

Numero 1, 2022

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione Open Journal of Education

ANNO XXIV, 1-2022

ISSN 2036-6981 (online)

PRESIDENTE E FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORE SCIENTIFICO

Alessandro Mariani

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Massimo Baldacci (Università di Urbino), Paul Belanger (Università di Montréal), Armin Bernhard (Università di Bolzano), Winfried Böhm (Universität Würzburg), Davide Bridges (University of Cambridge), Mirela Canals Botines (Universitat de Vic), Mauro Ceruti (IULM), Enza Colicchi (Università di Messina), Enrico Corbi (Università di Napoli), Michele Corsi (Università di Macerata), Carmela Covato (Università di Roma), Antonia Cunti (Università di Napoli), Marco Antonio D'Arcangeli (Università de L'Aquila), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma 3), Mario Gennari (Università di Genova), Teresa González Aja (Università di Madrid), Sofia Gavriilidis (Aristotle University of Thessaloniki), Budd Hall (University of Victoria), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Paolo Mottana (Università di Milano Bicocca), Mutombo Mpanya (University of California), Fritz Osterwalder (Università di Berna), Dominique Ottavi (Université de Caen), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Agostino Portera (Università di Verona), Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca), Rosalía Romero Tena (Universidad de Sevilla), Milena Santerini (Università di Milano), Otto J. Schantz (University of Koblenz-Landau), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Georgios B. Stamelos (University of Patras) Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania)

MANAGING EDITORS

Rossella Certini, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini

COMITATO DI REDAZIONE

Valeria Caggiano, Alessandro Cambi, Giuseppe De Simone, Elena Falaschi, Farnaz Farahi, Chiara Lepri, Anna Lazzarini, Paolo Levrero, Maria Rita Mancaniello, Romina Nesti

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

COMITATO ONORARIO

Luigi Ambrosoli †, Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Lamberto Borghi †, Egle Becchi †, Enzo Catarsi †, Giacomo Cives †, Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Duccio Demetrio (Università di Milano), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), Remo Fornacat, Franco Frabboni (Università di Bologna), Rosella Frasca (Università de L'Aquila), Carlo Fratini (Università di Firenze), Eliana Frauenfelder †, Norberto Galli (Università di Milano), Antonio Genovese (Università di Bologna), Epifania Giambalvo †, Alberto Granese (Università di Sassari), Raffaele Laporta †, Mario Mannoni, Riccardo Massa †, Giovanni Mari (Università di Firenze), Francesco Mattei (Università di Roma 3), Paolo Orefice (Università di Firenze), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Anna Rezzara (Università di Milano Bicocca), Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari), Vincenzo Sarracino (Università di Napoli), Nicola Siciliani de Cumis (Università di Roma), Francesco Susi (Università di Roma), Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria), Leonardo Trisciuzzi †, Ignazio Volpicelli (Università di Roma Tor Vergata), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Carla Xodo Cegolon (Università di Padova)

REDAZIONE

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: studisullaformazione@scifopsi.unifi.it

La rivista è presente on line ad accesso aperto al seguente indirizzo: <http://www.fupress.com/sf>

I contributi pubblicati sono, sempre, preventivamente valutati da un comitato di esperti interni ed esterni.

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

Copyright © 2022 The Author(s). Open Access. This is an open access issue published by Firenze University Press (www.fupress.com/sf) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. The Creative Commons Public Domain Dedication waiver applies to the data made available in this article, unless otherwise stated.

INDICE

EDITORIALE

ALESSANDRO MARIANI

5

DOSSIER – Tra Merito e Competenze. Un tema alto per la pedagogia attuale

GUIDO BENVENUTO, *La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica*

7

LUIGI D'ALONZO, *Il tema del merito di fronte ai problemi gravi dei nostri studenti in classe*

21

CARLA XODO, *Capaci e meritevoli. Il valore democratico del merito*

25

NATASCIA BOBBO, *Successo formativo e accesso al lavoro: il lato oscuro della meritocrazia basata sulle competenze nel caso dei giovani affetti da una malattia cronica severa*

44

ANDREA CEGOLON, *Merit, Competence and Human Capital*

61

FABRIZIO CHELLO, *La reading literacy una competenza democratica o mercatoria-meritocratica? Una possibile rilettura deweyana*

73

PATRIZIA GIORDANO E EUGENIA GIOVANNA CAMPANELLA, *Learning to learn: Grounding the Future of Education*

83

JESSICA NIEWINT-GORI E SARA MORI, *Osservare e valutare le competenze trasversali per valorizzare il successo formativo*

93

ROSARIA CAPOBIANCO, *Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità nella scuola della competenza*

103

PAOLA CASELLI, *Per una "meritocrazia inclusiva", oltre le disuguaglianze sociali: il ruolo-chiave dell'educazione prescolare*

121

FRANCESCA MARIA D'AMANTE, *Sul paradigma della competenza in educazione. La prospettiva di Philippe Perrenoud*

133

FRANCO CAMBI, *Notarella su Merito e Competenze nell'attuale risveglio, anche pedagogico, dell'Unione Europea*

147

ARTICOLI

PAOLA BASTIANONI, *Contesti di crescita e sviluppo della persona: l'interdisciplinarietà come orizzonte pedagogico attuale*

149

MILENA BERNARDI, *Formazione in letteratura per l'infanzia e "temi difficili": La parola metaforica e la complessità letteraria*

163

MARIO CALIGIURI, <i>Le parole perdute. La lingua della pedagogia tra potere, disinformazione e necessità di cambiamento</i>	171
DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA, <i>La manualistica liceale storica e la questione ambientale: un'occasione mancata?</i>	185
GIULIANO FRANCESCHINI, <i>Didattica per l'educazione o didattica per l'istruzione? Il dilemma dell'educazione contemporanea</i>	199
ARIANNA LAZZARI, CHIARA DALLE DONNE VANDINI, LUCIA BALDUZZI, <i>Sostenere pratiche inclusive nei momenti di passaggio: gli esiti di un'analisi sistematica della letteratura sulla continuità educativa 0-6 condotta in ambito europeo</i>	211
MICHELE TODINO, GIUSEPPE DESIMONE, SIMON KIDIAMBOKO, <i>Mobile Learning and Artificial Intelligence to improve teaching-learning process in ICT global market age</i>	233
INTERVENTI	
FRANCO CAMBI, <i>Idana Pescioli, una pedagogia per la scuola e con la scuola... progressista</i>	251
FRANCO CAMBI, <i>La violenza sulle donne da ieri a oggi: riflessioni</i>	257
DANIELA SARSINI, <i>Il ruolo della pedagogia nella guerra attuale</i>	263
COSIMO DI BARI, <i>Educare, istruire e formare attraverso Dante "Pop"</i>	267
RECENSIONI	
	277
NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA	
	287

Editoriale

ALESSANDRO MARIANI

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: alessandro.mariani@unifi.it

Nel momento in cui viene pubblicato il presente numero di “Studi sulla Formazione” quella che alcuni analisti hanno definito come “tempesta perfetta” si è definitivamente abbattuta sull’intero pianeta terracqueo: la guerra in Ucraina a seguito dell’invasione russa (senza dimenticare gli altri 62 fronti attualmente aperti e suddivisi tra “*Major wars*”, “*Wars*”, “*Minor conflicts*”, “*Skirmishes and clashes*”), la persistenza della pandemia da “Covid-19”, il costante avanzamento della siccità nel mondo (che costituisce soltanto una parte della generale crisi climatica planetaria), la rapida diffusione delle carestie, le “onde sismiche” che contraddistinguono l’odierna economia globale, etc. Gli effetti sono già chiaramente visibili, prefigurano scenari di un futuro prevedibile e hanno impatti devastanti che riguardano gli esseri viventi, la loro salute, le loro forme di convivenza, la natura stessa nella quale essi sono ospiti fragili, vulnerabili e provvisori. Il quadro è oggettivamente ipercomplesso e inquietante, ma esso non deve immobilizzare le menti libere, la ricerca scientifica, la responsabilità culturale, l’azione educativa, etc.; al contrario esse devono nutrire, stimolare e vivacizzare un discorso pedagogico chiamato (come ha mostrato Dewey, esattamente un secolo fa, in *Natura e condotta dell’uomo*) ad impegnarsi qualificatamente in relazione al “senso dell’esperienza presente”.

Così, la “palestra” intellettuale di “Studi sulla Formazione” continua a svolgere il proprio lavoro con equilibrio, libertà e perseveranza, stavolta scegliendo due vie – quella del “merito” e quella delle “competenze” – tra loro fortemente intrecciate, poiché l’una alimenta specularmente l’altra, rappresentando – insieme – “un tema alto”. E non solo per la pedagogia. Infatti, uscendo da una loro interpretazione spesso circoscritta alla sfera economico-politica, “merito” e “competenze” rappresentano due dispositivi transdisciplinari in grado di studiare (in un’ottica sistemica), comprendere (a partire dalla scuola) e governare (secondo un’etica democratica) quelle grandi sfide del nostro tempo sopra sommariamente sintetizzate.

In questo alveo, attraverso un ampio *parterre* di punti di vista, le autrici e gli autori del “*dossier*” monografico (“Tra Merito e Competenze. Un tema alto per la pedagogia attuale”) consegnano alle lettrici e ai lettori molteplici contributi, tutti originali e inerenti al *focus* in questione. A seguire la rivista offre un’ampia sezione di “articoli”, che guardano ad aspetti specifici ben collocati nei quattro “Settori Scientifico-Disciplinari” dell’ambito pedagogico. Successivamente, gli “interventi” si soffermano – in una prospet-

tiva pedagogica, ora diacronica ora sincronica – su importanti figure, temi e posizioni. Infine, chiudono il numero alcune recensioni dedicate ad altrettante – recenti – pubblicazioni che connotano una parte indicativa dell’impegno epistemologico/editoriale contemporaneo.

Il direttore scientifico

Dossier - Tra merito e competenze: un tema alto della pedagogia attuale

La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica

GUIDO BENVENUTO

Ordinario di Pedagogia sperimentale - Università di Roma La Sapienza

Corresponding author: guido.benvenuto@uniroma1.it

Abstract. National and international educational policies, with due differences, have always considered the issue of social and cultural inequalities with particular attention to re-organize the regulatory framework and improving the quality of teaching in educational contexts. In recent years, particular attention and, at the same time, concern have animated the public and political debate, introducing into the pedagogical lexicon dimensions concerning justice, equity and merit concerning academic results, performance, the achievement of skills, and, therefore, the need and methods of evaluation. Therefore, a fundamental antinomy has arisen in education policies: a school that wants to be inclusive must guarantee progress and educational success to each one, and therefore cannot be selective, that is, allow itself to leave someone behind and pursue merit, intended as a reward and waste recognition. A society and a school that want to enhance the differences and consider the specific needs of each one must reconsider the aims of education and instruction, in the perspective of educating society, guaranteeing everyone the achievement of transversal skills goals and professionalizing.

Keywords. Inequalities - Justice in Education - Equity - Merit - Competencies Evaluation

1. Perché discutere del merito e della meritocrazia a scuola?

Preliminare questa domanda: perché torniamo a parlare di merito e di meritocrazia nella scuola così frequentemente?

Nel 1958 Michael Young scrive un libretto, distopico e al tempo stesso profetico, dal titolo *The Rise of the Meritocracy 1980-2033: An Essay on Education and Equality*. Un testo di fanta-sociologia che racconta di come una classe dirigente governi ispirandosi a principi di uguaglianza delle opportunità, adottando principi e modalità di misurazione scientifica dell'intelligenza, nel nome e nella garanzia di una "meritocrazia". Si conia con questo scritto il termine di "meritocrazia" per indicare un principio che sulla carta sembra essere garanzia di democrazia, in nome dell'uguaglianza sostanziale.

ziale, ma che nella buona sostanza porta a garantire privilegi per la classe sociale dirigente, per quella élite che continua ad avere maggiori opportunità. La questione è quindi la seguente: garantire a tutti le stesse opportunità, anche a chi non ha mezzi materiali ma ingegno e volontà di proseguire gli studi, questo significherebbe valorizzare il merito. Ma quasi sempre ciò non basta, proprio perché la differenza non sta solo nell'accesso agli studi, ma nel miglioramento delle condizioni generali in cui si trova ciascuno e delle probabilità che esse forniscono al successo negli studi e nella vita attiva. In altre parole, la garanzia del *principio di uguaglianza sostanziale* deve contrastare la naturale disparità di condizioni economiche e sociali che riproduce disuguaglianze di fatto. Lo Stato o le istituzioni che lo rappresentano devono svolgere un ruolo politico non solo trattando tutti allo stesso modo, ma rimuovendo le disparità sociali, culturali ed economiche.

Il libretto profetico di Young ci mette in guardia proprio su questo: purtroppo, le intenzioni che puntavano a restituire un sistema democratico, a garantire riforme economiche e sociali utili e funzionali per tutti, basandosi su esami dell'intelligenza e prove attitudinali, nello sviluppo degli eventi e nella narrazione di Young portano a un risultato paradossalmente opposto, facendo crescere disuguaglianze ancora peggiori. Ciò che sulla carta sembrava poter funzionare, cioè garantire ai giovani meritevoli di andare avanti negli studi e di poter ricoprire ogni profilo e livello professionale, nella realtà registrava una serie di contestazioni crescenti da parte di tutti coloro che si sentivano esclusi dalla meritocrazia, a incominciare dalle donne e dagli strati popolari più bassi (i poveri), che avevano sì uguaglianza di opportunità di accesso, ma non di successo.

Ed è proprio nel 2034, sempre nel libretto di fanta-sociologia, che le masse si ribellano alla visione meritocratica che non ha portato a una parità di successo, bensì a un aumento delle disuguaglianze a scapito delle classi "inferiori". Il progetto di una società e visione meritocratica si infrange di fronte alla mancata realizzazione di ciò che era stato indicato nel Manifesto di Chelsea, che profetizzava una società che valorizzasse le diversità e differenze, e che contrastasse le inuguaglianze e il classismo. Riportiamo di seguito un passaggio tratto dal Manifesto che Young (2014, cit. p.193-4) introduce al termine del suo testo, a sottolineare la "stranezza" di questi principi egualitari e giustificare la necessità di una società meritocratica e quindi i principi di una selezione premiale per talento e intelligenza:

"La società senza classi sarà quella che avrà in sé e agirà secondo una pluralità di valori. Giacché se noi valutassimo le persone non solo per la loro intelligenza e cultura, per la loro occupazione e i loro poteri, ma anche per la loro bontà e il loro coraggio, per la loro fantasia e sensibilità, la loro amorevolezza e generosità, le classi non potrebbero esistere [...] La società senza classi sarà anche la società tollerante, in cui le differenze individuali verranno attivamente incoraggiate e non solo passivamente tollerate, in cui finalmente verrà dato il suo pieno significato alla dignità dell'uomo. Ogni essere umano avrà quindi uguali opportunità non di salire nel mondo alla luce di una qualche misura matematica, ma di sviluppare le sue particolari capacità per vivere una vita ricca".

Si anticipa in questo breve stralcio la contrapposizione tra visioni utilitaristiche e prontamente riprese dalla visione del capitale umano, e un'etica delle capacità, la *capa-*

bility approach (Sen 1985, 1992, 2010; Nussbaum, 2000, 2002, 2011) che in questi più recenti anni ha permesso di riflettere seriamente sulla visione dello sviluppo umano, della formazione e delle politiche per l'occupazione. In pratica si può sintetizzare la questione con la necessità di cambiare il paradigma di riferimento: da una pedagogia per l'uguaglianza dell'offerta a una pedagogia inclusiva e di garanzia del successo individuale.

La teoria delle capacità individuali e sociali mette in primo piano il libero raggiungimento per ciascuno del benessere individuale, coniugato con quello della collettività. Occorre quindi valorizzare le caratteristiche della singola persona e la sua identità, ovvero unicità. "In questo approccio, l'identità è il risultato di scelte consapevoli e responsabili. Sottolineare l'importanza delle dimensioni oggettive significa sostenere che il benessere ha aspetti multidimensionali che non possono quindi essere sinteticamente indicati con il reddito, con la ricchezza e con i consumi. Queste dimensioni non sono indipendenti ma bensì complementari. Il reddito disponibile e i beni/servizi accessibili sono elementi essenziali e irrinunciabili ma visti come mezzi strumentali per acquisire benessere e non come finalità" (Livraghi, 2011, p.230).

In questa prospettiva il benessere individuale si proietta in un orizzonte di scuola e di società inclusiva. E di conseguenza occorre riconoscere le differenze individuali, le loro specificità, i contesti diseguali e di come permettere a tutti una prospettiva di sviluppo, di crescita, di cittadinanza attiva. Occorre quindi passare dal concetto di uguaglianza a quello di equità.

2. Da Uguaglianza a Equità

Ciclicamente nel dibattito sulle politiche scolastiche e dell'istruzione si discute sulla questione dell'uguaglianza o disuguaglianza sociale e relativa incidenza sui percorsi di studio (e di lavoro). Un dibattito che, è bene ricordarlo, possiamo far risalire al momento storico e istituzionale della promulgazione, in Italia, della legge che istituiva la scuola media unificata (Legge 31 dicembre 1962, n.1859). Un momento di forte democratizzazione del sistema scolastico, che permetteva di accogliere nelle scuole, nel rispetto dei dettami costituzionali, tutti gli studenti fino al compimento del quattordicesimo anno di età. La scuola diventava una risorsa per il cambiamento della società, in quanto voleva garantire un uguale accesso allo studio per tutti. La scuola, fino a quel momento proponeva un sistema a doppio canale (due vie), con percorsi diversificati con un precoce orientamento professionalizzante (avviamento al lavoro), da un lato, e la scuola media per chi voleva proseguire gli studi. La scuola media unificata significava un segmento uguale per tutti, aperto a tutti.

