

STUDIUM EDUCATIONIS

Vol. 2, n. 3, ottobre 2009

STUDIUM EDUCATIONIS

La rivista esce tre volte l'anno (due volte on line e una volta in forma cartacea).

L'abbonamento si effettua versando € 21,00 (per abbonamenti individuali); € 25,00 (per Enti, Scuole, Istituzioni); € 32,00 (estero); € 18,00 (per studenti universitari) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, Via del Pioppeto, 24 - 38121 Trento - specificando l'indirizzo esatto.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 gennaio, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690
Fax 0461 950698
info@erickson.it

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1346 del 08/01/2008

Dir. resp. Diega Orlando Cian

Direzione

Diega Orlando Cian
Professore ordinario emerito
(Scienze della Formazione, Padova)

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista:
diega.orlando@unipd.it
Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Piazza Capitanato 3, 35139 Padova

Comitato scientifico

Mirella Chiaranda
(Scienze della Formazione, Padova)

Gino Dalle Fratte
(Lettere e Filosofia, Padova)

Renato Di Nubila
(Scienze della Formazione, Padova)

Luciano Galliani
(Scienze della Formazione, Padova)

Alberto Granese
(Scienze della Formazione, Cagliari)

Bianca Rosa Grassilli
(Scienze della Formazione, Trieste)

Sira Serenella Macchietti
(Scienze della Formazione, Siena)

Susanna Mantovani
(Scienze della Formazione, Milano Bicocca)

Giuseppe Milan
(Scienze della Formazione, Padova)

Giuliano Minichiello
(Scienze della Formazione, Salerno)

Ferdinando Montuschi
(Scienze della Formazione, Roma 3)

Michele Pellerey
(Scienze della Formazione, Università Pontificia Salesiana, Roma)

Agostino Portera
(Scienze della Formazione, Verona)

Jean-Pierre Pourtois
(Université du Mons-Hainaut, Belgio)

Roberto Roche Olivar
(Università Autonoma di Barcellona, Spagna)

Luisa Santelli Beccegato
(Scienze della Formazione, Bari)

Carla Xodo
(Scienze della Formazione, Padova)

Giuseppe Zanniello
(Scienze della Formazione, Palermo)

Comitato di redazione

Giuseppe Milan
(professore ordinario caporedattore)

Mirca Benetto
(ricercatore)

Chiara Biasin
(professore associato)

Roberta Caldin
(professore associato)

Alessandra Cesaro
(ricercatore)

Mino Conte
(professore associato)

Emma Gasperi
(ricercatore)

Paola Milani
(professore associato)

Emanuela Toffano
(professore associato)

Patrizia Zamperlin
(professore associato)

Orietta Zanato
(professore associato)

Numero a cura di

Gino Dalle Fratte
Sira Serenella Macchietti

Segreteria di redazione

Luca Agostinetto (Irecoop Veneto)

Redazione

Roberta Tanzi

Impaginazione

Alessio Zanol

© 2009 Edizioni Erickson
Via del Pioppeto, 24 - 38121 Trento -

Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione e la commercializzazione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore. È consentita la stampa ad esclusivo uso personale.

Editoriale

- LUISA SANTELLI BECCEGATO
La scuola all'inizio del terzo millennio x

Studi e ricerche

- GIUSEPPE MILAN
Multiculturalità, cittadinanza e educazione interculturale. Uno sguardo alle indicazioni presenti in recenti documenti in materia x
- LUISA SANTELLI BECCEGATO
Il tempo scuola: ragioni e condizioni xx
- LUCIANO GALLIANI
Fondamenti pedagogici della valutazione educativa xx
- ROBERTA CALDIN
La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni xx
- PAOLA MILANI
Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare confini e barriere invisibili xx

L'educativo nelle professioni

- COSIMO LANEVE
Verso una Scuola aperta all'ascolto e all'avventura conoscitiva xx
- CORRADO PETRUCCO
Competenza digitale e apprendimenti: il ruolo dei social software nei processi formali, non formali e informali xx
- RENATO DI NUBILA
Competenze organizzative e gestione delle risorse xx
- MINO CONTE
Decisione e responsabilità: capacità etica e deontologia professionale nell'insegnamento xx

Leggere l'esperienza

- SIRA SERENELLA MACCHIETTI
La scuola dell'infanzia oggi: «parole», risorse, impegni xx
- GIUSEPPE BERTAGNA
Saperi disciplinari e competenze xx

Editoriale

di Luisa Santelli Beccegato

La scuola all'inizio del terzo millennio

Secondo il Rapporto Eurispes del 20 gennaio 2008 la scuola è l'istituzione che, nei diversi settori della vita pubblica, ha subito il maggior arretramento nei livelli di fiducia: la sfiducia è purtroppo passata dal 33 al 47%.

Da qui l'urgenza di trovare nuove soluzioni rispetto alla situazione attuale per cercare di fare della scuola un'esperienza effettivamente qualificante sul piano culturale, sociale, professionale e soprattutto umano. Per muovere verso questi obiettivi è necessario che i suoi operatori siano altamente qualificati: abbiano precise competenze disciplinari, sappiano «governare» la complessità delle dinamiche relazionali, si aggiornino sui continui cambiamenti linguistici e comunicazionali.

La scuola è oggi chiamata ad assumere notevoli responsabilità e ad assolvere compiti che appaiono sempre più difficili, che non si esauriscono in una semplicistica operazione di selezione degli alunni, ma mirano a esercitare un ruolo qualificante dal punto di vista formativo, a dare il proprio insostituibile contributo per aiutare le giovani generazioni a crescere, ad appropriarsi dei necessari strumenti cognitivi, sociali, etici. Sfide importanti che, per essere assunte e soprattutto vinte, richiedono attente riflessioni su concetti quali curriculum, organizzazione didattica, codici linguistici, tempo scuola, collegialità e partecipazione, valutazione.

I contributi elaborati in questo numero monografico di «Studium Educationis» cercano di dare un apporto per evidenziare la necessità di nuovi saperi per operare nella società «connettiva» (Corrado Petrucco); per valorizzare la prospettiva inclusiva (Roberta Caldin); approfondire gli stessi significati di competenza ed evitare gli errori di una

«buropsicopedagogia» (Giuseppe Bertagna); per superare il muro che spesso esiste tra scuola e famiglia (Paola Milani); comprendere l'importanza del tempo e della qualità della scuola (Luisa Santelli); riconoscere l'importanza delle competenze organizzative e della gestione delle risorse (Renato Di Nubila); esplicitare i fondamenti pedagogici della valutazione educativa (Luciano Galliani); cogliere la priorità dell'educazione interculturale (Giuseppe Milan); valorizzare la capacità etica e la deontologia professionale (Mino Conte), con una particolare attenzione alla scuola dell'infanzia (Sira S. Macchietti).

La consapevolezza che accomuna i diversi autori, a cui va il nostro sentito ringraziamento per aver collaborato a questa iniziativa, è che per ogni autentica esperienza educativa — come intende essere la scuola — la vera posta in gioco «non è quello di cui si parla, ma...colui che parla» (Hadot, citato in G. Bertagna, p. ???).

Solo se riusciremo a non dimenticare questo principio avremo una scuola viva, capace di educare e non solo di veicolare informazioni, impegnata non a cercare di indottrinare, ma a formare cittadini responsabili, una scuola impegnata davvero ad assolvere il suo compito fondamentale e cioè coltivare l'umanità aiutando a elaborare gli strumenti cognitivi, emozionali, sociali, etici per raggiungere queste finalità.

Multiculturalità, cittadinanza e educazione interculturale. Uno sguardo alle indicazioni presenti in recenti documenti in materia

di Giuseppe Milan

Professore ordinario di Pedagogia Generale,
Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova

1. Premessa

Il lavoro pedagogico nelle prospettive dell'intercultura è complesso, delicato e implica alleanze politico-culturali non sempre disponibili. Uno dei possibili rischi è quello di sottacere l'importanza di documenti che, a livello nazionale e internazionale, affrontano l'argomento e offrono indicazioni significative. Questo contributo vuole essere un tentativo di contrastare tale tendenza, prendendo in esame tre documenti recenti, emanati nell'arco di pochi mesi e, a dire il vero, vittime di quell'oscuramento cui accennavo.

Il primo in ordine temporale, presentato alla fine del 2007 dal nostro Ministero della Pubblica Istruzione, poco prima della caduta del Governo Prodi, è *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, frutto del lavoro dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.

Gli altri due sono di carattere internazionale: il *Libro Bianco sul dialogo interculturale*, lanciato a Strasburgo il 7 maggio 2008 dai Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa (47 Paesi membri), intitolato *Vivere insieme in pari dignità*, e il *Libro Verde-Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, presentato a Bruxelles il 3 luglio 2008 dalla Commissione delle Comunità Europee (Unione europea, 27 Paesi membri).

Fatte salve alcune differenze relative ai contesti di riferimento e all'angolatura con la quale viene affrontata la tematica della migrazione, i tre documenti con-

cordano su varie linee interpretative, rispetto all'analisi della migrazione e delle sue conseguenze, alle finalità da perseguire, alle strategie culturali e pedagogico-didattiche da attuare negli ambiti scolastici.

Queste pagine passeranno in rassegna tali linee, confrontando alcune parti di questi documenti, con la speranza che anche da questa semplice operazione emerga la necessità che nel nostro Paese la sfida dell'educazione interculturale venga affrontata con la necessaria chiarezza di impostazione progettuale, di decisione attuativa e di fedeltà alla dimensione valoriale implicata proprio dall'interculturalità.

2. La diversificazione culturale: questione prioritaria

Il *Libro Bianco* (LB) inizia affermando che il processo di diversificazione culturale è una «questione prioritaria in Europa», radicata nella storia del nostro continente, ma che da alcuni anni ha subito un'accelerazione fortissima.

La globalizzazione ha amplificato l'intensità di queste trasformazioni, comprimendo «lo spazio e il tempo a un livello senza precedenti». I sistemi culturali nazionali hanno dimostrato una crescita progressiva di permeabilità e reciproca contaminazione in seguito allo «sviluppo dei trasporti e del turismo» e alle rivoluzioni nel campo delle telecomunicazioni e dei mezzi di informazione, specialmente per la diffusione di nuovi ed efficacissimi servizi di comunicazione come Internet.

In questa situazione si manifestano alcuni rischi connessi alla difficoltà di rapportarsi all'alterità. Il *Libro Bianco* ne enumera alcuni:

1. lo sviluppo di un'immagine stereotipata dell'altro, di un clima di intolleranza e discriminazione;
2. la tentazione a «rinchiudersi nella tranquillità apparentemente rassicurante di una comunità esclusiva», che conduce a «una sicurezza illusoria», a un «conformismo soffocante»;
3. la mancanza di apertura agli altri, che può generare catastrofi umane, come insegna la storia del nostro continente;
4. la presenza in numerose società europee di gruppi che predicano l'«odio» dell'altro, dello «straniero» o di alcune identità religiose (LB, 3.4.4).

Il testo individua inoltre, criticandole, due tipologie «politiche» di risposta alla diversità culturale:

- l'*assimilazionismo*: conformazione al modello di vita prevalente, approccio spesso dominante in passato e visto come base per la socializzazione delle generazioni future;
- il *comunitarismo*: la cultura dell'altro viene (almeno esplicitamente) riconosciuta, rispettata nella sua diversità, ma nel contempo viene «recintata», ghettizzata, conservata in appositi «contenitori sociali» come cultura «separata» e «non comunicante». Nel *Libro Bianco* si sostiene che «il comunitarismo è ormai considerato da molti come la causa che ha favorito la segregazione delle comunità e la reciproca incomprensione, e che ha contribuito all'indebolimento dei diritti

delle persone (in particolare, quelli delle donne) nell'ambito delle minoranze, percepite come attori collettivi».

C'è evidente coerenza di vedute, nei tre documenti analizzati, nella critica agli «approcci tradizionali di gestione della diversità culturale», ritenuti non più adatti alle società costituite da diversità senza precedenti e in costante evoluzione (LB, 2.2).

Analizzando più direttamente la realtà scolastica, il *Libro Verde* (LV) evidenzia che l'immigrazione proveniente da paesi terzi e la forte migrazione interna seguita ai due ultimi allargamenti hanno fatto sì che «le scuole di alcuni paesi dell'UE abbiano visto un aumento improvviso e significativo del numero di bambini provenienti da famiglie migranti».

Vengono citati al riguardo alcuni risultati dello studio PISA del 2006 (*Programme for International Student Assessment*, coordinato dall'OCSE, con lo scopo di misurare ogni tre anni, a livello mondiale, il rendimento scolastico degli studenti di 15 anni): si rileva, tra l'altro, che gli alunni nati all'estero, o i cui genitori sono nati all'estero, rappresentano almeno il 10% della popolazione scolastica di 15 anni (LV, 3).

Sempre il *Libro Verde* mette in evidenza la seguente serie di conseguenze — vissute dai migranti e dalle loro famiglie — e le loro possibili ripercussioni sul piano educativo:

- la perdita di valore delle conoscenze pregresse, riguardanti soprattutto la loro lingua madre ma anche il funzionamento delle istituzioni e dei sistemi educativi e scolastici;
- la difficoltà di padroneggiare la lingua d'insegnamento, condizione imprescindibile per il successo scolastico;
- il livello di istruzione e di potere decisionale delle donne, spesso figlie di sistemi culturali che rivestono poche aspettative nei loro riguardi;
- la precaria situazione socioeconomica della comunità migrante;
- la forte tendenza alla segregazione presente in alcuni contesti: «gli allievi figli di migranti sono spesso concentrati in scuole che sono di fatto isolate»; un fenomeno stigmatizzato anche da *La via italiana per la scuola interculturale* (V.IT), dove si ammette che oggi è necessario «fare i conti con i fenomeni di concentrazione/segregazione che si stanno verificando in vari contesti e livelli di scuola e con la richiesta di scuole differenziate da parte delle famiglie» (V.IT, paragrafo «Scuola comune»).
- i non rari «sistemi di raggruppamento o di orientamento (*tracking*) degli alunni secondo le loro attitudini», che orientano quote elevate di figli d'immigrati verso corsi di studio meno impegnativi.

Alcune conseguenze-sintesi sul piano scolastico sono le seguenti:

- molti figli di migranti soffrono di handicap scolastico;
- gli alunni migranti risultano spesso meno scolarizzati;
- riguardo alla scuola secondaria, gli alunni migranti sono sovrarappresentati negli istituti professionali;

- l'abbandono scolastico è più frequente tra gli alunni migranti;
- le differenze di risultati si aggravano dagli alunni immigrati di prima generazione a quelli di seconda generazione;
- la bassa qualità del livello d'istruzione rischia di incrementare l'esclusione sociale.

Alcuni dei rischi suddetti vengono evidenziati anche da *La via italiana per la scuola interculturale* (V.IT):

- una «concezione culturalista» che irrigidisce l'appartenenza etnica, stigmatizzando comportamenti e scelte;
- l'oggettivizzazione, la decontestualizzazione, la folklorizzazione delle culture;
- la creazione di «gabbie etnico/etno culturali» attraverso forme di segregazione;
- i pregiudizi e gli stereotipi, che rappresentano gli altri nella forma di cliché ripetitivi;
- le forme di etnocentrismo — in sintesi, la costruzione dell'altro come nemico — che possono provocare xenofobia e razzismo, specialmente nelle forme dell'antisemitismo, dell'islamofobia, dell'antiziganismo.

2. L'alternativa interculturale e i suoi principi

La consapevolezza che la diversificazione culturale mette alla prova e può indurre a reazioni inadeguate non deve far dimenticare che essa è una risorsa grandissima, che va riconosciuta e valorizzata.

I tre documenti lo ribadiscono più volte:

1. «La diversità non contribuisce solamente alla vitalità culturale, ma può anche favorire il miglioramento delle prestazioni sociali ed economiche» (LB, 2.2).
2. «I periodi pacifici e produttivi della storia europea sono sempre stati caratterizzati da una forte volontà di comunicare con i nostri vicini e di cooperare al di là delle frontiere» (LB, 2.4).
3. «L'immigrazione può essere un elemento che arricchisce l'esperienza educativa di tutti: la diversità linguistica e culturale può costituire una preziosa risorsa» (LV, 4).
4. «Il contatto con altri punti di vista e con altre prospettive può arricchire tanto gli alunni come gli Insegnanti» (LV, 20).

La prospettiva dell'intercultura viene perciò considerata ineluttabile e imprescindibile, sia come risposta all'odierna sfida delle diversità culturali, sia come dimensione strettamente connessa alla visione antropologica che definisce l'essere umano come relazione aperta, dialogo, socialità disponibile alle contaminazioni delle diversità.

I tre documenti si rifanno ad alcuni principi e valori fondamentali, nella convinzione che è oggi necessario «imparare e insegnare le competenze interculturali».

turali», che «l'apprendimento e l'insegnamento delle competenze interculturali sono essenziali per la cultura democratica e la coesione sociale» e che bisogna «elaborare e attuare programmi di insegnamento e ordini di studi a tutti i livelli del sistema educativo, compresa la formazione degli insegnanti e i programmi educativi per adulti» (LB, 5.3).

Il *Libro Bianco* accenna alle idee da assumere nel processo educativo come «pietre angolari»: il rispetto dei diritti umani, l'uguaglianza, la parità tra uomini e donne, la promozione della democrazia, la tolleranza e la comprensione, il pluralismo, la pace, il dialogo, l'educazione e la solidarietà, la dimensione della «cittadinanza» che, «nel senso più ampio del termine, indica un diritto e anche una responsabilità di partecipazione, insieme agli altri, alla vita sociale ed economica e agli affari pubblici» (LB, 3.5; 3.4.2; 4.1.1; 4.2). Ed è il «dialogo interculturale» — come suggerisce il titolo del documento — la via per far sì che questi ideali e valori non restino sulla carta ma siano realmente attuati. Esso, strettamente funzionale alla coesione sociale, è «uno scambio di vedute aperto, rispettoso e fondato sulla reciproca comprensione, fra individui e gruppi che hanno origini e un patrimonio etnico, culturale, religioso e linguistico differenti», e va di pari passo con la pratica dell'«integrazione»: è un «processo a doppio senso», fatto di reciprocità, di attitudine alla convivenza costruttiva, che consente di gestire la *pluriappartenenza culturale* e di trovare un *nuovo equilibrio identitario*, aprendo l'identità a ulteriori dimensioni senza negare le proprie radici.

Il *Libro Verde* pone come fondamento il «reciproco rispetto», ma insiste anche sul «rispetto dei valori e dei diritti fondamentali della società del paese ospitante» (LV, 29).

La via italiana per la scuola interculturale, riferendosi anche alla normativa e alla prassi attuate negli anni dal nostro Paese, individua quattro *principi generali*: l'*universalismo*, la *scuola comune*, la *centralità della persona in relazione* e l'*intercultura*.

1. Il primo principio (*universalismo*) impone l'«assunzione di criteri universalistici nel riconoscimento dei diritti del minore». Si fonda sul rispetto dei principi esposti dalla *Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia* (ONU, 1989) e sulla tradizione della scuola italiana, che fin dagli anni Settanta ha inteso escludere qualsiasi tipo di discriminazione e aprirsi alle varie forme di diversità.

La scuola italiana, pertanto, ritiene irrinunciabili i seguenti punti-fermi:

- l'istruzione è un *diritto di ogni bambino*: un bambino privo della cittadinanza italiana è portatore di diritti non solo come *figlio* ma anche come *individuo in sé*, «indipendentemente dalla posizione dei genitori e anche indipendentemente dalla presenza dei genitori sul nostro territorio»;
 - gli adulti hanno il dovere di rispettare e tutelare l'istruzione scolastica;
 - a tutti devono essere offerte *pari opportunità* in termini di istruzione scolastica.
2. Il secondo principio generale, sulla *scuola comune*, evidenzia l'importante scelta specifica del nostro Paese: «fin da subito a inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, all'interno delle normali classi scolastiche ed

evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati». Questa opzione che non nega la possibilità, «per brevi periodi e per specifici apprendimenti» (ad esempio, lo studio della lingua italiana), di attuare esperienze didattiche che prevedano la «divisione in gruppi».

3. Il terzo principio (*centralità della persona in relazione*) si fonda sul rispetto della persona umana, sul riconoscimento del suo carattere relazionale e della sua «unicità biografica e relazionale».
4. Il quarto principio (*interculturale*) si fonda sulla necessità di promuovere «il confronto, il dialogo e anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza e affrontare i conflitti che ne derivano».

3. Strategie e azioni per l'intercultura

La via italiana per la scuola interculturale, nella parte dedicata più direttamente alle implicazioni metodologiche, indica tre «macro-aree» (*Azioni per l'integrazione*, che vedono come destinatari gli alunni di cittadinanza non italiana e le loro famiglie; *Azioni per l'interazione interculturale*, per tutti gli attori che operano sulla scena educativa; *Gli attori e le risorse*, con particolare attenzione alla formazione dei dirigenti, degli insegnanti e alle relazioni istituzionali), alle quali si possono riferire *dieci linee di azione* coerenti con i principi enunciati.

La sintesi espressa in questa parte del documento ci sembra particolarmente significativa e ben riuscita, per questo presentiamo in successione queste linee, accostando di volta in volta, ove ci sembri necessario, le corrispondenti indicazioni tratte dai due testi internazionali.

3.1 Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola

I bambini di origine straniera possono essere iscritti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, con le stesse modalità richieste per i minori italiani. L'iscrizione è di norma alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo diversa decisione del collegio dei docenti attentamente valutata tenendo conto soprattutto del livello di preparazione raggiunto nel pregresso percorso scolastico. Il collegio dei docenti è anche tenuto a stabilire criteri per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la formazione di classi «in cui risulti predominante la loro presenza ai fini di una migliore integrazione e di una maggiore efficacia didattica per tutti». Si suggerisce che nelle scuole operi uno specifico gruppo di lavoro per l'accoglienza e che sia definito un «protocollo di accoglienza» con l'indicazione chiara delle procedure condivise.

Anche nel *Libro Verde* si sottolinea la necessità che le scuole e i servizi si impegnino a una razionale ripartizione degli alunni immigrati per «evitare i fenomeni di concentrazione». Si suggerisce di mettere in atto iniziative mirate a «rendere più attraenti le scuole con una forte popolazione di allievi provenienti da ambienti svantaggiati» e si porta l'incoraggiante esempio delle *scuole calamita*

(*magnet schools*), che da quasi trent'anni in certe zone degli Stati Uniti (e più recentemente, in alcune sperimentazioni anche in Europa) propongono una didattica aperta a «materie e attività interessanti e rare» per attirare famiglie e alunni delle classi medie (LV, 29).

3.2 Italiano seconda lingua

Dopo aver affermato che l'apprendimento della lingua italiana è condizione di base per la comprensione reciproca, vengono dettagliatamente indicati gli obiettivi delle due fasi (organizzativa e glottodidattica) dell'azione complessiva (secondo una metodologia sperimentata in Italia soprattutto per merito dell'attività formativa per insegnanti elaborata dal gruppo guidato da Paolo Balboni).

Nel *Libro Verde* si afferma che «tutti gli Stati membri considerano l'acquisizione della lingua del paese ospitante un elemento fondamentale dell'integrazione e tutti hanno adottato misure specifiche in merito» (LV, 29).

3.3 Plurilinguismo, un'opportunità per tutti

Si ritiene necessario un allargamento delle lingue straniere tradizionalmente insegnate nelle nostre scuole, includendo anche le lingue parlate dalle collettività più consistenti nelle varie aree del Paese, e confidando nell'organizzazione a rete delle scuole per facilitare la costituzione di gruppi di apprendimento numerosi. Si riconosce inoltre come diritto dell'uomo e strumento di crescita cognitiva il mantenimento della lingua d'origine, il cui insegnamento può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri.

Il *Libro Bianco* afferma che «l'apprendimento delle lingue aiuta gli allievi a non crearsi un'immagine stereotipata della diversità, a sviluppare la loro curiosità e l'apertura verso gli altri, a scoprire nuove culture, giungendo così a capire quanto arricchenti siano gli scambi con persone aventi identità sociale e cultura diverse» (LB, 4.3.1), mentre il *Libro Verde* asserisce che «un'ottima conoscenza della lingua d'origine è importante per il capitale culturale e l'autostima dei figli di migranti e può costituire un vantaggio decisivo per la loro futura impiegabilità» e che ogni Stato membro «favorisce l'insegnamento della lingua materna e della cultura del paese d'origine, in coordinamento con l'insegnamento normale e in cooperazione con lo Stato membro d'origine» (LV, 7 e 29).

3.4 Relazione con le famiglie straniere e orientamento

Si mette in evidenza l'importanza del rapporto collaborativo con le famiglie di origine immigrata e si focalizza l'attenzione sulla necessità della scelta consapevole della scuola da parte dei genitori, e sul loro coinvolgimento consapevole nel momento dell'accoglienza, che riguarda la famiglia stessa. Infatti, «accogliere la famiglia e accompagnarla intelligentemente nel difficile "viaggio" cui è sottoposta, aiutandola nella graduale dinamica integrazione nel nuovo contesto, è

indubbiamente uno dei compiti più complessi della scuola aperta all'interculturalità». Si auspica inoltre, anche per l'azione dei mediatori linguistico-culturali, l'attiva *partecipazione* delle famiglie immigrate alle iniziative della scuola, alla conoscenza e condivisione del progetto pedagogico, a un'alleanza pedagogica che valorizzi le specificità educative.

Su questa tematica il *Libro Bianco*, dopo aver asserito che «i genitori e l'insieme dell'ambiente familiare svolgono un ruolo importante contribuendo a preparare i giovani a vivere in una società con forte diversità culturale», segnala la necessità di promuovere «programmi educativi per gli adulti e le famiglie, dedicati alla diversità culturale», proprio per imprimere nei genitori stessi la capacità «di fare evolvere le mentalità e le idee» (LB, 4.3.6).

3.5 Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico

La classe viene intesa come ambito interculturale, luogo di scambio con l'esterno, di comunicazione e cooperazione, spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni, specialmente di quelli immigrati. L'insegnante, capace in primo luogo di mettere in atto l'«effetto-specchio», cioè di costruttiva autocritica riguardo ai propri stereotipi e pregiudizi, sarà strumento fondamentale dell'ascolto, del dialogo e della comprensione. In tal senso, il documento assume esplicitamente una concezione *personalista* della cultura (vs. *culturalista*), che si accosta alle persone nel massimo rispetto dell'unicità e irripetibilità con cui ciascuno vive gli aspetti identitari, la propria appartenenza culturale, il proprio percorso migratorio.

3.6 Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi

L'«educazione alla diversità» dovrebbe «ampliare il campo cognitivo», promuovendo la capacità di decentramento e di comprensione critica e autocritica dei diversi punti di vista. Ma occorre anche, forse ancor più decisamente, «agire anche sul piano affettivo e relazionale», attraverso il contatto, la cooperazione, l'attuazione di convergenze che valorizzino ciò che unisce. Il necessario lavoro educativo contro la visione dell'altro come nemico e per una costruttiva prospettiva interculturale dovrà elaborare coerenti «strategie contro il razzismo, antisemitismo, islamofobia, antiziganismo, all'interno di un quadro globale di incontro tra persone di culture diverse».

3.7 Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze

L'approccio interculturale non può che essere «trasversale e interdisciplinare» nella prospettiva di un'«educazione alla cittadinanza» capace di ridefinire i saperi, facendoli uscire da visioni e pratiche didattiche chiuse, aiutandoli ad assumere gli sconfinamenti implicati dalla dimensione interculturale. «Storia, geografia, letteratura, matematica, scienze, arte, musica, nuovi linguaggi comunicativi e altri campi del sapere» possono diventare strumenti di formazione alla diversità,

attraverso nuovi accostamenti non soltanto a diversi contenuti, ma anche a ulteriori visioni e modi di pensare.

3.8 Reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio

Vengono indicate tre necessità:

1. portare a sistema la conoscenza delle buone pratiche, attraverso la costruzione di «reti di scuole», la collaborazione interistituzionale, il coinvolgimento di associazioni, comunità di migranti, famiglie, mediatori culturali;
2. prevenire la concentrazione di alunni di origine migrante in determinate scuole;
3. essere consapevoli che quella scolastica è soltanto un aspetto dell'integrazione: città e comunità interculturali impongono la strettissima alleanza scuola-territorio «per far sì che i luoghi comuni diventino davvero luoghi di tutti».

Su quest'ultimo punto è interessante l'ampio passaggio dedicato dal *Libro Bianco* all'importanza di costruire la *città interculturale* creando ambienti di dialogo aperti a tutti (LB, 4.4).

3.9 Il ruolo dei dirigenti scolastici

La complessa realtà connessa alla diversità culturale necessita dell'azione, in ambito pedagogico-didattico, di una leadership preparata e autorevole, specificatamente formata, capace di promuovere un ethos dell'apertura e della *responsabilità* rispetto alle nuove prospettive della cittadinanza e dell'intercultura.

La «questione della leadership» deve occupare «un posto importante» nelle attività formative degli Stati membri, anche secondo il *Libro Verde* (LV, 29).

3.10 Il ruolo dei docenti e del personale non docente

La formazione interculturale postula un rinnovamento radicale dell'insegnamento e del ruolo degli insegnanti, chiamati a interpretare l'intero contesto scolastico nell'ottica della differenza, a «gestire le grandi questioni etiche inerenti all'intercultura».

Soprattutto per la *formazione iniziale* «va promossa la presenza di insegnamenti di *Pedagogia interculturale* nelle Facoltà universitarie, in particolare nei corsi di Scienze della Formazione Primaria e nelle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento».

Per la trasversalità della realtà interculturale, si insiste anche sulla necessità di una specifica *formazione degli operatori scolastici amministrativi, tecnici e ausiliari*.

Particolare attenzione viene dedicata all'argomento dal *Libro Bianco*, che ritiene essenziale il ruolo degli educatori «nel preparare le generazioni future al dialogo». Essi «possono diventare modello di ispirazione attraverso la testimonianza del proprio impegno e mettendo in pratica, con gli allievi, ciò che insegnano».

Anche questo documento insiste sul fatto che «i programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero prevedere strategie pedagogiche e metodi di lavoro che li preparino a gestire le nuove situazioni determinate dalla diversità» (LB, 4.3.5).

4. Conclusione

Quanto riportato nelle pagine precedenti è una conferma più che evidente che esiste una larga intesa, in ambito europeo, sui principi e su molte linee di azione che stanno alla base del lavoro educativo nella prospettiva interculturale.

Quando, come nei documenti considerati, si guarda oggettivamente e senza preclusioni alla complessa vicinanza delle diversità culturali connessa ai crescenti fenomeni migratori, la riflessione induce a prendere atto che proprio la via dell'interculturalità — con tutte le sue implicazioni — si configura ormai come scelta obbligatoria, da condividere senza esitazioni.

Di fronte a questa chiara impostazione, alcune ipotesi stravaganti avanzate di tanto in tanto anche nel nostro Paese dimostrano evidente fragilità teorica ed effettiva impraticabilità, a meno di non voler imboccare percorsi anacronistici, grettamente cristallizzati in una improbabile difesa di aspetti puramente localistici e, comunque, del tutto controproducenti.

Bibliografia

- Bauman Z. (2004), *Amore liquido*, Bari, Laterza.
- Buber M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, San Paolo.
- Derrida J. (2000), *Sull'ospitalità*, Milano, Baldini & Castoldi.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.
- Geertz C. (1999), *Mondo globale, mondi locali*, Bologna, Il Mulino.
- Macchietti S.S. (a cura di) (1999), *Lineamenti di Pedagogia Interculturale*, «Studium Educationis», n. 4.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Milan G. (2002a), *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova.
- Milan G. (2002b), *La dimensione «tra», fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Padova, Cleup.
- Milan G. (2007), *Comprendere e costruire l'interculturalità*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Santelli Beccegato L. e Pertichino M. (2000), *Educazione matematica e interculturalità*, Bari, Levante.
- Santerini M. (2003), *Interculturalità*, Brescia, La Scuola.

Il tempo scuola: ragioni e condizioni

di Luisa Santelli Beccegato

Professore ordinario di Pedagogia Sperimentale,
Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bari

1. Tempo scuola e interpretazioni d'insegnamento/apprendimento

Interrogarsi su significati e modalità dell'uso del tempo a scuola comporta entrare nel merito delle finalità che qualificano il lavoro di questa istituzione. Il tempo si configura infatti come una dimensione che è strettamente connessa al senso delle nostre azioni, alle ragioni che intendiamo perseguire.

Dal punto di vista della cultura pedagogica e didattica contemporanea, le scelte cronologiche sono motivate in modo chiaro e ampiamente acquisito: rendere possibile la realizzazione delle finalità istituzionali articolando il lavoro, adattare la realizzazione dei curricula alle caratteristiche singolari, irripetibili e spesso profondamente diverse di ciascun alunno. Una precisazione che risulta indicata — certo con i linguaggi dell'epoca — già nella legge istitutiva della scuola secondaria di primo grado del 1962 e nei programmi del 1963, nei programmi della scuola primaria del 1985 e confermata nella normativa dei decenni successivi. La stessa scelta della programmazione va nella direzione di rispettare tempi, modi, ragioni diverse di apprendere del singolo alunno. Gli interventi individualizzati — ora «personalizzati» (vedi C.M. 29 del 5 III 2004) per valorizzare maggiormente la specificità di ognuno — rispondono a questa riconosciuta centralità del soggetto educando.

C'è da chiedersi (e la domanda è d'obbligo) se tale riconoscimento si attesti sulle dichiarazioni di principio, o si sviluppi effettivamente in esperienze diverse

in rispondenza alla diversità dei soggetti in formazione. Questione da sempre di difficile soluzione per la quale, al di là di equilibrismi verbali, serve una scuola attrezzata sul piano delle competenze, dell'organizzazione, delle risorse. La risposta emergerà con chiarezza, ritengo, nel corso di queste riflessioni.

La scelta di lavorare sulla dimensione tempo è espressione di un'intenzionalità formativa tesa a consentire a tutti gli alunni di vivere esperienze ricche e costruttive.

Già molti anni fa si poteva riconoscere che riflettere sul tempo scuola, per proporre nuovi e ulteriori modelli organizzativi, non nasceva dal nulla o comunque sulla base di esperienze di «sparate minoranze efficientistiche e volontaristiche» (Cipriani, 1990, p. 13), ma aveva alle spalle tutto un percorso di tipo culturale, sociale e organizzativo che ha avuto inizio sul piano delle riflessioni teoriche e delle esperienze pratiche a partire proprio dal 1962, l'anno della «grande riforma».

Analizzando i rapporti che intercorrono fra tempo scolastico e senso e significato dell'azione scolastica, appare chiaramente come il tempo si configuri come una «variabile dipendente». Il riferimento a finalità e obiettivi educativi e alla natura e quantità dei contenuti dell'insegnamento è, peraltro, una dimensione necessaria ma non sufficiente. A essa va affiancata la considerazione degli stili e delle opportunità di apprendimento di ogni alunno: «stime apprezzabili del tempo scolastico devono trovare verifica nella trama di processi d'insegnamento-apprendimento e, perciò, nella durata del tempo che occorre a ciascun allievo per conseguire certe capacità e padroneggiare certi contenuti di sapere» (Petracchi, 1986, p. 16).

2. Investire sul tempo: modelli e valutazioni

La normativa sul tempo pieno (legge n. 820/1971) ha cercato di rappresentare queste esigenze. Superando le prime prese di posizione a favore o contro la questione, si è continuato ad approfondire direttamente l'idea di educazione, i rapporti tra scuola e famiglia, scuola e territorio di appartenenza; si è messo sempre più chiaramente in evidenza l'importanza delle capacità e dell'impegno educativo che le due grandi istituzioni, famiglia e scuola, intendono elaborare e perseguire e che la comunità riesce a sostenere andando verso un'interpretazione di «sistema formativo allargato».

Avviata l'esperienza del tempo pieno ci si incomincia a interrogare sulle sue risultanze. A una prima fase che si potrebbe definire «declamatoria» della scelta del tempo pieno e delle sue potenzialità innovative rispetto alle finalità della riforma generale della scuola di base, segue una fase di «riflessione critica» che insiste molto più sulla qualità di quest'organizzazione del lavoro scolastico che sulla necessità di una sua generalizzazione (Censis, 1984, p. 30).

Negli anni Ottanta, le associazioni professionali (in particolare MCE, AIMC, UCIM, CIDI) prendono posizione nel dibattito e sostengono il tempo pieno attraverso convegni, pubblicazioni e articoli nelle loro riviste, oltre che con l'attiva partecipazione dei loro iscritti. Pur nelle differenziazioni interne, si riconosce valore ed efficacia al nuovo modello di scuola nella direzione della realizzazione

del diritto allo studio e della gestione partecipata e democratica alla scuola delle diverse componenti interessate. Elemento essenziale e qualificante di quest'impostazione viene visto nella maggiore integrazione fra scuola in quanto servizio sociale e contesto sociale stesso, mentre una lettura delle dinamiche interne mette in evidenza una pluralità di interventi fra loro coordinati al fine dell'unitarietà e completezza dell'azione educativa (Censis, 1984, p. 33).¹

Vengono individuati gli elementi qualificanti di quest'esperienza nella partecipazione delle famiglie e dei diversi attori sociali (enti locali, forze sindacali e politiche, esperti del mondo del lavoro, ecc.), la collaborazione tra insegnanti e tra insegnanti e i soggetti esterni interessati, la programmazione e il coordinamento delle attività.

È indubbiamente da riconoscere come, in quegli anni, il tempo pieno sia stata una grande occasione di riflessione e di proposte, abbia incentivato studi ed esperienze e rappresentato un'importante risposta alle esigenze delle famiglie: evitando di essere spazio custodialistico o di semplice «parcheggio», ma cercando di configurarsi come sostegno educativo pieno di contenuti e di stimoli, ricco di significati. L'impostazione è andata sempre più chiaramente verso forme più flessibili del lavoro scolastico, proprio per corrispondere alle concrete esigenze dell'utenza.

Un modello che, peraltro, fin dall'inizio è stato ritenuto di difficile attuazione per le complessità inerenti alla didattica e soprattutto alla disponibilità dei servizi e al collegamento con le risorse esterne alla scuola. Difficoltà che hanno portato a realtà molto variegate, per cui giustamente è stato riconosciuto dal Censis, in una delle poche valutazioni portate su questa esperienza,² che la positività o negatività del tempo pieno risulta in relazione a ciò che in esso si realizza e a come si gestisce: «un «contenitore» non è mai stato garante della qualità del contenuto» (Censis, 1984, p. 51). Un'esperienza di fatto molto differenziata, anche se sul piano dei significati di fondo ha espresso un'interessante forza teorica d'innovazione, tanto da poter affermare che nella scuola «ben a ragione (...) essa ha senz'altro esercitato un ruolo di accelerazione di alcuni processi di cambiamento» (Censis, 1984, p. 334).

Certo, ancora oggi rimane aperta la questione se un maggiore tempo scuola si configuri come risposta a specifiche carenze di un'utenza particolare (un esempio significativo nei giorni nostri: l'insegnamento/apprendimento della lingua italiana per bambini stranieri) o come soluzione valida ed efficace per tutti. È evidente che se il tempo scuola passa in modo noioso e improduttivo, se le programmazioni sono pure formalità, se mancano insegnanti motivati e qualificati, se i genitori sono disinteressati e gli enti locali latitanti, certamente si tratta di un'esperienza

¹ Molti i contributi al riguardo che sostengono in particolare la tesi del «tempo necessario». Interessanti le precisazioni che assumono «l'articolazione dei tempi (...) come questione di carattere antropologico e non solamente ingegneristico» (AIMC, 1996, p. 199).

² La valutazione è stata realizzata per conto del Ministero della Pubblica Istruzione – Ufficio Studi e Programmazione nel 1983. Si veda Censis, 1984.

negativa che riguarda, peraltro, non la variabile tempo ma la stessa istituzione scuola nella sua realtà complessiva.

Senza mai dimenticare che la qualità dei processi educativi non migliora automaticamente con il prolungamento dei tempi di permanenza a scuola: ciò che, piuttosto, è necessario fare, è saper leggere e interpretare con attenzione e sensibilità le dinamiche familiari, sociali e culturali in corso e comprendere quali e quanti siano gli impegni che la scuola — in particolar modo per le sue competenze e le risorse interne — è in grado di assolvere.

3. Meno tempo a scuola e più tempo per la famiglia e le diverse attività socio-culturali?

Non sono mancate osservazioni critiche sul tempo pieno e sul tempo prolungato a favore di tesi che valorizzano le esperienze formative promosse dalle famiglie e dalle più vaste dinamiche socio-culturali. Tesi interessanti, certamente, ma solo se riferite a una parte degli alunni; senza dubbio non alla loro totalità.

Non si può non rilevare purtroppo come, nelle attuali dinamiche familiari, la formazione costituisca spesso un impegno e una preoccupazione limitati, subordinati ad altre emergenze e priorità. «Spesso i genitori non sanno bene cosa proporre ai figli essendo immersi in una cultura permissiva (...). Altre volte il lavoro li assorbe tanto da non lasciare spazi sufficienti per intrattenersi con loro, per ascoltarli, incoraggiarli, motivarli nella ricerca dell'identità e dell'autostima» (Galli, 2009, p. 6).

Senza poter dare indicazioni quantitative, è peraltro riconoscibile come in altri contesti familiari le relazioni siano invece altamente positive e i rapporti genitori-figli-fratelli-nonni, le «reti familiari», costituiscano le basi solide di un percorso di formazione ricco e costruttivo.

Anche per queste considerazioni appare corretto proporre delle alternative alle famiglie da parte della scuola, per consentire di operare delle scelte che siano rispondenti alle specifiche situazioni e alle particolari esigenze.

L'attuale possibilità di scegliere tra orari di tempo scuola base di 24 ore settimanali e le ulteriori opzioni di 27, 30, 40 ore per la scuola primaria e 29, 36, 40 ore per la scuola secondaria di primo grado — anche se queste ultime direttamente subordinate alla presenza di determinate disponibilità (art. 64 legge 133/2008 e art. 4 d.l. 137/2008, convertito con modificazioni nella legge n. 169 del 30 X 2008) — va in questa direzione, anche se rimane aperta la questione iniziale di cosa, come, per quali ragioni e con quali possibilità tali formule orarie vengano realizzate.

Si inserisce in questo contesto il patto di corresponsabilità³ in cui sono definiti diritti e doveri nella relazione tra istituzione scolastica autonoma, studenti e

³ Si veda il D.P.R. n. 235/2007 che inserisce nello Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria l'art. 5-bis in cui si richiede la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un «Patto educativo di corresponsabilità».

famiglie, soggetti da assumere in un processo di reciproco riconoscimento «atto a ridare senso all'azione svolta da insegnanti e genitori e alla capacità di ciascuno di essi di negoziare le proprie modalità d'intervento alla luce di quello altrui» (Pati, 2009, p. 41).

Il patto di corresponsabilità prevede il coinvolgimento di famiglie e scuole in quanto realtà positive, costruttive e rassicuranti, benché a esse si affianchino, purtroppo, altre esperienze dai toni ben diversi: fragili, inadeguate, disorientanti.

Come pedagogisti abbiamo il compito di sostenere le istituzioni educative, aiutarle a comprendere dal punto di vista critico-teorico e ad assumere sul piano operativo i propri compiti. Abbiamo bisogno di elaborare messaggi pedagogici e proposte educative chiare e convincenti, capaci di sostenere azioni significative e valide di insegnanti e genitori. La crisi sociale, il degrado politico, «l'appannarsi del senso dell'esistenza» (Scurati e Pazzaglia, 2009, p. 72) postulano la necessità di progetti formativi capaci di far fronte ai problemi del momento. Ma da soli certo non possiamo presumere di ottenere importanti risultati.

Dobbiamo comunque continuare a sottolineare fermamente che, finché cambiamenti scolastici vengono introdotti tenendo presenti prioritariamente ragioni economiche e finanziarie, ogni progettualità pedagogica e educativa finisce inevitabilmente con il vanificarsi.

4. Tempo e qualità della scuola

L'apporto specifico della scuola nel contesto di un ambiente formativo — preferisco utilizzare questo termine in luogo di «sistema», date le difficoltà tuttora perduranti nel riconoscere delle effettive intese e collaborazioni tra i diversi soggetti istituzionali — è offrire strumenti di conoscenza, consentire la realizzazione di esperienze la cui significatività formativa si riscontra e si autentica in una progressiva capacità di lettura e di interpretazione, da parte dell'alunno, di se stesso e della realtà in cui vive, in una sempre più consapevole capacità di orientarsi nelle complesse dinamiche del proprio tempo.

La scuola della tradizione si è configurata, fino alla metà dello scorso secolo (e oltre), nella scuola della selezione: alle società gerarchicamente strutturate ha corrisposto una scuola che valutava gli alunni in base al loro rendimento. La scuola contemporanea ha sempre più chiaramente riconosciuto l'importanza di un'attività finalizzata non semplicemente a distinguere i bravi dai meno bravi ma a promuovere, sollecitare, arricchire ciascun alunno/a nelle direzioni che maggiormente corrispondevano alle diverse potenzialità. Tenendo presenti queste finalità ogni esperienza d'insegnamento richiede d'essere progettata e realizzata all'interno di un itinerario d'apprendimento con la necessaria attenzione e cura per far sì che le diverse attività esprimano un disegno complessivo di cultura educante.

In effetti la scuola che intende qualificarsi come orientante e non semplicemente selettiva — come riteniamo giusto sostenere e perseguire anche in questi

nostri anni, in cui i temi della competizione e della selezione sembrano tornare in primo piano — necessita di un'articolazione di attività e di proposte. La scuola orientante è una scuola ricca di esperienze per consentire a ogni alunno di far emergere i propri interessi e le proprie motivazioni. Spiccate inclinazioni non richiedono tante occasioni per potersi manifestare, ma nella grande maggioranza dei casi è proprio il fare «esperienza di» che apre delle possibilità, fa emergere capacità, sollecita interessi. Questo comporta un modo di procedere che impegna la scuola a formulare la propria attività in rispondenza alla specificità del proprio ambiente d'appartenenza, nel riconoscimento di quelle che risultano essere esigenze di formazione e sviluppo dei propri alunni, d'intesa con la volontà delle famiglie e nella migliore utilizzazione delle risorse disponibili.

La scuola ha infatti come compito istituzionale l'elaborazione di saperi finalizzati al pieno sviluppo del soggetto, della consapevolezza di sé nella valorizzazione della responsabilità, libertà e creatività, la promozione di una cultura che sia un conoscere per essere, per essere se stessi unitariamente agli altri.⁴

Anche la questione tempo esce da una dimensione puramente «tecnica», per divenire sempre più chiaramente espressione di un'interpretazione pedagogica e «politica» della scuola, del suo ruolo e dei suoi significati, toccando aspetti che vanno dall'architettura del sistema scuola alla qualità della didattica, alla formazione dei suoi operatori.

Significati strettamente collegati ad altri due costrutti qualificanti la scuola contemporanea relativi, il primo, all'apprendimento inteso non come semplice maturazione di abilità, ma come esperienza formativa strategica e il secondo attinente alla stessa interpretazione di scuola come istituzione attenta e aperta alle dinamiche socio-culturali del contesto d'appartenenza e con esse interrelata.

Il compito più autentico della scuola si attesta su un impegno culturale idoneo non semplicemente a corrispondere alle dotazioni individuali ma a stimolarle riuscendo a realizzare una sollecitazione e una «promozione» dell'alunno/a incentivando e stimolando interessi, motivazioni e capacità, perseguendo quella che Gaston Bachelard riconosceva come «volonté de plus être» in quanto dimensione tipica dell'umano (Bachelard, 1934). In questo senso, l'azione docente coniuga un'operazione d'insegnamento con quella di espansione e dilatazione degli orizzonti apprenditivi, di stimolo delle motivazioni dell'alunno/a perché incentivi e arricchisca il proprio impegno formativo.

La scuola così impostata è una scuola certamente non semplice né per l'insegnante, né per l'alunno, né per i diversi co-protagonisti. Infatti tale prospettiva non si traduce in operazioni generiche di sollecitazione o di superficiale incoraggiamento, ma richiede una chiara enunciazione dei fini da perseguire, una complessa articolazione delle attività, una rigorosa organizzazione dei tempi e dei modi di fare scuola: una attenta strategia di lavoro in cui tutte le componenti interessate — capi di istituto, insegnanti, alunni e loro famiglie — siano profondamente coinvolte per la parte che a loro compete.

⁴ Tra le molte pubblicazioni sul tema, di particolare interesse è Morin, 2001.

Le professionalità di insegnanti e capi di istituto vengono costantemente chiamate in causa, così come la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola, e quotidiano è l'impegno che l'alunno/a deve saper assumere nel procedere nel suo percorso formativo.

Che oggi ci sia confusione dentro (e fuori) la scuola, è certamente vero. Che gli aspetti culturali e formativi vengano spesso messi in secondo piano rispetto ad altri interessi, prevalentemente economici, è altrettanto vero. Ed è anche vero che si continua a dichiarare, in moltissime occasioni e nei più vari contesti, che è prioritario investire nella formazione senza peraltro riuscire a dare effettivamente seguito operativo a tali dichiarazioni.

Dobbiamo purtroppo riconoscere l'esistenza di debolezze e ambiguità nella scuola di questi nostri giorni. Alcune preoccupazioni relative a una «gerarchizzazione» strisciante all'interno dell'istituzione scuola, a un riaffiorare di un'impostazione selettiva sotto termini che sembrano valorizzare la dimensione dell'orientamento non sono affatto infondate.

Restano peraltro ben fermi il principio dell'autonomia e il riconoscimento della rilevanza delle scelte che l'istituzione scuola, posta «al centro del sistema educativo di istruzione e formazione», è chiamata a compiere rimettendo alla sua capacità organizzativa e didattica «il raggiungimento degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici d'apprendimento attraverso la personalizzazione dei piani di studio» (si veda C.M. 29 del 5.III.2004).

Nella normativa attuale i riferimenti alla flessibilità, al riconoscimento di bisogni, vocazioni, istanze e attese degli alunni e dei contesti operativi, alla valorizzazione di impegno e capacità professionali dei docenti, al rafforzamento del rapporto scuola-famiglia sono ampiamente diffusi.

L'intento dichiarato è di consentire la scelta di percorsi «a misura» delle motivazioni e capacità di ogni singolo alunno e di rendere la scuola un'esperienza forte, carica di significati positivi nel corso della vita.

Rimane la difficoltà di tradurre quest'impostazione nella concretezza di una realtà carica di numerosi problemi a diversi livelli sia interni alla scuola (capacità e volontà collaborative, disponibilità di risorse culturali, economiche, di spazi, ecc.), sia esterni nei rapporti con il territorio, con gli enti locali, con i diversi soggetti con cui la scuola dovrebbe sapere e potere interagire. La riduzione degli organici del personale docente è un segnale pesante della gravità delle problematiche attuali.

L'autonomia apre notevoli opportunità, ma espone anche a possibili impoverimenti. In un tempo di diffuse incertezze e pericolose precarietà in cui debolezze familiari si intersecano con quelle sociali e il tratto maggiormente riconoscibile è il disorientamento, cercare di assicurare a tutte le scuole «pari opportunità» per realizzare al meglio il proprio lavoro formativo si configura come uno dei compiti fondamentali di uno Stato democratico.

Su questo sfondo, l'attenzione a ogni singolo alunno e a ogni singola alunna, la valorizzazione della dimensione personale si pongono come importante riferimento pedagogico e didattico, e non certo come chiusura all'interno di una determinata impostazione di principio.

La stessa dimensione della democrazia della scuola e nella scuola si avvale di questo riferimento alla persona dell'alunno, visto nella pienezza delle sue dinamiche, nel rispetto dei suoi interessi. Non c'è momento in cui il processo di apprendimento non impegni l'intera persona; non c'è momento in cui l'insegnamento possa prescindere dal porre attenzione alla totalità personale e, nel contempo, alla totalità dell'ambiente sociale in cui essa agisce. Si è finalmente compreso che, più che andare alla ricerca di primati, bisogna andare verso il riconoscimento e la valorizzazione di continue sinergie.

La persona dell'alunno è una totalità sempre nuova che è necessario saper riconoscere, rispettare, potenziare nelle sue specifiche capacità e nelle sue molteplici motivazioni ed espressioni. È su queste basi che il processo d'insegnamento/apprendimento riesce a qualificarsi in termini non solo di elaborazioni di saperi, ma di orientamento e di emancipazione, e una dimensione sostiene e arricchisce l'altra.

Far emergere nella scuola le dimensioni personali, non solo degli alunni, ma anche dei suoi operatori — dirigenti, docenti, personale ausiliario —, comprendere come la rete delle relazioni tra scuola e famiglia e tra istituzioni educative e istituzioni socio-culturali sia non solo ineludibile ma importantissima nella creazione e nel mantenimento del «clima» di ogni ambiente di studio e di lavoro, è un contributo che le ricerche italiane e straniere, non solo pedagogiche, del nostro tempo hanno dato con chiarezza.

