possibilità di contribuire in modo creativo (nel senso innovativo, generativo) e anche di curare altri interessi non necessariamente professionali.

Se per un verso questo cambiamento diventa sempre più evidente nella prassi quotidiana e nella cultura del lavoro, per altro verso, nell'ambito della governance politica e manageriale, questa trasformazione fatica ad essere colta, accettata e inserita nelle politiche nazionali e dai ruoli decisionali nei contesti di lavoro.

3. Il cambiamento nel mondo dei giovani

Nell'ambito giovanile e adolescenziale, la pandemia non ha promosso particolari occasioni di positività, salvo un incremento di alcune competenze digitali e disambiguare il valore dell'amicizia in presenza rispetto a quella esclusivamente online (se ce n'era bisogno). Il mondo adolescenziale-giovanile ha pagato e sta ancora pagando, un caro prezzo l'isolamento e il clima di angoscia vissuto nell'arco di quasi un biennio, dimostrato dalla moltiplicazione delle file di attesa nelle neuropsichiatrie infantili e adolescenziali, nei consultori famigliari, con le risse nelle piazze delle città e purtroppo anche nei pronto soccorso con i ricoveri per i tentativi di suicidio con un incremento nell'ultimo anno, dichiarato dalla Federazione dei pediatri, del 75%.

Osservando in modo più puntuale i dati emergenti dal mondo adolescenziale e giovani, in particolare vissuto nel rapporto con la scuola e la famiglia è possibile mettere in evidenza un decisivo momento di sofferenza e criticità. L'OMS già nel 2016 indicava che gli studenti italiani erano tra quelli "più stressati" riguardo l'esperienza scolastica, nel 2022 bel il 75% delle ragazze presenta forti sintomi di stress. In recente ricerca (2023) condotta da Unicredit Foundation per il brand ScuolaZoo, emerge che il 92% degli studenti si ritiene poco o per nulla soddisfatto

del sistema scolastico attuale, mentre il 74,30% ha seriamente considerato di abbandonare gli studi dopo la scuola dell'obbligo. Le ragioni sono diverse: perdita di interesse per le materie (25%), bullismo e conflitti vari (18%), ma lo stress eccessivo causato da compiti e interrogazioni risulta essere il motivo principale (45%). E alla domanda "Per te scuola è futuro?" il 60,88% degli studenti ha risposto di no.

L'UNICEF riporta in modo molto chiaro il disagio degli adolescenti con tre ricerche svolte nei tre anni critici. Nel 2019, il 16,6% degli studenti italiani ha sofferto di problemi di salute mentale, nel 2020 un adolescente su tre ha chiesto un supporto psicologico, nel 2021 un adolescente su 7 ha avuto una diagnosi di disturbo mentale. Inoltre, la Federazione dei Pediatri (FIMP) e altre istituzioni sanitarie dichiarano che tra il 2021 e il 2022 si possono stimare circa un tentativo di suicidio al giorno nella fascia adolescenziale-giovanile. Una ricerca dell'Università di Parma (2021) condotta da S. Esposito dichiara che 84% delle Femmine e il 62% dei maschi in età adolescenziale hanno vissuto un sentimento generalizzato di tristezza. I dati relativi al Telefono Azzurro e Doxa Kid evidenziano che nel 2020 hanno rilevato un aumento del 46% di richieste di contatto rispetto al periodo precedente, temi principali: paure, segnali depressivi, atti autolesivi, ideazione suicidaria, sfiducia nel futuro e negli adulti.

Il mondo scuola durante il periodo pandemico ha messo in evidenza tutte le fatiche e le criticità già presenti precedentemente, racchiuse in un distacco relazione ed emotivo tra il mondo dei docenti e il mondo vissuto dagli studenti adolescenti e giovani. La scuola nei gradi delle secondarie non è il contesto in cui i ragazzi si sentono ascoltati, in cui vivono una situazione di benessere, dove possono esprimere i loro talenti. Il vissuto generalizzato degli studenti rispetto alla loro esperienza scolastica può essere descritto come un momento di sospensione dalla vita reale, una sorta di bolla carica di stress in cui si gioca una battaglia di sopravvivenza, salvo per alcune buone amicizie che si costruiscono in classe e alcuni, pochi docenti, in grado di costruire un rapporto autentico con gli studenti.

Il report, "Facciamo scuola - L'educazione in Italia ai tempi del Covid-19", elaborato da WeWorld, organizzazione italiana indipendente impegnata da 50 anni a garantire i diritti di donne, bambine e bambini in 25 Paesi, indica che il sistema scolastico italiano è uno dei più stressanti al mondo: più della metà degli studenti dichiarano di sentirsi nervosi mentre studiano, rispetto a una media OCSE del 37%. I dati riportati da Orizzonte Scuola rispetto questa ricerca indicano che: "Gli studenti italiani, con 50 ore a settimana, sono tra quelli che dedicano più tempo allo studio: proprio a causa della mancanza di pause adeguate durante l'anno scolastico, bambini e ragazzi faticano a trovare tempo per riposare e vedono aumentare il loro livello di stress, correlato anche al carico di compiti a casa. Risultato, sottolinea WeWorld, il nervosismo e il malessere producono scarso interesse per la scuola e cattive performance tra i banchi, favorendo disagio psicologico e dispersione scolastica. Nel 2020, i giovani tra i 15 e i 24 anni che non lavorano né studiano hanno raggiunto il 20,7%".

4. Nuove prospettive per i sistemi educativi

Alla luce della situazione descritta è necessario sostenere con forza processi di trasformazione dei sistemi educativi scolastici. Con il supporto delle scoperte nell'ambito neuroscientifico, che mettono in evidenza il forte intreccio tra dimensione emotiva e cognitiva, il contributo di due secoli di pedagogia che costantemente richiama il valore della relazione, le innumerevoli proposte di strategie didattiche che valorizzano l'interazione tra pari, l'intreccio con le tecnologie e la connessione con la realtà, è possibile identificare almeno cinque aspetti che non è più possibile rimandare:

a) valorizzare in ogni contesto educativo, formativo e scolastico l'interazione con i diversi soggetti coinvolti: dare voce agli studenti, ai testimoni, alle realtà presenti nei contesti di vita che possono contribuire in modo significativo all'apprendimento;
b) promuovere modalità di apprendimento di natura co-costruttiva e laboratoriale con attività di *team based learning*;
c) avviare processi di insegnamento a partire da problemi e questioni reali, nella loro essere complessi e contraddittori, superando approcci mono-disciplinari;
d) favorire nella componente docenti una leadership di servizio in cui ognuno diventa sostenitore e promotore di processi di innovazione;
e) superare il vincolo di "programmi" predeterminati e aprirsi a traiettorie di insegnamento/apprendimento che superano confini e sostano in zona di sconosciute.

In conclusione, è necessario che si ristabilisca la priorità di una relazione significativa che promuova il desiderio di apprendere attraverso la testimonianza di un desiderio di educare al fine di promuovere opportunità per la crescita di una persona autentica e consapevole della complessità del mondo.

Bibliografia

Byung-Chul H. (2012). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
Bonometti S., Guerra L. (2020). *Didattica della bioetica*. Brescia: Scholé.
Castoldi M., Chiosso G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
Tarozzi M., Mallon B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, *17*(2), 112-125.

Validazione dell'adattamento inglese di "Quando Insegno". La professionalità dell'insegnante in prospettiva internazionale

Emanuela Botta
Docente a contratto - Sapienza Università di Roma
emanuela.botta@uniroma1.it

1. Introduzione

Sia la ricerca sulla professionalità docente sia quella sul costrutto della riflessività come strumento di formazione e approccio al lavoro si sono ampiamente sviluppate negli ultimi anni a livello nazionale e internazionale, focalizzandosi da una parte sull'idea dell'insegnante efficace (Gibson, Dembo, 1984; Ross, Cousins, Gadalla, 1996; Raudenbuch, Rowen, Cheong, 1992; Webb, Ashton, 1986; Achurra Villardon, 2012) e sulla stima del senso di auto-efficacia (Bandura, 1994; Tschannen, Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998) e dall'altra sulle potenzialità dell'approccio riflessivo nella pratica didattica (Dewey, 1933; Schön, 1993; Mezirow, 2003, Anisimov, 1994) fra cui la capacità di far emergere quanto vi è di inconsapevole nell'azione (Perrenoud, 2001) e la sua utilità per aumentare le competenze e promuovere lo sviluppo professionale necessario per affrontare i cambiamenti dei contesti professionali e per individuare i punti di forza e di debolezza della propria pratica e migliorarla (Impedovo, 2018; Alsup, 2006). In quest'ambito è stato validato in italiano il questionario Quin - Quando Insegno (Lucisano, Botta, 2023), uno strumento che indaga su alcuni aspetti caratterizzanti la professionalità di un insegnante quali la riflessività, la disponibilità al confronto all'interno della comunità scolastica e l'attenzione verso gli studenti.

Lo strumento è costituito da 48 affermazioni sul proprio comportamento e le proprie percezioni nell'ambito della pratica professionale rispetto alle quali si chiede di esprimere una valutazione in una scala di frequenza a 5 passi, da Mai a Quasi sempre o sempre, articolate in 8 dimensioni. In Tabella 1 è riportata la struttura del questionario.

Con questo studio pilota si intende esplorare la possibilità di validare il questionario in lingua inglese, in un'ottica di internazionalizzazione. Gli obiettivi sono tre: il primo è verificare se il questionario si mantiene valido in contesti diversi dal punto di vista organizzativo, culturale, delle pratiche didattiche e dei paradigmi pedagogici; il secondo è indagare se e quali differenze di contesto possono influenzarne la validità ed eventualmente la struttura; infine si vuole verificare la tenuta dello strumento sul sotto campione dei docenti del Regno Unito, rimanendo all'interno del contesto europeo.

	N. item	Alpha di Cronbach	Descrizione	Item di esempio
Autovalutazione	12	0.858	Denota la tendenza ad autovalutare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e il proprio modo di rapportarsi con gli studenti.	- Conosco i miei punti di forza e di debolezza nell'insegnare. - Alla fine dell'anno considero in che misura ho raggiunto gli obiettivi che mi ero posto per i miei studenti.
Consapevolezza critica	4	0.732	Denota la consapevolezza delle proprie competenze e l'attitudine a interrogarsi su di esse.	- Mi chiedo di quale preparazione ho ancora bisogno per insegnare bene. - Mi chiedo se ho impostato bene i miei rapporti con gli studenti.
Disponibilità al confronto	5	0.792	Denota il desiderio e l'interesse per la partecipazione alla comunità di pratica e per il confronto con i pari.	- Se ho una difficoltà cerco di parlarne con gli altri. - Prima di fare dei cambiamenti nel mio modo di insegnare, mi confronto coi colleghi per sapere cosa ne pensano.
Attenzione agli studenti	6	0.814	Denota la tendenza a porre gli studenti al centro del processo di insegnamento che deve partire dalla rilevazione dei loro	- Cerco di conoscere gli interessi dei miei studenti. - Pongo attenzione alla motivazione degli studenti.
Passione per la disciplina	4	0.696	Denota l'interesse per la materia insegnata che tiene viva la motivazione per il miglioramento della propria professionalità.	- Mi interessa cercare nuove conoscenze che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento. - Le cose che insegno continuano ad appassionarmi.
Valorizzazione dell'esperienza	3	0.653	Descrive la consuetudine ad utilizzare le esperienze pregresse che si ritiene siano risultate efficaci come strumento per l'interpretazione e la ridefinizione di nuove situazioni problematiche.	- Cerco di utilizzare strategie di insegnamento che si sono rivelate efficaci nelle mie precedenti esperienze. - Utilizzo soprattutto attività didattiche che ho già sperimentato.
Riflessione sulla pratica	9	0.875	Descrive sia il processo di riflessione che si innesca ogni volta che si incontra una situazione problematica, unica e/o confusa sia l'abitudine a	- Quando affronto un problema mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni. - Una volta risolto un problema rifletto sul percorso seguito.
Cura della pratica	5	0.719	Denota la tendenza a dedicare tempo all'osservazione della propria pratica, alla scelta dei materiali e alla strutturazione degli ambienti di	- Scelgo e adatto i materiali per adeguarli all'esperienza dei miei studenti. - Uso strategie di insegnamento diverse a seconda della situazione.

Tab. 1: Dimensioni del questionario "Quando insegno"

2. Somministrazione sul campo

Il questionario "When I Teach" è stato somministrato online e in forma anonima a un campione di 385 docenti di lingua inglese. La somministrazione è avvenuta tramite il sistema "Prolific" e questo potrebbe rappresentare un limite dello studio in termini di garanzia della qualità del campione.

Nelle Figure 1, 2 e 3 è riportata la distribuzione del campione rispetto al paese di provenienza, al grado scolastico e all'area disciplinare.

Paese	Frequenza	Frequenza %
UK	338	87,8
Irlanda del Nord	1	0,3
USA	37	9,6
Canada	7	1,8
Australia	2	0,5
Totale	385	100,0

Fig. 1: Distribuzione del campione per Paese

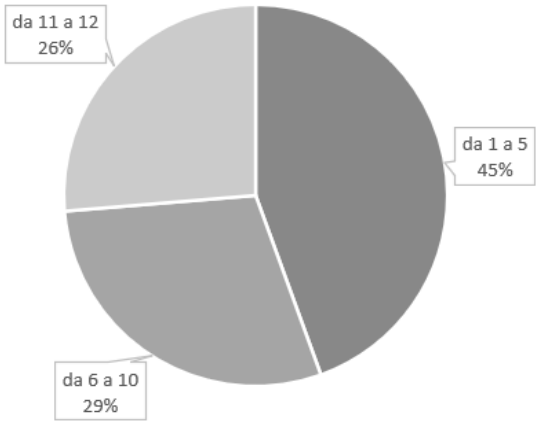


Fig. 2: Distribuzione percentuale del campione per grado scolastico

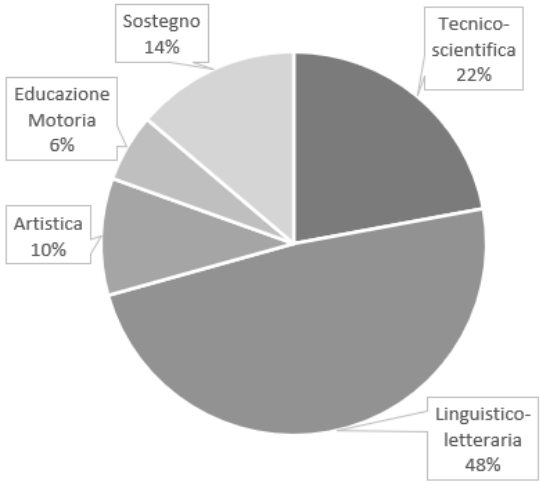


Fig. 3: Distribuzione percentuale del campione per area disciplinare

Il campione è costituito prevalentemente da docenti del Regno Unito e da un numero discreto di docenti degli Stati Uniti, mentre è basso il numero di quelli provenienti da altri paesi. In Tabella 2 si riportano alcune caratteristiche dei sistemi scolastici dei paesi oggetto della rilevazione. Essi hanno in comune l'articolazione su due livelli, statale o federale e locale e, in relazione alla rilevante autonomia delle istituzioni scolastiche, la definizione di standard di apprendimento vincolanti. Il percorso di studi prevede periodi di durata variabile in parte assimilabili alla primaria e alla secondaria di primo e secondo grado del sistema italiano.

Paese	Primaria	Secondaria	Programmi e responsabilità
UK	da 5 a 11 anni	da 11 a 16 o 18 anni (può essere unico o diviso in middle e high)	I programmi scolastici sono definiti dalle autorità educative **nazionali**, forniscono linee guida generali per gli obiettivi di apprendimento e i contenuti da insegnare, ma lasciano alle scuole una certa libertà per quanto riguarda la scelta delle metodologie didattiche. Tutte le scuole, sia statali che private, devono soddisfare gli **standard educativi nazionali** e gli esami di stato.
USA	da 5 a 10 anni	da 11 a 13 (middle) e da 14 a 18 anni (high)	Ogni **stato** ha la propria responsabilità per la definizione di programmi scolastici, certificazioni e **standard di apprendimento**.
CANADA	da 6 a 12 anni	da 13 a 15 (middle) da 16 a 18 anni (high)	Il sistema scolastico del Canada è organizzato a livello provinciale e territoriale, con ciascuna **provincia e territorio** che ha la propria responsabilità per la definizione di programmi scolastici, certificazioni e **standard di apprendimento**.
AUSTRALIA	da 7 o 8 fino a 10 anni	da 11 a 12 (middle) e da 13 a 17 o 18 anni (high)	Il sistema scolastico australiano è organizzato a livello statale e territoriale, con ciascuno **stato e territorio** che ha la propria responsabilità per la definizione di programmi scolastici, certificazioni e **standard di apprendimento**. L'Australia ha un sistema di valutazione continuo con esami finali e certificazioni alla fine di ogni livello di istruzione.

Tab. 2: Caratteristiche dei sistemi scolastici dei paesi oggetto di rilevazione

Inoltre è stato rilevato che spesso i docenti insegnano tutte le discipline, opzione non presente nel questionario e che li ha costretti a scegliere l'area disciplinare che li impegna in modo prevalente. Questo è un limite dello studio pilota che richiede una revisione delle variabili di sfondo in vista dello studio principale.

Infine dal confronto fra il campione italiano e quello di lingua inglese in relazione all'età (Fig. 4) e all'esperienza dei docenti (Fig. 5) emerge che il secondo è costituito da docenti più giovani e con un numero di anni di servizio più contenuto, in prevalenza fra i 5 e i 16.

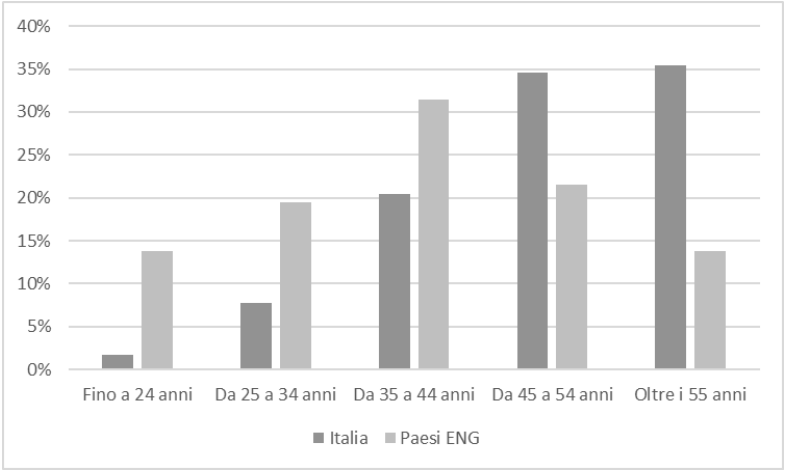


Fig. 4: Confronto per classi di età

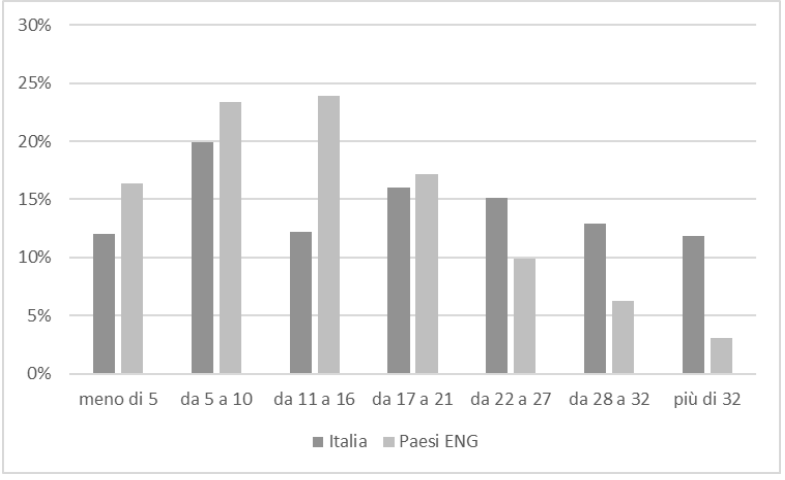


Fig. 5: Confronto per classi di anni di esperienza

3. Risultati

Sui dati sono state effettuate diverse analisi fattoriali confermative (CFA) e analisi delle proprietà delle scale per verificare l'aderenza dei dati al modello teorico a 8 dimensioni. Le analisi fattoriali sono state svolte con Mplus 8.7, con metodo di stima della massima verosimiglianza robusto (MLM) e rotazione Geomin, poiché esso risulta attendibile anche nel caso di non normalità delle distribuzioni (Gallucci, Leone, 2012) e di variabili ordinali (Carifio, Perla, 2008; Norman, 2010).

	Campione completo			
Fattore	**Saturazione massima**	**Saturazione minima**	**Numero di marcatori**	**Alpha di Cronbach**
Autovalutazione	0.668	0.336	4	0.813
Disponibilità al confronto	0.722	0.583	4	0.776
Attenzione agli studenti	0.690	0.459	5	0.788
Passione per la disciplina	0.685	0.557	3	0.731
Riflessione sulla pratica	0.728	0.476	7	0.859
Cura della pratica	0.704	0.448	3	0.678
	Campione UK			
Autovalutazione	0.682	0.339	4	0.813
Disponibilità al confronto	0.720	0.549	2	0.754
Attenzione agli studenti	0.704	0.445	5	0.786
Passione per la disciplina	0.665	0.536	3	0.721
Riflessione sulla pratica	0.729	0.483	7	0.866
Cura della pratica	0.716	0.456	2	0.690

Tab. 3: Sintesi dei risultati della CFA e delle analisi di scala

Ne è emerso che i dati si accordano a un modello a 6 fattori e non ad 8. L'ipotesi di adattamento approssimato, in accordo con le tesi di Asparouhov e Muthén (2018), è soddisfatta, in questo caso, con valori molto buoni dei principali indici sia per il campione completo (CC) sia per il sottocampione del Regno Unito (UK), nonostante entrambi abbiano cardinalità inferiore a 500: $SRMR_{CC}$ = .057 e $SRMR_{UK}$ = .058, minori del valore di riferimento di .08, e residui standardizzati piccoli, in tutti e due i casi su un totale di 820 residui solo l'1.2% del totale supera in valore assoluto la soglia di .10 (Kline, 2016). Anche l'indice RMSEA, pari a .049 per entrambi, indica un buon adattamento. La Tabella 3 riassume il risultato della CFA su entrambi i campioni. Come si può osservare mancano la dimensione della Consapevolezza critica, che presenta un'alpha di Cronbach pari a .377 e quella della Valorizzazione dell'esperienza, che ha alpha di Cronbach pari a .333.