La scuola media unificata avrebbe dovuto funzionare come ascensore sociale, come i sociologi hanno sempre discusso e prospettato¹, permettendo a tutti di proseguire gli studi.

¹ Cfr. Boudon, R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris 1973 (tr. it.: *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna 1979); Cappello, S., Dei, M., Rossi, M. (a cura di), *L'immobilità sociale*, Bologna 1982; Chessa, F., *La trasmissione ereditaria delle professioni*, Torino 1911; Cobalti, A., *Lo studio della mobilità. Metodi e prospettive dell'indagine sociologica*, Firenze 1995; Cobalti, A., Schizzerotto, A., *La mobilità sociale in Italia*, Bologna 1994; Schizzerotto, A., *Il ruolo dell'istruzione nei processi di mobilità sociale*, in "Polis", 1988, II, 1, pp. 83-124; Sorokin, P., *Social mobility*, New York 1927 (tr. it.: *La mobilità sociale*, Milano 1965).

In Italia le ricerche di Cobalti e Schizzerotto (1994), analizzando i percorsi di studio hanno riscontrato che l'origine sociale incide profondamente sulla mobilità: la posizione sociale dei genitori produce vantaggi e svantaggi che hanno una significativa ripercussione sui loro destini nei percorsi di apprendimento e nella professione. Si affaccia quindi la necessaria idea di fornire uguaglianza di opportunità educative, offrendo uguali opportunità di accesso al sistema di istruzione, rimuovendo le barriere e ostacoli formali, e garantendo, anche a chi "privo di mezzi" il "diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi".

È questa la scuola che deve e può fare la differenza. È la prospettiva di scuola che possa fungere da ascensore sociale offrendo più istruzione per tutti. E ciò ha significato in Italia l'inizio di un processo di scolarizzazione di massa e di personalizzazione negli apprendimenti, che ancor oggi è tema di riflessione per rimuovere le disuguaglianze sociali. I fini della scuola nell'art.1 della legge sulla scuola media unificata (L.1859/1962, art.1: "*promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva*")² richiamano ciò che la Costituzione Italiana aveva sancito nel 1948 (Cost. art. 34: "*I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi*")³.

Ma la vera "rivoluzione", per garantire la mobilità sociale, e permettere anche ai figli dei contadini, come sosteneva don Milani, di raggiungere i più alti gradi dell'istruzione e di riconoscimento nelle carriere professionali, non poteva essere solo nella garanzia dell'accesso. L'articolazione del tema dell'uguaglianza di opportunità porta necessariamente a considerare diversamente se in termini di accesso o di riuscita. Il dibattito sociologico sul concetto di uguaglianza è stato ricchissimo dagli anni '60 in poi, portando anche a indirizzare le trasformazioni dei sistemi scolastici per abbattere progressivamente le barriere e gli ostacoli. Barbagli (1972, 1974, 1978) sollevò la questione sulle funzioni prioritarie della scuola, sintetizzandole nel dilemma selezione-socializzazione. Quale privilegiare? Come integrare la funzione di accoglienza e integrazione di tutti gli studenti, con le loro differenze sociali e individuali, e quella di selezione in "funzione della formazione della futura classe dirigente"? (cfr. Besozzi, 1981). Il passaggio da una scuola di élite a una scuola di massa fa quindi esplodere il problema dell'uguaglianza di opportunità intesa come riuscita, come raggiungimento di esiti e titoli di studio formali.

Dagli anni '90 in poi, come riprenderanno Benadusi e Bottani (2006), gli studi dell'uguaglianza delle opportunità allargano al concetto di equità (Benadusi, 2001) per riposizionare il discorso in termini di più ampia inclusione e riconoscimento delle diversità degli studenti nella scuola e degli individui nella società. Il discorso

² Legge 31 dicembre 1962, n.1859 "Art. 1 (Fini e durata della scuola) - In attuazione dell'art. 34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media, che ha la durata di tre anni ed è scuola secondaria di primo grado. La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva".

³ Costituzione Italiana, art. 34: La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

della scuola aperta a tutti non è più sufficiente, occorre pre-occuparsi di intervenire sulle discriminazioni sociali, come nel caso dell'origine degli studenti, per un'inclusione interculturale (vedi autoctoni vs immigrati), ma anche un'inclusione di genere (vedi maschile vs femminile), e un'inclusione di classi sociali considerando la loro provenienza socio-economica e differenze territoriali (Nord vs Sud). Ricordiamo che dagli anni '90 le agende internazionali si riempiono di nuove progettualità, volte alla più ampia diffusione dell'istruzione, al contrasto di sacche di analfabetismo e della dispersione nei percorsi formativi. Per citarne solo alcuni: la World Conference for Education for All, 1990⁴, quindi The Dakar Framework for Action: Education for All, 2000⁵, poi l'International Conference on Education: inclusive education: the way of the future, 2008⁶, e per arrivare ai giorni nostri con l'Education 2030 (Agenda: Unesco, 2015). Riprenderemo più avanti gli obiettivi da raggiungere nel rispetto di un'educazione per tutti, che promuova uno sviluppo dei singoli e della società, e valorizzi le differenze in termini di inclusione sociale. Qui occorre sottolineare quanto il concetto di uguaglianza di opportunità si sia spostato dalla garanzia dell'accesso a quella della riuscita o successo formativo, concetto decisamente sfuggente, così come era quello di insuccesso scolastico o formativo⁷. La necessità di stabilire obiettivi in vista, a breve e lungo raggio, diventa anche una questione da affrontare in termini non solo teorici, ma anche di rilevazione quantitativa, stabilendo standard nazionali e *benchmark* internazionali.

L'uguaglianza, dunque, si va declinando in termini non più di soggetti che possono accedere ai servizi e al bene "istruzione", ma nel senso di quale fine viene raggiunto o può essere garantito di raggiungimento di bene "istruzione". Come appro-

⁴ <https://unevoc.unesco.org/home/Education+For+All>

⁵ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>. A Dakar, in Senegal, si afferma l'impegno a raggiungere entro il 2015 sei obiettivi educativi chiave che mirano a soddisfare le esigenze di apprendimento di tutti i bambini, giovani e adulti: (a) espandere e migliorare l'assistenza e l'istruzione complete per la prima infanzia, in particolare per i bambini più vulnerabili e svantaggiati; b) garantire che entro il 2015 tutti i bambini, in particolare le ragazze, quelle in condizioni difficili e quelle appartenenti a minoranze etniche, abbiano accesso e un'istruzione primaria completa, gratuita e obbligatoria di buona qualità; (c) garantire che le esigenze di apprendimento di tutti i giovani e gli adulti siano soddisfatte mediante un accesso equo a programmi di apprendimento e di abilità di vita adeguati; (d) raggiungere un miglioramento del 50% dell'alfabetizzazione degli adulti entro il 2015, in particolare per le donne, e un accesso equo all'istruzione di base e continua per tutti gli adulti; (e) eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria entro il 2005 e raggiungere l'uguaglianza di genere nell'istruzione entro il 2015, con l'obiettivo di garantire alle ragazze il pieno e uguale accesso e il raggiungimento di un'istruzione di base di buona qualità; e (f) migliorare tutti gli aspetti della qualità dell'istruzione e garantire l'eccellenza di tutti in modo che tutti possano conseguire risultati di apprendimento riconosciuti e misurabili, specialmente in alfabetizzazione, matematica e abilità essenziali per la vita.

⁶ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf

⁷ La quantificazione e qualificazione della dispersione scolastica e di insuccesso formativo richiede un necessario approfondimento che esula dagli obiettivi e spazi di questo contributo. Si consideri la complessità dei fenomeni spesso raccolti sotto tali termini: abbandoni prima della conclusione di un ciclo formativo, frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età scolare, ripetenze, bocciature, evasione o assolvimento formale dell'obbligo scolastico, trasferimenti e iscrizioni ad un'altra scuola, disagio, disinteresse scolastico, basso rendimento, sfiducia nella scuola o disadattamento nonché mancata acquisizione di solide competenze che permettano di frequentare con successo le fasi successive di istruzione (Ghione, 2005; Benvenuto, 2011; Santagati, 2015; Malusà, 2017).

fondito ampiamente da Benadusi (Benadusi, Bottano, 2006; Benadusi, Giancola, 2020) il concetto di eguaglianza “di chi” comporta una maggiore attenzione all’uguaglianza “di che”, abbracciando una serie di più ampie riflessioni, che intersecano contesti di filosofia politica, di economia e sociologia dell’educazione, sui concetti di etica dell’eguaglianza (Sen, 1992, 2009), di giustizia distributiva in educazione ed equità (Rawls, 1971/1989).

L’istruzione e l’educazione in questa prospettiva incominciano ad essere considerati non solo beni pubblici, ma beni comuni. È ancora l’UNESCO (2015) a sottolineare quanto l’istruzione sia assicurata con principale responsabilità dallo Stato: “Assicurare un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti – che si fonda sul riconoscimento dell’istruzione come diritto umano fondamentale e come bene pubblico, di cui lo Stato è il principale responsabile” (Agenda 2030).

Una scuola inclusiva deve allora dimostrare e garantire principi di equità. Con questo termine si richiama un principio di democrazia e di giustizia scolastica, vale a dire una uguaglianza “giusta”. L’istruzione non è solo un bene pubblico ma un patrimonio di tutti, intesi come singoli e come collettività. Garantire e favorire il progresso umano attraverso l’istruzione significa considerarla un mezzo indispensabile e bene comune. Torna qui utile riprendere la definizione che Benadusi (2006, p.23) fornisce di equità, riprendendo largamente le idee dell’economista e premio Nobel Amartya Sen:

si dovrebbe parlare di equità in termini di “giusta uguaglianza” nella distribuzione del bene finale che si combina con una “giusta disuguaglianza” nella distribuzione dei beni strumentali.

Tutto sta allora nel definire che cosa sia il bene finale dell’istruzione scolastica, di quale sia il suo fine e la sua utilità. Se la scuola, se l’istruzione servisse solo al raggiungimento di buoni risultati, di apprendimenti significativi, senza tener conto delle eventuali differenze specifiche degli allievi, allora la scuola non servirebbe a fornire quella giusta disuguaglianza negli strumenti per raggiungere quei buoni risultati, quegli apprendimenti significativi. La scuola, ma anche la società nella sua funzione educante, dovrebbe invece offrire le opportunità per far raggiungere a tutti quei buoni risultati, quegli apprendimenti utili ad essere cittadini critici e consapevoli. L’uguaglianza di risultati non può e non deve quindi essere intesa come premio per chi raggiunge i risultati attesi, ma come il raggiungimento da parte di ciascuno dei risultati, tenendo conto delle differenze di partenza, che possono essere di natura sociale, culturale, o personale. La scuola che seleziona semplicemente chi raggiunge i risultati attesi non è una scuola inclusiva in quanto non fornisce misure atte e garantire equità, soprattutto per quegli studenti svantaggiati o che richiedono interventi speciali per il raggiungimento di risultati attesi e utili al loro sviluppo personale. E se il merito è il riconoscimento premiale a chi raggiunge i risultati attesi è esso stesso principio di selezione. La meritocrazia si propone come rimedio alle disuguaglianze di partenza e di percorso, ma di fatto invoca una società basata sulla competizione, sulla prestazione, sul raggiungimento di traguardi e non una società inclusiva e solidale. Si sta qui dichiarando che una scuola inclusiva, come istituzione educativa con finalità prioritaria di istruzione e socializzazione, per essere equa, dovrebbe pianificare e gestire una

giusta disuguaglianza nei livelli di apprendimento, in ragione proprio delle differenze specifiche di ciascuno.

La via per l'inclusione è quindi l'eguaglianza delle condizioni, vale a dire il considerare quelle "condizioni che permettano a chiunque (maschi e femmine; bambini, giovani e adulti; ricchi e poveri; autoctoni e immigrati; cittadini e stranieri; abili e disabili) di essere riconosciuto e rispettato come membro del medesimo consorzio civile, potere e sapere esercitare i propri diritti civili e politici, avere voce in una società politica democratica" Benadusi, Giancola, 2020, p.52). In questa concezione i risultati da raggiungere non sono assoluti ma relativi, vale a dire che tutti possono (e devono) raggiungere una soglia minima di traguardi formativi nell'istruzione che, come vedremo di seguito, possono essere espressi in termini di competenze. Esempi di tale orizzonte di politica scolastica sono forniti dalla legge "No child left behind"⁸ negli Stati Uniti o dalla declinazione di uno "zoccolo comune"⁹ in Francia. L'eguaglianza delle condizioni porta così all'eguaglianza delle competenze da raggiungere, tutti e tutte, tenendo conto proprio delle differenze specifiche dei singoli e dei contesti territoriali in cui garantire istruzione e educazione.

3. Dal successo formativo alle Competenze

Con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006¹⁰ si inaugura una nuova stagione per le politiche scolastiche, la progettazione educativa e la didattica nelle scuole di ogni ordine e grado. La prospettiva è quella di sviluppare un'offerta di competenze chiave per tutti e per tutta la vita nell'ambito dell'apprendimento permanente. Il sistema scolastico italiano assume quindi come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave che sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. Si inizia a parlare così di Assi culturali che rappresentano le fondamenta sulle quali costruire i percorsi di apprendimento, orientati all'acquisizione delle competenze chiave che devono costituire la base per un processo di apprendimento permanente. I saperi sono articolati in abilità/capacità e conoscenze, con riferimento al sistema di descrizione previsto, dal 2008, per l'adozione del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)¹¹.

L'uguaglianza delle competenze da raggiungere, tutti, diventa non solo prospettiva pedagogica, ma oggetto di formazione per i docenti e traguardo formativo. Il modello di sistema

⁸ Il *No Child Left Behind Act* (NCLB), approvato nel 2001 è stato uno dei primi importanti atti legislativi approvati dal 43° presidente degli Stati Uniti, George W. Bush, per affrontare le crescenti preoccupazioni sulla qualità dell'istruzione americana. Si basa su alcuni principi: 1) stabilire uno standard con cui misurare le scuole; 2) maggiore flessibilità con i fondi; 3) "ricerca scientificamente fondata" per incentivare metodi di insegnamento efficaci; 4) offrire ai genitori più scelte

⁹ Legge (*Loi d'orientation et de programme*) introdotta in Francia nel 2005 che prevede che tutti gli alunni conseguano al termine della scolarità obbligatoria (16 anni) uno 'zoccolo comune' di conoscenze, competenze, valori e attitudini indispensabili per consentire loro una piena riuscita dal punto di vista scolastico, della vita individuale e di quella sociale come futuri cittadini. (Associazione TreeLLLe, 2004).

¹⁰ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=RO>

¹¹ <https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-eqf>

di istruzione, il curriculum e i sistemi valutativi vengono investiti da questa trasformazione che riguarda la finalità stessa della scuola e della formazione. Un processo questo che ha riguardato, e continua ad essere progetto europeo, in considerazione di una nuova accezione di equità, attribuendo valore alle condizioni dei singoli e definendo una naturale flessibilità e autonomia nel raggiungimento di “risultati” del successo/insuccesso. Per stabilire i livelli da raggiungere, i traguardi formativi ai diversi livelli di istruzione è stato quindi indispensabile chiarire le finalità stesse del sistema di istruzione e quanto tali livelli possano essere condivisi e considerati comuni.

Nel sistema scolastico italiano in questi ultimi anni, precisamente dal 2012, si è passati così da una logica di programmazione e programmi a un sistema di Indicazioni Nazionali per il Curriculum (MIUR, 2012). Uno strumento che indirizza e declina le finalità educative e i traguardi di sviluppo per i diversi ambiti e insegnamenti. Accanto a questo livello di progettazione educativa si è iniziato a costruire un sistema valutativo e certificativo per poter seguire i processi educativi e il raggiungimento delle diverse competenze raggiunte. È certamente una strada ancora in costruzione, che, dopo una fase di sperimentazione e relativa formazione, richiede una più ampia disseminazione e omogeneità nella sua declinazione autonomistica. Sta il fatto che in questo ultimo decennio i curricula scolastici e la progettazione educativa stanno vivendo una fase di riorganizzazione per garantire processi inclusivi, per gli studenti, e collaborativi per la struttura organizzativa e risorse professionali. Si pensi ai nuovi concetti di profilo di uscita¹² e di traguardi per lo sviluppo delle competenze.

¹².Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione_(Miur, 2012, p.16) Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni. Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche. Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche. Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo. Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc. Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto

Profilo di uscita (Miur, 2012, p.15)

[...] le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguimento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze (Miur, 2012, p.18)

Al termine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza ed alle discipline. Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio. Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.

Con le Indicazioni si è quindi riaperto il discorso sulle finalità dell'istruzione, della scuola, delle mete formative che possono essere definite in termini di obiettivi di apprendimento, nei diversi campi del sapere. Essi declinati in termini di conoscenze e abilità sono indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze, e sono "dimensionati", quindi resi flessibili "dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace" (Miur, 2012, p.18). Vero è che questa stagione delle competenze ha riaperto drammaticamente, sia sul versante della formazione in servizio, sia sul versante docimologico il discorso della relativa valutazione e certificazione. Molte delle critiche hanno riguardato proprio la pretesa accezione di maggiore oggettività di tale sistema e soprattutto la piegatura che una didattica per competenze possa avere nel più generale asservimento delle politiche educative alle politiche economiche e del mercato del lavoro.