Una scuola dai piani di studio personalizzati è una scuola flessibile e democratica, competente e critica, per nulla indulgente e niente affatto selettiva; una scuola contrassegnata dalla ricerca in cui l'attività d'insegnamento/apprendimento, l'incontro con i diversi saperi scientifici, storici, etici, sociali, artistici, ecc., sono finalizzati a preparare alunni e alunne a una vita più piena e costruttiva per il domani. Una scuola che non si chiude su se stessa, che non ritiene di terminare il proprio compito nel momento in cui il ciclo didattico si conclude, ma che trova il suo significato nel porre le basi di un gusto del sapere, di una sensibilità all'approfondimento culturale, alla formazione personale che riesca a continuare nel corso della vita; una scuola organo di progresso di una società civile nella prospettiva di un'educazione permanente, in cui approccio scientifico e cultura democratica continuano reciprocamente ad alimentarsi.

L'organizzazione del tempo scuola, come abbiamo cercato di far emergere, risponde a:

- a) interpretazioni pedagogiche sul senso della scuola e sulle analisi di condizioni e di contesti;
- b) domande delle famiglie;
- c) elaborazioni psicologiche su motivazioni, ritmi, capacità, stili apprenditivi degli alunni.

Chiarito il punto a, i punti b e c aprono scenari fra loro diversi. Da qui la necessità di un'offerta plurale, un'offerta articolata e flessibile per consentire ad alunni, famiglie, docenti di scegliere «al massimo possibile, gli uni con gli altri, in

libertà e responsabilità, e di esercitare con le stesse caratteristiche i propri compiti formativi» (Bertagna, 2009, p. 33). È quest'impostazione che permette di rispettare le persone reali e le dinamiche relazionali che si vengono realizzando.⁵

5. L'importanza di «giocare d'anticipo»

Abbiamo bisogno di una scuola che sia capace di «scaldare il cuore di bambini e ragazzi», come chiede giustamente Acone (Acone, 2009, p. 18). Oggi sappiamo invece che l'80% dei ragazzi si domanda che senso ha stare a scuola e che molti di loro percepiscono lontani i docenti (Censis, 1984, p. 22). È necessario saper superare una concezione burocratica e impiegatizia della scuola e riuscire a renderla un ambiente in cui gli studenti, gli insegnanti, i genitori siano nella condizione di scegliere e di utilizzare strategie di educazione alla scelta «rispondendo poi delle scelte compiute a soggetti ed enti esterni, compiacendosi dei risultati positivi eventualmente e assumendosi le conseguenze di quelli negativi, se non altro per sbagliare meno la volta successiva» (Bertagna, 2009, p. 62).

Intendendo fare un discorso realistico senza abbandonarsi a fughe nel mondo immaginario — nel rispetto del suggerimento di Paul Ricoeur: «le attese devono essere determinate quindi finite e relativamente modeste se devono essere in grado di suscitare un impegno responsabile» (Ricoeur, 1988, p. 329) —, cosa chiediamo alla scuola, quali i compiti che la società affida a quest'istituzione?

In sintesi ritengo si debba riconoscere che l'attività d'insegnamento/apprendimento comporta realizzare esperienze significative: la cultura che la scuola è impegnata a promuovere, la cultura educante, è qualcosa che va molto oltre una rassegna di dati e di informazioni. Acquisire conoscenze, affinare saperi, elaborare competenze, vivere relazioni positive, ampliare orizzonti costituiscono le ragioni dell'essere a scuola (preferisco quest'espressione allo «stare a scuola»: il motivo ritengo sia sufficientemente evidente). Occorre un lavoro di qualità per cercare di raggiungere questi obiettivi e occorre anche, necessariamente, tempo.

Più tempo scuola è un'offerta interessante in ordine a una valutazione qualitativa dell'attività scolastica, probabilmente connessa a minori future difficoltà sociali. Non è, questa, una connessione sicura, ma cercare d'avere una scuola seria, valida, autenticamente educativa è il più solido investimento che una società possa fare.

Una coesione sociale come si può coltivare se non attraverso un impegno costante e costruttivo delle istituzioni educative, tra le quali la scuola occupa uno spazio rilevante per le sue ragioni fondative, i suoi operatori, la sua diffusione sul territorio?

⁵ Interessanti in proposito sono le valutazioni espresse dalle Associazioni professionali nelle audizioni presso il M.I.U.R. sul Piano Programmatico. In particolare, l'Uciim dichiara la preoccupazione in merito alla «riduzione di fatto degli orari nei diversi ordini di scuola e più in generale del “tempo scuola”, che toglie agli studenti e alle famiglie opportunità, che si ritenevano acquisite, parte qualificante dell'offerta formativa delle scuole; né rassicurano le contraddittorie possibili aperture» (UCIIM, Audizione Piano programmatico, 21 X 2008).

Tra i parametri elaborati dall'OCSE per valutare i livelli di qualità della vita di una società, la scuola — accanto alla libera stampa e al rispetto delle differenze di genere — è assunta in tutta la sua rilevanza e significatività.⁶

Ridurne le risorse umane ed economiche, non investire sulla qualità della scuola, limitarne i tempi è un errore che rischiamo di pagare molto caro.

Bibliografia

- AA.VV. (2008), *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, Atti XLVII Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola.
- Acone G. (2009), *Cultura prevalente ed emergenza educativa*, «Pedagogia e vita», n. 2, pp. 8-18.
- AIMC (1996), *Lavori in corso. La riforma della scuola elementare*, Roma, AIMC-Ecogeses.
- Bachelard G. (1934), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin.
- Bertagna G. (2009), *La scuola come bene comune. Profilo istituzionale*. In AA.VV., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, Atti XLVII Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola.
- Catarsi E. (2004), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, Pisa, Del Cerro.
- Cattaneo P. (2009), *Tempo scuola e... costi sociali*, «Scuola e didattica», 15 aprile, pp. 102-103.
- Censis (1984), *Tempo-scuola: quanto e come?*, Milano, Franco Angeli.
- Cerini G. (a cura di) (2005), *Idee di tempo, idee di scuola*, Napoli, USR Emilia-Romagna, Tecno-did.
- Cerini G. (2008a), *Tempo pieno per tutti?*, «La vita scolastica», n. 6, pp. 3-4.
- Cerini G. (2008b), *Il tempo scuola? Dipende anche da noi*, «La vita scolastica», n. 9-10, pp. 1-2.
- Cipriani C. (a cura di) (1990), *Il tempo prolungato nella scuola media di I° in Puglia*, Quaderno n. 14, IRRSAE-Puglia, Bari, Levante.
- CN e CPR AIMC (2008), *Impossibile indifferenza*, «Il Maestro», n. 10, pp. 3-5.
- Drago R. (2005), *Tempo di scuola. Appunti e riflessioni sull'organizzazione del tempo scolastico*, <http://www.adiscuola.it>.
- Frabboni F. (2008), *Una scuola possibile*, Bari, Laterza.
- Galli N. (2009), *Dalla crisi educativa alla speranza*, «Pedagogia e vita», n. 2, pp. 5-7.
- Govi S. (2009a), *Tempo pieno*, «Scuola italiana moderna», n. 10, p. 93.
- Govi S. (2009b), *Tempo pieno – oggi e domani*, «Scuola italiana moderna», n. 12, p. 93.
- Il maestro unico e il tempo pieno*, <http://www.tuttoscuola.com>.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pati L. (2009), *L'educazione tra crisi di autorevolezza e crisi d'identità*, «Pedagogia e vita», n. 2, pp. 35-47.
- Petracchi G. (1986), *Tempo scolastico*, Brescia, La Scuola.
- Ricoeur P. (1988), *Tempo e racconto. Vol. III. Il tempo raccontato*, Milano, Jaca Book.
- Scurati C. e Pazzaglia L. (2009), *La scuola tra disagi e nuove opportunità*, «Pedagogia e vita», n. 2, pp. 64-79.
- Vinciuguerra M.G. (2008), *Nuove prospettive di funzionamento orario*, «Scuola e didattica», n. 7, p. 90.

⁶ Si veda al riguardo: www.oecd.org/factbook.

Fondamenti pedagogici della valutazione educativa

di Luciano Galliani

Professore ordinario di Pedagogia Sperimentale,
Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova

1. La valutazione educativa: teorie, modelli, categorie

Il termine «valutazione educativa» viene spesso usato lasciando impregiudicata la questione centrale, se si tratti semplicemente di una «pratica sociale», diffusa anche in ambito educativo, o di una «disciplina» con un proprio statuto scientifico e, quindi, delle opzioni epistemologiche e metodologiche in grado di fondarne e guidarne le attività nei diversi contesti applicativi, tra cui quello scolastico.

Conveniamo con Hadji (1992) che «per poter fare dell'idea di valutazione un concetto rigoroso, dobbiamo dotarci di una definizione di partenza che permetta di osservare e di analizzare le prassi che, in funzione di essa, possono essere qualificate come valutative, per caratterizzare appunto in maniera sicura la natura dell'attività di valutazione e darne alla fine una definizione in grado di porre correttamente il problema della sua utilità pedagogica». Osservazione e analisi delle prassi valutative ci dicono che si tratta sempre di esprimere giudizi su azioni umane intenzionalmente svolte per influire sui comportamenti di altre persone, anzi spesso gli effetti assumono una dimensione sociale esterna al contesto considerato.

Al di là della molteplicità delle dimensioni, dei settori, dei livelli, delle funzioni, dei metodi e degli strumenti, degli attori, dei contesti (Semeraro, 2006) in cui si presenta la valutazione in quanto processo complesso, il suo significato più profondo, e in questo senso unico, sta nell'*attribuzione di valore*, a cui sono ordinate le descrizioni e le misurazioni delle azioni umane e sociali. È per questo

che nella valutazione, «sottesa a una *razionalità strumentale* (fenomenica) del rapporto mezzi-fini, funziona una *razionalità sostanziale* (noumenica) del rapporto mezzi-valori» (Galliani, 2006), dalla dialettica virtuosa dei quali derivano le scelte degli attori partecipanti a diverso titolo alle azioni sociali.

Nella nostra prospettiva, e non in quella sociologica (Palumbo, 2001), la *valutazione* è una componente ontologica e metodologica della scienza pedagogica e didattica in quanto *disciplina finalizzata a emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento (o complesso di azioni organizzate come programmi o corsi), intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sui sistemi formativo, economico e sociale, e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione.*

La qualificazione pedagogica della valutazione è determinata dall'originalità dell'*esperienza educativa* che si qualifica, da un lato, come «transazione relazionale» tra persone e, dall'altro lato, come «mediazione didattica» sui saperi disciplinari/professionali, per cui le *azioni del progettare, del comunicare, del valutare* competono, seppure in misura diversa, agli stessi soggetti coinvolti, in primo luogo i docenti/formatori e gli allievi/formandi. La classica distinzione tra valutatore professionale e decisore funziona solo nella valutazione comparativa esterna del sistema formativo (a livello locale, nazionale e internazionale), ed è finalizzata all'*accountability* (rendicontazione) e alla *quality assurance* (assicurazione della qualità) del servizio formativo.

La *valutazione educativa* condivide non solo il *significato fondante* dell'«attribuire valore» alle pratiche pedagogiche e didattiche di natura formativa, ma anche la delimitazione di un campo di studio autonomo, con propri modelli teorici interpretativi (dimensione epistemologica), con specifici oggetti e processi di intervento (dimensione ontologica), con distinti metodi e strumenti (dimensione metodologica), con differenti contesti organizzativi e sociali (dimensione fenomenologica) (Galliani, 2009).

Scriven (1982), nel ribadire che «la valutazione è la pietra fondante della ricerca scientifica», definisce questa nuova scienza «transdisciplinare» (come, ad esempio, la statistica, la logica, l'informatica) in quanto «strumentale» ai processi di studio e di elaborazione degli oggetti di altre discipline (fra cui la pedagogia e la didattica). In esse trasferisce criteri, paradigmi e modelli, che si devono confrontare e adeguare ai diversi campi di indagine.

Le *teorie epistemiche* della valutazione educativa sono viste come fondamenti scientifici della disciplina. Nella nostra prospettiva le *teorie* si possono manifestare innanzitutto attraverso *paradigmi*, intesi in senso semiotico (Saussure, 1916; Martinet, 1955; Hjelmslev, 1968), come suggerisce Vial (Vial, 2001), come assi combinatori del pensiero, in quanto visioni conflittuali del mondo, che si esprimono attraverso *modelli empirici, immagini metaforiche e categorie funzionali*, piuttosto che per dimostrazioni, a causa proprio del loro incrociarsi con gli assi sintagmatici degli enunciati relativi, ad esempio, alle azioni e alle pratiche valutative (dimensione fenomenologica: Ardoino e Berger, 1986; Morin, 1971).

Il nostro punto di vista è quello di utilizzare il concetto di paradigma in senso semiotico-fenomenologico e non secondo la definizione canonica di Kuhn,¹ collegandolo a uno schema-modello con funzione *euristica* rispetto al campo di studi indagato (oggetti, metodi, contesti della valutazione educativa), a una figura-metafora con funzione *topica* rispetto alle pratiche valutative, rappresentate con riti e miti (Barlow, 2003), coinvolgenti evaluandi e valutatori, e a una tripartizione categoriale con funzione *descrittiva* rispetto alle forme (sommativa, formativa, formatrice) assunte storicamente dalla ricerca scientifica (Scriven, 1967; Bloom et al., 1971; Hadji, 1992). Il punto di forza di questa prospettiva sta nella *world view* pedagogico-didattica (Galliani, 1998) che integra entro i tre paradigmi (*positivista*, *pragmatista*, *costruttivista*) altrettante coerenti e allineate categorie che riguardano l'insegnamento (*espositivo*, *dialogico*, *cooperativo*), la comunicazione didattica (*unidirezionale*, *interattiva*, *relazionale*), le tipologie semantico-sociali della conoscenza (*dichiarativa*, *procedurale*, *performativa*), i processi cognitivo-emotivi di apprendimento (*adattivo*, *reattivo*, *riflessivo*), le funzioni della valutazione (*certificativa*, *regolativa*, *co-regolativa*).

2. Il paradigma positivista

Il primo paradigma, che abbiamo chiamato *positivista* (Galliani, 1998) e che in Stame (2001) viene definito come «approccio positivista-sperimentale» — ritenendo che sia possibile una spiegazione probabilistico-causale degli effetti di una azione formativa, soprattutto se organizzata in programma, e quindi il conseguimento di un miglioramento voluto — concepisce la valutazione come *misurazione del risultato-prodotto formativo* da comparare conseguentemente con l'obiettivo progettato. Due condizioni sono assolutamente necessarie: definizione accurata degli obiettivi sulla scorta di fini-scopi educativi ben individuati, e una strumentazione metodologicamente e metrologicamente affidabile per l'analisi dei risultati attesi.

Il modello di valutazione che emerge è quello *razionalista*, per cui, nel definire una buona programmazione, si possono prevedere non solo gli effetti, ma anche i cambiamenti/miglioramenti, attraverso misurazioni preventive, successive e disegni sperimentali con studio delle variabili indipendenti (strutture istituzionali e sociali) e dipendenti (contenuti del sapere, metodi didattici, tecniche di assessment, ecc.). La valutazione, avendo come oggetto il prodotto/risultato delle azioni formative organizzate (conoscenze, capacità, competenze acquisite da numerosi studenti di un Paese a fine ciclo scolastico), non può che utilizzare in modo privilegiato misurazioni fondate su *informazioni quantitative* e sul loro trattamento statistico, anche per garantire equità e trasparenza indispensabili a *certificazioni*, che assu-

¹ Kuhn (1969) definisce i paradigmi come «saperi su questo mondo», che nascono, si evolvono, muoiono, sostituendosi l'un l'altro a ogni rivoluzione scientifica. Nella postfazione all'edizione del 1972 Kuhn articola ben ventiquattro sensi del concetto di paradigma!

mono per i singoli e le organizzazioni formative un valore sociale rilevante ai fini di decisioni di vita individuale e di rendicontazione politica, economica, etica alla comunità nazionale.

La *metafora*, che meglio rappresenta storicamente questa concezione della valutazione come misurazione, è quella *docimologica* degli esami e dei test, delle «prove oggettive» *valide e attendibili* non solo perché depurate dai «fattori soggettivi» e dalla «variabilità interindividuale e intraindividuale degli esaminatori» (Pieron, 1966), ma anche perché migliorate *attraverso lo studio psicometrico e statistico della varianza e delle tecniche dell'analisi fattoriale*, e quindi in grado di tenere conto di tutti gli effetti nella misurazione dello scarto tra la performance osservata e quella attesa, in funzione dell'obiettivo educativo stabilito, che va a coincidere con l'obiettivo istituzionale. La versione «stretta» della docimologia (Gattullo, 1967) ha lasciato il posto, fin dagli anni Settanta, a una versione «positiva» (Bomboir, 1972), per cui le prove, da «normative», diventano «criteriali» e «intimamente integrate» con «il sistema di insegnamento tutto intero». Nel 1976 De Landsheere, nella terza edizione del suo testo del 1971 *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, sviluppa una quinta parte in cui collega fondamentalmente la valutazione «agli obiettivi e alla metodologia generatrice della padronanza degli apprendimenti», criticando il «mito pericoloso della curva di Gauss».

La «pedagogia per obiettivi» ispirata a Tyler (1949) e a Bloom (1956), e perfezionata poi da Mager (1975) e De Landsheere (1975), ha portato alla nascita di una nuova «razionalità pedagogica», poiché la valutazione educativa ha implicato:

- a) l'individuazione degli scopi e degli obiettivi dei curricula;
- b) la classificazione tassonomica degli obiettivi cognitivi, affettivi, motori;
- c) la definizione degli obiettivi in termini di comportamenti osservabili;
- d) la costruzione di strumenti di valutazione validi e affidabili.

Contro il pericolo di una tecnologizzazione taylorista della didattica centrata sull'insegnamento espositivo di unità di contenuto skinneriane, dimentiche degli allievi e delle loro differenze relative al tempo necessario per specifici compiti di apprendimento, la mediazione francofona della «pédagogie de maîtrise» (Huberman, 1988) ha sviluppato un'idea di «pedagogia della padronanza» in cui non solo andavano precisati i risultati attesi alla fine di un corso o di una sequenza di apprendimento, ma, seguendo la scuola piagetiana (Allal, Cardinet e Perrenoud, 1978), andavano anche preparati gli studenti ad affrontare le sequenze di apprendimento, e le attività di apprendimento venivano arricchite con frequenti feed-back e interventi correttivi individuali e di gruppo, senza passare a ulteriori contenuti qualora quelli affrontati non fossero sufficientemente padroneggiati. Il «mastery learning» si reggeva, come sviluppato in un celebre testo (Block, 1971), su una triplice valutazione: *diagnostica*, per preparare l'allievo a entrare nell'apprendimento; *formativa*, per aiutare nel corso dell'attività; *sommativa*, per controllare alla fine la padronanza degli obiettivi acquisiti. Inoltre, attraverso ricerche sperimentali (Levine, 1975; Block e Anderson, 1975; Bandura e Schunk 1981), si è dimostrato

che l'approccio «mastery» poteva portare al successo formativo migliorando le dimensioni cognitive e affettive (livello di conoscenze, motivazione, efficacia personale, ecc.) sia dei singoli allievi sia dei gruppi, soprattutto nell'istruzione scolastica di base rivolta a tutti.

Abbandonare l'istanza fondamentale del *paradigma neopositivista* che ha ispirato il *modello razionalista* e la *metafora docimologica* — cioè la necessità di mettere a punto metodi e strumenti il più possibile affidabili e rigorosi per valutare le informazioni tratte dalle azioni educative, condotte dai docenti sugli/con gli allievi o nelle/sulle organizzazioni scolastiche/universitarie/professionali, prima-durante-dopo — significa prendere decisioni non «ottimizzate». Queste, infatti, sarebbero prive di uno schema-modello empirico-razionale, che parte dall'«osservazione dell'evento educativo» stimandone i fattori rilevanti e gli effetti formativi (1^a fase), portando poi un «segno di ordine» sui prodotti del sistema didattico attraverso la misurazione statistica (2^a fase), per arrivare infine a una dialettica costante (sincro/diacronica) e complessa (normalità/singolarità), combinando in un gioco fecondo l'approccio quantitativo con quello euristico e l'approccio qualitativo con quello empirico (3^a fase).

C'è un rischio nel modello razionalista della valutazione, perché «in educazione non vi sono leggi causali ma solo leggi tendenziali, generalizzazioni di evidenze empiriche, rilevazioni di uniformità per cui ricerca *nomotetica* e ricerca *idiografica* procedono congiuntamente» (Galliani, 2006). I risultati della stessa pedagogia sperimentale (Galliani, 2000), che cerca conferme a relazioni probabilistiche studiando le variabili degli eventi educativi, non sono estendibili automaticamente a soggetti e contesti diversi da quelli oggetto della ricerca. Presumendo di possedere, al momento della definizione degli obiettivi educativi e della valutazione ex-ante della programmazione, tutte le informazioni per le alternative possibili, identificando anche gli agenti principali in base alle variabili indipendenti (competenze dei docenti e prerequisiti degli allievi), si rischia di pensare secondo un modello di «razionalità assoluta» e non «limitata» (Simon, 1947). Assegnando una totale capacità previsionale alla valutazione ex-ante degli scopi/obiettivi/bisogni/mezzi, si finisce per ritenere la valutazione sommativa ex-post come *misura normativa* della realizzazione pratica dell'intervento formativo, trascurando così il *radicamento contestuale* e la *natura relazionale* dell'agire educativo (Galliani, 1998), che non può esistere senza «luoghi, spazi e tempi» definiti e senza «interazioni comunicative» fra educatori e educandi, fra insegnanti e apprendenti, intenzionalmente e reciprocamente orientati e motivati all'acquisizione di conoscenze e allo sviluppo di capacità e competenze.

3. Il paradigma pragmatista

Il secondo paradigma *pragmatista*, che abbiamo chiamato *interazionista* in una precedente riflessione sul rapporto tra didattica e comunicazione (Galliani, 1998) — solo in parte coincidente con l'«approccio pragmatista della qualità» della

Stame (2001), ritenendo che il valore da ricercare-giudicare stia nell'«esperienza educativa» e nella qualità delle sue interazioni comunicative — concepisce la valutazione educativa come *gestione delle procedure* organizzative per garantire il raggiungimento degli *standard* formativi definiti all'interno o all'esterno del sistema. Valutare le «pratiche educative» — *goal free*, come propone Scriven (1992), primo rappresentante di questo paradigma — comporta un cambio profondo del punto di vista che considera l'allievo con i suoi risultati d'apprendimento come oggetto privilegiato da indagare con strumenti «oggettivi». Il nuovo punto di vista considera invece le «pratiche educative» come fenomeni sociali, il cui giudizio sulla qualità non può essere riservato solo a coloro che le producono (*merit*, come *valore intrinseco* secondo Scriven), ma esteso anche agli utenti-clienti, stakeholders formativi (*worth*, come *valore estrinseco*, secondo Scriven). Da qui emerge il modello *funzionalista*, per cui le pratiche educative devono essere codificate all'interno dell'organizzazione, e ciò porta a una formalizzazione della valutazione, della quale occorre «rendere conto» eticamente e giuridicamente, riguardi essa la qualità interna (didattica, formazione allievi, uso risorse, ecc.) o esterna (capitalizzazione competenze, impatto lavorativo, ecc.).

In questo modello la valutazione si trasforma in una «pratica sociale di controllo su una pratica educativa», ma anche di cambiamento e di miglioramento degli obiettivi e dei fini, affinché le pratiche valutative non contribuiscano alla *riproduzione sociale delle disuguaglianze* (Bourdieu e Passeron, 1970), proprio attraverso «la fabrication de l'excellence» (Perrenoud, 1984). Le regole, dunque, vanno interpretate e adottate nelle organizzazioni formative (scuola, università, istruzione professionale, formazione degli adulti) utilizzando le autonomie presenti ai vari livelli organizzativi e amministrativi, garantendo comunque procedure di *standardizzazione* e di *assicurazione* della qualità, compresi l'*accreditamento* nazionale e/o regionale degli organismi di formazione e la *certificazione* secondo le norme ISO 9000:2000 (Zaggia, 2006), laddove si ritengano indispensabili per rispondere a richieste esterne degli stakeholders e considerando l'istruzione e la formazione come «servizi pubblici». La valutazione del loro rendimento in termini di «efficacia pedagogica» e di «efficienza amministrativa», attraverso «indicatori internazionali» elaborati dall'IEA e dal CERI-OCSE (1989; 1994; 1996), richiede l'applicazione di strategie di TQM (Total Quality Management).

La ricerca valutativa sulla qualità ha condotto a individuare *indicatori* rispetto ai quali definire standard raggiungibili, raggruppandoli nelle cinque categorie (Context, Input, Process, Output, Outcome) che richiamano il modello di valutazione funzionale alla *decisione* di Stufflebeam (1985), conosciuto universalmente come CIPP (Context, Input, Process, Product). È un modello sistemico che aiuta i *decision makers* (dirigenti, amministratori, staff) a prendere decisioni «not to prove, but to improve».

Pensiamo che la metafora meglio rappresentativa del paradigma *pragmatista* e del modello *funzionalista* sia quella *cibernetica*, sia nel senso greco di «arte per governare» gli uomini conducendo un'organizzazione nella giusta direzione, sia nel senso moderno di «arte per costruire macchine programmate» tecnologicamente,

in modo da svolgere le funzioni previste con controllo automatico del pilotaggio. I due sensi del «governo» e del «controllo» hanno finito spesso per mescolarsi, evidenziando, però, come focus centrale della valutazione il *processo di regolazione*, che riguarda, da un lato, l'organizzazione (ottimizzazione dei risultati, miglioramento dei processi decisionali, monitoraggio dell'implementazione dei programmi in confronto con il *design* originale, soddisfazione dei cittadini-utenti, ecc.) e, dall'altro lato, le pratiche formative (assicurare che le caratteristiche degli allievi corrispondano alle esigenze del sistema, e che i mezzi di formazione corrispondano alle caratteristiche degli allievi). Con Allal et al. (1978), che ha lanciato una proposta, risultata vincente nel tempo, di «*élargissement de la pédagogie de maîtrise*», vanno seguite le tre articolazioni del processo di regolazione (*retroattiva*, *interattiva*, *proattiva*), collegate dinamicamente alla valutazione formativa. Nella concezione classica del *mastery learning* l'attività formativa si svolge in tre fasi: una prima, di *insegnamento/apprendimento* di contenuti specifici; una seconda, di *valutazione formativa* attraverso controllo scritto con individuazione dei risultati non corrispondenti agli obiettivi prefissati; una terza, in cui l'insegnante organizza attività di *recupero* con successiva valutazione che, se positiva, permette di ripartire con un'altra unità di insegnamento-apprendimento. Questa modalità di «valutazione puntuale» si fonda su una «regolazione retroattiva» di feed-back, che porta gli allievi ad adattare la loro conoscenza conformandola all'informazione prestabilita, senza in realtà diagnosticare i fattori che sono all'origine delle difficoltà di apprendimento. Questi sono meglio identificati durante le attività formative nelle *interazioni* che ogni allievo ha con l'insegnante, con i compagni e con i materiali didattici, che permettono occasioni di valutazione (e di autovalutazione) e di adattamento dell'insegnamento e degli apprendimenti.

Questa «valutazione continua» si fonda su una «regolazione interattiva», finalizzata all'individualizzazione nel corso dell'apprendimento piuttosto che al recupero su obiettivi standardizzati. In questa prospettiva, Allal propone una terza modalità di «regolazione proattiva», consistente nella previsione di attività future di «consolidamento», per gli allievi che hanno recuperato rispetto alle difficoltà iniziali, e di «approfondimento», per quelli che avevano già ottenuto buoni risultati. Una tale concezione del processo di regolazione valorizza la dimensione orientativa della valutazione formativa, oltre la strumentalità delle prove strutturate e semistrutturate individuali, verso l'«osservazione del lavoro di gruppo», l'autovalutazione e la valutazione tra pari. È l'apertura, o meglio la tras migrazione della valutazione educativa verso il terzo *paradigma costruttivista*, che ha le sue radici in Piaget: «L'ideal de l'éducation, ce n'est pas d'apprendre le maximum, de maximaliser les résultats, mais c'est avant tout d'apprendre à apprendre; c'est d'apprendre à se développer et d'apprendre à continuer de se développer après l'école» (Piaget, 1972).

Solo in questa prospettiva si supera il rischio che la regolazione venga intesa comunque come «controllo di conformità» rispetto a una standardizzazione definita prima, e quindi, le regolazioni retroattiva e interattiva siano finalizzate a verificare la conformità a un *référént* fissato in partenza, a un «senso da conservare».

All'interno della logica di questo paradigma pragmatista, che privilegia la qualità e il *modello funzionalista delle procedure* a garanzia del suo raggiungimento sia da parte dei singoli che dell'organizzazione, i valutatori assumono il ruolo di *attori-regolatori*, una «postura educativa» di natura clinica, di «messa in forma» e di «messa in ri-ordine» di un educando in quanto «malleabile» e «permeabile», o di una istituzione/organizzazione formativa in quanto «strutturabile» e «governabile», attraverso «azioni trasformatrici di cura» (Massa, 1987) e di gestione verso il «bene o il miglioramento» come *empowerment* personale e organizzativo (Piccardo, 1995).

4. Il paradigma costruttivista

Il terzo paradigma *costruttivista*, che abbiamo chiamato *costruttivista-sociale* (Galliani, 1998; 2006) e che Stame (2001) definisce come «approccio costruttivista del processo sociale» — ritenendo che la conoscenza è costruita dall'esperienza di chi apprende, dagli strumenti culturali (simbolici e tecnologici) che sa usare, dai contesti che frequenta e dalle forme di negoziazione sociale che sono permesse — concepisce la valutazione educativa come *interpretazione delle azioni formative* in quanto *processo*, con il compito di regolarne lo sviluppo e di produrne il senso, attraverso la costruzione sociale dei valori di riferimento da parte di tutti gli stakeholders. Il focus della valutazione educativa si sposta dal controllo di conformità e di legalità dei risultati delle azioni formative con gli obiettivi (misurazione dei prodotti: *paradigma positivista*) e con gli standard (gestione delle procedure della qualità: *paradigma pragmatista*), all'osservazione e all'analisi esplorativa di ciò che accade durante le azioni formative e alla ricerca di un giudizio condiviso (interpretazione del processo: *paradigma costruttivista*).

Questa posizione la troviamo all'interno della «valutazione di quarta generazione» secondo Guba e Lincoln (1987), in cui il *pluralismo dei valori* di cui sono portatori i diversi stakeholders (etimologicamente tutti coloro che entrano in una situazione problematica di rischio, con esito incerto, e hanno quindi da guadagnare/da perdere nelle decisioni) obbliga a un *processo negoziale*. Nei contesti formali di istruzione scolastica, professionale, universitaria, ad esempio, sono ritenuti stakeholders gli allievi, i docenti, i dirigenti, il personale tecnico-amministrativo, le famiglie, le istituzioni politiche locali e nazionali, le parti sociali del mondo del lavoro, l'associazionismo culturale-ricreativo-sportivo-religioso. È proprio con la «responsive evaluation» di Stake (1984), orientata ai programmi educativi, alle loro attività didattiche, alle specificità interne e di contesto sociale, che non solo vengono individuati i pregi e i difetti e proposti i cambiamenti, ma ci si «sensibilizza» anche alla varietà delle domande/problemi (*issues*) e della molteplicità dei giudizi (*multiple standards*) dei diversi partecipanti (insegnanti, genitori, dirigenti). *Epistemologia fenomenologica* — per capire i significati che gli stakeholders danno alle attività — e *narrazione etnografica* — con l'utilizzo di più linguaggi per far emergere la cultura della specifica scuola e comunità in cui è inserita —

permettono al «valutatore esterno» di *illuminare* la realtà e aiutare tutti gli *attori* a diventare *autori* della valutazione, così come lo sono della progettazione e attuazione del programma.

Il modello di valutazione educativa che emerge dalle pratiche ispirate al paradigma costruttivista è quello *processuale*, con le sue caratteristiche di *continuità*, *ricorsività*, *creatività*, *imprevedibilità*, *progressività*, *collaboratività*, *negoziabilità* (Guba e Lincoln, 1987), e con le sue funzioni cognitive e metacognitive interne al processo di formazione, in quanto motore regolativo degli apprendimenti (individuale e cooperativo) e della qualità dei sistemi organizzativi, oltre la logica della quantità (controllo/bilancio come azioni «discrete» del contratto istituzionale, che rompono la continuità dinamica del processo formativo). La coerenza e l'allineamento del *processo di formazione* con il *processo di valutazione* è assicurato da tre condizioni progressive:

- identificare gli scopi del progetto/programma formativo e tradurli in obiettivi d'apprendimento e in *learning outcomes*, rappresentabili da misurazioni e regolazioni mediante la *valutazione criteriale*;
- sviluppare le interazioni tra gli allievi e gli oggetti d'apprendimento (conoscenza organizzata da mediatori simbolici e tecnologici), praticando una strategia attiva di scoperta e di problem solving, e tra gli allievi nel gruppo/comunità di apprendimento/di pratica, come risorsa per raggiungere condivisi livelli di padronanza da regolare attraverso *valutazione interattiva*;
- gestire le dinamiche psico-didattiche che legano i contenuti/saperi trasmissibili alle strategie cognitive e motivazionali utilizzate per la loro acquisizione, che nella riflessione («come in uno specchio») diventano componenti del sapere acquisito (dagli allievi) e insegnato (dai docenti/formatori), da regolare attraverso *valutazione metacognitiva*.

Queste tre azioni formativo-valutative qualificano il passaggio dalla *valutazione formativa*, in cui la regolazione riguarda prioritariamente le strategie pedagogiche del docente, alla *valutazione formatrice* (Nunziati, 1990; Hadji, 1992), in cui gli allievi si appropriano, attraverso la riflessione metacognitiva (Brown, 1987; Cornoldi, 1995) delle strategie di apprendimento, e la regolazione diviene «sinonimo di miglioramento» nelle sue forme di *autoregolazione* e *autovalutazione* (Schunk e Zimmerman, 1998). Nell'esperienza angloamericana, Wiggins (1990; 1998) propone l'*educative assessment*, ancorato a «compiti» autentici e significativi, finalizzato a migliorare le *performance* degli allievi e strettamente connesso al processo di apprendimento e al curriculum. Considerando in modo olistico il processo formativo, non è più sufficiente la regolazione cibernetica intesa come feed-back per operare aggiustamenti di conformità al programma stabilito (regolarizzazione), ma si richiede un sistema di regolazione (*évaluation-regulations*: Vial, 2001) che preveda una architettura di quattro sottosistemi regolativi: l'*etero-valutazione*, l'*auto-valutazione*, la *mutua valutazione* o *tra pari*, la *co-valutazione*.

Questo *modello processuale* di «evaluation-regulations» è ben rappresentabile dalla *metafora comunicazionale* della rete, che evoca la valutazione come processo

di comunicazione e di negoziazione (Cardinet, 1988; Hadji, 1992; Perrenoud, 1993), dove però non vige lo statuto gerarchico esperti-formatori-formandi, ma vi è la riconquista del «potere interpretativo-decisionale» da parte della comunità degli stakeholders, che se ne assume responsabilmente il valore politico e sociale. Si tratta di una innovazione sostanziale, perché la valutazione si sviluppa dinamicamente attraverso una logica interattiva di complessità tra due funzioni. Una, di conservazione e correzione, attraverso auto-regolazioni reciproche, del senso progettato assieme e assieme perseguito (apprendimento di conoscenze/competenze o attuazione di un programma di miglioramento organizzativo) secondo i «referenziali» condivisi; l'altra, di innovazione e di ricerca per la creazione del senso emergente, attraverso la co-regolazione interna (ed esterna) dei «differenziali di valore» degli attori (e dei valutatori). La metafora comunicazionale della rete «rizomatica» ci fa pensare al processo come vita, cambiamento, crescita, immaginario, disordine funzionale, libertà di andare oltre il controllo di conformità. Per Ardoino e Berger (1986) occorre uno «statuto del conflitto e dell'eterogeneità», perché al controllo sfugge ciò che la valutazione educativa deve invece apprezzare: «l'intelligence inattendue de l'autre, l'émergence de l'imprévue, les contre-stratégies, le non respect des événements et des comportements attendus et programmés». A partire anche da questa considerazione, la *valutazione come negoziazione* richiede una riflessione sulla *comunicazione dell'interpretazione*, perché comunque occorre giungere ad affermazioni «controllate e comunicabili» agli attori e tra gli attori sociali, diversamente interessati agli esiti/effetti/impatti e decisioni, inevitabili in qualunque attività valutativa. Questo «comunicato» si configura sia come legame-passaggio sia come ostacolo-muro tra valutatori (interni/esterni) ed evaluandi, data la sua natura numerica e il suo trattamento statistico (scale, distribuzioni, graduatorie, voti). Aumenta, inoltre, il valore sociale della *valutazione comunicata* a causa della sua diffusione come *informazione*, sulla cui base predittiva vengono prese, ad esempio, decisioni circa futuri percorsi formativi/lavorativi delle persone o, nella forma dei report della *peer review*, vengono espressi giudizi su gruppi di ricerca e organizzazioni formative a cui seguono distribuzioni di finanziamenti.

5. La valutazione complessa: intrecciare paradigmi, sintagmi e categorie per costruire senso

All'inizio di questo articolo abbiamo posto con chiarezza il nostro punto di vista circa l'uso semiotico-fenomenologico del concetto di *paradigma*, con l'intento appunto di far convivere la logica epistemica delle teorie scientifiche con la logica fenomenologica delle pratiche esperienziali sulla valutazione educativa. All'incrocio dei due assi combinatori del pensiero e del linguaggio, quello *paradigmatico dei modelli* e quello *sintagmatico delle azioni* valutative e dei loro attori-autori, è possibile individuare una traiettoria ascendente di intensità pedagogica con tre evidenze qualitative: la *valutazione sommativa-certificativa*; la *valutazione formativa-regolativa*; la *valutazione formatrice/autentica-coregolativa* (fig. 1).

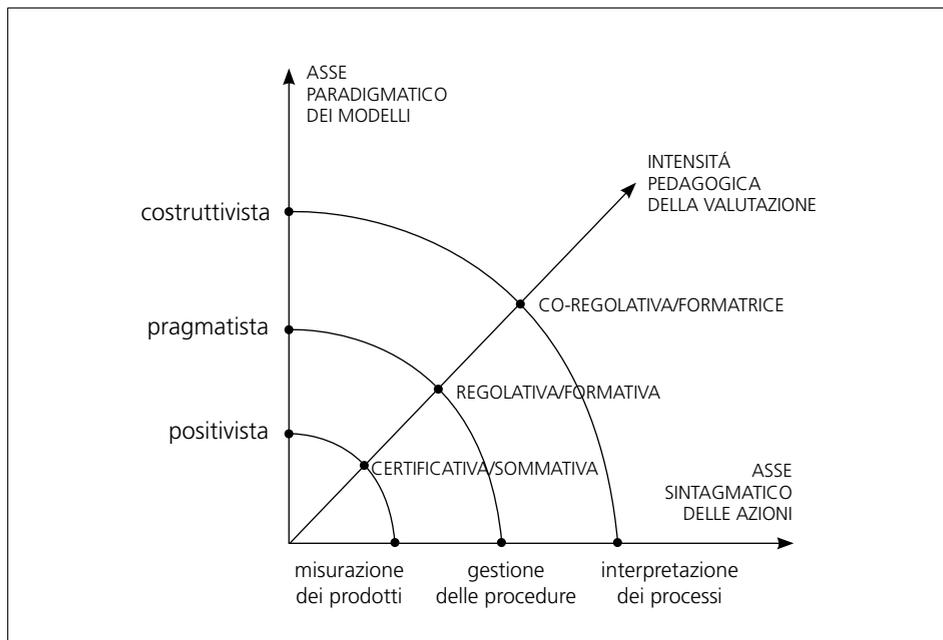


Fig. 1 Le tre valutazioni (sommativa-certificativa; regolativa-formativa e formatrice/autentica-coregolativa) risultanti dall'incrocio dell'asse paradigmatico dei modelli con l'asse sintagmatico delle azioni.

Sono tre «modelli empirici», a seguire L. Gallino, perché sostenuti non tanto da *buone teorie* quanto da *buone pratiche*, che non vanno visti secondo una cronologia scienziata che esclude, ma secondo un pluralismo di valori e di prassi che include, proprio per poter rispondere alla *multidimensionalità* delle azioni formative, alla *multireferenzialità* delle azioni valutative e alla *multiappartenenza* sociale e professionale degli attori.

Il compito dei valutatori/educatori, nella nostra visione, è quello di intrecciare paradigmi e sintagmi, teorie e pratiche, ben sapendo che, da un lato, vi sono le metodologie della verifica, della misurazione, dello sviluppo programmato, della regolazione cibernetica, della standardizzazione della qualità, del controllo di conformità e, dall'altro lato, le metodologie interrogative, dell'ascolto dell'altro, della co-regolazione delle attività cognitive-strategiche, della negoziazione di senso, della comunicazione condivisa. La tensione tra *prodotti-procedure* e *processo-senso* rimarrà, come quella tra «Marta e Maria, Creonte e Antigone, ordine e suo superamento» (Bonniol, 1996). La scommessa è che nella scuola non si cerchi una via mediana e mediocre, ma si affronti la complessità della valutazione educativa, nella quale i valori sono intrinseci ai diversi attori, le scelte derivano da negoziazione, le regolazioni compongono esigenze di auto-mutua-etero-valutazione, e in cui la comunicazione dei giudizi, conseguenti a prestazioni individuali e collettive, vada condivisa socialmente, perché essa stessa interpretabile dalla platea degli utilizzatori.

La *valutazione-interpretazione* richiede che il valutatore, invece che «guardiano del senso» (Hadji, 1989), come nella *valutazione-misurazione* e nella *valutazione-gestione*, divenga «iniziatore di senso per l'altro», restando comunque interno al processo formativo e superiore agli effetti e all'impatto sociale prodotti con la sua comunicazione.

Bibliografia

- Allal L., Cardinet J. e Perrenoud Ph. (1978), *L'évaluation formative dans l'enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.
- Ardoino J. e Berger G. (1986), *L'évaluation comme interprétation*, «POUR», n. 107, pp. 120-127.
- Bandura A. e Schunk D. (1981), *Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation*, «Journal of Personality and Social Psychology», n. 41, pp. 586-598.
- Barlow M. (2003), *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, Paris, ESF.
- Block J. (1971), *Mastery learning: theory and practice*, New York, Holt Rinehart and Winston.
- Block J. e Anderson L. (1975), *Mastery Learning in Classroom Instruction*, New York, McMillan.
- Bloom B. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives*, Boston (MA), Allyn and Bacon.
- Bloom B., Hasting J. e Madaus G. (1971), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York, Mc Graw-Hill.
- Bomboir A. (1972), *La docimologie*, Paris, PUF.
- Bonniol G. e Vial M. (1996), *Les modèles d'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- Bourdieu P. e Passeron J.C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minit.
- Brown A.L. (1987), *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms*. In F.E. Weiner e R. Kluwer (a cura di), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale (NY), Erlbaum.
- Brown A. e Campione J. (1994), *Guided discovery in a community of learners*. In K. McGilly (a cura di), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*, Cambridge (MA), MIT Press.
- Cardinet J. (1988), *L'enseignement apprentissage comme situation de communication*. In M. Huberman (a cura di), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognition e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- De Ketele J.M. (1986), *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck.
- De Landsheere V. e G. (1975), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.
- Galliani L. (1998), *Didattica e comunicazione*. In AA.VV., *Lineamenti di didattica*, «Studium Educationis» n. 4, Padova, CEDAM.
- Galliani L. (a cura di) (2000), *Pedagogia sperimentale*, «Studium Educationis», n. 2, Padova, CEDAM.
- Galliani L. (2006), *Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio*. In R. Semeraro (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria*, Milano, Franco Angeli.
- Galliani L. (2009), *Web Ontology della Valutazione Educativa*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Gattullo M. (1967), *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Roma, Armando.

- Guba E. e Lincoln Y. (1987), *Fourth Generation Evaluation*. In D.J. Palumbo (a cura di), *The Politics of Program Evaluation*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Hadji Ch. (1989), *L'évaluation, règle du jeu*, Paris, ESF.
- Hadji Ch. (1992), *La valutazione delle azioni educative*, Brescia, La Scuola.
- Hjelmslev L. (1968), *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, PUF.
- Huberman M. (1988), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Levine D. (1975), *Improving student achievement through mastery learning programs*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Mager R.F. (1982), *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Giunti e Lisciani.
- Martinet A. (1955), *Économie des changements phonétiques*, Berne, Francke.
- Massa R. (1987), *La clinica della formazione*, Milano, Unicopli.
- Morin E. (1971), *La méthode. Tome 1. La nature de la nature*, Paris, Fayard.
- Nunziati G. (1990), *Les objectifs d'une formation à par l'évaluation formatrice*, «Les cahiers pédagogiques», n. 13, pp. 47-65.
- Palumbo M. (1999), *Student performance*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Palumbo M. (2001), *Il processo di valutazione*, Milano, Franco Angeli.
- Perrenoud P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.
- Perrenoud P. (1998), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence scolaire à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck.
- Piaget J. (1972), *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël-Gouthier.
- Piccardo C. (1995), *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pieron H. (1966), *Examens et docimologie*, Paris, PUF.
- Saussure F. de (1916), *Cours de linguistique générale*, Paris, Seuil.
- Schunk H.D. e Zimmerman B.J. (a cura di) (1998), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective*, Guilford (NY), Practice.
- Scriven M. (1967), *The methodology of evaluation*. In R. Tyler, R. Gagnè e M. Scriven, *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand Mc Nally.
- Scriven M. (1973), *Goal - free evolution*. In E. House (a cura di), *School Evolution: the politics and process*, Berkeley (CA), Mclutchan.
- Scriven M. (1982), *Evaluation thesaurus*, Beverly Hills (CA), Sage.
- Semeraro R. (2006), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Milano, Franco Angeli.
- Stake R.E. (1984), *Program evaluation particularly responsive evaluation*. In G.F. Madaus, M. Scriven e D.L. Stufflebeam (a cura di), *Evaluation Models*, Boston, Kluwer-Nijhoff.
- Stame N. (2001), *Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e valutare*. In M. Palumbo, *Il processo di valutazione*, Milano, Franco Angeli.
- Stufflebeam D.L. (1985), *Sistematic evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff.
- Tyler R. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- Vial M. (2001), *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles, De Boeck.
- Weiss C. (1997), *Theory-based Evaluation: Past, Present and Future*. In D.J. Rog e D. Fournier (a cura di), *Progress and Future Directions in Evaluation: Perspectives on Theory, Practice and Methods*, «New Directions for Program Evaluation», n. 76, San Francisco, Jossey Bass.
- Wiggins G. (1990), *The case for authentic assessment*, Practical Assessment, «Research & Evaluation», vol. 2, n. 2.

- Wiggins G. (1998), *Educative Assessment. Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*, S. Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Zaggia C. (2006), *Una comunità educativa da soddisfare*, Lecce, Pensa Multimedia.

La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni

di Roberta Caldin

Professore associato di Pedagogia Speciale,
Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze
dell'Educazione «G.M. Bertin», Università di Bologna

1. Brevi riferimenti ad alcuni recenti contributi sulla prospettiva inclusiva in ambito scolastico

Oltre alla *Convenzione Internazionale sui Diritti delle persone con Disabilità*¹ (ONU, 2006), quando si parla di *inclusione* è necessario richiamare la *Dichiarazione di Madrid* del 2002, uno dei documenti più interessanti per le proposte inclusive che vi sono contenute e che affondano le radici nell'humus dei *diritti per tutti* (più che in quello dei *bisogni individuali*); il documento rimarca il ruolo dell'istituzione scolastica la quale, per molti minori, costituisce l'unica opportunità educativa della vita, l'ineguagliabile contesto nel quale adulti significativi e/o figure educative possono aver cura della giovane generazione suscitando fattori protettivi dello sviluppo, generatori di resilienza.

Nella Dichiarazione, la dimensione prioritaria dell'inclusione rimane all'interno del filone dei diritti umani — *Non discriminazione più azione positiva uguale integrazione sociale* è stato uno degli slogan basilari del documento — che risultano sempre slegati da logiche emergenziali e/o del bisogno contingente: *non discriminazione* significa, infatti, uguali diritti, non uguale trattamento o uguale risposta, poiché si possono trattare con approcci differenti le *diversità*, pur garan-

¹ Non tratteremo, in questa sede, della rilevanza della Convenzione, poiché essa non si occupa, in maniera specifica, di inclusione scolastica per tutti: ci auguriamo che sia chiaro, per chi legge, che la scelta è dettata dall'economia del lavoro.

tendo gli stessi diritti, nel modo più opportuno e mirato all'identità e ai contesti abitativi di ciascuno.

Nella *Dichiarazione di Madrid* si legge: «Le scuole devono assumere un ruolo *rilevante* nella diffusione del messaggio di comprensione e di accettazione dei diritti dei disabili, aiutando a sfatare timori, miti e pregiudizi, supportando lo sforzo di tutta la comunità. Devono incrementare e diffondere risorse educative di sostegno agli studenti affinché sviluppino una consapevolezza individuale della propria disabilità o di quella altrui, aiutandoli a considerare in modo positivo le diversità. È necessario raggiungere l'obiettivo dell'istruzione per tutti nel rispetto dei principi della piena partecipazione e dell'eguaglianza. L'istruzione ha un ruolo fondamentale nella costruzione del futuro per tutti, sia per l'individuo, sia per la persona come membro della società e del mondo del lavoro. Il *sistema educativo* deve essere il *luogo centrale* che assicuri lo sviluppo personale e l'inclusione sociale, che consentiranno ai bambini e ai giovani di essere quanto più indipendenti possibile. Il sistema educativo è il primo passo verso una società dell'*integrazione/inclusione*» (*Dichiarazione di Madrid*, 2002, art. 7).

Gli studi e le ricerche — italiani, europei e internazionali — che in anni recenti si sono focalizzati sul *mondo scuola* sono ormai numerosi² e hanno posto in evidenza molteplici fattori che possono facilitare o ostacolare l'inclusione, a partire dagli aspetti organizzativi e coinvolgendo via via «[...] i quadri normativi, le modalità di finanziamento, i sistemi di valutazione, le strutture scolastiche, le dimensioni delle classi, l'uso di programmi individualizzati di insegnamento, la disponibilità di insegnanti di sostegno e altro personale educativo, la formazione di docenti, il coinvolgimento della famiglia e la collaborazione con gli altri servizi» (Dovigo, 2008, p. 25) e rilevando come la sfida inclusiva costringa, in ogni caso, a una ristrutturazione d'insieme — globale, complessiva — del sistema educativo/formativo.

Come abbiamo indicato in altri contributi (Caldin, 2007, pp. 167-186) sempre più si ritiene che il concetto di *integrazione*

- si riferisca all'ambito educativo in senso stretto e ai singoli alunni disabili;
- intervenga prima sull'individuo e poi sul contesto;
- incrementi una risposta specialistica, riferendosi a un modello psicologico della disabilità e a una visione compensatoria.

In ambito pedagogico, questi presupposti fanno riflettere sul fatto che l'integrazione scolastica realizzi parzialmente l'obiettivo della partecipazione sociale e del riconoscimento delle pari opportunità dei disabili. Considerando che il percorso compiuto in questo ambito permette un bilancio sufficientemente positivo e costruttivo, è necessario rilevare le strategie e i processi che si sono dimostrati funzionali a tali scopi e trasferirli in altri contesti e situazioni di vita. Le persone con disabilità, infatti, chiedono di partecipare alla vita scolastica, ma anche a tutte

² Si veda la bibliografia del presente contributo.

le altre realtà sociali: il lavoro, i luoghi di aggregazione, le attività del tempo libero, lo sport, la cultura, il trasporto, i viaggi, ecc. In tal senso, risulta maggiormente opportuno parlare di *inclusione* quale approccio complessivo che

- guarda alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica;
- prende in considerazione tutti gli alunni;
- interviene prima sui contesti e poi sull'individuo;
- trasforma la risposta specialistica in ordinaria, rifacendosi al modello sociale della disabilità e al costrutto di *empowerment*, il quale mette al centro di tutti i processi decisionali il disabile stesso e i suoi familiari (D'Alessio, 2005).

In questa prospettiva, vengono ottimizzati anche i principi e i costrutti teorici di riferimento della classificazione ICF (WHO, 2001): la valorizzazione della persona in quanto tale, l'approccio olistico e globale, il modello integrativo biopsicosociale, la considerazione dei fattori che circondano il soggetto, l'importanza del contesto e della prospettiva relazionale, la qualità dei processi e dei sistemi educativi e la partecipazione alla vita all'interno di una società inclusiva.

Come avevano già sostenuto Stainback e Stainback nel 1990, l'inclusione si prefigura come una modalità esistenziale, un imperativo etico, *un diritto base che nessuno deve guadagnarsi*; di conseguenza, non è necessario dimostrare il valore pedagogico della vita in comunità e dell'apprendimento in una scuola comune. Piuttosto, è dovere dei governi e delle comunità rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono l'inclusione sociale, dando le risorse e i supporti adeguati affinché i bambini con disabilità crescano in ambienti inclusivi (Stainback e Stainback, 1990, pp. 71-87).³

I due studiosi ritengono che la nozione di *inclusione* sia un *imperativo morale* che non dipende dai risultati e dalle prove empiriche delle ricerche scientifiche: «[...] l'inclusione è un modo di vivere onestamente, eticamente e con equità» e propongono un paradigma etico secondo il quale «tutti gli individui hanno il diritto morale di essere educati nella scuola comune e l'inclusione è il contesto ideale per realizzare questo obiettivo» (Stainback e Stainback, 1990, pp. 71-87).