4. Conclusioni

Il risultato di questo primo studio ha evidenziato che, nonostante una buona tendenza a mantenersi della struttura originale, il modello sembra risentire di fattori di contesto (vincoli normativi, organizzazione amministrativa delle scuole, standardizzazione dei risultati, privatizzazione del contratto di lavoro, età ed esperienza dei docenti) e culturali (tradizioni pedagogiche e di insegnamento, ritrosia a mettere in luce eventuali debolezze, ecc). In prospettiva dunque si proseguirà la ricerca ampliando significativamente il campione e effettuando un'analisi delle ragioni per

cui le scale della Consapevolezza critica e della Valorizzazione dell'esperienza non hanno tenuto nella versione in inglese, valutandone un eventuale adattamento.

Bibliografia

Achurra C., Villardón, L. (2012). Teacher'self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences,* 2(2), 366-383.

Alsup J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces.* Routledge.

Anisimov O.S. (1994). Research on creativity and culture of teacher reflective self-organization. *Pedagogicheskaja koncepcija poslediplomnogo obrazovanija.* [*Pedagogical concept of post-degree education*] Vol. 14. Moscow: LMA (In Russian)

Asparouhov T., Muthén B. (2018). *SRMR in Mplus*. Retreived from: http://www. statmodel. com/download/SRMR2. pdf.

Bandura A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*, San Diego, Academic Press, 1998).

Carifio J., Perla R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education, 42(12)*, 1150-1152.

Dewey J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: Heath.

Gallucci M., Leone L., Berlingeri M. (2012). *Modelli statistici per le scienze sociali*. Roma: Pearson Italia.

Impedovo M.A. (2018). Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia. *Formazione & Insegnamento*, *16*(1), 279-288.

Kline R.B. (2016). *Data preparation and psychometrics review. Principles and practice of structural equation modeling. 4th ed.* New York, NY: Guilford.

Lucisano P., Botta E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario "Quin - Quando Insegno". *ECPS Journal*, 27, 51-77, (in press).

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Muthén B. (1983). Latent Variable Structural Equation Modeling with Categorical Data. *Journal of Econometrics*, 22, 48-65.

Norman G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in Health Sciences Education, 15*(5), 625-632.

Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris: ESF.

Raudenbuch S., Rowen B., Cheong Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teacher. *Sociology of Education*, *65*(2), 150-167.

Ross J., Cousins J., Gadalla T. (1996). Withinteacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400.

Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Dedalo.

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

Webb R.B., Ashton P.T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought*, *21*(2), 43-60.

Professionisti riflessivi "in dialogo" per un sistema educativo 0-6 di qualità: spunti metodologici da alcune esperienze di ricerca e formazione

Chiara Bove
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
chiara.bove@unimib.it

Piera Braga
Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
piera.braga@unimib.it

1. Premessa

Nei contesti educativi per l'infanzia (ECEC), caratterizzati da crescente eterogeneità e complessità socioculturale, è cruciale formare i professionisti in prospettiva intra e interculturale affinché siano capaci di costruire un ecosistema formativo inclusivo, accogliente e democratico, promotore di scambi e processi partecipativi. Nelle raccomandazioni europee e nei recenti documenti ministeriali per il sistema educactivo integrato 0-6 (MIUR, 2021, 2022), forte è il richiamo all'importanza di alimentare un agire professionale rispettoso della diversità degli stili di crescita e di apprendimento fin dai primi anni di vita, basato sulla riflessività e la capacità di rintracciare gli impliciti (Mezirow, 1991) che orientano l'azione educativa, ma anche disponibile a mettersi in dialogo a diversi livelli (micro, meso, macro).

Sappiamo infatti che l'esperienza da sola non basta: è necessario accompagnare gli educatori a riflettere sull'esperienza in modo sistematico e rigoroso (Dewey, 1933); i metodi trasmissivi non servono o servono poco: la formazione richiede attivazione, motivazione e metodi partecipativi; è necessario investire nella costruzione di dispositivi per lo scambio tra pari, intra e inter-professionale, come premessa e stimolo all'innovazione dall'interno (EU, 2014).

Tuttavia la sfida è capire è quali strumenti possono attivare questa disposizione al confronto inter-professionale tenendo insieme la rielaborazione intelligente sulle pratiche con la tensione all'innovazione, che è alla base della qualità di un sistema educativo e, in tal senso, richiede motivazione, condivisione di fini e partecipazione attiva?

Per rispondere a questa domanda ci soffermiamo sulla presentazione di uno strumento per lo scambio tra pari che abbiamo messo a punto a partire da alcune ricerche con l'obiettivo di accompagnare processi rigorosi e sistematici di riflessività e scambio interprofessionale tra operatori di contesti diversi. Si tratta di un dispositivo che abbiamo inizialmente provato con gli studenti universitari, in collabo-

razione con l'Università di Knoxville (Tennessee) sulla scia delle esperienze di Critical Friends (Baskerville, Goldblatt, 2009), raggiungendo risultati promettenti in termini di "allenamento al decentramento culturale" (Braga, Bove et. al., 2021; Bove, Chinazzi, Moran, 2023) e che ora stiamo adattando allo scambio cross-culturale tra insegnanti nell'ambito del progetto EU-*Cooping* (Chinazzi, Mussi, Buffon, Bove, 2023) e anche in altri contesti di ricerca e formazione.

2. La "coppia": dispositivo riflessivo

Lo strumento riprende le indicazioni di metodo sviluppate nell'ambito della tradizione del *video-feedback* (Tochon, 2007) e del *microteaching* (Allen, Clark, 1967), combinate con suggerimenti provenienti dall'intervista di esplicitazione (Vermersh, 2005) e dall'etnografia visuale e multivocale (Tobin, Mantovani, Bove, 2010). Prevede il coinvolgimento di "coppie" di educatori/insegnanti variabilmente composte, con ruoli interscambiabili (protagonista, osservatore e viceversa), impegnate in un processo di scambio di video-clip "auto-realizzate", analisi riflessiva e scrittura guidata da domande-stimolo. La procedura si articola in 4 fasi: nella prima fase i protagonisti vengono invitati a realizzare mini-video, concentrandosi su aspetti che vorrebbero migliorare, e ad annotare le motivazioni delle proprie scelte; nella seconda fase i video vengono rivisti individualmente e poi ciascuno rivede il filmato dell'altro, alternando riflessione e scrittura; nella terza fase i video vengono visti da entrambi in un momento di confronto dialogico, a cui segue una nuova fase di scrittura; nella quarta fase entra in gioco il ricercatore che rivede i filmati e pone alcune domande per promuovere un nuovo livello di riflessione. Al termine del confronto, individualmente, ciascun protagonista scrive le sue note seguendo le domande.

Riflessione e scrittura procedono a imbuto nel corso delle quattro fasi, da una posizione più libera, a una più guidata, fino all'ultima fase dove il ricercatore stringe su alcuni temi e rilancia ciò che emerge.

L'obiettivo è accompagnare i protagonisti in un processo di riflessione sul proprio agire graduale, via via sempre più intenso e profondo, basato sull'osservazione individuale e reciproca, finalizzato all'esplicitazione delle pedagogie implicite e rivolto a ipotizzare e progettare cambiamenti, soluzioni o strategie alternative.

L'ipotesi è che il contesto diadico faciliti il confronto riducendo i rischi di valutazione e favorendo una maggiore attivazione solo se accompagnato da movimenti rigorosi di riflessività individuale e scambio con l'altro.

3. Prospettive

Sono emersi alcuni spunti che possono aiutarci a rispondere alla domanda da cui siamo partiti, che riguardava la necessità di capire come attivare maggiormente gli educatori in questi processi di innovazione dall'interno motivandoli, aiutandoli a

condividere fini/interessi, ma anche formandoli all'uso di alcuni strumenti di ricerca. La "coppia" ci sembra un dispositivo che ha molte potenzialità: favorisce l'attivazione dei partecipanti; allena ad andare oltre il giudizio; stimola la microanalisi delle pratiche. Per essere tale, tuttavia, ha bisogno di essere accompagnato da opportuni strumenti di esplicitazione.

L'uso del video per la review individuale, come già avevamo approfondito in lavori precedenti (Cescato et al., 2015; Moran et al., 2017; Braga et al., 2021), si conferma una strategia potente che diventa ancora più interessante quando si intreccia con la riflessione guidata da domande stimolo: si arriva al confronto con l'altro più preparati, pronti, meno sopraffatti dalle emozioni, più lucidi.

Stiamo lavorando per adattare questo strumento anche in contesti di formazione dei Coordinatori Pedagogici, che oggi sono figure chiave per la qualità dei sistemi educativi 06. Attivare le competenze dei coordinatori come *ricercatori* insieme al loro gruppo di lavoro li allena a porre "buone domande" più che a dare "buone risposte". Domande che aiutano davvero a "capire", che richiedono sforzi di esplicitazione, di memoria e prefigurazione, ma anche di decentramento e che, soprattutto, innescano cambiamenti di posizionamenti molto utili sia nel lavoro con i bambini e le famiglie, sia nello scambio con altri professionisti. Stiamo riflettendo anche su strumenti di auto-valutazione dei formatori e su come promuovere questi processi attraverso scambi indiretti, a distanza, in cui come formatori sempre di più "cerchiamo di fare un passo indietro".

Bibliografia

Allen D.W., Clark R. (1967). Microteaching: its rationale. *High School Journal*, *51*(2), 75-79.

Baskerville D., Goldblatt H. (2009). Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 205-221.

Bove C., Chinazzi A., Moran M.J. (in press). Fostering Reflective Thinking and Combating Ethnocentric Tendencies. A Cross-Cultural Inquiry-Based Learning Experience in Higher Education. *Proceeding ESREA*, 2022.

Bove C., Braga P., Cescato S. (2014). Semantiche personali e processi riflessivi negli educatori. Analisi di una storia di formazione. *Studium Educationis,* 1, 75-83.

Bove C., Braga P., Mantovani S. (2016). Videoricerca e formazione. Un approccio interculturale. In A. Bobbio, A. Traverso (Eds.), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche* (pp. 147-173). Pisa: ETS.

Braga P.M., Bove C.M., Moran M.J., Brookshire R., Correia M.A.A. (2021). Reciprocal learning: intercultural exchange as a tool for continuing professional development of ECEC's educators – Insights from a research in Italy and in the USA. *Zero-a-seis*, *23*(43), 495-523.

Cescato S., Bove C., Braga P. (2015). Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. *Form@re*, *15*(2), 61-74.

Chinazzi A., Mussi A., Buffon V., Bove C. (2023). Cooperative approaches and ICTs for

promoting social inclusion at school. Lessons from a scoping review. *Q-Times Webmagazine*, *1*(1), 261-270.

Dewey J. (1933). *How we think.* Boston: Heath & Co Publishers (trad. it. *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019).

EU (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (trad. it. Lazzari A., a cura di*, Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup, 2016).

Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003).

Moran M.J., Bove C., Brookshire R., Braga P., Mantovani S. (2017). Learning from each other: The design and implementation of a cross-cultural research and professional development model in Italian and U.S. toddler classrooms. *Teaching and Teacher Education,* 63,1-11.

MIUR, 2021, *Linee pedagogiche per il Sistema integrato 0-6.*

MIUR, 2022, *Orientamenti nazionali per i servizi educative per l'infanzia.*

Tobin J.J., Mantovani S., Bove C. (2010). Methodological issues in video based research. In M. Tarozzi, L. Mortari (Eds.), *Phenomenology and human science research today* (pp. 204-225). Bucarest: Zeta Book.

Tochon F.V. (2007). Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video feedback e la riflessione con i video nella pratica della ricerca pedagogica. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (Eds.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi* (pp. 83-101). Milano: Raffaello Cortina.

Vermersh P. (2005). *Descrivere il lavoro*. Roma: Carocci.

Dignità umana e complessità dell'esperienza morale

Amelia Broccoli
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi Roma Tre
amelia.broccoli@uniroma3.it

Nel mio breve contributo al dibattito di questa sessione parallela cercherò di porre in luce la complessità dell'intento sotteso al tema del rapporto tra educazione e lavoro, mostrandone le criticità e le non poche ambiguità di fondo. Si tratterà di rapidi cenni, presentati in modo sintetico e paratattico, che hanno lo scopo di avviare un primo tentativo di scavo semantico e di approfondimento concettuale sull'argomento in oggetto.

Credo possa essere utile muovere da quello che sembra il presupposto contenuto implicitamente nella formula declaratoria del convegno: il titolo dell'incontro tematico a cui partecipo, *Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità*, mette infatti in connessione, auspicandone l'interna causalità, i "sistemi educativi di qualità" e la "dignità del futuro lavorativo", sottintendendo quindi che sistemi educativi di qualità *possono* contribuire a riprogettare il futuro del lavoro e a preservarne la dignità morale.

Difficile non essere d'accordo con questo enunciato. Mi chiedo però quale sia l'effettivo valore d'uso di tale dichiarazione di intenti.

Si tratta forse di un auspicio? Benché tale fiduciosa aspettativa sia del tutto condivisibile (chi mai dichiarerebbe di non desiderare che il lavoro sia degno per tutti e che l'educazione abbia davvero un potere trasformativo in tal senso?), mi sembra che essa sia espressione dell'atteggiamento parenetico ed esortativo di parte della riflessione pedagogica (anche la più recente), pervicacemente proiettata sul *Sollen* kantiano anziché disposta a fare i conti fino in fondo, e preliminarmente, con la concretezza del *Sein*.

Oppure il titolo riflette solo una constatazione? Vuole rendere noto che sistemi educativi di qualità possiedono in sé stessi il potere di modificare il mondo del lavoro. Ma in questo caso mi sembra si sia di fronte ad una sorta di *petitio principii*, nota fallacia retorica che postula ciò che dovrebbe dimostrare. Occorre infatti domandarsi se davvero l'educazione, nel contesto contemporaneo, possa agire sul mondo del lavoro. Oppure se sia vittima, come purtroppo è lecito credere, di una forte pressione sovra adattativa del circuito economico, che la governa e le indica la direzione in cui muoversi. Se non si parte da tale visione realistica dello stato dell'*essere*, insomma, appare solo utopistico e velleitario progettare il *dover essere*.

L'attuale crisi dei sistemi educativi riflette in maniera evidente questa impos-

sibilità di legittimazione. Forse per tacita acquiescenza di fronte allo strapotere della dimensione tecnico-operativa di molti saperi o per una qualche debolezza della sua strumentazione teoretico-concettuale, sembra quasi che l'educazione si dibatta tra "resistenza e resa" nel tentativo di salvare ciò che resta dell'antica *paideia* greca, dell'*institutio* latina e della *Bildung* tedesca, da cui l'educazione e la formazione derivano per antica e nobile tradizione.

Non sarà vano allora, nel momento in cui si fa riferimento ai "sistemi educativi di qualità", chiedersi se con il lemma *educazione* si intenda rievocare il senso dell'avvicinamento dell'individuo al *bello* e al *buono* nell'esperienza della *kalokagathia*, o l'appartenenza ad una cultura condivisa anche nei suoi fondamenti morali e civili in grado di formare il *vir bonus dicendi peritus*, oppure ancora se si faccia riferimento alla costruzione completa di una *forma* umana (*Bild*) nella sua totalità e pienezza esistentiva.

Allo stesso modo, nel parlare di *lavoro* e di *dignità* converrà non trascurare l'ipotesi di una approfondita analisi semantica che, come ha suggerito Jackendoff, consenta di raggiungere la struttura concettuale dei singoli termini e permetta al "significato primitivo" di manifestarsi nella sua ricca polisemia.

Accenno solo brevemente al vocabolo *lavoro*, storicamente saturo di possibilità interpretative. Per un verso, il lavoro "rende schiavi" ed è per gli schiavi; per un altro, esso "libera dalle necessità, rende liberi" e permette di dare concretezza alla creatività umana. L'etimologia è come sempre illuminante e in grado di svelare la natura ancipite di un lemma complesso. Basti ricordare che il greco antico traduceva *lavorare* con *poneîn* e *ergàzesthai*, a cui erano legati *pònos* e *èrgon*, che alludevano rispettivamente al lavoro faticoso o all'opera creativa degli esseri umani; e il latino impiegava *laborare* e *fabricari*.

Ma anche lingue moderne come il francese (che usa *travailler* e *ouvrer*) o il tedesco (in cui si utilizzano *arbeiten* e *werken*) conservano nel termine *lavoro* una forte doppiezza di senso, continuando ad evocare l'idea di *lavoro alienato* o di *lavoro umano* e dunque i concetti di *alienazione, estraneazione e oggettivazione*, su cui hanno tanto insistito, solo per citarne alcuni, Hegel, Marx, Simone Weil e Hannah Arendt. Ecco perché, credo, una analisi efficace sul futuro del lavoro dovrebbe partire da una fotografia della realtà in atto che restituisca l'immagine della persistenza di questa antiteticità di significati e possa indurre una riflessione più articolata sul ruolo che l'educazione, ma anche la società, l'economia e la politica, possono svolgere nel mantenimento di tale dicotomia.

La stessa ambiguità semantica, continuando con questi rapidi cenni che hanno il solo scopo di indicare una possibile traccia euristica, avvolge la voce *dignità*, parola *shibboleth*, come scriveva Schopenauer, che la definiva come la parola d'ordine "di tutti i moralisti sconsigliati e spensierati" (Schopenauer, 1991, p. 168).

È assai probabile che *dignità* sia lemma ancora più denso di insidie ermeneutiche, soprattutto perché è "sorprendente constatare quanto siano diversi i contesti dove ricorre questa parola" (Rosen, 2012, p. 6). Ma forse è Kant il filosofo che "ha avuto, dal punto di vista storico, un ruolo importante nel mettere in relazione il concetto di dignità con l'idea che tutti gli esseri umani abbiano un valore in-

trinseco e assoluto" (*Ivi*, p. 13). Egli sosteneva che "ciò che non ha un prezzo, e dunque non ammette alcun equivalente, ha una dignità" (Kant, 1985, p. 68) e poiché "la moralità è l'unica condizione sotto la quale un essere razionale [può] essere un fine in sé" (*ibidem*), quindi può essere libero e autonomo, l'umanità in quanto ha moralità può avere dignità. Certo, non si può dimenticare che con Kant ha origine la scissione del soggetto nella modernità – e da qui la sua tragicità –, eppure *libertà e autonomia* continuano ad essere le condizioni strutturali della dignità umana. Ma poiché l'individuo non è mai svincolato dal suo contesto storico-sociale, è con il mondo in cui vive che occorre confrontarsi per verificare se libertà e autonomia siano reali o se siano solo un inganno del pensiero astratto.

Possono davvero dirsi liberi e autonomi gli individui della contemporaneità? Possono progettare il loro lavoro (possibilmente "dignitoso") in autonomia e libertà? Mi rendo conto che il discorso sarebbe assai vasto, ma si può concordare almeno sul fatto che, se per alcuni tale autonomia è sicuramente possibile, si tratta di una prerogativa concessa a pochi, dal momento che una specie di "sorte morale" continua ad orientare lo stile di vita di molti (Williams, 1987). L'esistenza degli esseri umani in quanto "agenti etici", insomma, non si presenta mai come una trama intessuta di pura volontà e deliberazione razionale. Dal momento che povertà, emarginazione e precarietà del lavoro non sono diminuite né nel mondo globalizzato né nel ricco e industrializzato occidente, la possibilità di tutelare uno spazio di autonomia, libertà e dignità sembra riservata solo a pochi "fortunati", con la conseguenza che sarà sempre più difficile proteggere l'efficacia simbolica delle strutture etiche tradizionali (Žižek, 2014).

Occorrerebbe, come suggeriva Williams, stabilire una dimensione di valutazione "al riparo dalla fortuna" e verificare la sussistenza delle condizioni che permettono di agire in modo etico, pur nella complessità dell'esperienza morale.

Mi chiedo, a questo punto, se per fare ciò sia sufficiente l'educazione oppure se sia necessaria una forte sinergia con altre "forze" (ad esempio, una politica efficiente?) che vogliano e sappiano tenere insieme dignità umana, sistemi educativi e pratiche lavorative attraverso una visione antropologica robusta in grado di progettare il futuro degli esseri umani al di fuori di logiche puramente mercantili.

Naturalmente, questo postula che si espliciti qual è l'idea di società a cui si guarda e in quale mondo sociale e statuale si intende collocare l'educazione. Perché se non si lavora sulla connessione tra individuo, società e Stato, si toglie concretezza ad ogni azione educativa, che non ha alcun potere palingenetico e a cui sarebbe del tutto infruttuoso delegare un compito che, da sola, non può sicuramente portare a termine.

Bibliografia

Arendt H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
Jackendoff R. (1989). *Semantica e cognizione.* Bologna: il Mulino.
Kant E. (1985). *Fondazione della metafisica dei costumi*. Roma-Bari: Laterza.

Marx K. (2004). *Manoscritti economico-filosofici del 1844*. Torino: Einaudi.
Natoli S. (2019). *Il fine della politica. Dalla "teologia del regno" al "governo della contingenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
Rosen M. (2012). *Dignità. Storia e significato*. Torino: Codice.
Schopenauer A. (1991). *Il fondamento della morale*. Roma-Bari: Laterza.
Sennett R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Feltrinelli: Milano.
Weil S. (2015). *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*. Milano: Adelphi.
Williams B. (1987). *Sorte morale*. Milano: Il Saggiatore.
Žižek S. (2014). *Evento*. Torino: Utet.