La valutazione nel sistema di istruzione diventa un nodo cruciale. Si tratta di coniugare sia il livello nazionale, con una possibile standardizzazione dei livelli, sia la declinazione specifica in termini di autonomia e di rispetto della diversità dei contesti e risorse delle singole istituzioni scolastiche. Occorre disporre di indicatori in grado di riscontrare sia la coerenza interna alle scelte didattiche, sia l'analisi di variabili di contesto e individuali che pregiudichino o ostacolino il raggiungimento dei traguardi previsti. Punta-re sul cambiamento dei sistemi valutativi, senza modificare fortemente le finalità stesse dell'istruzione nell'ottica di inclusività, rischierebbe di fatto un aumento della selezione, così come brillantemente argomentato, porterebbe ad una sorta di "tirannia della valutazione" (Del Rey, 2013) e "tirannia del merito" (Sandel, 2020).

Gli obiettivi e di conseguenza lo sviluppo delle competenze dovrebbe essere garantita al netto delle differenze di partenza dei singoli allievi. L'uguaglianza dei risultati

a chi lo chiede. In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

diventa il metro di misura dell'equità (o giustizia distributiva) e in una prospettiva di scuola e istruzione inclusiva deve essere il prodotto di percorsi che:

- a) consentano a tutti di raggiungere lo stesso obiettivo (didattica personalizzata per offrire a tutti gli studenti l'opportunità di raggiungere i livelli minimi previsti nel curriculum).
- b) valorizzino i punti di forza di ognuno, per sviluppare le proprie potenzialità, i "propri" obiettivi personali. Lottica vygotskiana di zona prossimale di sviluppo ha qui i suoi richiami teorici, per offrire ad ognuno la possibilità di dispiegare il proprio stile cognitivo e stile di apprendimento, sia nei casi di disturbi specifici, di disabilità, ma anche di eccellenze.

Gli allievi devono essere messi in grado, attraverso le più mirate ed efficaci didattiche, in ambienti di apprendimento laboratoriali, di raggiungere tutti, almeno un livello minimo sia di sviluppare le proprie peculiarità e potenzialità nel rispetto di un'etica delle capacità (Nussbaum, 2000, 2002, 2011). Valorizzare le peculiarità e punti di forza dei singoli alunni, tenendo conto dei bisogni e delle eccellenze, significa contrastare proprio l'idea del merito come principio di selezione e lavorare sulle potenzialità di ciascuno. Lo scenario formativo che sta investendo gli insegnanti è proprio quello che riguarda la loro capacità di progettare attività personalizzate per garantire a tutti il raggiungimento del massimo obiettivo possibile dettato dalle proprie peculiarità. Portare in emersione le risorse di ciascun studente, i loro stili cognitivi e organizzando gli ambienti per un migliore apprendimento e grado di socializzazione. Questo l'orizzonte per una scuola equa, inclusiva e democratica (Benvenuto, Guglielmi, 2011).

La scuola delle competenze richiede quindi un forte e radicale cambiamento delle didattiche, della concezione di apprendimento scolastico a livello collegiale e dell'impianto valutativo versus certificativo nella scuola. Il modello formativo adottato dalla "didattica per competenze" è una sorta di rivoluzione copernicana: "La scuola di oggi è sempre più attenta all'educazione e alla formazione degli studenti, promuovendo il pieno e significativo raggiungimento di apprendimenti e saperi, nell'ottica di una convivenza sociale e di una cittadinanza planetaria" (Morin, 2000, 2001). La scuola delle competenze punta al pieno e significativo raggiungimento di apprendimenti e saperi, da coniugare con la formazione di valori di convivenza e cittadinanza. Da anni si prova a trasformare la scuola nozionistica, dei contenuti, dei programmi, distaccata dalla società e dalle motivazioni degli studenti.

Alcune definizioni possono aiutare a circoscrivere una scuola delle competenze:

"Il concetto di competenza sposta l'attenzione da un saper fare abbastanza legato a capacità di esecuzione di procedure e di schemi di azione prestabiliti a un saper agire, cioè alla capacità di dare senso, di interpretare la situazione da affrontare in maniera valida, nel saper prendere decisioni in maniera pertinente, nel saper progettare e portare a termine in maniera efficace azioni che rispondano effettivamente alla situazione in oggetto." (Pellerey, 2001; cit. p. 3)

"la Competenza è la Capacità di far fronte ad un compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare le risorse esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerey, 2004):

La scuola delle competenze chiama quindi in causa un nuovo modello di insegnamento/apprendimento ad una trasformazione della scuola in un "laboratorio di vita democratica", per innalzare i livelli motivazionali degli studenti, la qualità degli appren-

dimenti. La centratura si sposta dalla trasmissione passiva e unidirezionale dei contenuti disciplinari alla progettazione di didattiche per problemi, progetti, attività laboratoriali, spingendo lo studente ad adoperare gli elementi fondanti propri di una disciplina, di mobilitare le proprie capacità/abilità e tratti comportamentali. Una didattica per competenze chiede agli studenti di risolvere problemi in autonomia, di agire con senso di responsabilità, anche in contesti di cooperazione tra pari. Il focus è spostato dall'insegnante che sa, agli studenti che apprendono singolarmente e in gruppo, il processo didattico diventa centrale e deve connotarsi sugli elementi che facilitano gli apprendimenti (*operative learning*, operazionalità, metodi attivi, *problem solving*) per favorire un apprendimento non solo dei contenuti disciplinari, ma degli aspetti fondanti della disciplina.

4. Alcune considerazioni

La trasformazione del sistema di istruzione rimanda necessariamente ad alcune scelte pedagogiche. Modificare il modo di “fare scuola”, proporre uno sviluppo delle competenze, di intelligenze multiple di saper riflettere sui nuclei fondanti delle discipline significa impostare un curriculum trasversale, disciplinare e nello stesso tempo verticale. Per fare questo è sostanziale che i docenti dialoghino tra di loro e provino a costruire insieme il percorso formativo dell'alunno dalla scuola primaria fino al termine dell'obbligo di istruzione. Ma la scuola può attuare tale trasformazione solo attraverso specifiche *policy* educative, per contrastare i processi di riproduzione sociale e prospettare l'equità come giustizia distributiva. Di fatto, il traguardo verso un'educazione democratica va ancora a scontrarsi contro un sistema che non riesce a spezzare il legame tra fattori socio-economici, a partire dalle condizioni della famiglia e dell'ambiente di vita dello studente, e la dispersione scolastica. Al peggiorare della condizione familiare, calano gli apprendimenti in tutte le materie (INVALSI, Openpolis¹³). Il concetto di “dispersione scolastica implicita” (Ricci, 2019) sta proprio ad indicare un mancato raggiungimento di un livello di competenze adeguato, pur avendo conseguito un diploma. Con la pandemia il dato di coloro che hanno raggiunto un livello di competenze decisamente inadeguato è aumentato ancora: nel 2021, in Italia il 9,5% degli studenti ha concluso la scuola secondaria di secondo grado con competenze di base inadeguate, 2,5% punti in più rispetto al 2019 (INVALSI, 2021). Per tali ragioni, ogni misura e azione di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica deve necessariamente partire dall'acquisizione delle competenze. E la strada per il raggiungimento di questo obiettivo è oggi segnata dalla scuola delle competenze, per un sistema educativo più equo e giusto. Ma non si apprende solo a scuola. Se il passaggio dalla didattica tradizionale alla didattica delle competenze traccia una giusta via verso il traguardo di un'educazione democratica, occorre trovare una valida sinergia tra questi fattori interni alla scuola, di innovazione didattica, e i fattori esterni, propri della società, che incidono negativamente sull'acquisizione delle competenze. Per questo, da una parte è necessario promuovere azioni in un'ottica di pedagogia sociale (alleanze educative e patti di comunità, co-progettazione con gli enti del Terzo settore e del privato sociale, raccordo tra i diversi ordini scolastici per l'orientamento alla scelta,

¹³ Openpolis, Il legame tra competenze degli studenti e abbandono scolastico, in: (<https://www.openpolis.it/il-legame-tra-competenze-degli-studenti-e-abbandono-scolastico/>).

dialogo con il mondo del lavoro, ecc.), dall'altra è necessario un forte intervento politico che sappia agganciare tali azioni a processi di riforme strutturali.

Quali possibili strade, da discutere:

- Prevedere un sistema di borse di studio o vantaggi per meno abbienti o in condizioni sociali di partenza inferiori, o al merito (articolo come previsto dalla Costituzione)
- Puntare a intervenire maggiormente sulle aree e situazioni di sofferenze (*vedi indagini IEA e Invalsi per aree territoriali*). Analizzare gli indicatori di variabilità (dispersione) piuttosto che quelli di posizione (medie).
- Realizzare la Programmazione Erasmus+: programma per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport 2021-2027
- Realizzare la Programmazione prevista nel PNRR sulla rigenerazione degli edifici scolastici
- Riqualificare la formazione degli insegnanti e garantire la loro organizzazione collegiale premiando le scuole che sperimentano, che intervengono coerentemente con i RAV e la progettualità condivisa e partecipata (vedi partecipazione sociale e scolastica patti educativi di comunità)

Abbandonando l'idealistica e utopistica funzione meritocratica, che richiederebbe parità di opportunità sulla linea di partenza, e, come ampiamente evidenziato dalle ricerche nazionali e internazionali (cfr OCSE PIAC), riverbera le disuguaglianze e le differenze innate, bisogna sviluppare le caratteristiche di inclusività, nella scuola e nella società, evitando graduatorie, e costruendo percorsi di intervento mirati e di sviluppo per tutti.

Bibliografia

- Barbagli, M. (a cura di). *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- Barbagli M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974.
- Barbagli M., *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1978
- Benvenuto G., *La Scuola Diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma, Anicia, 2011.
- Benvenuto G., Guglielmi P., *La scuola delle competenze come obiettivo di equità*, in *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma, Anicia, 2011, pp. 333-353.
- Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*. Firenze, NIS, Nuova Italia Scientifica, 1993
- Benadusi L., *Equity and Education*, in Hutmacher H., Cochrane D., Bottani, N. *In pursuit of equity in education*. Boston/London, Kluwer Academic Press, 2001
- Benadusi L., *Dall'eguaglianza all'equità*, in Bottani N., Benadusi L. *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Milano, Erickson. 2006.
- Benadusi L., Bottani N. (a cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Milano, Erickson., 2006
- Benadusi L., Giancola O., Viteritti A., *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*, Milano, Guerini e Associati, 2008

- Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Milano, Franco Angeli, 2020.
- Del Rey A., *La Tyrannie de l'évaluation*. Paris: Éditions La Découverte, 2013. Tr. It. *La tirannia della valutazione*, Milano, Elèuthera, 2018.
- GERESE, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Service de pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège, 2005.
- Ghione V., *La dispersione scolastica. Le parole chiave*, Roma, Carocci, 2005.
- Giancola O., *Indicatori dell'equità dell'istruzione in Italia*, in Benadusi L., Bottani N. (a cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Milano, Erickson, 2006.
- Giancola O., *Performance e diseguaglianze nei sistemi educativi europei*. Napoli, ScriptaWeb, 2009.
- Hutmacher H., Cochrane D., Bottani N., *In pursuit of equity in education*. Boston/London, Kluwer Academic Press, 2001.
- INVALSI, *Rilevazioni degli apprendimenti A.S. 2020-21, 2021* https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf
- Livraghi R., *Capitale umano ed etica delle capacità: due paradigmi di analisi economica a confronto*, in Benvenuto G. *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma, Anicia, 2011, pp. 211-232.
- Malusà G., *Equità nei sistemi e Equità nei sistemi e nei sistemi e nelle politiche educative: politiche educative: politiche educative: una difficile difficile scelta di scelta di giustizia sociale*. "Encyclopaideia", XXI (47), 2017, 86-123.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Testo Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 5 febbraio 2013, Serie Generale, n. 30.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- Nussbaum M., *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press, 2000. Trad. it. *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, Il Mulino, 2011.
- Nussbaum M., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna, Il Mulino, 2012.
- Nussbaum M., *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Cambridge (Mass.)-London. The Belknap Press of Harvard University Press, 2011. Trad. it. *Creare Capacità*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- Pellerey M., *La formazione dei formatori e la qualità dell'educazione. Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione*, "Orientamenti Pedagogici". vol 48, n. 286, 2001, pp. 781-792.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*. Trad. it (ed. or. 1971), Milano, Feltrinelli, 1989.
- Ricci R. *La dispersione scolastica implicita. INVALSIopen*, 2019, n.1. https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf
- Sandel M.J., *The Tyranny of merit. What's Become of the Common Good?* 2020, Tr. It. *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Milano,

- Feltrinelli, 2021
- Santagati M. *Indicators of School Leaving. An International Frame*. "Scuola Democratica", 2, 2015, 395-410.
- Sen A., *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland, 1985
- Sen A., *Inequality Re-examined*. Oxford: Clarendon Press, 1992.
- Sen A. *Inequality Reexamined*. New York Oxford New York: Russell Sage Foundation Clarendon Press Oxford University Press, 1992; Trad. it. *La disuguaglianza. Un riesame critico*, Bologna, il Mulino, 1994.
- Sen A. *The Idea of Justice*. London, Penguin, 2009. Trad. it. *L'idea di giustizia*, Milano, Arnoldo Mondadori, 2010.
- Associazione TreeLLLe, *Il futuro della scuola in Francia. Rapporto della Commissione Thélot sul "Débat national"*, Atti del seminario internazionale di TreeLLLe. Seminario n. 3. Dicembre 2004, http://www.treelle.org/files/lll/seminario03_0.pdf
- UNESCO, *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Parigi, UNESCO, 2015.
- Young M., *The Rise of the Meritocracy 1980-2033: An Essay on Education and Equality*. Thames and Hudson Eds, 1958; 1° edizione Italiana (1962), *L'avvento della Meritocrazia*. Roma/Ivrea: Edizioni di Comunità, 2014.

Il tema del merito di fronte ai problemi gravi dei nostri studenti in classe

LUIGI D'ALONZO

Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale - Università Cattolica del Sacro Cuore

Corresponding author: luigi.dalonzo@unicatt.it

Abstract. What worries and risks to become the problem of Italian School for the near future is the social coexistence and which educational proposals favor the satisfaction of the needs of all students. The correct management of the class is, in fact, the fundamental condition in order to build our educational project aimed at supporting and enhancing the abilities of every student in the classroom.

Keywords. Inclusion - Disability - Problem - Coexistence - Classroom Management

Il grado di civiltà di un popolo lo si evince dalla sua capacità di accogliere e rispettare tutti i suoi membri, anche quelli più in difficoltà, anche quelli più deboli. Il nostro Paese, da questo punto di vista ha assunto oramai da 50 anni un ruolo di guida importante, infatti nel 1971 con la legge 118 l'Italia ha aperto le porte delle sue scuole anche a quelle persone che da sempre erano relegate ai margini della società, esclusi da ogni coinvolgimento civile, costretti a vivere una vita nel nascondimento della loro condizione: le persone con disabilità. Con gli inizi degli anni '70 l'Italia ha dato piena attuazione all'articolo 3 della nostra Costituzione in cui si afferma che "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

Al giorno d'oggi si parla molto di Capability approach, di principio fondante sociale, a cui tendere per superare le ineguaglianze personali. Il nostro Paese, in quegli anni aveva intuito la grande importanza di offrire anche a coloro che apparentemente non avevano le abilità e, quindi, non potevano acquisire competenze elevate, di inserirsi e quindi integrarsi in contesti educativi e sociali in grado di sollecitare adeguatamente le loro capacità funzionali a contatto con una vita educativa e didattica comune e "ordinaria". Ma i grandi personaggi tutto ciò lo avevano da sempre avvertito e compreso; per Dewey: «Ognuno è un individuo come gli altri e ha diritto a un'eguale possibilità di sviluppo delle sue capacità, siano esse di portata maggiore o minore. Inoltre ognuno ha i suoi propri bisogni, che per lui sono importanti quanto per gli altri. Proprio il fatto della disuguaglianza naturale e psicologica è una ragione di più per stabilire giuridicamente

l'uguaglianza di possibilità, poiché altrimenti la prima diventa un mezzo per opprimere i meno dotati¹. Successivamente altre personalità lo hanno tematizzato, ricordiamo John Rawls, il quale nel 1971 nel suo saggio "A theory of Justice"² già affermava in maniera chiara che uno stato, una società, non può permettersi di non rispettare i più bisognosi, i più svantaggiati; egli sostiene esplicitamente la necessità di abolire leggi e di riformare le istituzioni se risultano ingiuste anche solo per un numero ristretto di persone.

Il contatto con le esigenze speciali di persone segnate da ferite e limitazioni più o meno gravi sollecita ogni educatore ad un impegno che supera il mero dovere mansionale e lo costringe ad una scelta che non è possibile eludere, quella di occuparsi di bambini, giovani, adulti difficili e molto problematici con impegno e competenza.