I principi e i concetti di riferimento della classificazione ICF divengono, quindi, le linee guida in materia di descrizione e di discussione sul tema della disabilità; nella società contemporanea si sta diffondendo la consapevolezza che la disabilità possa rappresentare una condizione universale che, in determinate situazioni di vita, tutti possono sperimentare. Infatti, è possibile connotare la disabilità come *concetto trasversale e universale* e come *fenomeno sociale multidimensionale*,

³ Gli aspetti più critici dell'inclusione sono dati sia dall'ambivalenza degli obiettivi, che rende poco chiari anche i risultati, sia dalla commistione tra discorso filosofico e pragmatico, detto diversamente tra discorso etico e dell'efficacia, i quali creano modelli e approcci assai diversi tra loro. Nell'analisi del paradigma dell'inclusione vanno esaminati alcuni aspetti: l'idea di una riforma generale dei sistemi educativi, l'imperativo morale dell'inclusione, la prospettiva dei diritti civili, la realtà del sistema duale, le idee che tutti i docenti possono insegnare a tutti gli studenti.

intendendola come parte integrante dell'essere umano, al di là del tempo, dello spazio e delle differenze culturali e geografiche; un'angolazione particolare di una *teoria dell'uguaglianza* che prospetta il riconoscimento della nostra condizione umana che, per alcuni, comporta disabilità nel presente, ma che per tutti può comportarne in futuro (in seguito, ad esempio, a un incidente o a una malattia senile) (Leonardi, 1998, p. 5).

Ifattori contestuali contribuiscono a migliorare il funzionamento della persona o ad aumentare le difficoltà ponendosi come barriere; in tal senso, la persona va considerata nella sua costante interazione con l'ambiente in un'ottica integrativa e di reciprocità. Svolgere un'azione sul contesto (e non solo sul singolo) significa impegnarsi *co-responsabilmente* affinché il deficit rimanga l'unica variabile non modificabile, lavorando contemporaneamente affinché l'intervento educativo individui e agisca su ogni altra variabile modificabile (contestuale e personale).

Tale approccio rinforza una *Weltanschauung* sulla prospettiva inclusiva legata al tema dei *diritti umani*, ma anche a quello della *giustizia*: ottica che emergerà anche dall'impostazione generale dell'*Index*, riallacciandosi al pensiero di quanti, in Italia, interpretano la prospettiva inclusiva come proposta sociale ampia, da realizzare in tutti i contesti dell'esistenza, garante dell'ambiente e dell'ecosistema globale, volta al cambiamento, ma sempre dentro *orizzonti di giustizia*. Non è più tempo, infatti, della esclusiva profusione solidaristica: nella prospettiva inclusiva, *diritti e giustizia* costituiscono un impegno irrinunciabile, anche quando si scontrano con l'incertezza del risultato e l'esperienza dello scacco (Ciotti, 2005, pp. 6-9).

Nello stesso anno — 2002 — nel quale viene stilata la *Dichiarazione di Madrid*, in Inghilterra si pubblica l'*Index for inclusion*, uno strumento di sostegno allo sviluppo inclusivo delle scuole, un documento — ma anche un *modo* e un *metodo* — «per migliorare l'ambiente scolastico sulla base dei valori inclusivi [...] attraverso la costruzione di relazioni cooperative e il miglioramento dell'ambiente di insegnamento e apprendimento» (Booth e Ainscow, 2002; 2008, p. 108).

Il grande interesse suscitato da questa pubblicazione, anche in Italia, è riconducibile al fatto che in essa si discute di temi inclusivi *a partire dalla scuola*, ritenendo che il contesto scolastico sia quello che, primariamente, debba promuovere inclusione e ridurre esclusione, impegnandosi a correggere il paradigma *assimilazionista/normalizzante* che continua a connotare e a pervadere molte culture, politiche e pratiche dei processi di integrazione scolastica in Italia e in Europa.

Secondo gli autori dell'*Index*, l'integrazione continua a declinarsi e ad attuarsi su/con cambiamenti interni alla scuola che, tuttavia, non inficiano il paradigma fondamentale della *normalità* come modello di riferimento dell'istituzione scolastica; ciò avviene, di fatto, nonostante ogni buona intenzione di chi è impegnato nei processi d'integrazione; addirittura può succedere che, nello sforzo di garantire uguali opportunità, si ponga in atto un sistema parallelo e segregante che *educa* gli alunni in situazione di difficoltà, negando loro la piena *integrazione*.

Il *dilemma della differenza* — «identificare le differenze dei bambini per organizzare risposte differenziate, con il rischio di etichettare e dividere» e «ac-

centuare l'essere come gli altri (*sameness*) e dare risposte comuni, con il rischio di non rendere disponibile ciò che è rilevante e necessario per i singoli bambini» (Terzi, 2005, p. 444) — rischia di fungere da paravento per evitare un impegno riorganizzativo complessivo a favore della prospettiva inclusiva.

Come segnala Dario Ianes, uno dei curatori dell'edizione italiana dell'*Index*, la questione *educazione vs. integrazione* è dilemma inquietante, soprattutto perché appare falso e mal posto, quasi che l'educazione potesse concretarsi al di fuori della dimensione sociale, privandosi di rapporti plurimi e del confronto con coetanei e con adulti. Ma, anche in Italia, i percorsi che registrano la presenza costante dell'alunno con disabilità nella classe, a fronte di quelli alternati (in classe e fuori dalla classe) o di quelli escludenti (sempre fuori dalla classe), registrano un decremento minaccioso — anche se ancora contenuto — come individua l'ultima interessante ricerca promossa dalla Società Italiana di Pedagogia Speciale e curata da Canevaro, d'Alonzo e Ianes (Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009, pp. 133-136).

Noi intravediamo in questa situazione, e nelle sua deriva settaria, le caratteristiche di una esperienza dicotomica, una *contraddizione* che non trova punti di contatto nei due poli interessati — *educare/integrare* —, svuotata di ogni riferimento ai *contesti*, privata di legami di *sensu* con gli altri, mutilata dell'opportunità di contare su *sostegni ampi e diffusi*, imprigionata in logiche funzionalistiche anziché di *funzionamento*; vi ritroviamo interventi scolastici ridotti e falsamente «dedicati» — lontani da ogni logica integrativa/inclusiva — la cui facilità rischia di ammaliare genitori, docenti e dirigenti, esasperati e sfiancati dai molti ostacoli e dalle mille difficoltà che ogni giorno riappaiono, sempre più elefantache, sempre più temibili.

A fronte di tutto ciò, non vi riscontriamo nessuna traccia di una *opposizione correlativa* — nel senso indicato da Romano Guardini (Guardini, 1964) — secondo la quale possono (devono) convivere insieme educazione e integrazione, intervento educativo efficace e *valore della partecipazione sociale* di ciascun alunno alle situazioni ordinarie, normali, generali, consuete. Non vi rintracciamo nessuna connotazione *dialogica* — così ben delineata da Morin (2005) — che permetta a una posizione di rimanere legata a un'altra e di contenerla in sé, in una logica che si intreccia e si articola, dettagliandosi, garantendo dimensioni ordinarie e specifiche attraverso l'offerta di contesti plurimi e di risorse umane competenti e specializzate, in grado di contaminare e di rendere competenti gli stessi contesti (Canevaro, 2006; 2008).

La prospettiva inclusiva svela la scelta di un modello antropologico che tutela uomini e donne, bambini e bambine, che riguarda tutti gli alunni *indistintamente*, perché l'istruzione e l'educazione sono un diritto di tutti e, nel contempo, li considera *differentemente* perché ciascuno lavora e ha diritto di lavorare rimanendo sostenuto nello sviluppo delle sue potenzialità: ma tale modello cozza contro scelte di carattere economico che esigono modelli di scuola funzionali alle logiche del mercato.

In tal modo, però, quello dell'integrazione/inclusione rischia sempre più di connotarsi come un arido campo di battaglia piuttosto che un fertile terreno comu-

nitario: né proposte culturali adeguate, né risorse (umane ed economiche) opportune, né politiche garanti di coloro che più sono in difficoltà aiutano a perseverare nella scelta etico-politica dell'impegno inclusivo. I nostri appaiono tempi complessi e bui, nei quali le giovani generazioni di docenti non hanno potuto gioire della luce della nascita dell'integrazione scolastica, né dell'entusiasmo dei processi sociali inclusivi (l'integrazione lavorativa, ad esempio), come invece sta avvenendo in alcune zone dell'area del Maghreb (come Rabat) — che abbiamo conosciuto — nelle quali l'entusiasmo dei pionieri dei processi inclusivi funge da traino per un rinnovamento sociale e politico complessivo.

In Occidente ci troviamo a vivere *tempi ingrati* nei quali, ad esempio, è già difficile fare i genitori — figuriamoci essere genitori di bambini con disabilità e/o problematici! — fronteggiando tutti i giorni, per tutta la vita, una società culturalmente narcisistica e distratta, totalmente espressa nella dimensione dell'apparenza e nel *mito del prodotto*, tesa a stigmatizzare coloro che non rientrano in parametri sociali prefigurati, pre-imposti e pre-impostati, consumistici e mass-mediatici; una società profusa a indicare nell'altro, nel *diverso* da noi — ma rispetto a cosa? — il capro espiatorio dei nostri malanni, delle nostre difficoltà economiche, delle nostre preoccupazioni. Una società perversa e ignorante nella quale la diversità non viene assunta come ricchezza e forza rinnovatrice, ma ammazzata da biechi localismi generati da epoche buie e totalitaristiche e generatori delle stesse.

Eppure, il lavoro svolto in Italia per l'integrazione — almeno a partire dal 1977 con la legge 517 — non rappresenta una licenza eroica, né un'esperienza contingente e circoscritta da ammirare in bacheca. Va ricordato che il termine *inclusione* è stato ufficializzato per la prima volta in ambito educativo, e riconosciuto a livello sociale e culturale, con la *Dichiarazione di Salamanca* nel 1994 — che segna l'avvio di un cambiamento e di un rinnovamento in ambito pedagogico e culturale — spostando l'attenzione dall'educazione speciale in senso stretto alla *diversità* intesa come valore in sé e al suo riconoscimento in *una scuola per tutti*. Con essa si indicavano come obiettivo prioritario l'accessibilità e la partecipazione di tutti i bambini — indipendentemente dalla gravità del deficit — alla scuola comune, al fine di diminuire ed evitare ogni svantaggio possibile attraverso il confronto sociale (Hollenweger e Haskell, 2002, pp. 27-40). Il senso della transizione culturale dalla *pedagogia dell'integrazione* alla *pedagogia dell'inclusione*, avvenuta nei dibattiti internazionali, si può identificare, infatti, nel principio di un radicale allargamento all'insieme delle popolazioni scolastiche nella loro diversità; l'inclusione concernerebbe, pertanto, *tutte le differenze culturali, sociali, linguistiche, razziali, di genere, mentali e fisiche*.

Anche gli autori dell'*Index* scrivono che «[...] l'inclusione si riferisce all'educazione di tutti i bambini e ragazzi, con Bisogni Educativi Speciali e con apprendimento normale. L'*Index* offre un percorso che sostiene l'autoanalisi e il miglioramento delle scuole, e si fonda sulle rappresentazioni del gruppo docente, del Consiglio di Istituto, dei dirigenti, degli alunni e delle famiglie, nonché delle comunità presenti sul territorio. Il percorso implica un esame dettagliato di come possano essere superati gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di ogni alunno» (Booth e Ainscow, 2002; 2008, p. 107).

Oltre alla questione della povertà, uno degli aspetti centrali della prospettiva inclusiva rimane quello relativo ai problemi di apprendimento, poiché il gruppo di riferimento non è più solo quello degli alunni con disabilità, ma si estende a tutti coloro che sono svantaggiati all'interno del contesto scolastico e sociale. Ci si è accorti, cioè, che la maggior parte dei minori che frequentano le scuole — nel mondo — sono *speciali*, costituendo una popolazione nella quale le dimensioni problematiche o, comunque, necessitanti un intervento educativo individualizzato, sovrastano quelle ordinarie. Un'ammissione che, per coloro che si occupano di pedagogia speciale, ha il sapore della famosa scoperta dell'acqua calda, dato che, da tempo, gli studiosi e i ricercatori impegnati in quest'ambito insistono sulla diffusione/estensione di strategie/pratiche/didattiche per l'integrazione a tutti gli alunni, in tutte le scuole.

L'educazione inclusiva ha come presupposto teorico il *modello sociale della disabilità*, che nasce negli anni Settanta con Oliver (1990) in opposizione al modello bio-medico; questo paradigma sottolinea la differenza tra la condizione biologica (*menomazione*) e quella sociale (*disabilità*); promuove la partecipazione diretta delle persone disabili e dei loro familiari nelle decisioni politiche; focalizza l'attenzione sulla rimozione delle barriere economiche, politiche e sociali che si aggiungono alla condizione personale di sofferenza e di difficoltà.

Un segnale di cambiamento a livello europeo è l'importanza data alla prospettiva pedagogica nel processo di descrizione della disabilità: le dichiarazioni diagnostiche dovrebbero, infatti, basarsi sugli elementi di funzionalità, evidenziare gli aspetti positivi del soggetto, riferirsi all'insieme della persona nella sua integralità, evitando di assegnarle delle etichette e delle categorie, in modo che ciò che gli viene offerto rinforzi gli aspetti di maggiore adattabilità all'ambiente. La prospettiva inclusiva si configura, di conseguenza, come quella che meglio rappresenta questi costrutti in ambito pedagogico e, secondo questo approccio, le strutture scolastiche dovrebbero porsi in un'ottica integrata e non frammentata, olistica e non atomistica, enfatizzando la salute e non le patologie, abilitando e non disabilitando, in una prospettiva ecologica della valutazione, facendo cioè «permeare il proprio approccio educativo con le visioni del mondo dei propri alunni, prendendo in considerazione le loro opinioni, gli atteggiamenti e i valori, coinvolgendo completamente la loro sfera di vita, inclusa la famiglia e l'ambiente circostante» (Clark, Dyson e Millaward, 1998; EURYDICE, 2003).

Il paradigma bio-medico, di cui la stessa ICF del 2001 palesa ampiamente i limiti, si basa su una teoria che attribuisce il deficit all'individuo, mentre il modello sociale interpreta la disabilità e/o il disturbo come prodotto di un'interazione tra la persona e il contesto in cui vive. Secondo questa stessa prospettiva, la proposta dell'*Index* è radicale e si indirizza addirittura al superamento del concetto di *Bisogni Educativi Speciali*, in quanto quest'ultimo si inserisce in un quadro di riferimento che continua a considerare la disabilità come problema del singolo, e propone di sostituirlo con quello di *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*. La caratteristica della disabilità non è attribuita all'individuo, ma alle situazioni, che

risultano maggiormente adatte per alcuni individui e meno per altri, all'interno di un aprioristico e rassicurante criterio di normalità (Booth e Ainscow, 2002; 2008).

Già all'inizio del 2000, attraverso la pubblicazione di vari documenti e dichiarazioni internazionali, l'UNESCO (2000) raccomandava di sostituire la dizione *Bisogni Educativi Speciali* con quella di *Educazione per tutti*. L'espressione «alunni con bisogni educativi speciali» era comparsa la prima volta nel Rapporto Warnock in Inghilterra, nel 1978 (Warnock Committee, 1978), per abolire il termine «handicap» e per sottolineare la necessità che il sistema educativo fosse modificato, riconoscendo il bisogno di un rinnovamento in ambito pedagogico. Il tema è estremamente complesso e potenzialmente foriero di nuovi ambiti di ricerca; in Italia, non permette di intravedere soluzioni facili e immediate a problemi quali la certificazione del deficit, l'organizzazione dei sostegni scolastici e educativi, la tutela di minori in situazioni sociali svantaggiate e così via.

Nell'economia del presente lavoro e non volendo rischiare la parzialità e la superficialità dei riferimenti, rinviando all'interessante edizione italiana dell'*Index* curata da Fabio Dovigo e Dario Ianes. Pur non inoltrandoci nella disputa (già ampiamente discussa da Ianes nel volume) *attualità/inattualità* del costrutto di *Bisogni Educativi Speciali* e/o del suo superamento attraverso l'espressione — caldeggiata dall'*Index* — *ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione*, possiamo dire di intravedere i prodromi di un'opposizione correlativa (piuttosto che di una contraddizione) nella scelta di un primo livello di sensibilizzazione culturale nel quale *gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione* mobilitano concettualmente una comunità, impegnandola co-responsabilmente a essere lungimirante nella prevedibilità delle conseguenze derivanti dall'*ecologia dell'azione*. Nel contempo, una corretta individuazione diagnostica medico-sociale e una lettura olistica della disabilità, che contempli anche l'intervento educativo, richiede, secondo noi, la chiarezza del costrutto di *Bisogno Educativo Speciale*, privato di esasperazioni tecnicistiche.

Pur tralasciando di esaminare, quindi, le questioni nodali che l'*Index* lascia sospese (oltre all'analisi e al *superamento* del concetto di Bisogni Educativi Speciali, anche la questione della certificazione della disabilità, ecc.), desideriamo brevemente richiamarne alcune dimensioni che riteniamo connotate da approcci olistici e filosofici, che travalicano la contingenza e/o il localismo e possono configurarsi come elementi trasversali per i quali disponiamo, in Italia, opportuni riferimenti teorico-culturali, adeguati e consolidati aspetti organizzativi, numerose e fondate esperienze pratiche: tutti necessitanti di rivisitazione, rinnovamento e miglioramento.

2. Progettualità, dimensioni sociali e nuove questioni nell'inclusione scolastica

La prospettiva inclusiva non è obbligatoriamente legata all'attualità, in quanto pur prendendo avvio — molto frequentemente — da situazioni di emergenza alle

quali deve rispondere, assume poi un carattere prospettico che va oltre la contingenza della risposta, offrendo dimensioni di accessibilità lungimiranti e rivolte non più (e non solo) a categorie di persone, ma a tutti. Ad esempio, ci può essere un contesto-ambiente, un teatro, un cinema che, per una situazione emergenziale contingente, viene reso accessibile attraverso una ristrutturazione, e questa nuova accessibilità non risponde solo al bisogno specifico di qualcuno che vive una situazione speciale (come un sopraggiunto trauma da incidente stradale), ma diviene un contesto accessibile a tutti (disabili e non): la risposta specialistica/emergenziale, posta in campo, diviene generale/ordinaria.

L'inclusione, infatti, richiede un'azione di sistema, una *buona prassi* intesa come azione politica — non solo come buon esempio — che possa cambiare l'organizzazione del contesto: ad esempio, avere degli insegnanti di sostegno per dettato legislativo significa garantire, in via ordinaria e non emergenziale, la possibilità di fronteggiare situazioni problematiche che all'inizio di ogni nuovo anno scolastico si presentano. In questo momento, in Italia, avere insegnanti di sostegno specializzati è dirimente per le logiche inclusive; ma, ugualmente — ci permettiamo una digressione che apparentemente sembra fuori luogo —, è imprescindibile avere insegnanti maggiormente preparati in aree specifiche che, con modalità complementari, siano in grado di proporre un'*educazione integrata e competente*, come avviene, ad esempio, attraverso l'attivazione di aree *maior* in alcuni corsi di laurea che preparano gli insegnanti della Formazione primaria a Bologna e a Padova.

Infatti, garantire un'*alfabetizzazione forte*, che riguardi tutti i bambini, almeno nelle prime classi della scuola di base, non può disgiungersi da una parziale o totale specializzazione degli insegnanti, né dal possesso di competenze che, in maniera continuativa, assicurino una *contaminazione di competenze* al contesto stesso: questo, però, significa che l'insegnante necessita di una *permanenza* nel suo lavoro, altrimenti il contesto non diviene mai «competente», né si lascia pervadere e/o rinnovare da una *responsabilità personale aperta alla cooperazione* (Canevaro, 2006; 2008; 2009).

La dimensione prospettica dell'inclusione non si accontenta, dunque, di un'alfabetizzazione strumentale (leggere, scrivere e far di conto): l'Unesco, infatti, sollecita e sostiene l'alfabetizzazione forte, dato che molti minori possono accedere solo ai primi gradi della scuola (talvolta, neppure a quelli!), ponendo il 2015 come meta per l'educazione inclusiva per tutti i bambini. Numerosi studi comparativi, finalizzati a valutare l'efficacia delle pratiche di integrazione o segregazione, hanno rilevato un netto miglioramento del rendimento scolastico negli alunni con disabilità inseriti in strutture comuni. Una meta-analisi olandese condotta su 31 studi, ha concluso che «[...] gli alunni delle classi comuni e quelli inseriti in strutture separate di educazione speciale differiscono per quanto riguarda le acquisizioni e l'intelligenza in genere. Gli alunni delle scuole riservate ai disabili cognitivi, in particolar modo, raggiungono un livello assai più basso rispetto a quello delle scuole elementari olandesi» (Pijl e Pijl, 1998, p. 5). Altre ricerche hanno dimostrato che, quando si creano condizioni di apprendimento

appropriate, gli studenti con disabilità realizzano maggiori acquisizioni del loro Programma Educativo Personalizzato in scuole comuni, piuttosto che in situazioni di segregazione (Winzer e Mazurek, 2000); lo stesso emerge dalla ricerca curata da Canevaro, d'Alonzo e Ianes (Canevaro, d'Alonzo e Ianes, 2009, pp. 57-122). Va ricordato che la segregazione, comunque, comporta non solo costi sociali, ma anche finanziari, soprattutto in seguito all'aumento delle certificazioni di alunni aventi «bisogni educativi particolari» (OCDE, 1999, p. 31).

La prospettiva e l'educazione inclusive, infatti, si rifanno a un modello complesso di disabilità, nel quale apprendimento e socializzazione procedono insieme, agganciandosi anche al progetto di vita e alla vita della classe, offrendo occasioni di conoscenza diretta affinché si costruiscano reti di integrazione che potenziano i processi di apprendimento: la *familiarizzazione* intesa come conoscenza mediata/vicina delle persone in situazioni problematiche ne favorisce il protagonismo, permette l'attenuazione degli stereotipi, l'evoluzione delle rappresentazioni personali e sociali. Tuttavia, per soddisfare un simile obiettivo, è necessario che i contenuti scolastici non siano autoreferenziali ma agganciati a un progetto di vita globale, e che l'apprendimento sia valorizzato come processo intraindividuale e interindividuale che avviene nell'interazione e nel confronto con gli altri — non nell'esclusione dal rapporto con gli altri.

In tal senso, l'inclusione si caratterizza prioritariamente con una *dimensione sociale*: non prima «riabilitare», poi socializzare, poi far apprendere, ma integrarsi in un contesto scolastico ricco nel confronto con i docenti e con i compagni; ad esempio, accedere e/o stare dentro alla comunità classe (di tutti) non è solo il fine dell'educazione inclusiva, ma è il *mezzo* stesso per conseguirla (Montuschi, 2004, pp. 511-516).

La prospettiva inclusiva esige adulti significativi che lavorino insieme, che offrano non solo un sistema custodialistico, ma di convivenza plurale e ricca attraverso l'esercizio quotidiano della democrazia e dell'uguaglianza (Sapucci, 2007), e sostiene l'*appartenenza* che accompagna i processi di identità e permette di *stare entro un campo di significati condivisi*. Fare «classi-ponte» significa, invece, determinare aprioristicamente le caratteristiche degli alunni, vivisezionarli a tavolino, in modo che siano il più possibile simili e omogenei, senza sbavature, senza guizzi creativi, senza punte di eccellenza che fungano da traino e sollecitino comportamenti imitativi. In una siffatta situazione, i significati simbolici condivisi sono monotematici e rimangono dentro a una ristretta e monocorde cerchia di persone; l'educazione inclusiva, invece, rende tangibile l'appartenenza perché, sostenendo i processi di identità, conduce al proprio riconoscimento, ma indica la strada anche per riconoscere gli altri — tutti gli altri — e farsi, da questi, riconoscere.

Trattandosi di un diritto, l'inclusione pretende che sia garantito a tutti, all'interno di una comunità che partecipa: non è possibile sostenere il (falso) problema che vede la contrapposizione tra scuola inclusiva e scuola meritocratica. Il merito, infatti, non può essere il talento sotterrato che non incontra mai un inciampo, né un conflitto: come scrive Canevaro, talento e merito stanno nella dimensione so-

ziale e il merito è tale se nella dimensione sociale incontra l'inciampo, il conflitto, l'ostacolo (Canevaro, 2006; 2008; 2009).

L'educazione inclusiva necessita di una pluralità di incontri con adulti significativi che siano anche competenti, perché il caldo abbraccio dell'insegnante unico — curricolare e/o di sostegno — può avviare e/o consolidare un rapporto fusionale che non è foriero di competenze, che può apparire come paradisiaco, ma rimane stagnante e non umanizza, né si umanizza, proprio perché non nasce alla logica comunitaria.

Ma non vorremmo, con queste riflessioni, fare il gioco di coloro che pensano che sia utile *togliere* (ridurre, frammentare) gli insegnanti di sostegno, anzi: noi intravediamo il rischio, reale, che sempre più l'insegnante di sostegno venga escluso, con il *suo* bambino disabile, dalla vita della classe e della scuola.

Andrea Canevaro ha più volte messo in luce — nei suoi lavori già richiamati — lo stretto legame di *senso* tra lo studente con disabilità e la sua classe, quando l'inclusione si muove su una dimensione partecipativa e co-evolutiva. È tuttavia innegabile che, non sempre, la qualità dell'integrazione scolastica si concili con la quantità delle ore di sostegno; anzi, talvolta, un unico sostegno tende a chiudere la relazione in un rapporto simbiotico, immodificato e immodificabile, privo di dinamicità e di evoluzione. La questione è oltremodo più complessa e richiede un impegno ben più ampio delle ore dell'insegnante di sostegno: un *sostegno diffuso* per il quale servirebbe anche un sistema premiante/incentivante e questo, come già detto, comporta una riorganizzazione globale della scuola nei suoi aspetti strutturali, organizzativi e di formazione degli insegnanti, ecc. (compresa la formazione continua di tutti coloro che sono nella scuola) (Sapucci, 2007).

L'*Index* propone un'idea ampia di sostegno interpretandolo come «ogni attività che accresce la capacità da parte della scuola di rispondere alle diversità degli alunni». «Fornire un sostegno individuale rappresenta solo una parte dello sforzo per accrescere la partecipazione degli alunni» (Booth e Ainscow, 2002; 2008, p. 114) e, secondo gli autori, quando la partecipazione di tutti gli alunni è garantita, la necessità del sostegno individuale diminuisce.

Ma l'idea ampia di sostegno sarà anche in grado di «mettere in rapporto l'attività di sostegno agli alunni che hanno bisogno con i cambiamenti necessari per tutti gli alunni» (Booth e Ainscow, 2002; 2008, pp.113-114), e questa indicazione attenua il *dilemma della differenza* sopra accennato, soprattutto se si segue una *concezione positiva*, indicata da Deleuze nelle sue opere, secondo la quale la differenza non è una struttura imposta a una realtà indifferenziata, quanto il modo stesso di esprimersi della realtà (Deleuze, 1997; Deleuze e Guattari, 2003).

In tal senso, come ricorda Dovigo, «guardare alla differenza in quanto singolarità positiva, come propone Deleuze, consente di cogliere la portata reale di un approccio alla diversità inteso non più come relazione che istituisce una differenza tra elementi simili, ma come condizione che emerge dall'identità stessa della vita delle persone»: le differenze, cioè vanno affermate perché siano generative di nuovi orizzonti derivanti dalla molteplicità delle culture, delle competenze e delle sensibilità che sempre attraversano i contesti scolastici (Dovigo, 2008, p. 17).

3. Le Linee Guida dell'Index e un auspicio

Riportiamo sinteticamente le *Linee Guida* per l'inclusione che si leggono nell'*Index*.

«L'inclusione nell'educazione implica:

- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni — e ridurre la loro esclusione — rispetto alla culture, ai curricoli e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;
- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni a essere educati nella propria comunità;
- riconoscere la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale» (Booth e Ainscow, 2002; 2008, p. 110).

Scrive Dovigo, nell'edizione italiana dell'*Index*: «[...] l'idea di inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di indaga-tezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un *processo*, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una *cornice* dentro cui gli alunni — a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola» (Dovigo, 2008, p. 13).

Ora, va detto che, in Italia, i processi di integrazione hanno rappresentato il più importante fattore di prevenzione per gli alunni con ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (evitamento di handicap aggiuntivi per tutti), ma anche un formidabile fattore di cambiamento e di innovazione scolastico e sociale. La Costituzione, soprattutto con gli impegni degli artt. 3 e 34, ha sostenuto questa esperienza che può divenire sempre più *inclusiva* anche arricchendosi, oggi, di inedite questioni (ad esempio, il sostegno diffuso) che la porteranno a lunghe discussioni e a scelte difficili. Saremmo mortificati nel ritornare a indegne logiche di *familismo amorale* (Banfield, 1958), che tendono a massimizzare i vantaggi

personali e a disinteressarsi completamente del bene comune e di tutti: insomma, a non occuparsi della prospettiva inclusiva in un'ottica ecosistemica.

Gli autori dell'*Index*, Booth e Ainscow, scrivono: «Inclusione implica il cambiamento: è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni, un ideale cui le scuole possono aspirare ma che non potrà mai realizzarsi compiutamente. Tuttavia l'inclusione comincia a realizzarsi non appena ha inizio il processo per la crescita della partecipazione. Una scuola inclusiva è una scuola in movimento» (Booth e Ainscow, 2002; 2008, p. 110).

Quest'ultima affermazione ci riporta alle molteplici ricerche — sopra ricordate — che evidenziano come molti alunni disabili non frequentino coetanei fuori dalla scuola: in questo caso, diviene ancor più preoccupante pensare di avere classi «dedicate» (per i disabili, per gli stranieri, per gli zingari, ecc.); se è vero che, frequentemente, abbiamo più risorse (umane ed economiche) di quelle che vengono effettivamente utilizzate, è venuto il tempo di individuarle, liberandoci della cecità che oscura la nostra capacità di rinnovamento e di *vedere di nuovo* ciò che è presente nei contesti che quotidianamente abitiamo, scuola compresa (Fele, 2002).

Bibliografia

- Banfield E.C. (1976), *Le basi morali di una società arretrata*, Bologna, Il Mulino.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE; trad. it. Dovigo F. e Ianes D. (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.
- Caldin R. e Succu F. (a cura di) (2004), *L'integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*, Lecce, PensaMultimedia.
- Caldin R. (2007), *Il Master in «Disabilità e interventi inclusivi nelle istituzioni e nel territorio»*, «Generazioni», n. 8, pp. 167-186.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2009), *Ineducabile educabile: dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità*, «L'integrazione scolastica e sociale», n. 8/2, pp. 120-126.
- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Trento, Erickson.
- Ciotti L. (2005), *Introduzione*. In AA.VV., *Gruppo Abele Quarant'anni. Il viaggio continua* (pp. 5-9), Torino, EGA.
- Clark C., Dyson A. e Millward A. (1998), *Theorising special education*, Londra, Routledge.
- D'Alessio S. (2005), *La proposta inclusiva in Italia: un'esperienza atipica o un modello riproducibile? Primi esiti di una ricerca sull'integrazione scolastica in Italia e più particolarmente nell'area riminese*, Atti del seminario internazionale «L'educazione inclusiva nel regno Unito: politiche, prassi e contraddizioni», 8 giugno 2005.

- Daniels H. e Garner Ph. (1999), *Inclusive education*, Londra, Kogan.
- Deleuze G. (1997), *Differenza e ripetizione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Deleuze G. e Guattari F. (2003), *Millepiani. Capitalismo e schizofrenia*, Roma, Castelvecchi.
- Dichiarazione di Madrid*, Madrid, 2002.
- Dovigo F. (2008), *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth e M. Ainscow (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE; trad. it. Dovigo F. e Ianes D. (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42), Trento, Erickson.
- EURYDICE (2003), *Special needs education in Europe*, European agency for development in special needs education.
- Fele G. (2002), *Etnometodologia*, Roma, Carocci.
- Guardini R. (1964), *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. In Id., *Scritti filosofici*, Milano, Bompiani.
- Hocutt A.M. (1996), *Effectiveness of special education: is placement the critical factors?*, «Special education for student with disabilities», n. 6, pp. 77-102.
- Hollenweger J. e Haskell S. (2002), *Quality indicators in special needs education. An international perspective*, Lucerna, SZH/SPC Edition.
- Ianes D. (2008), *L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*. In T. Booth e M. Ainscow (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE; trad. it. Dovigo F. e Ianes D. (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 43-104), Trento, Erickson.
- Leonardi M. (1998), *Filosofia e sviluppo della Riabilitazione*. In AA.VV., *Riabilitazione 2000. Una cultura interdisciplinare nella rimodulazione del servizio sanitario nazionale*, Padova, Offset.
- Montuschi F. (2004), *Dalla pedagogia speciale al «pensare speciale»*. In F. Montuschi e R. Caldin (a cura di), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, «Studium Educationis», n. 3, pp. 511-516.
- Morin E. (2005), *Etica*, Milano, Raffaello Cortina.
- OCDE (1999), *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*, Paris, OCDE.
- OECD (2001), *Education at a Glance*, Paris, OECD.
- OECD (2002), *Society at a Glance*, Paris, OECD.
- OECD (2003), *Education Policy Analysis*, Paris, OECD.
- OECD/CERI (2000), *Special Needs Education: statistics and Indicators*, Paris, OECD.
- OECD/CERI (2004), *Equity in Education: Student with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris, OECD.
- Oliver M. (1990), *The politics of disablement*, London, Macmillan.
- ONU (2006), *Convenzione Internazionale sui Diritti delle persone con Disabilità*, New York, ONU.
- Orlando Cian D. (1997), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Pijl Y. e Pijl S. (1998), *Are pupils in special education too «special» for regular education?*, «International review of education», vol. 4, n. 1, pp.5-20.
- Pradal M. (2007), *La classificazione ICF: prospettive di ricerca*, «L'integrazione scolastica e sociale», n. 6/1, pp. 60-75.
- Sapucci G. (2007), *Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 5, pp. 434-437.
- SEDC e CND (2003), *Mainstreaming in education: the Italian model and opportunities in the Countries of Southern Europe*, Pisa, Del Cerro.

- Stainback W. e Stainback S. (1990), *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- Terzi L. (2005), *Beyond the dilemma of Diffrenec: the Capability approach to disability and Special Educational Needs*, «The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain», vol. 39, n. 3, pp. 444-459.
- UNESCO (1994), *Dichiarazione di Salamanca. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità*, Salamanca, 7-10 giugno 1994, Paris, UNESCO.
- UNESCO (1999), *Salamanque – Cinq ans après. Rapport sur les activités de l'Unesco à la lumière de la déclaration de Salamanque et du cadre d'action*, Paris, UNESCO.
- UNESCO – Section for Special Needs Education (2000), *Inclusive Education and Education for All. A challenge and a vision*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2006), *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators*, Bangkok, UNESCO.
- Vislie L. (2003), *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*, «European journal of special education needs education», vol. 18, n. 1, pp. 17-35.
- Warnock Committee (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, D.S.E.
- WHO (2001), *ICF: International Classification of Functioning, disability and health*, Geneva, WHO; trad. it. OMS (2002), *ICF: Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson.
- Winzer M. e Mazurek K. (2000), *Special education in the 21st century. Issues of inclusion and reform*, Washington, Gallaudet University Press.

Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare confini e barriere invisibili

Paola Milani

Professore associato di Pedagogia della Famiglia,
Facoltà di Scienze della Formazione,
Università degli studi di Padova

1. Storicamente: un muro...

Nella maggior parte dei paesi occidentali l'educazione è stata concepita per lungo tempo come «affare di famiglia», ma, a partire dal XIX secolo, con l'introduzione dell'obbligo scolastico, lo Stato ha affermato il proprio dovere e il proprio diritto a educare i bambini.

A questo periodo corrisponde quello dell'istituzionalizzazione diffusa: molti bambini, per poter studiare, lasciano i genitori per andare in collegio; lo Stato porta via forza lavoro alle famiglie, con l'idea che i minori, per essere educati, debbano allontanarsi dai genitori, ritenuti inadeguati a svolgere tale compito. In questo modo lo Stato esprime un giudizio severo sul nucleo familiare, sulla sua incapacità educativa, affermando che il territorio dell'educazione è suo, ergendo un muro di difesa contro l'ingerenza della famiglia.

Nella successiva epoca della de-istituzionalizzazione — che coincide con un grande movimento che tende a concepire l'educazione come un compito specifico delle famiglie e delle comunità locali, nella convinzione che i bambini vadano tolti dagli orfanotrofi per essere dati in affido o in adozione, i disabili allontanati dagli istituti e i malati mentali dagli ospedali psichiatrici — anche nella scuola si afferma il diritto dei genitori alla partecipazione e nasce l'esperienza dei decreti delegati.

Da alcuni anni assistiamo al declino di questa esperienza, con un evidente calo della partecipazione delle famiglie, un giudizio negativo da parte del mondo insegnante sulla tendenza della famiglia a delegare le proprie responsabilità alla

scuola, un aumento delle denunce sperte da genitori contro gli insegnanti, e un generale scontento delle famiglie nei confronti dell'istituzione scolastica.

Tutto ciò a fronte di un lungo e persistente impegno del discorso pedagogico nell'affermare la necessità che la scuola e la famiglia educino insieme: ripercorrendo la storia della pedagogia, come la letteratura più recente in materia, vediamo, infatti, che in essa è costantemente presente l'idea della co-educazione. Nonostante, cioè, la consapevolezza teorica che nessun soggetto possa educare da solo, nella realtà oggi continuiamo a trovare muri e barriere comunicative di ogni genere, come dimostra, ad esempio, la frequenza con cui nelle scuole, anche dell'infanzia, si trovano cartelli con frasi di questo tipo: «i genitori non possono accompagnare il bambino all'interno dell'edificio scolastico, ma devono fermarsi al cancello». La scuola continua, cioè, a sentire il bisogno di marcare il proprio confine, di affermare che scuola e famiglia sono due territori distinti, tra cui c'è un conflitto che giustifica il bisogno di mantenere le distanze per evitare di entrare l'uno nel territorio dell'altro, mentre, nel sapere pedagogico, si è fatta sempre più strada l'idea della scuola come un «contesto relazionale» che riconosce l'importanza di tutte le componenti della sua realtà, cioè parte integrante del territorio in cui si situa, in una logica ecologica dello sviluppo umano.

Gli orientamenti attuali più condivisi nell'ambito della pedagogia della famiglia invitano i due soggetti ad abbandonare le vecchie contrapposizioni del tipo: la scuola istruisce, la famiglia educa, ecc., per trovare invece strade che medino la quotidianità dei bambini fra casa e scuola facilitandone le connessioni. Si tratta di un approccio che pone al centro dell'intervento educativo non tanto il bambino o il genitore, ma il bambino *con* il suo genitore, per sostenere e rafforzare la relazione educativa fra essi. Il modello relazionale del partenariato concepisce genitori e insegnanti come alleati nell'educazione, per mettere in comune i rispettivi saperi e integrare le competenze in vista di un obiettivo educativo condiviso (Bouchard, 2002).

Sull'angoscia scolastica dei genitori, sulla loro difficoltà a gestire le aspettative, le ansie, le preoccupazioni relative all'esperienza scolastica dei figli, prospera un fiorente mercato. Alcuni autori mettono in rilievo come oggi i genitori si sentano non tanto dimissionari, quanto *dépassés*, oltrepassati dai loro stessi limiti, dalla complessità del compito educativo e del sistema scolastico del vivere oggi, finendo così per usare spesso una strategia di fuga, non perché non vogliano partecipare o per disinteresse, ma piuttosto perché non sono in grado di affrontare la scuola e le sue richieste. D'altro canto, neppure gli insegnanti dispongono generalmente degli opportuni strumenti professionali, né le scuole mettono loro a disposizione le condizioni organizzative per affrontare il disorientamento dei genitori, l'emergenza educativa attuale e soprattutto la complessità dei bambini «delicati», quei bambini che hanno non una disabilità chiaramente certificata, ma difficoltà varie legate soprattutto ad appartenenze familiari difficili. Quei bambini che, cioè, provengono da famiglie in situazione di svantaggio socio-culturale, o con problemi di natura psicologico-educativo-relazionale (per non parlare delle famiglie che sono

in carico ai servizi di protezione e tutela dell'infanzia per ragioni legate a carenze educative o a varie forme di abusi psicologici o fisici).

Quali sono gli strumenti propriamente educativi che permettono oggi alla professione di insegnante di affrontare tutto ciò? Di evitare di trasformare ogni questione educativa in un problema di natura clinica da portare nell'ambulatorio dello psicologo?

A noi pare che uno strumento di natura educativa sia proprio la co-educazione: il fronteggiare la crescita dei bambini senza frammentarli nei molti contesti in cui essi vivono la vita quotidiana, ma supportando piuttosto tale crescita con la forza di un'educazione condivisa tra adulti che svolgono la loro funzione educativa intenzionalmente e in forma mediata, ossia assunta responsabilmente, ponendosi insieme la questione: «Cosa significa oggi educare bene i bambini?».

2. È proprio necessario co-educare?

A questo punto, non è forse inutile ricordare perché ai bambini serva andare a scuola, in quanto la prospettiva pedagogica della co-educazione evidentemente non concepisce l'educazione scolastica come mera istruzione e/o puro apprendimento, ma, per l'appunto, come educazione, promozione integrale della persona umana nella complessità di tutte le sue dimensioni. In questa prospettiva, l'educazione non appartiene più solo a un'istituzione, diventa anche luogo di inclusione dei genitori, in quanto si riconosce che, per educare un bambino nella sua completezza, gli insegnanti hanno bisogno dei suoi genitori. Co-educare un bambino non significa, quindi, che gli insegnanti facciano un lavoro in più — per l'appunto quello di educare i genitori oltre ai bambini —, ma che si mettano in un atteggiamento relazionale aperto ai genitori, in cui sia possibile elaborare, per ogni bambino, un progetto educativo condiviso tra scuola e famiglia. Si tratta, quindi, di varcare il territorio dell'altro e provare ad abitare una soglia che è stata a lungo disertata, abbandonata da entrambi i confinanti.

In questa soglia è oggi possibile, per gli insegnanti, incontrare i genitori. Non è del tutto vero, infatti, che i genitori non partecipano; è vero, piuttosto, che le famiglie oggi sono molto diverse tra loro, che le loro strutture sono più varie che mai, che le culture educative che esse portano a scuola sono eterogenee, che le logiche partecipative sono altrettanto differenti tra loro. Ma è anche vero che, soprattutto per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e primaria, esauritasi l'epoca della partecipazione, i genitori oggi, in linea di massima, partecipano ai momenti di vita collettiva fuori e dentro la scuola con altre motivazioni, meno ideologiche e più pedagogiche: il disorientamento rispetto al compito educativo, il senso di inadeguatezza, il bisogno di formarsi e confrontarsi con altri. Forse ogni educatrice di nido o di scuola dell'infanzia potrebbe confermare che quando un genitore, oggi, le affida il suo bambino, le consegna sempre anche una domanda: «Sono io capace di educare questo bambino?». È su questo interrogativo, su questo bisogno di sostegno alla funzione educativa parentale, che oggi si può rilanciare la

co-educazione. La scuola, tuttavia, è in difficoltà: molti insegnanti sono stanchi, demotivati e frustrati, il valore sociale della loro professione è sempre più misconosciuto, molti si domandano: «Perché accollarsi anche la responsabilità dei genitori? Non bastano i bambini e tutti i guai che portano a scuola? Non bastano le loro crescenti difficoltà di apprendimento e comportamento?».

Le ragioni per cui oggi co-educare i bambini è ritenuto indispensabile dalla maggior parte degli esperti sono molteplici. Non avendo il tempo di illustrarle in questa sede, accenniamo solo al fatto che diverse ricerche (Pourtois, Desmet e Lahaye, 2007; OECD, 2007; Dubet, 1997; Bergonnier-Dupuy e Esparbès-Pistre, 2000) mettono in luce la potenza dell'influenza familiare sullo sviluppo e gli apprendimenti successivi dei bambini: è oggetto di evidenza empirica, oramai, il fatto che lo stile educativo dei genitori, associato ad alcune variabili quali il ceto sociale, il clima familiare, il livello di istruzione dei genitori, le reti sociali della famiglia, faccia la differenza rispetto alle opportunità che offriamo ai bambini per il loro futuro. Mobilitare, dunque, il potenziale educativo dei genitori, al fine di favorire la crescita dei bambini, diviene un compito essenziale di ogni soggetto che si trova alle prese con l'educazione, *in primis* la scuola.

Educare non è un compito semplice, né tanto meno naturale: i genitori hanno bisogno di imparare molto in tal senso, e gli insegnanti possono giocare un ruolo positivo in questo processo. A ciò è, dunque, finalizzato il tentativo sempre più diffuso di costruire relazioni basate sul partenariato tra scuola e famiglia.

La letteratura di riferimento riconosce che per avviare un reale partenariato — e non un «partenariato-bidone» — ci sono dei passi concreti da fare: il primo consiste nel conoscersi e riconoscersi nelle rispettive differenze, chiarire qual è il ruolo dell'insegnante e quale quello del genitore nell'educazione dei bambini.

- Rispetto a questo, nel partenariato, l'insegnante, nei confronti del genitore:
- non si pone nel ruolo di *formatore* e neppure intende in malo modo il termine «formatore»: non dice ai genitori cosa devono fare per «educare bene» i loro figli;
 - non svolge neanche la sola funzione di *informatore* (una riunione e uno/due colloqui all'anno per trasmettere le informazioni/valutazioni essenziali sulla classe e sul rendimento del figlio);
 - non relega il genitore al ruolo di *ingerente/controllore* del lavoro dell'insegnante a scuola;
 - non riduce il genitore a quello a un mero partecipante alla gestione scolastica, investito di una presenza non più che formale nei consigli di classe, e che non interferisce, in quanto la partecipazione è limitata a uno o due genitori che non svolgono di fatto una reale funzione di rappresentanza di tutto il gruppo classe;
 - non strumentalizza la presenza del genitore per compiti di natura esecutiva: accade che i genitori vengano a scuola a mettere le copertine sui libri della biblioteca, senza però sapere nulla di come la scuola promuova la lettura con i bambini né condividere, su questo, un progetto educativo con gli insegnanti (Epstein, 2001).

3. Crossing the borderline

È in questo contesto che la pedagogia della co-educazione suppone che ognuno possa imparare dai saperi e dalla ricchezza dell'altro, e invita quindi la scuola ad attraversare il confine che la separa dalla famiglia, aiutandola a trovare il proprio posto nella sfida dell'educazione attuale, riposizionandosi nella società, accogliendo al suo interno non il bambino-alunno, ma il bambino intero, con la sua storia, le sue relazioni e i suoi mondi vissuti. È in questo movimento di apertura che la scuola riconosce che l'educazione dei bambini riguarda tutti, e che ciascuno può occupare un posto in questo processo: essa si connette così all'esterno, accende le luci, ossia incontra i genitori negli orari in cui le loro condizioni di vita lo consentono, favorisce e ricerca la contaminazione fra i saperi della scuola e i saperi della famiglia rispetto al bambino (Milani, 2008).

Fare tutto questo — permettere cioè il passaggio dalle enunciazioni di principio che vedono sostanzialmente tutti d'accordo ai processi che nella pratica permettono l'attualizzazione di questi principi — non è immediato.

Il MIUR, da alcuni anni, invita insistentemente le scuole di ogni ordine e grado ad andare in questa direzione, basti ripercorrere la storia di alcuni tra i più significativi e recenti provvedimenti a riguardo: la legge 53/2003, che indica esplicitamente la necessità di fornire strumenti che abbiano lo scopo di «favorire [...] la crescita della persona [...], nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori»; il successivo decreto 59/2004 sul Piano dell'Offerta Formativa; il Patto Educativo di Corresponsabilità introdotto dall'art. 3 del D.P.R. 275/2007, che riprende lo Statuto degli Studenti; le linee di indirizzo generali per la prevenzione del bullismo; il Patto Educativo di Corresponsabilità, presentato nel Quaderno del MIUR del febbraio 2009.

In sintesi: anche l'invito del Ministero è quello di portarsi nel terreno di gioco avversario per giocare una partita per cui, però, né gli insegnanti né i genitori sono stati allenati. Si aprono a questo punto molte questioni cruciali, ed almeno una di esse sarà affrontata in questa sede: di quale tipo di formazione, sia di base che continua, necessitano oggi gli insegnanti per tradurre i principi in percorsi operativi concretamente attuabili? Quali sono le condizioni organizzative perché la scuola possa realisticamente aprirsi a questa relazione?

Quando un insegnante inizia un anno scolastico, la prima persona che incontra è il genitore, non il bambino, e molto spesso non ha alcuno strumento per iniziare e costruire una relazione di tipo pedagogico con questo genitore. La stragrande maggioranza degli insegnanti lamenta la mancanza di competenze pratiche e di sostegni teorici adeguati a condurre tale relazione. Ad esempio, anche nei casi in cui è stato realizzato il patto di corresponsabilità, molto spesso il collegio docenti ha presentato un documento per la sottoscrizione in una veloce riunione informativa all'assemblea dei genitori: un progetto finalizzato a costruire relazioni è diventato un atto formale che le famiglie hanno firmato per puro dovere.

Il punto, allora, ci pare sia capire come permettere agli insegnanti di costruire relazioni basate sul partenariato, dando loro le competenze necessarie per fare ciò,

e in che modo impegnarsi perché corresponsabilità, co-educazione e partenariato non rimangano belle parole destinate a passare presto, come tutte le mode.

4. Due piste per l'intervento: formazione di base e formazione continua¹

Ci concentriamo dunque in questo ultimo paragrafo su questo tema, circoscrivendo però il nostro intervento alla formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, e non certo perché gli insegnanti della scuola secondaria, pur con le dovute differenze, non dovrebbero anch'essi venire coinvolti in questi processi.

Per quanto riguarda la formazione di base degli insegnanti nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, rimandiamo a un nostro recente lavoro in cui la questione è affrontata specificamente (Milani, 2009), mentre di seguito presentiamo la proposta di un percorso di formazione continua. Prima di addentrarci in esso, ci pare importante un accenno al fatto che la formazione continua degli insegnanti in Italia, e non solo per quanto riguarda l'ambito specifico delle relazioni scuola-famiglia, è ancora oggi un tallone d'Achille. Da quando la formazione di base è passata alle Università, la formazione in servizio è rimasta in capo alle scuole, addirittura ai singoli Istituti comprensivi che la gestiscono in maniera autonoma. È evidente, dunque, come manchi sia qualunque forma di continuità fra i due sistemi, sia una sistematicità e una logica unitaria nel sistema stesso della formazione continua.

4.1. Un modello di formazione continua degli insegnanti alla relazione con le famiglie

Come lavorare ogni giorno nella prospettiva della co-educazione dei bambini e delle bambine, alimentando rapporti di aperta fiducia, condividendo e integrando i saperi, affiancando mamme e papà affinché si sentano sostenuti in un atteggiamento attivo e responsabile rispetto all'educazione dei figli?

Questi interrogativi sono all'origine del percorso formativo che è stato sperimentato in diverse scuole della Provincia di Padova, e che è diventato la base di una sorta di modello di formazione continua che di seguito presentiamo. Tale modello nasce in risposta alla sollecitazione continua che perviene, su questo tema, agli insegnanti da parte del mondo della scuola a «fare formazione», e all'interno di uno specifico progetto di ricerca che ha avuto lo scopo di formare le insegnanti della scuola dell'infanzia alla relazione con le famiglie, in una prospettiva di valorizzazione delle risorse educative della scuola come della famiglia.

¹ Questo paragrafo è stato scritto congiuntamente da Paola Milani e Elena Pegoraro, assegnista di ricerca che ha condotto, insieme a Marco Ius, il progetto che in questo paragrafo viene presentato.

Il percorso si è snodato nel corso di 2 anni scolastici attraverso 15 incontri. Due principi di fondo soggiacciono al modello:

1. gli insegnanti sono considerati soggetti protagonisti del processo formativo, co-costruttori di ipotesi interpretative e di nuova riflessività intorno ai problemi che nascono nella pratica, mai semplici destinatari. Per questo il percorso si serve di un metodo attivo;
2. la formazione e la ricerca si intrecciano: la formazione è costruita in modo tale da promuovere un processo conoscitivo da cui scaturiscano le suddette nuove ipotesi interpretative, in un lavoro di ermeneutica della pratica (Mortari, 2007), di ricerca della teoria che c'è dentro a ogni pratica. In questo incrocio, la costruzione di un sapere dell'azione — ossia di un sapere che viene dall'esperienza e la esplora attraverso teorie di riferimento (si sottopone la pratica a esplorazione, interrogazione, indagine, pensiero) in maniera inter-soggettiva, dunque attraverso l'apporto del discorso che si fa nel gruppo dei partecipanti alla formazione (comprensivo di formatori e formandi) — diviene processo formativo finalizzato a sostenere e accompagnare le insegnanti impegnate nel contesto dell'azione (Bove, 2009).