Nuove centralità e sedimentate criticità: la comparazione come senso della misura

Carlo Cappa
Professore Ordinario - Università degli Studi di Roma Tor Vergata
carlo.cappa@uniroma2.it

1. Plurale e corale: la voce delle scienze dell'educazione

La Società Italiana di Pedagogia, scegliendo di dedicare il suo convegno nazionale ai temi *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, dimostra di voler contribuire attivamente alle dinamiche che attraversano l'ambito dell'istruzione e della società nel suo complesso, presentandosi come un interlocutore capace di offrire una partecipazione al contempo corale e plurale che, come già avvenuto in passato, è la migliore testimonianza della vitalità che sorregge la nostra comunità scientifica. Nella varietà che articola queste giornate, specchio dello specializzarsi e dell'approfondirsi delle scienze dell'educazione, ho ritenuto preferibile indicare un possibile sentiero, a partire dal tema dell'orientamento, le cui coordinate sono fissate dalle questioni maturate in seno agli studi comparativi in educazione.

Come spesso avviene, i temi che assurgono a priorità per lo sfaccettato mondo dell'istruzione e che s'impongono nell'agenda dei decisori politici risentono sia di urgenze nazionali sia di tendenze diffuse a livello internazionale. Nel caso dell'orientamento, tali dinamiche si sono cristallizzate nella voce d'investimento 1.6 del PNRR che, com'è noto, è dedicata a *Orientamento attivo nella transizione scuola-università*. Tale voce, si è poi articolata nei successivi provvedimenti che hanno cadenzato la seconda parte dello scorso anno, il DM n. 934 del 3 agosto 2022, il DD n. 1452 del 22 settembre 2022 e il DD n. 1639 del 17 ottobre 2022, per giungere alle *Linee Guida per l'orientamento* del Ministro dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara, allegate al DM n. 328 del 22 dicembre 2022 il cui tema è sempre l'orientamento contestualizzato al solo momento di passaggio della scuola secondaria di secondo grado all'università. La necessità di realizzare un intervento nazionale di questa portata risponde al desiderio di far fronte a criticità ampiamente registrate nel nostro sistema d'istruzione, il quale, purtroppo, è segnato da un'ancora insufficiente riuscita negli studi, a causa di dispersione scolastica e di percentuali troppe basse di laureati, le cui ragioni sono da ravvisarsi anche in una scarsa efficacia dell'orientamento sia tra la scuola secondaria di primo grado e quella di secondo grado, sia tra quest'ultima e l'università. Mi permetto di rimandare, in tal senso, tra le tante possibili fonti, alle analisi e alle proposte contenute nel recente volume di Andrea Gavosto, *La scuola bloccata* (2022, pp. 61-62), dove l'orientamento riveste un ruolo di primo piano, nonché a un articolo di Gri-

maldi e Landri (2019), pubblicato nella rivista *Comparative Education*, dedicato alla questione degli abbandoni scolastici precoci.

Tale investimento e l'accelerazione che esso imprime agli interventi nell'ambito dell'orientamento sono da salutare positivamente, poiché rappresentano una responsabile presa in carico della questione da parte dei decisori politici, rispondendo a un auspicio che ha fatto capolino nella riflessione di pensatori altamente rappresentativi per la nostra tradizione pedagogica. Già nella folgorante apertura dell'VIII libro della *Politica*, infatti, Aristotele poteva affermare che: "Nessuno metterebbe in dubbio che il legislatore debba occuparsi soprattutto dell'educazione dei giovani, dal momento che il trascurarla costituisce un danno per le costituzioni" (Aristotele, 2006, VIII, 1337a, 1, p. 327), suggerendo così una proficua interdipendenza tra educazione e tenuta della vita comune, un reciproco sostenersi i cui vibranti echi saranno ben udibili nelle epoche successive. Tra il 1506 e il 1509, nel pieno fermento culturale dell'inizio del XVI secolo, componendo due opere fondamentali come il *De ratione studii* e il *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, quest'ultima pubblicata solo nel 1529 a Basilea, Erasmo da Rotterdam (2004, p. 135) dimostrava di aver ascoltato e di poter rinnovare tale lezione, ricordando che: "Bisogna che la scuola sia pubblica o non sia".

Accanto a tale giudizio positivo, però, non si può non constatare che la tempistica per realizzare quanto richiesto risulti piuttosto serrata – se non inadeguata – e che, per altro, al momento, l'operazione di monitoraggio è delineata solo vagamente nel punto 13.1 delle *Linee guida*, ricorrendo alla zoppicante formulazione: "Le presenti linee guida sono oggetto di apposito monitoraggio sulla loro attuazione, attraverso l'analisi dei dati rilevati dal sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito e dalle piattaforme correlate, con cadenza annuale, sulla base di specifici indicatori di realizzazione" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022, p. 8). Ciò comporta il rischio che un'occasione di miglioramento strutturale del nostro sistema d'istruzione presti il fianco all'utilizzo acritico di parole d'ordine che, in maniera insistita, circolano nel discorso internazionale: l'efficacia dell'orientamento, a cui sono dedicati numerosi approfondimenti circostanziati, come la sezione dal titolo *L'orientamento come ponte verso il futuro*, della *rivista Studium Educationis* (2022, pp. 48-127), però, lungi da essere un tema unicamente tecnico, investe con forza gli ideali e le finalità di scuola e università (Baldacci, 2019). In tal senso, come spesso evidenziato dalla letteratura scientifica, la trattazione dell'orientamento coinvolge diversi concetti quali, ad esempio, merito (Pashby, da Costa, Stein, Andreotti, 2020) e trasparenza (cfr. Cappa, 2021), palesando quanto sia opportuno inserire qualunque intervento formativo all'interno di un avvertito dibattito accademico, nel quale non dovrebbe mai mancare un robusto senso della misura.

2. Il crinale del presente: per un equilibrio tra passato e futuro

Nella nostra tradizione filosofica e pedagogica, una delle più solide radici a cui si è ricorso per sostenere e nutrire tale senso della misura è stata quella salutare operazione di ampliamento, nel tempo e nello spazio, dell'orizzonte di riflessione. Tale *guardare* – e *cercar di vedere* – realtà differenti, l'*altro da sé*, è una postura che, venata di scetticismo, rappresenta il cuore pulsante dell'educazione comparata. Conversando con autori lontani da noi, appare con immediatezza quanto un orientamento *ante litteram* abbia spesso rappresentato una premura iscritta nell'educazione occidentale: mi sia permesso citare un autore che, con un sentire profondamente umano, affermava:

> [A] La maggiore e più grave difficoltà della scienza umana par che s'incontri proprio là dove si tratta dell'educazione e dell'istruzione dei fanciulli. […] I segni delle loro inclinazioni son così tenui in questa prima età, e così oscuri, le promesse così incerte e fallaci, che è difficile stabilire su queste un giudizio sicuro. […] [B] gli uomini, immergendosi immediatamente fra usanze, opinioni, leggi, mutano o si mascherano facilmente. [A] Eppure è difficile forzare le propensioni naturali. Da questo deriva che non avendo ben scelto la loro strada, spesso ci si affatica per nulla e si impiega molto tempo a indirizzare i fanciulli a cose nelle quali non possono riuscire. Tuttavia, in tale difficoltà, la mia opinione è che si debba avviarli sempre alle cose migliori e più giovevoli, e che si debbano trascurare quei leggeri indizi e quei pronostici che si traggono dagli atteggiamenti della loro infanzia. (Montaigne, p. 267)

Queste circospette considerazioni di Michel de Montaigne, contenute nel capitolo più pedagogico dei suoi *Saggi*, *De l'institution des enfants* (XXVII del I libro), riecheggiano le ambasce già presenti nelle pagine di Aristotele (2006, VIII, 1337a, 2, p. 328), dove l'ambiziosa proposta pedagogica era preceduta dalla constatazione dell'irriducibile varietà delle già note ricette per garantire ai giovani l'educazione migliore. Si deve esser coscienti, dunque, che qualsivoglia impresa – o *pretesa* – di orientamento deve ancorarsi alla definizione di ciò che si ritiene un'educazione *sufficientemente buona* (storicamente e geograficamente) e alla comprensione delle inclinazioni individuali, coinvolgendo epistemologia ed etica. Nell'ambito dell'educazione comparata, queste due dimensioni sono prese in considerazione nella nozione di *educated identity*, uno di quegli snodi concettuali denominati *unit ideas*. Non è questo il luogo per approfondire tale concetto, ma segnalo che esso rappresenta un fondamentale banco di prova per l'educazione comparata (Cowen, 2009), tanto da essere al centro del volume *Educated identity, crisis and comparative education*, pubblicato nel 2021 dalla CESE – Comparative Education Society in Europe, ove è presente un importante contributo di Robert Cowen, nel quale si ricorda come: "Within the unit ideas, 'educated identity' is our moral fulcrum, a fulcrum we not always been anxious to identify" (Cowen, 2021, pp. 32-33).

Ecco, ritengo che dovremmo riscoprire il valore di quella perturbante ma vitale

ansia che ci spinge a penetrare nelle condizioni e nelle contraddizioni proprie di teorie e pratiche educative, rifuggendo dal modellare – che spesso si traduce nell'occultare – la pedagogia su altri ambiti, soprattutto perché, proprio riguardo all'orientamento, ciò sarebbe impoverente dal punto di vista educativo e mortificante sul piano esistenziale. Impoverente perché la riflessione sarebbe decurtata, non potendo abbeverarsi agli strumenti concettuali delle scienze dell'educazione, risultando mortificante per chi dovrebbe essere orientato, certo, ma anche per chi vorrebbe, con la sua professionalità, orientare, poiché l'intervento sarebbe slegato dai soggetti coinvolti, relegati a essere esecutori di un processo di cui dovrebbero essere attori. La scommessa è, dunque, abitare le tensioni di un atto educativo in divenire, senza infingimenti e con una professionalità consapevole del delicato equilibrio che accompagna un itinerario da compiere assieme.

Bibliografia

Aristotele (2006). *Politica e Costituzione di Atene*. Torino: UTET.

Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

Cappa C. (2021). The opaque transparency: Depthless governance. *Comparative and International Education Review*, 26, 127-142.

Cowen R. (2009). Then and Now: Unit Ideas and Comparative Education. In R. Cowen, R. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 1277-1294). Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer Science.

Cowen R. (2021). Educated Identity: Concepts, Mobilities and Imperium. In S. Carney, E. Lefteris (Eds.), *Educated identity, crisis and comparative education* (pp. 27-46). London: Bloomsbury Academic.

Erasmo da Rotterdam (2004). *Per una libera educazione*. Milano: BUR.

Gavosto A. (2022). *La scuola bloccata*. Roma-Bari: Laterza.

Grimaldi E., Landri P. (2019). Tackling early school leaving and the governing of educational transitions in Italy. *Comparative Education*, *55*(3), 386-403.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Allegato del DM 328 del 22 dicembre 2022.

Montaigne M. Eyquem de (2012). *Saggi*. Milano: Bompiani.

Pashby K., da Costa M., Stein S., Andreotti V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, *56*(2), 144-164.

Studium Educationis (2022). Focus: L'orientamento come ponte per il futuro, XIII, 1, 48-127.

L'orientamento nel panorama internazionale: esperienze a confronto

Valentina D'Ascanio
Ricercatrice - Università degli Studi di Roma Tor Vergata
valentina.d.ascanio@uniroma2.it

1. Il discorso europeo, tra politiche, prassi e finalità

L'orientamento può dirsi processo plurale, nelle attività che implica, nei tempi e nei luoghi in cui si realizza, nonché nelle finalità che esso può includere. Inoltre, come per altri ambiti delle politiche educative, l'orientamento necessita di esser posto nel più ampio scenario internazionale, così da distinguere le interrelazioni tra gli attori sovranazionali, nazionali e locali, traendo da tale analisi sia una compiuta disamina delle similarità e differenze tra gli Stati sia una lettura della realtà italiana, arricchita dal confronto con gli altri contesti. Gli studi comparativi in educazione, in virtù dell'attenzione alla specificità dei contesti e dell'ottica complessa con la quale leggono il più ampio scenario educativo, si rivelano, quindi, bacino prezioso dal quale attingere.

Adottando una prospettiva comparata e proponendo una analisi politico-istituzionale, si vuole considerare com'è pensato l'orientamento, a livello di politiche e di prassi, con particolare riferimento alle raccomandazioni europee, per poi muovere verso il livello nazionale, analizzando le misure poste in essere da alcuni Paesi e da qui proporre delle riflessioni in merito alla situazione riscontrabile nel nostro Paese, dove l'orientamento figura tra gli obiettivi centrali del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Nel discorso europeo, i temi legati all'orientamento sono posti in relazione con le politiche dell'istruzione e della formazione e con quelle economiche e socio-occupazionali nella cornice dell'apprendimento permanente. In particolare, l'orientamento ha ampio spazio nel Quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) e sin dalla Risoluzione del 2008 "Integrare maggiormente l'orientamento nelle strategie di apprendimento permanente" (2008/C/319/02), è articolato come processo continuo e permanente, rivolto ai cittadini di ogni età, affinché acquisiscano le necessarie capacità e competenze per operare le proprie scelte in materia di istruzione, formazione e occupazione, sapendo bilanciare i propri interessi con le richieste di un mercato del lavoro flessibile e in costante cambiamento. Sono inoltre richiamate le differenti attività che il processo di orientamento include al suo interno: la fornitura di informazioni, la consulenza, il bilancio e la valutazione delle competenze fino a giungere allo sviluppo di capacità gestionali-organizzative.

Quindi, l'orientamento è inquadrato lungo un *continuum* che inizia dalla scuola, prosegue a livello universitario e accompagna l'individuo nel corso della sua vita professionale, dandogli la possibilità di aggiornare le proprie competenze e conoscenze o di acquisirne di nuove più rispondenti alle emergenti richieste del mercato del lavoro. Tale visione supera l'idea del processo di orientamento come attività informativa e di indirizzo per abbracciare, trasmettere e richiedere una concezione formativo-relazionale permanente; si vuole rimarcare la duplice valenza insita nel concetto di permanente, il quale indica sia una risorsa socio-formativa, da garantire a ogni individuo mediante adeguate politiche e azioni, sia una serie di skills e competenze, *Career Management Skills*, che ciascuno dovrebbe apprendere e far proprie, nell'ottica di promuovere la cittadinanza attiva e formare individui autonomi e responsabili.

Scuola e università hanno un ruolo centrale da giocare, poiché momenti in cui gli studenti compiono scelte importanti – in particolare nelle cosiddette fasi di transizione – sia perché, in maniera diversa, entrambe sono chiamate a dialogare con il territorio, creando collaborazioni con attori istituzionali e del settore economico-industriale. Accanto a queste finalità formative e professionali, nei documenti europei, i sistemi d'istruzione sono invitati a fare dell'orientamento una risorsa per diminuire i tassi di abbandono scolastico e il numero dei NEET, al fine di promuovere l'equità e l'inclusione; con l'obiettivo di portare i tassi di abbandono scolastico al di sotto del 10%, il Consiglio europeo ha definito l'orientamento un diritto sociale, richiamandolo esplicitamente nella Raccomandazione dedicata all'abbandono scolastico (2022/C469/01). Nel suddetto documento, è richiamata la necessità di una formazione mirata, volta a preparare figure specializzate, capaci di progettare il processo di orientamento nelle sue distinte fasi e attività.

2. Tendenze e *best practices*

Permanente, integrato nei cicli scolastici e disposto lungo un *continuum* scolastico e professionale, sono questi i caratteri che, nel discorso europeo, sostanziano il processo di orientamento, a livello di politiche e di prassi. Guardando a livello nazionale, si può rilevare che alcuni Paesi stanno operando verso tale direzione, includendo l'orientamento nei *curricula* scolastici o progettando dei percorsi di formazione per preparare figure specializzate. Nonostante il quadro sia variegato, vi è una tendenza comune, da parte degli istituti d'istruzione, a concepire l'orientamento quale offerta da garantire agli studenti in maniera sistematica e obbligatoria, per supportarli nelle transizioni tra i gradi d'istruzione e verso il mondo del lavoro, nonché nei termini di ineludibile risorsa da destinare alle categorie svantaggiate (Eurydice, 2020). Nello specifico, dal 2009, la Francia ha definito l'orientamento diritto di ogni cittadino e, a partire dai 12 anni di età, gli studenti usufruiscono del PDMF Percorso dei mestieri e delle formazioni: nelle materie di studio sono integrate delle conoscenze sull'impiego, su come costruire il proprio bagaglio di conoscenze e competenze in un'ottica di autonomia e capacità di ini-

ziativa e sono predisposte sessioni mirate per facilitare la transizione tra scuola superiore e università o entrata nei contesti professionali. In maniera similare, la Finlandia, per gli studenti dalla settima alla nona, ha predisposto un totale di 95 ore di orientamento e di consulenza, mentre, a livello di scuola secondaria superiore, sono previste 38 ore obbligatorie e un corso facoltativo sull'orientamento di 38 ore; nell'istruzione professionale di livello secondario, vi è un modulo specifico per tutte le materie professionali.

Per ciò che concerne la lotta all'abbandono scolastico, i *Lander* tedeschi hanno promosso delle iniziative congiunte, dedicate ai giovani a rischio, per supportarli dalla seconda media fino all'entrata nel mondo del lavoro; in Austria, si mira a facilitare l'accesso degli studenti, sin dalla scuola secondaria inferiore, ai servizi presenti sul territorio, coinvolgendo i genitori.

Particolarmente attenti alla formazione sono la Svezia, il Portogallo e la Spagna, quest'ultima, infatti, ha introdotto l'*orientador*, figura con conoscenze pedagogiche e psicologiche, i cui compiti comprendono la consulenza, il tutoraggio e l'assessment. Riguardo al controllo della qualità, al monitoraggio e alla raccolta dei dati, sono da segnalare la Germania, la Grecia, la Danimarca e la Svezia, Paese in cui l'Agenzia Nazionale per l'Istruzione ha pubblicato delle linee guida sulla formazione e l'orientamento professionale per dare alle scuole degli strumenti per pianificare e progettare i processi di orientamento per gli studenti di ogni ordine e grado, nonché per l'istruzione per gli adulti.

Dall'analisi condotta, appare evidente un certo ritardo del nostro Paese, imputabile ad alcune criticità: una *governance* locale con una conseguente variabilità tra le realtà scolastiche in termini di interventi e di efficacia, l'assenza di un sistema di monitoraggio e di valutazione e, pertanto, l'impossibilità di seguire l'andamento e prospettare degli aggiustamenti, infine, un'inadeguata formazione di figure specializzate a svolgere questo delicato compito, con la conseguenza di avere docenti i cui consigli orientativi ripropongono stereotipi basati sull'origine sociale degli studenti (Gavosto, 2022). L'auspicio è che l'ambizioso progetto contenuto nel PNRR non sia un'altra occasione mancata, ma il primo segnale di un cambiamento culturale, ancor prima che nelle prassi. È quanto mai importante, infatti, riconoscere che l'orientamento sottende una certa idea di essere umano, di educazione e di formazione, pertanto, può essere esperienza dall'indubitabile valore formativo, a condizione che sia intenzionalmente volta a riconoscere le diverse singolarità e sia sorretta da una adeguata preparazione pedagogica.

Un'opportunità preziosa che non può essere lasciata all'improvvisazione.

Bibliografia

Consiglio dell'Unione europea (2022). *Raccomandazione del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico*. Bruxelles. Retrieved April 16, 2023 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2022.469.01.0001.01.-ITA&toc=OJ%3AC%3A2022%3A469%3AFULL

Consiglio dell'Unione europea (2021). *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre*. Bruxelles. Retrieved April 16, 2023 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29

Consiglio dell'Unione europea (2008). *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri. Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. Bruxelles. Retrieved April 16, 2023 from https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ%3AC%3A2008%3A319%3A0004%3A0007%3AIT%3APDF

Eurydice Italia (2020). *I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020*. Firenze: Indire. Retrieved April 16, 2023 from
https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/i-sistemi-scolastici-europei-al-traguardo-del-2020/

Gavosto A. (2022). *La scuola bloccata*. Bari-Roma: Laterza.

La formazione continua degli educatori e degli insegnanti come elemento strategico per rispondere alle emergenze educative attuali

Valentina Guerrini
Ricercatrice (RTDb) - Università degli Studi di Sassari
vguerrrini@uniss.it

1. Necessità e complessità delle professioni educative oggi

La realtà contemporanea caratterizzata dalla complessità, dalla globalizzazione, dalle differenze, dal policentrismo formativo ed anche dal rischio della penetrazione della cultura neoliberistica e della visione aziendalistica dei contesti di formazione (Tramma, 2018), si connota sempre più come scenario "al plurale" in cui vecchi e nuovi bisogni formativi necessitano di funzionali risposte pedagogico-didattiche elaborate dopo un'attenta "lettura-interpretazione" della vasta gamma di categorie di differenze e di diversità esistenti (Annacontini, 2022; Melacarne, 2022).

L'incertezza fisiologica dell'educare e, conseguentemente, delle professioni che lo incarnano, è resa oggi ancora più complessa dalla rapidità delle trasformazioni economiche, politiche e sociali che caratterizzano le società occidentali contemporanee.

Per poter gestire in maniera efficace e sostenibile la complessità dell'esistente è sempre più forte il bisogno di educazione e di professionalità educative competenti in grado di saper accompagnare i giovani, e non solo, a compiere scelte consapevoli per poter gestire le richieste sociali e le varie problematiche esistenti.

Il dibattito sulle professioni educative ha portato all'istituzione della legge Iori (n. 205/2017), riconoscendo il valore scientifico della cultura pedagogica e il profilo professionale degli educatori e dei pedagogisti come professionisti sociali con un proprio esercizio nella relazione d'aiuto con l'interlocutore, tra teoria e prassi (Calaprice, 2020; Blezza, 2020). Tale legge implica un rinnovamento del concetto stesso di educazione, in quanto "i cambiamenti che caratterizzano l'era postmoderna rendono sempre più complessa l'azione educativa e perché, alla rapida evoluzione dei bisogni e delle domande, dovranno corrispondere risposte idonee ai macro scenari dei mutamenti sociali in atto e politiche di welfare educativo adeguate" (Iori, 2018, p. 11).