La scelta non è banale, ma richiede un forte coinvolgimento emotivo ed affettivo che oltrepassa la specializzazione e va ad incanalarsi in un sentiero che può anche aprirsi a spazi di umanità felice e radiosa, ma che prevede sostanzialmente scenari esistenziali spesso attraversati dal dolore. Colui che si avvicina al mondo della disabilità deve inevitabilmente pensare di incontrare "il dolore", una realtà che da sempre è presente nella vita dell'uomo. È un'esperienza comune convivere con una situazione personale fisica che ci procura sofferenza, continuamente il nostro corpo ci informa che una zona del nostro organismo esiste una situazione che merita attenzione in modo che si possa decidere, se possibile, di eliminare il male avvertito. Il dolore svolge, infatti, un compito molto importante: dà l'allarme, ci avvisa che c'è qualcosa che non va, ci mette in guardia che esiste una situazione pericolosa nel nostro organismo. Chiunque decida di coinvolgersi con la vita delle persone con disabilità è destinato ad incontrare il dolore fisico, alcune sindromi portano ad una sofferenza che non si può eliminare, che difficilmente è possibile alleviare se non con farmaci molto invasivi. Ma il dolore organico è possibile riconoscerlo, è distinguibile e come tale "gestibile" con una corretta azione medico-riabilitativa; ciò che invece è difficilmente avvicinabile è il dolore psichico, quello intimo, silenzioso che nasce nel profondo dell'animo e che spesso domina tutta la persona. È il dolore che attanaglia il cuore di un ragazzo quando pensa alla sua condizione fisica offesa da un trauma che ha avuto conseguenze pesanti sulla sua vita, è il dolore che emerge costante nell'animo della ragazza down quando comprende la sua diversità confrontandosi con le sue amiche adolescenti, è il dolore che prorompe intenso quando il giovane con miodistrofia muscolare vede le sue forze vitali affievolirsi quotidianamente.

Spesso questo dolore intimo non è avvertibile, nascosto dalla gioia che notiamo in molti studenti con disabilità quando vanno a scuola, dalla tranquillità dei loro atteggiamenti per strada quando si accingono a raggiungere il loro posto di lavoro, dalla sicurezza del loro comportamento quando sono in mezzo agli altri. Ma purtroppo il dolore anche in questi casi può erompere improvviso e temibile come una tempesta imprevista che sconvolge tutto, lo si intravede negli occhi della persona con deficit allorché si rende conto che i propri compagni lo escludono da una partita di calcio, lo si riconosce nella gravità delle pieghe del viso nel momento in cui nota le barriere architettoniche non ancora eliminate che non gli permettono di accedere autonomamente ai servizi comunali, lo si scorge dalla chiusura improvvisa, dal suo ritiro sociale non appena si rende

¹ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1982, p. 256.

² J. Rawls, *A theory of Justice*, Belbap Press of the Harvard University Press, Cambridge, 1971 (trad. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1982)

conto che a scuola gli altri capiscono tutto e lui ha sempre bisogno di qualcuno a cui appoggiarsi per comprendere il mondo. Emerge qui in tutta la sua valenza la capacità ermeneutica dell'educatore, di una persona capace di interpretare correttamente i linguaggi altrui e le sofferenze nascoste di un soggetto che chiede aiuto anche se non comunica verbalmente, imponendosi con la sua vita e richiedendo una partecipazione attiva e competente. D'altronde, si impara a diventare pienamente persone tramite la sofferenza, attraversando la "valle di lacrime" e come educatori siamo chiamati a lavora in questa valle cercando di fare tesoro delle esperienze quotidiane che la vita ci propone.

Noi educatori siamo chiamati ad occuparci di questa realtà di sofferenza, non possiamo escluderla dalla nostra professione, anzi il nostro operare spesso diventa un'azione diretta a sollevare la persona dalle sue sofferenze interiori, è volto a proporre processi formativi ed incontri relazionali significativi capaci di aprire alla gioia, al gusto per una vita ricca di piccole o grandi soddisfazioni e colma di successi personali. Siamo chiamati in pratica ad agire per dare speranza, la sola virtù capace di illuminare il nostro cammino educativo anche quando le difficoltà sono evidenti e i fallimenti cocenti.

L'incontro con un uomo solcato da ferite profonde nel corpo o nell'anima richiede una risposta di valore che oltrepassi l'intenzionalità educativa doverosa per tutti. Le esperienze che in questi anni si sono effettuate e le riflessioni che da esse sono scaturite, soprattutto dagli anni '70 in poi, ci dicono come emerga preponderante l'esigenza che gli operatori possano mostrare non solo carità, ma anche competenza professionale, essenziale per soddisfare i bisogni particolari di persone più bisognose. È necessario affermare instancabilmente che l'amore deve essere coniugato con la competenza. Intenzionalità educativa e competenza sono, infatti, un binomio inscindibile nel lavoro con i soggetti problematici. Non ci può essere l'una senza l'altra, entrambe sono indispensabili nel pensato e nell'agito educativo. Il mondo delle persone con bisogni speciali postula la competenza ed è qui che il discorso sul "merito" trova, a nostro avviso, un terreno molto friabile. Il merito non può inserirsi nel discorso educativo e didattico con le persone con disabilità o con problemi, non è possibile parlare di merito se la condizione personale dell'allievo è solcata profondamente da problematiche e da deficit irreversibili.

Concordiamo con Marzano³ quando afferma che l'educazione sia arrivata ad un punto cruciale della sua storia, perché, da molti anni a questa parte, l'"arte" dell'insegnamento è diventata "scienza".

In un mondo sempre più complesso e difficile come il nostro, emerge l'esigenza di ogni uomo di incontrare ambienti, affetti, persone, capaci di dare senso e valore all'esistenza. Purtroppo moltissimi allievi presenti nelle nostre aule hanno grandi difficoltà a trovare le giuste motivazioni per potersi incamminare felicemente lungo un progetto di vita che li realizzi come persone; un numero crescente, essendo stato sradicato dal proprio contesto di vita, non ha gli strumenti idonei per potersi adattare in una società esigente come la nostra; altri non possiedono le abilità sufficienti per potere realizzare autonomamente un progetto personale valido per soddisfare i propri bisogni. Sembra che i ragazzi senza difficoltà o che non presentano problematiche marcate siano sempre meno. L'eterogeneità dei ragazzi e la diversità dei bisogni che evidenziano sono problemi reali che preoccupano enormemente gli insegnanti. È questo certamente uno dei mag-

³R. J. Marzano, *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD, 2003.

giori ostacoli che la scuola italiana è chiamata a fronteggiare nei prossimi anni: non esistono più le classi relativamente omogenee, sono sempre meno i gruppi in cui si vivono serenamente le differenze individuali. Il ragazzo con disabilità pone dei problemi, rimane tuttora una preoccupazione costante in classe, ma ciò che inquieta e rischia davvero di diventare il *problema* della scuola italiana, per gli anni avvenire, riguarda la convivenza sociale e quali proposte formative favoriscono la soddisfazione delle esigenze di tutti gli allievi presenti in aula, del ragazzo vivace e propositivo, dell'allieva tranquilla, del soggetto con problemi comportamentali, dell'allievo con DSA, del ragazzo straniero.

La corretta gestione del gruppo classe è, infatti, la condizione fondamentale per costruire il nostro progetto formativo volto a sostenere e potenziare le abilità di ciascun allievo presente in aula.

Gli insegnanti si chiedono come offrire risposte educativo-didattiche efficaci a persone che presentano bisogni specifici ed eterogenei; come insegnare in classe programmando percorsi formativi validi a soggetti con caratteristiche personali spesso assai differenti; come favorire l'integrazione di esigenze diversificate come quelle che propongono l'allievo disabile mentale ed il ragazzo straniero, il soggetto figlio di professionisti con una famiglia esigente alle spalle giustamente ed il ragazzo abbandonato problematico sul piano relazionale. Non avvertono il bisogno di affrontare il problema del "merito" perché intuono chiaramente come sia un tema anacronistico da affrontare quando hai di fronte persone che richiedono un impegno educativo relazionale forte, deciso, competente.

Solamente coloro che non vedono, o non vogliono vedere, le problematiche che sorgono così evidenti nella scuola e nel mondo educativo giovanile possono pensare che le soluzioni risiedono nel semplice e vetusto cammino del merito. La strada non è questa, ma si fonda nella competenza educativa e didattica di una scuola e di una società in grado di riconoscere i problemi degli allievi e di operare con loro e per loro con grande passione e innovazione pedagogica.

Capaci e meritevoli. Il valore democratico del merito

CARLA XODO

Ordinaria di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Padova

Corresponding author: carla.xodo@unipd.it

Abstract. In contemporary societies merit, one of the cornerstones of our Constitution, is losing its original moral connotation. The economy of the global market, which now tends to disregard politics, actually supports a kind of meritocratic ideology whose perspective, extensively discussed in these pages, fades over time to obtain the opposite effect. This article highlights the contradictions of meritocracy, without endorsing the incompatibility between democracy and merit that it raises as an opportunity for each and everyone through education.

Keywords. Merit - Meritocracy - Democracy - Education

1. Premessa

Il tema del merito è antico, fa tutt'uno con la socialità della nostra natura che si appaga pienamente solo nel riconoscimento altrui. È un bisogno insopprimibile, un tratto antropologico che non conosce frontiere e condizionamenti al variare delle temperie culturali. Possono cambiare gli scenari sociali, ampliarsi o contrarsi il dinamismo interattivo, mutare i valori di riferimento e con essi i modi e le forme della approvazione e della distribuzione di beni collettivi, come diritti, lavoro, studio, salute, cariche ecc. Eppure il merito, con tutte le sue aporie in chiave interpretativa ed applicativa, la sua natura divisiva – in virtù delle ingiustizie provocate quando, a detta di La Rochefoucauld, ricompensa più le apparenze che il merito – resta uno degli ingredienti sempre presenti nell'agire umano.

In questo, la scuola è la miglior palestra per misurare l'impatto del merito, senza il quale sarebbe a rischio l'intera istituzione. Per i loro meriti – culturali e professionali sono valutati i docenti che a loro volta sono tenuti a valutare il merito degli allievi stilando classifiche, siano esse giudizi o voti numerici. E come accade nello sport (altro campo in cui la fa da padrone l'adrenalina del merito), questi posizionamenti sono vissuti con ansia da parte dei destinatari del "giudizio di merito" e la contestazione è di casa, coinvolgendo spesso anche le famiglie ed ingenerando non di rado contrapposizioni paraidologiche. In questa luce si può interpretare la recente decisione ministeriale di ripristinare gli esami di stato nella loro normalità, dopo la formula *light* o *ultralight* adottata durante l'emergenza pandemica nel 2020 e 2021. La sospensione della didattica in presenza, le quarantene, la Dad giustificano, in parte anche se non completamente, le reazioni degli studenti. Nella loro richiesta di rinviare anche quest'anno la valutazione finale vi è l'istintiva tendenza a rifugiarsi nel gruppo, ad invocare una pratica omologante –

todos Caballeros, per capirci. In fondo vi è il timore di affrontare il giudizio individuale di merito. Senza peraltro rinunciare al piacere di essere giudicati, se il giudizio fosse favorevole, quindi da esibire come fiore all'occhiello, oltre che costituire una comprensibile e giusta gratificazione personale.

Oggi la questione del merito si trova ad un tornante difficile della storia, dovendo fare i conti con un nuovo paradigma politico-culturale. Il rapporto tra economia e democrazia, che aveva raggiunto un certo equilibrio, ora si sta inesorabilmente alterando, con effetti di grande portata. Tra i due costrutti, economia e democrazia, ha fatto la sua comparsa e si sta imponendo un terzo scomodo, la meritocrazia, che ha stretto un'alleanza salda con l'economia.

A partire dagli anni '80 del secolo scorso, l'economia, che prima seguiva la politica, proiettata in una dimensione globale, ha finito per travalicare i confini nazionali, dialogando con la politica ma di fatto imponendo quasi sempre le sue regole nelle grandi questioni. Con la preoccupazione di assecondare l'espansione del mercato, quindi la salvaguardia del lavoro, che è comunque il tema centrale della democrazia, si è abbassato la guardia sul piano politico, a detrimento, come ovvio, delle ragioni della democrazia sul piano sociale. Indebolita come strumento di coesione sociale e garanzia di diritti ed uguaglianza, la democrazia viene messa in scacco dalla meritocrazia.

Il quadro così delineato, attorno alla questione del merito chiama in causa i grandi temi della civiltà e dei suoi valori costitutivi – libertà, uguaglianza, giustizia democrazia ecc. – e porta ad interrogarci sui temi della comunità, dello Stato, sul complesso di regole necessarie alla convivenza democratica dove il singolo sia tutelato nei suoi diritti. Le storie presenti e future di ogni comunità, di tutte le comunità sono compendiate nella carta costituzionale. Un rapido sguardo alla nostra Costituzione ci permetterà di trovare un prima risposta agli interrogativi fin qui posti, che riguardano, per il tema che stiamo trattando, il problema del merito nel suo rapporto con la democrazia.

2. Il merito nella Costituzione

Partiamo da un'affermazione incontestabile: quello del merito è un concetto democratico. *La democrazia del merito*¹ – titolo emblematico di un recente saggio di impianto pedagogico – mette in evidenza la correlazione dei due termini: la democrazia funziona solo se procede di pari passo con il merito. Ma anche il merito ha bisogno della democrazia, allo scopo di esaltare il binomio libertà e giustizia. Per riprendere un mantra molto noto: molti imprenditori, mossi dalle migliori intenzioni, rinunciano ad investire in paesi dove quel binomio non gode del credito che merita. Governi dittatoriali, poco trasparenti nella loro azione, inclini ad intralciare la libera imprenditorialità ponendo in essere regole vessatorie e politiche antidemocratiche, sono il primo ostacolo al libero dispiegarsi del merito.

Queste preoccupazioni sono alla base della nostra Costituzione, un valore che fa della nostra Carta un modello di rara saggezza e profondità di elaborazione. La conferma, in particolare, viene dall'articolo 34, che così recita: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi».

¹ G.Tognon, *La democrazia del merito*, Roma, Salerno, 2016.

Insieme al *diritto alla istruzione* per tutti, sulla base del merito è garantito anche il *diritto allo studio* che la Repubblica rende effettivo con «borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso».

Il principio del merito si evince indirettamente fin dall'art.3, dove si afferma che «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana».

L'aspetto più intrigante dell'articolo 34 è proprio la compresenza di due principi apparentemente contraddittori come *uguaglianza* e *merito*, affermati attraverso la distinzione operata nel testo costituzionale tra «diritto all'istruzione» e «diritto allo studio». Il primo è compreso nell'espressione «la scuola è aperta a tutti, l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita»; il secondo è assunto come impegno da parte della Repubblica solo per «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi».

Il riferimento è a due situazioni che collidono tra loro. Da una parte vi è un problema di natura sociale: povertà, famiglie indigenti, impossibilitate ad investire nell'istruzione/educazione dei figli; dall'altra il principio del merito che in una società democratica dovrebbe essere complementare a quello di uguaglianza. L'impressione è che i Padri costituenti non si fossero ancora liberati dal condizionamento di una idea di scuola selettiva, desumibile nello scarto di istruzione tra chi si limitava ad espletare l'obbligo scolastico fino a 13 anni e i pochi che, per privilegio sociale o per merito, potevano diplomarsi a 18 anni o laurearsi a 24-25.

Questa *impasse* democratica viene superata in parte dalla normativa successiva. Il periodo della scolarizzazione è prolungato per tutti (legge 53/03 (art. 2, 1° comma, let. c; d.lgs.76/2005 per il primo ciclo e 226/2005 per il secondo ciclo) potendo contare sulle politiche scolastiche tra il 1948 e il 2003 che hanno avviato il processo di estensione della scolarizzazione. Si pensi alla istituzione della scuola media unica e obbligatoria nel 1962. Sette anni dopo, la legge Codignola liberalizza dell'accesso alle facoltà universitarie, con qualsiasi diploma dopo un corso di studi quinquennale. A ciò si aggiunga la legge 20 maggio 1970, n. 300 che prevede, per gli studenti lavoratori iscritti e frequentanti corsi regolari, turni di lavoro che agevolino la frequenza e la possibilità di accedere agli esami anche con permessi giornalieri retribuiti ²

Si tratta di una politica educativa davvero rivoluzionaria, informata al principio democratico delle uguali opportunità, scelta politica di nobili finalità, dove però ci imbattiamo in una delle molte aporie che insidiano il valore del merito. Le «pari opportunità», tradotte in pratica, rivelano anche una elevata dose di velleitarismo. In un quadro di applicazione indiscriminata, sotto velo di ignoranza di un *hidden curriculum*, il rischio è di ottenere l'effetto contrario rispetto a quello cercato: mantenere le differenze e livellare verso il basso. Un esempio palmare di questa eterogenesi dei fini viene da quan-

² «I lavoratori studenti, iscritti e frequentanti corsi regolari di studio in scuole di istruzione primaria, secondaria e di qualificazione professionale, statali, paritarie o legalmente riconosciute o comunque abilitate al rilascio di titoli di studio legali, hanno diritto a turni di lavoro che agevolino la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami e non sono obbligati a prestazioni di lavoro straordinario durante i riposi settimanali. I lavoratori studenti, compresi quelli universitari, che devono sostenere prove di esame, hanno diritto a fruire di permessi giornalieri retribuiti. Il datore di lavoro potrà richiedere la produzione delle certificazioni necessarie all'esercizio dei diritti di cui al primo e secondo comma. (Legge 300/1970, art.10).

to è successo negli USA. Negli anni '60-'70 si è assistito ad un fallimento delle politiche egualitarie. Dipese dall'aver preteso di uniformare la società, riducendo «tutte le differenze tra vecchi e giovani, più dotati e meno dotati, in ispecie tra scolari e maestri». Ce lo ricorda una studiosa che è tutto dire, come H. Arendt³.