Questi due principi chiave trovano attuazione attraverso la modulazione del percorso nelle 3 fasi di intervento descritte di seguito:

– *Fase a: analisi dei discorsi e delle rappresentazioni.* Non si parte offrendo alle insegnanti un discorso teorico sulle relazioni scuola-famiglia, ma piuttosto uno spazio libero di espressione dei vissuti, dei modelli culturali e delle rappresentazioni che governano implicitamente il proprio modo di agire nelle situazioni. Si procede quindi, nel gruppo di discussione, all'interrogazione del quotidiano, chiedendo agli insegnanti di esprimere il loro discorso sui genitori, di ammettere i pre-giudizi, i sentimenti, le ambivalenze che contraddistinguono il proprio comportamento nei confronti delle famiglie. Si parte, cioè, dal ri-pensare ciò che si fa e perché lo si fa, per svincolare il proprio fare dai rischi di pratiche automatiche e inconsapevoli, dagli *habitus* che rendono spesso lo stesso fare ripetitivo, un agito automatico (Pourtois e Desmet, 2004), per ritrovare, invece, il senso di un *agere* intenzionale.

Nella sperimentazione condotta, le insegnanti hanno iniziato il percorso, dopo aver creato un opportuno clima relazionale basato sul riconoscimento reciproco e il non-giudizio, affrontando come prima questione la «paura dei genitori»: identificandola, facendole spazio, nominandola, esplicitandola. Alcuni degli aggettivi maggiormente utilizzati per definire i genitori dei bambini e delle bambine sono stati: disorientati, insicuri, deleganti, menefreghisti, super-impegnati, ansiosi, poco partecipativi, poco collaborativi, giudicanti, iperprotettivi. Imparando a riconoscere le barriere invisibili della comunicazione, è stato possibile cominciare a costruire, incontro dopo incontro, una sorta di «pre-giudizio positivo» verso le famiglie.

La rinnovata disponibilità delle insegnanti verso i genitori è stata un traguardo psicologico raggiunto solo al termine di questa prima tappa: partendo dal loro

discorso sulle famiglie hanno preso sempre più coscienza del fatto di dover lavorare con mamme e papà, ri-adattando l'idea di «genitore ideale» a quella di «genitore reale». Il passo ulteriore è stato quello di identificare le risorse di queste famiglie. La fatica, la paura, l'ansia, il rifiuto del lavoro con le famiglie e della «contaminazione dei saperi», il convincimento che lavorare con i genitori potesse richiedere un surplus di energie, sono stati alcuni dei vissuti latenti che le insegnanti sono riuscite a esplicitare a loro stesse e al gruppo.

Ghosts in the classroom è stata la conclusione di questa fase: sembra che quando si incontrano i genitori, nell'aula siano presenti solo loro e gli insegnanti, e che tutto finisca lì, invece in quell'aula ci sono insegnanti, genitori, le paure degli insegnanti nei loro riguardi e le loro nei riguardi dei genitori, pregiudizi reciproci, barriere comunicative invisibili, ostacoli che ciascuno pone... e molti altri fantasmi di questo genere. Tutto questo materiale va lasciato emergere, discusso, analizzato, ordinato dentro una cornice anche teorica che si costruisce insieme e a posteriori, in cui sostanzialmente si confrontano le rappresentazioni del gruppo con le teorie sociologiche, psicologiche e pedagogiche sulle famiglie oggi, le ragioni teoriche della co-educazione, le dinamiche e le logiche relazionali che famiglia e scuola utilizzano secondo quanto emerge in diverse ricerche (Epstein, 2001; Kellerhals e Montandon, 1991).

- *Fase b: conoscenza e analisi delle pratiche.* In questa seconda fase si sottopongono le pratiche di relazione con le famiglie in atto nelle singole scuole ad analisi riflessiva. Sono necessari almeno 5 incontri di circa 3 ore l'uno, nei quali si analizzano: le modalità relative al primo inserimento dei bambini a scuola; la gestione del colloquio individuale, dell'assemblea di classe, dei momenti informali di relazione con le famiglie (ingresso, commiato, feste, ecc.); la gestione del piccolo gruppo di discussione su tematiche educative con i genitori.

In questa fase abbiamo fatto ampio uso della video-registrazione: è stata video-registrata, ad esempio, una serie di primi colloqui insegnanti-genitori realizzata prima dell'inserimento nella scuola dell'infanzia di bambini di 3 anni. Le videoregistrazioni sono state utilizzate nei successivi incontri di formazione per l'analisi e la discussione.

È a questo punto che di solito le insegnanti prendono consapevolezza della mancanza di formazione sul versante specifico della relazione e della comunicazione, sia in generale che con i genitori. Questa è una debolezza strutturale che riguarda la formazione di base degli insegnanti: il docente, in quanto educatore, è innanzitutto un professionista della relazione, ma quasi mai ha potuto godere di una formazione approfondita e specifica su questo argomento.

Nella prima sperimentazione di questo modello, la fatica maggiore segnalata dalle insegnanti è stata rilevata nel colloquio individuale, in quanto la relazione *vis-à-vis* presuppone un'attenzione dedicata e personalizzata, un potenziale tempo e spazio di conoscenza reciproca, nel quale si realizza, più che in ogni altro, la possibilità di co-educare.

«Speriamo che bussino alla porta» è una delle espressioni più usate dalle insegnanti durante l'analisi delle videoregistrazioni: essa sottolinea, da una parte,

la volontà che qualcuno le «venga a salvare» da quella situazione disagiata, e, dall'altra, l'esigenza pressante di rimanere entro i tempi prestabiliti, in modo da poter arrivare alla fine della giornata avendo esaurito i colloqui senza aver fatto aspettare troppo qualche mamma fuori dalla porta. Abbiamo dunque lavorato affinché le insegnanti potessero scoprire e interiorizzare alcune delle abilità di base del counseling declinate in chiave pedagogica, esercitandosi al fine di utilizzarle nei colloqui con le famiglie e sentirsi maggiormente sicure di sé nella comunicazione con loro.

Inoltre, mediante la visione condivisa dei filmati relativi alle videoregistrazioni dei primi colloqui è stato possibile analizzare le modalità di comunicazione con le famiglie, riconoscendo nei comportamenti verbali e non verbali le azioni educative e le teorie implicite (Pourtois e Desmet, 2004) dell'educazione degli uni e degli altri. Il colloquio ha assunto il valore di testo su cui lavorare per permettere al sub-testo (paure, pre-giudizi, ostacoli, ecc.) di affiorare (Lawrence-Lightfoot, 2003).

Questa fase del percorso si è conclusa con la costruzione di uno strumento operativo che fosse condiviso e da utilizzare come «vademecum» per valorizzare in chiave pedagogica, nei futuri primi colloqui, la «conversazione» con i genitori. Non tanto un «colloquio» con i genitori, che indica più un dovere professionale che un incontro inter-umano, quanto una «conversazione essenziale» (Lawrence-Lightfoot, 2003), che sottolinea invece un «versare insieme», un «volgersi comune verso una stessa meta», la messa in campo distesa dei diversi punti di vista. Il «vademecum» ha rappresentato, per quanto riguarda lo specifico del colloquio, la sintesi condivisa dell'analisi di testo e sub-testo che le insegnanti hanno potuto elaborare attraverso la visione delle videoregistrazioni.

- *Fase c: accompagnamento delle pratiche.* Il cambiamento non è definibile a priori, ma si costruisce in itinere attraverso spazi di riflessività condivisa, l'accettazione della sfida di prendere le distanze dal consueto e dalla sicurezza del noto per entrare in dimensioni inattese del processo di conoscenza (Bove, 2009). In ogni incontro, l'obiettivo dei ricercatori-formatori era pertanto quella di far sì che l'analisi sfociasse in una nuova progettazione, in modo che ogni gruppo di insegnanti, all'interno della storia, delle abitudini, della singola realtà del proprio plesso, potesse via via costruire le proprie modalità di gestione delle pratiche, all'interno di un modello condiviso di relazione con le famiglie, piuttosto che usare pratiche standardizzate di relazione, da utilizzare a prescindere dalle specificità di ogni scuola.

Nel percorso c'è stata la dichiarata volontà dei conduttori di utilizzare, nel loro rapporto con le insegnanti, uno stile di lavoro improntato anch'esso al partenariato, rispettoso delle loro competenze e saperi, capace di identificare e rafforzare le risorse, abile nell'affiancarsi per ampliarle e ottimizzarle. Ciò ha permesso, quindi, alle docenti di sperimentare in prima persona il modello di relazione con cui proporsi successivamente ai genitori.

La ricerca e l'intervento sulle relazioni scuola-famiglia proseguiranno a partire dal prossimo anno scolastico in autonomia, ossia a opera delle stesse inse-

gnanti che hanno chiesto per il futuro solo periodici incontri di supervisione circa l'utilizzo del vademecum e l'implementazione di nuove pratiche relazionali fra scuola e famiglia.

Attraverso questo percorso formativo, le docenti hanno riconosciuto i fantasmi, analizzato il sub-testo, varcato il confine, abitato alcune soglie, giungendo così a far propria la definizione di servizio educativo data da Howard Gardner: un servizio educativo, qualunque esso sia, è un luogo che prolunga le possibilità educative dei genitori, un luogo dove esse possano trovare sintesi, piuttosto che antitesi.

Certamente, per arrivare a creare positivi prolungamenti e fertili contaminazioni fra scuola e famiglia, molto altro resta ancora da fare.

Bibliografia

- Bergonnier-Dupuy G. e Esparbès-Pistre S. (2000), *Style éducatif parental et stress scolaire: leur influence sur le développement cognitif et les acquisitions scolaires de l'enfant*, Biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris, 12-15 avril 2000.
- Bouchard J.M. (2002), *Partenariat et agir communicationnel*. In V. Guerdan, J.M. Bouchard e M. Mercier (a cura di), *Partenariat: chercheurs, praticiens, familles* (pp. 115-130), Outremont, Québec, Les Éditions Logiques.
- Bove C. (a cura di) (2009), *Ricerca educativa e formazione*, Milano, Franco Angeli.
- Dubet F. (a cura di) (1997), *Écoles, familles: le malentendu*, Paris, Textuel.
- Epstein J.L. (2001), *School, Family and Community partnerships: preparing educators and improving schools*, Boulder, Colorado, Westview Press.
- Kellerhals J. e Montandon C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Lawrence-Lightfoot S. (2003), *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*, New York, Ballantine Books.
- Milani P. (a cura di) (2008), *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Milani P. (2009), *La Pedagogia della Famiglia per la formazione degli insegnanti*, «La Famiglia», vol. 248, pp. 54-63.
- MIUR (2009), *Quaderno del patto di corresponsabilità educativa*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci.
- OECD (2007), *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*, voll. 1 e 2, Paris, OECD.
- Pourtois J.P. e Desmet H. (2004), *L'educazione implicita*, Pisa, Del Cerro.
- Pourtois J.P., Desmet H. e Lahaye W. (2007), *Transmettre*, Bruxelles, De Boeck.

Verso una Scuola aperta all'ascolto e all'avventura conoscitiva

di Cosimo Laneve

Professore ordinario di Didattica generale,
Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bari

Il libro di François Bégaudeau *Entre le murs* (2006) ci chiede di prendere partito fra il «prof.» e gli studenti di una terza classe di scuola secondaria di primo grado, nella gran maggioranza figli di immigrati.

In una scuola della periferia parigina comincia un nuovo anno: così inizia questa storia, che resta poi quasi tutta «dentro le mura» dell'aula in cui François «insegna francese». Ma questa espressione è inadeguata. Quello che il professore tenta di insegnare ai suoi allievi è la capacità di tradurre in parole e pensiero la loro voglia di essere padroni di sé. Non c'è pregiudizio nello sguardo di François: neri o magrebini, cinesi o autoctoni, quelli che ha di fronte sono singoli individui in formazione.

Il docente-narratore ha modi diretti, sgobba, non è uno che si tira indietro. Nato nel 1971, Bégaudeau è sotto i quaranta, ha fatto le scuole secondarie e l'università fra la seconda metà degli anni Ottanta e la prima metà dei Novanta: niente ideologismi di vecchia data, è un insegnante dell'ultima generazione.

La sua fatica lì per lì ci appassiona, ci sembra vera; ma, se «zummiamo», le cose si complicano.

Non lo cogliamo mai mentre cerca di capire quali sono gli ostacoli veri, dentro e fuori, che gli impediscono di lavorare. Per lui l'unico ostacolo (reale) paiono essere proprio i ragazzi, specialmente quelli che non gli vogliono bene. Si limita a registrarne l'abbigliamento, l'ignoranza, la pessima educazione; li combatte per lo più con l'ironia e il sarcasmo; spesso addirittura li umilia, e non a caso gli allievi gli rispondono: «prof., lei esagera».

Attorno a François si muove un microcosmo complesso. Come lui, ognuno con un suo stile umano e didattico, un piccolo gruppo di colleghi affronta una guerra quotidiana.

Il libro ha il merito di mostrarci come nelle aule della scuola media francese (Lang, 2008) le cose non si discostano molto da come vanno nel nostro Paese.

L'Italia, però, non rappresenta in generale un caso a sé. In tutti i Paesi sviluppati, difatti, avvertite non poche carenze e conseguenti preoccupazioni, è stata avviata un'intensa riflessione sulla qualità degli apprendimenti, sulla capacità inclusiva della Scuola, sul suo ruolo futuro.

Non è mia intenzione ripercorrere la topica delle lamentele né quella delle analisi sociologiche o delle descrizioni culturali, e via dicendo.

E neppure mi lascerò allettare dalla sola alternativa che, recentemente, si sia riuscita a prospettare, sebbene non priva di un certo snobismo elitario velato di realismo, quella, cioè, dell'*home schooling*,¹ ovvero del precettore privato, un'istituzione tipicamente aristocratica, buona, al più — e a esso perfettamente compatibile — per il «giovin signore» della Milano settecentesca, descritta con amabile ironia ne *Il Giorno* dall'abate Giuseppe Parini.

La Scuola è tema talmente centrale nella vita civile e democratica di un Paese da dover risultare estraneo a ogni visione partigiana.² Affrontarlo comporta una serie di puntualizzazioni e di richiami, oltre che un discorso diretto a scandagliarne le ragioni profonde, il quale ovviamente esorbita dall'economia di un articolo; in questa sede mi limiterò, pertanto, a fare qualche rapida sottolineatura e a elaborare qualche breve considerazione che talora si avvarranno del tono assertivo con talune semplificazioni nell'argomentare. Per questi limiti mi scuso in anticipo.

Una parola sul «taglio»: ovviamente progettuale, con tre segmenti tematici che contribuiscono, me lo auguro, a rendere perspicuo il mio intervento.

1. Punti di analisi

1.1 Status del sistema scolastico

Oggi la Scuola italiana attraversa un momento che i più definiscono drammatico, la cui acme è data dalla sua incapacità di offrire un modello di convivenza e di rispetto reciproco basato sul riconoscimento di regole comuni per i cittadini di domani.

¹ L'*home schooling* è sostenuto da Karen Hughes, deputata repubblicana consigliera dell'ex presidente George W. Bush. Di recente il fenomeno della «scuola a casa» ha assunto in Francia, negli Usa, e anche in Italia, peculiare rilevanza socio-culturale in pieno contrasto con la scuola pubblica. Si vedano Di Stefano, Rudestam e Silverman, 2003, pp. 269-272; Bauman, 2001.

² Al riguardo si veda il recente dibattito aperto da Baricco (2009a) sull'esigenza di investire sulla Scuola, con interventi successivi di Muti et al. (2009), Scurati (2009) e Zucconi, con replica di Baricco (2009b).

Se fino a ieri il suo compito principale era quello di trasmettere e conservare il passato, oggi è quello di preparare i giovani alla società in cui sono destinati a vivere: la Scuola odierna è debole su entrambi i fronti. È un sistema educativo rigido (si pensi, per esempio, al modello curricolare, incapace di far fronte alla complessità della realtà preadolescenziale e giovanile), debole, stanco, che fa sempre più fatica a far appassionare alla conoscenza: s'impara molto di più a casa, nelle strade, da Internet, dai CD-rom e persino dalla televisione. Il processo di apprendimento è in realtà, attualmente, sempre più un autoapprendimento in cui occorrono tecniche diverse da quelle in uso oggi nella nostra Scuola. Il centro del progetto educativo deve essere lo studente, non già la struttura scolastica. Non ha più senso un percorso formativo identico per tutti.

Ne consegue che il confronto con i sistemi scolastici di altri Paesi, non solo europei, è impietoso.

Anche se va subito avvertito che la negatività vale per la scuola secondaria, mentre per la primaria e per quella dell'infanzia i dati sono diversi e assai confortanti. Se, infatti, gli alunni della primaria escono in generale dai confronti internazionali con risultati perfino lusinghieri, già all'inizio del ciclo secondario i nostri giovani mostrano, invece, un consistente deficit di conoscenze e di competenze rispetto ai coetanei dei Paesi con i quali siamo soliti misurarci. Un ulteriore motivo di allarme è che il deficit risulta particolarmente grave nei saperi matematici e scientifici. Saperi, questi, decisivi per tenere il passo dell'economia della conoscenza.

A cadenza regolare il rapporto PISA (*Programme for International Student Assessment*) ne mette a nudo i ritardi. In particolare i test internazionali, preparati dall'Ocse e adottati anche da molti altri Paesi, valutano con prove uguali per tutti gli studenti le competenze linguistiche, matematiche e scientifiche, misurate su una base nozionistica, ma con il metodo del «problem solving», cioè le capacità operative che poi servono alle aziende e diventano chiave nel mondo produttivo, segnato dall'ipercompetitività. Al di là dei *caveat* metodologici e della desiderabilità di affinare gli strumenti di valutazione (Gavosto, 2009, p. XII), non si può non annotare che ancora una volta l'Italia non solo ha deluso nel risultato complessivo, ma ha evidenziato una forte disparità a danno del Sud.

Negli ultimi dieci anni il nostro sistema educativo (Scuola, Università) è molto peggiorato. In un'economia sempre più terziarizzata, un Paese che disponga di un capitale umano scadente finisce con l'essere gravato da un forte handicap. Le aziende si trovano di fronte persone che, quando si affacciano sul mondo del lavoro, sono tutte o quasi da formare: i conti per il sistema imprenditoriale tendono conseguentemente ad aumentare, proprio mentre altri Paesi possono invece contare su risorse umane preparatissime (si pensi, per esempio, agli esperti indiani di software).

Dal canto loro, gli adulti (le madri e i padri) proiettano sui giovani (le figlie e i figli) più le loro paure che non le loro speranze.

I giovani si trovano a convivere con generazioni di adulti che guardano con incertezza al futuro, che hanno accorciato i loro orizzonti temporali, abbandonato speranze e illusioni, ridotto il livello delle loro aspirazioni e che, soprattutto, hanno rinunciato a porsi come modelli con i quali i giovani possano confrontarsi, per

imitarli o rifiutarli. In assenza di punti di riferimento, i giovani appaiono come disorientati. Coloro che mostrano insoddisfazione sono soprattutto i giovanissimi, non ancora usciti dalle turbolenze adolescenziali, le ragazze e coloro che non hanno riferimenti lavorativi (inattivi, disoccupati).³ Si muovono in uno spazio ingombro di specchi deformanti, di rappresentazioni distorte che purtroppo finiscono per influenzarne atteggiamenti e comportamenti. Riflettono incertezze e angosce di tutto il Paese di fronte al fenomeno migratorio. Rispecchiano lo stato attuale di una società ripiegata sul presente che evita di guardare al futuro e di progettarlo.

La Scuola è — si badi — l'istituzione cruciale nel contrastare le disuguaglianze legate alle origini sociali e nel rimuovere gli ostacoli che impediscono ad alcuni di godere di pari opportunità di realizzazione sociale.

Sono ormai «ampie le dimensioni assunte dal disagio scolastico». Si tratta di un «fenomeno palesemente multiforme che richiede strategie d'intervento differenziate [...] prevenendo fenomeni di dispersione intesa tanto come abbandono vero e proprio quanto come *under-achievement*. Rispetto a questo fenomeno va sottolineato che «circa uno studente su due presenta un percorso scolastico non del tutto regolare, quindi afflitto, nel migliore dei casi, da debiti formativi» (Cavalli e Argentin, 2007, p. 299). Un malessere fatto certo di tensione rispetto agli impegni scolastici, ma anche «di noia e di incapacità a trovare un senso a quello che fa» (Cavalli e Argentin, 2007, p. 11).

La *dispersione scolastica* è un fenomeno multiforme, come mostra la letteratura di settore:⁴ designa difatti forme di insuccesso scolastico che vanno dallo scarso rendimento alle interruzioni e alle ripetenze nel corso degli studi sino all'abbandono vero e proprio del circuito scolastico.

Anche in presenza di una definizione univoca, risulta evidente che si tratterebbe comunque di un fenomeno di difficile misurazione, dal momento che assume una natura dinamica e che richiede pertanto l'osservazione dei soggetti in un ampio lasso di tempo.

A tale complessità sul fronte della definizione concettuale e relativa operativizzazione corrisponde una pluralità di spiegazioni che riconduce le origini della dispersione a un vasto e eterogeneo insieme di cause.

Certo la Scuola non è esente da responsabilità nel processo, come attestano gli insegnanti interpellati:⁵ le istituzioni scolastiche possono mostrare verso la *dispersione* atteggiamenti che vanno dalla passiva accettazione all'impegno concreto per contrastarla, impegni che trovano riscontri positivi soprattutto nei casi in cui la Scuola opera in rete con istituzioni e agenzie presenti sul territorio. Realtà, queste, capaci di ricontattare i giovani dispersi e stabilire con loro nuovi patti formativi su basi diverse da quelle tipiche degli istituti scolastici.

Nel considerare il tema della dispersione, non va dimenticato che stanno mutando alcune delle sue caratteristiche: in particolare, oggi, essa risulta associata

³ Come si sa, l'avere un lavoro è un forte fattore di solidità e autostima.

⁴ Si veda anche il rapporto del Ministero della Pubblica Istruzione (2008).

⁵ Si vedano i capitoli 3, 4, 5 e 6 di Operto e Razzi, 2007.

anche a contesti in cui è diffuso un elevato benessere economico e fortemente legata alle dinamiche comunicative e collaborative che possono innescarsi o meno fra Scuola e famiglie; inoltre, il fenomeno sta mutando dimensioni e forme anche in considerazione della rilevante presenza di giovani immigrati, soprattutto in canali scolastici già tipicamente affetti in misura maggiore dalla dispersione (Operto e Razzi, 2007).

Dunque, la Scuola italiana è per molti aspetti una realtà autoreferenziale. Enorme è lo spreco intellettuale: risorse latenti che restano imprigionate e inutilizzate a causa della pigrizia mentale diffusa dal sistema scolastico, inidoneo a promuovere il nuovo e l'inedito.

L'arduo compito che attende la Scuola, oggi, è anzitutto quello di valorizzare al massimo tali risorse, facendo coniugare la fantasia con la concretezza, il possibile con i vincoli del reale.

La ricerca educativa ha, quindi, un compito ineludibile: correggere le deformazioni delle rappresentazioni sociali correnti sui giovani, ricostruire un'immagine attendibile di come stanno effettivamente le cose e aiutare i ragazzi a ritrovare l'*ubi consistam* e a far sì che siano i protagonisti del cambiamento.

Ritengo necessario e urgente un ripensamento profondo dei modi di «fare scuola» oggi, dal momento che al tradizionale problema dell'insuccesso scolastico e della dispersione va accompagnandosi anche una distanza preoccupante dalla Scuola da parte degli studenti più promettenti.

A questo punto il tema si focalizza sugli insegnanti che sono gli attori del «fare scuola» di ogni giorno.

E siamo a un punto chiave: un'analisi e un miglioramento della Scuola non possono non muovere innanzitutto dagli operatori.

1.2 Gli insegnanti

L'Italia vanta il numero di docenti più elevato d'Europa: «si spende quindi parecchio». Su quest'ultimo aspetto intendo ritornare. Qui mi interessa, piuttosto, sottolineare che la Scuola negli ultimi trent'anni ha finito, soprattutto a causa di un sindacalismo sfrenato, per configurarsi come vero e proprio «ammortizzatore sociale»: immissione dei docenti nei ruoli senza adeguata formazione professionale, selezione degli stessi secondo modalità obsolete, insegnamento affidato, se non a incompetenti, certamente a individui con scarsa vocazione didattica, che hanno inciso non poco sulla qualità dell'offerta educativa e sul risultato complessivo dell'azione istruzionale di tanti giovani.

Una parola sulle discipline scientifiche: se gli esiti sono così deludenti sulla formazione delle giovani generazioni, non si può escludere la preparazione insufficiente non solo disciplinare, ma anche didattica dei rispettivi docenti (basti pensare allo stereotipo — *sic* — relativo alla difficoltà della matematica diffuso *ex ante* dagli stessi insegnanti!).

E per finire non può non essere aggiunto che la politica scolastica ha scontato, negli ultimi venticinque anni, le scelte di posizione di chi di volta in volta ha occupato il Ministero della Pubblica Istruzione.

Questo non significa, certo, voler passare sotto silenzio la percezione che ha oggi l'insegnante di sé: quella di un professionista mancato.

Venuto progressivamente meno il prestigio del ruolo sociale, egli si trova doppiamente in difficoltà: nei confronti delle famiglie, che nel percorso educativo dei propri ragazzi tendono a considerarlo meno un alleato su cui contare che un estraneo da cui guardarsi; nei confronti degli alunni, i cui stili di apprendimento, l'orizzonte degli interessi, le pratiche discorsive sono, per certi versi, inafferrabili con gli strumenti tradizionali del «mestiere», negli spazi e nei tempi di una didattica pensata per altre stagioni e per un target diverso.

Oggi sempre più insegnanti soffrono di stress, depressione (Cavalli, 1991, pp. 465-472; 2008, pp. 250-258), esaurimento, anche se non mancano quelli che sanno riconoscere il problema e come occuparsene. Un noto studio (Lodolo D'Oria, 2006) fotografa tale stato attraverso storie di docenti, ma anche di studenti, genitori, dirigenti alle prese con problemi psichici: *maestri e professori*, dopo un po' di anni nelle scuole, scoppiano.

Ora, però, non sono tanto i casi a fare riflettere, quanto i numeri raccolti in anni di ricerche: quasi la metà degli insegnanti dell'indagine risulta affetta da patologie psichiatriche, il doppio di quello che accade a impiegati, operai e infermieri. Questo sia che si tratti di donne che di uomini, che lavorino con bambini di cinque anni o con ragazzi di quindici, e che operino sia al Nord che al Sud del Paese.

Solo la categoria dei maestri e, soprattutto, delle maestre pare discostarsi da queste statistiche per due ragioni principali: perché è l'unica categoria che ha sempre svolto un lavoro educativo con un minimo di preparazione pedagogica; perché la sua «difficile storia» ha, certamente, se non favorito quantomeno aiutato a reggere non poche delle mille difficoltà che il «fare scuola» oggi pone (Santoni Rugiu, 2006).

Dunque: una situazione esplosiva che fatica ormai a rimanere confinata all'interno delle Scuole.

Le cause? Indubbiamente il lavoro quotidiano non gratificante, mal pagato, con leggi che richiedono cambiamenti continui (Ferratini, 2007, pp. 844-855), ecc.; ma anche la tipologia degli insegnanti che lavorano, dopo lunghi periodi di precariato (Accornero, 2006, pp. 482-492), affaticati da un pendolarismo permanente. Il disagio dei docenti non è solo in ragione di questi fattori. La percezione dominante che l'insegnante ha di sé è quella del professionista a forte rischio di proletarizzazione.

Messi così in fila, i numeri confermano quello che il *common sense* lascia intuire: nelle scuole di oggi insegnano non pochi docenti depressi, frustrati, poco preparati (pochi hanno seguito un corso di formazione professionale, anche perché ancora non esiste un iter che sia stato istituzionalizzato!) e non tutti sempre maturi per affrontare il proprio e altrui disagio.

Sul web proliferano i blog su self-help, dove si va a scaricare la disillusione, dove si raccontano giornate vuote, inutili; mattinate trascorse a combattere contro ragazzi indisponibili, indisciplinati, impossibili da tenere in riga; pomeriggi

trascorsi a discutere con genitori e colleghi, senza che questo sortisca alcun esito di miglioramento.

La Scuola, vista da chi tenta ancora di impegnarsi, diventa un nuovo *Deserto dei Tartari*, difficile da attraversare se non si è sufficientemente sereni ed equilibrati (Imarisio, 2007; Blandino, 2008).

Ed infine, anche se non ultima, la condizione di *malessere diffuso* da parte degli studenti, cui si è già fatto cenno.

Diventa allora comprensibile che chi può dalla Scuola scappa: nel 2008 circa trentaduemila tra maestri e professori sono andati in pensione, il numero più alto degli ultimi dieci anni, quasi diecimila in più rispetto a quanto previsto nella Legge finanziaria e, soprattutto, un record assoluto in un Paese in cui impera la gerontocrazia.

L'analisi si fa talora impietosa, ma non priva di speranze per chi in quel mestiere ci crede.

Da un lato, c'è l'insegnante col suo bisogno di regolamentare gli alunni, dall'altro, il flusso vitale dei ragazzi che rompe ogni argine e sfugge al controllo.

Si vuole dire fra le righe che essere insegnante oggi significa anche avere quella preziosa dote umana che è l'incontro con l'altro da sé (Gemma, 2008), una dote che è forse un dono.

Occorre che la Scuola (= gli insegnanti) intraprenda un percorso virtuoso delle sue prassi, onde evitare di perdere quella centralità che ancora detiene nel processo di socializzazione dei giovani; in caso contrario, si indebolirà ulteriormente il già fragile argine che pone quotidianamente al rafforzarsi delle disparità di opportunità fra gli alunni.

In questa prospettiva virtuosa non mancano — giova rilevarlo — i riferimenti. Esistono difatti nelle scuole pratiche innovative, situazioni di eccellenza, di ricerca e sperimentazione didattica che occorre valorizzare e diffondere, anche attraverso un adeguato sistema di valutazione dell'istruzione, che consenta la definizione di standard comuni sul territorio nazionale, pur nel rispetto dell'autonomia dei singoli istituti.

E infine una sottolineatura: la mancanza ancora di rigorose ed efficaci politiche di formazione e reclutamento di nuovi insegnanti e di formazione in-servizio per rimotivare e incentivare chi già opera nella Scuola a fare bene il proprio lavoro.

2. Punti di criticità

L'allarme sulla qualità e equità del nostro sistema scolastico ha trovato l'attenzione della politica. Negli ultimi mesi il tema della Scuola è divampato nel dibattito pubblico e politico. Le proposte presentate dal nuovo Governo hanno contribuito ad alimentare la discussione, ma anche a scatenare reazioni assai vivaci.

Non è questo il luogo per richiamarne i non pochi aspetti di criticità.⁶ Mi limito soltanto a due questioni di quadro.

Anzitutto una valutazione di *metodo*: non convince la modalità con cui si sono proposte le modifiche all'interno della Scuola.

I problemi ci sono (le considerazioni e le valutazioni espresse fin qui li certificano), ma le soluzioni non vanno semplificate. Il cambiamento va promosso (pieno consenso sulla necessità e urgenza di affrontare i problemi nevralgici dell'istituzione scolastica) e non già determinato con un decreto (Decreto legge 137 del 1° settembre 2008), meccanismo normativo di immediata applicazione e blindato nei tempi di approvazione. Gli insegnanti sono parte attiva del cambiamento e senza il loro pieno e attivo coinvolgimento il rinnovamento della Scuola rimane sulla carta.

Questo trattamento cui è sottoposto il Paese ha un costo alto: l'assenza di una vera soluzione dei problemi più gravi e strutturali (dalla giustizia alla scuola) che non possono essere risolti con stile decisionista, bensì aperto, democratico (= partecipato), motivante, coinvolgente.

E non convince altresì la titolarità delle decisioni prese, relative alla Scuola e al sistema formativo oltre a quello della Ricerca, da parte del Ministero dell'Economia. Le ragioni del bilancio e della «Finanziaria» non sfuggono (ho già fatto cenno al numero esorbitante degli insegnanti), ma non è questo il Ministero titolato ad affrontare e risolvere (con gravi tagli!) i problemi della Scuola e dell'intero sistema formativo (e di Ricerca). Il Ministro della Pubblica Istruzione è fortemente esautorato nelle sue scelte dalle decisioni, non sempre giuste, del Ministro dell'Economia.

E vengo al *merito*, portando l'attenzione soltanto su due temi: uno su cui l'opinione pubblica si è largamente espressa; l'altro in netta contraddizione con quanto si vuole conseguire.

2.1 *L'insegnante unico nella scuola primaria*

La scelta di tornare al docente unico, dal 2009, nei primi anni della scuola primaria non è una scelta felice (salvo che in casi particolari), se non per la razionalizzazione delle spese, mentre per gli alunni, le famiglie e il Paese non può non essere retriva e ad alto rischio.

Retriva, perché in una economia globale basata sulla conoscenza il sistema socio-economico nazionale è strettamente dipendente dal tenore delle competenze disciplinari e relazionali acquisite dalle persone nei percorsi di formazione.

Il nostro Paese è di fronte, come già accennato, a una vera sfida dell'*istruzione* e dell'*educazione*.

⁶ Al riguardo si veda il severo parere del C.N.P.I., espresso nell'adunanza del 12 febbraio 2009, sullo schema di regolamento concernente la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, che comporta «una netta riduzione quantitativa e qualitativa dell'offerta formativa».

In ordine alla prima sfida, per assicurarla occorre garantire a tutti la padronanza delle conoscenze fondamentali dei saperi linguistici, storico-sociali e soprattutto matematico-scientifici. Padronanza, questa, che va promossa fin dall'inizio della scuola primaria.

La possibilità di realizzare tale padronanza ha come condizione un processo di parziale specializzazione disciplinare dei docenti. Non è assolutamente possibile che un singolo insegnante, al di là di tanti patetici e deamicisiani ricordi che gli *opinion leader* hanno richiamato, possa avere competenze in tutti e tre gli ambiti citati e nelle loro forme e modi di insegnamento.

Il *modulo organizzativo* della scuola primaria, sancito dalla legge 148/1990, prevedendo tre docenti su due classi, ha consentito agli stessi insegnanti un progressivo approfondimento nell'ambito disciplinare insegnato, ed è stato soprattutto una misura idonea a garantire negli alunni una molteplicità di punti di vista preziosa per sviluppare l'intelligenza nella pluralità delle sue forme. L'ottimo risultato conseguito dalla scuola primaria, che con l'applicazione del «modulo» ha incrementato il successo, certifica che il modulo produce effetti positivi (la scuola primaria è l'ottava nel mondo).

È, poi, *ad alto rischio* perché la reintroduzione dell'insegnante unico, sia pure nella prima classe, finirebbe per incidere negativamente sui bambini. Il tenore complessivo delle competenze maturate dagli alunni nel corso della prima formazione scolastica verrebbe inevitabilmente a soffrirne. Un solo maestro può piuttosto limitare l'esperienza socio-affettiva degli alunni, che risulta invece arricchita dalla pluralità di figure. D'altra parte, fin dalla scuola dell'infanzia, i bambini sono abituati ad avere più figure adulte di riferimento, e hanno imparato a «usarle» bene (nel senso di Winnicott), godendo di stili diversi di approccio e arricchendo così il proprio ambiente relazionale quotidiano, oramai impoverito e poco differenziato, soprattutto dalla cultura televisiva. E da ultimo: il lavoro in team si è fatto modello educativo per le forme collaborative e di solidarietà.

In ordine alla sfida dell'*educazione*, occorre presentare una varietà di *valori*, di *significati* in una *Stimmung multicultural*, quale è quella italiana.

Pertanto, il ritorno all'insegnante unico porterebbe certamente — così come porterà — a una riduzione delle spese per il personale docente (la Scuola «spende il 97% del proprio bilancio in stipendi, una spesa ingessata che non consente al settore di rinnovarsi»), ma apporterebbe grave nocimento per l'istruzione e l'educazione delle giovani generazioni in una temperie culturale in continua evoluzione. Senza con questo — si badi — voler escludere *a priori* ogni riduzione possibile in certi contesti (scuole rurali, scuole per immigrati, ecc.) dove invece la contrazione dell'organico da tre a uno mi pare (economicamente) necessaria.

2.2 Conoscenze e competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione»

Tema, questo, senza alcun dubbio, di densa rilevanza formativa che condensa in un passaggio quasi telegrafico, limitandomi a richiamare la contraddizione tra il testo e la modalità realizzativa. Il testo recita: «sono attivate azioni di sensibilizza-

zione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione» nell'ambito delle aree storico-geografica e storico sociale».

Scelta assai positiva: non si può essere solo alfabetizzati, occorre essere anche cittadini attivi e competenti, come non poche esperienze didattiche di altrettante scuole attestano.

Ma come si concilia con le modalità della riforma non ispirate alla partecipazione (effettiva) democratica dei docenti?

3. Punti di proposta

L'ultimo *Rapporto sulla Scuola in Italia* del 2009 si pone a ragione alcune domande fra le quali: «Come creare una Scuola per l'economia della conoscenza?», «Come modificare le logiche di apprendimento in un mondo in cui gli allievi sono "nativi digitali", ovvero sono cresciuti con Internet, mentre gli insegnanti sono "migranti digitali", essendovi giunti in età adulta?», «È preferibile mantenere la Scuola come luogo (fisico o virtuale) privilegiato della formazione, oppure trasformarla in una delle tante possibili modalità che ciascun cittadino — giovane o adulto — ha a disposizione per costruirsi la propria e rinnovarla nel tempo?», ecc.

Resisterò alla tentazione di fare una «punteggiatura» ricca e comprensiva (dal lanciare un programma di aggiornamento permanente per gli adulti, con metodi e strumenti nuovi, al rafforzare il ruolo educativo della famiglia, dai libri di testo per un quinquennio alla valutazione espressa in decimi e illustrata con giudizio analitico sul livello globale di maturazione raggiunto dall'alunno, al ritornare al voto in condotta ovvero al valutare «il comportamento di ogni studente durante tutto il periodo di permanenza nella sede scolastica»), limitandomi piuttosto a fermare l'attenzione soltanto su alcuni punti che, a mio modesto avviso, costituiscono la struttura portante per un effettivo cambiamento della Scuola italiana.

3.1 *L'educazione come apprendistato al «mestiere di uomo»⁷*

Come si sa, si cresce per gradi, attraverso il contributo, l'aiuto, il sostegno del proprio educatore (genitore, insegnante, amico); oggi invece tutti questi gradi sembrano cedere il passo alla «presa diretta», all'«esperienza diretta» che ha finito con l'esaltare il ruolo degli imbonitori.

Oggi l'unico vero diffusore (efficace) di educazione e di cultura rimasto, in questo Paese, è la televisione. Nella sua apparente neutralità, di strumento che si limita a riprodurre il mondo com'è, esercita un potere di influenzare e determinare comportamenti infinitamente maggiore di quello della famiglia e della Scuola. Dietro la televisione c'è la forza implacabile di un mercato che ha bisogno di milioni di consumatori condizionati dall'emulazione, privi di spirito critico e di

⁷ L'intera espressione è di Coluccio Salutati.

criteri autonomi di scelta, incapaci di riconoscere per proprio conto la qualità e perfino di distinguere il giusto dallo sbagliato.

Senza modelli e interpreti, la *Verità*, il *Bene*, il *Giusto*, il *Bello*, cercati in presa diretta, accecano, ottenebrano e paralizzano come lo sguardo della Medusa. È saltata la mediazione storica dei genitori, dei sacerdoti, degli insegnanti: ruolo sbiadito degli uni, funzione impallidita degli altri, missione dimessa dei terzi.

Tutti educatori, questi, che per varie ragioni (taluni per ignoranza; altri per impotenza; altri ancora per indifferenza) finiscono per ritrovarsi fuori tempo e abdicano al loro ruolo.

Chi lamenta nei giovani l'assenza di valori, di regole, di speranze ha, con ogni probabilità, perso egli stesso un saldo ancoraggio ai valori, alle norme, e al futuro. I giovani si trovano quindi a convivere con generazioni di adulti che hanno rinunciato a porsi come modelli coi quali confrontarsi, per essere imitati o rifiutati. Hanno cioè rinunciato come genitori, insegnanti, sacerdoti, alla loro funzione educativa, limitandosi i primi a provvedere al benessere materiale, i secondi a trasmettere saperi asettici, depurati da riferimenti ai valori, i terzi a predicare proprio perché incapaci di testimonianze autentiche.

La Scuola, come è noto, è chiamata a contribuire alla crescita culturale dei giovani nella società almeno in tre modi: trasmettendo loro quelle conoscenze generali e astratte (*istruzione*), quelle abilità pratiche da spendere nel mondo del lavoro (*formazione*), ma anche quel *corpus* di valori e criteri di condotta che normano la collettività (*educazione*) e che costruiscono l'essere della loro persona.

Il mondo di oggi ha bisogno come non mai di educazione, di etica e di principi.

Ne ha bisogno per fronteggiare il debordare onnivoro dell'intreccio fra potenza tecnologica e globalizzazione capitalistica; ne ha bisogno per rendere trasparente una rete planetaria di poteri politicamente irresponsabili che decidono nell'ombra del nostro destino; ne ha bisogno per ridisegnare l'orizzonte di una nuova uguaglianza in cui possa configurarsi il futuro della nostra specie; ne ha bisogno per tutelare il patrimonio di differenze e di diversità ereditate dalla nostra storia, e messe in pericolo dal lato oscuro e dalla «normalizzazione» dell'unificazione planetaria; ne ha bisogno per sottrarre al mercato l'esclusività della mediazione fra tecnica e vita.

In questo senso l'impegno dell'educazione non può non coinvolgere tutti noi:⁸ si fa appunto prioritario.

L'*educazione* centrata sulla persona dell'*alunno/a* (sulla sua umanità, nei suoi due tratti forti: *interiorità* ed *essere verso*) non è difatti dispersione, livellamento, indifferenza, degradazione, tanto meno ripetizione omologa o addirittura monotonia dell'abitudine e mera *routine*, proprio perché tutto ciò reprime l'audacia vitale dietro linee di sicurezza che fanno degenerare le energie in automatismi da

⁸ In tale direzione il ritorno del «grembiule» potrebbe essere accettato se inteso — si badi — come segno di appartenenza a una comunità (nel significato forte che l'etimo del termine comunità consente: *cum munus*), e non già come occasione di sfoggio del tessuto migliore. È in questa accezione che può trovare spazio l'acquisizione del senso dell'*ethos* proprio di una comunità scolastica.

cui l'inventiva si ritrae. Così, per esempio, l'*homo videns et currens* d'oggi può diventare sempre meno *sapiens*: attenzione, quindi, a non trasformare gli/le alunni/e in meri individui che seguono rotte stabilite e non già scelte, che incontrano sigle e non persone, e così via.

Occorre pertanto che sempre più si rivaluti il ruolo della *persona* nei suoi valori costitutivi:

- la *libertà*: «il diritto di peccare, cioè di rifiutare il proprio destino, è essenziale all'esercizio della libertà, di scelta e di adesione»;
- la *responsabilità* (e qui non posso non fare un richiamo all'etica della conoscenza: rigore, attenzione, perseveranza, acribia);
- la *tolleranza*;
- la *solidarietà*;
- la *comunità delle persone*. La vera bussola contro il rischio del *nomadismo educativo* (Laneve, 2001) consiste, a mio avviso, proprio nel ricupero del nesso fra educazione ed etica ontologica, che postula un atto globale non dipendente soltanto dalle *ragioni mondane*.

Nel mondo contemporaneo, tecnologicamente avanzato, ma anche globalizzato e interdipendente e, ancora, governato da un potere che si è fatto sempre più invisibile e pervasivo, *compito della scuola* è di neutralizzare la unidimensionalità e l'autoritarismo impliciti dei mezzi d'informazione corrente (dalla radio alla televisione, alla pubblicità, a Internet), per attuare appunto un *uso della mente* che ne rispetti il polimorfismo e la ricchezza/complessità, come il suo statuto squisitamente duttile, in grado di attivare sguardi plurimi su ogni processo conoscitivo (e non solo su ogni tipo di esperienza, su ogni modello di cultura, su ogni forma di società), attesta.

Tutto il mondo scolastico è, certo, un cantiere aperto, con tanto di scritta «work in progress», ormai lontano dal codice didattico tipicamente tradizionale, dal nozionismo ammuffito e dal manualismo comunicativo (noto il rituale spiegazione-riepilogo-interrogazione dell'insegnamento scolastico).

Pertanto sono fra quelli, invero pochi, che ritengono che la Scuola non sia «allo sfascio», pur non navigando — come ho già rilevato — in acque tranquille. Ma occorre superare ancora una Scuola fondata sulla «trasmissione», «assimilazione passiva» per approdare a quella connotata dalla rielaborazione, trasferibilità, applicabilità: in altri termini, una Scuola che aiuti alla comprensione dell'uso, dei confini, dell'interazione dei saperi e di questi con la società. Si richiede una didattica, insomma, che alleni a giocare il cognitivo su più registri, contemporaneamente, alternativamente e in modo continuo: che permetta il governo dei *saperi* (delle discipline o delle «materie» che dir si voglia) e il controllo pieno del loro uso.

In definitiva: una Scuola che elevi la qualità dei saperi. Qualità che è, in primo luogo, epistemologica e sociale, nonché connessa a una riflessione critica *sui* saperi e *nei* saperi; riflessione critica che significa capacità di leggere i nessi interdisciplinari, ma non solo: anche quelli extradisciplinari, le connessioni sociali, le implicazioni ideologiche, gli slittamenti interni (ai saperi), le tensioni, le aporie, le complessità.

Va segnalato che la ricerca psicopedagogica contemporanea⁹ ha dato suggerimenti illuminanti e piste percorribili sul *pluralismo delle menti*. Dunque: una mente non-modulare soltanto, ma interattiva fra le sue diverse *formae*.

Da qui l'esigenza di una didattica radicalmente rinnovata — lo ripeto — rispetto al formalismo del passato e di un certo presente: da quello disciplinare-espositivo-valutativo a quello programmatario-verificatorio.

Una *didattica educativa*, dunque, certamente più attenta alle strutture delle discipline, alle strutture logiche, semantiche,¹⁰ ma anche in grado di far assumere una distanza dal proprio sapere nella convinzione di avere un approccio più efficace alla verità e di «raggiungere una comprensione più profonda della realtà» (Ginzburg, 1998, p. 30).

Scrivo Howard Gardner che «uno dei segreti per indurre un cambiamento mentale consiste nel modificare le rappresentazioni mentali dell'individuo, ovvero il modo in cui una data persona percepisce, codifica, incamera e fissa le informazioni» (Gardner, 2005, p. 17).

E sono così al punto tematico che può essere efficacemente e, forse, paradossalmente rappresentato dalla parola che dà il titolo al paragrafo che segue.

3.2 Valorizzare il merito

Nei fatti, se non nelle intenzioni, «la Scuola italiana sembra aver smarrito il ruolo di sostegno al merito e, di conseguenza, alla mobilità sociale» (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009, p. XIV).

Valorizzare il «merito» non equivale, comunque, a richiedere un'organizzazione sociale esclusivamente fondata, tutta, su un sistema «meritocratico». Se questo costituisce uno strumento importante per consentire alla società di avvicinarsi il più possibile all'uso efficiente delle risorse produttive (senza nascondere «sottoterra», ricordando la parabola, il talento di cui si dispone), non esclude affatto il momento redistributivo, anzi lo rafforza spingendo a quella «uguaglianza delle opportunità» spesso invocata, ma assai poco messa in pratica.

⁹ E stando agli autori noti in Italia, il primo pensiero va a Jerome Bruner che già in *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (1967), aveva formulato tale teoria rivalutando, accanto alla logica dimostrativa della scienza, la funzione cognitiva dell'arte, del mito, dell'immaginazione e perciò sostenendo una formazione integrata tra «mano destra» e «mano sinistra» del mentale.

Il secondo va poi a Howard Gardner (1987) e alle sue intelligenze multiple, che contrassegnano differenti procedure cognitive e campi di esperienza diversi (dal movimento corporeo ai rapporti interpersonali) e che devono essere coltivate in tutti e rese disponibili nel nostro fare esperienza, applicandovi il principio del comprendere.

Quindi a Daniel Goleman, che ha rilevato a Gardner (1996) che la sua teoria lasciava in ombra altre intelligenze: quella intuitiva e in particolare quella emotiva. Possedere intelligenza emotiva significa non solo essere consapevoli di come certe reazioni si formino, ma anche e soprattutto riuscire a controllarle, permettendo a se stessi di creare un senso di prospettiva sulla situazione in cui si è coinvolti, e perciò permettendo al pensiero razionale di agire in modo costruttivo.

¹⁰ E qui non posso non richiamare la valenza della Community of Learners o della Knowledge Building Community, o ancora dell'Ambiente SMART (Scientific and Mathematical Arenas for Refining Thinking) e dell'Ambiente SCOPE (Science Controversies Online: Partnership in Education).

Intendo il *merito* come l'accumulazione di «capitale umano» e come esso sia valorizzato oggi in Italia per il tramite di un'«adeguata» ricompensa nella Scuola, luogo deputato alla formazione del capitale umano, e nel mercato del lavoro, luogo deputato al suo utilizzo.

Un tale significato è strettamente connesso all'obiettivo e agli strumenti della politica economica: si ritiene meritevole un comportamento che sia capace di accrescere il benessere collettivo mediante l'innalzamento della produttività del lavoro; lo si stimola attraverso incentivi di natura monetaria e, nella Scuola, attraverso voti e valutazioni.

Il legame tra incentivi e risultati costituisce il principale meccanismo utilizzato dal *policy-maker* per perseguire i propri fini, ed è particolarmente rilevante in questo contesto; il capitale umano, che ha la peculiarità di essere «incorporato» nelle persone, non può difatti essere accumulato prescindendo dal coinvolgimento delle stesse persone fisiche e, diversamente dal capitale fisico, non può essere il frutto della decisione centralizzata di un possibile pianificatore. La valorizzazione del merito può accrescere il benessere individuale e collettivo grazie all'aumento della produttività di ciascuno e, tramite effetti di «spillover» (esternalità positive che giustificano l'interesse pubblico in questa materia), quella totale dei fattori utilizzati nella produzione di beni e servizi. In questo quadro l'Italia è, anche nel confronto internazionale, fortemente in ritardo premiando poco l'accumulazione di capitale, sia nel mercato del lavoro sia nella Scuola.

3.3 *Passare dal diritto allo studio al diritto all'apprendimento*

Non si tratta tanto, o soltanto, di offrire mere opportunità per imparare, quanto, e soprattutto, di favorire l'apprendimento reale. Cura particolare deve allora rivolgere la Scuola perché sia garantita *a tutti* non solo la semplice offerta di contenuti, strumenti, mezzi, tempi, spazi per imparare, ma anche la reale acquisizione di conoscenze, abilità, competenze, valori, ovvero l'attivazione di tutte le strategie didattiche perché lo studente *effettivamente* apprenda. In questo senso vanno, allora, intesi, ovvero riletti, gli accorgimenti didattici e organizzativi (dai debiti formativi agli esami di riparazione, dai voti in cifre ai giudizi) che la Scuola nella sua *autonomia* deve mettere in campo per sortire gli auspicati esiti istruzionali e educativi. Un ulteriore impegno l'attuale Ministro deve pertanto approfondire per una *reale* autonomia delle scuole.

In questa prospettiva si profila concretamente la rilevanza di una didattica matura e pedagogicamente orientata: oggi si avverte sempre più un mutamento paradigmatico inerente al modo stesso di concepire la formazione scolastica. Il sapere non si conquista di colpo, quasi per scienza infusa o per immediata illuminazione: presuppone difatti luoghi e disciplinati processi; anche se non può svilupparsi in mancanza di creatività e di propensione al rischio intellettuale.

A ragione si afferma che «le strategie di riforma più promettenti, per quanto in buona misura da inventare, sono quelle che riescono a coagulare attorno allo studente la maggioranza delle risorse per l'apprendimento, da qualsiasi fonte

possano venire, e non quelle che si limitano a salvaguardare le attuali istituzioni scolastiche» (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009, p. 15). Il tutto anche in una prospettiva di raccordo produttivo fra Scuola e extra-scuola.

3.4 Promuovere una cultura del sapere pratico oltre che del sapere

Non è possibile né utile che io mi soffermi su tutti gli aspetti che caratterizzano l'apprendimento scolastico; ne richiamo uno che riassume tutti gli altri: l'insegnamento orientato agli apprendimenti attraverso la «scoperta» deve fondarsi sul «fare» e sul «fare insieme», e non già solo sul trasmettere/ricevere il sapere. Non una Scuola con soltanto *lectio* frontali, bensì con una pluralità di modi d'insegnare e di apprendere.

Occorre rivedere la convinzione secondo la quale non c'è nulla di più pratico di una «buona teoria», per cui si affida il cambiamento soprattutto a congegni trasmissivi e assimilativi *top down*.