Più chiaro e definito appare il ruolo dell'insegnante, sebbene, in esso, sia costantemente presente il binomio educazione/istruzione che lo rende sempre più complesso e difficile (Baldacci, 2014; Madrussan, 2022). Gli studenti, soprattutto nell'età adolescenziale, necessitano sempre più di essere compresi ed aiutati nel

loro processo di crescita cognitiva, sociale ed emotiva per cui si va sempre più delineando la figura di un insegnante facilitatore dei processi di apprendimento. Il tema della formazione continua dei docenti si intreccia con il ruolo sociale di questa professione, con le trasformazioni che riguardano il sistema di istruzione e formazione e con la finalità educativa, formativa e istruttiva che la figura del docente può assumere (Potestio, 2022).

Le nuove problematiche diffuse tra i giovani come il cyberbullismo, l'uso errato e l'abuso dei social, hate speech, varie forme di dipendenza e di isolamento sociale, discriminazioni e razzismi, richiedono una revisione dei contenuti di insegnamento e un rinnovamento delle strategie didattiche e comunicative utilizzate dai docenti, a cui spesso gli insegnanti stessi si sentono impreparati (Guerrini, 2022; Guerrini, Proli, 2021).

2. La formazione continua per rispondere ai bisogni attuali

Le sfide attuali della contemporaneità fanno emergere nuovi compiti educativi che necessitano una revisione e un rinnovamento della formazione delle professioni formative nei diversi contesti, affinché quest'ultime valorizzino potenzialità e relazioni, riscoprano direzioni di senso dell'agire educativo e obiettivi da perseguire per uno sviluppo sostenibile dell'umanità (Giovanazzi, 2022). Una professionalità pedagogica che si forma progressivamente e costantemente attraverso l'interazione tra la formazione iniziale e quella in itinere (Potestio, 2022), tra la riflessione su di sé (Shön, 1993), sulla propria storia professionale e formativa (Mezirow, 2003; Mortari, 2004) e l'acquisizione di saperi e competenze, di metodi e strategie sull'educazione in evoluzione.

Negli ultimi anni una nuova spinta professionalizzante sta investendo coloro che svolgono attività educative: la formazione in ingresso degli educatori e la formazione continua, anche in termini di riqualificazione "obbligata", sono state oggetto di importanti provvedimenti normativi (L. 205/2017, D.L 65/2017, L. 145/2018, D.M. 378/2018).

La formazione continua nei luoghi di lavoro dell'educatore professionale socio-pedagogico e dell'insegnante nella scuola primaria e secondaria rappresenta una risposta funzionale e indispensabile per soddisfare i bisogni sociali e cognitivi emergenti.

Il concetto di "*learning organization*" è la base teorica di riferimento (Senge, 1992; Argyris, Schön, 1995) che permette di dare senso e significato all'insieme dei processi che portano l'organizzazione ad analizzare criticamente strategie ed azioni gestionali per migliorare l'efficacia dell'intervento educativo. L'organizzazione stessa è considerata una entità in grado di produrre cultura, in modo differente a seconda del potenziale e della capacità di elaborazione, riflessione e trasformazione di coloro che vi operano.

Oggi, proprio per affrontare la complessità che caratterizza tutta la realtà

(Morin, 2017), appare particolarmente utile e necessario stimolare e sviluppare le competenze di educatori e insegnanti legate alla riflessione, al pensiero critico, alla capacità di comprendere e agire per innescare ogni giorno processi di innovazione e di cambiamento. L'apprendimento trasformativo, l'ascolto attivo, la riflessività nei luoghi di lavoro da esercitare durante e dopo l'azione lavorativa rimangono oggi punti di riferimento validi ed attuali (Boffo, 2021).

3. Le "emergenze" contemporanee nella formazione di educatori e insegnanti

Dalle esperienze di formazione in servizio, realizzate durante lo svolgimento di due Progetti europei DG Justice rispettivamente mirati il primo a innescare un rinnovamento nella didattica e nella formazione degli insegnanti per contrastare stereotipi e violenza di genere a partire dalla scuola[4]; il secondo a formare operatori (educatori, mediatori, insegnanti…) per prevenire la radicalizzazione e gli estremismi violenti tra i giovani[5], sono emersi risultati utili ai fini della ricerca pedagogica sia per quanto concerne i contenuti sia per le modalità da utilizzare durante la formazione *lifelong*.

Innanzitutto, è apparso evidente che la questione della prevenzione della violenza di genere e dei comportamenti estremisti sono due problemi fortemente avvertiti dagli insegnanti e dagli educatori oggi, i quali dichiarano l'urgenza e la necessità di una formazione adeguata e soprattutto una formazione continua.

In base alle esperienze realizzate è possibile affermare che l'utilizzo di un approccio bottom-up, che parta dalle esigenze del contesto professionale e che si basi sull'analisi dei bisogni formativi, risulta particolarmente utile ed efficace (Guerrini, Proli, 2021).

I partecipanti hanno apprezzato molto la formazione esperienziale che ha visto la sinergia di teoria e pratica: apprendere nuovi contenuti e nello stesso tempo, durante il corso, applicarli nella pratica per riportare ai formatori ed ai colleghi l'esperienza realizzata (Guerrini, Tsouroufli, 2021).

Un aspetto particolarmente apprezzato dai partecipanti durante i corsi è stato il confronto e la collaborazione tra pari che ha dato loro la possibilità di confrontarsi su contenuti e problemi comuni e di scambiarsi suggerimenti e buone pratiche.

Inoltre, così come risulta dai questionari di gradimento, il rapporto con i colleghi di corso, stimola la partecipazione attiva e l'impegno nei compiti formativi previsti dal percorso. Anche la collaborazione con altre figure professionali (psicologi, pedagogisti, mediatori linguistici) e il supporto di tali professionalità du-

4 Si tratta del Progetto europeo "GECM-Developing whole school Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping across Europe", https://www.decsy.org.uk/project/gender-equality-charter-mark/ , tradotto in italiano con l'acronimo GAPS Generi alla pari a scuola.

5 Progetto europeo "DIVE IN – Preventing violent radicalisation among young individuals in Europe by innovative training approaches http://www.divein-project.eu/

rante il percorso di formazione è stato considerato un prezioso e indispensabile arricchimento dai partecipanti stessi.

Infine, un aspetto fondamentale sostenuto dai partecipanti è stata la necessità e l'importanza di una collaborazione costante tra le istituzioni educative e l'Università, per realizzare percorsi di formazione e soprattutto per sperimentare forme di ricerca azione (Biagioli, Proli, Gestri, 2020) in un percorso continuo e circolare dove teoria e pratica si alimentano e si sostengono a vicenda.

Bibliografia

Annacontini G. (2022). Formazione permanente e sviluppo della professionalità docente. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte* (pp. 571-574). Lecce: Pensa MultiMedia.

Argyris C., Schön D.A. (1995). *Organizational Learning: Theory, Method, and Practice*. Palo Alto: Addison & Wesley Publication.

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Biagioli R., Proli M.G., Gestri S. (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali*. Pisa: ETS.

Blezza F. (2020). *Il pedagogista: un professionista sociale e il suo esercizio*. Pisa: ETS.

Boffo V. (2021). Oltre la formazione. Università e professioni educative. In G. Del Gobbo, P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione* (pp. 171-196). Firenze: Editpress.

Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione.* Milano: FrancoAngeli.

Giovanazzi T. (2022). La complessità delle professioni educative. Competenze, inclusione sociale, coesione territoriale. *Pedagogia Oggi*, *20* (2), 143-148.

Guerrini V. (2022). La formazione in servizio dei docenti della scuola secondaria per educare alla parità di genere. L'esempio del Progetto europeo "Generi alla pari a scuola". In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte* (pp. 560-563). Lecce: Pensa MultiMedia.

Guerrini V., Proli M.G. (2021). La formazione dei professionisti dell'educazione per la prevenzione dei comportamenti antisociali nei giovani. Il Progetto europeo DIVE IN. *Epale*, *10* (2), 31-41.

Guerrini V., Tsouroufli M. (2021). Gendered and Racialised Regimes in Italian Secondary Schools. In M. Tsouroufli, D. Redai (Eds.), *Gender Equality and Stereotyping in Secondary Schools. Case studies from England, Hungary and Italy* (pp. 165-196). London: Palgrave Macmillan.

Iori V. (2018). Introduzione. In Id. (Ed.), *Educatori e pedagogisti: senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 9-14). Trento: Erickson.

Madrussan E. (2022). Tre volte relazione. Intersoggettività, culture, riflessività per la formazione pedagogica dell'insegnante della scuola secondaria. *Pedagogia Oggi*, *20* (1), 26-32.

Melacarne C. (2022). Verso ecosistemi della formazione continua degli insegnanti. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte*

per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte (pp. 486-494). Lecce: Pensa Multi-Media.
Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
Potestio A. (2022). La formazione continua per la professione docente. *Formazione Lavoro Persona,* 37, 9-21.
Senge P. (1992). *La quinta disciplina*. Milano: Sperling & Kupfer.
Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto*. Roma: Carocci.

Qualità dell'educazione, affidabilità e questioni etiche. Dignità e formazione delle professionalità educative

Lorena Milani
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Torino
lorena.milani@unito.it

1. Dignità del lavoro educativo e formazione della professionalità

Le professioni educative hanno recentemente avuto un riconoscimento che ha consentito, attraverso la L. 205/2017 art. 1, la definizione: a) dei profili (educatore sociosanitario e socioculturale e pedagogista); b) delle lauree che consentono l'accesso all'esercizio delle differenti professioni; c) degli ambiti di esercizio dei diversi profili professionali: ciò è stato importante per dare dignità al lavoro educativo, frutto di un grande lavoro di ricerca e di concertazione con le varie parti (associazioni professionali, ministero, sindacati, docenti universitari di area pedagogica, associazioni accademiche). Un primo passo era stato fatto con il passaggio dalle Scuole Professionali Regionali alla Formazione Universitaria: è cominciato, così, il processo di emersione di una professionalità verso la *professionalizzazione* (Roche, 1999). Secondo J. Roche, la professionalizzazione è un processo costituito da *cinque dimensioni*: la dimensione *economica*, quella *etico-filosofica*, quella *sociologica*, quella *psicologica* e quella *pedagogica*. Tutte queste, sicuramente, hanno a che fare con la *dignità* di una professione: quella economica, ad esempio, ci restituisce anche il prestigio di cui gode una professione e rimanda al diritto e alla dignità del lavoratore. Ci soffermiamo qui su due dimensioni: quella etico-filosofica e quella pedagogica, fortemente intrecciate tra loro, per riflettere sul legame tra *dignità* della professione educativa e *qualità dell'educazione* (Milani, 2022). Siamo convinte che se è vero che la dignità della professione educativa genera qualità nell'educazione, siamo ancora più consapevoli che *la qualità dell'agire educativo nutre la dignità delle professioni educative*. La qualità è l'esito di un processo complesso in cui coesistono diversi fattori: competenza professionale, coinvolgimento, impegno, attenzione alle disuguaglianze e a non generare differenze e sperequazioni, tensione etica come deontologicità ossia come metacompetenza in grado di leggere, ordinare e finalizzare il processo educativo verso la promozione della dignità della persona e di un ambiente di sviluppo e di crescita democratico, orientato all'*empowerment* e a promuovere i diritti dei soggetti in-formazione. In questa direzione, la formazione alla professionalità educativa, oltre a proporre contenuti, argomenti e discipline coerenti con i profili, deve consentire lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo che favorisca l'acquisizione di una *postura* capace di connettere qualità, dimensione etica, deontologia e prassi (Milani, 2021a). Il fulcro

di questa postura sta nell'acquisire *affidabilità* (Milani, 2019; 2021b) sia come singoli professionisti sia come équipe e organizzazioni educative.

Qualità e dimensione etico-deontologica necessitano di un ambiente di lavoro non solo dignitoso, ma *promotore di dignità*, ponendo al centro il benessere organizzativo come fine e mezzo per la realizzazione professionale.

2. Dignità, benessere organizzativo, partecipazione: il lavoratore come ATTORE

La dignità delle professioni educative non è un dato acquisito, ma va difeso e promosso a partire dai contesti di lavoro e negli spazi di formazione. Dare dignità significa riconoscere il valore del professionista come lavoratore che deve "poter agire" (Le Boterf, 2006) nel senso di avere realmente diritto di parola e potere di azione, in relazione all'équipe e nella prospettiva della *mission* e della *vision* di quel servizio. Dignità e benessere organizzativo trovano senso nel gestire spazi di partecipazione che vedano il professionista come *attore/agente di cambiamento*, capace di dare corso alla trasformazione dell'ambiente lavorativo in un contesto di ecoformazione, di responsabilità condivisa, di strutturazione comune del senso e della dignità del lavoro educativo. La dignità va sempre riscritta, rigenerata e rinnovata *nel*, *per* e *con* il *benessere organizzativo,* come collante sociale e fine di una comunità di soggetti che operano insieme, facendo fronte sia alla spersonalizzazione (Shih, Jiang, Klein, Wang, 2013) sia alla precarizzazione (Chicchi, 2001; Gallino, 2009) sia alla perdita del senso collettivo del lavoro e alla "fragilizzazione dei collettivi di lavoro" (Le Boterf, 2007)

La dignità del lavoro deve trovare un ancoraggio alla *qualità organizzativa* e all'*affidabilità* delle istituzioni educative capaci di generare *Mente-Collettiva* (Weick, Roberts, 1993) intesa come una capacità delle équipe e delle organizzazioni di agire con cura attraverso azioni *heedful* (pienamente vigili) e *mindful* (pienamente consapevoli) e di promuovere *resilienza organizzativa*. Si tratta di creare azioni sinergiche e condivise, sorrette da una capacità di costruire un'epistemologia della pratica. La qualità organizzativa risiede principalmente nelle risorse, nelle reti e nella capacità di creare azioni di partenariato, sostenendo così anche la massima professionalizzazione degli educatori (Milani, 2013; 2021a).

Coltivare dignità, benessere, qualità, affidabilità ed eticità è un *compito interstiziale ed essenziale* che si colloca nelle trame organizzative e si innesta sul processo di *sense making* (Weick, 1997) organizzativo ossia sul senso dell'agire educativo nei contesti istituzionali.

3. Il circolo virtuoso tra affidabilità, etica, qualità e innovazione: professionista dell'educativo come RICER-ATTORE

Pensare al professionista come *agente di cambiamento*, capace anche di promuovere benessere educativo, qualità, affidabilità, significa immaginarlo come *ricerc-attore*,

come soggetto capace anche di studiare e immaginare il cambiamento e, contemporaneamente, di alimentare il processo di crescita professionale, coltivando il perfettibile e il perfezionabile (Gomez, 2004). Possiamo stabilire un'equazione tra qualità dell'educazione e qualità organizzativa: entrambe si fondano sull'affidabilità e si generano e si rigenerano attraverso l'innovazione. La dignità del lavoro educativo trova, perciò, il suo senso ultimo solo e unicamente nel processo di ricerca, sperimentazione e innovazione (Milani, 2022). Essere agenti di cambiamento significa, di fatto, essere ricerc-attori e innovatori perché la qualità dell'educazione e quella organizzativa sono sempre in divenire e richiedono una continua disposizione all'ecoriflessione. La *dignità del lavoro educativo* esige l'acquisizione della *dignità epistemologica e sperimentale* che sappia rinnovare i processi e le prassi educative: i professionisti, perciò, devono essere formati come ricerc-attori e innovatori.

Di seguito, lo schema mette in luce quanto finora esposto (Fig. 1): esiste un *circolo virtuoso* tra dimensione etica, qualità educativa e organizzativa, affidabilità delle istituzioni educative e dell'agire educativo e processi di innovazione. L'innovazione, che esige un contesto democratico e partecipativo, costituisce il fermento delle organizzazioni sia per rigenerazione e l'invenzione di nuovi modelli di prassi, sia per l'aumento delle competenze professionali e del senso etico dell'agire educativo, sostenendo insieme professionalità e responsabilità. Al centro di questo circolo virtuoso sta il professionista come attore di cambiamento.



Fig. 1: Il circolo virtuoso tra affidabilità, qualità, etica e innovazione

Nei percorsi formativi occorrerà puntare alla costruzione di competenze di ricerca e di innovazione e alla capacità di costruire *sense making* organizzativo. Infine,

pensare i professionisti come agenti di cambiamento, anche del proprio destino professionale, significa liberarli dalle "pastoie" della predestinazione e del senso di inferiorità verso le professioni di confine (assistenti sociali, psicologi…) per rivendicare il senso forte della dignità lavoro educativo.

Bibliografia

Chicchi F. (2001). *Derive sociali: precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*. Milano: FrancoAngeli.

Gallino L. (2009). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.

Gomez F. (2004). Le perfectionnement professionnel : essai de construction d'un objet de recherche. *Éducation Permanente*, 161, 83-109.

Le Boterf G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir e réussir avec compétence*. Paris: Édition d'Organisation.

Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.

Milani L. (2019). Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei Dirigenti. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 219-228). Lecce: Pensa MultiMedia.

Milani L. (2021a). Le frontiere della deontologia in prospettiva sociale. Professionalità, contesti multiculturali e giustizia educativa. In L. Milani, C. Boeris, E. Guarcello (Eds.), *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili* (pp. 9-29). Bari: Progedit.

Milani L. (2021b). Affidabilità, professioni educative e deontologicità. In L. Milani, C. Boeris, E. Guarcello (Eds.), *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili* (pp. 30-51). Bari: Progedit.

Milani L. (2022). L'innovazione come pratica sociale tra etica ed educazione. In L. Milani, S. Nosari (Eds.), *Percorsi di innovazione. Pratica, relazioni e spazi educativi* (pp. 37-53). Bari: Progedit.

Shih S.P., Jiang J.J., Klein G., Wang E. (2013). Job burnout of the information technology worker: Work exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment. *Information & Management*, *50*(7), 582-589.

Weick K.E., Roberts K.H. (1993). Collective Mind in Organisation: Heedful Interrelating on Flight Deck. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381.

Weick K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.

Stereotipi di genere e modelli di ruolo: il progetto di ricerca *Female Role Models* dell'Università dell'Aquila

Silvia Nanni
Ricercatrice - Università degli Studi dell'Aquila
silvia.nanni@univaq.it

1. Dagli stereotipi di genere ai modelli di ruolo

Chi si occupa di differenza di genere si interessa del processo che porta il soggetto a "interpretare" i dati biologici, il soggetto – quindi – va incontro alla negoziazione con gli altri e con la società riguardo ciò che "è" realmente, ma non sempre riesce ad identificarsi e a comprendersi fino in fondo poiché condizionato dal processo di socializzazione, nonché dalla paura dei pre-giudizi socio-culturali e degli stereotipi, non solo, di genere.

Ogni rappresentazione stereotipica è una operazione "riduzionista", in cui il soggetto in questione viene ridotto a poche caratteristiche e spesso neppure specificatamente personali. La rappresentazione di una donna basata sulla riconduzione ai caratteri comuni della sua categoria è segregante e fatta per operare una qualche distinzione che porterà inevitabilmente a delle discriminazioni (Cfr. Santoro, 2014).

Va riconosciuto che i gruppi sociali, culturali, religiosi, politici praticano un'educazione di genere, che influenza il soggetto pur non ponendosi questo obiettivo (Leonelli, 2011).

Come non constatare che nei gruppi di amici, nelle polisportive, nelle parrocchie si compie un'opera (anche esplicita) di educazione al "modellamento" di genere? Talvolta, in questo senso esteso, l'educazione di genere sconfina nella socializzazione di genere, processo mediante il quale gli attori sociali forniscono elementi al soggetto affinché possa negoziare e consolidare la propria appartenenza, ruoli e aspettative di genere (Crespi, 2008; Ghigi, 2009a, 2009b).

Infatti, se l'educazione di genere non è sottoposta al vaglio critico, può configurarsi come una mera pressione omologatrice alla tradizione. E allora si insinua negli esempi, passa nei giochi e nei giocattoli; nelle filastrocche e nelle fiabe. Striscia attraverso attività ruolizzanti; mediante l'esposizione all'esempio quotidiano; filtra negli stereotipi condivisi, nelle attività concesse e in quelle sanzionate pubblicamente; nella frequentazione, in senso lato, di luoghi e ruoli sociali (alcuni preclusi a priori, altri "consigliati"). Traspare dagli sguardi dei familiari, degli adulti significativi, degli amici che valorizzano o respingono aspetti legati al maschile e al femminile, attraverso i quali si assimilano le norme di comportamento e cono-

scono le richieste della famiglia (nonché i relativi "confini": se e quanto si deve/si può corrispondervi, distanziarsi, allontanarsi). S'incunea nella storia infantile, adolescenziale, ecc., Negli incontri, scontri, nelle relazioni interpersonali intessute e nell'interiorizzazione di quanto provato a proposito del proprio genere: gratificazione, soddisfazione, irritazione.

Laddove l'educazione di genere è pensata, organizzata, concordata prevede percorsi costruiti ad hoc sia finalizzati a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all'identità di genere e ai ruoli di genere; sia rivolti a promuovere la costruzione individuale del soggetto, riconosciuta nella sua infinita processualità.

Va notato che tale obiettivo non è posto in modo chiaro, anzi: le famiglie, le agenzie socio-culturali negherebbero di muoversi con tale intento, eppure predispongono un sofisticato dispositivo di retoriche per illustrare ai/ alle giovani che cosa ci si attende da loro (e che cosa non è gradito) dal punto di vista del genere. Una serie infinita di esempi, rinforzi, modelli, punizioni, viene dispiegata per far sì che ragazze e ragazzi identifichino le attività "concesse" a ogni sesso, conoscano e assimilino le norme di comportamento e le richieste sociali, nonché i "confini" di genere da non varcare. Un insieme di attori sociali richiede l'adesione del singolo alla pressione omologatrice di quello specifico contesto. Insomma: ci sono vincoli famigliari, sociali, culturali, religiosi che spingono, durante la crescita, a diventare "un certo tipo di ragazze" e "un certo tipo di ragazzi". Tuttavia, per quanto le richieste sul genere nel nostro paese convergano spesso verso un ideale di femminilità e mascolinità che affonda le proprie radici nella tradizione, non c'è una perfetta coincidenza tra i modelli proposti dai diversi settori della vita sociale. Mettere in luce tali discrepanze per esempio può aiutare a comprendere quanto ci sia di costruito culturalmente e socialmente nelle nostre rappresentazioni della realtà. D'altro canto, (aiutare a) disfare il genere costituisce un aspetto cui va affiancato (l'aiutare a) "creare" il genere (Cfr. Butler, 2014).