Ed allora dovremmo liberarci di un mito salvifico delle «pari opportunità», così nominalmente intrise di ispirazione democratica? No di certo, ma per realizzarle sul piano educativo, bisogna aver il coraggio di «partire dal basso», saper cioè rinunciare «all'utopia dell'uguaglianza» partendo invece «dalle persone concrete, con le loro diverse capacità, i loro diversi interessi, nelle loro scuole»⁴. Gerarchicamente sovraordinato è il principio della singolarità della persona, lo studente. Il merito è una, non *la* misura. Vale l'algoritmo che misura non le qualità astratte del soggetto, ma la persona nella sua concretezza, con la sua biografia, le sue conquiste, le difficoltà, l'impegno e via discorrendo. Una seria politica delle uguali opportunità deve disegnare un cerchio: partire da differenze e ritornare al punto di partenza esaltandole come fattore indispensabile di progresso sociale, oltre che cifra della vita umana.

Sarà chiaro quindi che, sul piano pedagogico il concetto di uguaglianza merita un surplus di indagine per capirne i numerosi risvolti quando dalla teoria si passa alla pratica. Il merito, effettivamente, porta sul tavolo della discussione due questioni di capitale importanza che hanno per terminale la democrazia. Per un verso, esso assicura il miglior funzionamento democratico delle nostre società, anche a livello scolastico, come più su si diceva. Inoltre è un'arma contro il permanere di discrasie sociali, come il privilegio, l'ereditarietà, la rendita finanziaria, l'anzianità, che fanno a pugni con i valori espressi da una moderna società democratica. È comprensibile la tentazione di mettere insieme democrazia e merito. La *democrazia del merito* conduce inevitabilmente all'ideologia meritocratica, già accennato in precedenza: il successo di pochi come affermazione di democrazia⁵. Ma la democrazia può vivere senza il merito? No, perché bisogna riconoscere che esso è «il miglior strumento di emancipazione, di affermazione dell'intelligenza umana e di rispetto per i bisogni dell'individuo»⁶. Anche la democrazia, per essere fedele a se stessa, non può prescindere dal merito, pur tenendosi alla larga dal senso e dal valore della meritocrazia.

3. Le critiche alla meritocrazia

Nell'intreccio di questioni sollevate dal merito, a partire dalla nostra Costituzione, ci siamo a più riprese misurati con l'impianto teorico entro cui esso si muove, la *meritocrazia*. In questo filone di pensiero molti spunti e suggestioni ci vengono dalla letteratura americana e non poteva essere diversamente, stante la impostazione pragmatica degli USA: utilitaristica e quindi spiccatamente meritocratica, anche se schiacciata più aperta-

³ H. Arendt, *La crisi della scuola*, in *Tra passato e futuro*, (ed. orig. *Beteewen, Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, 1954), Milano, Garzanti, 2011, p. 243.

⁴ W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica* (tit. orig. *Eirziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Pratuschen Padagogik*, 1986), trad. it., Roma, Armando, 1989, p. 137.

⁵ G. Tognon, cit., p.1

⁶ *Ibidem*

mente sul versante economicistico. Cominciamo da Young, cui, tratto da un suo saggio famoso, si deve il conio del termine *meritocrazia*. Young prevede l'involuzione conservatrice dell'ideologia meritocratica, secondo questo ragionamento: le persone intelligenti tendono ad avere figli meno intelligenti e più vicini alla media; ergo, la meritocrazia tende a diventare ereditaria, e per ottenere questo risultato i meno dotati, ma di rango sociale superiore, cercheranno di evitare la competizione con ragazzi più dotati provenienti dalle classi inferiori⁷.

Ma il confronto più stringente con le tesi meritocratiche lo si deve al dibattito sviluppato soprattutto nel decennio di fine secolo scorso ad opera di autori critici dell'utilitarismo, come Rawls⁸, Nozick⁹, Sandel¹⁰ Walzer¹¹. Questi esponenti dell'area liberal mettono in evidenza, da un lato, i limiti della meritocrazia; dall'altro, riconoscono che non si può fare a meno del merito.

L'assunzione del merito quale criterio di allocazione e di distribuzione delle risorse economiche e sociali si regge su due principi: da una parte, la differenza esistente tra le persone sia in ordine ai talenti che alle posizioni sociali; dall'altra il principio della mobilità sociale. Dalla combinazione di questi due criteri, è possibile prevedere una forma di perequazione sociale che viene definita uguaglianza liberale. In sintesi, la differenza si connota come disuguaglianza in una società statica, ingessata dal privilegio e immobilizzata dalle caste. Di contro, in una società liberata da questi laccioli, in cui ognuno ha la possibilità di impegnarsi e di far fruttare i propri talenti, la differenza diventa una leva potente per imprimere dinamismo e innovazione sociale, come ci ricorda un noto studioso italiano.

«La vera disuguaglianza- afferma Abravanel: non è quella statica, ottenuta misurando il rapporto tra la ricchezza dei più ricchi e quella dei più poveri (quanto più grande è tale rapporto, tanto maggiore è la disuguaglianza), ma quella dinamica, la life-time inequality (la disuguaglianza nell'arco del ciclo di vita) misurata durante l'intera esistenza degli individui»¹².

L'uguaglianza, così come il suo contrario la disuguaglianza- al pari di altri beni il cui possesso è ambito: salute, educazione, ricchezza, ecc. - vanno calcolate in forma dinamica, longitudinale, prendendo in esame la durata del corso di vita, con un approccio narrativo, aderente alla temporalità dell'esistenza umana. Per questo, la differenza, cioè a dire i nostri talenti e la posizione sociale occupata, può essere indifferentemente foriera di uguaglianza o disuguaglianza, a seconda di come essa viene utilizzata dal soggetto.

⁷ M. Young, *I rischi della meritocrazia* (tit. orig. *The Rise of The Meritocracy, 1870- 2033: An Essay on Education and Equality*, 1994), trad. it., Roma-Ivrea, Edizioni di Comunità, 2014 p. 2008 e segg.

⁸ J. Rawls, *Una teoria della giustizia* (ed. orig. *A Theory of Justice*, 1971), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1982; Id., *Saggi. Dalla giustizia come equità al liberalismo politico*, S.Veca (a cura di), Torino, Edizioni di Comunità, 2001.

⁹ M. Nozick, *Anarchia, Stato e Utopia* (ed. orig. *Anarchy, State, and Utopia*, 1974, trad.it, Firenze, Le Monnier, 1981).

¹⁰ M. Sandel, *Il liberalismo e i limiti della giustizia* (ed. orig. *Liberalism and Limits of Justice*, 1982), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1994; Id., *Giustizia. Il nostro bene comune* (ed. orig. *Justice. What's the thing to do?* 2005) trd. It., Milano, Feltrinelli, 2010.

¹¹ M. Walzer, *Sfere di giustizia* (ed. orig. *Sphere of Justice: A Defence Of Pluralism And Equality*, 1983), trad.it., Milano, Feltrinelli, 1987.

¹² R. Abravanel, *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Milano, Garzanti, 2011, p. 113.

Contro queste tesi meritocratiche basate sull'idea di *uguaglianza liberale*, si contrappongono le tesi dell'*uguaglianza democratica* espresse da Rawls. Nella sua opera famosa, *Una teoria della giustizia*, egli mette a nudo il paradosso implicito e cioè il fatalismo di fondo delle tesi meritocratiche, estendendo le considerazioni morali proprie della meritocrazia anche al presupposto naturale su cui essa si regge, vale a dire la diversità dei talenti individuali. In tal modo si arriva alla seguente contraddizione: l'idea di contrastare i privilegi posizionali, offrendo ai migliori la possibilità di avere il giusto riconoscimento, in realtà finisce per replicare la stessa logica di privilegio.

L'assunto dell'ideologia meritocratica riguarda il diritto di ognuno ad essere valutato per il proprio merito e non per la posizione sociale e familiare occupata. Non vi è, infatti, alcun merito ad essere figli di ricchi professionisti affermati, aver avuto la possibilità di sviluppare un proprio piano di vita, aver frequentato le migliori scuole, aver avuto occasioni di relazioni e incontri ad un certo livello, essere figli, poniamo, di farmacisti ed ereditare, come capita ancor oggi nel nostro Paese, la farmacia di famiglia, senza concorrere a quel posto come avviene per altre professioni.

In sostanza, le differenze sono dovute unicamente al caso e la società dovrebbe porre rimedio a questa disuguaglianza con l'uguaglianza delle opportunità. In tal modo «coloro che possiedono abilità e inclinazioni simili dovrebbero avere le medesime possibilità di vita. Più precisamente, supponendo che esista una distribuzione delle doti naturali, quelli che hanno lo stesso grado di abilità e talento e la medesima intenzione di servirsene, dovrebbero avere le stesse prospettive di riuscita, indipendentemente dal loro punto di partenza all'interno del sistema sociale, cioè indipendentemente dalla classe di reddito in cui sono nati»¹³.

Le politiche scolastiche degli anni '70-'80 nel nostro Paese e prima ancora negli USA, hanno rappresentato sicuramente un passo in avanti, contribuendo a ridurre l'aleatorietà del caso nella determinazione delle differenze individuali. Ma per Rawls esse non sono state sufficienti per aprire le carriere al merito. Ammesso che si possa ridurre il potere d'incidenza della casualità sociale e della famiglia di origine, ancora troppo spazio resta concesso alla fortuna. In altri termini, la diversità dei risultati che ognuno potrebbe conseguire non sarebbe ancora imputabile al merito, ma alla distribuzione naturale dei talenti e delle capacità. Di conseguenza, la prospettiva delle uguali opportunità, nelle parole di Rawls, «risulta intuitivamente carente. Infatti, anche se essa serve perfettamente ad eliminare l'influsso delle contingenze sociali, permette tuttavia che la distribuzione della ricchezza e del reddito sia determinata dalla distribuzione naturale delle abilità e dei talenti [...] le quote distributive sono decise dall'esito della lotteria naturale; e questo risultato è arbitrario da un punto di vista morale. Non vi è ragione di permettere che la distribuzione del reddito e della ricchezza sia stabilita dalla distribuzione delle doti naturali piuttosto che dal caso storico e sociale»¹⁴. In sintesi, accanto alla *casualità* sociale, Rawls mette nel conto anche la *lotteria naturale* e il merito non ha più alcuna legittimazione.

Ma proprio a partire da tale presa di posizione, diventa interessante capire in che modo il filosofo americano tenti di convertire l'uguaglianza liberale in uguaglianza democratica. Entrambe le prospettive si reggono sul principio di differenza. Per libe-

¹³ Rawls, *Una teoria della giustizia*, cit., p. 74.

¹⁴ *Ibidem*, p. 76.

rali alla Nozick, il principio di differenza unito a quello di mobilità sociale conduce al merito; per liberali alla Rawls, invece, lo stesso principio porta a scoprire «il significato naturale della fraternità»¹⁵, come fonte di esperienza dei valori della solidarietà, anche se questo principio, che pure rientra nella triade dei diritti affermati del 1789, ha sempre avuto un ruolo secondario nella teoria della democrazia. Tuttavia, la fraternità «include certi atteggiamenti mentali e certe linee di condotta senza le quali perderemmo di vista i valori espressi da questi diritti»¹⁶. Tra questi, in particolare per quanto attiene la giustizia, essa fornisce «l'idea di non desiderare maggiori vantaggi, a meno che ciò non vada a beneficio di quelli che stanno meno bene [...]. La famiglia, in termini ideali, ma spesso anche in pratica, è uno dei luoghi in cui il principio di massimizzare la somma dei vantaggi è rifiutato. In generale, i membri di una famiglia non desiderano avere dei vantaggi, a meno che ciò non promuova l'interesse dei restanti membri»¹⁷.

La conclusione è agli antipodi rispetto alle tesi meritocratiche. E ciò che appare veramente sorprendente è constatare come uno stesso principio, la differenza, da una parte conduca al merito e quindi al riconoscimento individuale; dall'altra alla negazione della individualità e al sentimento della fratellanza. Posto, infatti, che per Rawls il merito individuale non esiste, perché «nessuno merita il posto che ha nella distribuzione delle doti naturali, più di quanto non meriti la sua posizione di partenza nella società»¹⁸ diversità di realizzazione personale, successo, denaro si giustificano solo in vista della loro redistribuzione sociale, solo cioè se si riconosce che essi non sono titoli individuali ma sociali e che pertanto vanno coltivati per migliorare le condizioni dei più svantaggiati.

4. Merito e pedagogia

La lunga digressione ci aiuta a ridisegnare il profilo del merito a partire dalla Costituzione: esaltandone la portata pedagogica, fuori da ogni ipotesi meritocratica. In altri termini, dopo le tesi di Rawls ha ancora senso parlare di merito in educazione ed in maniera particolare come criterio di riconoscimento del diritto allo studio secondo la nostra Costituzione? La risposta è affermativa per almeno quattro ragioni.

4.1 La persona titolare e custode dei propri talenti

Cominciamo dalle obiezioni mosse alle tesi rawlsiane da Nozick e da Walzer che concordano su di un punto. Entrambi sottolineano che gli argomenti della *lotteria naturale* e della *casualità sociale* conducono alla dissoluzione della persona. Un conto, infatti, è criticare la meritocrazia; altro negare completamente la realtà del merito. Affermare che le persone non sono meritevoli, ma solo fortunate, significa negare la responsabilità dei risultati delle loro azioni ed, insieme, quanto sta a monte: la fatica, la capacità di lavoro, la perseveranza e la costanza di cui danno prova. Tutti questi fattori, che per Rawls, coerentemente con la sua impostazione, non attesterebbero alcun merito persona-

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*, p. 100.

le. Quello di Rawls, sottolinea Walzer, è uno «strano argomento: il cui scopo è che tutte le persone abbiano gli stessi titoli. Come dobbiamo considerare questi uomini e queste donne se le loro capacità e realizzazioni sono viste come accessori accidentali, simili ai cappelli e ai cappotti che, per caso, indossano? E in che modo queste persone dovranno considerare se stesse?»¹⁹

Privata di costituenti propri, avulsa dalle proprie scelte, decisioni, realizzazioni, strappata dalla propria storia, la persona perde il proprio ancoraggio ontologico e la propria biografia e con essi la propria autonomia. Eppure questa, ribatte Nozick, è «la strada rischiosa» e contraddittoria imboccata da «una teoria che altrimenti desidera rafforzare la dignità e il rispetto di sé degli esseri umani»²⁰. Il merito e la giustizia non possono che iniziare dalle persone e dal riconoscimento della loro autonomia e responsabilità.

Alla tesi della lotteria naturale, Nozick contrappone quella del titolo valido (*entitlement*)²¹ e sostituisce il concetto di merito con quello di diritto. Anziché domandarsi se le persone meritino i loro talenti, è più corretto affermare che le persone sono *legittime titolari dei loro talenti*. Talentì che hanno fin dalla nascita in maniera legittima, anche se le basi su cui poggiano i meriti non sono meritate, da cima a fondo²².

Quale, allora, la natura del rapporto esistente tra la persona e i suoi talenti? La persona non è proprietaria dei suoi talenti, ma *custode* o *depositaria* delle sue doti naturali. Essere custode significa che non sono proprietario di doti che ricevo da altri. Ma quelle stesse doti sono tenuto a coltivare ed esercitare. Questa versione corrisponde ad una visione cristiana della vita secondo la quale non solo i talenti, ma la vita stessa, in quanto non mi appartiene, ho il dovere di conservare. Essere depositario significa, dunque, essere né *proprietario* né *custode*, ma *consegnatario* di talenti accidentalmente riposti nella mia persona²³.

4.2 L'autostima come primo riconoscimento del merito

Senza spingerci oltre, quanto esposto dovrebbe essere sufficiente a dimostrare che il concetto di merito democratico è un correlato di teorie personologiche che trovano il loro fulcro nell'idea di *persona* e in quella pedagogica di *costruzione di identità* personale e di autonomia. L'idea di merito è infatti, il derivato dell'idea di imputabilità e di ascrizione in virtù delle quali attribuiamo le azioni al soggetto che agisce²⁴. Più precisamente, se condividiamo l'assunto secondo cui l'educazione consiste in un'azione orientata a promuovere il bene del soggetto educando, il merito si conferma una categoria pedagogica strutturale, imprescindibile, imposta dalla dinamica della vita quale si manifesta sul piano personale e sociale. Esso è il corollario della tensione realizzativo-perfettiva della

¹⁹ Walzer, *Sfere di giustizia*, cit., p. 263

²⁰ Nozick, *Anarchia, Stato, Utopia*, cit., p. 227

²¹ *Ibidem*, p. 160

²² *Ibidem*, p. 239

²³ Sandel, *Il liberalismo e i limiti della giustizia*, cit., p. 110.

²⁴ P. Ricoeur, *Persona, comunità e istituzioni*, A. Danese (a cura di), trad. it., Fiesole, Edizioni Cultura della Pace, 1994, p. 34.

persona nel faticoso il processo di costruzione di identità e si manifesta nella dialettica tra autostima e riconoscimento. Il primo coefficiente identitario, l'autostima, consiste nell'approvazione che la persona ricerca in se stessa, come misura più autentica del merito in educazione. Nessuna ricompensa materiale eguaglia la gratificazione morale nel soggetto la gratificazione morale frutto di personale scelta, azione, progetto rispondenti alle nostre più profonde aspirazioni. La fedeltà dimostrata nei confronti di noi stessi genera autostima che è la migliore ricompensa al merito.