È quella che ho chiamato la «leggenda intellettualistica» (Laneve, 2005), per la quale l'*esperienza pratica* non è che un'applicazione di un'idea o di una decisione che è stata presa, in precedenza, in sede teorica.

Da qui deriva che una delle difficoltà più importanti nella gestione dei processi didattico-educativi consiste nella tematizzazione e nella progettazione di percorsi di apprendimento, i cui oggetti non siano concetti astratti e decontestualizzati, ma *pratiche di lavoro contestualizzate*.

Qualche parola sul *sapere pratico*.

Dalla fine degli anni Ottanta è cresciuta in settori disciplinari diversi l'attenzione per tale *sapere*. Financo i linguaggi del fare (Ossola, 2008), i saperi dell'artigiano e dell'operaio, il lessico (per gran parte in dialetto) relativo al mondo protoindustriale dell'officina vengono oggi ripresi (Valentini, 1979; Mannucci, 1993), anche se, purtroppo, una volta cambiati e abbandonati gli strumenti e i processi di lavorazione della prima metà del secolo scorso, molta parte della cultura e del lessico è andata irrimediabilmente perduta.

La *pratica* è riconosciuta sempre più come contesto epistemologico in cui si trasmettono e si generano conoscenze, luogo fisico e sociale in cui si compie il lavoro e si sviluppa l'apprendimento, costruito analitico che contribuisce a chiarire come si apprende e si sviluppa la conoscenza professionale. Molti ambiti di ricerca convergono nel riconoscere nella *pratica* un luogo in grado di produrre epistemologicamente conoscenza, e perciò i professionisti si configurano come soggetti epistemici che producono dei saperi idonei a interpretare e risolvere i problemi che incontrano. Si deve, in particolare, agli studi sulle pratiche professionali una convergenza verso un concetto di *pratica* inteso sia come processo euristico idoneo a produrre conoscenza in virtù dei dispositivi riflessivi che ogni fare/agire chiama in causa, sia come attività culturalmente situata, dove non è nettamente distinto il pensare dal fare/agire. La razionalità della pratica si configura come adeguatezza e concretezza, orientamento mirato a realizzare un rapporto soddisfacente tra un fine — ciò in vista di cui l'azione acquista un senso — e un'iniziativa puntuale, in

situazione, ordinata a realizzare quel fine nei limiti del possibile. Ciò vale non solo per un giudice che deve necessariamente deliberare su singoli casi, ma anche per un generale che deve tracciare un piano di battaglia, così come per un allenatore di calcio che deve riassetare la formazione dei giocatori in relazione all'andamento della partita o, ancora, per il professionista dell'educazione (dall'insegnante all'educatore); e, soprattutto, vale per tutte le nostre scelte quotidiane implicanti un certa dose di incertezza e di rischio.

La *pratica* si configura, quindi, non già come un *corpus* strutturato e determinato che prevede risposte e applicazioni univoche, bensì come un intreccio complesso di *azioni*, *attività*, *atti*, in cui svolgono un ruolo essenziale i nessi e le interconnessioni tra i dati di conoscenza in rapporto al *continuum* esperienziale in cui essi si iscrivono per il conseguimento di un fine (dell'utile, di un bene morale o sociale).

In Italia il dominio della filosofia neoidealistica aveva esercitato, proprio con Benedetto Croce, un influsso negativo nel primo cinquantennio del secolo scorso, assimilando la pratica alla teoria, e specificamente l'arte all'estetica. E lo stesso Giovanni Gentile, altro esponente dell'idealismo italiano, ma pienamente consapevole di tale influsso sotto vari aspetti, non resistette alla tentazione di affibbiare alla critica d'arte crociana il nomignolo di *philosophia pigrorum*.

Sarà Antonio Banfi, col suo razionalismo critico, a curare i mali dell'estetica post-idealistica «malata di anemia», affrancandola da alcuni condizionamenti crociani, come l'identificazione, appunto, di arte ed esteticità, due sfere che verranno opportunamente distinte, in ambito fenomenologico, da Dino Formaggio. E per conferire al «fare» quel primato negatogli dall'idealismo, Luciano Anceschi si dedicherà alla valorizzazione della *poiesis*, laddove Luigi Pareyson e Cesare Brandi elaboreranno rispettivamente un'estetica della formatività e una fenomenologia della creazione artistica.

Sintetizzando al massimo: occorre sempre più che non ci si chiuda a riccio sostenendo solo le virtù della cultura intellettuale e scientifica nelle sue forme astratte e si ricordi piuttosto che, nella storia delle elaborazioni scientifiche, un ruolo determinante hanno le spinte che vengono dalla *pratica* addirittura artigianale. Il caso di Galileo è clamoroso: elabora una prospettiva radicalmente nuova per guardare gli eventi fisici non già attraverso una lettura matematica e quantitativa dei fenomeni, bensì muovendo da ciò che osserva nell'Arsenale di Venezia, dove per far entrare una nave era necessario rispettare una serie di procedure pratiche. Né può passare sotto silenzio che Leonardo abbia iniziato la sua attività nella «bottega» del Verrocchio.

In quelle botteghe si praticavano pittura, scultura, metallurgia, si studiavano tecniche per la fusione dei metalli, si costruivano progetti per le feste, giochi e cortei, si fabbricavano strumenti, si affrontavano problemi di meccanica applicata, di ottica, di prospettiva. Il sapere non si costruiva in solitudine, ma cresceva, tra collaborazioni e contrasti, all'interno di un gruppo. Quelle botteghe ci appaiono oggi come i luoghi nei quali inizia a colmarsi il fossato che separa, nella tradizione, la teoria dalla pratica,

le operazioni della mente da quelle delle mani. Entra in crisi l'antica distinzione fra le arti liberali (praticate da uomini liberi, ovvero non servi e non schiavi) e le arti meccaniche (che impegnavano le mani e venivano praticate dai servi). Si tratta, come spesso avviene, di un processo molto lento: tant'è vero che, per esempio, ancora alla fine del Seicento, il termine *meccanico* è usato come insulto.

Il senso comune che ha sostenuto questa visione inferiorizzante del sapere pratico, non poco diffusa nel Novecento, viene oggi, però, radicalmente contestato dalla qualificazione della società contemporanea come «società della conoscenza» o del «capitalismo cognitivo» (Boutang, 2002; Castells, 2002).

Così, accanto ai saperi accademici, un luogo è stato offerto ai *saperi direttamente generati dalla pratica* (Boutang, 2002; Castells, 2002).

4. Tre brevi note per concludere

La prima: vi è un enorme spreco d'intelligenza e di vita nelle nostre società, vi sono energie latenti che restano imprigionate e inesprese a causa del torpore mentale diffuso dai sistemi scolastici, inidonei a promuovere la curiosità e l'innovazione. L'arduo compito che attende alla Scuola è quello di risvegliare tali energie, di coniugare la fantasia con la concretezza e il senso del possibile con i vincoli della realtà.

Ne consegue che si profila una Scuola in grado di rivolgere una maggiore attenzione alla pluralità delle *formae mentis*, ai vissuti emozionali, alle traiettorie biografiche e di disporre, oltre che di aule per le lezioni, anche di spazi per la «narrazione» e l'«ascolto», «spazi in cui potere far emergere il carico delle aspirazioni, desideri, sentimenti, delusioni, che ognuno mette in gioco nell'avventura conoscitiva» (Perone, 2006, p. 155).

La seconda: non può passare sotto silenzio l'assenza di una politica che abbia in vista gli interessi delle generazioni più giovani, e dunque in grado di adottare una strategia capace di grande vero consenso, che è compatibile con le regole democratiche della maggioranza/minoranza. Altrimenti il Paese si spezza nel profondo. Perde l'orientamento. È quanto sta, purtroppo, in parte accadendo. Scrive — o meglio riscrive — Luigi Pedrazzi: «una scuola, molto indagata e ben conosciuta, nei problemi e nelle situazioni, è un fatto culturale di grande interesse, ma in un Paese politicamente insufficiente o addirittura disastroso è difficile che l'istituzione-scuola migliori [...] senza una serietà e una severità esercitate nei luoghi della politica e con le regole della politica, la buona cultura non ci dà una buona scuola» (Pedrazzi, 2009, p. 45; Ostellino, 2009).

E infine: la Scuola deve uscire dall'attesa messianica delle riforme (e al di là del loro irrazionale avvicinarsi): deve andare avanti lo stesso e lo potrà fare se gli insegnanti troveranno «soddisfazioni» intrinseche nel fare bene il loro lavoro. Vi sono scuole — è bene rimarcarlo — in cui gli insegnanti non solo sono usciti dalla solitudine, ma sono anche pronti a «fare squadra». Così come vi sono scuole dove

i docenti hanno imparato ormai a «essere squadra» e a funzionare come gruppo, come comunità di insegnanti.

I modelli, dunque, non mancano.

Il cammino per l'innovazione della Scuola non è al buio.

Al Ministro attuale l'impegno a saper vedere.

Bibliografia

- Accornero A. (2006), *I precari non sono tanti, ma la precarietà sì: come mai*, «Il Mulino», n. 3, pp. 482-492.
- Baricco A. (2009a), *Basta soldi al teatro meglio puntare su scuola e tv*, «la Repubblica», 24 febbraio.
- Baricco A. (2009b), *Il cambio di scena che serve alla cultura. Una risposta ai miei critici*, «la Repubblica», 4 marzo.
- Bauman K.J. (2001), *Home-Schooling in the United States: Trends and Characteristics*, «Education Policy Analysis Archives», vol. 10, n. 26.
- Bégaudeau F. (2006), *Entre le murs*, Gallimard, Paris.
- Blandino G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Milano, Raffaello Cortina.
- Boutang Y.M. (a cura di) (2002), *L'età del capitalismo cognitivo. Innovazione, proprietà e cooperazione delle moltitudini*, Verona, Ombre corte.
- Bruner J. (1967), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando.
- Castells M. (2002), *La nascita della società in rete*, Milano, Egea.
- Cavalli A. (1991), *L'insegnante depresso. Un ceto professionale di fronte ai valori che cambiano*, «Il Mulino», n. 3, pp. 465-472.
- Cavalli A. (2008), *Consigli per vincere la depressione*, «Il Mulino», n. 2, pp. 250-258.
- Cavalli A. e Argentin G.L. (a cura di) (2007), *Giovani a Scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Di Stefano A., Rudestam K.E. e Silverman R. (a cura di) (2003), *Encyclopedia of distributed learning*, Thousand Oaks (CA), Sage Publications.
- Ferratini P. (2007), *La riforma della scuola e una battaglia politica permanente*, «Il Mulino», n. 5, pp. 844-855.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Roma-Bari, Laterza.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner H. (1994) *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi.
- Gardner H. (2005), *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Milano, Feltrinelli.
- Gavosto A. (2009), *Introduzione*. In Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia*, Roma-Bari, Laterza.
- Gemma C. (2008), *La vita come incontro*, Brescia, La Scuola.
- Ginzburg C. (1998), *Occhiacci di legno. Nove riflessioni sulla distanza*, Milano, Feltrinelli.
- Goleman D. (1996), *L'intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- Imarisio M. (2007), *Mal di scuola*, Milano, BUR.
- Laneve C. (2001), *Derive culturali e critica pedagogica*, Brescia, La Scuola.
- Laneve C. (2005), *Training is the topos which encompasses all the complexity of the research in the field of teaching*. In AA.VV., *29th Annual Conference Teacher Education between Theory and Practice*, ATEE.
- Lang J. (2008), *L'école abandonnée*, Paris, Camann-Lévy.

- Lodolo D'Oria V. (2006), *Scuola di follia*, Roma, Armando.
- Mannucci U. (1993), *Parole in fabbrica. Vocaboli ed espressioni dell'industria tessile pratese (1940-90)*, Prato, Edizioni del Palazzo.
- Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi informativi (2008), *La dispersione di base, indicatori di base, Anno scolastico 2006/2007*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione.
- Muti R., Zeffirelli F., Fo D., Costa L. e Scafari E. (2009), *L'Ulisse di Dante e i soldi alla cultura*, «la Repubblica», 27 febbraio.
- Operto S. e Razzi M. (2007), *La dispersione scolastica nella provincia di Torino*, Torino, Assessorato all'Istruzione, Formazione ed Edilizia scolastica.
- Ossola C. (2008), *Le parole giuste di chi sa fare*, «Sole 24ore», 6 gennaio.
- Ostellino P. (2009), *Lo Stato canaglia. Come la politica continua a soffocare l'Italia*, Milano, Rizzoli.
- Pedrazzi L. (2009), *Ancora a parlare di scuola*, «Il Mulino», n.1, p. 45.
- Perone E. (2006), *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, Milano, FrancoAngeli.
- Santoni Rugiu A. (2006), *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci.
- Scurati A. (2009), *Lo Stato e i finanziamenti tra teatro e tv*, «La Stampa», 28 febbraio.
- Valentini F. (1979), *Lessico della carrozzeria*, Torino, Pininfarina.

Competenza digitale e apprendimenti: il ruolo dei social software nei processi formali, non formali e informali

di Corrado Petrucco

Professore associato di Tecnologie della Formazione
in presenza e a distanza,
Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Padova

1. I Social Software e la crisi dei contesti di apprendimento formale

Se, come afferma Ong, la scrittura ha modificato la mente umana più di qualsiasi altra invenzione, è lecito aspettarsi che proprio gli strumenti che utilizziamo per connetterci e operare nella Rete non siano neutri ma abbiamo degli effetti importanti sul nostro modo di concepire la comunicazione, la conoscenza e i processi di apprendimento. Oggi non è più possibile pensare alla conoscenza senza associarla, ad esempio, anche ai siti web, alla famosa enciclopedia collaborativa Wikipedia o a preziosi strumenti come il motore di ricerca Google. Ma già ci si sta spostando velocemente verso un modello d'uso differente rispetto a quello che abbiamo conosciuto nel recente passato, tanto che per sottolineare la differenza è stato coniato il termine «web 2.0». All'interno di questa definizione si situano nuovi strumenti di connessione e costruzione sociale della conoscenza, che prendono il significativo nome di *social software*. Anche la loro definizione è sufficientemente ampia da includere molti *tools* e tecnologie differenti, che hanno la caratteristica comune di facilitare l'interazione in molti contesti: dalla ricerca e selezione delle informazioni alla redazione collaborativa e marcatura di testi e materiali, alla scoperta di affinità personali, alla condivisione di risorse. I Blog, i Wiki, e altri famosi software di condivisione come LinkedIn, YouTube, Facebook,

Flickr, Google Earth, sostengono questi processi collaborativi e sono il pilastro del cosiddetto *social networking*.

I social software sono stati inizialmente utilizzati negli ambiti informali tipici del vissuto quotidiano, per poi filtrare in quelli formali come le scuole o le università. Le aziende e le organizzazioni, nei loro contesti di lavoro non formali, hanno iniziato a usare questi nuovi strumenti affiancandoli a quelli più tradizionali e consolidati (come i forum di discussione on-line o i siti web), non solo per facilitare la creazione e condivisione di conoscenze e informazioni, ma anche che per migliorare e stimolare la collaborazione finalizzata al lavoro quotidiano, riconoscendo nella persona un ruolo centrale e quindi non più solo un fruitore, ma un soggetto attivo e partecipe di una o più *reti sociali* che possono poi evolvere in vere e proprie comunità di pratiche orientate alla soluzione di problemi reali e concreti.

Spesso i commenti in favore dei social software si accompagnano al riconoscimento di un sostanziale fallimento di modelli di e-learning, attraverso i quali sono state riproposte strategie didattiche tradizionali di stampo istruzionista e in cui la tecnologia non è risultata portatrice di un valore aggiunto significativo, ma al contrario ha assunto un ruolo costrittivo e artificioso che ha complicato, più che favorire, i processi di apprendimento (Trentin, 2008). Le aspettative irrealistiche fondate su una concezione ingenua, ma purtroppo molto diffusa, della tecnologia come mito salvifico, indipendente dai contesti e dai processi, hanno rivelato, quindi, l'incapacità di sperimentare e applicare strategie didattiche più costruttive e coinvolgenti e la mancanza o la scarsa competenza di figure di sostegno attivo, come ad esempio quella del tutor. La corrente di pensiero attualmente più condivisa vede la nascita di un vero e proprio «e-learning 2.0» (Downes, 2005; 2006), inteso soprattutto come un ripensamento aperto delle modalità formali, chiuse al contatto con il mondo, con le quali si svolge abitualmente la maggior parte dei processi di apprendimento supportati dalle tecnologie dell'on-line (Reynolds, Caley e Mason, 2002; Trentin, 2004) e dai contesti di formazione tradizionali (Cross, 2006). Sono, cioè, quelle mediate dalle funzioni tipiche delle piattaforme di Learning Management Systems (LMS) delle istituzioni formative e educative attraverso le quali si è esplicitato l'e-learning come lo conosciamo oggi: le «affordance» tecnologiche e processuali dei social software dovrebbero quindi sostituire, in tutto o in parte, questi ambienti formali, lasciando così molto più spazio e autonomia al singolo nella gestione del proprio apprendimento, anche in una prospettiva di costruzione del life-long learning. L'idea emergente insomma è che, mentre nelle tradizionali piattaforme di e-learning la tecnologia, se non supportata da modelli didattici adeguati, non costituisce di per sé un vero valore aggiunto, nei social software sia effettivamente «incarnato» un implicito modello d'uso molto pragmatico, che di per sé favorisce i processi di apprendimento e li rende più efficaci ed efficienti, proprio perchè questi sono inestricabilmente connessi ai flussi dialogici all'interno di comunità di pratiche e di reti sociali informali.

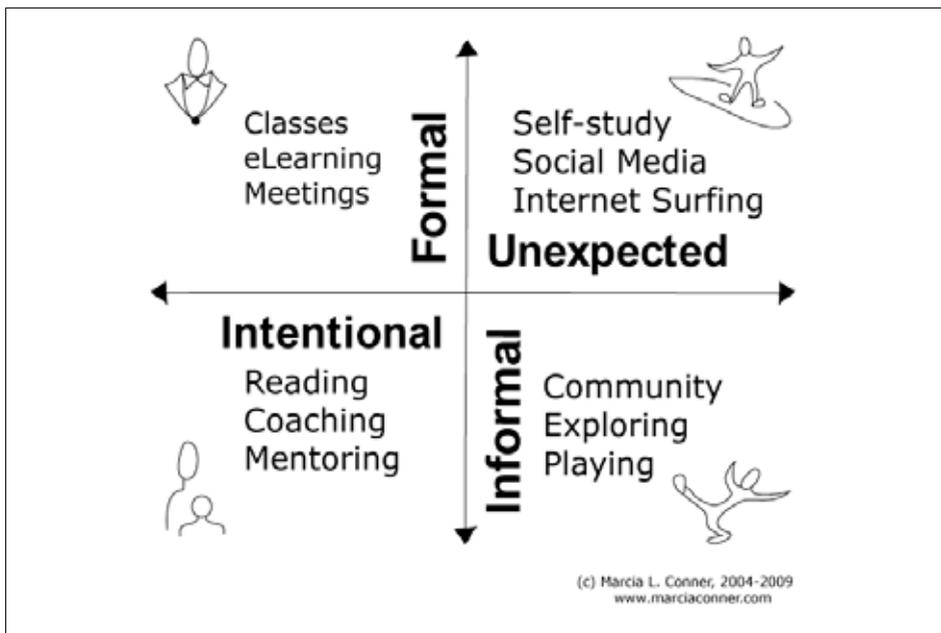


Fig. 1 Un efficace diagramma che cerca di definire l'apprendimento formale/informale attraverso le dimensioni dell'intenzionalità e dell'accidentale (Conner, 2009).

Bisogna ricordare a questo proposito che i social software non sono stati pensati sin dall'inizio come strumenti innovativi per l'apprendimento ma, molto più semplicemente, come risposta spontanea a precise esigenze concrete. Ad esempio, un social software come del.icio.us è nato come mezzo per la condivisione con altri di bookmarks (segnalibri) ritenuti interessanti, e che ciascun utente raccoglie durante la navigazione su web. In una attività didattica esso può essere utilizzato come strumento di *social bookmarking* per creare collezioni di risorse su un argomento specifico. Con LibraryThing o Anobii gli utenti catalogano i libri posseduti e nel contempo scoprono se li hanno in comune con altri, nella convinzione che esista una qualche forma di affinità che permetta di consigliarsi reciprocamente altri libri o condividere degli interessi. Come quelli citati, innumerevoli altri servizi operano non solo per valutare e raccomandare risorse o prodotti su web, ma, come abbiamo visto, anche per permettere la *scoperta reciproca*. Il concetto sottostante implica che esista una qualche forma di descrizione dell'identità di una persona intesa non tanto come la declinazione delle sue generalità, quanto come l'esplicitazione del suo *profilo* (età, sesso, luogo di residenza, interessi di studio, di lavoro, svago, ecc.) in grado di inserirsi in una rete sociale che supporti la libera esplorazione a chiunque vi appartenga. Molto spesso, il mezzo attraverso il quale si scopre un contatto condiviso è la marcatura semantica, gli ormai famosi *tag* che si aggregano tra loro sino a creare complesse *folksonomie*, sintomo della crisi dei modelli gerarchici tradizionali utilizzati per descrivere e indicizzare l'informazione. Il termine

di *folksonomia* (Petrucco, 2006) deriva dall'unione di *folk* (popolo) con la parola *taxonomy* (tassonomia), e si pone come un rifiuto dei sistemi di classificazione tradizionali rigidi e imposti da una autorità o da una istituzione.

È insomma l'evoluzione verso una *object-based sociality*, (Engestrom, 2006). Anche se non sono state portate a termine approfondite ricerche su questo tema, sia per quanto riguarda i contesti didattico-formativi che in ambito aziendale e sociale, per poter affermare con certezza l'esistenza di un valore aggiunto, segnaliamo comunque un fortissimo interesse in quest'area e un fiorire di progetti e studi che operano nei vari ambiti, soprattutto didattici (Anderson, 2008). In questo senso abbiamo voluto operare noi stessi una sperimentazione, attivando per l'anno 2008 un corso di perfezionamento dedicato agli insegnanti dal titolo «Social software e web 2.0 per la Didattica» presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova, con l'obiettivo di sperimentare nella didattica i vari project work messi a punto dai corsisti. Dai primi risultati sembra che gli studenti abbiano gradito molto l'introduzione degli strumenti del web 2.0 nell'ambito formale della scuola, favorendo i vari apprendimenti disciplinari e generando anche una retroazione positiva nei loro ambiti informali. Essi usano infatti i social software su web al di fuori della scuola e ne «incarnano» anche i contesti d'uso, che sembrerebbero favorire apprendimenti di tipo informale. Al contrario, nella scuola è ancora molto raro che i social software entrino a far parte della didattica come supporti specifici di attività curricolari, anche se è ormai riconosciuto, a questo proposito, che una buona parte dell'apprendimento di un individuo avviene al di fuori di ambienti formali ed è attivo, costruttivo, indipendente da tempi e spazi rigorosamente stabiliti, e favorito appunto dai nuovi software di socializzazione e condivisione (Cross, 2006; Bonaiuti, 2006). Al di là, comunque, di considerazioni prettamente pedagogiche e curricolari, un elemento importante che è percepito come limitante la loro adozione sono le preoccupazioni relative alla privacy e alla sicurezza: come fare per garantire agli studenti una ragionevole *e-safety* (Sharples et al., 2008) nel corso dei processi di apprendimento on-line che coinvolgono attori esterni alla scuola e non direttamente controllabili da essa?

2. I social software e il «curricolo nascosto»

Il forte interesse e la curiosità per la sperimentazione e l'utilizzo dei social software nei contesti scolastici e formativi nascono probabilmente, allora, non tanto sotto la spinta di una moda tecnologica del momento centrata sullo strumento in sé, ma piuttosto dalla percezione sempre più condivisa dell'importanza dei processi informali e non formali per l'apprendimento, e della necessità di trovare una loro possibile *integrazione* con quelli formali. Il focus quindi è sulle nuove pratiche sociali mediate dalle tecnologie. Non si tratta, però, di una integrazione banale, ma che va studiata accuratamente: il rischio è quello di «formalizzare le pratiche informali» perdendo nel processo tutto l'apporto spontaneo e innovativo che queste ultime possono offrire. Una scelta in questo senso non potrà essere ignorata a lungo, proprio perchè si rischierebbe di produrre delle forti dissonanze cognitive

negli studenti, che vedrebbero nelle istituzioni formative e educative l'utilizzo di strumenti e di processi non più *sincronizzati* con quelli che loro stessi usano nella vita quotidiana, e soprattutto che useranno poi nei futuri contesti lavorativi. Alcuni ricercatori (Clark et al., 2009) parlano di una vera e propria «dissonanza digitale» (*digital dissonance*). Da questo punto di vista, per gli insegnanti ci troviamo di fronte al classico problema di «aggiornamento tecnologico», in quanto essi, per la maggior parte, non sono «digital natives», ovvero non sono nati e cresciuti con le nuove tecnologie, ma piuttosto «digital immigrants»: le utilizzano, cioè, per necessità, ma a un livello minimale (Prensky, 2007; Bennett et al., 2008), in quanto non hanno ancora sufficienti stimoli per un loro uso costante. Per gli studenti si tratta invece di un vero e proprio *hidden curriculum* (Jenkins et al., 2006), un curriculum nascosto che viene assorbito spontaneamente e quotidianamente con le tecnologie. È quindi un problema connesso, da un lato, agli approcci pedagogici e alle metafore di riferimento utilizzate nel processo di insegnamento-apprendimento tradizionale, ancora legate a un ruolo passivo di chi apprende e poco centrate su attività di tipo collaborativo, dall'altro, al riconoscimento del valore aggiunto dei social software da parte degli insegnanti, che dovrebbero *prima* utilizzarli efficacemente nelle loro attività quotidiane extra-scolastiche e *poi* introdurli e sperimentarli nella didattica.

Una proposta educativa e formativa adeguata potrebbe perciò cercare di integrare in modo coerente il *formale* e l'*informale*, con l'obiettivo però di non fermarsi a un'ottica limitata dai tempi della scuola ma piuttosto di aprirsi all'orizzonte del *life-long learning* e al riconoscimento dell'importanza di partecipare, nel corso della vita, a comunità di pratiche e di apprendimento (Wenger et al., 2002). I social software si propongono, infatti, sempre più come strumenti efficaci che permettono la condivisione e la memoria dei discorsi, delle pratiche, dei segni, dei linguaggi. È un modello che persegue un approccio partecipativo alla conoscenza e molto legato, ad esempio, al costruttivismo sociale di Jonassen (Jonassen, 2000), per il quale l'apprendimento è soprattutto un processo attivo e situato socialmente volto a risolvere problemi reali. Val la pena di ricordare che già a Lisbona, nel 2000, il Consiglio Europeo ha fissato come obiettivo strategico i temi della conoscenza e del *lifelong learning*, evidenziando il ruolo fondamentale della formazione a una partecipazione attiva per la costruzione della società della conoscenza. Molti programmi comunitari inoltre (Comenius, Erasmus, Leonardo, Grundtvig), basano i loro temi di ricerca proprio sul rapporto formale/informale e sulle ICT (Information e Communication Technologies), tra cui troviamo proprio i social software. Comunque sia, il valore aggiunto dell'introduzione dei social software nelle istituzioni formali risulterà evidente solo se il processo verrà governato attraverso l'integrazione di contesti percepiti come *reali e concreti*. Si tratta, quindi, di un qualcosa di più che di una semplice formazione alle nuove risorse tecnologiche della rete per docenti e studenti: riguarda la ridefinizione del concetto stesso di apprendimento e il modo di vedere il mondo al di fuori della classe; riguarda la comunità, le istituzioni, il mondo del lavoro e il territorio di cui fanno parte.

3. Per un utilizzo integrato dei social software nel formale

Pensare, allora, a un utilizzo integrato dei social software nella didattica implica un ripensamento profondo della didattica stessa, della pratica educativa e della valutazione nella scuola, proprio perché ne mette in crisi il *setting* contestuale: i luoghi, i tempi e le modalità dell'apprendimento tradizionale, aprendo all'irruzione dell'informale e del non formale. La valutazione stessa potrebbe un giorno non essere più solo una attività del docente, ma spostarsi anche sul fronte di un *peer assessment* e di comunità esterne alla scuola che utilizzano modalità e criteri differenti per valutare prodotti e processi. Le modalità di apprendimento informale proposte in questa ottica cercano di integrare soprattutto il modello «incidentale», e acquisire così i contorni della scoperta, in un processo che Pierce chiama «abduzione», e che J.S. Brown compara al «bricolage», che consiste nel prendere lo spunto dai fatti, dall'esperienza, per poi formulare ipotesi utili a risolvere problemi concreti secondo la logica del «bricolage» (Brown, 1999). Non si tratta, però, solo di utilizzare i social software in maniera efficace e partecipare attivamente a comunità di pratiche on-line, ma anche e soprattutto di riuscire a modificare il modo stesso in cui pensiamo al concetto stesso di *informazione*: non possiamo più pensare a essa, infatti, senza accompagnarla anche alle dinamiche fluide di *fiducia (trust)* e di *autorevolezza* che una comunità attribuisce a un suo membro o a una fonte esterna. Sulla base di queste riflessioni possiamo comprendere anche molte obiezioni mosse nei confronti di una integrazione di Wikipedia nella pratica didattica: per esempio, la preoccupazione che essa divenga la fonte più gettonata per l'approfondimento degli argomenti di studio, proprio perché possiede molti contenuti facilmente accessibili e integrati (e quindi potenzialmente appetibili per comode attività di plagio), oppure che lo studente non sia in grado di valutarne criticamente gli articoli per il rischio che essi non sono esplicitamente «certificati» da esperti. Riteniamo, però, che i termini del problema debbano essere rovesciati: gli studenti andrebbero incoraggiati, più che alla semplice consultazione, a divenire essi stessi autori consapevoli: non solo fruitori, quindi, ma produttori «autorevoli». Il docente a scuola ha qui un ruolo importante: egli dovrebbe stimolare lo sviluppo di competenze specifiche nell'uso dell'informazione, nella sua valutazione, nelle sue problematiche legali ed etiche. Infatti, passare dal paradigma del semplice fruitore a quello di creatore attivo, vuol dire porsi il problema dell'attendibilità dei contenuti che essi creeranno e individuare pertanto criteri adeguati di qualità da seguire nel momento in cui si vogliono dare propri contributi e diffonderli nella rete. Ciò implica, in ultima analisi, il riconoscimento della necessità di adottare un codice etico di responsabilità e di farlo rispettare nei confronti di tutta la comunità degli utilizzatori. E questo ci pare un obiettivo importante e pienamente condivisibile in qualsiasi contesto educativo e formativo.

4. Le nuove competenze per operare nella società «connettiva»

È quindi essenziale che i docenti sviluppino le nuove competenze relative all'utilizzo ragionato dei social software e degli strumenti digitali in modo tale da permettere, riconoscendoli, di governare i processi di condivisione della conoscenza on-line utili per la propria crescita e il proprio aggiornamento professionale, da un lato, e dall'altro, per stimolarne la crescita negli studenti. Ma definire con precisione quali siano queste competenze non è cosa banale: bisogna dire anzitutto che la concezione di «competenza nell'uso delle tecnologie» ha subito nel corso degli anni una notevole trasformazione in funzione anche della diffusione del web: se, ad esempio, prima si parlava solo di ECDL (la famosa patente europea del computer), ora si parla anche di e-Citizenship, basato sostanzialmente su di un percorso di Information Literacy che indica le competenze tecniche indispensabili per accedere a informazioni e servizi attraverso la rete, e per poter esercitare i propri diritti di *cittadinanza digitale*. Ha iniziato ad affermarsi con il tempo anche il termine «digital literacy» (Midoro, 2007), concetto che affianca alle competenze informatiche e telematiche anche quelle di partecipazione alla costruzione e condivisione della conoscenza in un'ottica di superamento del *digital divide* per una vera società della conoscenza. Il Parlamento Europeo, ancora nel 2006 (European Community, 2006), relativamente al concetto di cittadinanza attiva e consapevole, elencava una serie di otto «key competences for lifelong learning», tra cui spiccavano quella del «learning to learn» e la «digital competence». Questa veniva definita in modo più preciso come «the confident and critical use of information society technology (IST) and thus basic skills in information and communication technology (ICT)» (European Community, 2006): è interessante, a questo proposito, rilevare come si operi una chiara distinzione tra la dimensione puramente tecnologica e quella metacognitiva relativa al loro uso critico ed efficace. A questo proposito alcune ricerche, tra cui quella recente di Trinder (Trinder et al., 2008), mettono infatti in guardia da facili entusiasmi: mentre le abilità degli studenti nel padroneggiare le tecnologie sono generalmente adeguate, le attività metacognitive, invece, essenziali per ottenere il massimo potenziale dalle tecnologie digitali e in particolare dai social software, sono ancora poco sviluppate. Con il tempo sono, però, emerse da più parti proposte di considerare le competenze digitali, anche attraverso altre dimensioni oltre a quelle tecnologiche e metacognitive come quella etica. Calvani propone una definizione che le comprende tutte: «La competenza digitale consiste nel saper esplorare e affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci» (Calvani et al., 2009, p. 1). Il gruppo di ricerca di Calvani propone anche un corposo set di test valutativi (DCA – conoscenze, competenze e atteggiamenti) che dovrebbero in qualche modo aiutare gli studenti

stessi e i docenti a verificare se possiedono, e in che misura, queste competenze. Tuttavia, siamo dell'opinione che, mentre la valutazione delle competenze di tipo tecnologico o metacognitivo può ragionevolmente essere affrontata con questo genere di strumenti, quelle di tipo sociale e soprattutto etico siano verificabili osservandole direttamente «sul campo» e all'interno di un processo che, come vedremo, dovrebbe essere integrato nel curriculum formale. Un accenno a questo problema, peraltro, è presente laddove si fa riferimento a: «[alcune competenze] come quelle etiche sulla privacy o sulla collaborazione possono anche essere condivise su un piano formale, ma richiedere tempi molto lunghi per una loro pratica efficace» (Calvani et al., 2008, p. 7). In effetti, questo nodo delle «pratiche» è critico soprattutto se lo analizziamo nel contesto della dimensione del formale/informale: come possiamo chiedere agli studenti di essere competenti nel valutare le informazioni on-line, se a scuola non si naviga quotidianamente sul web come normale attività inserita nelle pratiche didattiche disciplinari? Come possiamo chiedere loro di saper interagire con altri soggetti in modo costruttivo e responsabile, e costruire conoscenza attraverso i social software, se a scuola essi non vengono utilizzati o il loro uso è addirittura proibito? È in questa dissonanza che si gioca una vera e propria ermeneutica del concetto di scuola nella società del prossimo futuro: il rapporto tra pratiche didattiche tradizionali e pratiche situate nei contesti informali e non formali mediati dai nuovi software sociali (Dohn, 2009).

Sulla scorta dei temi citati, proponiamo quindi una riflessione sulle possibili competenze-chiave che i docenti e gli studenti dovrebbero acquisire in una prospettiva che vada oltre l'ambito scolastico-formale, e si apra ai contesti tipici del *lifelong learning*. Sono competenze che si richiamano anche alle molte «intelligenze» di cui parlano ad esempio Howard Gardner (creativa, sintetica, etica) (Gardner, 2007) e Daniel Goleman (sociale) (Goleman, 2007), coerenti soprattutto con la gestione consapevole dell'informazione e dei suoi requisiti etici e legali, con il riconoscimento di spazi interculturali e con l'acquisizione di una vera e propria «participation literacy», per imparare a partecipare attivamente a comunità di pratiche on-line focalizzate nella ricerca di soluzioni a problemi concreti (Tabella 1). Ricordiamo a questo proposito, in accordo con l'interpretazione che Le Boterf (2004) dà riguardo alle competenze, l'importanza dell'«agire con competenza» nella situazione concreta, ovvero alle capacità di mobilitazione delle risorse che l'ambiente offre. In questo caso l'ambiente è quello offerto dalla interazione nei contesti reali con i social software, che potenzialmente permette di superare le varie zone di sviluppo prossimale a cui sarebbe invece legata ogni persona se non potesse servirsi di un aiuto esterno. Il recente ICT Competency Standards for Teachers proposto dall'UNESCO conferma queste istanze: «gli insegnanti dovrebbero essere capaci di utilizzare le risorse della Rete per aiutare gli studenti a collaborare, accedere alle informazioni e comunicare con esperti esterni per analizzare e risolvere i loro specifici problemi» (Unesco, 2008, p. 8).

TABELLA 1
Una proposta per la definizione di un insieme di competenze
per la società connettiva che si richiamano a una serie di «intelligenze»
citare da Gardner e Goleman

<i>Competenze per la società connettiva</i>	
Tecnico-cognitiva Information Literacy Digital Literacy	<p>Saper utilizzare efficacemente i social software nelle loro funzionalità di recupero efficace ed efficiente dell'informazione e dell'autorevolezza delle fonti (<i>intelligenza critica</i>).</p> <p>Saper aggregare in modo significativo i flussi a cui si è connessi nella rete (<i>intelligenza sintetica</i>: Gardner).</p>
Sociale-relazionale Participation Literacy e Integrazione con la società e gli ambiti informali	<p>Saper comprendere l'importanza di entrare a far parte di Comunità di Pratiche on-line a livello professionale operando attivamente con i software sociali (<i>intelligenza sociale</i>: Goleman).</p> <p>Saper gestire proprie strategie di integrazione con il sociale ed essere in grado di decodificare le esigenze primarie delle comunità del territorio di cui si fa parte, offrendo la propria collaborazione per risolvere problemi (<i>intelligenza relazionale e creativa</i>: Gardner).</p>
Etica-culturale Etica Legalità Intercultura	<p>Riconoscere le implicazioni etiche e legali nell'uso delle informazioni on-line e assumere comportamenti adeguati (<i>intelligenza etica</i>: Gardner).</p> <p>Gestire le interazioni con le diverse culture con le quali si viene in contatto attraverso la rete (<i>intelligenza rispettosa</i>: Gardner).</p>

Riemerge attuale il pensiero di teorici pragmatisti come Dewey, Lewin, o anche di pedagogisti come Freire, che interpretano la funzione educativa e formativa della scuola come premessa indispensabile alla vita democratica della società: lo studente deve divenire attore primo del proprio processo di costruzione della conoscenza, a partire, però, da un'autentica e partecipata esperienza di vita nella realtà sociale. Il concetto di *comunità di pratica*, così come esplicitato da Wenger, diventa allora un elemento essenziale per gestire il passaggio tra una concezione di scuola «formale» a una nuova scuola «connettiva» che si fonde con la società attraverso gli strumenti di social software messi a disposizione dal web 2.0. Viste le innegabili difficoltà insite nella gestione di questo tipo di passaggio, le possibili modalità di intervento strategico nella scuola dovrebbero essere messe a punto inizialmente sulla base dell'analisi di una serie di esperienze-pilota, attraverso le quali i docenti e gli studenti siano lasciati liberi di sperimentare creativamente l'utilizzo dei social software nelle attività di apprendimento, e poi ricavare da esse indicatori di qualità ed efficacia tipici delle buone pratiche. Potremmo parlare in questo senso di *learning ecology* (Siemens, 2006a; 2006b; Staron et al., 2006; Barron, 2006), metafora usata proprio per evidenziare che le modalità dell'apprendimento si esplicitano in vari contesti (virtuali e in presenza) in cui l'individuo

opera, e che non sono a compartimenti stagni ma permeabili tra loro: l'utilizzo dei social software potrebbe, quindi, essere lo strumento per favorire l'attraversamento continuo dei confini tra formale e informale. Un segnale che ciò sta già avvenendo spontaneamente, ad esempio, lo si ha nelle sempre più diffuse pratiche di *social scholarship* di molti insegnanti, che curano Blog di approfondimento della propria disciplina aperti a tutti e non solo ai propri studenti.

L'integrazione dei social software nel contesto scolastico non sarà probabilmente indolore, non solo per le eventuali preoccupazioni legate alla privacy e alla responsabilità legali ed etiche, ma proprio perché il loro utilizzo coerente tenderà di per sé a trasferire molte delle attività didattiche tradizionali nei contesti informali della rete, e quindi, ormai, della società stessa. A volte le comunità di pratiche o le singole persone con cui si verrà in contatto saranno disponibili al dialogo e al confronto con la scuola; altre volte, invece, si svilupperanno contesti informali «non protetti» in cui non sempre sarà possibile trovare la progettualità, la sensibilità e la pazienza necessarie a interagire con gli studenti nelle modalità adeguate a un processo educativo. Ricordiamo a questo proposito come l'informale sia l'apprendimento spontaneo nella vita di tutti i giorni, mentre l'apprendimento non formale è progettato, comunque, da un educatore, formatore o animatore che continua a offrire sostegno *durante* l'intero processo di apprendimento. Già nel 2002, la risoluzione del Consiglio Europeo sul lifelong learning incoraggiava a una fusione ragionata dell'apprendimento formale, non formale e informale.

Riteniamo che nella sperimentazione di queste nuove forme di interazione tra queste tre dimensioni, le opportunità siano molto superiori ai rischi, soprattutto se il ruolo del docente sarà rivalutato, elevandolo a quello di *mediatore di processi culturali*, in grado cioè, come abbiamo visto, di saper gestire competenze «sociali» che vanno al di là della abilità relative alla singola disciplina, per la quale, comunque, può trovare in questo contesto sostegno, dinamicità e aggiornamento. I software sociali sono infatti strumenti che permettono la creazione, la condivisione e la discussione di veri e propri artefatti culturali che necessitano però, di volta in volta, di essere de-codificati e interpretati. Il riferimento diretto è quindi ai sistemi di apprendimento secondo l'approccio partecipativo di Sfard (Sfard, 1998), in cui il processo fondamentale è proprio quello di entrare a far parte attivamente di una comunità e di una cultura, elaborando artefatti concreti che abbiano un senso e una finalità condivisa.

Il modello che proponiamo prevede, perciò, un'azione che includa le comunità e che cerchi di attivare le componenti informali e non formali integrandole con quelle formali attraverso l'utilizzo dei software sociali e con la necessaria mediazione degli insegnanti. Molti insegnanti non si sentiranno pronti sino a che non percepiranno il valore aggiunto di questi processi, ma vanno incoraggiati, perché la potenza delle idee e delle pratiche dei social software potrebbe veramente rivalutare la percezione che la società attribuisce al loro ruolo e a quello della scuola nel suo complesso. Perché se le istituzioni formative si apriranno all'informale, è anche vero che l'informale entrerà in contatto con le istituzioni formative: da questo scambio reciproco ognuno potrà trovare elementi di stimolo per un'evoluzione positiva che abbia ricadute concrete in tutta la società.

Bibliografia

- Anderson T. (2008), *Social Software to Support Distance Education Learners*. In T. Anderson e F. Elloumi, *The Theory and Practice of Online Learning* (pp. 221-241), AU Press – Athabasca University.
- Barron B. (2006), *Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective*, «Human Development», n. 49, pp. 193-224.
- Bennett S., Maton K. e Kervin L. (2008), *The «digital natives» debate: A critical review of the evidence*, «British Journal of Educational Technology», <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>.
- Bonaiuti G. (2006), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale ed informale*, Trento, Erickson.
- Brown J.S. (1999), *Learning, Working, and Playing in the Digital Age*, http://serendip.brynmawr.edu/sci_edu/seelyebrown/.
- Brown J.S., Collins A. e Duguid P. (1989), *Situated Cognition and the Culture of Learning*, «Educational Researcher», vol. 18, n. 1, pp. 32-42.
- Calvani A., Cartelli A., Fini A. e Ranieri M. (2008), *Modelli e strumenti per la valutazione della competenza digitale nella scuola*, Atti del V Congresso SIE-L, Trento, 8-11 ottobre.
- Calvani A., Fini A. e Ranieri M. (2009), *Gli ambienti e le dimensioni della competenza digitale: la proposta del progetto Digital Competence Assessment*, «Form@re. Newsletter per la formazione in rete», n. 62, http://formare.ericsson.it/archivio/maggio_09/3_CALVANI.html.
- Clark W., Logan K., Luckin R., Mee A. e Oliver M. (2009), *Beyond Web 2.0: mapping the technology landscapes of young learners*, «Journal of Computer Assisted Learning», vol. 25, n.1, pp. 56-69.
- Conner M. (2009), <http://marciaconner.com/intros/informal.html>.
- Cross J. (2006), *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*, San Francisco, Pfeiffer.
- Dewey J. (1965), *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dohn D.B. (2009), *Web 2.0: Inherent tensions and evident challenges for education*, «International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning», vol. 4, n. 3, pp. 201-221.
- Downes S. (2005), *E-learning 2.0*, «eLearn Magazine», n. 10-20, <http://elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>.
- Downes S. (2006), *The Students Own Education*, Seminario presso il Knowledge Media Institute, The Open University, Milton Keynes (UK), 5th June 2006.
- Engestrom J. (2006), *Why some social network services work and others don't — Or: the case for object-centered sociality*, http://www.zengestrom.com/blog/2005/04/why_some_social.html.
- European Community (2006), *Key competences for lifelong learning*, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm.
- Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli.
- Giger P. (2006), *Participation Literacy*, licentiate thesis, Blekinge Institute of Technology, Karlskrona, Sweden, <http://www.participationliteracy.com/>.
- Goleman D. (2007), *Intelligenza sociale*, Milano, Rizzoli.
- Jenkins H., Clinton K., Purushotma P., Robinson A.J. e Weigel M. (2006), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, <http://www.digitalllearning.macfound.org/>.
- Jonassen D.H. (2000), *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*, Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.

- Koper R., Giesbers B., Van Rosmalen P., Sloep P., Van Bruggen J., Tattersall C., Vogten H. e Brouns F. (2005), *A Design Model for Lifelong Learning Networks*, «Interactive Learning Environments», vol. 13, n. 1-2, pp. 71-92.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Les Éditions d'Organisation Merrill/Prentice Hall.
- Midoro V. (2007), *Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?*, «TD-Tecnologie didattiche», n. 2, pp. 47-54.
- Petrucchio C. (2006), «Folksonomie» *nella rete: costruire categorie alternative, creative e interculturali*, «TD: tecnologie didattiche: quadrimestrale di tecnologie didattiche», n. 1, pp. 36-48.
- Prensky M. (2007), *To Educate, We Must Listen*, http://www.marcprensky.com/writing/Prensky/to_Educate,We_Must_Listen.pdf.
- Reynolds J., Caley L. e Mason R. (2002), *How do people Learn?*, London, Chartered Institute of Personnel and Development.
- Sfard A. (1998), *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*, «Educational Researcher», n. 27, pp. 4-13.
- Sharples M., Graber R., Harrison C. e Logan K. (2009), *E-Safety and Web2.0 for children aged 11-16*, «Journal of Computer-Assisted Learning», n. 25, pp. 70-84.
- Siemens G. (2006a), *Knowing Knowledge*, <http://www.knowingknowledge.com>.
- Siemens G. (2006b), *Learning in Synch with Life: New Models, New Processes*, http://www.elearnspace.org/Articles/google_whitepaper.pdf.
- Staron M., Jasinski M. e Weatherley R. (2006), *Life Based Learning: A strength based approach for capability development in Vocational Education and Training*, http://www.icvet.tafensw.edu.au/resources/life_based_learning.htm.
- Surowiecki J. (2005), *The Wisdom of Crowds*, New York, Anchor.
- Trentin G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruoli, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Milano, Franco Angeli.
- Trentin G. (2008), *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, Milano, Franco Angeli.
- Trinder K. et al. (2008), *Learning from digital natives*, *The Higher Education Academy*, <http://www.heacademy.ac.uk/projects/detail/projectfinder/projects/pf2969lr>.
- UNESCO (2008), *ICT Competency Framework for Teachers*, <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Competency%20Standards%20Modules.pdf>.
- Wenger E., McDermott R. e Snyder W. (2002), *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Cambridge (MA), Harvard Business School Press.

Competenze organizzative e gestione delle risorse

di Renato Di Nubila

Professore ordinario di Metodologia della Formazione,
Facoltà di Scienze della Formazione,
Università degli studi di Padova

1. Organizzazione e competenze

Siamo davanti a due argomenti interessati da diverse scuole di pensiero, da concezioni differenziate e quindi non ancora connotate da significato univoco.

La letteratura su questi temi è ricchissima, capace di offrire comunque elementi e suggestioni di grande interesse.

La declinazione dei due concetti — organizzazione e competenze — nell'unica argomentazione di «competenze organizzative» e con esplicito riferimento alle professioni educative, deve pertanto scegliere un percorso mirato e finalizzato, cogliendo elementi di riflessione coerente prioritariamente con l'area pedagogica e formativa, e quindi metodologica e didattica, oltre che con l'area psicologica, gestionale e persino statistica.

Sono queste e altre le aree che autorevolmente connotano tutto lo spettro del cosiddetto comportamento organizzativo.

Il governo delle organizzazioni va ponendo sempre più in evidenza problemi di padronanza e di management, e quindi di competenze acquisite, esprimibili con efficacia, affidabilità, qualità, eccellenza: risultati che non si conseguono automaticamente con la gestione tradizionale del lavoro massificato. La centralità delle risorse umane, ma più che altro delle persone che lavorano, con la necessità di modalità di governo adeguate agli obiettivi perseguiti, impongono di ripensare la

questione del comportamento organizzativo e di dedicare a questo tema una dovuta e innovativa attenzione. Così hanno cercato di fare, nel tempo, scuole e indirizzi di pensiero diversi, anche se non sempre compiutamente, come il pensiero pedagogico oggi esigerebbe. Spesso il taglio quasi esclusivamente di tipo psicologico ha impedito di sondare il campo dei comportamenti nei suoi aspetti ancora più vivi e vitali, come quelli educativi, oggi fortemente avvertiti dalle persone che lavorano nei vari campi professionali. E questo aspetto, per l'occasione, vogliamo ribadirlo: specialmente nell'area delle professioni educative, nelle quali gli aspetti formativi, insieme a quelli antropologici e sociali, s'intrecciano con quelli psicologici, economici, statistici, tecnologici, ergonomici e persino etici, in prospettiva storica. Lo sottolineano due grandi esperti di questo tema, come Kreitner e Kinicki: «Il comportamento organizzativo è un campo di studi interdisciplinari il cui fine è una migliore comprensione e gestione delle persone nel contesto lavorativo» (Kreitner e Kinicki, 2004, p. 13). Il comportamento organizzativo è una disciplina trasversale che idealmente interseca ogni categoria delle attività quotidiane, ogni specializzazione professionale e ogni funzione aziendale. «Chiunque progetti di guadagnarsi da vivere in un'organizzazione grande o piccola pubblica o privata — proseguono i nostri due esperti — ha bisogno di studiare il comportamento organizzativo» (Kreitner e Kinicki, 2004, p. 14).

In una società fordista, nella quale, per definizione, «gli operai non pensano», non assume né rilievo teorico, né importanza pratica la questione del comportamento organizzativo, in quanto espressione di azioni deliberate individualmente o condizionate dal contesto sociale in cui si svolgono. Fu il movimento delle Risorse umane a porre in primo piano la questione. Basterebbe ricordare qui gli apporti di Maslow (1954), di Herzberg (1966) e di Galbraith (1977). Quest'ultimo volle persino offrire una rappresentazione sistematica del rapporto tra leve motivazionali e tipi di comportamenti organizzativi, che così enucleò:

- comportamento associativo;
- comportamento conforme a un ruolo prescritto;
- comportamento basato sullo sforzo al di sopra del livello minimo richiesto;
- comportamento impegnato e spontaneo;
- comportamento cooperativo.

Il comportamento organizzativo rimane comunque un tema abbastanza complesso, ma ancora poco conosciuto e poco considerato. Eppure è un tema emergente nella ricerca dell'eccellenza della formazione dei propri collaboratori, dei propri allievi, di quanti potrebbero fruire dell'azione educativa che fa da presidio alle tante azioni dell'uomo.

È un tema affascinante anche per il fatto che impegna a interrogarsi su alcuni elementi basilari della vita delle persone, quali la loro collocazione nei processi produttivi, il significato del lavoro oggi, la motivazione, la propria gratificazione personale e non solo economica, la convivenza all'interno degli ambienti di lavoro e i modi come viverla positivamente.

In una parola, tutti quei dilemmi esistenziali che, se approfonditi, possono dare un grande contributo alla serenità della vita organizzativa, all'equilibrio

delle persone ed anche alla loro efficienza nella capacità di essere «risorse» per l'organizzazione.

Il comportamento organizzativo costituisce appunto un tema complesso che esprime la ragion d'essere delle organizzazioni. La complessità organizzativa non deve, però, spaventare gli uomini e le donne del terzo millennio.

Un tempo si pensava che la organizzazione consistesse essenzialmente nel rendere semplici le situazioni complesse; poi, nel rendere complesse le situazioni semplici.

Organizzare, oggi, non significa più distorcere la complessità, ma imparare a viverla.

Imparare a vivere e a governare la complessità è oggi il compito più importante di ogni progetto organizzativo, anche in contesti educativi. E ogni organizzazione, oltre a essere un artificio degli uomini, è sempre di più una situazione ad alto tasso di umanizzazione, uno stato d'animo, un'emozione collettiva, un sistema di relazioni psico-sociali.