2. *Female Role Models*. Un progetto dell'Università dell'Aquila

A partire da questi framework teorici proverò a restituire il quadro di riferimento e le azioni del progetto finanziato dall'Ateneo dell'Aquila per l'anno 2022 dal titolo *Female Role Models: socializzazione e stili di leadership femminile. Diversità, stereotipi, potere e inclusione nel confronto tra discipline STEM e SH*[6].

Tale indagine empirica intende approfondire, con un approccio interdisciplinare (pedagogico e sociologico), l'interconnessione tra stili di leadership femminile e processo di socializzazione delle giovani donne, a partire da 5 parole chiave: diversità, stereotipi, modelli di ruolo, potere e inclusione.

Le riflessioni preliminari hanno preso le mosse da quanto indicato dal Piano

6 Ci si riferisce agli acronimi STEM: Science,Technology, Engineering, Mathematics e SH: Social Sciences and Humanities.

nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), in riferimento alla *gender diversity*, vale a dire di risalire cinque punti entro il 2026 nella classifica del *Gender Equality Index* dello European Institute for Gender Equality. Infatti, attualmente l'Italia è al 14° posto, con un punteggio di 63,5 punti su 100, inferiore di 4,4 punti rispetto alla media UE.

Inoltre, il goal 5 dell'*Agenda 2030 per la sostenibilità*, che riguarda la parità di genere (*gender equality*), precisamente al punto 5.5, recita che "bisogna garantire alle donne la piena ed effettiva partecipazione e pari opportunità di leadership a tutti i livelli del processo decisionale nella vita politica, economica e pubblica".

Al netto di un lungo percorso storico-culturale-educativo che ha visto il principio della uguaglianza di genere alternarsi a quello della differenza di genere, il focus sul *gender equality* pare che assuma su di sé entrambi questi approcci tutt'altro che dicotomici ma che meglio complessificano, ampliano, se vogliamo arricchiscono il concetto stesso delle pari opportunità.

Secondo l'ultima indagine IPSOS (2022), il 22% delle ragazze che si iscrive all'università sceglie corsi scientifici ma è il 54% delle adolescenti che a scuola si dice molto interessata e incuriosita da questi ambiti disciplinari.

I dati indicano che la forbice si allarga. Cosa interviene?

Presumibilmente le giovani donne pensano si tratti di scelte, quelle scientifiche, "poco adatte" ad una ragazza: grava, insomma, il peso degli stereotipi di genere?

Anche per questo motivo il progetto di ricerca sta studiando (sono in corso le analisi dei dati) i modelli di ruolo femminili nel confronto tra queste discipline.

Per modelli di ruolo femminili (Female Role Models) intendiamo analizzare dei casi esemplificativi di donne che hanno raggiunto una posizione elevata all'interno delle organizzazioni e che possono, quindi, rappresentare una fonte di ispirazione per le giovani donne che le spinga e le motivi a seguire il proprio desiderio costruendo un progetto per la realizzazione delle proprie aspirazioni utilizzando le opportunità di cui possono avvalersi, siano esse personali e/o scientifiche. Il fenomeno della cosiddetta "segregazione femminile" è caratterizzato, quindi, da un peculiare dedalo tra socializzazione, stereotipi, dinamiche di potere e rigidità organizzative che producono forme più o meno esplicite di discriminazione e/o esclusione della componente femminile.

Il piano culturale/educativo assume, pertanto, un ruolo fondamentale rispetto ai processi di riproduzione degli stili di leadership e di schemi di potere così come essi vengono perpetuati nella società: su tali elementi legati al tipo di socializzazione e quindi al tipo di modello al femminile si incentra la nostra proposta di ricerca.

Sono due i binari progettuali:

1) definire gli attuali stili di leadership femminile, in discipline STEM e SH in un'ottica comparativa, attraverso interviste biografiche a 20 donne che hanno raggiunto una posizione di successo e che possono essere fonte di ispirazione per le giovani;
2) analizzare le percezioni delle giovani su come e quando i modelli di ruolo abbiano influenzato o influenzino i loro processi di crescita di leadership, indivi-

duando anche eventuali barriere, attraverso una survey on line con questionario strutturato, ipotizzato per almeno 200 giovani donne, tra i 18 e i 22 anni, sul territorio nazionale.

Nella fase di scrittura di questo elaborato, è in corso lo studio delle risultanze attraverso un approccio quali-quantitativo.

Bibliografia

Butler J. (2014). *Fare e disfare il genere*. Milano: Mimesis.

Covato C. (Ed.). (2006). *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.

Crespi I. (2008). *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*. Milano: FrancoAngeli.

Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità.* Roma: Carocci.

Ghigi R. (2009a). Le bambine ancora da una parte? Prospettive e ricerche contemporanee sul genere e l'infanzia. *Infanzia*, 5.

Ghigi R. (2009b). Introduzione. Le differenze di genere nell'infanzia. *Infanzia*, 5.

Leonelli S. (2011). Gender Education in Italy: from the quality to complexity. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, *6*(1).

MIUR (2018). *Indicazioni per azioni positive del MIUR sui temi di genere nell'università e nella ricerca*. Testo disponibile al sito: https://www.miur.gov.it/documents/20182/-991467/Documento_+Indicazioni_azioni_positive_MIUR_su_temi_genere.pdf/23e81cb6-f15a-4249-9bd6-cf4fdcd113a8?version=1.0 [28/05/2022].

Santoro E. (2014). Estereótipos, preconceitos e políticas migratórias. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, *6*(1), 15-30.

World Economic Forum (2022). *Global Gender Gap Report 2022*. Testo disponibile al sito: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf [24/07/2022].

(Ri)pensare le università come sistemi educativi di qualità attraverso le categorie della pedagogia critica. Linee guida per una analisi comparativa tra Italia e America Latina

Carlo Orefice
Professore Associato - Università degli Studi di Siena
carlo.orefice@unisi.it

1. Un nuovo contratto sociale per l'educazione

Gli attuali processi di trasformazione sociale e culturale che caratterizzano le società odierne, l'avanzata del neoliberismo, l'aumento della disinformazione (anche a seguito dell'esperienza pandemica), la soppressione delle libertà individuali e collettive in alcuni Paesi del mondo permettono di porci alcune domande e giustificano questo breve contributo: di quale educazione abbiamo bisogno nel XXI secolo? come dovrebbe essere organizzato un apprendimento di qualità? qual è il ruolo dell'Università in quanto istituzione e agenzia educativa?

Partendo da queste domande, da marzo 2020 l'Università di Siena si è fatta promotrice e coordinatrice di un Network internazionale inter-universitario che ha come obiettivo prioritario quello di sostenere azioni di ricerca/intervento, attività formative ed esperienze progettuali tra l'Italia e i diversi Paesi dell'America Latina che vi aderiscono e che considerano lo sviluppo e la formazione degli individui e delle comunità in chiave emancipativa. Tale Network, denominato *Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*, vede tra i suoi Soci Fondatori, oltre l'ateneo senese, alcune università del Perù, Messico, Cile e Colombia; a queste, negli ultimi anni, si sono progressivamente aggiunte (come associate) università dell'Ecuador, dell'Argentina e del Brasile. Tutti questi enti (attualmente 10) si riconoscono in un obiettivo specifico: definire e dialogare riflessioni attente ed azioni concrete per promuovere una educazione di qualità, processi socio-educativi equi e duraturi e per concorrere a migliorare la qualità della vita di una pluralità di soggetti, spesso a rischio di esclusione e con poche o scarse possibilità. Se infatti la conoscenza e l'apprendimento sono la base per il rinnovamento e la trasformazione delle società, le marcate disuguaglianze a livello globale che contraddistinguono il nostro presente rendono palese come l'educazione non stia ancora mantenendo la sua promessa nell'aiutarci a plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili (UNESCO, 2023). Da qui la necessità urgente di costruire un nuovo contratto sociale per l'educazione - ispirato a principi di giustizia sociale, epistemica, economica e ambientale - che possa contribuire a trasformare il futuro.

Forte di tale orientamento, nell'ultimo anno il Network ha intrapreso un lavoro di riflessione su quelle nuove prospettive inerenti l'*educazione critica* che, tanto in

Italia quanto in America Latina, stanno permettendo di (ri)pensare il rapporto tra educazione e democrazia (Dewey, 1965) e tra istruzione e giustizia cognitiva (Morin, 2000), così come la centralità dell'insegnamento in quanto luogo della possibilità, dell'accadere (Biesta, 2022, p. 74).

Preso atto, dunque, che l'educazione deve appoggiare una conoscenza critica del mondo e produrre nei soggetti una capacità di immaginare orizzonti di vita più equi in termini di giustizia e permeati da una formatività democratica, nel nostro paese tali questioni appaiono significative per la pedagogia per almeno due ragioni. In primo luogo, perché avvengono in uno spazio di confronto e di riflessione scientifica tra territori, paradigmi e professionisti diversi che rendono la pedagogia "un crocevia di saperi" (Musaio, 2022, p. 300), sempre attenta cioè alle situazioni specifiche nelle quali si realizza il processo di formazione e autoformazione della persona. Il Network, infatti, si configura come un laboratorio dove i diversi attori si confrontano su esperienze e problematiche per loro significative, riconoscendosi in modalità di azione e strategie applicabili in specifici contesti geografici (Orefice, Sefair, Vindigni, 2022).

La seconda ragione si collega all'emergenza generata dalla recente pandemia da Covid-19, evento che ha enfatizzato uno stato di dubbio e di precarietà che sta attraversando le stesse istituzioni educative e che necessita di risposte diversificate. Interrogarsi non soltanto sulla qualità in sé delle conoscenze, ma anche sugli effetti pratici che esse hanno nella vita quotidiana degli individui (tanto in Italia quanto in America Latina), appare allora centrale per le università coinvolte nel momento in cui queste vogliono offrire soluzioni ai problemi della vita quotidiana degli uomini e delle donne che vivono nei contesti di loro pertinenza ed azione.

2. Ri-pensare le università come sistemi educativi di qualità

Queste brevi riflessioni permettono di indicare alcuni elementi di analisi sui quali il Network sta lavorando, così da ri-pensare le università come sistemi educativi di qualità:

1. di fronte a contesti sociali dominati da complessità e imprevedibilità, in cui diversi fattori concorrono a determinare uno stato di crisi multiforme e multidimensionale che coinvolge sia la vita individuale che la sfera pubblica (Morin, 2020), le istituzioni educative sono chiamate a raccogliere tale sfida supportando gli studenti nell'acquisizione di competenze chiave per potenziarne l'*employability,* costruendo forme di cittadinanza in grado di abitare un mondo complesso, multietnico e globalizzato.
2. nel fare questo le istituzioni educative, considerate come istituzioni sociali educanti alla società democratica (Dewey, 1965), giocano un ruolo essenziale per la crescita, la creatività personale, lo sviluppo del pensiero riflessivo e le forme concrete di collaborazione sociale. Il senso della cittadinanza attiva non passa solo attraverso la sua istituzionalizzazione nel curriculum universitario come

specifico soggetto da insegnare, ma attraverso ogni strumento disponibile: dalla diffusione delle buone pratiche all'uso informato e critico dei *new media*, fino alla promozione di quei contesti attraverso cui coltivare capacità essenziali di riflessione e argomentazione.

3. la concezione di una "università attiva" riguarda quelle forme esperienziali in cui l'idea di democrazia è applicata attraverso approcci che permettono di imparare dall'esperienza all'interno dei propri mondi di riferimento (Fabbri, 2019). La democrazia ha molto a che fare con stili di vita collaborativi e con esperienze condivise che contrastano i confini tra classi, territori e generi. È sulla base di tali presupposti, dunque, che occorre diffondere la concezione di istituzioni educative che agiscano come ambienti di apprendimento democratico, contesti nei quali contano non solo i curricoli ma anche le metodologie didattiche, i processi decisionali, le relazioni tra insegnanti e studenti, le attività extra-curricolari e i rapporti con le comunità locali di riferimento.
4. per supportare, infine, un pensiero critico-emancipativo e una consapevolezza culturale (soprattutto nelle nuove generazioni), è necessario far leva sui movimenti civici e sull'istruzione delle nuove generazioni nel voler decidere e voler occupare gli spazi pubblici e politici, come sul pluralismo dei punti di vista favorito dall'educazione, dal senso critico e dall'informazione, dall'attivismo ambientale e dalla formazione anche nell'uso dei *social media* (Nussbaum, 2006). Da qui l'importanza di attuare una riflessione sul ruolo dell'università nel supportare gli studenti, i futuri professionisti, ad acquisire un ruolo attivo in una cittadinanza più "praticata" che raccontata o predicata.

3. Nota conclusiva. La pedagogia critica come spazio fecondo di riflessione

Le sintetiche considerazioni riportate costituiscono delle prime linee guida che stanno indirizzando il Network nel costruire una riflessione condivisa sui temi e problemi considerati di primaria importanza, impostando l'analisi partendo dal livello dell'esperienza delle singole università coinvolte. Da tale analisi, emerge come la pedagogia critica possa essere oggi uno spazio fecondo in cui dialogare – in chiave comparativa – riflessioni di senso sulle teorie pedagogiche e sulle pratiche educative (Mayo, Vittoria, 2021).

Contro l'avanzata del neoliberismo, l'aumento della disinformazione e la soppressione delle libertà individuali e collettive in alcuni Paesi del mondo che fanno parte del Network, e coerentemente alla sua dimensione utopica, la pedagogia deve presidiare la dimensione valoriale del soggetto-persona e del soggetto-cittadino che diventa così capace di *resistere*, ovvero di essere soggetto aperto, critico e consapevole. Tutto questo è possibile a patto che l'istruzione, l'apprendimento e la conoscenza possano essere reinventati in un mondo di crescente complessità, incertezza e precarietà.

Bibliografia

Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
Dewey J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, I, 7-18.
Mayo P., Vittoria P. (2021). *Critical Education in International Perspective*. London: Bloomsbury Publishing.
Morin E. (2000). *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin E. (2020). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione.* Milano: Raffaello Cortina.
Musaio M. (2022), Il sapere pedagogico come "crocevia dei saperi" per affrontare le sfide della complessità. *Nuova Secondaria*, XXXIX, 300-310.
Nussbaum M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
Orefice C., Sefair V.E., Vindigni G. (2022). Trasformare la didattica universitaria: il caso di studio della "Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio" dell'Università di Siena e dei suoi Soci Fondatori. In L. Fabbri, A. Romano (Ed.), *Transformative teaching in Higher Education* (pp. 73-92). Lecce: Pensa MultiMedia.
UNESCO (2021). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione. Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'Educazione*. Brescia: La Scuola.

Il lavoro formativo e i legami sociali

Andrea Potestio
Professore Associato - Università degli Studi di Bergamo
andrea.potestio@unibg.it

1. Linee di una pedagogia del lavoro

La pedagogia può offrire uno sguardo originale sul tema del lavoro e aiutare a farne emergere le potenzialità formative/educative per la costruzione di legami sociali positivi? La risposta a questa domanda è positiva, almeno per tre ragioni che concernono lo statuto epistemologico del sapere pedagogico.

La prima riguarda l'oggetto di studio della pedagogia che, non essendo una pura scienza dell'educazione che indaga, attraverso il *logos*, un oggetto che si è realizzato e compiuto in un determinato tempo e luogo, si occupa, al contrario, dei soggetti che si trovano all'interno di un processo educativo o formativo. Come ci ricorda l'etimologia, il termine "pedagogia" deriva, come è noto, da *pais*, figlio, figlia – o da *paidos*, soggetto umano in crescita, in evoluzione – più *agogé*, da agein, dal verbo greco ago, condurre, guidare, ma ascendendo, come in una spirale che consente a qualcuno di migliorarsi facendogli esprimere potenzialità esplicite o ancora inespresse. L'*agogé* ascensionale può manifestarsi proprio attraverso la relazione tra esseri umani che, in processi più o meno intenzionali, generano legami capaci di aprire possibilità e modalità di comprensione della realtà. Non il lavoro e lo studio, l'esperienza e la riflessione, quindi, come oggetti di studio, ma chi lavora e studia, chi fa esperienza e riflette, come soggetti-oggetti di una relazione formativa che vengono analizzati dalla pedagogia in quanto scienza.

La seconda ragione deriva dalla prima e mette in evidenza la dimensione idiografica iscritta negli oggetti di studio della ricerca pedagogica, ossia nei soggetti in relazione all'interno di un processo educativo/formativo che, in quanto esseri umani irriducibili gli uni agli altri, possono essere studiati solo a partire dalle loro caratteristiche singolari e irripetibili. In questo modo, emerge la dimensione con la riflessione antropologica, in quanto il sapere pedagogico – e di conseguenza la pedagogia del lavoro – non può fare a meno di interrogare in profondità l'oggetto del suo studio, ossia l'essere umano che si educa/educa, si forma/forma, anche attraverso il lavoro. Infatti, la persona che lavora, in quanto oggetto di studio della pedagogia, presenta aspetti di singolarità che, negli specifici contesti in cui opera, possono essere osservati, studiati, approfonditi e narrati per far emergere dispositivi ostacolanti o anche potenzialità positive per il suo processo educativo/formativo

integrale, ossia per un percorso in grado di promuovere le diverse polarità che appartengono a ogni essere umano (pratica-teoria; corpo-mente; azione-riflessione).

La terza ragione riguarda la dimensione prospettica della riflessione pedagogica, ossia la sua tendenza, pur partendo dall'esperienza presente e passata, di sottolineare gli orizzonti di trasformazione positiva e di apertura verso il futuro possibile che appartengono a un determinato processo educativo o formativo e, di conseguenza, anche a un processo lavorativo. Quindi, non tanto la descrizione delle condizioni attuali di chi lavora e studia o la misurazione statistica e la riflessione sociologica dei processi del mercato del lavoro, ma una riflessione su ciò che consente ai singoli soggetti di trasformarsi, migliorandosi, attraverso il lavoro e lo studio, l'esperienza e la riflessione, la pratica e la teoria, in un percorso di alternanza formativa continua (cfr. Potestio, 2020).

2. Il lavoro formativo

Bertagna sintetizza con queste parole la necessaria relazione che deve sussistere tra la dimensione generativa e servile all'interno delle pratiche lavorative: "si tratta, perciò, di riconoscere che il fine del lavoro, cioè il suo senso e il suo valore più autentico, ciò che lo esalta e lo riscatta dalla fatica e dal sudore che pure necessariamente comporta, non alla fine di quando ogni volta è svolto, ma momento dopo momento in cui svolge, è l'intenzionalità, la razionalità, la libertà, la responsabilità e l'amore di lo esercita e con cui si esercita" (Bertagna, 2011, pp. 17-18). Lo sforzo, la fatica, l'essere soggetti a dispositivi interni ed esterni, ma anche la creatività, la realizzazione di sé e la manifestazione di proprie potenzialità costituiscono le pratiche lavorative. Partendo dalla consapevolezza dell'esistenza di queste polarità, potenziali e reali, in ogni atto professionale, il seguente intervento intende sottolineare, da una prospettiva pedagogica, la valenza educativa/formativa del lavoro anche come esperienza di integrazione sociale, utile e necessaria, anche per coloro che Bertolini chiama "ragazzi difficili" (Bertolini, Caronia, 2017, p. 38 e succ.).

Infatti, il lavoro non coincide con il ruolo che ogni individuo assume in società, con l'accettazione passiva delle regole civili e con il trasformarsi, in modo acritico, in un cittadino che svolge una funzione che non ha scelto e che non lo vede protagonista di ciò che realizza. Per questa ragione, l'apprendimento attraverso il lavoro nel sistema scolastico non dovrebbe essere limitato a un'attività di orientamento che permette di far incontrare il bisogno di lavoro dei cittadini con le esigenze del mercato del lavoro. Ciò non significa sottovalutare la funzione di orientamento al lavoro, ma pensare l'orientamento come un sistema integrato di formazione/educazione che ha come prima finalità lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno attraverso il lavoro e lo studio, la prassi e la teoria, per esempio, valorizzando tutte le forme didattiche di alternanza formativa, come la didattica laboratoriale, il tirocinio, i percorsi trasversali per le competenze e l'apprendimento (ex alternanza scuola-lavoro) e l'apprendistato.

Il principio dell'alternanza formativa diviene la dimensione che consente di

attivare le potenzialità degli esseri umani, unendo in modo equilibrato le polarità che li costituiscono e che, spesso, sono separate solo a causa di pregiudizi culturali. L'obiettivo è tentare di superare il pregiudizio separativo che ha attraversato e attraversa una parte della nostra cultura e che riduce la polarità del lavoro concreto e della pratica a una dimensione inferiore rispetto alla riflessione e allo studio (Bruni, 2014, pp. 64-65) e, allo stesso tempo, di evitare una certa retorica che tende a elogiare la pratica e il lavoro attribuendo loro astrattamente valore e dignità, senza problematizzare tali affermazioni e senza indagare, in profondità e negli specifici contesti storici, le conseguenze e le dinamiche di questo legame fondativo.