4.3 Il riconoscimento sociale come rinforzo

L'auto-riconoscimento è importante, ma non basta. Diventa credibile solo se viene confermato socialmente, se viene ratificato anche dagli altri. La personologia, che è diventata un ambito importante della ricerca antropologica – filosofica, psicologica, sociologica, oltre che pedagogica – ha sottolineato, persino sul piano biologico, con la teoria dei neuroni a specchio di Rizzolati²⁵, che la conoscenza di noi stessi è indiretta e riflessiva, conseguita, quindi, attraverso la mediazione di azioni, discorsi e relazioni con l'altro²⁶. I fattori che condizionano l'agire della persona, spiegano, in parte, la sua intrinseca debolezza, i motivi del suo deficit strutturale. Alla presa d'atto della propria inadeguatezza segue la conseguente ricerca e bisogno di conferma e sostegno da parte dei propri simili. In questo quadro si ritaglia spazio il merito che, sul piano educativo, si impone come fattore di rinforzo, sostegno, *scaffolding*, per dirla con Bruner. Se poi dal piano educativo passiamo a quello sociale, il merito genera valori, rafforzando i legami virtuosi su cui si regge la comunità. Per questo, onorare il merito è un'azione nobile e generosa, un valore cui, nelle varie forme del suo manifestarsi, vanno sensibilizzate le giovani generazioni: dall'azione coraggiosa del poliziotto che blocca il terrorista, a quella del semplice cittadino che in spregio al pericolo si tuffa per salvare chi sta affogando, per fare qualche esempio offerto dalla cronaca.

4.4 Pluralità del merito

La condotta umana può essere rappresentata in modo circolare secondo questo schema: mi formo delle competenze in virtù di un processo educativo; mi impegno per metterle a profitto nello sforzo teso alla mia realizzazione; per questo mi deve essere riconosciuto il merito. Ma come si può descrivere il merito in termini quantitativi e qualitativi.

L'attributo più frequente, e sbagliato, è qualificarlo al singolare. Lo spiega bene Melchiorre Gioia²⁷, uno dei primi autori ad affrontare questo argomento in epoca moderna. L'incipit del suo famoso volume *Del merito e delle ricompense*, è *trenchant*, inequivocabile: «Le idee che nella mente degli uomini corrispondono alla parola merito, sono, come tutti sanno, infinitamente diverse».²⁸ E tali devono essere a seconda degli ambiti in cui il

²⁵ G. Rizzolati, C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Milano Raffaello Cortina 2019.

²⁶ P. Ricoeur, *Sé come altro* (ed. orig. *Soi- meme comme un autre*, 1990), trad. it., Milano, Jaca Book, 1993.

²⁷ M. Gioia, *Del merito e delle ricompense. Trattato storico e filosofico*, Santa Radegonda, G. Pirotta, 1818

²⁸ *Ibidem*, p.1.

merito viene considerato, mettendo anche nel conto le diverse difficoltà per identificarlo. Dovendo valutare competenze tecniche specialistiche è agevole individuare criteri oggettivi, ma manca uniformità quando si valutano competenze morali. In pratica, esistono tante attestazioni di merito quanto sono le persone. Ogni vita è, infatti, meritevole per quello che ha realizzato e di nessuna vita possiamo anticipare il suo percorso. Precisamente su questo punto sorge, tuttavia, un altro problema, qui di seguito esposto.

4.5 Somiglianza e differenza del merito

Di primo acchito si è portati a stabilire queste due ferree equazioni: differenza = disuguaglianza; disuguaglianza = meno democrazia. Ma in questa formula si avverte il dubbio di una ipersemplificazione, a fronte del groviglio di variabili in cui ci si dibatte. A penetrare dietro le apparenze ci aiutano due pensatori che si muovono quasi sulla stessa lunghezza d'onda: Luigi Stefanini e Paul Ricoeur. Nell'opera *Personalismo sociale*²⁹, il filosofo pedagogista italiano – che come Ricoeur si rifà ad una figura carismatica del Novecento, Mounier³⁰ – semplifica in modo mirabile e sintetico la questione indicandone la soluzione nel punto di partenza. In sostanza tutto dipenda dalla prospettiva che decidiamo di assumere, nella fattispecie, quella della persona o quella dell'individuo. Da quest'ultimo punto di vista, dobbiamo fare i conti con i concetti cardine dell'illuminismo: uguaglianza e disuguaglianza. Ma applicati alla persona, essi perdono la loro originaria pregnanza e devono essere riformulati e ricompattati nell'unico concetto di *somiglianza*. Quest'ultimo appare più idoneo ad esprimere la reciproca proporzione umana. Gli uomini, infatti, «non sono né uguali né diseguali, ma sono simili tra loro [...] la somiglianza lega senza soffocare, ordina senza appiattare, crea la concordia dei diversi»³¹. In quanto simili, infatti, essi si distinguono per due aspetti: sono *comuni* e, come tali, funzionali a favorire la comunicazione e la reciproca intesa; sono *diversi*, e per questo ciascuno può far valere la propria singolarità, rispettandone nel contempo quella altrui³². Questo originale punto di vista è pari pari ripreso e sostanziato da Ricoeur nei concetti di ipseità e medesimezza³³. In sintesi, la diversità democratica coincide con la diversità pedagogica che, lungi dall'avvallare la disuguaglianza, invita a fare sintesi in questo modo: i criteri sono uguali, ma poiché le persone sono diverse, devono essere personalizzati nella loro applicazione.

5. Come istituire il merito

Riprendiamo un punto importante del pensiero di Stefanini: «primatà della persona»³⁴. Leggi: unicità e singolarità, ma fino a che punto? Come si coniuga col principio democratico di giustizia che è il fortilizio a difesa della diversità? Serve individuare ed applicare regole comuni per garantire quella diversità. Non possiamo sfuggire al giu-

²⁹ L. Stefanini, *Personalismo sociale*, Roma, Studium, 1952.

³⁰ E. Mounier, *Che cos'è il personalismo?* Torino, Einaudi, 1948

³¹ Stefanini, *Personalismo sociale*, cit., p.75

³² *Ibidem*, p. 74

³³ Ricoeur, *Sé come altro*, cit., p.

³⁴ Stefanini, *Personalismo sociale*, cit., p. 62

dizio, dopo che un certo gesto è stato compiuto. Per saldare la discrasia tra il momento del compimento di un'azione e quello della sua valutazione gli antichi ricorrevano ad un adagio icaistico: *nemo antequam mortem beatus dici posse*. Si è giudicati beati dopo la morte, non in vita, perché ogni azione trova il suo senso nell'intreccio di una intera esistenza. Questo atteggiamento prudente e saggio è stato sostanzialmente depresso in epoca successiva. Fagocitati dalla vertigine del tempo, per esorcizzarne la fine, abbiamo imparato a dividerlo in tante durate con traguardi anticipati, provvisori comunque coincidenti con la fine di un segmento di vita - gli studi, il lavoro, un incarico politico ecc. Ma, anche in questo caso, il merito resta affidato al giudizio altrui, sempre a posteriori. Questa messa a punto concettuale non esaurisce la problematica del merito, ma è premessa per affrontare la parte più spinosa dell'argomento, cioè la definizione di indicatori oggettivi cui far affidamento per muoverci nella multiformità del merito come prospettata fin qui, senza dimenticare il limite di questa opzione, per quanto ragionevole.

Nel riconoscimento sociale del merito reclamano un ruolo importante il clima sociale in cui muoviamo: tradizioni, valori, costumi, in una parola, l'*ethos* di una comunità. Siamo meritevoli perché gli altri si riconoscono in quello che abbiamo fatto e noi stessi sentiamo di meritare perché in maniera originale e unica ci siamo messi nel *mainstream*, come si dice oggi, interpretando le aspettative del contesto in cui viviamo. In breve, siamo diventati meritevoli non solo per il nostro genio, intelligenza, competenze impegno, applicazione ecc., ma anche grazie alle istituzioni che ci hanno orientato e sorretto nel nostro percorso. Ci si chiede: è possibile portare il merito alla luce del sole, diradare quella foschia di inespresso, aleatorietà, indeterminatezza e soggettività di cui sembra ammantarsi. Possiamo ritrovarlo in una via percorribile da tutti? Almeno a livello teorico, è sicuramente maggioritaria l'aspirazione a misurarsi con un punto di vista terzo che garantisca *erga omnes*, al riparo da indebite pressioni amicali o di appartenenza.

Che questa sia l'esigenza oggi molto sentita è testimoniata da un'iniziativa abbastanza recente, la fondazione di un *Meritometro*, uno strumento di informazione elaborato nel nostro Paese dal Forum della Meritocrazia in collaborazione con l'Università Cattolica di Milano³⁵. Attraverso un approccio multifattoriale, basato su sette indicatori di sintesi, viene misurato il livello del merito sul piano sociale nei paesi europei. I sette indicatori, definiti pilastri del merito, sono: libertà, pari opportunità, qualità del sistema educativo, attrattività per i talenti, regole, trasparenza e mobilità sociale. Verificato che il nostro Paese, come si vede nella figura 1, occupa l'ultimo posto per valori di merito, interessa rilevare due aspetti di questa misurazione. Innanzitutto, il merito, che attiene ai comportamenti individuali, è considerato nella sua ricaduta sociale e valutato nei suoi livelli generali. In secondo luogo, i fattori del merito sono di natura diversa e la scuola, per quanto importante, viene considerata una agenzia concorrente al merito insieme ad istituzioni sociali, politiche, ed economiche.

³⁵ G. Neglia (a cura di), *Il meritometro. Indicatore quantitativo di sintesi e misurazione del merito*, Forum della Meritocrazia, Milano 2015

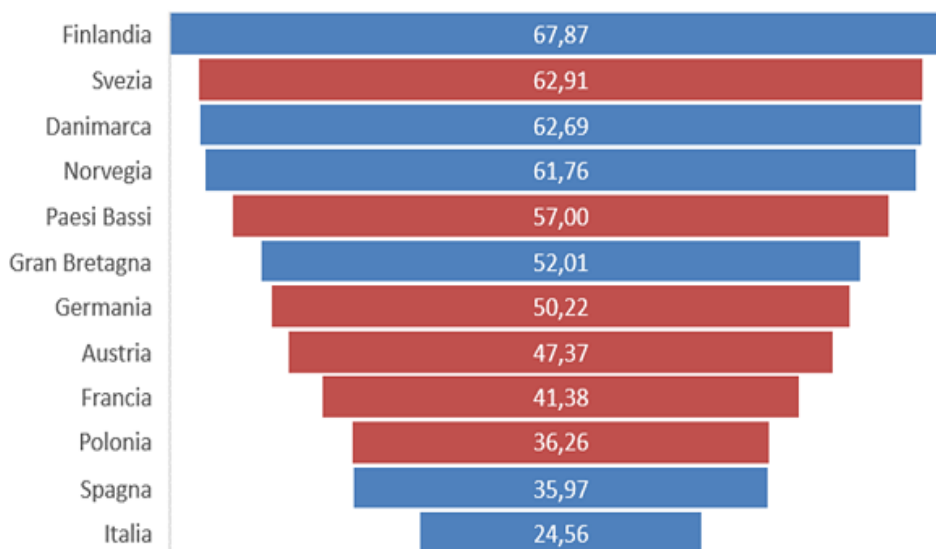


Figura 1 – Il Ranking Europeo – Meritometro 2021 (ricavata da G. Neglia³⁶)

³⁶ G. Neglia, *Spread meritocratico: rischio per le prospettive del Paese*, in «Dirigenti Industria», 12 febbraio 2022 (dirigentiindustria.it); P. Balduzzi, G. Neglia, A. Rosina, *Il merito: la sua misura e la (scomoda) posizione dell'Italia*, in «NEODEMOS. it», 3 aprile 2015

PILASTRI	INDICATORE DI SINTESI	INDICATORI ANALITICI	FONTE
Libertà	Index of Economic Freedom (IEF)	Rule of law (diritto di proprietà anticorruzione), governo (libertà fiscale, spesa pubblica) Efficienza regolativa (libertà di impresa, lavoro, monetaria) Apertura ai mercati	www.heritage.org
Pari opportunità	Glass Ceiling Index (GCI)	Livelli di partecipazione delle donne e dei giovani alla vita attiva	www.economist.com
Qualità sistema educativo	Tertiary Education Attainment (TEA)	30-35 anni che completano Università con successo	ec.europea.eu/eurostat
	Early Leavers (EL)	18-24 anni che abbandonano la scuola	ec.europea.eu/eurostat
	PISA-OCSE	Studenti 15enni competenti in matematica, lettura, scienze	www.oecd.org
Attrattività per i talenti	Global Talent Index GTI	Livelli di attrattività di un paese	www.globaltalentindex.com
Regole	Rule of Law Index RLI	La legalità in rapporto a 8 variabili: poteri del governo, assenza di corruzione, trasparenza amministrativa, diritti fondamentali (sicurezza, applicazione norme, giustizia)	worldjusticeproject.org
Trasparenza	Corruption Perception Index CPI	Livello di corruzione	www.transparency.org
Mobilità	Likelihood of Participating in tertiary education	Possibilità di istruzione superiore in funzione del livello dei genitori	www.oecd.org

Figura 2 - Quadro sinottico degli indicatori quantitativi di sintesi del Meritometro (integrato e adattato da G. Neglia³⁷).

Interessante il quadro riprodotto nella figura 2, dove sono identificate le basi, appunto i pilastri che reggono il merito e che consentono di descriverlo a livello sociale in una forma tanto più precisa quanto più articolata sarà l'analisi dei sotto indicatori per ogni pilastro del merito.

Ma un conto è identificare e descrivere, altro conoscere, che è sempre uno *scire per causas*. Il passo successivo rinvia, inevitabilmente, ai comportamenti dei singoli all'interno della società e delle istituzioni che la compongono. Libertà, pari opportunità, qualità del sistema formativo, attrattività per i talenti, regole, trasparenza, mobilità sono categorie che attengono, certo, alle organizzazioni, ma esse derivano dal riconoscimento e dall'applicazione di modelli di comportamento che si sono definiti all'interno delle pratiche, in quanto azioni collaborative socialmente istituite³⁸. A partire dai comportamenti di coloro che occupano una posizione apicale, e che quindi possono decidere sul livello

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Inserire nota: assente nel testo

di virtuosità alla bisogna, da cui, giocoforza, essi trovano avvallo indiretto al loro modo di riconoscere o meno il merito negli altri. Ma per quanto l'azione individuale non sia in grado sempre di sfondare lo sbarramento di istituzioni corrotte, prima o poi essa riesce a mettere in crisi il sistema, perché il bene, a lungo andare, è più diffusivo del male. Su questa convinzione si basa la nostra fiducia sul potere rigeneratore dell'educazione, strumento insuperabile per porre un freno alla deriva individualistica delle nostre moderne democrazie. Da Rousseau a Mounier – al quale ultimo si deve la genialità della formula: rivoluzione personalistica e comunitaria – la questione sociale è sempre stata correlata a quella educativa.

Riprendiamo la domanda: è possibile individuare criteri di valutazione del merito sul piano individuale? Dal momento che il merito è sempre frutto del riconoscimento altrui, scartata la comoda opzione dell'autovalutazione, non restano alternative. Come detto sopra, anche se tutt'altro che semplice, bisogna affidarsi a criteri terzi, si tratti della valutazione degli apprendimenti in ambito educativo *strictu sensu*, o aziendale nella valutazione delle risorse umane. Non è nostra intenzione inoltrarci ora in questi ambiti specifici. Ci limitiamo solo ad una considerazione. Posto che il merito, per quanto sostenuto in precedenza e indirettamente dimostrano anche dai pilatru del meritometro su citato, non riguarda solo il successo economico o il profitto scolastico, ma anche valori etico-morali, la questione che sta a monte del merito è: chi decide il merito? Chi decide i valori che sono alla base della stime di merito all'interno della scuola o nell'azienda?

Una sensata risposta in tal senso per quanto riguarda la scuola viene dal pedagogista Elio Damiano. In un suo ottimo saggio, *L'insegnante etico*³⁹, dimostra che i presupposti del merito, cioè i valori, passano attraverso una didattica implicita e comunque incontrollata. Senza rendersene conto, l'insegnante sceglie contenuti, autori, progetti, decide i tempi di approfondimento ecc. sulla base di una propria scala di valori. A fronte di questo curriculum etico implicito, lo stesso insegnante avanza poi la pretesa di valutare in maniera oggettiva, senza avere la consapevolezza di essere guidato, invece, dalle proprie convinzioni e valori. Un esempio molto terra terra ci viene dalle nostre esperienze scolastiche personali. Quante volte ci è capitato di confrontarci tra compagni circa la miglior risposta da dare ad una certa domanda, giusta o sbagliata che fosse nella realtà, durante le canoniche interrogazioni o esami universitari?

Nel migliore dei casi, il merito, dunque, entra di soppiatto nel giudizio dei nostri insegnanti, senza diventare quasi mai oggetto di discussione e di condivisione con i colleghi. La risposta alla domanda relativa alla questione educativa del merito resta, quindi, evasiva, affidata come essa è alla casualità, in conseguenza di un deficit educativo che già Maritain aveva denunciato come «misconoscimento dei fini»⁴⁰. Di contro, ripetiamo, una valutazione educativa, in quanto fondata su scelte valoriali, si colloca nel campo privilegiato della *formazione* che, per essere tale, deve riuscire a tenere a bada la tentazione pilatesca della neutralità, del lavarsi le mani, del rifugiarsi nel comodo ma pedagogicamente eterodosso «lo dice la norma». No, la valutazione non deve essere una mera

³⁹ E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella Editrice, 2007

⁴⁰ J. Maritain, *L'educazione al bivio* (ed. orig. *Education at the Crossroads*, 1947) trad. it., Brescia, La Scuola, 1959.

misurazione, asettica, neutra⁴¹, che erroneamente escluderebbe un giudizio di merito nei confronti dell'allievo, rinunciando quindi ad attribuire il giusto riconoscimento ad aspetti quali la coerenza o meno dei comportamenti e delle iniziative intraprese in funzione degli obiettivi concordati.