Pertanto diventano determinanti in ogni fenomeno organizzativo il fattore umano, l'attenzione, l'affidabilità, il tatto, l'ascolto, la capacità di relazione e di risposta, la sintonia, la capacità di lavorare con altri e capirne le diversità, accoglierla e costruire situazioni a «concorso plurale».

La persona che lavora, prima che risorsa umana, è soggetto alla ricerca di sé, del suo spazio, del suo «giusto» protagonismo di attore che fa, che pensa, che vuole, che confligge, che assume responsabilità se le condizioni lo consentono, in grado di scoprire anche nei processi di lavoro il gusto della sua possibile autorealizzazione.

Nei nuovi sistemi di relazioni, nelle nuove reti di rapporti organizzativi, constatiamo ogni giorno che hanno buon successo le persone che dispongono di apertura, di coraggio, di fiducia, di passione e di capacità di ascolto.

Lavorare sullo sviluppo personale e sul comportamento organizzativo vorrebbe significare lavorare per creare queste condizioni. L'anima pedagogica di ogni atto formativo, in poche situazioni, come in queste, può dimostrare tutta la sua energia di promozione e di sviluppo umano.

La formazione può essere la leva di questo sviluppo e la risorsa per affrontarne la sfida.

L'organizzazione così si manifesta come cultura, cambiamento, struttura impegnata a comprendere e gestire il comportamento individuale, i processi sociali e di gruppo, i processi e i problemi organizzativi.

2. Approcci di autori diversi

Il tema delle competenze, per altro verso, non sfugge a questa interessante tensione di complessità, come dimostra la ricca letteratura che segna, nel tempo, i passaggi di approcci e di autori diversi che vediamo ben sintetizzare nella tabella seguente:

TABELLA 1
Principali definizioni del concetto di «competenza» (Borgogni, 1988, p. 20)

Autore	Definizione
McClelland (1955)	Introduce il concetto di competenza basandosi sugli studi da lui condotti relativi ai processi motivazionali. La competenza non è un fattore generale di intelligenza, ma un insieme di schemi cognitivi e comportamentali operativi casualmente collegati al successo nel lavoro (McClelland, 1973). L'autore propone l'utilizzo delle competenze come predittore di successo nelle attività lavorative, contestando l'affidabilità di strumenti, come i test di intelligenza e attitudinali, per prevedere i comportamenti individuali.
Boyatzis (1982)	Definisce la competenza come una «caratteristica sottostante la persona che si traduce in una prestazione efficace o superiore nel lavoro». Le competenze sono caratteristiche generiche che possono apparire in diverse forme di comportamento e in una grande varietà di azioni. Uno specifico comportamento è la manifestazione della competenza in risposta alle richieste di una particolare posizione e di un particolare contesto organizzativo.
Spencer e Spencer (1993)	Rielaborando la definizione di Boyatzis in chiave operativa, definiscono la competenza «una caratteristica intrinseca individuale che è casualmente collegata a una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito». In questo modo gli autori specificano che la competenza è parte integrante e duratura della personalità di un individuo, e che essa causa o predice direttamente il comportamento e i risultati ottenuti. Tuttavia, essi non specificano se queste siano competenze loro determinanti o correlate.
Pellerey (2002)	Secondo Pellerey le competenze sono l'insieme delle «strategie», cioè «la messa in uso», il «saper agire» delle risorse cognitive, emotive, relazionali, sociali, tecnologiche, professionali, indispensabili all'individuo per poter partecipare alla vita della comunità nei diversi contesti organizzativi e nelle diverse situazioni.
White (1960)	Su di un altro versante White definisce la motivazione alla competenza come il bisogno intrinseco di affrontare efficacemente l'ambiente. Le persone agiscono per un desiderio di esplorazione dell'ambiente; transazioni efficaci con esso producono risultati che incrementano la motivazione alla competenza e sono fonte di soddisfazione.

Bandura (1990)	La competenza implica una capacità generativa in cui le abilità cognitive, sociali e comportamentali devono essere organizzate ed effettivamente orchestrate al servizio di innumerevoli obiettivi. C'è una netta differenza tra il possesso di conoscenze e abilità e il loro uso in maniera competente in diverse circostanze. La competenza è, quindi, una costruzione sociale e non una caratteristica stabile della persona; se le persone falliscono, pur possedendo le capacità, ciò dipende dal pensiero auto-referente che media il trasferimento di capacità in prestazioni di successo. Una caratteristica rilevante del pensiero referente riguarda le convinzioni di efficacia personale.
----------------	--

Se si nota bene, l'elemento che accomuna la tensione di ciascun autore è la ricerca di ciò che procura successo alla persona, anche se ogni definizione indica cause differenti. Emerge, infatti, che gli approcci alle competenze diverse possono essere scelti in base alla finalità di utilizzo. Se invece la finalità dell'intervento è l'impostazione di un programma di sviluppo — come nel nostro caso di professioni educative — sarà data importanza, oltre che ai comportamenti manifesti, anche alle cause, utilizzando categorie di ordine sia psicologico che pedagogico.

Rimane, comunque, sempre più evidente il fatto che oggi il lavoro non sia più mera esecuzione di compiti predefiniti, ma sempre più espressione di competenze elevate e articolate su capacità relazionali, decisionali, di creatività, di innovazione, di autonomia e di flessibilità.

Si è esaurita l'identità fra competenza professionale e mestiere (Meghnagi, 1992). Il lavoro non può più essere percepito in modo univoco, perché invece l'accento è posto su come il soggetto riesca ad affrontare l'ambiente di lavoro, e sulle competenze derivate, anche in termini di contesto sociale e relazionale. Dagli anni Ottanta, in particolare, si è realizzato un cambiamento radicale nel modo di concepire le risorse umane, tanto che oggi siamo o dobbiamo essere già disponibili a pensare questo processo in direzione di un ulteriore cambiamento: pensare, cioè, che abbiamo davanti persone che lavorano.

Persone e organizzazioni, in questo senso, vengono invitate «a cercare una direzione che tenti di caratterizzare le mutazioni in atto non in quanto fine a se stesse, ma in direzione di quelle che dovrebbero essere l'obiettivo del lavoro: la piena realizzazione delle persone in un'organizzazione sociale che ha saputo richiamare quel principio dello scambio entro i confini in cui, come ricorda Polany, “per il passato è sempre stato presente”» (La Rosa, 1998, p. 11).

Una simile concezione viene efficacemente incontro a una visione pedagogica ancora più definita e meglio caratterizzata. Non tenerne conto significherebbe snaturare il significato e il profilo stesso di qualsiasi professione, tanto più di quelle impegnate sul campo dell'azione educativo/formativa.

3. Da risorse umane a persone che lavorano

Il tema delle competenze stimola a porre un'attenta considerazione sul significato che in questa situazione assume il termine di «risorsa».

Risorsa per chi? Per che cosa?

Quanto di *humanum* c'è ancora nella combinazione del sostantivo «risorsa» con l'aggettivo «umana»? E poi: funzionale a che?

Funzionale alla ricchezza e ai consumi, al benessere, al giusto profitto, al lucro, alla gratificazione economica, al successo personale, alla gratificazione professionale, all'autorealizzazione dell'uomo che lavora?

Il lavoro che cambia sta inducendo l'uomo a cambiare il modo di lavorare, a chiedersi quale possa essere la società di oggi e di domani, tanto che sembrerebbe legittimo porsi con Dominique Meda l'interrogativo: «con la fine del lavoro si assisterà anche alla fine delle società fondate sul lavoro?» (Meda, 1997, p.19).

Una presenza più marcatamente diversa dell'uomo nel lavoro si sta già verificando tanto che, oggi più di ieri, si va ponendo, in modi diversi, l'esigenza di una ripersonalizzazione delle organizzazioni, accreditando tra l'altro il desiderio di originalità cognitiva, ma anche di originalità affettiva, etica, estetica, di qualità umane che concorrono alla costruzione delle nuove competenze.

Sì, anche estetica, in quanto il senso del bello è indice di trasformazione interiore, di un più accentuato senso del sé, di una soggettività che — quando non scade in individualismo prepotente — vorrebbe accreditare la parte migliore della presenza dell'uomo come attore, *artifex*, artigiano dalle mani intelligenti, generatore di azione che stimola pensiero. Ha ragione Hillman quando scrive: «un approccio solistico ed estetico può aiutare le organizzazioni ad affrancare le loro crisi» (Hillman, 2001, p. 131) e designa la rosa nella sua interezza e organicità come emblema della complessità e immagine della Gestalt, nel senso organico dell'intero, non facilmente comprensibile, invece, se la rosa si analizza nelle sue singole parti.

È questo, oggi, per la persona che lavora, il senso moderno della leadership, quando sa guardare alle situazioni complesse nella loro globalità.

Proprio come non è ancora diffusa nelle organizzazioni la percezione che il lavoro sia un'attività complessa che coinvolge pathos, logos e ethos, con il concorso del corpo, della mente, delle emozioni, oltre che dei sentimenti, del gusto, dei significati e dei valori.

Quando si parla della formazione delle competenze, allora, non si può ignorare tale combinazione di fattori che caratterizzano la persona competente che lavora, come qualcosa di più di una «risorsa umana». Diventa, allora, più comprensibile parlare di nuove competenze: di integrità professionale, d'intelligenza connettiva, di energia esplorativa. Azione cui può concorrere autorevolmente anche l'impresa, facendo crescere nelle persone, oltre tutto, la capacità di potere sulle macchine. Allora possiamo pensare di definire la competenza come «la capacità di usare le proprie capacità» o, con Le Boterf, «il pensiero in azione», o, secondo altri elementi che

scaturiscono dal dibattito aperto, come l'insieme delle capacità potenziali di ciascuna persona portate al miglior compimento dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni (professionali e non) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere, mobilitando conoscenze e abilità, in un determinato contesto operativo.

Giustamente, a questo proposito, Colasanto fa notare che «la logica del lifelong learning sposta l'accento delle politiche formative dall'educazione/formazione all'apprendimento; parallelamente la logica delle competenze sposta l'accento dalla trasmissione di conoscenze "work-based" allo sviluppo di una efficace integrazione tra "soggetto e lavoro" attraverso metodologie di apprendimento "worker based", poiché si assume che le competenze non caratterizzano la natura del soggetto in astratto, ma si riferiscono al soggetto in situazione...» (Colasanto, 2008, p. 3).

Competenze delle persone e competenze delle organizzazioni, dunque, nel legame con la ripersonalizzazione delle organizzazioni che sappiano rispondere al diffuso bisogno di promozione e di crescita, nella convinzione che la ricchezza di un'organizzazione non dipenda solo dall'uso di certe competenze, ma anche dalla capacità di promuovere l'opportunità per la manifestazione o l'espressione delle doti personali e delle proprie potenzialità «operative».

Potremmo allora parlare di una *Pedagogia delle organizzazioni* e di un neumanesimo organizzativo, attento a una rinnovata etica *del* lavoro (dignitoso ed equo), *per* il lavoro (come bene da condividere) e *nel* lavoro (con comportamento responsabile e competente).

Oggi non è ancora — o almeno non dappertutto — così: la piccola, media e grande impresa è affogata dall'urgenza della produzione, del mercato, della sopravvivenza sul mercato, della concorrenza dei paesi emergenti del BRIC (Brasile, Russia, India, Cina), per cui è lenta la crescita della cultura della personalizzazione delle organizzazioni, della cultura della formazione e dello sviluppo personale. Prevale, piuttosto, la preoccupazione dello sviluppo per competere, mentre nel tempo della complessità sono meno richiesti i processi adattivi, poiché diventano più urgenti l'immaginazione, la flessibilità cognitiva, la capacità esplorativa, la divergenza e le differenze, l'intelligenza ermeneutica e il pensiero riflessivo.

I luoghi del lavoro, come buoni percettori del «nuovo» che arriva, chiedono sempre più potere d'iniziativa, di sperimentazione, di performatività e d'inventività. In questo senso, il luogo del lavoro potrebbe diventare luogo di formazione, una sorta di «educatore implicito», uno spazio di nuova educabilità, in cui potremmo, a ragion veduta, collocare la richiesta di competenze in grado di dare risposte efficaci, di esprimere forza strategica, di anticipare e governare cambiamenti. Giustificeremmo così una *Pedagogia delle organizzazioni* che assolve al compito di essere pensiero-guida per le imprese e le istituzioni di varia natura, nel passaggio in corso da una cultura dell'applicazione e della pura esecuzione, alla cultura dell'invenzione, della soluzione progettuale, del pensiero divergente. Teniamo presente, allora, che le organizzazioni apprendono in quanto cambiano, mentre i soggetti cambiano in quanto apprendono, come ripete spesso Quaglino. Ecco perché un tratto particolare della definizione del campo delle competenze, oggi, è l'esercizio alla disposizione ad apprendere e persino a disapprendere.

4. La tensione educativa nelle professioni. Le competenze come metrica del lavoro. Indicazioni Europee

Parlare di competenze organizzative implica una chiara visione dell'ambito, dei contenuti, delle azioni da mettere in atto. L'argomento, ovviamente, è riferibile a ogni ambito professionale e produttivo, così come da alcuni anni l'UE va incoraggiando nella diffusione delle linee-guida sulla formazione di competenze-chiave, di competenze di base, di competenze trasversali, nel fermo proposito di attivare un impegno determinato da parte di ogni struttura pubblica e privata, accreditata nel campo dell'educazione, istruzione e formazione. Il tutto nella direzione di dare vita a un assetto dinamico delle competenze del cittadino, considerando i diversi punti di vista: culturale, professionale, personale; sotto diversa angolatura di interessi: etici, economici, politici o strettamente personali. Azione coordinata che a tutti i livelli esige un comportamento fondamentale: il coinvolgimento dei soggetti, siano essi giovani e/o adulti, nel loro processo formativo. L'impegno che si esprime per la costruzione di nuclei di competenze basate sulla crescita professionale consente anche di affrontare, sul piano professionale e con maggiore efficacia, il riferimento a un sistema di valori e la necessità di incrementare il bagaglio di cultura generale insieme alla pratica professionale.

Nell'indicare aree dei saperi e assi culturali per la formazione dei giovani ancora scolarizzati, l'UE non ha precluso che proprio per tutte le professioni fosse possibile incrementare il presidio formativo di queste aree e di questi assi, fino a svilupparne ambiti nuovi e nuove padronanze.

Risulta evidente, allora, che il tema delle competenze presente nelle proposte innovative europee vada visto come un concetto «emancipato» dal riduttivo «saper fare», e opportunamente integrato con gli aspetti educativi e più direttamente connessi con le potenzialità, gli interessi, i diritti e i doveri della persona.

Qui trova fondamento e forte giustificazione la strategia di creare un sistema di certificazione delle competenze, visto come un sistema di riconoscimento della persona nella sua totalità, non solo come contenitore di competenze di base, correlate ad aree del sapere organizzate in discipline scolastiche, ma anche di capacità trasversali da impiegare in modo creativo e personalizzato nel contesto di vita e di lavoro, entrambi in forte espansione in termini di variabilità e di complessità. In questo modo il dispositivo di validazione delle competenze, gli standard formativi cui le scuole e i centri devono adeguarsi, smettono di essere puro esercizio di normalizzazione dei saperi per diventare «passerelle» di transizione per i giovani e per gli adulti.

L'addestramento al *saper fare* lascia così il posto all'*educare* e al *formare*, per guidare ad avere coscienza di sé e delle proprie possibilità da sviluppare nel progetto personale.

Nella stessa direzione va peraltro — scrive Novara (2007, p. 16) — la valorizzazione delle competenze informali, mediante l'educazione *on the job* che, nel fare dell'apprendimento sul campo il motore di sviluppo delle competenze delle persone, svela la necessaria attenzione ai significati, ai sensi e ai valori che le persone apprendono nei loro contesti di vita.

Ogni singola professione, e quelle educative in particolare, non possono fare a meno di acquisire e utilizzare competenze di tipo trasversale, così come non possono non tener conto della rilevanza che il processo acquista sempre più nella gestione delle azioni formative. All'asse della trasversalità e del processo appartiene, infatti, la gamma di competenze relative al porsi in maniera attiva nei confronti dell'apprendimento, al sapersi collocare in termini di diagnosi dei propri bisogni e di definizione di una strategia personale per conseguire obiettivi di collocazione sociale e lavorativa. Nello stesso ambito trasversale — così come fanno i documenti europei — includiamo le competenze relative alla socializzazione, tenendo conto delle diversità di vario ordine presenti nei gruppi sociali, ma anche in considerazione del patrimonio culturale diversificato, nella opportunità di esprimere la propria partecipazione alla vita della collettività attraverso forme che ne rispettino le rappresentazioni culturali e artistiche. È proprio della tipologia trasversale l'area delle competenze che riguardano l'imparare a imparare. Progettare, comunicare, collaborare e partecipare, individuare e risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare le informazioni. Dall'intreccio degli assi culturali specifici di una professione con le competenze trasversali, si costruisce il profilo che la connota e pone chi lavora in condizione di essere soggetto attivo per la propria autorealizzazione e per il successo professionale.

Crediamo molto opportune queste premesse che trovano nelle linee europee il riscontro più autorevole per avviare anche nel nostro Paese un'azione coordinata di formazione di competenze di base e di settore, convinti come siamo che le competenze oggi rappresentino *la metrica del lavoro* dei nuovi modelli professionali e produttivi, rispondendo in modo sempre più adeguato al nuovo modello di scambio, professionale ed economico, tra persone e organizzazione.

È sempre più evidente, infatti, che la competitività di un'impresa e di un territorio e la completezza realizzativa di un professionista siano date dal livello di competenze possedute, dalla loro distintività, dalla velocità e dalla qualità dei processi di apprendimento collettivo che, nel tempo, le riproducono e le innovano.

Non basta: nella società dell'apprendimento le competenze rappresentano il riferimento comune tra razionalità economica (flessibilità, adattabilità e innovazione del dispositivi produttivo) e razionalità sociale (garanzia di equità del diritto e delle risorse, di accesso alle competenze, politiche a favore delle fasce deboli, nella logica dello sviluppo sostenibile).

Di qui la necessità di un lungo processo di integrazione che individui competenze utilizzabili in contesti diversi da quelli in cui sono state formate, con passaggi e crediti acquisiti e spendibili; sistema integrativo che, nel tempo, si trasformi in un *sistema dell'education* in senso più vasto, con una comune tensione educativa, valida a tutte le età.

Puntare a questo obiettivo significa anche realizzare un'azione coraggiosa che prenda atto che la certificazione si sposta dall'area dei saperi e dei titoli a quella delle competenze; tutto ciò è possibile se si accetta il fatto che la competenza non è sinonimo di conoscenza, né c'è competenza senza conoscenze. Significa, inoltre, che le competenze nascono solo in parte dalle conoscenze, poiché la competenza

è l'innescò di un processo di arricchimento progressivo che parte dalle abilità, ma viene misurata in prestazioni.

L'approccio di Bandura ci sembra il più pertinente in questo senso, e può darci indicazioni e significati interessanti.

Competenza, allora, diventa una sintesi operativa di diverse caratteristiche personali correlate alla efficace realizzazione di una prestazione, oggetto della gestione delle risorse umane, con un intelligente utilizzo dell'azione formativa che sappia miscelare le diverse variabili in gioco: quelle tecniche (operativo-professionali), quelle intrapersonali (risorse psicosociali e buona tensione educativa), quelle di contesto (con una specifica modulazione).

5. Le competenze organizzative per la gestione delle risorse

Competenze e gestione delle risorse: due concetti assimilabili, se pensiamo al termine «risorse» in un'accezione generale e strumentale — come abbiamo già fatto —, quindi meno caratterizzato dalla corrente espressione «risorse umane», che richiederebbe invece uno spazio diverso.

Il professionista competente è proprio colui che individua, studia, sollecita, valorizza le risorse di spazi, di tempi, di opportunità materiale e immateriale, di significati, di impegno e di valore che ha a sua disposizione.

In termini di risorse umane, invece, dovremmo allargare la nostra riflessione a quegli aspetti che ne caratterizzano la specificità: il governo, le regole, i comportamenti, il senso di gruppo, le proprietà culturali e le stesse dimensioni dell'intangibile. Si pensi solo, per fare un esempio, a tutto il capitolo della leadership, dell'impegno, del controllo, dell'empowerment, della selezione, delle componenti di fiducia e di lealtà, come quelle di reciprocità e di identità personale e di gruppo.

Il discorso e gli studi su questo capitolo sono tutti aperti, dal momento in cui i cambiamenti sono tali che, anche nelle organizzazioni più avanzate, siamo al passaggio dall'*organigramma* al *personigramma*, da una struttura predefinita, in cui la persona deve coprire un posto, una funzione, adattarsi a essa ed essere intercambiabile, a una rete di persone, ognuna delle quali può coprire incarichi diversi a seconda delle esigenze e delle competenze.

Le competenze sono allora gli ingredienti vitali del sistema nervoso digitale dell'organizzazione.

Viene allora da pensare che forse per nessun altro tipo di area, come per quella organizzativa, possa essere tanto vero vedere nella competenza «la capacità di saper usare le proprie capacità». Lo stesso concetto di organizzazione — lo ripetiamo — lo esige. Tanto che potremmo usare l'espressione di Emery e Trist (1965) e di Gherardi e Strati (1990): «tessere l'organizzazione» come «connessioni in azione... nel mondo contestualistico dell'organizzare». Espressione che si esplica con i concetti di *attività* (per il senso che hanno in chi le progetta), di *proprietà* (per il senso emotivo, cognitivo e simbolico), di *legame* (per il senso di colleganza, cooperazione, concorrenza, conflitto), di *reputazione* (per il senso di

unicità, eccellenza, affidabilità, ecc.), di *interazione* (come in un gioco di specchi...). Non diventa allora difficile comprendere alcune metafore dell'organizzazione: ieri come arena, spettacolo, organismo, palestra, artificio, fenomeno; oggi come fotografia, ipertesto estetico, costruzione, artefatto, sistema. In questa ormai lunga serie di immagini, per il nostro argomento può essere più efficace pensare all'*ethos*, al *logos*, al *pathos* dell'interagire organizzativo, nella piena valorizzazione, avvenuta negli ultimi anni, delle componenti di soggettività, di emozioni, di sentimenti, di senso del bello, mettendo in campo — come suggerisce Gagliardi (1986) — tanto la dimensione sensoriale ed estetica (*pathos*), quanto quella dei valori che le danno senso, delle etiche che la ispirano (*ethos*), nonché quelle che ne definiscono l'essenza (*logos*).

Le estetiche per la conoscenza sensibile (pratica, materialità, categorie del bello, del brutto, del comico, del tragico, del sublime, del sacro, ecc.), così come le emozioni nell'organizzare — quale alternativa al cognitivismo —, danno luogo ad altre forme di conoscenze della vita organizzativa (con ideazione, fantasia, senso di appartenenza, di paura, di gioia, di ansia, di vergogna... di irrazionalità); oltre alla costruzione simbolica della realtà organizzativa, presuppongono una forte soggettività e degli attori organizzativi. Soggettività e attori che conferiscono alla competenza, alla professionalità, alle specifiche abilità e ai diversi talenti un alto valore di personalizzazione e di legame, una sorta di *trait-d'union* tra il sentire personale e la costruzione della realtà organizzativa.

Tutto, però, potrebbe sembrare facilmente realizzabile, e invece spesso assistiamo a quello che Strati chiama «il paradosso per cui, nelle organizzazioni, viene dato scarso peso e valore alle competenze e alla abilità professionali delle quali l'organizzazione dispone. La crucialità di determinate competenze e abilità professionali è frutto di negoziazione organizzativa e quelle che sono importanti per il gruppo... non lo sono più per l'organizzazione» (Strati, 2006). Saremmo così davanti al rischio continuo di perdita di valore organizzativo della competenza.

Se, però, il singolo non è sufficiente a rivendicarne la portata, allora è necessario aggiungere uno o più soggetti che ne siano presidio e garanzia; si tratta oggi di tutelarsi con le comunità professionali e occupazionali, con *le comunità di pratiche*.

Più in dettaglio e in termini esemplificativi, possiamo allora pensare a definire degli ambiti di competenze organizzative, partendo dal concetto fondamentale che abilità, conoscenze, capacità diventano competenze nella combinazione di prestazione, di esercizio, di realizzazione.

Per cui la prima forma di competenza per governare processi organizzativi non potrebbe prescindere dalla capacità di avere, vivere e fruire di cultura organizzativa, come espressione di piena consapevolezza di chi sa stare nelle organizzazioni, ne conosce lo spazio, gli attori, la capacità di percezione degli altri, d'interazione, gli obiettivi che hanno messo insieme un sistema di relazioni psico-sociali, la tensione che muove l'organizzazione a crescere e a conseguire la sua *mission*.

Manca ancora a molti un substrato consapevole di cultura organizzativa, spesso confusa con la sola voglia di starci dentro.

In questo ambito diventa interessante la tensione educativa della crescita, della promozione, del coinvolgimento, dello sviluppo delle persone, della visibilità, dei rapporti corretti di reciprocità umana ed esigente.

Allora può diventare più facile, e alla portata di molti, saper fruire delle organizzazioni, siano esse scuole, centri formativi, ma anche luoghi di lavoro e di apprendimento *on the job*, o semplici istituzioni.

Per le professioni educative questo ambito è particolarmente interessante per esprimere competenze di affiancamento, di guida, di incoraggiamento, di acquisizione graduale di fiducia, di presenza nelle situazioni conflittuali e di negoziazione, di percezione delle diversità che sempre più segneranno le squadre di persone che lavorano a fianco a persone che vengono da altri lidi, da altre esperienze antropologiche, da altre etnie.

Ne consegue la necessità di affinare e acquisire competenze di osservazione delle organizzazioni e della comprensione delle loro trasformazioni nel tempo, con le regole di un mercato sempre più globale ed esigente.

Il professionista riflessivo — per usare l'espressione di Schein e Argyris — fa della generatività del pensiero una delle sue risorse fondamentali per affiancare, guidare e assistere ai processi di crescita e di sviluppo delle persone che vuole guidare.

In questo senso acquistano particolare rilievo le funzioni di *tutoring*, di *mentoring*, di *coaching* che nella loro azione mirata devono poter esprimere tensione psicologica e cura educativo/formativa.

Siamo, in questi termini, alla presenza di un bisogno supplementare, come quello di saper esprimere l'efficacia di una *pedagogia negoziale* in grado di saper far generare pensiero, comportamenti coerenti, atteggiamenti consapevoli, senso degli altri, accettazione delle diversità che oggi emergono con forte evidenza.

Ma uno dei tratti che meglio possono caratterizzare le competenze organizzative è quello della capacità — tipica ma non esclusiva delle professioni educative, come il formatore, l'educatore, l'assistente sociale, il cooperatore, il maestro, il docente, l'affiancatore in situazioni particolari — di saper organizzare le persone ad affrontare le complessità, anche positive, delle organizzazioni, a individuare obiettivi e compiti, a creare situazioni di apprendimento e di insegnamento, a saper esprimere risorse e soluzioni nei momenti difficili.

Ma non basta. Ci sono altri ambiti che possono esprimere esigenze di competenze professionali di tipo organizzativo, come costituire, guidare, motivare gruppi e squadre, assegnare funzioni e ruoli, lavorare con i singoli, dando loro il senso delle priorità e delle urgenze della vita di un'organizzazione.

A pensarci bene, tutto il campo della didattica e delle didattiche esige competenze di tipo organizzativo, non solo delle forme di trasmissione, quanto piuttosto di vera e propria professionalità a facilitare momenti di comprensione.

È il caso di ricordare che in questi processi c'è sempre uno che decide di apprendere e che l'obiettivo più alto e con più alto significato educativo rimane quello di sentire i propri allievi affermare: «Abbiamo capito!».

Sono tutti casi in cui il senso dell'organizzazione viene da noi pensato, strutturato, utilizzato e, allo stesso tempo, fruito. Come dire, quanto di più formativo

possa esprimere una persona, un professionista.

Ma la serie degli aspetti costitutivi delle competenze organizzative non si ferma qui.

Ecco altri modi e ambiti interessanti. Si pensi alla capacità di gestione del tempo dell'organizzazione, alle modalità di saper dare ritmo agli eventi, alle difficoltà, ai successi, senza farsi travolgere, con ansia, dal tempo che passa. Questa competenza oggi è fortemente avvertita da tutte le forme di direzione e di management delle organizzazioni semplici e di quelle complesse. Il dominio del tempo è sempre stato un desiderio dell'uomo, che ha percepito spesso con disagio quello che il poeta latino Orazio diceva in un suo famoso verso: «singula de nobis anni praedantur euntes» («gli anni che passano portano via qualcosa di ognuno di noi»). È proprio così, dal disagio al governo del tempo: si tratta di una grande competenza organizzativa oggi ricercata da tutte le categorie di professionisti, alla ricerca del modo con cui alleggerire lo stress dell'agire quotidiano.

Piace qui ricordare un ambito piacevole che può costituire il luogo di competenza a più significati, sia pedagogici che psicologici e antropologici, come quello di saper simulare situazioni di comportamenti, di riflessione, di osservazioni, di apprendimento in forme diverse, di incontri e di scambi, di giochi, di rappresentazione di vissuti e di esperienze.

Non è di facile acquisizione questa competenza, specialmente per quanti non sanno, con autoironia, mettersi in gioco e prefigurare uno spazio figurale, un «luogo», un tempo diverso, con delle percezioni diverse, ma con forte capacità di sensibilità osservativa e allusiva.

Così sta avvenendo in alcune organizzazioni, e con un certo successo, specialmente sulla scorta della forma di «organizzazione che va in scena» e cioè del teatro di impresa, del teatro di scuola, del teatro di formazione. La simulazione presuppone, infatti, una forte capacità di governo delle organizzazioni e del loro funzionamento, accompagnata sempre da una buona guida alla osservazione riflessiva e di trasposizione *in medias res*, nelle proprie situazioni.

Come è facile capire, siamo nell'ambito dell'*experiential learning*, con tutta la portata di ricaduta negli ambienti a significativa educabilità.

Saper individuare, selezionare — perché non tutte le esperienze sono educative, direbbe Dewey — e presentare vissuti ed esperienze, per rileggere, osservare, riflettere, concettualizzare e sperimentare nuove attività (Kolbe, 1984), diventa oggi una preziosa risposta ai bisogni di apprendimento per giovani, giovani adulti e per gli adulti stessi. Diventa una significativa competenza di organizzazione educativa. Il ritorno di un numero sempre più alto di adulti nei processi di formazione sta chiedendo un supplemento di capacità in questo senso. Le professioni in genere, e quelle educative in particolare, non possono più sottovalutarne la portata.

Un altro elemento concorrente alla formazione e alla manifestazione di competenza organizzativa può essere la capacità di concorrere a creare un idoneo clima organizzativo, così come potrebbe verificarsi con il concorso a saper analizzare le organizzazioni.

Da tutti gli studi sul clima organizzativo scegliamo una delle definizioni più aggiornate: «il risultato dell'interazione fra le percezioni individuali e l'ambiente che, peraltro, è formato anche attraverso le percezioni degli altri soggetti, sicché il clima si propone come un concetto né soggettivo, né oggettivo, bensì intersoggettivo». Saper concorrere a questa intersoggettività diventa un punto di forza per un professionista che sappia, per questo, essere in un certo qual modo leader e guida di sviluppo per tutti.

Non diversamente si potrebbe dire della capacità di saper fare analisi organizzativa, conoscere modelli differenti di osservazione e di valutazione di contesti in cui persone diverse sono in grado con altre di organizzare eventi, esprimere tensioni, dare significati, accreditare valori. Così può avvenire con il modello di analisi emergenti (Gherardi, 1988), che si presenta come strategia conoscitiva di chi conduce lo studio, osserva il fenomeno studiato, affronta problemi e utilizza analogie conoscitive.

A queste combinazioni potremmo aggiungere, coerentemente con tutto il discorso sulla formazione di competenze, la capacità di saper valutare, certificare, accreditare il valore e la spendibilità di queste positive energie della persona.

Tanti sono dunque i campi di manifestazione e di prestazione della competenza organizzativa, come potremmo verificare nella realizzazione di situazioni di clima organizzativo, di soddisfazione lavorativa, di cultura, di cambiamento e di apprendimento organizzativo.

Ci piace chiudere questa serie di opportunità con un esplicito riferimento a una capacità che connota in modo esplicito le competenze organizzative. Vogliamo riferirci alla comunicazione in generale — come processo percettivo oggi, più che come modello di flusso — e a quella organizzativa in particolare: agli ambiti di comunicazione interpersonale, multimediale, tecnologica, analogica e digitale, di intranet, extranet, internet, ecc. Tutte forme esigenti competenze specifiche e capacità di gestione, di interazione, di costruzione che oggi non potrebbero non fare i conti con la portata educativa di queste azioni. Più in particolare, vediamo la comunicazione organizzativa come capacità per individuare i fattori che contribuiscono alla gestione efficace di un'organizzazione, ai comportamenti coerenti dei propri collaboratori, all'uso di spazi e di luoghi, ai flussi necessari di informazione, alla scelta del mezzo di comunicazione, alla comunicazione gerarchica, alla distorsione comunicativa tra management e collaboratori e persino alle voci fuori campo, come quella dei corridoi all'interno di un'organizzazione. Un impegno tale non potrebbe più, oggi, sottovalutare gli effetti comunicativi prodotti in un'organizzazione nell'era della informazione digitale e della posta elettronica, del telelavoro, delle videoconferenze e degli ulteriori sviluppi che si annunciano.

Fenomeno complesso che presuppone, nei fatti, capacità di supervisione, motivazione, selezione, cooperazione, discussione, negoziazione e gestione dei conflitti, influenza e persuasione, sviluppo di rapporti interpersonali e pubblici, erogazione di servizi, raccolta e distribuzione di informazioni. Tutti ambiti riconducibili alla parte pedagogicamente più significativa della competenza organizzativa, qual è appunto lo sviluppo delle persone, nel migliore utilizzo delle risorse a disposizione.

Bibliografia

- Bolognini B. (2007), *Comportamento organizzativo e gestione delle risorse umane*, Roma, Carocci.
- Bonazzi G. (2006), *Come studiare le organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Borgogni L. (a cura di) (1998), *Valutazione e motivazione delle risorse umane nelle organizzazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Caltabiano P.S. e Sassu F. (a cura di) (2006), *Il valore della competenza*, Milano, Franco Angeli.
- Colasanto M. (in corso di stampa), *Competenze e competenza*.
- Damascelli N. e Bosotti G. (2003), *Comunicazione e Management*, Milano, Franco Angeli.
- Di Nubila R.D. (2005), *Saper fare formazione*, Lecce, Multimedia.
- Di Nubila R.D. (2008), *Dal gruppo al gruppo di lavoro*, Lecce, Multimedia.
- Emery F.E. e Trist L. (1965), *The Casual Texture of Organizational Environments*, «Human Relations», n. 18.
- Gabassi P.G. (2006), *Psicologia del lavoro nelle organizzazioni*, Milano, Franco Angeli.
- Gagliardi P. (1986), *Le imprese come culture*, Milano, ISEDI.
- Galbraith (1977), *L'età dell'incertezza*, Milano, Mondadori.
- Gherardi S. (a cura di) (1988), *Tempo di vita, tempo di lavoro*, Milano, Franco Angeli.
- Gherardi S. e Strati A. (1990), *The Texture of Organizing an Italian University Department*, «Journal of management studies», v. 27, n. 6.
- Herzberg F. (1966), *Work and nature of man*, Cleveland, World.
- Hillman J. (2001), *Il piacere di pensare*, Milano, BUR.
- Invernizzi E. (2000), *La comunicazione organizzativa: teorie, modelli e metodi*, Milano, Giuffrè.
- Kolbe (1984), *Experiential Learning*, London, Prentice Hall.
- Kreitner R. e Kinicki A. (2004), *Organizational Behavior*, London, McGraw-Hill Companies.
- La Rosa M. (1998), *Prefazione*. In E. Minardi (a cura di), *Dove va il lavoro in Italia*, Faenza, Homeless Book.
- Maslow A.H. (1954), *Motivation and Personality*, New York, Harper & Row.
- Meda D. (1997), *Le travail. Une valeur en voie de disparition*, Paris, Aubier.
- Meghnagi S. (1992), *Conoscenza e competenza*, Torino, Loescher.
- Noe R.A., J.R. Hollenbeck, B. Gerhart e P.M. Wright (2006), *Gestione delle risorse umane*, Milano, Apogeo.
- Novara C. (2007), *Il valore europeo delle competenze*, Città-CIOFS-FP, n. 3.
- Raymond A. (2006), *Gestione delle risorse umane*, Milano, Apogeo.
- Schein E.H. (1986), *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*. In P. Gagliardi, *Le imprese come culture* (pp. 395-415), Milano, ISEDI.
- Spaltro E. (2004), *Il clima lavorativo. Manuale di meteorologia organizzativa*, Milano, Franco Angeli.
- Strati A. (2006), *L'analisi organizzativa*, Roma, Carocci.

Decisione e responsabilità: capacità etica e deontologia professionale nell'insegnamento

di Mino Conte

Professore associato di Filosofia dell'Educazione,
Facoltà di Scienze della Formazione,
Università degli studi di Padova

1. Premessa

«Non esiste una professione di maggior privilegio. Risvegliare in un altro essere umano forze e sogni superiori alle proprie; indurre in altri l'amore per quello che amiamo; fare del proprio intimo presente il loro futuro: è una triplice avventura senza pari» (Steiner, 2004, p. 171). Difficile non concordare. Il maestro, l'insegnante, è complice di possibilità che trascendono la fatica quotidiana, il qui e ora dell'immediato, e che inscrivono il «fare» esperto e competente, necessario e imprescindibile, in un orizzonte di possibilità ad ampio spettro di conseguenze: risvegliare o distruggere, spegnere o attivare, consumare speranze o aprire inediti spazi e prospettive di crescita. Proprio per questo, ogni decisione dinanzi a questioni che fuoriescono dall'orbita della sua prassi contingente, pur da questa generate, e che richiedono di misurarsi, ad esempio, con problemi di «giustizia» o di «responsabilità», inevitabilmente pone l'insegnante dinanzi all'evidenza che la sua professione comporta anche il possesso d'una capacità non definibile altrimenti che nei termini di una «capacità etica». E che in sinergia, simultaneità, consonanza con la ragione pratico-strumentale-didattico-educativa e il suo bagaglio di competenze didattiche e pedagogiche opera, o dovrebbe operare, una ragione pratica morale (si vedano Pring, 2001; Damiano, 2007).

Differenti «concezioni di vita buona» occupano la scena pubblica in una cornice di auspicabile «pluralismo ragionevole». L'insegnante è implicato nel più ampio

dibattito morale che investe la società, come semplice terminale inconsapevole o come protagonista attivo (Pring, 2001, pp. 105-106).

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, sulla spinta impressa da Fenstermacher col suo lavoro dedicato alla «philosophy of research on teaching» (Fenstermacher, 1986), nell'ambito della ricerca internazionale si è sviluppato in modo significativo e crescente uno specifico settore di studi dedicati ai «dilemmi morali» nell'insegnamento (si vedano Sockett, 1990; Oser, 1994; Colnerud, 1997; Tirri, 1999). La ricerca immediatamente precedente aveva già peraltro mostrato come gli insegnanti non fossero sempre consapevoli dell'impatto morale delle loro azioni (Jackson et al., 1993), e come gli stessi avessero dichiarato di essere poco preparati ad affrontare i dilemmi etici da loro identificati nell'ambito del proprio lavoro (Lyons, 1990; Tirri, 1999). I temi maggiormente discussi e studiati, con ricerche sia di matrice filosofico-educativa e/o filosofico-morale sia empiriche, hanno preso in considerazione la relazione tra «cura» e «giustizia» nell'etica dell'insegnante, il conflitto tra «etica delle virtù» ed «etica delle regole», la relazione tra educazione morale ed etica professionale. Si è inoltre cercato d'identificare cosa sia da ritenersi «moralmente rilevante» nell'ambito della prassi dell'insegnante, e che cosa gli stessi insegnanti giudichino significativo al riguardo (Colnerud, 2006).

Il presente scritto s'inserisce pertanto nel filone di ricerca educativa dedicato alla *teacher ethics*, alla *professional ethics*, alle *moral dimensions in education*, legando però il tema specifico anche alla «questione deontologica», ossia al problema della definizione d'un minimo comune denominatore di moralità professionale in grado di fungere da orientatore pragmatico nella presa di decisione dinanzi al caso morale nell'ambito del lavoro didattico-pedagogico (si veda Xodo, 2004).

Perché parliamo di «capacità» etica? E in che modo tale «capacità» si lega ai concetti di «decisione» e di «responsabilità»?

2. Sui concetti di «capacità», «decisione», «responsabilità»

Se riconosco d'aver compiuto un certo atto, implicitamente attesto d'esserne stato capace. Sono stato «capace» perché potevo. Sono stato capace di qualcosa perché era in mio «potere», perché la tale azione era inclusa nel novero delle mie «possibilità». I passaggi pragmatici relativi al rapporto tra «potere» e «capacità» si srotolano dal «cosa» dell'azione, al «come» delle sue modalità, al «chi» le ha generate: «io posso parlare» e dico qualcosa rivolgendomi a qualcun altro, dico questa cosa in un certo modo. Se mi riconosco come soggetto di questo dire, riconosco nel contempo di esserne stato capace (Ricoeur, 2005, pp. 111-114). Alla domanda «Chi ha parlato»? posso senza dubbi rispondere «Io»: non sono stato «parlato» da altro o da altri, al contrario sono stato *soggetto* esclusivo del mio dire. Il che non sempre è: posso aver detto questo o quello perché così «si» dice, come ripetitore impersonale, noncurante e casuale, oppure posso aver scelto, consapevolmente o meno, di rifugiarmi nel silenziatore semantico della *chiacchiera*, o persino nell'*equivoco*, che dicono senza dire. L'autodesignazione del soggetto parlante come «capace» ha luogo nell'interlocuzione: mi rivolgo all'altro, rispondo

all'altro, alla sua chiamata. Mi riconosco «nella misura in cui sono interlocuito» (Ricoeur, 1997, p. 54). Instaurazione del sé e dell'altro, dunque, nel dialogo.

Oltre a «poter dire», «io posso» anche «fare». Ho la capacità di provocare mutamenti, trasformazioni, di generare eventi nel mio spazio d'esperienza. Posso riconoscermi come la «causa» di questi avvenimenti. Oppure le cose possono, malgrado e nonostante me, «semplicemente accadere». Qualcosa semplicemente accade perché non reca in sé il segno delle mie «intenzioni-in-azione» (Searle, 2003, p. 42). Ciò si verifica quando semplicemente assisto a una successione regolata di accadimenti secondo una linearità causale non intenzionale. Una cosa è provocare intenzionalmente, un'altra collocarsi nel flusso accidentale dell'accadere causale. Solo nel primo caso colui che ha fatto qualcosa può riconoscersi e autodesignarsi come agente «capace». L'azione è *ascrivibile* (Ricoeur, 2005, p. 116) a qualcuno, a una ben precisa persona e non a un'altra. C'è chi ha agito, chi ha preso un'iniziativa. L'iniziativa «è esigenza, cioè richiesta di valore; decisione, cioè posizione di valore; valutazione, cioè giudizio di valore» (Pareyson, 1985, p. 180). Il che non sempre è: posso «essere agito» da forze che mi sono estranee o che sono esterne o eccentriche rispetto alla mia persona, oppure inconsapevolmente attive nel mio sistema di credenze; può anche darsi che io sia soltanto indifferente nell'assolvere il mio fare professionale.

Certo, il «poter fare» è un poter incominciare. Incominciare a essere in versione originale, a manifestarsi nei movimenti del mondo prossimo, come persona capace d'iniziativa, e per questo in grado di richiedere, porre, valutare il valore delle proprie «intenzioni-in-azione» attraverso l'esigenza, la decisione e il giudizio. È proprio questo che «fa» professione: il *professum* è chi ha «dichiarato apertamente», la *professionem* è una manifestazione di sé pubblicamente dichiarata, una promessa da mantenere.

Chi parla? Chi agisce? Chi può dire, chi può fare? Chi ne è capace. Chi è capace ha deciso, dunque è responsabile e riconosce la sua responsabilità proprio in virtù delle sue capacità. Chi è capace è conseguentemente *imputabile*, porta su di sé le conseguenze delle proprie azioni, una sorta di «contabilità morale dei meriti e delle mancanze» (Ricoeur, 2005, p. 123). L'imputabilità è la versione (o riduzione) giuridica della responsabilità; nozione, quest'ultima, dotata d'una latitudine morale che, nelle sue varianti, pone comunque sempre l'accento sull'«alterità» delle conseguenze (Weber, 1919; Lévinas, 1961; Jonas, 1979).

Alterità che, nella responsabilità, diviene l'unità di misura delle azioni della persona capace. La persona è «capace» di responsabilità se è in grado di decidere, di essere sorgente autonoma di decisioni. La decisione è ciò per cui l'uomo è principio delle proprie azioni (Severino, 1999, p. 364). Chi ha deciso è dunque imputabile-responsabile per l'iniziativa che a lui, e non ad altri, può essere ascritta: «queste conseguenze saranno imputate al mio operato» (Weber, 1919, p. 110). La decisione è qualcosa di volontario (Aristotele, 2000, 1112a, 14) ed è «calcolo», «volontà calcolante che decide le cose che sono in nostro potere» (Aristotele, 2000, 1113a, 10-11), le cose «possibili», rientranti dunque nella sfera dell'«io posso» e nella prensione della persona capace. È un calcolo in vista di qualcosa, di uno

scopo. La decisione decide sui mezzi più idonei per il raggiungimento del fine ma non delibera sul fine (Aristotele, 2000, 1112b, 11-12). Ciò perché, ad esempio, l'insegnante non decide sull'apprendimento, o sull'autonomia dell'apprendente, come il medico non decide sulla guarigione, ma sui mezzi più idonei a raggiungere lo scopo prefissato. Egli è in ultima analisi «convinto» (Severino, 1999, pp. 370 e ss.), persuaso, che certi mezzi siano i più idonei alla realizzazione dello scopo, e decide in tal senso.

Dopo aver richiamato con rapidi accenni gli elementi utili a inquadrare lo sfondo concettuale del nostro tema specifico attraverso prelievi ad hoc da alcune fonti antiche e moderne, entriamo nel vivo della questione relativa alla «capacità» etica dell'insegnante, nella sua differenza specifica e nel rapporto pragmatico, d'inerenza reciproca, e reciproca co-appartenenza, con le competenze didattiche e pedagogiche.

3. La capacità etica dell'insegnante competente

L'insegnante è chiamato a prendere decisioni di diversa natura: quale metodo d'insegnamento è più adatto per sviluppare al meglio le abilità di scrittura?; qual è l'approccio più idoneo per l'insegnamento delle equazioni di primo grado a questo piccolo gruppo di studenti con difficoltà nell'apprendimento della matematica?, e così via. Decisioni, queste, d'ordine pratico-strumentale-didattico. La volontà dell'insegnante si lascia convincere e persuadere dalla didattica, sapere «di competenza» e di cui necessariamente egli deve essere «competente», perché la decisione sia tecnicamente razionale e orientata alla finalità dell'apprendimento. Ma il ventaglio delle domande possibili non si esaurisce qui.

Se mentre istruisco educo, quali finalità educative, oltre e attraverso il mero apprendimento, mi propongo di raggiungere attraverso questi insegnamenti specifici? Quali metodi educativi posso affiancare con perizia ai metodi didattici affinché si possano generare, per questi adolescenti, idonei processi e percorsi di umanizzazione e di costruzione della cittadinanza? Esempi, questi, che rilevano-rivelano la necessità di prendere, congiuntamente, anche decisioni d'ordine pratico-strumentale-educativo. La volontà dell'insegnante si lascia convincere e persuadere dalla pedagogia, sapere «di competenza» di cui deve necessariamente essere competente, perché la sua decisione sia tecnicamente razionale e orientata alla finalità educativa. È necessaria in questo caso una competenza pedagogica (e psico-pedagogica) oltre a una meta-competenza integrativa dei differenti livelli sul piano pragmatico dell'insegnare.

Ci sono altre domande, o famiglie di domande? Riteniamo di sì.

Alcuni esempi: «È bene che io dica la verità a questo padre che tra poco verrà a chiedermi come sta andando suo figlio? Sono a conoscenza di episodi di maltrattamento fra le mura domestiche e il ragazzo sta avendo un rendimento scolastico molto basso, ecc.». Oppure, ancora: «Sono riuscito a sviluppare delle buone relazioni didattico-educative con questa scalpitante adolescente che stanno

producendo ottimi risultati... negli ultimi tempi, in più occasioni, la “ribelle” non ha osservato una serie di regole di comportamento che tutto il gruppo-classe si è impegnato a rispettare. È meglio sanzionare come prescritto oppure chiudere un occhio?». Come si può vedere, anche a livello di semplice enunciazione esemplificativa, si tratta di veri e propri «casi», più che di domande in senso stretto. La prassi didattico-educativa genera questioni che esigono un trattamento che esce dall'orbita specifica dei due ordini di decisioni (e di competenze) integrate appena richiamati. La decisione, per essere razionale, deve essere in questi casi *eticamente* razionale, e di questo occorre che l'insegnante sia capace. La sua volontà deve lasciarsi convincere e regolare dalle modalità discorsive dell'etica e orientare dalla deontologia affinché la decisione — *educativa* — sia razionalmente orientata al bene per *questa* persona. Siamo propriamente in «campo morale», appena oltre la «terra di confine» tra pedagogia ed etica. Dire/non dire la verità. Decidere/non decidere secondo giustizia, stando agli esempi riportati. Ma anche decidere se far prevalere le proprie convinzioni ideali, valoriali, di principio oppure, secondo responsabilità, il «calcolo» e la valutazione delle conseguenze prevedibili delle azioni ipotizzabili. Fino a che punto sono disposto a mettere tra parentesi, sospendere o neutralizzare le mie convinzioni, l'impalcatura valoriale che sostiene e alimenta il mio sistema di credenze? Faccio prevalere, in questo caso, le mie convinzioni religiose, politiche, estetiche, oppure è preferibile tener conto del fatto che molto probabilmente provocherei conseguenze in grado di mettere a repentaglio le mie relazioni con questo studente e con la sua famiglia? *Queste conseguenze saranno imputate al mio operato.*

Tali dilemmi non sono propriamente né didattici né pedagogici, pur scaturendo dalla prassi didattico-educativa. Questioni che chiamano in causa il «dovere», il «bene», la «verità», la «giustizia», la «responsabilità», la «convinzione», sono questioni evidentemente d'ordine etico (Da Re, 2008), e come tali vanno affrontate, con riferimento sia all'integrità e alla dignità della persona umana da entrambi i lati della relazione (insegnante e allievo), sia con riferimento alla finalità educativa dell'apprendimento e dell'apprendimento tout court.

La decisione morale è dell'insegnante, il suo «decidersi» è la capacità etica d'un professionista competente.

I tre livelli pragmatici messi in rilievo — didattico, pedagogico, etico — agiscono simultaneamente con inerenza reciproca e reciproca co-appartenenza. Non si dà primato dell'uno sull'altro. Né rapporto *ad excludendum*: la prevalenza in date circostanze dell'uno non pone fuori gioco gli altri. Se l'insegnante deve prendere una decisione morale, la prende con l'occhio ben teso all'andamento degli apprendimenti in atto e agli sviluppi educativi in corso. Se deve prendere una decisione didattica, la prende tenendo debitamente in conto la progettualità educativa adottata, valutazioni incluse, e le conseguenze morali della sua iniziativa, per sé e per gli altri. Se deve prendere una decisione educativa, la prende valutando le conseguenze morali per sé e per gli altri e le ricadute sugli apprendimenti in atto nei suoi allievi. La dialettica non è «interna»: la didattica non è l'antitesi della pedagogia e viceversa, così come l'etica applicata non è l'antitesi della didattica e viceversa. La prassi dell'agire-insegnante è paradigmaticamente e operativamente unitaria

nella sua composita razionalità distinta per contenuti e campi d'applicazione. La dialettica è «esterna»: l'altro polo è la realtà d'aula quotidiana, «fonte dei problemi» (Dewey, 1929, p. 24) con i suoi «no». È il piano problematico della realtà fattuale l'antitesi logica e pragmatica che chiama l'insegnante a sempre nuove «decisioni di sintesi», competenti e capaci, didattiche-pedagogiche-etiche.

4. L'insegnante e la capacità etica in atto

Dopo aver proposto una possibile articolazione dei livelli pragmatici dell'insegnare, focalizziamo ora l'attenzione sulla capacità etica dell'insegnante.