Il lavoro umano appartiene sicuramente alla dimensione della necessità, dello sforzo, dell'obbligo di soddisfare i bisogni che consentono la sopravvivenza e della produzione di beni effimeri che vengono consumati in funzione delle esigenze dell'esistenza. Inevitabilmente, le condizioni di lavoro sono strutturate a partire dalle necessità umane e hanno prodotto e producono dispositivi che tendono a favorire comportamenti servili, fenomeni di alienazione e sfruttamento, come è stato ben descritto dalle analisi di Marx e dalle riflessioni autobiografiche di Weil, o come è stato persino teorizzato durante il taylorismo e fordismo per organizzare "scientificamente" la produzione industriale avendo come fine unico l'efficienza. Fenomeni che coinvolgono anche la ragione umana che si trasforma in uno strumento stesso dei dispositivi, andando a celebrare, con categorie astratte e illusorie di dignità o di produttività, aspetti di sfruttamento o di limitazione della libertà umana. Eppure il lavoro, in quanto appartiene all'orizzonte dell'esperienza umana è anche la pratica che consente all'uomo di manifestare sé stesso in modo integrale, la propria creatività e libertà, riuscendo a produrre qualcosa di nuovo, nel senso dell'agire arendtiano, trasformando le proprie potenzialità in competenze. In questa direzione, il principio dell'alternanza formativa sottolinea che nell'esperienza umana – e anche in quella lavorativa – attraverso il movimento non parallelo, distinguibile ma non separabile e sovrapponibile, di pratica e teoria è possibile generare gli spazi che consentono a ogni essere umano di manifestare la propria libertà, formandosi.

In questa direzione, la pedagogia del lavoro, in quanto parte della pedagogia generale che ha come oggetto specifico di studio colui che si educa/educa e si forma/forma attraverso il lavoro, ha la possibilità di mantenere una sua autonoma prospettiva di ricerca, partendo dalla singola relazione educativa/formativa professionale, analizzando i dispositivi che le appartengono e aprendola al futuro, a ciò che non si è ancora compiuto. In un orizzonte più ampio, la pedagogia del lavoro ha la finalità di costruire le fondamenta per un sistema educativo di istruzione e formazione in alternanza, capace di essere integrato e di valorizzare il lavoro, superando la logica della separazione tra istruzione, educazione e formazione professionale e costruendo anche le condizioni per realizzare legami sociali armonici ed equilibrati.

Bibliografia

Bertagna G. (2018). La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico. In Id. (Ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Studium.

Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.

Bruni L. (2014). *Fondati sul lavoro*. Milano: Vita e pensiero.

Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.

Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.

Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.

Educazione permanente e futuro del lavoro. Riflessioni a partire da Ettore Gelpi

Veronica Riccardi
Ricercatrice - Università degli Studi Roma Tre
veronica.riccardi@uniroma3.it

1. Introduzione

Il titolo di questa sessione (Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità) ha delle fortissime assonanze con il pensiero e il linguaggio di Ettore Gelpi (Milano 19 giugno 1933 – Parigi 22 marzo 2002), pedagogista e intellettuale "terrestre" conosciuto a livello mondiale per il suo contributo all'educazione permanente, all'educazione degli adulti, all'educazione alla democrazia e alla cittadinanza, all'emancipazione da ogni forma di sfruttamento. Questo tema è centrale e trasversale in tutta la sua esperienza pedagogica durante la quale egli sostiene sempre con forza che il lavoro costituisca una condizione basilare dell'esistenza umana, di cui non si può fare a meno, e che ogni discorso che affronti la tematica del benessere dei singoli senza tenerne in considerazione la dimensione lavorativa risulti sterile e distaccato dalla realtà. Ciò sempre avendo ben chiaro che il lavoro può essere una delizia per alcuni e una tortura per altri, e ponendo tale tematica all'interno delle dinamiche della divisione del lavoro e dello stretto collegamento fra educazione e produzione.

Riflettere sul rapporto tra la divisione (nazionale e internazionale) del lavoro e le politiche educative non è cosa semplice: complesse e numerose sono le implicazioni e spesso difficili da circoscrivere e spiegare per la loro portata globale. L'apprendimento, però, è sempre strettamente collegato ai sistemi di produzione in quanto tali poiché di questi fanno esperienza, diretta o indiretta, tutti gli individui, sia quelli che hanno un lavoro, sia quelli che non ce l'hanno, come i contadini senza terre o i lavoratori disoccupati. Pensare secondo categorie ristrette, professionali o nazionali, è quindi rischioso perché può seriamente inibire un pensiero autentico e reale sull'educazione e sul lavoro.

2. Il lavoro nelle opere di Ettore Gelpi

Al tema del lavoro Gelpi dedica alcuni dei suoi testi più maturi, tra cui possiamo ricordare "Il lavoro: utopia al quotidiano" (2000) e "*Futur du travail*" (2001), sui quali vale la pena spendere qualche parola. Ciò non vuol dire che solo queste due opere affrontino il tema del lavoro, che è anzi presente e trasversale in tutti gli

scritti gelpiani, ma che questi due testi sono particolarmente completi e significativi.

L'opera "Il lavoro: utopia al quotidiano" è stata scritta in castigliano e successivamente tradotta in italiano. Particolarmente interessante è il titolo, in cui l'accostamento dei termini "utopia" e "quotidiano" potrebbe sembrare discordante ma è, invece, perfettamente coerente col pensiero gelpiano: per lui il lavoro può veramente costituire l'utopia, cioè qualcosa di idealmente e positivamente astratto, realizzata e vissuta come un progetto concreto di vivere quotidiano. In questo testo Gelpi fa un'analisi critica molto spietata del modello economico liberista basato sulle quattro "i" (impresa, informatica, internet, inglese), perché produce sempre più povertà e disoccupazione in tutto il mondo. L'"utopia al quotidiano" da lui proposta è, invece, una realtà economica e sociale basata sull'equilibrio tra le diverse dimensioni dello sviluppo umano (sociale, personale e naturale) e sulla concreta possibilità per ciascuno (giovane, adulto o anziano) di trovare la propria personale realizzazione. L'unione di invenzione, aspirazione, sogno, utopia e della quotidianità non è contraddittorio, ma offre un concetto operativo che é anche strumento interpretativo di eventi storici, politici ed economici fortemente innovativo.

Il lavoro "*Futur du travail*" è stato pubblicato a Parigi nel 2001 e poi tradotto in moltissime lingue, tra cui in italiano con il titolo "Lavoro futuro. La formazione come progetto politico" (2002).

Si tratta del testamento pedagogico e politico di Ettore Gelpi in cui sono raccolti tutti gli aspetti salienti della sua riflessione. Nello specifico, Gelpi analizza come il lavoro si presenta con modalità estremamente differenti nei paesi industrializzati, in quelli di nuova industrializzazione e nei paesi in via di sviluppo, provocando massicci movimenti migratori e spostamenti di intere popolazioni da un lato all'altro del pianeta. Secondo lui, per leggere gli scenari futuri del mondo del lavoro, serve sì l'economia, ma anche la creatività e l'immaginazione perché il tempo di lavoro e quello di non-lavoro non saranno più separati, come nelle società industriali: lavoro, formazione permanente, tempo di non lavoro costituiranno probabilmente un *continuum* che reintegrerà il cittadino e il lavoratore all'interno di nuovi status e di nuove identità.

3. "Formare l'uomo e non solo il produttore": lavoro ed educazione permanente

Partendo dall'assunto che l'attività lavorativa sia una condizione basilare dell'esistenza umana, Ettore Gelpi ha saputo collocare abilmente il tema del lavoro all'interno di un'idea totale di educazione permanente, un'educazione capace di dare a tutti una concreta possibilità di riappropriarsi del proprio futuro, lavorativo e non solo, e di partecipare alle scelte politiche, economiche e sociali che li riguardano. Il suo impegno è stato quello di cercare di definire la condizione dei luoghi dell'attuale organizzazione del lavoro e della sua evoluzione verso l'internazionalizzazione, mettendo in evidenza i rapporti di forza indotti dalla logica di un pro-

getto di società unidimensionale legata all'imperialismo, al neocolonialismo e al pensiero unidimensionale. Accanto alla critica, a volte ironica, dei limiti di questi meccanismi, Gelpi ha proposto delle opportunità che possono concretamente realizzarsi, a condizione che si sviluppi una nuova coscienza educativa capace di portare ogni uomo e ogni donna al pieno sviluppo e alla piena realizzazione. Forte e radicale è, dunque, per lui l'opposizione all'idea, ormai dilagante, di persona come "risorsa umana", perché porta alla riduzione di ogni individuo esclusivamente ai concetti di "produzione" e "impiegabilità":

> La riduzione degli esseri umani a risorse umane conduce alla distruzione di alcune di queste e degli esseri umani stessi. Il rispetto degli esseri umani porta ad una piena valorizzazione delle risorse umane. La produzione è un mezzo per lo sviluppo, ma non costituisce un fine. Gli esseri umani non sono meramente produttori. Il diritto alla produzione è importante, ma le condizioni in cui si produce lo sono egualmente importanti. La disoccupazione è un inutile delitto contro l'uomo, e, peggio ancora, i lavoratori forzati, la schiavitù, il lavoro in regime di servitù, il lavoro infantile, lo sfruttamento della donna (Gelpi, 2000a, pp. 29-30).

La risposta umanistica a questo tipo di logiche sterili e perverse è di scegliere di "formare l'uomo, e non solamente il produttore" (Gelpi, 1978, p. 313), strategia utile contro la discriminazione, i privilegi e la violenza dell'uomo sull'uomo e che coinvolge non solo l'individuo in quanto lavoratore ma soprattutto l'individuo in quanto cittadino e parte attiva della società.

Nella relazione tra lavoro e educazione, la formazione permanente può essere una strategia per la liberazione umana oppure una strategia repressiva del controllo statale; non basta dunque dire semplicemente che l'educazione permanente sia desiderabile o necessaria, bisogna pensare a tutte le sue possibili realizzazioni, senza tralasciarne le contraddizioni. In questo senso, Gelpi ha sempre sostenuto non tanto la necessità di "imparare ad imparare" quanto dell'"imparare a disimparare", intendendo con questo termine la capacità critica dell'individuo di continuare ad imparare ma anche di comprendere le conoscenze inutili o addirittura dannose da cui liberarsi, quelle ad esempio che sono collegate alle logiche del potere, della sterile produzione e ai pregiudizi.

> Imparare a imparare per continuare la catena in maniera più "produttiva", "prestante", "adeguata" o, in primo luogo, imparare a "disimparare" modelli fondati sulla competitività, l'individualismo, l'esclusione, il primato di una razza o di un popolo? Forse, dopo questo disimparare, appariranno all'orizzonte nuovi apprendimenti che riposano sul sapere collettivo, il piacere della cultura, il pensiero critico e il senso della vita. Allora, nuove forme di insegnamento, a distanza o residenziali, con tutta la panoplia della tecnologia educativa, avranno un'altra giustificazione. Si imparerà a creare nuovi posti di lavoro sotto tutte le diverse forme e non a distruggerli. Si imparerà a vivere la cultura e a non trasformare questa espressione dell'uomo in puro mercato.

> Imparare a imparare senza cambiare prospettiva vuol dire soltanto rendere un po' più efficienti le strutture di violenza ed esclusione, che in effetti bloccano l'apprendimento di una parte della popolazione. Opporre resistenza ad apprendimenti portatori di violenza è uno degli obiettivi principali della formazione. Imparare a disubbidire agli apprendimenti condizionati dalla "sussidiarietà" è oggi fondamentale per la democrazia (Gelpi, 2000b, p. 111).

Nella relazione tra lavoro e educazione, la formazione permanente può essere quindi una strategia per la liberazione umana oppure una strategia repressiva e di controllo: non basta dunque dire semplicemente che l'educazione permanente sia desiderabile o necessaria, bisogna pensare a tutte le sue possibili realizzazioni, senza tralasciarne le contraddizioni.

Bibliografia

Gelpi E. (2002). *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*. Milano: Guerini.
Gelpi E. (2001). *Futur du travail*. Parigi: L'Harmattan.
Gelpi E. (2000a). *Il lavoro: utopia al quotidiano*. Bologna: CLUEB.
Gelpi E. (2000b). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini.
Gelpi E. (1978). Dinamica del rapporto lavoro-educazione. *Scuola e città*, 8, 308-314.

Il controllo della qualità nei sistemi educativi: valutazione degli esiti di una ricerca condotta attraverso lo strumento del Quafes

Vincenzo Nunzio Scalcione
Ricercatore - Università degli Studi della Basilicata
vincenzo.scalcione@unibas.it

1. Attività e strumenti di valutazione

Il Quafes, ovvero il Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola, realizzato da P. Darder e J. A. López (Darder, López, 1998), adattato da M. Ferrari, è stato lo strumento di indagine proposto per la realizzazione delle attività di ricerca realizzate presso l'I.C. di Rionero in Vulture (Pz), negli a.s. 2019/20 e 2020/2021, condotte dal sottoscritto, che hanno inteso valutare l'insieme di elementi che costituiscono il curriculum implicito, attraverso un processo di autovalutazione, con l'obiettivo di misurare, per apprezzare e conoscere (Hadji, 1995), il grado di efficacia ed efficienza nella definizione degli obiettivi formativi scolastici.

Il Quafes si compone di due aree tematiche: 1. Progetto educativo; 2. Struttura e funzionamento. Si presenta articolato in 26 item, che interessano vari elementi relativi al sistema scuola. Occorre considerare come ogni item contenga una Premessa. Ad esempio l'item 12 riporta "Valori che orientano il progetto", specificando quanto di seguito: Qualunque progetto educativo, più o meno formalizzato, si fonda su determinati valori che si considerano opportuni.

Il campo oggetto di valutazione ha inteso orientare i corsisti verso una linea di innovazione pedagogica, coerente con le dimensioni presenti in ciascun item, ovvero: livello di accordo nella scuola circa l'aspetto considerato; livello di definizione e di buona realizzazione nella scuola dell'aspetto considerato. Il modello di valutazione Quafes presenta una scala ordinale che consente di assegnare 5 possibilità di punteggio (da A ad E, numericamente convertito in 1,2,3,4,5) a singoli valutatori interni che, anonimamente e individualmente, leggono ogni item e successivamente assegnano un giudizio alla loro scuola, avvalendosi delle situazioni-tipo prefigurate nello strumento.

I corsisti hanno proceduto alla definizione del valore di ciascun item secondo la seguente sintesi:

- Situazioni A e B: interventi e iniziative individuali o di piccoli gruppi, criteri propri, progettazione minima;
- Situazione C: presenza di un certo grado di accordo su diversi aspetti ma realizzazione parziale;
- Situazioni D e E: Progetto educativo/Struttura e funzionamento definiti.

Nelle attività progettuali realizzate si è provveduto alla somministrazione del questionario Quafes a un campione di 24 insegnanti appartenenti alle istituzioni scolastiche I.C. di Rionero in Vulture, I.C. di Barile, I.C. di Atella, scuole ubicate nella provincia di Potenza. I docenti partecipanti, in rappresentanza di classi/scuole di appartenenza, sono stati selezionati fra gli ordini scolastici Scuola dell'infanzia, Scuola primaria, Scuola secondaria di primo grado, e divisi in tre gruppi. Nello specifico, il gruppo della Scuola dell'infanzia si presentava composto da 6 unità, mentre gli altri due, afferenti alla Scuola primaria ed alla Scuola secondaria di primo grado, risultavano composti da 9 unità ciascuno.

2. Elaborazione dei dati

La somministrazione del questionario Quafes è avvenuta durante le attività di sperimentazione, condotte nell'a.s. 2020/2021, in particolar modo durante il secondo quadrimestre. Ai partecipanti è stato chiesto di analizzare gli *item* relativi al questionario Quafes, operando valutazioni e annotando i giudizi prodotti.

Al fine di facilitare la lettura dei dati, si è proceduto al calcolo del punteggio medio del valore attribuito dagli insegnanti agli *item.* Di seguito si riportano le percentuali afferenti a ogni modalità di risposta, con i punteggi medi corrispondenti per ciascun item.

Al fine di giungere a una lettura complessiva del dato ottenuto, si è provveduto, in seguito, al calcolo della media delle percentuali di ciascuna modalità (A, B, C, D, E) degli item, distinti nelle due aree tematiche; successivamente si è proceduto al calcolo del punteggio medio che gli insegnanti hanno assegnato complessivamente al Progetto educativo e alla Struttura/funzionamento dell'istituto dell'ordine scolastico di appartenenza.

Calcolo della media delle percentuali						
	A	B	C	D	E	m. item
$\bar{X}$ % P.E.	1,07	7,24	54,31	32,55	4,16	**3,30**
$\bar{X}$ % S.F	0.79	19,85	53,69	25,65	3,17	**3,19**

Calcolo del punteggio medio P.E-S.F	
	m. item
$\bar{X}$ %	**3,25**

2.1 *Interpretazione dei dati*

Nell'analisi che segue, si è proceduto alla interpretazione dei dati raccolti, con particolare riferimento a quei livelli che hanno riscontrato la maggiore attenzione da parte dei docenti che hanno preso parte alla somministrazione del questionario Quafes.

2.2 *Descrizione dei punteggi medi degli item*

L'analisi dei punteggi medi degli *item* ci consente di fare alcune considerazioni. Annotiamo come quasi tutti gli *item* presenti nell'area Progetto educativo superino il punteggio 3 e lo stesso punteggio medio risulta avere un valore pari a 3,30. Emerge una visione comune del Progetto educativo, con elementi che ne denotano capacità di coordinamento e realizzazione. Ciò risulta particolarmente evidente con riferimento ad aspetti afferenti alla conoscenza dei modelli di comportamento (*item* 1), alla strutturazione di momenti specifici per l'orientamento degli alunni (*item* 3), alle modalità di apprendimento nelle pratiche didattiche (*item* 6).

Punteggi medi degli item - Progetto educativo	
Numero item	**m. item**
1	**3,55**
2	**3,22**
3	**3,53**
4	**3,23**
5	**3,31**
6	**3,44**
7	**2,96**
8	**3,2**
9	**3,03**
10	**3,24**
11	**3,36**
12	**3,49**
Media Progetto educativo	**3,30**

Per quanto concerne la Struttura e Funzionamento, il giudizio complessivo risulta positivo, con punte molto al di sopra della media (*item* 13 e 14), evidenziando ambiti che fanno riferimento alla organizzazione e gestione delle funzioni e degli organi di gestione e al processo decisionale.

Punteggi medi degli item Struttura e funzionamento	
Numero item	**m. item**
13	**3,47**
14	**3,49**
15	**3,27**
16	**2,93**
17	**2,64**
18	**3,31**
19	**3,18**
20	**3,33**
21	**2,71**
22	**3,10**
23	**3,11**
24	**2,77**
25	**2,66**
26	**2,88**
Media Struttura e funzionamento	**3,19**

2.3 *Analisi della graduatoria degli item ordinati secondo i punteggi medi*

Dall'analisi emerge una forte adesione all'utilizzo di modelli per la promozione di un'educazione integrale dell'alunno (*item* 1), a cui fa seguito la progettazione di momenti per l'orientamento degli alunni (*item* 3), evidentemente improntati alla condivisione dei valori che orientano il progetto educativo della scuola (*item* 12). Una forte attenzione risulta riservata alla promozione di apprendimenti in situazioni concrete (*item* 6), ed una elevata capacità di socializzare le modalità di partecipazione all'elaborazione e alla revisione del progetto (*item* 11). Sopra la media si presenta anche l'*item* 5, afferente alle strategie didattiche adottate.

Dalla lettura dei dati emerge una maggiore richiesta di condivisione degli obiettivi comuni (*item* 10), e quindi di organizzazione di specifici momenti di orientamento ed apprendimento (*item* 4).

Simile aspettativa emerge rispetto alle attività volte alla promozione delle competenze di base (*item* 2), alla organizzazione (*item* 8), alla verifica degli obiettivi raggiunti (*item* 9), alla circolazione delle informazioni nel gruppo classe (*item* 7).

Punteggi medi degli item - Progetto educativo	
Numero item	**m. item**
1	**3,55**
3	**3,53**
12	**3,49**
6	**3,44**
11	**3,36**
5	**3,31**
10	**3,24**
4	**3,23**
2	**3,22**
8	**3,2**
9	**3,03**
7	**2,96**
Media Progetto educativo	**3,30**

Valori in grado di assicurare l'organicità delle decisioni per la realizzazione del Progetto educativo risultano nell'*item* 14 e consequenzialmente nell'*item* 13, relativo al funzionamento degli organi di gestione della scuola, e nella strutturazione di una relazione con le famiglie (*item* 20). Valori al di sopra della media si registrano anche rispetto alla modalità di conduzione dei rapporti con gli allievi (*item* 18) e ai procedimenti di lavoro e delle attività realizzati (*item* 15). Al di sotto della media, seppur in maniera non vistosa, si collocano invece elementi afferenti alle modalità di attribuzione degli incarichi (*item* 19), all'utilizzo delle risorse economiche (*item* 23), alla capacità di organizzare le risorse materiali e didattiche in modo adeguato (*item* 22). Richieste di maggiore attenzione emergono rispetto alle attività di controllo e regolamentazione del funzionamento degli organi di gestione della scuola (*item* 16) e dell'ambiente di lavoro (*item* 26), così come nei confronti dell'impegno degli insegnanti (*item* 24).

Un ulteriore approfondimento andrebbe condotto in merito ai rapporti con la società (*item* 21), personali (*item* 25) e, più in generale, in merito alla comunicazione tra i membri della scuola (*item* 17).

Punteggi medi degli item Struttura e funzionamento	
Numero item	**m. item**
14	**3,49**
13	**3,47**
20	**3,33**
18	**3,31**
15	**3,27**
19	**3,18**
23	**3,11**
22	**3,10**
16	**2,93**
26	**2,88**
24	**2,77**
21	**2,71**
25	**2,66**
17	**2,64**
Media Struttura e funzionamento	**3,19**

3. Risultati del Quafes sulla base del raggruppamento degli item

Di seguito si propone il raggruppamento degli *item* per blocchi affini; si prendono, così, a riferimento i punteggi medi dei differenti blocchi di *item*, afferenti al raggruppamento, per procedere all'analisi dei risultati conseguiti. Gli *item* delle due aree tematiche, Progetto educativo e Struttura/Funzionamento sono stati aggregati all'interno di 6 blocchi, coerenti per finalità e funzioni.

I risultati qui presentati denotano il raggiungimento del punteggio 3 in tutti i blocchi. È possibile quindi asserire che vi sia una linea educativa i cui criteri sono condivisi e la cui applicazione riscuote il consenso generale. La sua applicazione risulta essere quindi formale e sostanziale; particolarmente elevato il punteggio relativo alla sezione 1.3, indicativa degli interventi educativi attuati nei confronti degli studenti. A conferma delle capacità realizzative e di un buon funzionamento emerge un dato elevato relativamente anche al blocco 3, confermato da un più generale capacità di gestione del sistema-scuola (blocco 4).