Le medesime considerazioni possono essere estese al mondo aziendale. Quanto incide nella valutazione quantitativa del merito la scala di valori del responsabile delle risorse umane? Il quadro di riferimento, come si vede, non si discosta molto da quello scolastico.

A partire da questi rilievi critici, appare interessante rileggere il tentativo esperito da Melchiorre Gioia nel 1818, il primo autore italiano, come detto, a fare della questione del merito il cruccio della sua ricerca. Ad onor del vero una qualche ispirazione gli era venuta da un'opera di Giacinto Dragonetti, che mezzo secolo prima, nel 1767, aveva scritto *Delle virtù e dei premi*⁴², tre anni dopo la pubblicazione dell'opera di Cesare Beccaria *Dei delitti e delle pene*⁴³. Pur inserendosi entrambi nel dibattito in corso sulle tesi di Hobbes, Dragonetti sceglie di dare spazio al merito piuttosto che alle punizioni, in linea con la prospettiva civile di Antonio Genovesi⁴⁴.

L'opera di Gioia, *Del merito e delle Ricompense. Trattato storico-filosofico*⁴⁵, si può dire nasca da esigenze analoghe a quelle del forum sulla meritocrazia, citato qualche pagina addietro: individuare criteri di valutazione del merito di natura morale – non sociale – a partire da due costatazioni di fatto. La prima attiene ai comportamenti umani. Siccome avviene che «da un lato ciascuno esagera le proprie qualità e molti si sforzano di deprimere le altrui, bisogna cercare il metodo di osservare in tale giudizio»⁴⁶. Il secondo punto lancia dei consigli su come maneggiare un'arma sofisticata come il merito che ci conduce fuori strada quando fermiamo l'attenzione solo sulla difficoltà vinta; consideriamo merito tutto ciò che genera sorpresa; esageriamo i vantaggi di una qualità sulle altre; ci lasciamo abbagliare dalla sublimità dello scopo fino a considerare di grado elevato atti puerili; ci attribuiamo merito laddove c'è solo omissione di doveri⁴⁷.

Quando il merito è veramente tale? Quattro, secondo Gioia, sarebbero i pilastri su cui si regge:

1. La difficoltà vinta;
2. L'utilità prodotta;
3. Il fine disinteressato;
4. La convenienza sociale.

⁴¹ A. Visalberghi, *Valutazione e misurazione nel processo educativo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1955; M. Ferrari, *Polisemie del merito e della sua valutazione nei processi educativi*, in «Studi sulla Formazione», 21 (2018), 2, pp. 191-199.

⁴² G. Dragonetti, *Delle virtù e dei premi* (1767), L. Clerici (a cura di), Milano, Vita e Pensiero, 2108.

⁴³ C. Beccaria, *Dei delitti e delle pene* (1764), Prefazione di S. Rodotà, Milano, Feltrinelli, 1991. Cfr. anche C. Beccaria, *Dei delitti e delle pene*, F. Cambi (a cura di), Roma, Armando, 1998.

⁴⁴ A. Genovesi, *Lezioni di economia civile* (1765), Introduzione di L. Bruni e S. Zamagni, Testo e nota critica F. Dal Degan (a cura di), Milano, Vita e Pensiero, 2013.

⁴⁵ M. Gioia, *Del merito e delle ricompense. Trattato storico-filosofico*. Tomo I, ed. D. G. Pirota, Milano 1818.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 5.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 4.

Ma, subito dopo sorge il problema di entrare in ciascuno degli indicatori, analizzarne «i sintomi e le norme che ne additano e ne misurano le specie e le intensità»⁴⁸. La difficoltà qui consiste nell'imponderabilità dei comportamenti umani di cui Gioia lamenta la mancanza di una letteratura in proposito. Saremmo ancora all'anno zero.

Mostrebbene di conoscere poco l'uomo – egli osserva – chi pretendesse di ritrovare per le cose morali delle misure esatte, come si trovano per le fisiche. Le nuove bilance a ponte del Catlinetti caricate di 1000 Kilogrammi si mostrano sensibili all'aggiunta o sottrazione del peso di un'oncia. Potremmo noi inventare una norma che c'indichi il grado di aumento o di decremento nel sistema delle azioni umane, secondo che tale o tal altro sentimento si aggiunge o si sottrae? Sotto questo aspetto la scienza si presenta in stato imperfettissimo e non ne uscirà certamente che per molti secoli...⁴⁹.

Interessante nella citazione riportata il riferimento, come modello di precisione inimitabile, a Giovanni Catlinetti, il primo ad inventare bilance a ponte per grossi carichi⁵⁰. E tuttavia, alla consapevolezza dello stato acerbo, per non dire inesistente, della ricerca sui criteri di valutazione in ambito morale, fa riscontro la caparbietà di Gioia che decide comunque di misurarsi in questo campo. Forte delle sue conoscenze, tra i primi ad applicare i concetti statistici all'economia e all'etica, egli decide di affrontare l'argomento su base empirica, corredando le sue osservazioni con tabelle e quadri sinottici che qui ci limitiamo solo a segnalare. Ci soffermeremo invece sulla spettro metodologico del lavoro di Gioia, che è particolarmente originale su un passaggio: lo sforzo di coniugare aspetti qualitativi dell'etica a quelli quantitativi della statistica.

Influenzato dall'utilitarismo di J. Bentham⁵¹, Gioia parte da quella che è la sua opzione morale, ossia il principio base dell'utilitarismo, secondo il quale due sono le forze che spingono gli uomini ad agire: l'avversione al dolore e l'inclinazione al piacere. Data la loro ricorsività, esse offrono una base attendibile affinché ci si possa fare un'idea dei sentimenti morali che motivano all'azione potendo avere la meglio su questi impulsi primari. In estrema sintesi, l'intensità dell'amore di una madre per un figlio si misura nella sua disponibilità ad affrontare sacrifici per lui; allo stesso modo, il sentimento di giustizia di una persona si misura, ad esempio, nella sua rinuncia, pur avendone bisogno, ad accettare una promozione che sa spettare ad un'altra persona. Attraverso il rapporto dei nostri valori morali con i sentimenti del piacere e del dolore, per mezzo dei quali si esprime il nostro istinto di conservazione, possiamo ricavare indicazioni per quantificare l'entità dello sforzo morale richiesto da una azione meritevole. «La somma dei sacrifici – precisa Gioia – ossia dei dolori subiti o dei piaceri perduti serve a misurare le forze morali che ci spingono a priori, o c'inducono a privarci dei secondi»⁵². In tal modo viene applicato il primo dei quattro criteri del merito proposti da Gioia, peraltro di natura relativa e non assoluta. Le circostanze, infatti, influiscono sui comportamenti e sulle motivazioni umane e gli indicatori proposti valgono «nei limiti della probabilità e della verosimiglianza»⁵³.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 6.

⁴⁹ *Ibidem*

⁵⁰ G. Catlinetti, *Memoria sopra una bilancia a ponte per carichi di grossa mole*, Milano 1815.

⁵¹ J. Bentham, *Introduzione ai principi della morale e della legislazione* (ed. orig. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, 1789), E. Lecaldano (a cura di), Torino, Utet, 1998.

⁵² *Ibidem*, p. 51

⁵³ *Ibidem*, p. 52

Come volevasi dimostrare, lo strumento valutativo ideato da Gioia riposa alla fine sul suo utilitarismo morale. Di fronte ad esso anche le sue conoscenze statistiche si arrestano, dovendo ammettere il valore probabilistico e verisimigliante delle misurazioni quantitative.

5. Conclusione

Abbiamo cercato di dimostrare che Il valore del merito, affermato nell'art. 34 della nostra Costituzione e posto a garanzia del diritto allo studio per capaci e meritevoli, è diventata oggi una questione che travalica i limiti del concetto che agisce nell'immaginario collettivo. Quivi esso è relegato al ruolo di uno strumento pratico di misurazione per comportamenti iscritti in una parabola delimitata. In una società complessa e globale come quella attuale, esso condiziona il rapporto politica e economia, alterandone lo spazio di riferimento. In sostanza abbiamo spiegato come sia fondata la convinzione che la filosofia meritocratica abbia invaso l'ambito della democrazia, messa in crisi dall'invadenza della economia. Abbiamo chiarito il ruolo che il merito riveste nell'educazione, cogliendo spunti di riflessione in autori del Settecento che possono rivivere nella contemporaneità, anche a fronte di profondi rivolgimenti culturali. Attraverso l'educazione ci si potrà forse riappropriare dei "meriti" autentici della democrazia, recuperando i valori della soggettività: libertà, autonomia, responsabilità, diversità uguaglianza e giustizia. Lo sforzo che ci si aspetta dalla società nel suo complesso, a cominciare dalla scuola, è perimetrare lo spazio di un nuovo equilibrio dove agisca una armonica sinergia tra esigenze di merito fondate sulle competenze e lo spazio da consegnare ai beni immateriali senza i quali il fine della libertà e dell'uguaglianza restano un miraggio.

Riferimenti bibliografici

- Abravanel R., *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Milano, Garzanti, 2011
- Arendt H., *La crisi della scuola*, in *Tra Passato e futuro* (ed. orig. *Between, Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, 1954), Milano, Garzanti, 1991
- Balduzzi P., Neglia G., Rosina A., *Il merito: la sua misura e la (scomoda) posizione dell'Italia*, 2015, in «NEODEMOS. It », 3 aprile 2022
- Barrotta P., *I demeriti del merito. Una critica liberale alla meritocrazia*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1999
- Beccaria C., *Dei delitti e delle pene*, a cura di F. Cambi, Roma, Armando, 1998
- Bentham J., *Introduzione ai principi della morale e della legislazione* (ed. orig. *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, 1789) E. Lecaldano (a cura di), Torino, Utet, 1998
- Bernardi F., Cebolla H., *Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas*, in «Revista Espanola de Investigaciones Sociologicas» (REIS), 146, 2014, 1
- Brezinka W., *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica* (ed. orig. *Eirziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beitrage zur Pratuschen*

- Padagogik*, 1986), Roma, Armando, 1989
- Catlinetti G., *Memoria sopra una bilancia a ponte per carichi di grossa mole*, Milano, 1815
- Bobbio N., *Il futuro della democrazia*, Torino, Einaudi, 2011
- Damiano E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella Editrice, 2007
- Dragonetti G. (1767), *Delle virtù e dei premi*, Milano, Carocci, 2012
- Ferrari M., *Polisemie del merito e della sua valutazione nei processi educativi*, in «Studi sulla Formazione», 21, 2, 2018, pp. 191-199
- Floris G., *Mal di merito. L'epidemia di raccomandazioni che paralizza l'Italia*, Milano, Rizzoli, 2007
- Genovesi A. (1765), *Lezioni di economia civile*, Introduzione di L. Bruni e S. Zamagni, Testo e nota critica F. Dal Degan (a cura di), Milano, Vita e Pensiero, 2013
- Gioia M. *Del merito e delle ricompense. Trattato storico e filosofico*, Milano in Santa Radegonda, G. Pirotta, 1818
- Hayek Von, *La società libera*, trad. it., Firenze, Vallecchi, 1960
- Maritain J., *L'educazione al bivio* (ed.orig. *Education at the Crossroads*, 1947), trad. it., Brescia La Scuola, 1959
- Mounier E., *Che cos'è il personalismo?*, Torino, Einaudi, 1948
- Nagel T., *I paradossi dell'eguaglianza*, trad. it., Milano, Il Saggiatore, 1993
- Neglia G., *Spread meritocratico: rischio per le prospettive del Paese*, in «Dirigenti Industria», 12 febbraio 2022, (dirigentindustria.it)
- Neglia G. (a cura di), *Il meritometro. Indicatore quantitativo di sintesi e misurazione del merito*, Milano, Forum della Meritocrazia, 2015
- Nozick M., *Anarchia, stato e utopia* (ed. orig. *Anarchy, state, and utopia*, 1974), trad. it., Firenze, Le Monnier, 1981
- Nussbaum M. C., *Giustizia e aiuto morale* (ed. orig. *Duties if Justice, Duties of Material Aid. Cicero's Problematic Legacy*, 2000), Bologna, il Mulino, 2008
- Rawls J., *Saggi. Dalla giustizia come equità al liberalismo politico*, S. Veca (a cura di), Torino, Edizioni di Comunità, 2001
- Rawls J., *Una teoria della giustizia* (ed. orig. *A Theory of Justice*, 1971), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1982
- Ricoeur P., *Persona, comunità e istituzioni*, A. Danese (a cura di), Fiesole, Edizioni Cultura della Pace, 1994
- Ricoeur P., *Se come altro* (ed. orig. *Soi -meme comme un autre*, 1990), trad. It., Milano, Jaca Book, 1993
- Rizzolati G., Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Milano, Raffaello Cortina, 2019.
- Sandel M., *Il liberalismo e i limiti della giustizia* (ed. orig: *Liberalism and Limitis of Justice*, 1982), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1994
- Sandel M., *Giustizia. Il nostro bene comune* (ed. orig. *Justice. What's the thing to do?*, 2005), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2010
- Stefanini L., *Personalismo sociale*, Roma, Studium, 1952
- Tognon G., *La democrazia del merito*, Roma, Salerno, 2016
- Walzer M., *Sfere di giustizia* (ed. orig. *Sphere of Justice: A Defence Of Pluralism And*

Equality, 1983), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1987.

Young M., *I rischi della meritocrazia* (ed. orig. *The Rise of The Meritocracy, 1870- 2033: An Essay on Education and Equality*, 1994), Roma-Ivrea, Edizioni di Comunità, 2014.

Visalberghi A., *Valutazione e misurazione nel processo educativo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1955.

Successo formativo e accesso al lavoro: il lato oscuro della meritocrazia basata sulle competenze nel caso dei giovani affetti da una malattia cronica severa

NATASCIA BOBBO

Associata di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Padova

Corresponding author: natascia.bobbo@unipd.it

Abstract. Academic successes and work accesses are defined in our society by a meritocratic system which should guarantee the advancement in some strategic positions only to those who possess a high level of key and specific competences, regardless of their identity or origin. At the same time, the acceleration of industrial, cultural, and productive transformations continues to raise the required performance levels. This contribution aims to deepen what could be the commitment that critical pedagogy can express towards those chronic ill adolescents and young who, despite some measures useful to compensate the meritocratic rules, rarely manage to reach a high level of marketable skills, exposing themselves to the risk of becoming poor adults.

Keywords. Meritocracy - Competence - Chronic Illness - Adolescence and Youth - Critical Pedagogy

1. Introduzione

Nella valutazione del successo formativo all'interno del percorso scolastico e universitario e nella successiva selezione per l'accesso al lavoro, le politiche italiane ed europee hanno progressivamente orientato atenei, istituti e aziende verso l'applicazione di criteri di meritocrazia. Tali criteri dovrebbero, in linea teorica, garantire l'avanzamento nei posti strategici dell'industria, della ricerca, dei servizi e amministrazioni solo ai soggetti in grado di dimostrare il possesso di un livello elevato di competenze chiave e specifiche, al di là della loro identità o provenienza (genere, status economico, etnia, etc.). I principi costitutivi del sistema meritocratico, infatti, implicano che il successo di carriera sia attribuibile solo al talento delle persone e non alla loro appartenenza a particolari gruppi elitari (per ceto, status, etc.) e che le opportunità di studio e formative possano essere assegnate a coloro che sono in grado di sfruttarle per capacità innate e per motivazione intrinseca¹. Infine, l'eguaglianza delle opportunità verrebbe garantita da competizioni corrette, eque e soprattutto accessibili a tutti². Nella stessa logica, gli individui risultereb-

¹ J.J. Mijis, *The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education*, in "Social Justice Research", 29(1), pp. 14-34, 2016.

² S. Alon, M. Tienda, *Diversity, opportunity, and the shifting meritocracy in higher education*, in "American Sociological Review", 72(4), pp. 487-511, 2007.

bero stimolati a impegnarsi per raggiungere una posizione di rilievo dentro la società, quale esito della qualità del loro impegno³.

In Europa, sia nell'istruzione scolastica superiore di secondo grado, quanto nella successiva formazione universitaria, si è progressivamente passati da un approccio basato sui contenuti disciplinari ad un approccio basato sulle competenze. Le stesse competenze chiave si sono arricchite nel tempo andando ben oltre la ormai classica definizione di Spencer e Spencer, subendo un processo in continua evoluzione che segue per coerenza la trasformazione crescente dei dati di complessità del mondo della produzione e del mercato del lavoro.

Oggi, come per ogni epoca, lavorare non è soltanto una possibilità di esprimere sé stessi e offrire un contributo alla propria comunità di appartenenza, ma resta prima di tutto un mezzo attraverso il quale sostentarsi ed evitare la povertà⁴. Le riflessioni appena compiute consentono di capire come il sistema meritocratico possa rappresentare una delle soluzioni possibili in un mondo nel quale le risorse distribuibili siano scarse e non possono garantire a tutti coloro che non hanno un patrimonio familiare una condizione minima di benessere. Tuttavia, non solo il sistema meritocratico non è perfetto, ma anche le leggi e i decreti emessi dalla politica e dai governi per poter bilanciare le fallacie di tale sistema non sono spesso in grado di porre rimedio a specifiche situazioni di fragilità esistenziale.

Date queste premesse, in questo contributo si vorrebbe porre attenzione ad un gruppo non esiguo di persone che, pur potendo contare su alcune misure di compensazione alle regole meritocratiche, raramente riescono a raggiungere un livello elevato di competenze spendibili nel mondo del lavoro e spesso rinunciano per questo a trovare un'occupazione salariata coerente alle loro aspettative e ai loro sforzi: si sta parlando di tutti quegli adolescenti e giovani che, affetti da una malattia cronica, si trovano spesso a restare fuori dal mercato del lavoro e, potendo contare solo su di una pensione di invalidità dall'importo modesto, rischiano spesso di diventare adulti poveri. Quale l'impegno che la pedagogia critica può esprimere nei loro confronti diventa, di conseguenza, la finalità intrinseca di questo lavoro.