Il «caso» generatore del problema pragmatico ha per lo più forma dilemmatica. È dall'indecisione dinanzi a due opzioni dotate entrambe di buone ragioni che s'impone la necessità di decidere. Il caso dilemmatico è un inciampo nel flusso corrente delle cose, il ritorno improvviso e salutare dell'incertezza, una buona occasione per l'esercizio della ragion pratica. Per non fare la fine dell'asino di Buridano che, posto dinanzi a due mucchi di fieno uguali, è incapace di scegliere e muore di fame, l'insegnante «capace» deve decidersi. A differenza dell'asino, che nell'apologo non sceglie perché privo della capacità di autodeterminazione della volontà, e dunque non si decide perché dipendendo solo dalla stimolo esterno è paralizzato dalla situazione di parità, l'insegnante dotato di capacità etica è sorgente di decisioni frutto d'una valutazione complessiva, che include a pieno titolo il proprio e personale orizzonte di valori e il proprio sistema di credenze. Il «caso» è in suo «potere» e per questo, e solo per questo, può decidere su di esso. Va da sé che, in caso contrario, altri fattori o altre persone decideranno per lui nella «microfisica» del potere istituzionale.

Se la forma del «caso» è dilemmatica, il contenuto è conflittuale e riguarda la totalità dei rapporti e delle relazioni che l'insegnante intrattiene con le figure che popolano il suo panorama pragmatico: colleghi, alunni, genitori, istituzione scolastica, comunità locale (Tirri e Husu, 2002). Il «casus belli» sorge a partire dalle relazioni con una figura in particolare, ma lo sfondo generatore le chiama in causa tutte, così come le conseguenze pragmatiche esito della decisione toccano comunque, con intensità e problematicità diversa, l'insieme delle figure menzionate oltre a quella «in primo piano». Se decido alla fine di non chiudere un occhio dinanzi alle ripetute scorrettezze e violazioni del «patto d'istituto» da parte dell'alunna talentuosa, e di firmare il provvedimento disciplinare previsto, le conseguenze toccheranno in primis, direttamente, la giovane ribelle, ma anche, indirettamente, la sua famiglia e, via via, con diverse gradazioni e sfumature, tutti gli attori istituzionali e comunitari in gioco, colleghi compresi, e non ultimo me stesso in quanto persona e professionista. La decisione non può essere ritardata, ha un suo tempo. In molti casi occorre agire al momento, «non c'è tempo», e la dimensione dell'azione è professionale, dunque pubblica, con la necessità di

render conto pubblicamente delle proprie azioni. È chiaro che, talvolta o spesso, forse anche sempre, è possibile voltare la testa dall'altra parte e tirare dritto lungo il programma stabilito, oppure dilatare volutamente a dismisura lo spazio dell'indisposizione per schivare l'assunzione di responsabilità. Così facendo si realizza la propria incapacità professionale, che può persino essere frigidamente competente. Il caso opposto, sia detto di sfuggita, è quello dell'insegnante eticamente capace ma incompetente sul piano didattico-pedagogico, tutto raziocinio morale e ispirata filantropia ma non in grado di svolgere adeguatamente il proprio mestiere. Capacità etica e competenze didattico-pedagogiche, ribadiamo, non sono scomponibili costituendo un *unicum* pragmatico ed esperienziale di cui l'insegnante, nel suo ventaglio di relazioni, è sintesi *in progress*.

5. La capacità etica in atto e la deontologia professionale

L'etica applicata a una professione specifica, nel nostro caso l'insegnamento, ci porta nel terreno proprio della deontologia o della «morale semplificata» come direbbe Bentham. La capacità etica dell'insegnante è, propriamente, una capacità etico-deontologica. *Decidere nell'ambito di quanto è in suo potere è un dovere professionale*. Se, nella presa di decisione, l'etica fonda e sostiene dal punto di vista concettuale-argomentativo l'orientamento razionale al bene, intervenendo nell'allestimento formale del preambolo decisionale attraverso precisi modelli di razionalità pratica, il momento propriamente deontologico ne costituisce il versante professionale-risolutivo. Ossia l'attuazione del ragionamento etico nella prassi professionale per mezzo della decisione intesa come dovere. La prassi didattica-educativa è fonte dei problemi e generatrice dei casi morali. La capacità etica dell'insegnante consiste, innanzitutto, nel riconoscere il caso morale come tale, e nell'allestire in seguito il telaio concettuale corrispondente facendo ricorso alle strutture argomentative del ragionamento etico e, secondo deontologia, nel dare contenuto e attuazione professionale alla sua decisione.

La capacità etico-deontologica è un *continuum* situato e contestuale, il dover-essere in atto dell'insegnante capace e competente. Scrive Colnerud: «se il campo problematico della *teacher ethics* è generale, le soluzioni non lo sono. Non esistono "norme pratiche" implicite e comuni che possano essere elevate al rango di principi [...]. La condotta etica deve essere situata e non può essere standardizzata. D'altro canto, l'insegnante ha bisogno di un linguaggio professionale che lo metta in grado di articolare gli elementi etici presenti nella prassi in modo tale da essere capace di riconoscere le insidie etiche nascoste» (Colnerud, 1997, p. 633). Non dunque risposte di principio generalizzabili, e trasferibili su larga scala, ai problemi morali, ma trattamento situato e contestuale attraverso un linguaggio professionale comune. Il possesso di tale linguaggio è proprio ciò in cui consiste in primis la capacità etica nel suo momento istruttorio, che riguarda gli aspetti oggettivi e soggettivi del possibile posti sotto il proprio potere. L'articolazione decisionale del medesimo linguaggio ne costituisce lo sviluppo deontologico, risolutivo e *doveroso*.

È il «potere» che diventa «dovere», l'«io posso» che diventa «io devo».

La possibilità di poter consultare una «Carta Etica» e/o un «Codice Deontologico» fa la differenza. Si tratta del linguaggio *comune* che una data categoria di professionisti ha elaborato come *propria* «istituzione» discorsiva per articolare e fronteggiare, come ad esempio recita nel preambolo il *Code of Ethical Conduct* della National Association for the Education of Young Children (NAEYC), «le decisioni quotidiane che presentano implicazioni morali ed etiche». Il medesimo Codice offre «linee guida per un comportamento *responsabile* ed espone le basi comuni per risolvere i principali *dilemmi etici* che possono presentarsi nella cura e nell'educazione della prima infanzia». ¹ Nella Carta o nel Codice non si troverà la soluzione pronta per l'uso. Si potranno invece reperire quegli elementi di principio e di valore legati alla prassi in grado di orientare, guidare, accompagnare il singolo professionista nel suo processo decisionale. Il quale, in questo modo, potrà beneficiare del fatto che altri suoi colleghi, prima di lui, hanno dovuto affrontare e risolvere casi simili al suo. Ciò consente l'acquisizione della consapevolezza di avere idealmente dietro di sé, ad esempio, la comunità degli insegnanti, per stare al nostro tema. Ma il Codice o la Carta, da soli, pur ben congegnati, lineari, razionali, di facile consultazione, da soli non bastano. Sono necessari ma non sufficienti. Occorre che il singolo professionista disponga di una metodologia ad hoc. La consultazione d'un Codice o di una Carta, eventualmente disponibili, è uno dei passaggi, certo non secondario, d'un più articolato dispositivo decisionale riferito alla prassi professionale. La capacità etico-deontologica consiste, in ultima analisi, in una metodologia per l'attuazione del *decision-making* nell'ambito della prassi didattico-educativa.

6. Discorso sul metodo

Come tentare di «conducere bene la propria ragione» dinanzi a un caso morale? Dire o non dire la *verità* al genitore? La nostra insistenza su questo aspetto, la *verità*, è dovuta al fatto che i dilemmi «di verità» sono stati identificati tra i più ricorrenti dal campione di insegnanti svedesi che hanno partecipato alla ricerca empirica condotta da Colnerud. E lo stesso tema, peraltro, è posto in posizione rilevante, ad esempio, nel Codice Etico degli insegnanti della Nuova Zelanda. ²

Ma anche «che fare», con oculatezza e ponderazione, dinanzi al comportamento ripetutamente maltrattante del collega nei confronti dello studente dodicenne? E nei rapporti con le famiglie? È chiaro che andrebbe evitata ogni forma d'intrusione nella loro vita privata, così come sarebbe opportuno astenersi dal diffondere informazioni confidenziali in nostro possesso riguardanti le relazioni familiari. Ma se abbiamo fondate ragioni per ritenere che il benessere e la salute psichica e/o fisica del tal bambino o del tal tredicenne siano in pericolo, che cosa è meglio fare? Rispettiamo

¹ <http://www.naeyc.org>.

² <http://www.teachercouncil.govt.nz>.

la «privacy» familiare? Interveniamo? E come? Che cosa significa avere «fondatte ragioni»? Le domande potrebbero rincorrersi esponenzialmente.

Tentare di condur bene la ragione, senza dimenticare le ragioni del cuore, significa poter disporre, dicevamo, d'una metodologia. La quale può «mettersi al lavoro» dopo che un «caso» generato dalla prassi didattico-educativa sia stato effettivamente riconosciuto come «caso morale». Di seguito i passaggi in successione lineare.

6.1 Riconoscimento del caso morale

Un «caso» è «morale» quando la decisione richiesta dalla prassi determina una situazione dilemmatica che implica la mobilitazione della propria «capacità etica»: il «fare» e il «dire» *che sono in mio potere* mi chiamano ad un'assunzione di responsabilità. È in gioco l'altrui e la mia integrità come persona, l'altrui e la mia dignità; sono interpellati i valori, miei e dell'altro, il «bene», il «giusto», per l'altro, per me. Questioni, queste, non affrontabili facendo ricorso, in prima istanza o esclusivamente, alle competenze didattico-pedagogiche.

Nel caso «morale», massima è la convergenza del piano antropologico «sé-altrui-altri». Minore o minima, ad esempio, nel caso «didattico-educativo»: l'apprendimento dell'altro certamente mi riguarda richiamando i miei apprendimenti, ma l'apprendimento in questione è dell'altro, solo dell'altro e non mio. Nel caso morale io sono totalmente implicato — in prima persona — al pari dell'altro e degli eventuali altri presenti sulla scena antropologica.

6.2 Istruzione del caso «morale»

Una volta riconosciuto come tale, il caso «morale» va istruito, ossia ri-costruito nei suoi elementi fondamentali “oggettivi” o quantomeno «evidenti». Quali sono le parti coinvolte? A quale tipologia di conflitto appartiene il dilemma? Insegnante-collega/colleghi? Oppure altre sono le figure da richiamare? Quali relazioni interpersonali sono sotto tensione? Se il caso vede come parte in causa un allievo, occorre chiedersi quale sia lo stato attuale degli apprendimenti (competenza valutativa degli apprendimenti) e della progettazione educativa (competenza valutativa della progettazione). Devo sapere quali sono i risultati scolastici raggiunti, devo sapere a che punto evolutivo del progetto educativo ci troviamo e con quali risultati. Inoltre occorre valutare se si è in possesso di tutte le informazioni necessarie per prendere una decisione con cognizione di causa (Dalle Fratte, 1988). Se la decisione riguarda un minore o comunque un allievo, è necessario ad esempio disporre, nei limiti previsti da leggi e regolamenti, di informazioni d'ordine biografico, familiare, sanitario. Come posso esercitare con responsabilità, ponderazione e prudenza il mio potere di fare e di dire se sono all'oscuro, per esempio, che Tizio, poco tempo fa, ha dovuto affrontare il trauma della separazione dei propri genitori? E che questo incidente ha comportato l'inizio d'una travagliata psicoterapia? Ignorando queste circostanze posso magari decidermi per una improvvida punizione esemplare,

perché ritenuta inconsapevolmente «giusta» e rispondente appieno alla gerarchia dei miei valori di riferimento.

6.3 La valutazione morale: «io posso»

Effettuata la ricognizione preliminare, che, come abbiamo visto, avviene sempre all'interno del dispositivo non scomponibile didattico-pedagogico-etico di cui l'insegnante è sintesi in azione, una volta messi in chiaro quanto di «obiettivo» e di «evidente» è possibile rilevare, ossia la tipologia del conflitto, il quadro delle relazioni in tensione, una volta richiamati gli elementi valutativi d'ordine didattico e pedagogico e le informazioni del caso, per continuare a condurre con metodo la propria ragione personale-professionale situata, è necessario passare alla valutazione morale del caso, facendo ricorso alla strumentazione e al linguaggio proprio dell'etica. Dato il caso *x*, che è in mio *potere* decidere, e che coinvolge oltre a me stesso, le persone *a*, *b*, *c*, che cosa *posso* fare? Quali differenti opzioni si prospettano? Quali diverse conseguenze presumibilmente/prevedibilmente *potrebbero* scaturire decidendo in un modo piuttosto che in un altro? Quali argomenti sostengono l'una o l'altra *possibilità*? Quale argomento è dotato di maggior forza? Non si dà valutazione morale senza giustificazione dell'argomento morale. E dunque: che cosa significa *in questo caso* decidere secondo *responsabilità*? Ma anche: che cosa significa, *in questo caso*, decidere secondo *convinzione*? Secondo la prima opzione, i valori in gioco sono commensurabili, per la seconda, al contrario, incommensurabili (Da Re, 2008, pp. 273-274). Se decido con responsabilità sono disposto, qui e ora (non sempre e comunque), anche a sospendere o neutralizzare temporaneamente la mia tavola di valori perché sono persuaso che prima di ogni altra cosa vada considerata la necessità di valutare le conseguenze *per l'altro* delle mie azioni, non la coerenza assoluta tra i *miei* valori e i *miei* atti. La valutazione morale può proseguire con ulteriori domande esemplificative: che cosa significa, *in questo caso*, decidere secondo *giustizia*? E che cosa significa, decidere secondo *cura*? La «giustizia» richiede l'applicazione impersonale della regola indipendentemente dalle relazioni in corso, la «cura», al contrario, la salvaguardia e il mantenimento delle relazioni interpersonali dinanzi alla possibilità di incrinarle, spezzarle, ridimensionarle o comunque metterle a repentaglio (Tirri e Husu, 2002; Noddings, 1992).

Le circostanze discorsive appena esposte rivelano la presenza d'un duplice ordine di conflitti/tensioni: conflitto/tensione sé-altro-altri e conflitto/tensione tra i principi etici qui richiamati. Così come le persone che generano la prassi non sono (o non dovrebbero essere) in stato d'isolamento ciascuno per sé ma in rapporto d'inerenza reciproca (per sé-per altri) dando vita a diversi livelli di relazione (sia in termini quantitativi sia qualitativi), allo stesso modo i principi non sono (o non dovrebbero essere) concepiti assolutisticamente ciascuno per proprio conto. Essi dovrebbero generare una «continuing relationship of tensions» come ben recita il *Code of Ethics* del New Zealand Teacher Council, il che comporta la ricerca del miglior bilanciamento possibile fra gli stessi, persona per persona e situazione per situazione. Non la scelta assolutizzante di un principio che cancella l'altro. Tale

ricerca continua d'equilibrio e bilanciamento situato, e non astratto, è appannaggio dell'insegnante, che dovrebbe essere adeguatamente formato prima e durante il servizio, anche attraverso pratiche meta-riflessive di discussione in gruppo. Di ogni opzione possibile è necessario argomentare e giustificare la consistenza, la pertinenza, l'opportunità attraverso le modalità discorsive e di razionalità proprie dell'etica.

La bilancia del possibile non è provvista di un unico piatto.

6.4 La decisione come attuazione deontologica: «io devo»

A questo punto, dopo la ricognizione istruttoria e la valutazione morale, è arrivato il momento non più rinviabile della decisione. Prima di decidersi, a «maturazione» istruttoria e morale avvenuta e non prima, è possibile consultare il codice deontologico della professione (o il codice di condotta etica). È l'ultimo passaggio, la ricerca d'un orientamento complessivo sul punto specifico, il confronto con le linee-guida di moralità professionale pensate per la prassi didattica-pedagogica. *Se disponibile*, il documento dovrebbe essere già noto all'insegnante nel suo impianto, nei suoi contenuti, nella sua articolazione interna. Si tratterebbe dunque d'una rimemorazione, d'un controllo, d'una verifica di congruenza e pertinenza, onde non esorbitare per eccentricità, nella decisione, rispetto alla consuetudine raccomandata.

Il passaggio dall'«io posso» all'«io devo» segna l'attuazione della decisione vera e propria, l'assunzione ponderata d'una quota ragionevole di rischio. Calcolabile, argomentabile, giustificabile. L'insegnante non va paragonato all'Ulisse dantesco che alza le ali «al folle volo», ma al pedagogo che con saggezza pratica s'adopera per la riduzione convinta e persuasa dell'incertezza. A partire dall'attenzione vigilante al rapporto tra fiducia e vulnerabilità che caratterizza in profondità il suo mandato professionale. Scrive Steiner: «Il maestro vivente prende nelle sue mani quella che è la parte più intima dei suoi studenti, la materia fragile e incendiaria delle loro possibilità [...]. Insegnare senza grave apprensione, senza un'inquieta riverenza per i rischi connessi, è frivolezza. Farlo senza riguardo per le conseguenze individuali e sociali che potrebbero derivarne è cecità» (Steiner, 2004, pp. 99-100). Dunque, il maestro deve decidersi, per poter rispondere pubblicamente di sé. Solo per questa via la sua «perceptive care» (Dunne, 2003, p. 355) è reale, e completa risulta la visione e l'intellezione della posta in gioco con tutte le insidie e i rischi del caso. Se *può*, allora deve esserne *capace*.

Bibliografia

- Aristotele (2000), *Etica nicomachea*, Milano, Bompiani.
- Colnerud G. (1997), *Ethical Conflicts in Teaching*, «Teaching and Teacher Education», vol. 13, n. 6, pp. 627-635.
- Colnerud G. (2006), *Teacher ethics as a research problem: synthesis achieved and new issues*, «Teaching and Teacher Education», vol. 12, n. 3, pp. 365-385.

- Da Re A. (2008), *Filosofia morale*, Milano, Bruno Mondadori.
- Dalle Fratte G. (1988), *La decisione in pedagogia*, Roma, Armando.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico: saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella Editrice.
- Dewey J. (1990), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Dunne J. (2003), *Arguing for teaching as a practice: a reply to Alasdair MacIntyre*, «Journal of Philosophy of Education», vol. 37, n. 2, pp. 353-369.
- Fenstermacher G.D. (1986), *Philosophy of research on teaching: three aspects*. In M.C. Wittrock (a cura di), *Handbook of research on teaching* (pp. 37-49), New York, Macmillan.
- Jackson P.W. et al. (1993), *The Moral Life in School*, San Francisco (CA), Jossey Bass.
- Jonas H. (1990), *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi.
- Lévinas E. (1961), *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano, 1980.
- Lyons N. (1990), *Dilemmas of Knowing: ethical and epistemological dimensions of teacher work and development*, «Harvard Educational Review», n. 60, pp. 159-181.
- Noddings N. (1992), *The Challenge to Care in Schools*, New York, Teacher college Press.
- Oser F. (1994), *Moral perspectives on teaching*. In L. Darling-Hammond (a cura di), «Review of Research in Education», n. 20, pp. 57-127, Washington (DC), American Educational Research Association.
- Pareyson L. (1985), *Esistenza e persona*, Genova, Il Melangolo.
- Pring R. (2001), *Education as a moral practice*, «Journal of Moral Education», vol. 30, n. 2, pp. 101-112.
- Ricoeur P. (1997), *La persona*, Brescia, Morcelliana.
- Ricoeur P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Milano, Raffaello Cortina.
- Searle J.R. (2003), *La razionalità dell'azione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Severino E. (1999), *Destino della necessità*, Milano, Adelphi.
- Sockett H. (1990), *The Moral Base for Teacher Professionalism*, New York, Teacher College Press.
- Steiner G. (2004), *La lezione dei maestri*, Milano, Garzanti.
- Tirri K. e Husu J. (2002), *Care and responsibility in «The best Interest of the Child»: relational voices of ethical dilemmas in teaching*, «Teaching and Teacher Education», vol. 8, n. 1, pp. 65-80.
- Tirri K. (1999), *Teacher's perception of moral dilemmas at school*, «Journal of Moral Education», n. 28, pp. 31-47.
- Weber M. (1976), *La politica come professione*. In M. Weber, *Il lavoro intellettuale come professione*, Torino, Einaudi.
- Xodo C. (a cura di) (2004), *Deontologia e qualificazione delle professioni educative*, Lecce, Pensa Multimedia.

Sitografia

www.naeyc.org

www.teachercouncil.govt.nz

La scuola dell'infanzia oggi: «parole», risorse, impegni

di Sira Serenella Macchietti

Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale,
Facoltà di Lettere e Filosofia di Arezzo, Università di Siena.

1. Premessa

La scuola dell'infanzia, per l'età dei bambini che accoglie e per l'età dei loro genitori, ha particolari opportunità di conoscenza dei modelli culturali e delle loro trasformazioni, delle mode prevalenti e degli emergenti bisogni di educazione.

Grazie a queste opportunità, oggi, almeno nel nostro Paese, essa si configura come un'allegria famiglia di bambini, come luogo di incontri e di relazioni e di reciprocità educativa. Tuttavia, anche coloro che educano in questa scuola rivelano qualche incertezza ed alcune inquietudini legate, almeno in parte, al cambiamento dei *documenti indicativi* a carattere nazionale e della legislazione scolastica, alle richieste che fanno ai maestri e al lessico che utilizzano.

Si può infatti rilevare che il lessico dell'educazione, dall'inizio del nuovo millennio, è gradualmente cambiato, che alcune espressioni che nel passato hanno indicato o rappresentato teorie, concezioni e attese sono quasi scomparse dal linguaggio degli insegnanti e altre, provenienti da mondi diversi da quelli della scuola e della pedagogia, si sono affermate, anche se talvolta è possibile constatare l'uso improprio che di esse viene fatto.

L'elaborazione di questo contributo scaturisce dall'intenzione di andare oltre la constatazione del rinnovamento lessicale che si riscontra nella scuola, e oltre le mode *educative*, e si propone come un tentativo di richiamare l'attenzione su alcune «parole» che esprimono concetti pedagogici dai quali non si può prescindere per

conferire senso all'educare. Si tratta di parole che, grazie ai significati forti che veicolano, si configurano quasi come «canoni» della pedagogia dell'infanzia con i quali non può non confrontarsi una scuola che è chiamata a educare i bambini, anche se cambiano i suoi ordinamenti, i suoi documenti «indicativi», la formazione dei suoi maestri, i costumi e le attese delle famiglie e della società.

I «canoni», infatti, vogliono «essere le regole stabili, gli elementi invariabili, le costanti che rimangono al di sotto della variabilità delle condizioni culturali, delle epoche storiche, delle diversità etniche e antropologiche» (Paparella, 2008, p. 10).

Dalla riflessione sul significato di queste «parole», che sono legate tra loro tanto da costituire un *circolo virtuoso*, potrà scaturire la proposta di prospettive educative in cui collocare le scelte progettuali, relazionali, organizzative, curricolari e didattiche da realizzare nella scuola dei bambini.

Le «parole» e le espressioni «canoniche» della scuola dell'infanzia, che costituiranno l'oggetto di riflessione, sono: «bambini-persone», «identità-alterità-relazionalità», «comunità-corresponsabilità-alleanze», «cultura-scuola-maestri».

2. Bambini-persone

È oggi agevole rilevare che, nonostante le solenni dichiarazioni e i numerosi documenti relativi ai diritti dell'infanzia, di fatto moltissimi bambini non sono ancora rispettati come persone e che, anche nel nostro Paese, sono vittime di «vecchie» e di «nuove» povertà, e non sono considerati come esseri umani che «valgono» e che chiedono alla famiglia, alla scuola e a tutta la comunità civile di essere aiutati a coltivare le loro potenzialità educative e a costruirsi come persone.

A questo proposito giova ricordare che, anche se oggi la parola «persona» è usata in contesti diversi e con significati diversi, esiste una diffusa convergenza nel considerarla come «valore intrinseco», come un «qualcosa di intangibile e inviolabile» (Chiosso, 2004, p. 119), pur essendo differenti «le giustificazioni teoriche» e le visioni dell'uomo che sono alla base di questa considerazione (Chiosso, 2004, p. 119).

Possiamo inoltre rilevare che, se considerata «nella dialettica globale [...] la categoria persona non appare più il termine occidentale per dire uomo», ma sta diventando «una categoria meta-culturale, di significato universale. Due sono i significati che veicola il termine persona in ambito mondiale: dignità umana; identità personale» (Xodo, 2004, p. 45 e ss.).

Per quanto riguarda l'educazione, sembra condiviso il riconoscimento della dignità, dell'identità e del valore della persona; è pertanto possibile sollecitare un impegno inteso a sviluppare tutto il potenziale a essa «inerente», facendo leva sulle virtù o le virtualità che vengono accreditate all'uomo anche dalle psicologie umanistiche (*speranza, volontà, fermezza di propositi, competenza, fedeltà; amore, cura e saggezza*) (Macchietti, 2008, p. 41).

Possiamo inoltre constatare che la pedagogia dei nostri giorni propone con vigore la centralità della persona nella scuola e chiede di considerarla come la *misura* della sua educazione.

Alla scuola dell'infanzia, pertanto, si chiede di rispettare il bambino-persona, e quindi di accoglierlo, di ascoltarlo, di conoscerlo, di interpretare le sue esigenze e i suoi bisogni, di sorreggerlo e di aiutarlo nel suo sviluppo e nella conquista del proprio io, della sua identità e della sua autonomia, nell'espansione dell'immagine di sé, a coltivare le sue intuizioni, a conseguire le conoscenze, a diventare «competente», a condividere l'impegno costruttivo, a rispettare se stesso e gli altri, a conferire significato alle proprie azioni (Macchietti, 2009, p. III).

È pertanto evidente che il bambino-persona non può e non deve essere preso in considerazione soltanto sotto il profilo della sua identità astratta (che peraltro ne rappresenta soltanto un aspetto), ma anche e soprattutto «su quello esistenziale» e dei suoi bisogni, delle sue esperienze di vita, delle sue potenzialità e della sua identità, nel suo aprirsi all'alterità e nel suo coinvolgersi nelle cose e nella realizzazione dei suoi «compiti di sviluppo».

Infine, è opportuno tener presente che la conoscenza della persona e quindi del bambino, di ogni bambino, non può non essere anche una conoscenza per connaturalità, che fa leva sull'intuizione personale, sul sentimento dell'altro e può consentire di intuire il valore di ogni persona prima di «razionalizzarlo».

Questa particolare forma di conoscenza è di grande aiuto all'educatore per la comprensione e la personalizzazione dell'educazione dei bambini e per l'accoglienza «personalizzata» dei loro genitori.

3. Identità, alterità e relazionalità

I pur rapidi riferimenti fatti all'identità della persona inducono a sottolineare che essa è strutturata in modo essenzialmente relazionale e dialogico. Il soggetto umano, infatti, si costruisce come persona grazie all'alterità. L'altro è necessario al riconoscersi dell'io (che è favorito dalla parola che lo interpella) e alla costruzione di «un orizzonte relazionale».¹

Nella scuola dell'infanzia assume quindi una particolare importanza l'educazione all'alterità, la quale prende avvio in famiglia, dove «spontaneamente sorgono relazioni affettive speciali che non si trovano in nessun altro tipo di comunità» (García Hoz, 2005, p. 37), perché l'«altro» è costituito dai genitori e dai familiari. In questo luogo si possono sperimentare sia il sostegno sia il limite dell'«altro», e il genitore, testimoniando attenzione e premura per i figli e dialogando con loro, può configurarsi come guida prudente, accorta, rassicurante e capace di incoraggiare l'incontro con «altri». Inoltre, grazie al dialogo, in famiglia si può realizzare una «circolarità virtuosa», che coinvolge tutti i familiari e consente di

¹ Si veda a questo proposito il saggio di Sirna, 2008, pp. 85-98.

costruire il «noi», in cui tutti sentono di appartenere a una comunità reciproca e tutti possono rafforzare la loro identità, conquistare la stima di se stessi e atteggiamenti di sicurezza e apprendere a aprirsi agli «altri». Queste esperienze positive facilitano l'incontro con l'«altro», costituito dal tu amicale, e con la scuola, in cui il «volto» del tu amicale, presente nel gruppo di elezione, cede il passo a una forma di alterità più istituzionale, dotata, cioè, di regole e di rapporti di tipo sociale (Giambetti, 2006, p. 68).

A questo proposito giova ricordare che la natura della relazione educativa è processuale e la sua qualificazione è legata alla *coscienza pedagogica*, alla *continuità* (che la differenzia dalla attività interattiva e da quella transattiva), all'*intenzionalità*, alla *capacità* (cui deve corrispondere la disponibilità!) *di osservazione e di ascolto*, di conoscenza dell'educando, alla situazione in cui si educa e agli elementi che influenzano il processo educativo, alla *volontà* degli educatori di andare «presso», «vicino», con differenziata adeguatezza, a ogni bambino, di accettazione empatica, di premura personalizzata, ecc.

E tra le domande che si pongono alla relazione educativa possiamo ricordare quelle di animazione, di facilitazione e di sostegno...

La relazione educativa è chiamata pertanto a sostenere i bambini nello sforzo, nelle difficoltà, nell'esercizio delle loro capacità di scelta, nell'assunzione delle responsabilità.

In questa prospettiva emerge la necessità di una solida educazione affettiva, la quale è indispensabile per la maturazione dell'identità, che si realizza attraverso la graduale conquista di «atteggiamenti di sicurezza», della stima di sé, della fiducia nelle proprie capacità e della motivazione a apprendere, ricordando che questi traguardi non possono essere considerati fini a se stessi, infatti «l'educazione della persona suppone la formazione del carattere nel rapporto proattivo con la realtà sociale, mentre l'auto-realizzazione della personalità, lasciata a se stessa, rischia di escludere l'alterità» (Perucca, 2002, p. 15).

È inoltre utile tener presente la necessità di evitare di circoscrivere lo sviluppo in una dimensione autoreferenziale, infatti la capacità di accettare e di accogliere l'altro, e non soltanto «l'altro diverso», è il problema fondamentale dell'uomo in una società che diviene sempre più complessa e irrelata, oltre che multietnica e multiculturale (Perucca, 2002, p. 16).

4. Comunità, corresponsabilità, alleanze

La visione della scuola come comunità² — che nel nostro Paese è stata proposta dalla pedagogia negli anni Sessanta del secolo scorso come una risposta alle istanze di democrazia e come testimonianza della volontà di consentire a tutti i cittadini di essere protagonisti di processi formativi da promuovere e da realizzare,

² Si vedano ad esempio: Laporta, 1963; Corradini, 1975; Petracchi, 1975; Giugni, 1983.

di conquistare la consapevolezza della responsabilità educativa e autoeducativa — sta oggi riemergendo.

Questa rinnovata attenzione per la natura comunitaria della scuola costituisce, oggi, un motivo di impegno e di speranza nella possibilità di far fronte alle emergenze educative del nostro tempo.

Si tratta di un impegno che chiede alle diverse componenti della comunità scolastica di essere partecipi degli stessi ideali, di collaborare con responsabilità e solidarietà per educare le giovani generazioni a «creare il *sensu del "noi"*» che «è frutto dello sforzo collaborativo dei vari "io"» (Macchietti, 2008, p. 39).

Il conseguimento di questo traguardo non può non avere alla sua base la consapevolezza del valore della solidarietà per l'educazione e delle risorse della sussidiarietà (Macchietti, 2006, p. 239), la condivisione dell'idea di scuola e l'attenzione per tutti gli elementi che concorrono a determinare la sua identità. Pertanto, non può mancare la condivisione della consapevolezza della natura culturale, educativa e comunitaria della scuola, che è chiamata, con il contributo di tutti, a realizzare i suoi compiti educativi.

Collocandosi in questa prospettiva, è opportuno non dimenticare che, nella scuola dell'infanzia, accogliere i bambini significa accogliere anche i loro genitori e l'immagine (non necessariamente da condividere) che essi hanno dei loro figli, prendendo in carico le loro preoccupazioni e le loro attese.

La comunità scolastica che si realizza nella scuola dell'infanzia, infatti, coinvolge tutti anche per la qualità dell'organizzazione di questa istituzione, che è chiamata a far sì che i bambini «si stimolino a vicenda ed esperimentino la reciprocità sociale che nasce dal lavoro condiviso, dall'accordo delle intenzionalità progettuali, dalla partecipazione operativa e produttiva a una comunità in cui l'apprendere è il risultato del collaborare» (Perucca, 2002, p. 19).

La reciprocità educativa interessa anche i maestri, ai quali offre opportunità di formazione continua, favorendo il potenziamento «delle loro competenze professionali, delle loro capacità organizzative, della loro cultura», esigendo «capacità di ascolto e di condivisione, un rapporto alla pari e di *partenariato...*» (Macchietti, 2002, p. 45).

I genitori, a loro volta, possono avere l'opportunità di conoscersi, di confrontarsi tra loro e con i professionisti dell'educazione presenti nella scuola, e di far tesoro delle loro competenze e della loro disponibilità a condividere la responsabilità educativa. Questa disponibilità consente ai maestri di accogliere il contributo offerto dai genitori, i quali educano in un contesto «naturale», informale, che si configura come scambio reciproco di doni con i loro figli.

Infatti i bambini, mentre chiedono ai genitori attenzione, cura e un impegno costante, li sollecitano con la loro semplicità e con la loro ingenuità, e più che con le loro domande, con il loro stupore, con la loro meraviglia, per la fiducia che ripongono in loro e con la loro gioia di vivere.

Si tratta di richieste che essi rivolgono anche ai maestri, offrendo loro doni non diversi da quelli che offrono ai genitori, contribuendo a fare della scuola dell'infanzia un «vivaio di relazioni umane» (Read, 1972).

L'efficacia educativa di questa comunità reciproca può essere arricchita dall'apertura ad altre comunità, dalla disponibilità a realizzare collaborazioni e alleanze, per cercare convergenze e far fronte alle domande e ai bisogni di educazione, facendo crescere la comunità civile e la qualità della vita dell'intera famiglia umana.

5. Cultura, scuola, maestri

Sono molti i significati che oggi vengono attribuiti alla parola «cultura», la quale denota una profonda ricchezza e, purtroppo, molte ambiguità, legate anche agli aggettivi e alle specificazioni che l'accompagnano.

Nella letteratura pedagogica, a questo termine vengono attribuiti significati non lontani da quelli legati al suo etimo: si parla infatti di cultura intesa come «coltivazione», cura e premura, oltre che di cultura-patrimonio, vista come prodotto, ricchezza e come espressione «alta» dell'umanità. Inoltre, con la parola «cultura», si indicano anche la lingua, i costumi, la religione, la tradizione di un popolo, di una comunità. È comunque testimoniata la certezza della coesistenzialità della cultura alla vita dell'uomo e alla sua educazione, e quindi della possibilità dell'essere umano di interiorizzarla, di conquistarla, di produrla, di accrescerla.

La conquista della cultura si realizza anche non intenzionalmente, ma la scuola, per la sua stessa natura e per la sua identità di istituzione culturale, è chiamata a educare *alla cultura con la cultura*, e quindi a promuovere nei soggetti che la frequentano l'apprendimento di conoscenze e la maturazione delle competenze e della competenza, facilitando l'approccio ai sistemi simbolico-culturali, incoraggiando atteggiamenti attivi nei confronti dei saperi che vengono proposti, tenendo presenti i contesti in cui gli alunni vivono e i modelli esistenziali delle comunità cui appartengono.

Ai professionisti dell'educazione che educano nella scuola, e in particolare ai docenti, si domanda di «mobilitare» i loro alunni di fronte alla realtà, e di far sì che diventino capaci di «comprenderla», di giudicarla, di effettuare delle scelte e di «agire» in maniera autonoma e creativa. Pertanto, gli insegnanti non possono non possedere una cultura «viva», interiorizzata, che si pone in diverse e complementari prospettive culturali, e in particolare in quella delle scienze pedagogiche, di quelle didattiche e dell'educazione, e in quelle dei saperi e delle discipline che sono alla base delle esperienze che si realizzano nella scuola dell'infanzia e in quella primaria, e che costituiscono l'oggetto del loro insegnamento nelle altre istituzioni scolastiche. Richiamando l'attenzione sul possesso di una cultura «viva» e interiorizzata, è opportuno precisare che la conquista di questo traguardo postula la consapevolezza circa le dimensioni fondamentali di ogni sapere: cioè di quella *logico-conoscitiva* che presuppone la padronanza di «un linguaggio, un campo di riferimento e [...] un'epistemologia che consente di delineare gli impianti concettuali e gli schemi cognitivo-operative delle discipline» (Nicoli, 2008, pp. 162-163), e di quella *affettiva-relazionale* che chiede di essere tenuta in particolare considerazione nella scuola, in cui non si può non fare appello all'in-

telligenza emotiva che è sollecitata dall'attrazione dell'oggetto di studio e dalle motivazioni che può suscitare.

Infine, giova tener presente che il sapere ha una *dimensione concreta* e che «ogni conoscenza è implicata nella realtà che ne costituisce l'ambiente entro cui prende vita...» (Nicoli, 2008, p. 164).

Quando parliamo di sapere astratto, infatti, parliamo sempre di un sapere tratto dalla realtà in cui è incorporato, e che può essere appreso a partire dall'esperienza, la quale assume una particolare importanza nella scuola dell'infanzia, dove quella ludica si configura come una via d'accesso al rapporto con le cose e con la cultura, e quindi alla conoscenza e alla crescita.

A proposito di esperienza giova ricordare che essa, nella scuola dell'infanzia, «è innanzitutto *attività*» che «risponde alle esigenze di sviluppo ed è resa possibile dalle risorse dello sviluppo», ma è anche ricerca di significato e di senso e quindi anche «possibilità di partecipazione valoriale», ed essendo «rapporto con il mondo», offre anche «possibilità di scoperta e di adattamento...» (Paparella, 1992, p. 158).

Nella sua scuola il bambino ha quindi il diritto di effettuare esperienze che lo impegnino nelle prime esplorazioni e scoperte intenzionali e organizzative della realtà di vita (in senso sociale, geografico e naturalistico, artistico, storico, ecc.) e che lo introducano «alle forme codificate del sapere, ai codici linguistici, semantici e informatici del nostro vivere civile» e, quindi, alla cultura «nel pieno rispetto delle sue attuali potenzialità espressive e capacità di confronto, delle attitudini alla elaborazione oltre che alla assimilazione della realtà ed al consolidamento delle conoscenze» (Perucca, 1991, p. 50).

6. E per concludere: quale scuola per l'infanzia?

Le riflessioni fatte sulle parole e sulle espressioni che possiamo considerare come «canoni» della pedagogia dell'infanzia inducono a sottolineare che oggi l'educazione del bambino presuppone: una scelta preferenziale per l'uomo e la coscienza del suo valore, l'attenzione alla storia, l'apertura alla cultura, la volontà e la capacità di andare oltre i fatti per perseguire ciò che vale, che arricchisce la persona e umanizza la vita, e la disponibilità a interrogarsi sulle «questioni di senso».

Pertanto, alla scuola dell'infanzia si chiede di saper interagire non soltanto con gli sviluppi della ricerca scientifica e tecnologica e di coglierne gli aspetti umanistici e umanizzanti, ma di cercare il suo «orientamento» nel valore e nei diritti della persona, prestando attenzione alle aspirazioni soggettive e comunitarie, nel rispetto del pluralismo delle posizioni.

Oggi le pedagogie dell'infanzia, pur diversamente ispirate e con sottolineature diverse, chiedono all'educazione che si realizza nella scuola di essere capace di comprendere tutte le manifestazioni del bambino e della sua vita integrale, di mirare «all'unificazione dell'essere» e a far convergere tutte le esperienze educative verso

le medesime finalità... e di proporsi come educazione «personalizzata», «aperta», «integratrice» e «integrale» (García Hoz, 2005, p. 28).

Pertanto, queste pedagogie sollecitano una progettualità educativa, coerente con una visione del bambino «come persona che vale», come un soggetto attivo, le cui connotazioni sono: la *singolarità*, l'*autonomia* e l'*apertura*.

La *singolarità* postula una differenziazione qualitativa delle relazioni e delle esperienze; l'*autonomia* chiede di favorire «la conquista della libertà di iniziativa, della libertà di scelta e di accettazione» (García Hoz, 2005, p. 36); l'*apertura* domanda di impegnarsi per promuovere la capacità di saper convivere in famiglia, nella scuola, ecc. (cioè in due comunità «coadiuvanti») per apprendere a saper vivere in altre comunità.

Questa progettualità è richiesta anche dalle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia* (D.M. n. 6 del 31 luglio 2007), le quali precisano che questa istituzione «per ogni bambino e bambina si pone la finalità di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza, della *cittadinanza*».

Il conseguimento di questa quarta finalità costituisce un nuovo impegno per la scuola dell'infanzia, e per raggiungerlo è opportuno ricordare che l'educazione alla cittadinanza dovrà collocarsi nella prospettiva dell'educazione morale, e prendere avvio dalle esperienze (dirette e indirette) dei bambini e dalla riflessione sui fatti, sulle azioni, sui comportamenti, mirando a promuovere la scoperta, la conoscenza degli altri e dei loro bisogni, delle dinamiche interpersonali, il primo riconoscimento dei diritti e dei doveri e delle norme che regolano la vita della comunità.

È perfino superfluo sottolineare che la conquista di questa finalità, che è legata alla qualità delle relazioni e al dialogo, potrà favorire quella del rispetto di sé e dei propri simili, e della disponibilità ad accogliere i bambini che «provengono da altre “nazioni”, che professano religioni diverse, che parlano altre lingue, e la realizzazione dell'educazione interculturale e quindi della convivialità delle differenze. Nella promozione dello sviluppo della cittadinanza confluiscono dunque le altre finalità, le quali si ibridano reciprocamente infatti ognuna di esse rimanda alle altre e tutte concorrono alla formazione della persona, il cui pieno sviluppo è valore e sostanza di democrazia» (Macchietti, 2007, p. 25).

Queste precisazioni inducono a ricordare che le *Indicazioni* chiedono di essere interpretate non dimenticando che la scuola, e quindi anche quella dell'infanzia, è un organismo che cresce e che può essere capace di andare sempre oltre i documenti indicativi migliorandoli.

Per far crescere la scuola dell'infanzia alla luce delle *Indicazioni*, non è sufficiente chiedersi cosa o come esse suggeriscano di «fare» e cosa cambiare. Giova infatti interrogarsi sulle ragioni e sulle legittimazioni del «fare» e del «cambiare», tenendo presente che l'educazione della persona postula la realizzazione di esperienze educative che vanno attuate «nel reciproco richiamo sinergico di tutte le dimensioni, cioè intellettuali, affettive, morali, sociali, estetiche» (Xodo, 2004, p. 45 e ss.) e religiose... dello sviluppo personale.

Le parole e le espressioni-canoni su cui abbiamo riflettuto possono costituire il criterio ermeneutico da adottare per la scelta, l'organizzazione, la proposta e

la realizzazione di queste esperienze, che sono chiamate a collocarsi nella prospettiva dell'educazione integrale, la quale è il traguardo di un processo unitario e differenziato, di cui si dovrà valutare l'efficacia educativa, che è un elemento determinante della qualità della scuola.

Queste considerazioni consentono di chiedere alla scuola dell'infanzia:

- un rinnovato impegno di interpretazione delle «situazioni» culturali, educative, sociali e di mediazione pedagogica;
- un confronto costante, indispensabile per promuovere correttamente l'apprendimento e realizzare un'efficace azione educativa, con i contributi offerti dalle scienze umane (pedagogiche, psicologiche, sociologiche, ecc.) e dalle neuroscienze e con l'epistemologia e lo sviluppo della ricerca scientifica;
- la consapevolezza pedagogica dell'esigenza e del significato delle cosiddette nuove «alfabetizzazioni»;
- il superamento di atteggiamenti apocalittici nei confronti delle nuove tecnologie e la disponibilità a prendere in esame e a valorizzare i contributi (compresi i giochi e i giocattoli) che esse possono offrire;
- la volontà di ascoltare «i bambini», le loro famiglie, di conoscere le loro esperienze esistenziali, di valorizzare i «mondi vitali» e il sapere esperto e implicito dei maestri;
- la capacità di far tesoro delle opportunità offerte dall'autonomia della scuola (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59) e del pluralismo delle istituzioni scolastiche presente nel nostro Paese (legge 10 marzo 2000, n. 62);
- il coraggio, che consente di proporre «linee alternative» rispetto alle «mode prevalenti», mettendosi sempre dalla parte delle persone.

L'assunzione di questi impegni presuppone:

- il superamento di atteggiamenti di chiusura sia nei confronti della tradizione sia di fronte alle sfide del presente e del futuro;
- la consapevolezza dell'importanza della condivisione educativa, indispensabile per superare le difficoltà e per risolvere i problemi formativi;
- la convinzione che ognuno di noi può apprendere a essere anche dai bambini, e che la scuola dell'infanzia offre a tutti i membri della comunità opportunità di educazione permanente;
- la riflessione sul senso del vivere, dell'educare e sul bisogno che ognuno ha di messaggi di «speranza» e di apertura al «trascendente» (Macchietti, 2000, pp. 16-17).

Bibliografia

- Chiosso G. (2004), *Teoria dell'educazione e della formazione*, Milano, Mondadori.
Corradini L. (1975), *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, Brescia, La Scuola.

- García Hoz V. (2005), *L'educazione personalizzata*, Brescia, La Scuola.
- Giambetti A. (2006), *L'etica della relazione nella pedagogia della persona*, «Prospettiva EP», n. 2-3, pp. 55-90.
- Giugni G. (1983), *Società comunità educazione*, Brescia, La Scuola.
- Laporta R. (1963), *La comunità scolastica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Macchietti S.S. (2000), *Nuove linee di azione educativa per l'infanzia*, «Scuola Materna», n. 18, pp. 15-17.
- Macchietti S.S. (2002), *Prospettive pedagogiche*. In R. Cuccurullo (a cura di), *Qualità della scuola e didattica formativa per il bambino del 2000*, Roma, EuRoma-La Goliardica.
- Macchietti S.S. (2006), *La scuola cattolica come comunità educante*. In AA.VV., *Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica. Scuola cattolica in Italia. Ottavo rapporto*, Brescia, La Scuola.
- Macchietti S.S. (2007), *Per un'idea di scuola dell'infanzia*, «Scuola Materna», n. 5, pp. 24-26.
- Macchietti S.S. (2008), *Le istituzioni educative oggi: emergenze, alleanze e progetto*, «Studium Educationis», vol. 1, pp. 35-45.
- Macchietti S.S. (2009), *Il bambino competente*, «Scuola Materna», n. 17, pp. III-IV.
- Nicoli D. (2008), *Cultura*. In G. Malizia, S. Ciatelli e C. Fedeli (a cura di), *Dare un senso all'educare nella scuola cattolica*, Atti del Seminario organizzato dal Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) (Roma, 8 novembre 2007), Roma, Istituto Salesiani Pio XI.
- Paparella N. (1992), *I nuovi documenti programmatici per la scuola materna: quale progetto per l'infanzia?* In AA.VV., *L'educazione dell'infanzia alle soglie del duemila. Quali valori quale cultura quale bambino*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi».
- Paparella N. (2008), *Canoni della Pedagogia dell'infanzia*. In S.S. Macchietti (a cura di), *Identità e specificità della scuola dell'infanzia ieri, oggi, domani*, Atti del XXXII Convegno della FISM-Roma (Roma, settembre 2007), Roma, Euroma-La Goliardica.
- Perucca A. (1991), *Una scuola di piena educazione*. In S.S. Macchietti (a cura di), *La nuova scuola del bambino*, Roma, AEI.
- Perucca A. (2002), *Il bambino: profilo psicologico e affettività*. In R. Cuccurullo (a cura di), *Qualità della scuola e didattica formativa per il bambino del 2000*, Roma, Euroma-La Goliardica.
- Petracchi G. (1975), *Comunità scolastica e partecipazione*, Roma, Edizioni Abete.
- Read K.H. (1972), *La scuola materna come vivaio di relazioni umane*, Roma, Armando.
- Sirna C. (2008), *L'emergenza come bisogno di relazione*, «Studium Educationis», vol. 1, pp. 85-98.
- Xodo C. (2004), *Per una epistemologia della persona*. In C. Xodo (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Lecce, Pensa MultiMedia.

Saperi disciplinari e competenze

di Giuseppe Bertagna

Direttore del Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento (CQIA), Università di Bergamo

1. Premessa

«I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo» (Wittengstein, 1921, p. 88). Per questo bisogna avere molto rispetto delle parole. «Incorporate» (*embodied*) in un testo, in un tempo e in un luogo, infatti — ha insegnato Searle — non diventano e non esprimono soltanto significati concettuali. Non fondano soltanto una semantica. Per cui si capisce l'ossessione scolastica dell'*explicitio terminorum* prima di ogni disputa. Fondano, al contrario, anche una pragmatica personale, sociale, istituzionale e, nel nostro caso, didattico-educativa. In altri termini, si fanno pratica e organizzazione, e si trasformano in veri e propri dispositivi pedagogici latenti.

Come è noto, i dispositivi pedagogici latenti sono talmente potenti e invasivi che si impongono, evacuandole, addirittura sull'intenzionalità e sulla riflessività critica delle persone. Queste, perciò, finiscono spesso per diventare ostaggio di *habitus* mentali che non hanno mai controllato, ma che, allo stesso tempo, considerano tanto indiscutibili quanto naturali. Per questo, i dispositivi trasformano il dovere umano ad azioni (che dovrebbero essere sempre consapevolmente scelte, quindi libere, e delle cui conseguenze dovrebbe, sempre altrettanto responsabilmente, rispondere chi le compie) in una propensione a meri comportamenti, cioè a qualcosa di automatico.¹

¹ Sono stati i behavioristi a definire i comportamenti «ogni reazione muscolare o ghiandolare dell'organismo studiato», cioè qualcosa che è lontano mille miglia dalle azioni umane, frutto di libertà e responsabilità.

La circostanza, se mai la si volesse porre in discussione, trova un'ulteriore conferma quando si incontra nel linguaggio ordinario dell'educazione e della pedagogia un termine come «competenza».

In via ordinaria, infatti, si attribuiscono a questo concetto significati che hanno conseguenze pragmatiche molto rilevanti in educazione e in didattica, del tutto diverse da quelle desumibili da un'attribuzione di significati che, per la verità, appare, viste le abitudini e il senso comune, addirittura eccentrica, ma non per questo, come speriamo di mostrare, meno pedagogicamente legittimata.

2. La competenza concepita come un «oggetto»

2.1. *Espressioni d'uso*

Se sfogliamo la proliferante produzione del nostro Ministero della Pubblica Istruzione o delle innumerevoli commissioni istituite dalla tecnocrazia europea, ci si accorge subito che si usano senza problemi, anzi accreditandole come le uniche dotate di legittimità pedagogica, e perfino «da magnifiche sorti e progressive» educative e scolastiche, espressioni al contrario per nulla innocenti e, sul piano dell'epistemologia pedagogica, per niente scontate.

Queste espressioni si possono classificare sotto tre tipologie:

- a) «insegnare per competenze»; «insegnare competenze»; «progettare per competenze»; «curricolo per competenze»; «traguardi per lo sviluppo delle competenze»;
- b) «competenze disciplinari» (nel senso di competenze storiche, geografiche, matematiche, di cittadinanza, ecc.); «competenze trasversali (evidentemente o trasversali a competenze disciplinari, nel senso che si ritrovano in tutte o tante discipline, oppure trasversali nel senso che costituiscono una specie di precondizione diffusa per ogni competenza disciplinare specifica)»; «competenze relazionali, espressive, linguistiche, ecc.»;
- c) «competenze chiave» che si declinino, poi, come spiega la Ue e come ha mutuato da essa il nostro Ministero della Pubblica Istruzione nel regolamento sull'obbligo di istruzione, nei seguenti campi: nella lingua madre; in lingua straniera; in matematica e scienze; nelle nuove tecnologie informatiche; nell'apprendere ad apprendere; nelle dimensioni interpersonali e civiche; nell'imprenditorialità; nell'espressione culturale.

2.2. *Il «non detto» di queste espressioni*

Il comune sottinteso a tutte queste espressioni è costituito dalla reificazione del significato del termine «competenza». E, se Searle ha ragione, come peraltro sembra, il sottinteso è costituito anche dalla peculiare pragmatica educativa e didattica che consegue a questa semantica.

Se si rileggono e si considerano a una a una le espressioni citate, infatti, ci si accorge subito che tutte, perfino al di là delle dichiarazioni di segno opposto,

rimandano allo stesso *brainframe*: l'idea che la competenza indichi «qualcosa» da apprendere; un «oggetto» precostituito e altro rispetto al soggetto che lo deve poi incontrare e assumere; a suo modo, qualcosa di *ready-made*.

Impadronirsi della «competenza» significherebbe, dunque, anzitutto, trovarla in un luogo e in un tempo determinati che sarebbero altro da noi: la «competenza» come un *objet trouvé* o un *objet à trouver*.

In secondo luogo, impadronirsi della «competenza» vorrebbe dire farsi guidare nei tempi e nei modi da chi l'avrebbe già trovata (il competente, il «maestro», il «mastro»), al fine di incorporarla, «digerirla» e farla propria.

Non interessa, qui, discutere se questi «oggetti» di cui impadronirsi abbiano o debbano avere la consistenza ontologica delle idee di Platone, oppure quella contingente dei documenti dell'anagrafe o di un fragile vaso di cristallo. Se esistono, cioè, in sé e per sé — per cui si debbano soltanto platonicamente «trovare» o «rammemorare» — oppure se esistono per mezzo di altri o di altro, nel caso nostro, ad esempio, perché istituiti, nella storia e nell'ambiente, dagli uomini precedenti «esperti» per quelli successivi «inesperti», per cui si tratterebbe soltanto di «co-costruirli».