Concetti chiave	**Item**	Media di raggruppamento
1. Disegno PE		
1.1 Linea educativa	1 2	3,95
1.2 Strategie nei confronti degli alunni e apprendimento	4 5 6	3,32
1.3 Intervento sugli alunni	3 7 8	3,22
1.4 Valutazione degli alunni-apprendimento	9	3,18
2. Grado di realizzazione del PE	10 11 12	3,36
3. Dimensione del disegno e della pianificazione del Progetto	20 21	3,02
4. Gestione	13 14 15 16 17	3,29
5. Intervento personale	18 24 25 26	2,93
6. Risorse	19 22 23	3,13

4. Conclusioni

La concreta attuazione di un'organizzazione scolastica richiede un attento lavoro di progettazione preliminare. Le rilevazioni condotte diventano quindi strumento in grado non solo di informare, in merito alle scelte organizzative e alle ragioni che le giustificano, ma anche di chiarire e condividere il contributo per rendere funzionale tale organizzazione, da parte di studenti e famiglie.

Si pone, in altri termini, un'esigenza di responsabilizzazione, intesa quale condizione necessaria, ma anche esito formativo, delle soluzioni organizzative adottate per la definizione di uno spazio educativo condiviso (Domenici, 2012).

Attraverso la strutturazione pensata e agita dello spazio diviene, quindi, possibile veicolare messaggi educativi rilevanti, influenzare positivamente le relazioni sociali, supportare gli insegnanti nel modo di impostare la giornata educativa. L'obiettivo resta quello di creare una procedura osservativa con funzione formativa, ovvero che sia in grado di innescare autentici processi di innovazione e miglioramento delle prassi didattiche e della professionalità docente (Carenzio, Ferrari, 2021).

Bibliografia

Darder P., López J.A. (1998). *QUAFES. Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuo*la. Milano: FrancoAngeli.

Domenici G. (2021). Docimologia e valutazione educativa. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi (Eds.), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione.* Milano: McGraw Hill.

Hadji C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.

Carenzio A., Ferrari S. (2021). Situazioni didattiche non standard. In P.C. Rivoltella (Ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.

L'intervento precoce con le famiglie in situazione di vulnerabilità con figli in età 0-3: i risultati della ricerca Interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni

Sara Serbati
Ricercatrice - Università degli Studi di Padova
sara.serbati@unipd.it

1. Introduzione

In Italia, recenti stime (Istat, 2021) rilevano che nel 2020 le famiglie in poverta assoluta sono oltre 2 milioni (il 7,7% del totale, da 6,4% del 2019, +335mila) per un numero complessivo di individui pari a circa 5,6 milioni (9,4%). Sembra cioè che la pandemia abbia già causato un aumento di oltre 1 milione di nuovi poveri in un solo anno. L'incidenza di poverta tra i bambini sale da 11,4% a 13,6%, il valore piu alto dal 2005, per un totale di bambini in situazione di povertà che, nel 2020, raggiunge 1 milione e 346mila, 209mila in piu rispetto all'anno precedente.

Al fine di rispondere alle sfide di una povertà le cui cause ed effetti sono presenti in una circolarità che abbraccia molte dimensioni, non solo economica, ma anche sociale, educativa, culturale, sanitaria, ecc., si intende approfondire una esperienza di ricerca-intervento-formazione che invita ad aprire le progettualità dedicate alle famiglie a collaborazioni tra servizi sociali, educativi e sanitari e con la comunità di appartenenza. La ricerca, denominata *Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni* (cosiddetta ricerca "RdC03"), è stata affidata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al LabRIEF, Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, con una triplice finalità nei confronti delle famiglie con bambini tra 0 e 3 anni, beneficiarie del Reddito di Cittadinanza (RdC) e che manifestano bisogni complessi:

1. di accompagnare l'agire dei servizi sociali nel realizzare interventi multidimensionali;
2. di valutare l'impatto delle politiche legate all'introduzione del RdC sullo sviluppo infantile;
3. di sviluppare una comprensione dei processi efficaci nel garantire lo sviluppo infantile e nel contrastare le forme di povertà.

2. Metodologia e strumenti

Lo studio ha seguito una metodologia di ricerca-formazione-azione (Bove, 2009; Milani, 2018; Pastori, 2017), dove la formazione iniziale e in itinere, le azioni dei professionisti dei servizi con le famiglie e le azioni di ricerca relative alla raccolta e analisi dei dati, sono organizzate in fasi che si richiamano e sostengono l'una con l'altra, in un percorso della durata totale di 18 mesi. Tale metodologia ha previsto dunque il susseguirsi di quattro fasi: una prima fase dedicata alla formazione iniziale dei professionisti relativamente alle proposte e agli strumenti da utilizzare per la realizzazione di RdC03; una seconda fase di realizzazione dei percorsi operativi e di utilizzo degli strumenti con le famiglie, coincidente anche con la raccolta dei dati e con l'accompagnamento da parte dei ricercatori attraverso incontri periodici di monitoraggio; una terza fase dedicata all'analisi, restituzione e discussione dei risultati ottenuti con il percorso di RdC03 e i suoi strumenti; una quarta e ultima fase in cui si è voluto approfondire qualitativamente le opinioni dei partecipanti in merito al percorso RdC03 attraverso studi di caso.

Gli strumenti della ricerca sono stati utilizzati dagli operatori stessi all'interno dei percorsi di accompagnamento delle famiglie al fine di realizzare l'analisi dei bisogni dei bambini e la progettazione degli interventi. Il loro utilizzo è avvenuto in tre momenti temporali successivi: T0 (avvio), T1 (intermedio), T2 (finale).

L'inclusione nella ricerca degli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) è avvenuta per autocandidatura e ha visto la partecipazione di 51 ATS (di cui 9 hanno concluso la propria partecipazione a T1) per 123 famiglie (di cui 36 fino a T1).

Ogni ATS si è impegnato, per ogni famiglia partecipante, alla compilazione dei seguenti strumenti: questionario Mondo del Bambino (MdB) (Ius et al., 2022), P.I.C.C.O.L.O. *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes* (Roggman et al., 2013) e ASQ-3 *Ages and Stages Questionnaire* (Squires, Bricker, 2009) nei tre tempi previsti dal programma.

Gli strumenti P.I.C.C.O.L.O. e ASQ-3 sono orientati, rispettivamente, a valutare la relazione genitore-bambino e a condurre uno *screening* dello sviluppo del bambino. Questi strumenti sono stati individuati – tramite la fase pilota della ricerca (Moreno Boudon et al., 2021) – come l'opzione più adatta alla ricerca, per il loro contributo specifico alla fascia di età 0-3 anni, e perché adattabili alla metodologia di valutazione adottata, detta della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, 2020). Tale metodologia prevede che gli stessi strumenti con i quali si registrano esiti e processi degli interventi siano usati dagli operatori e dalle famiglie per costruire gli interventi stessi, secondo un approccio riflessivo (Dewey, 1933/2019). In questo modo, uno stesso strumento assolve alle funzioni sommative della valutazione, ma anche alle funzioni formative, dove ciascun documento e informazione prodotta dagli strumenti di valutazione diventa occasione di riflessione sulle pratiche e opportunità di progettazione di nuovi percorsi.

3. Risultati e discussione

La ricerca RdC03 ha costruito una opportunità formativa per gli operatori che vi hanno preso parte, e al contempo ha consentito di rispondere alla finalità di "valutazione degli esiti sullo sviluppo dei bambini in età 0-3 anni dell'aumento del reddito familiare".

Pur nel tempo circoscritto offerto dalla ricerca, gli strumenti utilizzati hanno consentito la registrazione di un miglioramento delle situazioni incluse. Alcuni strumenti sono stati utilizzati sia in P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione), (Milani, 2022), sia in RdC03 e questo ha consentito un raffronto fra i due gruppi. Per quanto riguarda la situazione iniziale, è emerso che i bambini in età 0-3 partecipanti a RdC03 ottengono, in ingresso, mediamente punteggi migliori dei bambini del programma P.I.P.P.I. (bambini con un'età compresa tra 0 e 14 anni), in tutte le dimensioni considerate. Occorre rilevare che, considerando all'interno delle implementazioni di P.I.P.P.I. solo i bambini tra 0 e 3 anni, i punteggi medi dei due gruppi si equiparano. È possibile dunque affermare che le famiglie con bambini piccoli registrano mediamente livelli di preoccupazione e problematicità più bassi rispetto ai bambini più grandi, confermando quanto si era già visto per le vulnerabilità delle famiglie: la prima infanzia è un'età in cui l'intervento di prevenzione del rischio ha un forte potenziale, rispetto alla fascia dei bambini più grandi, per i quali invece l'intervento, con più frequenza, parte da problematicità più gravi.

Anche gli strumenti di RdC03 più specificatamente dedicati allo *screening* dello sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni e alla valutazione della presenza delle interazioni genitoriali positive per lo sviluppo dei bambini testimoniano una situazione in cui vi sono numerose aree di benessere, pur con la presenza di alcuni elementi di bisogno, i quali possono trovare risposta grazie a un intervento di prevenzione.

Tale intervento di prevenzione è stato portato avanti con le proposte metodologiche di RdC03 e, pur in un arco temporale abbastanza circoscritto e partendo da una situazione di non particolare gravità, ha dato la possibilità di registrare dei piccoli miglioramenti sia per quanto riguarda i bisogni di sviluppo del bambino, sia per le risposte dei genitori a tali bisogni, sia per i fattori ambientali e contestuali. In particolare, rispetto quest'ultima area il Mondo del Bambino registra un miglioramento significativo per le sottodimensioni dell'autorealizzazione dei genitori e del lavoro. È conseguente ritenere che tale miglioramento sia dovuto all'introduzione del beneficio economico del RdC.

Per quanto riguarda le risposte dei genitori ai bisogni dei bambini sono riconoscibili leggeri miglioramenti, in una situazione che, va ricordato, parte generalmente da punteggi alti. Ciò che si nota maggiormente è un progressivo avvicinamento nel tempo della valutazione degli operatori e dei genitori (registrate con lo strumento P.I.C.C.O.L.O.), che testimoniano come la proposta di RdC03, fondata su approccio riflessivo e partecipativo, abbia consentito agli adulti di avvicinare sguardi e comprensioni, costruendo letture simili e in leggero miglioramento.

Alcune informazioni interessanti relativamente allo sviluppo dei bambini sono state raccolte grazie alla parte qualitativa dello strumento ASQ-3, compilato dai genitori. Qui i genitori hanno registrato il maggior numero di preoccupazioni in riferimento al linguaggio dei bambini, confermando il dato registrato dallo strumento stesso riguardo all'area della comunicazione che peggiora con il crescere dell'età, fino all'età dei più grandi (36 mesi) che vanno incontro invece a un miglioramento. È plausibile pensare che verso i 36 mesi aumentano le probabilità di frequenza dei servizi educativi (scuola dell'infanzia), i quali possono offrire ai bambini opportunità di sviluppo delle proprie competenze, anche comunicative. Un dato che conferma l'importanza del coinvolgimento dei servizi alla prima infanzia nei percorsi di accompagnamento alla genitorialità.

Bibliografia

Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.

Dewey J. (1933/2019). *Come pensiamo*, Milano: Raffaello Cortina.

Ius M., Salvò A., Bolelli K., Zanon O. (2022). *Gli strumenti: lo zaino di P.I.P.P.I., Sezione 05*. In P. Milani (a cura di), *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova University Press.

Milani P. (2018). *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

Milani P. (Ed.). (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova University Press.

Moreno Boudon D., Serbati S., Milani P. (2021). Affrontare l'invisibilità dei bambini tra 0 e 3 anni per i servizi sociali attraverso la valutazione partecipativa: appunti da uno studio pilota. *Encyclopaideia*, *5*(60), 107-120.

Pastori G. (2017). *In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Junior Spaggiari.

Roggman L., Cook G., Innocenti M., Norman V., Christiansen K., Anderson S. (2013). *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO) User's Guide*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Serbati S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.

Squires J., Bricker D. (2009). *ASQ-3 - Ages & Stages Questionnaire-Third Edition.* Baltimore: Brookes Publishing Co.

L'educazione socio-emotiva e la sua concettualizzazione in termini di competenze nell'Istruzione e Formazione Professionale

Emanuele Serrelli
Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore
emanuele.serrelli@unicatt.it

1. Cuore, mente e mano: la connessione necessaria nella IeFP

Cuore, mente e mano sono i tre elementi inseparabili della pedagogia di Johann Heinrich Pestalozzi (Becchi, 1971); ripresi anche in tempi recentissimi da Papa Francesco (Milan, 2018) essi esprimono l'ideale di integralità dello sviluppo umano e di dell'azione educativa. La pedagogia di Pestalozzi si situa tra quelle che aborriscono metodi educativi sensazionalistici, intellettualistici o ancora irriflessivamente operativi, dunque metodi focalizzati su una sola dimensione e irrispettosi della vitale connessione tra i tre. Molti altri autori, come John Dewey, possono essere inseriti in questa stessa linea di pensiero (Dewey, 1910/1933).

Un contesto nel quale il principio di interconnessione tra cuore, mente e mano è particolarmente rilevante è la IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) o VET (Vocational and Educational Training). L'importanza peculiare della suddetta connessione deriva tanto dalla "mission" di queste scuole quanto dalla loro popolazione studentesca particolarmente a rischio di inefficacia formativa, malessere educativo e abbandono scolastico[1]. Mentre l'integrazione tra "sapere" e "saper fare" è particolarmente nota, praticata o almeno avvertita come fondamentale, la dimensione socio-emotiva – quella del "cuore" – sta negli ultimi anni attraendo attenzione e assumendo particolare rilevanza.

2. Educazione socio-emotiva: attenzione trasversale o pratiche esplicite? 3-H Project

In diversi paesi europei (in particolare quelli del Nord Europa) si registrano interessanti esperienze di scuole che integrano in maniera esplicita e determinata gli aspetti socio-emotivi nei propri corsi di formazione, servendosi di metodologie di vario genere, talvolta mutuate, con le dovute differenze, da quelle tipiche dell'istru-

1 Il tasso di abbandono nella VET, sebbene sia stato ridotto negli anni nei diversi paesi europei, è alto, e gli anni della pandemia hanno aggravato la situazione con effetti non solo transitori, facendo emergere probabilmente anche criticità latenti (Gentile, Tacconi, 2016).

zione non formale o informale. La scuola organizza tempi e spazi dedicati all'educazione socio-emotiva, gestiti da figure formate e competenti e con pratiche e strumenti appropriati che permettono di aprire uno spazio di riflessione condiviso e un riconoscimento sostenuto anche negli altri spazi e tempi dell'organizzazione. Gli adulti della scuola sono coinvolti il più possibile, sono a conoscenza di quanto svolto e lo possono tenere presente nelle loro attività, come elemento della propria *forma mentis* professionale.

Sulla base di considerazioni come quelle di cui al paragrafo precedente, il progetto internazionale "3-H Project (Head, Heart, Hand)", finanziato dal framework Erasmus+ (2021-1-IT01-KA220-VET-000034825), ha lanciato una ricognizione di *best practices* per lo sviluppo di competenze socio-emotive negli allievi della VET: Il progetto si propone di studiare alcune esperienze, e gli approcci sui quali esse si fondano, al fine di replicarle in Italia e in Spagna, dove le competenze socio-emotive vengono insegnate in modo implicito e trasversale, mentre i docenti/formatori spesso non possiedono le abilità necessarie per gestire aspetti quali motivazione, demotivazione e crescita socio-emotive.

Il 3-H Project si concluderà nel 2024 e prevede un'estesa sperimentazione. Tuttavia è già possibile analizzare parte dei risultati raggiunti e sviluppare una considerazione epistemologica sulla praticabilità, sui vantaggi e sugli svantaggi del concettualizzare l'apprendimento socio-emotivo in termini di competenze.

3. Buone prassi per l'educazione socio-emotiva nella IeFP

Il *Compendio di Buone Pratiche per l'istruzione socio-emotiva negli istituti IFP*[2] e frutto di una serie di Attivita di Apprendimento-Insegnamento-Formazione (LTTA) organizzate tra i partner del progetto 3H. Le 26 pratiche ivi illustrate presentano un'ampia varieta di contesti, metodologie e mediatori, quali ad esempio la presenza di una particolare relazione con specifiche figure adulte (tutor, mentori, docenti, esperti) e con i compagni, esperienze dirette di attivita e contesti all'interno e all'esterno dell'istituto, linguaggi artistici, contatti interculturali, strumenti di valutazione, occasioni di incontro e di dibattito aperto. In tutti i casi, l'attenzione e focalizzata sul protagonismo e sulla partecipazione attiva degli studenti, sulla loro responsabilizzazione e sull'invito a farsi carico in prima persona dei propri piani e progetti.

Quattro sono i diversi "punti di attacco" variamente rappresentati nel corpus di pratiche raccolte: accoglienza/orientamento, benessere e motivazione, apprendimento autodiretto e apprendimento basato su problemi.

Molte pratiche sono guidate da obiettivi di *community-building* su scale diverse – europea, locale, scolastica, di classe – a dimostrazione del fatto che le competenze

2 Come prescritto dal framework Erasmus+ tutti gli output della ricerca sono liberamente disponibili online.

socio-emotive non possono essere concepite in modo isolato, o soltanto in termini intellettuali, ma devono necessariamente riguardare relazioni di cura reali in un contesto di ampia socialita. Molte delle pratiche basate sul gruppo hanno obiettivi legati all'apprendimento del *lavoro di squadra*: consentono agli studenti di lavorare in gruppi e favoriscono il benessere al loro interno. Un altro tipo di obiettivo riguarda *l'espressione personale*: l'istruzione socio-emotiva contribuisce a formare la capacita della persona di condividere e assicurare il proprio contributo agli altri e al gruppo, con un ritorno positivo in termini di fiducia in se stessi e senso di accettazione. L'espressione personale e strettamente legata alla *armonia*, alla *consapevolezza* e al *contatto con se stessi*: l'istruzione socio-emotiva si contrappone infatti alle divisioni interne, alla parcellizzazione e al senso di disconnessione che spesso affliggono le persone nelle nostre societa contemporanee. Un ulteriore tipo di obiettivo, correlato al precedente, riguarda il *processo decisionale* e la *personalizzazione*: istruzione socio-emotiva significa infatti anche *empowerment*, ovvero lasciare alle persone la possibilita di fare scelte informate e persino di personalizzare il proprio percorso formativo, grazie al raggiungimento della consapevolezza e della conoscenza di se stessi. Un ulteriore obiettivo e quello di sviluppare le *competenze riflessive* degli studenti, anzi, sono proprio la riflessione e la trasformazione che fanno di un semplice evento un'autentica esperienza. Diverse buone pratiche raccolte nel *Compendium* mirano poi dichiaratamente a contribuire ad affrontare alcuni problemi di vecchia data o caratteristici delle scuole IFP di oggi: deficit di attenzione generalizzato tra gli studenti, bisogni educativi speciali, studenti con esperienze o rischi di fallimento, cattiva salute e malessere psicofisico, problemi di inclusione, disuguaglianze e rischi legati alle diseguaglianze di genere, dimostrando così lo stretto legame tra tutte queste problematiche e ma maturità socio-emotiva dei ragazzi.

4. Educazione socio-emotiva: sulla sua concettualizzazione in termini di competenze

Gli organismi nazionali e internazionali modificano negli anni l'enfasi e il linguaggio per inquadrare i problemi e proporre soluzioni. Negli ultimi anni, nei documenti e nelle misure europee si è preso sempre più a parlare di "competenze" o "abilità socio-emotive" (OCSE 2015, 2018; Chernyshenko et al., 2018). Per essere efficace nell'educazione socio-emotiva, la scuola deve insomma *scegliere esplicitamente* un modello interpretativo della competenza socio-emotiva, fondato su conoscenze rigorose (Sauli et al., 2022). Si rimanda ad altre sedi (es. Abeni et al., 2022) per una discussione approfondita dell'utilità e della legittimità di questo linguaggio e di questa concettualizzazione. Ci limitiamo qui a sottolineare che la traduzione corretta di *socio-emotional skills* è *abilità* (*non* competenze) socio-emotive. Le abilità sono spesso sottovalutate rispetto alle competenze, ma esse costituiscono un "saper fare" complesso, trasferibile in molti contesti naturali, e implicano autoconsapevolezza e autonomia; sono spesso trans-contestuali, e a volte

– come le abilità socio-emotive – pervasive di ogni azione e operazione dell'individuo. Corretto quindi parlare di abilità socio-emotive, e difficile sovrastimarne l'importanza.

Bibliografia

Abeni L., Cadei L., Serrelli E., Simeone D. (2022). L'educatore riflessivo e l'urgenza delle competenze di secondo livello. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello* (pp. 5-19). Brescia: Scholé.

Becchi E. (Ed.). (1971). *Scritti pedagogici di Johann Heinrich Pestalozzi*. Torino: UTET.

Chernyshenko O.S., Kankaraš M., Drasgow F. (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. Retrieved April 30, 2023 from https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being_db1d8e59-en.

Dewey J. (1910/1933). *How we Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers (trad. it., *Come pensiamo*, Cortina, 2019).

Gentile M., Tacconi G. (2016). Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misure di contrasto. *Orientamenti pedagogici*, *63*(4), 797-825.

Milan G. (2018). Per una "pedagogia dell'armonia". *Educatio Catholica*, IV, 1, 25-37.

OCSE (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Retrivied April 30, 2023 from http://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789-264226159-en.htm

OCSE (2018). *Social and emotional skills: Well-being connectedness and success*. Retrivied April 30, 2023 from http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%-20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%-20success.pdf%20(website).pdf

Sauli F., Wenger M., Fiori M. (2022). Emotional competences in vocational education and training: state of the art and guidelines for interventions. *Empirical Research in Vocational and Educational Training*,*14*(4). DOI 10.1186/s40461-022-00132-8.

Il coordinatore pedagogico come garante della qualità del sistema educativo 0-6: l'esperienza toscana

Clara Silva
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Firenze
clara.silva@unifi.it

1. Il ruolo del coordinatore pedagogico nello sviluppo dei servizi per l'infanzia come servizi educativi di qualità

Dopo anni di sperimentazioni nei servizi educativi per l'infanzia in alcune regioni del Centro-Nord, in Italia la figura professionale del coordinatore pedagogico è entrata finalmente nella riflessione sull'educazione e cura dell'infanzia. A favorirla sono state la Legge 107/2015, istitutiva del sistema integrato dell'educazione e cura dell'infanzia dalla nascita ai 6 anni, e il successivo Decreto attuativo 65/2017, che ha previsto, per la prima volta a livello nazionale, nell'organico dei servizi educativi per l'infanzia, la figura professionale del coordinatore pedagogico.

Facendo un passo indietro, tale figura è introdotta in Italia all'interno dell'equipe educativa sin dai primi anni Settanta, a seguito dell'istituzione dell'asilo nido (oggi nido d'infanzia), con la funzione sia di coordinamento di un singolo nido, sia della messa in rete di più nidi sul medesimo territorio. A promuovere la sua presenza nell'organico dei servizi educativi sono state personalità d'eccezione come Loris Malaguzzi, Bruno Ciari, Sergio Neri, Duilio Santarini, prima, e più tardi Enzo Catarsi, Annalia Galardini, tra gli altri. Costoro si sono impegnati a livello politico e pratico affinché i Comuni si dotassero della figura professionale del coordinatore pedagogico con compiti di: riqualificazione dei servizi educativi attraverso la formazione permanente del personale; promozione di azioni volte a coinvolgere i genitori nella vita dei servizi; realizzazione di spazi educativi ben organizzati e allestimento di ambienti capaci di garantire sviluppo e benessere a bambine e bambini.

Negli anni a seguire i responsabili amministrativi dei Comuni dove erano stati costruiti i nidi, affiancati dai coordinatori pedagogici, hanno promosso la loro riorganizzazione e l'apertura di nuove tipologie di servizi per l'infanzia, nell'ambito di un processo volto da un lato a rispondere maggiormente alle esigenze delle famiglie e dall'altro a conferire maggiore qualità ai servizi educativi rivolti ai più piccoli.

Se la Legge 1044/1971 aveva sottratto le strutture per la prima infanzia a una gestione pressoché privata, di orientamento religioso e di tipo assistenzialistico, l'impegno dei responsabili dell'educazione dei più piccoli e dei coordinatori pe-

dagogici diventa quello di conferire ai servizi per l'infanzia un carattere squisitamente educativo e di intessere pubblico, così da promuovere una rinnovata immagine di bambina e di bambino, intesi come soggetti competenti sin dalla nascita (Seveso, 2000).

La progressiva trasformazione dei modi di formare e vivere la famiglia ha fatto poi emergere il bisogno di servizi educativi nuovi accanto ai nidi tradizionali, ovvero più flessibili nei tempi di apertura e con proposte educative diversificate. La Legge nazionale 285/1997 ("Disposizioni per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza") ha introdotto uno specifico finanziamento pubblico per l'attivazione di servizi integrativi con funzione complementare al nido tradizionale e non concorrenziali ad esso. Si tratta di un ventaglio di tipologie di servizi, tra cui lo spazio gioco, il centro dei bambini e delle famiglie, il servizio domiciliare e il nido aziendale. A questa grande novità se ne accompagna in quegli anni un'altra, molto rilevante, ovvero l'entrata in scena dei privati (cooperative, associazioni, società con finalità sociali) nella gestione dei servizi educativi, in diversi casi in convenzione con i Comuni.

Il vuoto normativo perdurato a lungo a livello nazionale, denunciato da molti, non ha impedito l'affacciarsi di esperienze significative di coordinamento pedagogico di nidi e servizi educativi per l'infanzia nei territori pionieri nell'attivazione dei servizi 0-3, tra i quali la Toscana (Volta, Tartarini, Cavallini, 2007; Catarsi, 2010; Silva, 2015).

2. L'esperienza toscana di coordinamento pedagogico dei servizi per l'infanzia

In Toscana, la figura del coordinatore pedagogico è prevista a livello normativo sin dalla metà degli anni Ottanta con la Legge Regionale 47/1986 e ribadita dalla Legge Regionale 22/1999. Tale legge sottolinea l'importanza della "funzione di coordinamento pedagogico ed organizzativo" che deve essere predisposta dai Comuni "con l'obiettivo di promuovere iniziative atte a garantire omogeneità di indirizzo pedagogico e di livello organizzativo, nonché il collegamento tra i vari asili nido e tra questi e gli altri servizi socio-educativi dell'infanzia".

Il tema del coordinamento pedagogico diventa sempre più centrale con la nascita dei servizi complementari, cresciuti soprattutto a partire dal nuovo millennio grazie alla Legge Regionale 32/2002. In questo quadro l'introduzione del coordinatore pedagogico diventa un fattore importante nella creazione dell'alleanza tra gli enti locali e il privato sociale, al fine di garantire un'offerta educativa per i più piccoli di qualità su tutto il territorio regionale. Le normative regionali assumono così un ruolo rilevante nella costruzione di un sistema di educazione e cura dell'infanzia di qualità in quanto tracciano linee guida comuni per tutti i servizi (pubblici e privati), consentendo di superare sia la disomogeneità della diffusione dei servizi educativi sul territorio, per cui questi erano presenti in modo significativo in alcune zone e scarsi in altre, sia l'assenza di coordinatori pedagogici in alcune realtà.

Al fine di operare in maniera omogenea sul territorio nell'intento di rendere effettivo il diritto all'apprendimento per tutto l'arco della vita, la Regione, con la già citata Legge 32/2002, ha operato una suddivisione della propria area in 35 Zone educative sovracomunali e subprovinciali. A ciascuna Zona è assegnato il compito di costruire organismi di coordinamento gestionale e pedagogico del sistema dei servizi al fine di definire politiche educative e di istruzione comuni e di operare in modo integrato a livello territoriale. Di qui l'istituzione in ciascuna Zona di una Conferenza zonale per l'educazione e l'istruzione, intesa come organismo politico di coordinamento i cui membri sono rappresentativi delle singole amministrazioni locali. A supporto del lavoro di tali organismi, per ciascuna Zona è istituita una Segreteria tecnica che in alcuni casi ha assunto una propria autonomia nello sviluppo di azioni coordinate sui servizi oltre alla funzione di supporto tecnico alla politica locale (Magrini, Traquandi, 2022).

In questo quadro si colloca il sistema toscano di *governance* dei servizi educativi per la prima infanzia, in cui il coordinamento pedagogico gestionale rappresenta insieme alla formazione un tassello fondamentale per lo sviluppo e la qualificazione dei servizi 0-3 ma anche per la continuità e il raccordo tra questi e quelli 0-6.

3. L'articolazione in tre livelli delle azioni di coordinamento

Il coordinamento pedagogico gestionale si struttura in Toscana su tre livelli – di singolo servizio, comunale e zonale – e per ognuno prevede professionisti con funzioni di coordinamento pedagogico con titolo di studio stabilito dall'articolo 15 del regolamento 41/R del 2013 aggiornato con il regolamento 55/R del 2020.

Al primo livello i soggetti titolari o gestori pubblici e privati sono tenuti in ciascun servizio a "assicurare la qualità, la coerenza e la continuità degli interventi sul piano educativo, nonché l'omogeneità e l'efficienza sul piano organizzativo e gestionale" (Dpgr 41/R 2013 art. 6) e perseguono questi fini attraverso la figura del coordinatore pedagogico cui sono assegnate le seguenti funzioni pedagogico-gestionali: supervisionare il gruppo di operatori, monitorare e valutare il progetto pedagogico e quello educativo, coordinare le azioni volte a promuovere la partecipazione delle famiglie e quelle volte alla formazione in servizio del personale, raccordarsi con il coordinamento comunale e con la rete dei servizi socio-sanitari, e infine sostenere la continuità educativa 0-6.

A livello comunale "al fine di garantire il necessario raccordo tra servizi pubblici e privati presenti sul territorio e la qualificazione del sistema integrato" (art. 7) il Comune si avvale della figura del coordinatore pedagogico affidandogli le seguenti funzioni gestionali e pedagogiche: a) definizione di indirizzi e criteri di sviluppo e di qualificazione del sistema dei servizi educativi sul territorio; b) supporto nell'elaborazione di regolamenti comunali; c) promozione di informazione sui servizi del territorio; d) promozione della verifica e dell'innovazione delle strategie educative, comprese quelle di partecipazione delle famiglie e di supporto alla genitorialità; e) promozione degli strumenti per l'osservazione, la documentazione e la

valutazione delle esperienze educative e di quelli relativi al loro monitoraggio e al coordinamento del loro utilizzo al fine di garantire qualità; f) promozione, in accordo con i coordinatori pedagogici dei servizi, del piano della formazione degli operatori e monitoraggio dell'attuazione dello stesso; g) analisi dei dati relativi alla gestione amministrativa dei servizi del territorio, in collaborazione con i relativi responsabili; h) raccordo con l'azienda unità sanitaria locale (USL) per tutti gli ambiti di competenza; i) promozione di scambi e confronti fra i servizi presenti nel sistema locale; l) promozione della continuità educativa 0-6 anche attraverso il coinvolgimento dei referenti della scuola dell'infanzia.

A livello zonale l'organismo di coordinamento gestionale e pedagogico dei servizi educativi è composto da coordinatori pedagogici, rappresentanti dei gestori dei servizi per l'infanzia, referenti del sistema territoriale delle scuole dell'infanzia ed è presieduto da un referente di Zona (art. 8). In questo contesto i coordinatori hanno le funzioni di: supporto alla Conferenza zonale nella programmazione degli interventi rivolti ai servizi educativi miranti alla loro innovazione e qualificazione; promozione della formazione permanente del personale educativo in servizio; definizione di principi omogenei nella stesura dei regolamenti comunali, con particolare riferimento ai criteri di accesso ai servizi e ai sistemi tariffari; promozione della continuità educativa 0-6 assicurando il confronto con operatori e referenti della scuola dell'infanzia.

Grazie a un simile modello di *governance* la Toscana ha potuto attuare un modello d'intervento integrato facendo leva sulla figura del coordinatore pedagogico e sulle varie funzioni ad essa attribuite dalle stesse leggi regionali. In questo quadro il termine "integrato" è polisemantico poiché rinvia a più livelli di connessione – interistituzionale e politico; tra enti privati e pubblici; tra enti/istituzioni di ricerca e territorio; tra servizi 0-3 e quelli 3-6 –, favorendo in alcuni casi il raccordo tra i vari livelli.

Bibliografia

Catarsi E. (Ed.). (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.

Magrini J., Traquandi S. (2022). Il ruolo delle conferenze zonali per la programmazione territoriale delle politiche: le funzioni gestionali e pedagogiche degli organismi di coordinamento. In J. Magrini, M. Parente (Eds.), *I coordinamenti zonali a supporto della governance del sistema dei servizi educativi per l'infanzia* (pp. 35-49). Firenze: Regione Toscana.

Seveso G. (2000). Il coordinamento pedagogico nei servizi per la prima infanzia in Italia. Cenni storici e interrogativi aperti. *Studium Educationis*, 3, 576-581.

Silva C. (2015). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nell'infanzia in Italia. *Ensayos. Revista de la Facultad de l'Educación de Albacete*, *30*(2), 205-212.

Volta C., Tartarini P., Cavallini S. (Eds.). (2007). Dal coordinatore al coordinamento. Atti del Terzo seminario regionale sui coordinatori pedagogici. *Quaderno n. 12, Servizio Politiche familiari, infanzie e adolescenza*. Bologna: Regione Emilia-Romagna.

Per una comunicazione educativa responsabile. I valori come fondamento epistemologico della pedagogia

Claudia Spina
Professoressa Associata - Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
c.spina@unicas.it

1. La questione dei valori tra ascesa, declino e ritorno

È possibile ricavare direttive epistemiche (procedure euristiche, criteri di validazione, etc.) dal tema dei valori educativi? Quest'ultimo in che termini può essere inteso quale fondamento epistemologico della pedagogia, soprattutto alla luce di un pluralismo axiologico imperante, proprio delle società globalizzate e multiculturali? Con l'intento di ragionare su tale interrogativo e, al contempo, fornire alcuni spunti di riflessione sulla comunicazione educativa responsabile, l'interesse euristico si rivolge innanzitutto alle tre fasi inerenti ai valori (Chiosso, 2020), che possono essere individuate sul piano diacronico in àmbito filosofico-pedagogico:

1. l'*ascesa* (tra la fine dell'800 e i primi del '900) – Da una parte, si sviluppa il tema dell'*oggettività dei valori*: la personalità umana si forgia mediante il confronto con il *dover essere* (valori incondizionati o assoluti) espresso dalla cultura (Hessen, 1962). Dall'altra, si impone il tema del *radicamento dei valori nell'interiorità del soggetto*: si afferma la formazione del carattere, quale conquista personale (Förster, 1957; Spranger, 1964, 2020), e il *dovere etico* come liberamente scelto;
2. il *declino* (tra gli anni '50 e '70 del '900) – Si rilevano sia le *critiche mosse alla lettura politica dei valori* (a seguito dei movimenti totalitari) sia le *critiche sorte in sede filosofica* (Horkheimer, 2015; Adorno, 2018; Marcuse, 1978, secondo i quali i valori sarebbero un alibi, politico, sociale, educativo, di copertura per l'ideologia borghese conformistica e illiberale). Ciò comporta l'indebolimento dei valori in àmbito accademico e nella vita quotidiana;
3. il *ritorno* (negli ultimi decenni) – Dopo un'eclissi di oltre mezzo secolo, il tema dei valori si ripresenta con caratteri nuovi. Ora prevale una mentalità timorosa degli ideali regolativi, quali possibili ostacoli a un sistema valoriale personale, che si definisce in virtù di molti fattori (qualità delle relazioni, modelli forniti da testimoni autorevoli, *etc.*). Il baricentro (e quindi anche la prassi paideutica) si sposta verso la formazione di un'etica personale e si rigettano i valori prestabiliti (Brezinka, 1974, pp. 27-37, p. 49; Galli, 2002, pp. 312-317; Pellerey, 1992, pp. 109-126; Xodo Cegolon, pp. 111, 232, 246). L'educatore è chiamato

a porsi il problema di far vivere i valori; occorre favorire il passaggio dalla percezione del valore all'esperienza del valore e ciò richiede interventi congiunti tra famiglia/scuola/società.

2. La questione axiologica come *problema pratico* e il superamento del dogmatismo della pedagogia

Alla luce della cornice diacronica appena tratteggiata, va rimarcato che da sempre l'agire paideutico ha la *responsabilità* per l'*umano* e si interroga sull'uomo, sulla sua educabilità e sulla costruzione del progetto di vita (Pati, 2004; Polenghi, 2020, p. VII). Il tema del *soggetto responsabile* acquista rilevanza soprattutto nella contemporaneità, un'epoca sovente contraddistinta dal trionfo di una *ragione strumentale* (piuttosto che *comunicativa* - Habermas, 1997, pp. 169-178; Broccoli, 2021, pp. 152-159), da un *solipsismo etico*, da una *cultura della soggettività*. Si avverte, allora, l'urgenza di ripensare categorie in grado di far convergere/interagire la pluralità dei diritti/doveri di ognuno, in vista di un consenso interpersonale, di un'*intesa*. Al riguardo, particolarmente interessante la prospettiva euristico-ermeneutica di Colicchi (2021, pp. 145-256), che suggerisce di riformulare la questione relativa alla tematizzazione dei valori. Invita a considerarli come *credenze* (abbastanza durature e stabili), inerenti alla *bontà* di qualcosa, e possedute da un soggetto (individuale o collettivo), che in virtù di esse valuta e agisce. Eppure tali *credenze* non svolgono funzione normativa, non impongono valutazioni/azioni al soggetto. Va notato che distinguere i valori dalle norme è significativo anche sul piano epistemologico, in quanto permette di confutare il ruolo prescrittivo tradizionalmente riconosciuto alla scienza pedagogica. Inoltre, è opportuno osservare come tali *credenze-di-valori* rientrino nella concezione-del-mondo (*Weltanschauung*). Esse, pur essendo uno *stato-della-mente* del singolo, sono spesso condivise da una pluralità di individui, rappresentando la cultura di un gruppo/comunità ed essendo oggetto di trasmissione culturale. Tale discorso guida pure alla riscoperta dell'attualità del pensiero etico aristotelico: il riferimento è alla *phronesis* (saggezza pratica), a un bene non astratto ma concreto, *da fare* nella reale situazione in cui l'uomo si trova ad agire (*ethos*) e di cui occorre conoscere il *perché compierlo* (Aristotele, 2018, libro VI 10, 1142 b 21-25). La direzione da seguire probabilmente è quella che invita a coniugare l'universalità dei principi (esigenze morali universali) con la concretezza dell'agire personale (storicizzazione dell'agire morale – Ricoeur, 1994, pp. 224-225). Si tratta di affermare una responsabilità, che si colloca all'interno del valore storico dell'azione e della conseguenza, e che rivela sollecitudine (nell'àmbito di una dimensione dialogale) per sé, per l'alterità e per il mondo (Ricoeur, 1994, p. 218, 1993, p. 266). I valori sono strettamente legati alla vita, al contesto, alla storia (Dewey, 1965, p. 46; Bonhoeffer, 1969, p. 181). Proprio per questo, bisognerebbe riflettere sul passaggio da un *paradigma razionalistico* (la questione valoriale come un problema di natura teoretica, impersonale e normativa: la pratica educativa, per essere razionale, *deve* formare gli individui rispetto a valori oggetti-

vamente *veri*/*validi*; di qui il tradizionale dogmatismo e la condizione di ancillarità della pedagogia) a un *paradigma pragmatico* (la questione valoriale come problema legato al mondo della soggettività e delle azioni umane, ovvero ai *luoghi* [storico-culturali, sociali, *etc.*] della loro produzione/codificazione/trasmissione). La prassi educativa reale può fornire alla teoria i contenuti semantici/axiologici dell'educazione, in vista dell'affermazione di un sapere pedagogico non più prescrittivo (del *dover essere*) bensì propositivo e progettuale. Porre la questione valoriale in termini *pragmatici* vuol dire prendere in considerazione l'esperienza plurale e diversificata (essendo sempre esperienza di qualcuno), abdicare al ruolo di spettatore di *verità date* ed esecutore di *norme date*, riconoscere la molteplicità e la "situazionalità" dei metodi, delle procedure e dei criteri di correttezza. La ricerca pedagogica può prendere avvio solo da *fatti osservati* di natura esistenziale (Dewey, 1974). Il problema axiologico è perciò da porre riferendosi al dato di realtà, alla realtà dell'esperienza. Allora, probabilmente, sarebbe opportuno, come già rilevato da Russ (1997), dar vita a un rapporto sinergico tra etica e concretezza esperienziale. In che modo? Con l'individuare principi validi, da adattare di volta in volta al contesto di riferimento. Ciò non esclude che possa nascere un progetto axiologico riconosciuto (valutato/legittimato) come *educativo* da soggetti e gruppi diversi. Si tratta di ricorrere a una *comunicazione educativa* e a un'*etica della responsabilità*, volte a orientare ai valori e intese come forme di attenzione alla contingenza fenomenica, alle reali dimensioni personali e storiche, nonché alle conseguenze dell'agire sul destino proprio e altrui.

Bibliografia

Adorno T.W. (2018). *Prismi. Saggi sulla critica della cultura* (trad. it.). Torino: Einaudi.

Aristotele (2018). *Etica Nicomachea* (C. Natali, Ed.). Roma-Bari: Laterza.

Bonhoeffer D. (1969). *Etica* (trad. it.). Milano: Bompiani.

Brezinka W. (1974). *La pedagogia della nuova sinistra. Analisi dell'antiautoritarismo* (trad. it). Roma: Armando.

Broccoli A. (2021). *Dialogare*. Brescia: Scholé.

Chiosso G. (2020). Ascesa, declino e ritorno dei valori in pedagogia. *Rivista Lasalliana*, 4, 467-478.

Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.

Dewey J. (1965). *La ricerca della certezza* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.

Dewey J. (1974). *Logica, teoria dell'indagine* (trad. it.). (Vol. 2). Torino: Einaudi.

Förster F.W. (1957). *Scuola e carattere. Problemi pedagogico-morali della vita scolastica* (A. Agazzi, Ed.). Brescia: La Scuola.

Galli N. (2002). *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: Vita e Pensiero.

Habermas J. (1997). *Teoria dell'agire comunicativo* (tr. it.). (Vol. I). Bologna: il Mulino.

Hessen S. (1962). *Fondamenti filosofici della pedagogia* (trad. it.). Roma: Armando.

Horkheimer M. (2015). *Crisi della ragione e trasformazione dello Stato* (trad. it.). Roma: Pgreco.

Marcuse H. (1978). *Saggio sulla liberazione* (trad. it.). Torino: Einaudi.
Pati L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
Pellerey M. (1992). Sulla circolarità tra valori, azioni in prospettiva psicologica. In G. Dalle Fratte (Ed.), *Fine e valore. Per una giustificazione dei fondamenti etici della pedagogia* (pp. 109-126). Roma: Armando.
Polenghi S. (2020). Prefazione. In P. Malavasi, *Insegnare l'umano* (pp. VII-X). Milano: Vita e Pensiero.
Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro* (trad. it.). Milano: Jaca Book.
Ricoeur P. (1994). Etica e morale. In C. Vigna (Ed.), *L'etica e il suo altro* (pp. 217-227). Milano: FrancoAngeli.
Russ J. (1997). *L'etica contemporanea* (trad. it.). Bologna: il Mulino.
Spranger E. (1964). *Educazione e diseducazione involontaria. La legge degli effetti collaterali involontari nell'educazione* (trad. it.). Roma: Armando.
Spranger E. (2020). *La vita educa* (G. Flores d'Arcais, Ed.). Brescia: Scholé.
Xodo Cegolon C. (2001). *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*. Brescia: La Scuola.