Ciò che conta è la loro condizione «oggettuale»: cioè di essere comunque «qualcosa» e non «qualcuno».

In senso classico, quindi, di essere una variante dello «scopo», dal greco *skopós*, che significa «oggetto su cui si fissano gli occhi», «bersaglio» da raggiungere e che — questo il significato del verbo *skopéo* — è, per forza di cose, un «oggetto visto in anticipo», «pre-visto» da chi lo deve poi colpire (o raggiungere o trovare o costruire).

Che questa «pre-visione» sia frutto dell'intelligenza piuttosto che dell'immaginazione del soggetto, non cambia nulla rispetto al fatto che, in ogni caso, il soggetto (sé) «pre-vede» un oggetto (qualcosa che è altro da sé), e che tra i due elementi esista una differenza di natura che impedisce di confonderli.

Per dirla con Heidegger, perciò, la competenza non apparterebbe mai all'«essere» del soggetto, nemmeno quando sarebbe stata da lui acquisita, ma, essendo comunque altro dal soggetto, perché specifica qualità di un oggetto, avrebbe, semmai, solo la possibilità di entrare nell'orizzonte dell'«avere», dell'«acquistare», del soggetto stesso. O, per dirla con la metafisica classica, essa non avrebbe nulla a che fare con la *physis* personale di ciascuno, ma semmai soltanto con i prodotti commerciabili delle *téchnai*.

Concepita in questo orizzonte semantico e pragmatico, la «competenza» pare caratterizzata, dal punto di vista pedagogico, da tre elementi qualificanti.

2.3. La competenza è un «exemplar»

In primo luogo, essa è riducibile a un *exemplar*: l'esemplare latino. Ciò «che si apprezza con i sensi (*oculis conspicitur*)» e che «dobbiamo imitare (*exemplar est quod simile faciamus*)» per il suo valore (Agamben, 2008, p. 20). Gli elementi di questa definizione da sottolineare ai nostri scopi sembrano i seguenti.

- L'*exemplar* è «qualcosa». L'esemplare, come peraltro già annunciato, è, anzitutto, «qualcosa». «Qualcosa» che è fuori di noi, qualcuno, con una sua consistenza, che troviamo già fatto (esistente), deciso, costruito e predisposto da altri o da altro che non siamo in ogni caso noi. Altri che potrebbero essere gli «artisti» esperti nella sua identificazione, concezione e produzione. Altro che potrebbe essere una struttura metafisica, alla Platone, a cui commisurarsi e che il soggetto troverebbe già data. Altro che potrebbe essere l'insieme simbolico che costituisce la cultura. Per ciascuno di noi, dunque, in questa concezione, l'esemplare sarebbe soltanto lo *skopós* a cui mirare, il «bersaglio» da raggiungere, posto fuori di noi. Non potrebbe mai, di conseguenza, proprio per questo, «essere noi» (come, invece, a rigore, ci insegna Tommaso, sarebbe ciò che fosse davvero un «nostro» eventuale e personale «fine»).^2
- L'*exemplar* è un insieme empirico formalizzabile. In secondo luogo, l'esemplare, viste le sue caratteristiche, sarebbe sempre una questione empirica e traducibile in asserti linguistici, matematici, logici empiricamente referenziati e referenziabili: tutti, quindi, non solo lo possono vedere, toccare, sentire, misurare, pesare, ordinare per grandezza e così via; sarebbe ostensibile, descrivibile, ricostruibile, riproducibile in tutte le sue componenti, senza residui; ma tutti potrebbero anche controllare empiricamente gli asserti formali che lo descrivono in maniera esaustiva. Potremmo dire, con Kant, dunque, che sarebbe un fenomeno, non un noumeno. Apparterrebbe, perciò, al regno delle «scienze» e delle «tecnologie» moderne, stipulate sul paradigma galileiano, non al regno dell'antica «sostanza» filosofica, la «follia» di cui Erasmo tessé le lodi.
- L'*exemplar* ha un prezzo. L'esemplare, infine, proprio perché esclusiva questione empirica (fenomenica, da scienze e tecnologie moderne, non da filosofia classica), entrerebbe immediatamente, per definizione, nella dimensione «economica» dell'esperienza umana. Avrebbe sempre, cioè, un «prezzo», determinato dal suo scambio come e in quanto «merce». Prezzo che è correlato alle modificazioni della domanda e dell'offerta: alto quando la domanda tira, basso quando l'offerta supera la domanda. Non a caso, il termine «valore» nasce e si impone nel Settecento per merito degli economisti, gli esperti delle «merci» e del loro «valore di scambio». Solo dopo transiterà verso la dimensione etica, con la torsione che gli imporranno nel Novecento Scheler (1996) e Hartmann (1926).

Ma se ogni esemplare ha un prezzo, origina, per forza di cose, una gerarchia: si dispone su una scala da minore a maggiore. L'esemplare che ha maggior valore e, di conseguenza, prezzo, merita, perciò, il sacrificio di quello che ne ha minore. Da questo punto di vista, inoltre, pur di acquisire un esemplare di maggior valore, è giusto impiegare come mezzo un esemplare di minor valore.

È stato Carl Schmitt, il «don Capisco» di Ernst Jünger, a ricordare, tuttavia, come questo modo di pensare, migrato dai rapporti possibili tra «oggetti» ai rapporti possibili tra «soggetti» (tra «persone»), abbia suscitato, a partire dalle prime

² Sulla differenza tra «scopo» e «fine» rimando a Bertagna, 2000, pp. 207-235.

elaborazioni di Machiavelli sulla politica che mette al centro la «realità effettuale», tutti i problemi etici che ancor oggi ci affliggono.³

Interpretata sull'analogia dell'esemplare, perciò, la «competenza» è qualcosa di separato dalla persona (dal «soggetto»), ma semmai è questa, paradossalmente, a essere misurata proprio sul possesso di questo qualcosa da lei separato (sull'«oggetto»).

Inoltre, proprio perché «oggetto», la competenza è studiabile dalle scienze moderne in generale (a cui naturalmente appartengono anche le scienze dell'educazione), con i metodi empirici che ben conosciamo; ed è sottoponibile alle regole logiche dell'analisi e produttive delle «tecniche» e delle «tecnologie».

Infine, proprio perché «oggetto», e quindi anche «merce», la competenza non può essere sottratta alle regole economiche del prezzo: per cui avrebbero maggior valore quelle più richieste, e minore quelle meno richieste. E avrebbero più merito i soggetti che avessero «acquistato» le competenze tanto più richieste quanto meno disponibili sul mercato e meno merito, a seguire, gli altri che potessero disporre soltanto di competenze abusate e inflazionate.

2.4. La competenza è un oggetto da analizzare

Quando la competenza è semanticamente e pragmaticamente reificata, in secondo luogo, porta con sé anche un'altra importante caratteristica: quella di essere «scomponibile» e «ricomponibile» alla stregua delle parti di un *puzzle*.

Kant ha insegnato le virtù dell'analisi. Ma ha anche insegnato che l'analisi non aggiunge mai nessuna novità a ciò che analizza. I giudizi analitici, infatti, non possono far altro che mostrare meglio, più chiaramente e stringentemente, le componenti che contraddistinguono l'oggetto di partenza a cui si riferiscono e che intendono «sciogliere in tutte le sue parti». L'inizio, qui, coincide con la fine, quindi. Se così non fosse, l'analisi porterebbe fuori strada: a tradire l'oggetto, inventando parti che non avrebbe.

Ora, se la «competenza» è concepita come un «oggetto empirico esemplare», pare naturale sottoporla ad «analisi» logica e ad analisi tecnico-produttiva. In altri termini, prenderla nella sua unità presupposta come compiuta, e scomporla poi nelle sue parti, da rimettere, infine, insieme dopo averle «smontate». Come fanno i bambini con i giocattoli.

L'operazione, da un lato, permetterebbe di non dimenticare la dimensione unitaria di partenza (che poi diventa di arrivo per chi dovrebbe «impadronirsi di una competenza che ancora non possiede»). Le parti, infatti, sono tali se ricondotte sempre al tutto iniziale (che poi diventa anche di arrivo). Da questo punto di vista, la competenza non potrebbe mai essere classicamente dichiarata un *sýmbolon*,

³ Prima di Machiavelli, annota Schmitt, «la massima secondo cui il fine giustifica i mezzi era considerata riprovevole» (Schmitt, 1959, p. 64). Ed era considerata tale perché le persone non sono «oggetti», ma «soggetti», sono «fini», e non «scopi».

cioè qualcosa che non è strutturalmente intero ma solo parte,⁴ perché sarebbe tale, cioè competenza, se, e solo se, le sue parti fossero quelle di un *hólon* al contrario, nell'analisi di partenza, compiuto e ben padroneggiato.

Dall'altro lato, l'operazione aiuterebbe a impadronirsi dell'interezza dell'«oggetto empirico esemplare» in maniera coerente e ordinata anche in tempi, luoghi e circostanze tra loro molto differenziati e distanti, e in maniera indipendente dal soggetto. Più l'analisi sarebbe minuziosa, infatti, più si sarebbe in grado di frantumare in dettagli ancora più frazionari e controllabili l'unità di partenza dell'«oggetto empirico esemplare», senza per questo mai perdere il filo (la funzione) che lega ogni parte all'intero di partenza, qualunque siano le condizioni, i tempi di lavoro e gli attori coinvolti; e, al contempo, più si sarebbe in grado di standardizzare i procedimenti per ricomporre le parti che alla fine ricondurranno comunque allo «scopo unitario» da colpire: al ricostruire, alla fine, l'intero di partenza.

In fondo, è proprio ciò a cui, in questi decenni, ci hanno abituato a ritenere non solo possibile, ma necessario, il comportamentismo fordistico, l'economicismo razionalistico da «scuola di Chicago», il programmazionismo costruttivista curricolare, con le sue «unità formative capitalizzabili» e con i suoi «crediti (o debiti) formativi» da compensare algebricamente, largamente introdotti nella didattica delle nostre scuole.

Improntata sull'analogia di un «oggetto empirico esemplare», da analizzare in maniera sempre più rigorosa e formalizzabile con gli strumenti logici, epistemologici e metodologici tipici delle scienze e delle tecnologie moderne, dunque, la «competenza» non può che essere sempre qualcosa di separato e diverso dalla persona (dal «soggetto»). Questa, infatti, *non è competente*, ma incorpora, acquista, si fregia via via degli elementi (parti) che contraddistinguono la competenza stessa (l'intero sottoposto ad analisi). E la farebbe, per di più, questa operazione di incorporamento, senza necessariamente accorgersi di impadronirsi di parti di una competenza perché se ne potrebbe accorgere solo alla fine, cioè quando l'intero *puzzle* sarebbe stato completato.

2.5. La competenza è una «grandezza estensiva e scalare» di informazioni, conoscenze e abilità

Se la competenza è «qualcosa» di esistente in sé e di indipendente dal soggetto, con l'autonoma consistenza di un «oggetto esemplare» analizzabile, che la persona sarebbe chiamata a incorporare attraverso un percorso più o meno lungo che correrebbe dalle parti più semplici e anteriori a quelle più complicate e posteriori per diventare competente (è questo, in ultima analisi, il significato di un'espressione come «traguardi di sviluppo della competenza», usata nelle *Indi-*

⁴ I Greci chiamavano simbolo (da *syn-ballo*, «metto insieme») la metà di uno stesso oggetto (un dado, una tessera, una stoffa) che, dato a due persone, segnalava il legame che le univa. Era evidentemente un modo per rendere ciascuno consapevole di non essere un intero autosufficiente, ma di essere in qualche modo mancante, incompleto, parziale.

cazioni per il curriculum del Ministro Fioroni), pare naturale, infine, concludere che la «competenza» non sarebbe, al fondo, qualcosa di qualitativamente diverso da un'«informazione», da una «conoscenza» e da un'«abilità», ma ne costituirebbe un'estensione successiva e scalare.

Tutti questi termini, infatti, insieme a quello di «competenza», sebbene a livelli diversi, rimanderebbero sempre a «qualcosa», non a «qualcuno»; ed «esisterebbero» con una loro precisa e definita fisionomia quantitativa anche quando *qualcuno* (il «soggetto») non li padroneggiasse e non li avesse presenti nemmeno come «scopi-bersagli» da colpire, o, se si cambia metafora, da possedere, da acquistare, da fare propri (e «avere»).

Le «informazioni», infatti, sono talmente «oggetto» e «qualcosa», non «qualcuno», da risultare «elementi fisici». Colpiscono i neuroni cerebrali dei «soggetti» e li impressionano alla stregua dell'inchiostro il pezzo di carta o l'impulso meccanico della tastiera l'*hard disk* del computer. Come tutto ciò che è fisico, inoltre, si codificano su altri oggetti fisici (dischi, abachi, fogli di carta, post-it, chip dei computer... i neuroni del cervello), e si sottopongono alle leggi della fisica, tra cui quella fondamentale dell'entropia (Von Baeyer, 2005, p. 192). Esse, inoltre, esistono anche quando qualcuno non è toccato.

Le «conoscenze» sono senza dubbio qualcosa di più e di diverso dalle «informazioni». Hanno a che fare con quel «mistero» che è ancora oggi, nonostante tutto, lo statuto del «mentale». Partono dal fisico e lo spiegano. Dicono «che cosa è» questo dato empirico, «perché è questo e non altro», soprattutto che «senso ha» quando appare alla coscienza di qualcuno. Producono, perciò, idee (nel senso di Husserl) e concetti (nel senso classico). Dall'insieme ordinato di idee e concetti, ricavano teorie e concezioni del mondo. Alla fine, originano non solo le scienze, ma tutta la cultura umana. L'aspetto più sorprendente, però — lo notavano già Platone e Aristotele ben prima che Popper parlasse di «Mondo 3» — non è questo: è che una volta concepite, formulate o «trovate» dalla mente di qualcuno, esibiscono due note particolari. Anzitutto, una loro «oggettività» che le distanzia da chi le ha pensate. Sono «qualcosa» che sta ormai, per sé, da qualche parte. E non ha bisogno di nessuno per esistere: esistono per sé. Questo «qualcosa», però, se «qualcuno» lo vuole, può essere recuperato dai depositi fisici in cui si è immagazzinato (archivi, libri, computer, ecc., ma anche il cervello, la memoria) per essere insegnato o per essere appreso. Ambedue termini, questi ultimi, che la dicono, tuttavia, lunga sul carattere ancora «oggettuale» delle conoscenze: *in-segnare*, infatti, presuppone qualcuno che lasci il segno su qualcosa o, se su qualcuno, su qualcuno che è visto come «qualcosa»; lo stesso apprendere rimanda all'oggettualità dello scopo-bersaglio e diventa un tendere di qualcuno verso qualcosa che non coincide con sé e di cui desidera a ogni modo impadronirsi. Non serve, qui, interrogarsi sulla natura di questo «qualcosa» che è ambito: se è fisico o mentale, o se ambedue le cose sono la stessa cosa a livelli di complessità differenti. E nemmeno, dinnanzi alla constatazione che, afferrare personalmente un pensiero nell'apprendimento, resta tuttora «il processo più enigmatico di tutti» (Frege, 1897, p. 254), ancorché accada ogni giorno tante volte al giorno, non serve, ai nostri scopi, domandarsi

se il «qualcosa» intenzionato da «qualcuno» sia, in realtà, della stessa natura del «qualcuno». Importa, invece, registrare che anche le conoscenze, al pari delle informazioni, non sono «chi», non sono «qualcuno», ma sono piuttosto un «che cosa» e «qualcosa» che ha una sua propria consistenza; e che la polarità oggetto– soggetto, quando si ha a che fare non solo con le informazioni ma anche con conoscenze, nella nostra tradizione pedagogica, rimane.

La stessa dinamica sembra riprodursi per le «abilità». Esse, del resto, sono strettamente intrecciate alle «conoscenze» e alle «informazioni». Si può dire che ne costituiscano sia la condizione sia il risultato. La «abilità», infatti, in quanto «sapere *come* riuscire a sapere che cosa», cioè in quanto «che cosa fare per impadronirsi di una conoscenza e tener viva un'informazione», si fondano, allo stesso tempo, sulle «informazioni» e sulle «conoscenze» tanto quanto ne costituiscono il possibile esito, visto che ci si può sempre interrogare su «che cosa sia» e «che senso abbia» questo «sapere come procedere e operare per sapere». Il problema pedagogico, tuttavia, non è questo, ma piuttosto quello per cui anche le abilità sono «oggetti» per il «soggetto che le insegna o che le apprende».

Ritenute «oggetti» da incorporare, le competenze non possono, a questo punto, che apparire una grandezza estensiva e scalare delle informazioni, delle conoscenze e delle abilità. Si potrebbe quasi dire che costituiscono il vertice o l'intreccio di questo percorso che parte dal basso, le informazioni, e che, fermandosi poi alle stazioni delle conoscenze e delle abilità, giunge, alla fine del viaggio, alle competenze.

In quanto «oggetti», dunque, sarebbero anch'esse, al pari delle informazioni, delle conoscenze e delle abilità, insegnabili, trasmissibili e apprendibili come qualcosa che non si possiede.

Certo, l'operazione di trasmissione-insegnamento o di apprendimento delle competenze sarebbe più complessa e completa di quelle relative alla trasmissione-insegnamento e all'apprendimento di informazioni, conoscenze e abilità. Ma non sarebbe un'operazione qualitativamente diversa. Per questo si potrebbero usare le espressioni da cui siamo partiti. E si potrebbe avere un curriculum per l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze. Un curriculum, cioè, nel quale si identificano a priori le competenze da sviluppare, se ne fa un'accurata analisi logica e si predispongono gli itinerari per svilupparne parte per parte l'intero, indicando gli appositi traguardi intermedi.

3. La competenza concepita come «soggetto» (la «competenza personale»)

Nasce un discorso affatto diverso, tuttavia, se la «competenza» non è più concepita come reificata e reificabile, ma, da qualità di un «oggetto» che avrebbe una sua consistenza autonoma («qualcosa» di diverso e separato dal «soggetto» che quest'ultimo sarebbe chiamato ad acquisire o vedere o cogliere fuori di sé per poterlo portare in sé), si presentasse, invece, come lo stesso modo di essere di un

«soggetto autonomo», cioè libero e responsabile, nell'affrontare i problemi della sua vita umana personale e sociale («qualcuno in azione»).

3.1. Due guadagni per la pedagogia

Questo spostamento di fuoco dovrebbe permettere alcuni guadagni alla pedagogia generale e alla pedagogia della scuola.

Il primo sarebbe di natura epistemologica, e riguarderebbe il riaccreditamento della distinzione tra pedagogia e scienze dell'educazione. La pedagogia, infatti, non è tanto o soltanto un insieme di saperi epistemici, una serie di *-logie* teoretiche, come, con la modernità, sono diventate le scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia, neurofisiologia, ecc.). E nemmeno è tanto o soltanto una *téchne* o un insieme di più o meno potenti *téchnai*, ricavate dall'applicazione pragmatica delle scienze dell'educazione. Fin dal nome, al contrario, la pedagogia, se contiene le precedenti dimensioni, richiama, al contempo, anche un modo di essere e di relazionarsi non con *qualcosa*, ma con *qualcuno*; e di relazionarsi con questo *qualcuno* attraverso l'analogia di un'*agogé*, quel movimento ascensionale e partecipativo che si impadronisce di ogni persona quando danza e ascolta la musica. Richiama, quindi, non tanto una serie di domande circa il «che cosa è l'educazione» e il «come» si può rispondere affidabilmente a esse; e tanto meno un «lavorare sulla persona», considerandola un «oggetto» (Adorno e Horkheimer, 1944, p. 34 e ss.) sia di studio sia di formazione, ma coinvolge l'incontro con un *chi* «sostanza» (noumeno, non fenomeno) che «conduce» (e «sé-duce»), misteriosamente, inefabilmente, qualcun altro (un altro *chi* altrettanto sostanziale, noumenico), in una situazione e in un tempo dati, nella reciproca libertà e responsabilità.

Il secondo guadagno riguarderebbe la pedagogia della scuola. La scuola, infatti, è servita storicamente allo Stato nazionale per consolidarsi. È servita all'economia per formare ciò che è comunemente indicato, anche con troppa disinvoltura, come «capitale umano». È servita alle classi sociali per riprodursi, facendo anche pensare che questa riproduzione, per lo più, purtroppo, fotocopia degli equilibri di partenza, non fosse ideologica, ma addirittura naturalistica. È servita alle ideologie dominanti a mantenere e a consolidare la propria egemonia, trasformandosi in senso comune e mentalità. È servita come istituzione sociale per contrastare la disoccupazione intellettuale. È servita naturalmente anche per trasmettere i contenuti disciplinari o per insegnare un lavoro. E potremmo continuare. Da qualche tempo, però, questo uso della scuola per gli scopi appena ricordati, crea sempre più imbarazzo.

Il passaggio da una semantica e da una pragmatica del termine competenza intesa come un «oggetto», a una semantica e a una pragmatica dello stesso termine questa volta, però, concepito come un «soggetto», dovrebbe, infatti, contribuire a sanzionare ciò che due secoli di pedagogia sembrano aver maturato come legittimo criterio di comprensione e di giudizio della natura educativa della scuola. Essa deve servire per far crescere al massimo possibile ogni soggetto in quanto persona, per rendere migliore la competenza personale di ciascuno nel pensare, nel sentire, nel fare, nel muoversi, nel gustare, nel relazionarsi con gli altri, nel chiedere e nel

dare rispetto, nel cooperare, nel costruire, nel fare il bene e nell'evitare il male, nel porsi le domande sul senso della propria e dell'altrui vita nel mondo.

Nella scuola, in altri termini, non dovrebbe aver spazio una pedagogia che chieda alle persone («soggetti noumenici») di trovare la propria dignità nell'acquisire «oggetti», fossero pure quelli più alti della cultura e dell'educazione.

Dovrebbe invece trovare spazio una pedagogia del contrario: che adopera il superamento della centralità degli «oggetti» di qualsiasi natura (anche quelli più alti della cultura) per far esaltare quella di ogni persona umana, nella relazione tra persone umane.

Consapevole delle parole di Kant, secondo le quali «l'uomo, considerato come persona, cioè come soggetto di una ragione pratico-morale, si eleva al di sopra di ogni prezzo, perché in quanto tale (*homo noumenon*) deve essere stimato non semplicemente come mezzo per raggiungere fini di altri, e nemmeno i suoi fini propri, bensì come fine in sé»; «l'uomo non può essere trattato da nessuno (cioè né da un altro, e neppure da lui stesso) come un semplice mezzo, ma deve sempre essere trattato nello stesso tempo come un fine (...)» (Kant, 1797, p. 333).

3.2. Un cambiamento di linguaggio

Se si assume senza reticenze l'inversione che si è appena richiamata, anche le espressioni di uso comune — segnalate all'inizio del § 2.1 — si dovrebbero modificare, e verrebbero a veicolare una semantica e una pragmatica del termine «competenza» non più «oggettualizzanti», ma «personalizzanti».

a) In questa direzione, non si tratterebbe più, dunque, di adoperare espressioni come «insegnare per competenze»; «insegnare competenze»; «progettare per competenze»; «curricolo per competenze»; «traguardi (naturalmente intermedi) per lo sviluppo delle competenze (naturalmente finali)». Espressioni, come si diceva, che sarebbero, tutte, accomunate dal riferimento implicito a un'idea di «competenza» intesa come «qualcosa di analizzabile, solo più complesso, ma non di diversa natura, rispetto al qualcosa chiamato informazioni, conoscenze e abilità, magari intrecciate insieme». Quindi, come «qualcosa» di definito (un «oggetto») che si può trasmettere con l'insegnamento o che si può «conquistare» con il cammino guidato dell'apprendimento.

Si tratterebbe, al contrario, di rendere consuete la semantica e la pragmatica di frasi che presupporrebbero l'opposto, come, ad esempio: «sviluppare, promuovere, favorire le competenze personali»; «insegnare informazioni, conoscenze e abilità come occasione per accrescere e promuovere le competenze personali di ciascuno»; «progettare l'insegnamento/apprendimento di informazioni, conoscenze e abilità che favoriscano tuttavia il massimo esercizio delle competenze personali». Dove si vede chiaramente che la competenza ha a che fare con la persona, non con «qualcosa» che non è persona, ma di cui la persona può soltanto imbellettarsi («avere»).

b) Nella stessa direzione, non si tratterebbe più, perciò, di parlare di «competenze disciplinari» (nel senso di competenze storiche, geografiche, matematiche,

di cittadinanza, ecc.); «competenze trasversali (evidentemente: o trasversali a competenze disciplinari, nel senso che si ritroverebbero in tutte o tante discipline; o trasversali nel senso che costituirebbero specie di precondizioni diffuse di ogni specifica competenza disciplinare)»; «competenze relazionali, espressive, linguistiche, ecc.». Tutte espressioni che presuppongono l'esistenza di competenze di questa natura.

Al contrario, ci si dovrebbe abituare a esprimersi con frasi come le seguenti: «competenze personali manifestate *in* storia, geografia, matematica, ecc. (cioè manifestate dal soggetto nell'affrontare problemi, compiti e situazioni che la cultura chiama storiche, geografiche, ecc., o nell'elaborare informazioni, conoscenze, abilità che sempre la cultura identifica come storiche, ecc.)»; «competenze personali dimostrate nell'affrontare problemi, compiti e progetti che sfidano esistenzialmente la vita propria e quella che si vive in società»; «competenze personali nel trovare i giusti legami che connettono le persone e le cose nei diversi contesti»; «competenze personali che si manifestano quando il soggetto mette in gioco informazioni, conoscenze, abilità disciplinari e interdisciplinari per rispondere in forma coordinata, valida e feconda alle richieste di un compito, all'esecuzione di una attività da svolgere, alla risoluzione di un problema, ecc.». Ancora una volta dagli «oggetti» culturali alla «persona» e alle sue qualità.

- c) Non più, infine, per gli stessi motivi già segnalati, adoperare l'espressione «competenze chiave»: nella lingua madre; in lingua straniera; in matematica e scienze; nelle nuove tecnologie informatiche; nell'apprendere ad apprendere; nelle dimensioni interpersonali e civiche; nell'imprenditorialità; nell'espressione culturale, ma parlare di «competenze personali manifestate nella risoluzione di problemi, nell'esecuzione di compiti, nell'elaborazione di progetti posti dall'esperienza esistenziale che siano di natura linguistica, matematica, informatica, ecc. ritenuti prioritari dalla società».

Lo sforzo, per la verità, quello di questa inversione, condotto, purtroppo senza successo, con il linguaggio pedagogico e con le proposte metodologiche che hanno a suo tempo accompagnato la riforma Moratti. Riforma che, per giungere a una scuola che mettesse al centro la persona e la sua competenza personale piuttosto che gli oggetti culturali, e che non capovolgesse il rapporto di mezzo dei secondi per il fine della prima, aveva anche vanamente cercato di introdurre una diversa pragmatica educativa e didattica.⁵

⁵ In particolare, aveva proposto: il superamento della individualizzazione con la pratica della personalizzazione; le unità di apprendimento personali al posto delle tradizionali unità didattiche disciplinari e interdisciplinari; i piani di studio personalizzati al posto delle programmazioni curriculari; il docente coordinatore tutor, che avrebbe dovuto costituire una specifica risorsa morale-educativa messa a disposizione di ogni studente per la qualità della relazione educativa e lo sviluppo delle competenze personali di ciascuno, al posto del semplice docente trasmettitore di informazioni, conoscenze e abilità; il portfolio delle competenze personali, che avrebbe dovuto sanzionare il passaggio da una valutazione sommativa a una valutazione formativa fondata sulla documentazione e sulla narrazione delle modalità con cui ciascuno adoperava le informazioni, le

Al di là di queste vicende che possono ormai rivendicare soltanto un valore storico, è il caso, comunque, di considerare nel dettaglio i contenuti e i metodi della «competenza», quando dal paradigma oggettualizzante di comprensione di questo termine si transiti verso il paradigma personalizzante.

3.3. La competenza è *exemplum*

Rispetto all'*exemplar*, «oggetto», l'*exemplum*, per i latini, esige una valutazione più complessa», perché non si riduceva solo a qualcosa di «sensibile» e ostensibilizzabile, ma coinvolgeva «un significato soprattutto morale e intellettuale» (Agamben, 2008). Evocava, insomma, qualcosa di molto diverso dall'*exemplar*. Si può sostenere, infatti, che alle caratteristiche ricordate al § 1.3. per identificare l'*exemplar* corrisponderebbero simmetricamente le seguenti per identificare l'*exemplum*.

- a) L'*exemplum* è sempre «qualcuno». L'*exemplum* non è «qualcosa», un «oggetto», ma è sempre «qualcuno», un «chi», un «soggetto». Come ciascuno di noi, ogni essere umano.

In quanto «chi», egli sarebbe, anzitutto, un'identità soggettiva. Che sia nominativa alla Husserl, accusativa alla Lévinas o relazionale alla Ricoeur, conta, ai nostri scopi, meno del fatto che comunque lo sarebbe.

Tale identità soggettiva si costituirebbe e si riconoscerebbe nella relazione che ogni «chi» intratterrebbe con tutto ciò che sarebbe «altro da sé». «Altro da sé» che potrebbe essere costituito sia da «oggetti» ideali diversi, trovati già attivi nel mondo e nella cultura (per esempio informazioni, conoscenze, abilità, comportamenti, schemi di azione, modelli di giudizio, situazioni, teorie, valori, ecc.), sia da altri «soggetti», altri «chi» (gli altri uomini).

L'esperienza dell'«altro da sé» potrebbe perfino interessare il proprio stesso «chi», quando, ciascuno, nel gesto dell'auto-riflessione e dell'introspezione, intendesse studiarci come fosse «qualcosa», esplorandosi, cioè, con gli strumenti e con le tecniche «oggettivizzanti» tipiche delle scienze e delle tecnologie.

Con la differenza, tuttavia, che, nel caso in cui l'«altro da sé» sia un altro essere umano, il «chi» non può cogliere, conoscitivamente, gli altri «soggetti» incontrati che come «oggetti»; a essi può soltanto «attribuire» («riconoscere», «estendere») una «soggettività identitaria» come la sua, ma non può viverla, sperimentarla come sua.

Nel secondo caso, tuttavia, quando è il «chi» che studia se stesso come proprio «oggetto», egli non ha bisogno di «attribuire» («riconoscere», «estendere») la soggettività identitaria a se stesso, semplicemente perché, studiandosi, la vive, ne fa una diretta esperienza, e la fa come condizione della propria stessa «oggettivizzazione».

conoscenze e le abilità come mezzo per la promozione e lo sviluppo delle competenze personali; la distinzione tra informazioni e conoscenze/abilità, da un lato, riguardanti il «qualcosa da insegnare/apprendere», e capacità/competenze, dall'altro lato, riguardanti come «ciascuno», relazionandosi con questo «qualcosa», incrementa se stesso come persona competente (per una descrizione più dettagliata rimando a Bertagna, 2004; 2009a; 2009d).

Proprio a causa di questa dinamica, tuttavia, in secondo luogo, il «qualcuno» dell'*exemplum* è un'identità soggettiva che non si compie, non si realizza (nel senso latino del *perficio*, da cui deriviamo il nostro *perfecto* o, per usare il vocabolo tomista, l'antico *con-summato*),⁶ tanto nella «conquista» dei bersagli (*skopoi*) oggettivi che trova già fatti nel mondo, quanto nella cultura, negli altri «chi» o che oggettiva lui stesso, costruendoli da sé.

Il «qualcuno» dell'*exemplum* è un'identità soggettiva che si compie, si *con-summa*, si perfeziona *negli atti stessi* che lo portano sia a «oggettivare» il mondo, la cultura e gli altri «chi», sia a «oggettivare» il proprio stesso «chi».

In questo senso, il «qualcuno» dell'*exemplum* resta, alla fine, sempre inoggettivabile completamente, non esauribile del tutto negli elementi empirici che pure lo compongono, sempre con qualche residuo non empirico, con qualche trascendenza. Perfino nel caso in cui intendesse procedere alla più completa e perfetta oggettivazione del mondo, della cultura, degli altri, di sé.

Per questo, ogni autentico *exemplum* è, per un verso, sempre unico nella sua identità: è irriducibilmente «individuo». Molto più dell'unicità individua di un'opera d'arte.

Per l'altro verso, inoltre, non è in grado di cogliere e manifestare sempre del tutto tale unicità individuale.

Di conseguenza, risulta, per un conto, inimitabile (se, infatti, fosse riproducibile in copia e si potesse cogliere del tutto «compiuto» nelle parti che lo compongono — *perfecto* —, non sarebbe più *exemplum*, ma *exemplar*, e non apparterebbe più al regno del «qualcuno», ma del «qualcosa»), e per l'altro conto, sempre, si palesa perfettibile, nel senso che ogni sua «oggettivazione» risulta inadeguata a esprimerlo (anche al numero più grande si può sempre, infatti, aggiungere un'unità!).

Se, dunque, come ci dicono gli psicologi della mente, i principali processi dell'apprendimento umano sarebbero due — l'imitazione autorizzata dai neuroni specchio e l'intenzionalità razionale resa possibile dalla corteccia (Oliverio, 2008) — si dovrebbe concludere che ci troveremmo dinanzi a un *exemplum* quando:

- uguale all'originale, senza un qualche residuo che si sottrae sempre alla nostra imitazione;
- quando il «qualcuno» che è *exemplum* non smette mai di «trascendersi», cioè di porsi sempre meglio dell'ultima volta che ha risolto un problema, eseguito un compito, elaborato un progetto, di superare, quindi, sempre la prestazione oggettualizzata e oggettualizzabile di sé appena raggiunta.

b) *L'exemplum non è mai formalizzabile*. In secondo luogo, l'*exemplum*, a differenza dell'*exemplar*, proprio a causa della dinamica prima ricordata, non è mai riducibile alla formalizzazione degli elementi e dei tratti empirici oggettivi che, pure, contraddistinguono lui, le azioni che compie e gli esiti che ottengono.

⁶ Tommaso d'Aquino, De Veritate q 21 a 1, c. Con-summato, insomma, è l'esatto contrario del significato moderno di «consumare», che è usato, invece, per svanire, nientificare, non per essere del tutto chi si è.

La sua dimensione pratica (da *praxis* classica) lo svela, infatti, sempre altro dalle sue manifestazioni oggettivabili e oggettivate nei comportamenti. Con Kant, si potrebbe, infatti, dire che egli è noumeno, non fenomeno; una sostanza, con una libertà e una responsabilità, non un'«affezione empirica» della sostanza, magari anche da essa determinata in modo necessario.

Le «scienze» e le «tecnologie» moderne, quelle fondate sul paradigma galileiano, anche messe tutte insieme e coalizzate nello sforzo sinergico di coglierlo per come è, non riuscirebbero, perciò, per definizione, nell'impresa. E non perché direbbero di lui «qualcosa» di falso. Semplicemente, perché non potrebbero dire a suo proposito altro che le verità oggettivabili e oggettive, mai l'unicità inoggettivabile di cui pure consiste e che costituirebbe il suo fondamento.

C'è, insomma, qualcosa di misterioso, di intraducibile, di inaccessibile in ogni *exemplum*. Platone lo fa capire benissimo con il Socrate del *Simposio*.⁷ Socrate, filosofo del «conosci te stesso», dovrebbe proprio «conoscere se stesso». Agatone si aspetta che illustri anche a lui questo suo sapere di sé, per farlo a sua volta proprio. Socrate si sedette e rispose: «Sarebbe davvero bello, Agatone, se questa sapienza fosse in grado di scorrere dal più pieno al più vuoto di noi, quando ci accostiamo l'uno all'altro, come l'acqua che scorre nelle coppe attraverso un filo di lana da quella più piena a quella più vuota» (Platone, 1991, 174 d; 175 d-e). Sarebbe bello. Ma non è affatto così. Se anche la si fosse trovata, infatti, questa sapienza, questo sapere se stessi, non si riesce a trasmetterli. Come dirà Aristotele, infatti, non è un «oggetto» concettuale (una scienza) che si può insegnare. Nemmeno è un «prodotto» complesso quanto si vuole, ma comunque frutto di tecniche e di competenze tecniche.

Ma è un'esperienza personale che si può solo vivere. E che peraltro non ha mai fine, finché si giunge alla sua fine. Per cui ogni volta che, anche dopo la più

⁷ Aristodemo, non invitato da Agatone, il simposiarca, incontra Socrate per strada e lo invita al banchetto. Partono verso la casa di Agatone. «Ma Socrate, tutto immerso in meditazione fra sé e sé, procedeva lungo la strada restando indietro. E poiché si fermava anche lui, Socrate gli ordinò di andare avanti e di non aspettarlo». Aristodemo, infatti, giunge al banchetto ben prima di Socrate. Ha tutto il tempo per dire al padrone di casa che si era permesso di invitare Socrate e di sentirsi dire che, in questo modo, aveva fatto bene, perché Agatone stesso l'aveva cercato senza successo nei giorni precedenti per porgergli l'invito. Ma Socrate non arriva. I servi di Agatone vanno a chiamarlo più volte. Petulanti. Al punto che Aristodemo li invita a lasciar perdere perché «infatti, questa è una sua abitudine: talvolta si tira da parte, dove capita, e sta fermo là» (Platone, 1991, 175 b). E non per far dispetto a chi lo aspetta o alla persona con cui sta camminando. Ma perché è rapito da una «sapienza divina» che lo invade e che lo costringe all'immobilità, come quella della morte, tanto richiede concentrazione: quella del «conosci te stesso», dello scoprire, come diceva già Eraclito, che «per quanto si cammini» in questa esplorazione di sé non si riesce mai a raggiungere i propri confini, e a dirli. Chissà, però, visto il tempo che sta fermo nel «vestibolo di casa dei vicini» in cui si era appartato e in cui l'avevano trovato tutto assorti i servi l'ultima volta che erano andati a cercarlo, che non sia, questa, la volta buona; e che sia riuscito a raggiungere i confini di sé. Agatone lo spera proprio. Così, pieno di entusiasmo, come finalmente arriva, dopo peraltro molto altro tempo, gli dice subito: «vieni qua, Socrate! Distenditi vicino a me, in modo che, stando a contatto con te, possa godere anch'io di quella sapienza che si è presentata a te mentre stavi nel vestibolo. È chiaro, infatti, che tu l'hai trovata e che la possiedi. Altrimenti prima non ti saresti mosso!» (Platone, 1991, 175 d-e).

completa ispezione investigativa scientifica, si pensa di dirla come è, trattandola come un «oggetto» almeno sottoposto al nostro dominio linguistico, si scopre che, invece, essa ci sfugge e il noi che abbiamo conosciuto non è il noi che siamo, e che questo fonda quello, e che il soggetto che siamo resta, nella sua scaturigine, non oggettivabile. Come scrive Scheler, infatti, se è vero che ogni persona si rivela negli atti che compie, non si esaurisce mai in essi, così come un bacio rivela certo l'amore, ma non si identifica con l'amore (Scheler, 1996, p. 231).

- c) *L'exemplum non ha prezzo, ma è dignità*. Infine, l'*exemplum*, a differenza dell'*exemplar*, proprio a causa delle note appena ricordate, non può appartenere al regno dell'«economico». Infatti, si potrebbe dire con Kant e Rosmini, che non ha e non può aver valore, perché è il fondamento del valore, è «chi» dà valore; non ha prezzo, perché è «chi» apprezza; non è mai mezzo per qualcosa d'altro, nemmeno per il sapere e la cultura, ma è sempre fine personale a se stesso; è soggetto a cui tutto, anche il sapere e la cultura, devono guardare come mezzo a fine. Sta qui la sua dignità.

Rileggiamo per intero alcune note righe di Kant, già peraltro citate: «Ogni uomo ha il diritto di esigere il rispetto dei suoi simili, e reciprocamente è obbligato egli stesso al rispetto verso gli altri. L'umanità in se stessa è una dignità, poiché l'uomo non può essere trattato da nessuno (cioè né da un altro, e neppure da lui stesso) come un semplice mezzo, ma deve sempre essere trattato nello stesso tempo come un fine (...). Come l'uomo non può vendere se stesso per nessun prezzo (ciò che sarebbe contrario al dovere della stima verso se stesso) così egli non può agire contrariamente al rispetto che gli altri devono necessariamente a loro stessi come uomini, vale a dire egli è obbligato a riconoscere praticamente la dignità dell'umanità in ogni altro uomo; in conseguenza incombe su di lui un dovere, il quale consiste nel rispetto che egli deve dimostrare necessariamente a ogni altro» (Kant, 1797, p. 333). E ancora: «Nel regno dei fini tutto ha un prezzo o una dignità. Il posto di ciò che ha un prezzo può essere preso da qualcos'altro di equivalente; al contrario, ciò che è superiore a ogni prezzo, e non ammette nulla di equivalente, ha una dignità». Se ci riferiamo a ciò che nell'uomo è unico e non ammette equivalenti, allora egli appare «fine in sé, non ha un valore relativo, o un prezzo, ma un valore intrinseco, cioè una dignità» (Kant, 1785, p. 68).

3.4. La competenza è un «soggetto unificato e unificante»

Rispetto a quanto esposto al § 2.4, qui siamo all'opposto. La competenza personale si dimostra e si testimonia, infatti, non quando è oggetto di analisi, cioè di scomposizione poi ricomponibile oggettivamente in una sintesi, ma quando è essa stessa il soggetto protagonista unificato e unificante.

Nella «competenza personale» l'atteggiamento olistico, unitario, non si limita mai, perciò, soltanto *a parte subiecti*, ma si estende senza soluzione di continuità anche *a parte obiecti*.

Il risultato della «competenza» — cioè qualsiasi opera o problema risolto o compito ben fatto o progetto ben impostato da ciascuno — non solo, perciò, ha bisogno di mobilitare l'intero delle capacità personali di ogni attore, da quelle logiche a quelle emotive, da quelle estetiche a quelle motorie, da quelle sociali a quelle espressive, ma imprime lo stigma (o l'aura) di questa interezza anche al suo «prodotto». In questo senso, nessuna opera che sia frutto di «competenza personale» potrà essere soltanto tecnicamente funzionale, oppure esteticamente bella, oppure soltanto relazionalmente e socialmente stimolante, ecc., ma in modi e intensità diverse mostrerà di essere un *kosmos* unitario di tutte queste dimensioni.

All'armonia del soggetto (alla ricerca dell'armonia del soggetto) deve per forza corrispondere, infatti, l'armonia (la visibile percezione dell'armonia nel) dell'oggetto.

In questo senso, ogni «competenza personale» è, nei fatti, sempre un superamento dell'epistemologia moderna riduzionista che separa soggetto e oggetto, che ritiene possibile la parte senza il tutto, la distinzione senza l'unità e che considera la ragione qualcosa di distante e separato per esempio dalla fede (fiducia) o dall'azione. È questo il significato profondo della cosiddetta «contestualità della competenza»: nel senso che, per esibirsi, ha sempre bisogno di legarsi a tutto e in un «tutto». In ciò che è e in ciò che fa. Anche nel pensiero.

Per esempio, «sotto il governo della ragione le nostre conoscenze in genere non possono costituire una rapsodia, ma devono formare un sistema (...). Intendo con un sistema l'unità delle conoscenze molteplici sotto un'idea (...) L'intero è articolato (*articulatio*) e non ammucciato (*coacervatio*); può crescere bensì internamente (*per intus susceptionem*), ma non esteriormente (*per appositionem*), come un corpo animale la cui crescita non aggiunge alcun membro, ma, senza mutamento della proporzione, rende ogni membro più forte e valido per i suoi scopi» (Kant, 1781, p. 795).

3.5. La competenza è l'insegnabile dell'insegnabile

Le informazioni, le conoscenze e le abilità si possono e si debbono insegnare. Se ne può e se ne deve programmare la successione logica e didattico-cronologica. Non a caso sono «oggetti» o fisici o culturali, scomponibili e ricomponibili a piacimento.

Se la competenza fosse «oggetto» di analisi linguistica, concettuale o tecnico-produttiva sarebbe anch'essa, abbiamo visto, insegnabile, al pari delle altre componenti naturalizzabili dell'esperienza umana. Sottoponibile agli stessi procedimenti di analisi e di sintesi.

Se, tuttavia, la competenza è un «soggetto», nella sua interezza, che si mostra in situazione, essa, al pari di ogni esperienza personale, non è insegnabile. Tanto meno scomponibile nei suoi elementi e poi ricomponibile a piacimento. Sfugge, infatti, riflessivamente a chi la dimostra perfino mentre la dimostra.

Fichte aveva già ben colto questo problema parlando della «dottrina della scienza». Rilevava che essa «non è affatto oggetto del Sapere (...). Di essa si fa un oggetto soltanto per chi non la possiede ancora (...) solo per costui la si espone in

parole». Tuttavia, «chi l'ha, costui, in quanto guarda soltanto se stesso, non parla più di essa, ma la vive, la fa, e l'esercita (...). Precisamente non la si ha, ma la si è, e nessuno la possiede finché egli stesso non si sia trasformato in essa» (Fichte, 1999, pp. 587-588).

Anche Kierkegaard è stato chiaro sulla questione. «Dappertutto, egli scrive, ci si occupa di quel che è il "ciò" che deve essere comunicato». Potremmo dire che ci si preoccupa di «riflettere sull'oggetto della comunicazione», ovvero sui contenuti della comunicazione: il tempo che fa, o gli atomi, o la battaglia di Waterloo, ecc. Se la competenza fosse un «oggetto» si «rifletterebbe», dunque, sulle sue componenti, le si sezionerebbe per poi ricomporle, e le si tradurrebbe in asserti linguistici e logico-matematici che, controllati, farebbero infine la cultura. «Invece, ciò che preoccupa me è che «cos'è il comunicare», ovvero «la comunicazione stessa». Per continuare l'analogia, ciò di cui Kierkegaard invita a preoccuparsi, quindi, non sono i contenuti della competenza, i pezzi del *puzzle* che la comporrebbero e che si tratterebbe di far condividere nei tempi e nei modi opportuni a chi non è competente. Ciò che Kierkegaard ritiene decisivo è «l'essere competenti». La competenza personale che ciascuno dimostra. Questa è un *potere*, non un *sapere*. E tanto la competenza come contenuti e come oggetto «è comunicazione diretta», magari un po' più complessa della semplice informazione o della conoscenza o dell'abilità, quanto la seconda, la competenza personale, è sempre «comunicazione indiretta». L'una e l'altra non si possono, perciò, comunicare allo stesso modo. Posso senza dubbio tenere «lezioni sull'atarassia dall'alto di una cattedra». Rifletto sull'oggetto del mio discorso (definizione, relazione con altri concetti, ecc.): so l'atarassia e la esprimo come un *sapere* che anche altri possono condividere, riflettendovi a loro volta. Se però «insegnassi l'atarassia mentre fossi circondato da una schiera di uomini che mi insultano non rifletterei soltanto sull'oggetto del mio discorso: *mi mostrerei* atarassico; padrone di un potere comunicativo, non soltanto di un sapere» (Kierkegaard, 1847, pp. 89-93). La differenza è evidente in etica, ma non meno in qualsiasi arte e in qualsiasi scienza: un conto, infatti, è dire come si fa a scolpire una statua, un altro scolpirla come si deve, al momento giusto; un conto dire come ci deve comportare quando, in una classe, c'è un gruppo di allievi che disturbano e un altro comportarsi come si deve quando si è in una situazione del genere; un conto è dire che cos'è la fisica, un altro essere un fisico, ecc. Per questo «la legge per la comunicazione del potere è: subito cominciare a farlo» (Kierkegaard, 1847, p. 69). Non certo a dirlo come fosse altro da sé.

Anche Dewey ha offerto acute riflessioni sul problema. Egli ha osservato che, a rigore, non sarebbe possibile nemmeno «trasmettere un pensiero, un'idea come idea da una persona all'altra». Infatti, «quando viene detta, per la persona alla quale viene detta, non è un'idea ma un altro fatto preciso. La comunicazione può stimolare l'altra persona a capire la questione da sé e ad elaborare un'idea simile, oppure può soffocare il suo interesse intellettuale e sopprimere il suo sforzo incipiente per il pensiero. Ma ciò che essa riceve direttamente non può essere un'idea. Solo lottando da sé con le condizioni del problema, cercando e trovando la propria via d'uscita, essa pensa» (Dewey, 1897, p. 167).

Insomma, se perfino ciò che è mera informazione o sapere (*conoscenza*) o sapere del fare, sapere come fare qualcosa (*abilità*), non è possibile trasmetterlo come oggetto se non è, a pieno titolo, soggetto in chi lo trasmette e se non diventa, altrettanto, soggetto in chi lo riceve, non lasciando più nessuna distanza tra informazione, conoscenza, abilità e sé, si può immaginare quanto la regola debba valere per la competenza.

La «competenza personale», allora, in questo contesto, pare sia l'ultima spiaggia di resistenza a un'autentica rotta pedagogica intervenuta da tempo.

Nonostante Fichte, Kierkegaard, Dewey — ma potremmo aggiungere Rousseau, Pestalozzi, Rosmini, Gentile e tanti altri — infatti, è capitato, nel concreto, che le scuole e i docenti, ma ancora di più i ministeri e la burocraticopedagogia, abbiano pensato e continuino a pensare alle informazioni (modificazioni percettive e neurali), alle conoscenze (sapere) e alle abilità (sapere del fare) per lo più come a «qualcosa» in sé consistente da trasferire da una mente a un'altra, grazie a un procedimento analitico e tecnico-didattico. Non è vero che è così. Ma avendolo lasciato credere a lungo e avendo accreditato questa menzogna in mille modi, a partire da quello più subdolo della semplificazione, adesso resta solo la battaglia della «competenza personale» per richiamare tutti quelli che hanno a cuore l'educazione alle consapevolezze che le tre citazioni di Fichte, Kierkegaard, Dewey rendono evidenti. E per far capire che «la vera posta in gioco», per ogni vera educazione, «non è quello di cui si parla, ma... colui che parla» (Hadot, 1998, p. 30). Sia esso docente o allievo.

Per la verità, i ministeri e il potente apparato della burocraticopedagogia nazionale e internazionale si sono già messi in moto da tempo per omogeneizzare «la competenza personale» alla natura delle informazioni, delle conoscenze e delle abilità; e per ridurre la prima a mera grandezza soltanto un po' più estensiva e scalare delle seconde. Non è il caso, tuttavia, di dare la battaglia per già perduta. Perché se perfino le informazioni, le conoscenze e le abilità, a rigore, ci dicono gli autori citati, non esistono in quanto «oggetto», ma solo in quanto e se presenza di un «soggetto», si può immaginare quanto l'avvertenza debba valere per la «competenza personale». A meno che la sfida di una scuola per la persona, e non di persone che esistono per la scuola, sia davvero perduta.

Bibliografia

- Adorno T. e Horkheimer M. (1997), *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi.
 Agamben G. (2008), *Signatura rerum. Sul metodo*, Torino, Bollati Boringhieri.
 Bertagna G. (2000), *Avvio alla riflessione filosofica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola.
 Bertagna G. (2004), *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Brescia, La Scuola.
 Bertagna G. (2006), *Pensiero manuale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
 Bertagna G. (2008), *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Brescia, La Scuola.

- Bertagna G. (2009a), *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti al «cacciavite» di Fioroni*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Bertagna G. (2009b), *La scuola come bene comune. La prospettiva istituzionale*. In AA.VV., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, Brescia, La Scuola.
- Bertagna G. (2009c), *Tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*. In G. Bertagna e G. Sandrone (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona*, Milano, Centro ambrosiano.
- Bertagna G. (2009d), *Pensiero manuale*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Dewey J. (1959), *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Fichte J.G. (1999), *Esposizione 1801-1802*. In Id., *Scritti sulla dottrina della scienza 1794-1804*, Torino, Utet.
- Frege G. (1986), *Logica*. In Id., *Scritti postumi*, Napoli, Bibliopolis.
- Hadot P. (1998), *Che cos'è la filosofia antica*, Torino, Einaudi.
- Hartmann N. (1926), *Etica*, 3 voll., Napoli, Guida.
- Kant I. (1969-1972), *Critica della ragion pura. Vol. II. Parte II. Dottrina trascendentale del metodo*, Milano, Rizzoli.
- Kant I. (1985), *Fondazione della metafisica dei costumi*, Bari, Laterza.
- Kant I. (1991), *La metafisica dei costumi. II. Principi metafisici della dottrina della virtù*, Bari, Laterza.
- Kierkegaard S. (1979), *La dialettica della comunicazione etica ed etico-religiosa*. In Id., *Scritti sulla comunicazione*, Roma, Logos.
- Oliverio A. (2008), *Prima lezione di neuroscienze*, Bari, Laterza.
- Platone (1991), *Simposio*. In Id., *Tutti gli scritti*, Milano, Rusconi.
- Scheler M. (1996), *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori. Nuovo tentativo di fondazione di un personalismo etico*, Cinisello Balsamo, San Paolo.
- Schmitt C. (2008), *Tirannia dei valori*, Milano, Adelphi.
- Von Baeyer H.C. (2006), *Informazione. Il nuovo linguaggio della scienza*, Bari, Dedalo.
- Wittgenstein L. (1998), *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Torino, Einaudi.