2. Aumento di complessità, formazione e meritocrazia

L'aumento esponenziale di complessità e di velocità di trasformazione delle dinamiche produttive, la crescita accelerata dei ritmi di vita e del numero dei ruoli sociali da impersonare in un mondo globalizzato ha posto pedagogisti e formatori di fronte alla necessità di adeguare, in termini di ampliamento qualitativo ed aumento quantitativo, l'insieme degli obiettivi di apprendimento definiti per la creazione di competenze effettivamente spendibili in un mondo di vita e professionale costantemente flessibili e ad alta competitività⁵.

³ W.M. Sullivan, *Vocation: where liberal and professional educations meet*, Paper at the fourth annual conversation on the liberal arts, 2004.

⁴ A. Gini, *Work, identity, and self: how we are formed by the work we do*, in "Journal of business ethics", 17(7), pp. 707-14, 1998

⁵ P. Jonnaert, D. Masciotra, J. Barrette, D. Morel, Y. Mane, *From competence in the curriculum to competence in action*, in "Prospects", 37(2), pp. 187-203, 2007; T. Eriksen, *Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento*

Il concetto di competenza ha subito di conseguenza, nel tempo, numerose trasformazioni: la caratteristica intrinseca personale definita da Spencer e Spencer come un insieme di conoscenze, abilità, tratti, motivazioni e identità di sé⁶, è divenuta poco per volta, grazie al Processo di Bologna⁷ e al Tuning Project⁸, sempre più un dispositivo di lavoro pedagogico e di programmazione didattica piuttosto che una chiara definizione teorica applicabile *sic et nunc* a qualsiasi grado di istruzione o formazione.

I teorici delle competenze chiave cross-culturali⁹ hanno tentato di dare forma ad un modello di sintesi di tutte queste sollecitazioni in grado di includere in sé ogni aspetto della performance richiesta ad un adulto-lavoratore che abiti uno spazio sociale e professionale privo di confini, flessibile nelle sue caratteristiche distintive, globalizzato e mai definibile a priori: per questo al di là della lingua madre, hanno inserito la necessità della conoscenza di una seconda lingua, alle competenze matematiche e scientifiche hanno aggiunto quelle digitali, all'apprendimento autonomo e continuo le abilità civiche e socio-relazionali, insieme al senso di iniziativa (premessa al senso di imprenditorialità) e, ultime ma non meno importanti, la consapevolezza e la capacità di espressione sul piano culturale ed estetico. Un tratteggio ampio e dai contorni labili consente di utilizzare tale tassonomia in ogni contesto o situazione di apprendimento o formazione. D'altro canto, essa sembra piuttosto densa di aspettative nei confronti di giovani adulti che si affaccino al mondo del lavoro e ai quali viene richiesto contemporaneamente di essere buoni scienziati e attenti umanisti, sensibili comunicatori e imprenditori (di sé stessi?), informatici ed esteti.

Consapevoli dell'impossibilità per una specifica frangia di popolazione resa vulnerabile dalla presenza di deficit cognitivi, motori o sensoriali, di competere in modo equo con coloro che di quella vulnerabilità non conoscono se non il nome, il sistema legislativo ha attuato una serie di misure di compensazione che si rivelano però non sempre ottimali.

Il sistema meritocratico presenta intrinsecamente per altro alcuni elementi di fallacia ai quali solo in parte leggi e decreti hanno potuto porre rimedio: questo sia perché talvolta è lo stesso sistema scolastico a distorcere il processo di selezione — dandosi che l'offerta formativa è di frequente diversa da una scuola ad un'altra — sia perché le opportunità assegnate per merito possono talvolta non essere del tutto meritate — i talenti infatti si coltivano anche con lezioni private —; per altro, non esiste un'unica definizione di ciò che è meritevole, poiché si tratta di un costrutto di origine culturale mutato nel tempo e poco uniforme tra le culture¹⁰.

Politiche sociali, della formazione e del lavoro hanno cercato di bilanciare questi elementi di fallacia con una serie di leggi e decreti orientati a diminuire o eliminare, laddove

to *accelerato*, Torino, Einaudi, 2018, p. 18; Z. Bauman, *Vita liquida*, Bari-Roma, Laterza, 2008, pag.11

⁶ L.M. Spencer, P.S. Spencer, *Competence at work models for superior performance*, Hoboken NJ, John Wiley & Sons, 2008.

⁷ L.K. Gudeva, V. Dimova, N. Daskalovska, F. Trajkova, *Designing descriptors of learning outcomes for Higher Education qualification*, in "Procedia-Social and Behavioral Sciences", 1, pp. 1306-1311, 2012.

⁸ A. Boni, J. F. Lozano, *The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education*, in "Higher Education", 54(6), pp. 819-831, 2007.

⁹ P. Jonnaert, D. Masciotra, J. Barrette, D. Morel, Y. Mane, *From competence in the curriculum to competence in action*, cit.

¹⁰ J.J. Mijis, *The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education*, cit.

possibile, lo svantaggio delle persone più fragili, dal punto di vista economico, sociale o fisico. La riduzione dello svantaggio socio-economico è stata tentata attraverso la messa in atto di misure specifiche, quali le borse di studio o l'esenzione dalle tasse, ma è il dispositivo definito dalla legge n. 188/1971 ad aver segnato un punto essenziale nella storia del sistema meritocratico, sancendo l'istituto dell'invalidità civile che identifica tutte quelle situazioni di fragilità causate da "minorazioni fisiche, psichiche o sensoriali, congenite o acquisite, non derivanti da cause di guerra, servizio o lavoro, anche ad andamento progressivo, che possano ridurre in modo permanente la capacità lavorativa di una persona in misura non inferiore ad un terzo o, se minori di 18 anni, che porti nelle loro vite difficoltà persistenti a svolgere i compiti e funzioni proprie della loro età" (art. 2). Tale condizione viene sancita sulla base dell'attribuzione tecnica di una percentuale di invalidità civile (da un minimo di 30 ad un massimo di 100) che consente in base alla patologia o disabilità diagnosticata di accedere ad una serie di benefici, tra i quali l'iscrizione agli elenchi speciali degli uffici di collocamento, un contributo economico¹¹, un congedo per cure di 30 giorni da aggiungere al novero delle assenze per malattia già definite dall'azienda e l'esenzione totale dalla partecipazione alla spesa sanitaria (legge n. 509/1988 e DM 5/2/1992). Nella stessa prospettiva si inserisce la legge n.104/1992 che al comma 1 dell'art. 3 afferma che la condizione di disabilità porta ad uno svantaggio sociale e di emarginazione da compensarsi attraverso misure specifiche finalizzate all'integrazione scolastica (art. 14) e lavorativa (art. 18). La legge n. 68/1999 completa l'istituzione del collocamento obbligatorio stabilendo le percentuali di soggetti portatori di disabilità che ciascuna azienda è obbligata ad assumere in base al numero dei suoi impiegati.

Un provvedimento più recente (legge n. 170/2010) si occupa invece dei soggetti portatori di disturbi specifici dell'apprendimento (di seguito DSA) sancendo che ai ragazzi e giovani affetti da dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia debba essere garantito il diritto all'istruzione e la possibilità di accedere al successo scolastico attraverso l'adozione di misure specifiche utili ad assicurare eguali opportunità di sviluppo delle loro capacità in ambito sociale e professionale (art. 2).

Pur degno di apprezzamento, lo sforzo del legislatore ad uno sguardo più attento presenta una serie di criticità intrinseche: al di là di problemi riscontrabili nel linguaggio (è possibile ancora parlare di minorazioni e handicappati¹²) ciò che in questo lavoro appare preminente è la necessità di chiedersi quanto queste norme siano in grado di garantire il supporto e la protezione necessaria a *tutti* coloro che sono colpiti da una fragilità esistenziale, sia essa dovuta ad una disabilità, ad un disturbo dell'apprendimento o ad un altro tipo di problematica, ad esempio la malattia cronica.

In Italia nel 2020 circa 2 milioni e mezzo di giovani tra i 15 e i 34 anni risultavano affetti da una malattia cronica¹³; di questi una percentuale consistente si trovava in una condizione morbosa di grave pervasività per la loro qualità di vita, per diagnosi di

¹¹ Una pensione assegnabile con invalidità superiore al 75% a soggetti tra i 18 e i 65 anni nei periodi di inoccupazione. L'importo, aggiornato al 2021 è di 287,09 euro mensili che raggiunge i 522,10 euro in caso di invalidità totale (100%).

¹² La legge Quadro del 5 febbraio 1992, n. 104 ha come titolo: "Legge-Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", e il termine handicappato viene utilizzato pressoché in tutti gli articoli della legge.

¹³ Fonte ISTAT: la cifra esatta secondo il rilevamento dell'Istituto al 1° gennaio 2020 di ragazzi e giovani affetti da almeno una malattia cronica è di 2.432.713.

diabete di tipo 1¹⁴, cancro¹⁵ o in lista d'attesa per trapianto d'organo e successivi esiti di trapianto effettuato¹⁶.

Le diagnosi per alcune patologie sono congenite, ma più spesso si impongono all'improvviso nel corso dell'infanzia o della giovinezza del ragazzo. Nella maggior parte delle patologie croniche, la persona è costretta a impegnare una quota considerevole del suo tempo di vita nella gestione della terapia farmacologica, nel monitoraggio dei sintomi, nel presentarsi a visite mediche o esami di varia natura¹⁷. Questo nei periodi in cui i sintomi siano gestibili attraverso la terapia, che tuttavia quasi mai è esente da effetti collaterali. Occorre fare qualche esempio per poter chiarire meglio quanto affermato:

- un ragazzo con *insufficienza renale cronica* che sia sottoposto a dialisi deve affrontare tre giorni alla settimana un trattamento dialitico di circa 4-5 ore presso una sede ospedaliera; gli effetti collaterali del trattamento, percepiti immediatamente dopo la fine della seduta e perduranti per almeno dodici ore, sono di astenia grave¹⁸;
- un giovane affetto da una *malattia oncologica* sottoposto a trattamento chemioterapico, durante e dopo il trattamento deve affrontare effetti collaterali quali la nausea, l'astenia, la mancanza di appetenza, con esiti di dimagrimento¹⁹;
- per coloro che sono affetti da *diabete di tipo 1*, più che trattarsi di effetti collaterali da terapia, la questione centrale appare la sintomatologia spesso poco controllabile: variazioni consistenti e continue, così come irregolari, della glicemia, con picchi di iperglicemia e ipoglicemia, portano a una sintomatologia poco compatibile con lo studio o qualsiasi altra attività quotidiana²⁰;
- per i giovani affetti da *insufficienza epatica*, i sintomi da affrontare sono la

¹⁴ In Italia si sono stimati al 1° gennaio 2020 circa 100.000 persone con diagnosi di diabete di tipo 1 tra i 15 e i 34 anni (nelle tavole Istat la cifra esatta è di 102.430). Il tasso di incidenza, tuttavia, a partire dagli anni 80 del secolo scorso registra una crescita continua il che fa ipotizzare un raddoppio dei casi nei prossimi vent'anni. Si veda in merito: R. Buzzetti, S. Zampetti, P. Pozzilli, *Impact of obesity on the increasing incidence of type 1 diabetes*, in "Diabetes, Obesity and Metabolism", 22(7), pp. 1009-1013, 2020.

¹⁵ Nel 2020 il registro nazionale tumori ha evidenziato poco meno di 50.000 diagnosi di cancro tra i 0 e i 49 anni (fonte <https://www.registri-tumori.it/cms/pubblicazioni/i-numeri-del-cancro-italia-2020>).

¹⁶ Il Centro Nazionale Trapianti presso l'Istituto Superiore di Sanità ci ha cortesemente fornito alcuni dati aggregati non rintracciabili diversamente: in Italia, si registrano, nel 2021, 2.534 soggetti tra i 15 e i 34 anni in follow up dopo un trapianto d'organo, e 425 risultano invece in lista d'attesa. Interessante notare che rispettivamente 97 e 554 ragazze/i si trovano in lista o sono stati già sottoposti a un trapianto tra i 14 e i 18 anni, periodo della vita particolarmente fragile da un punto di vista evolutivo e identitario.

¹⁷ N. Bobbo, *La diagnosi educativa in sanità*, Roma, Carocci, 2020.

¹⁸ P. D. Murray, F. Dobbels, D.C. Lonsdale, P.N. Harden, *Impact of end-stage kidney disease on academic achievement and employment in young adults: a mixed methods study*, in "Journal of Adolescent Health", 55(4), pp. 505-512, 2014

¹⁹ V. J. Bray, H. M. Dhillon, J. L. Vardy, *Systematic review of self-reported cognitive function in cancer patients following chemotherapy treatment*, in "Journal of Cancer Survivorship", 2(4), pp. 537-559, 2018; S. M. Grunberg, R.R. Deuson, P. Mavros, O. Geling, M. Hansen, G. Cruciani, B. Daniele, G. De Pouvourville, E. B. Rubenstein, G. Daugaard, *Incidence of chemotherapy-induced nausea and emesis after modern antiemetics: Perception versus reality*, in "Cancer: Interdisciplinary International Journal of the American Cancer Society", 100(10), pp. 2261-668, 2004.

²⁰ M. Balfe, F. Doyle, D. Smith, S. Sreenan, R. Brugha, D. Hevey, R. Conroy, *What's distressing about having type 1 diabetes? A qualitative study of young adults' perspectives*, in "BMC endocrine disorders", 13(1), pp. 1-14, 2013; M. Von Korff, W. Katon, E. H. Lin, G. Simon, P. Ciechanowski, et al., *Work disability among individuals with diabetes*, in "Diabetes care", 28(6), pp. 1326-1332, 2005.

stanchezza, la letargia, la mancanza di appetito, la nausea o il vomito, il dolore addominale dovuto all'ascite (accumulo di liquido nell'addome)²¹;

- i ragazzi affetti da *insufficienza cardiaca*, cioè che si trovano in uno stato di scompenso cardiaco, soffrono di astenia grave, dispnea, edemi diffusi che impediscono qualsiasi tipo di sforzo²²;
- gli adolescenti e giovani che sono inseriti nelle liste di attesa per un *trapianto d'organo* debbono affrontare per un tempo non definibile a priori una sintomatologia pervasiva della loro qualità di vita (date le condizioni di insufficienza renale, epatica, cardiaca o polmonare); si tratta di periodi che possono variare da pochi mesi fino a qualche anno, se non sopraggiunge prima la morte. Dopo il trapianto, questi ragazzi debbono convivere con una terapia farmacologica che non è priva di effetti collaterali e che richiede uno stretto monitoraggio clinico.

Date queste esperienze di vita, appare chiaro come i giovani affetti da un quadro di cronicità possano fare molta fatica ad affrontare un percorso scolastico regolare e a conseguire risultati di apprendimento di buon livello; proprio per questo sono frequenti gli abbandoni. Lo stesso si dica per il percorso universitario le cui richieste di autonomia e di impegno continuativo appaiono poco coerenti all'esperienza quotidiana di questi ragazzi: alcuni studi dimostrano che i risultati ottenuti dallo studente nel suo percorso accademico sono una delle motivazioni più forti nel determinare la sua scelta di proseguire o abbandonare gli studi universitari²³ e poiché una condizione di cronicità severa consente raramente di ottenere buoni risultati è comprensibile quanto per molti dei giovani malati cronici l'università rappresenti spesso solo un'utopia.

Lo stato italiano ha cercato di porre rimedio a questa situazione di svantaggio evidente rendendo effettive con il D.M. n. 461 del 6 giugno 2019 le Linee di Indirizzo per la scuola in ospedale e per l'istruzione domiciliare che prevedono il diritto da parte di un bambino o ragazzo (dai 6 ai 18 anni) affetto da una condizione morbosa che gli impedisca la frequenza scolastica regolare o lo costringa ad una permanenza presso un reparto ospedaliero, di accedere ad una forma personalizzata di istruzione che si delinea appunto negli istituti della scuola in ospedale e dell'istruzione domiciliare. Ad oggi, su tutto il territorio nazionale sono presenti 221 sezioni scolastiche ospedaliere nelle quali sono impegnati un totale di 915 docenti. I dati del 27 aprile 2022 riportano che gli alunni che hanno usufruito della scuola in ospedale nell'anno accademico 2019/20 sono stati 41.367; di questi il 70% erano alunni delle classi della scuola primaria e solo 4.250 erano della secondaria di secondo grado. Gli alunni che hanno usufruito dell'istituto dell'istruzione domiciliare sono stati nel 2020 in totale 1.164 per un totale di 54.128 ore (i.e. 46 ore ciascuno)²⁴. Ad una attenta analisi, in entrambe tali opportunità, si palesano alcune criticità: all'articolo n. 4.2.6 del DM è attribuita alle istituzioni scolastiche la facoltà

²¹ D. M. Forton, H. C. Thomas, C. A. Murphy, J. M. Allsop, G. R. Foster, J. Main, K.A. Wesnes, S. D. Taylor-Robinson, *Hepatitis C and cognitive impairment in a cohort of patients with mild liver disease*, in "Hepatology", 35(2), pp. 433-9, 2002.

²² H.T. Ireys, D.S. Salkever, K.B. Kolodner, P.E. Bijur, *Schooling, employment, and idleness in young adults with serious physical health conditions: effects of age, disability status, and parental education*, in "Journal of Adolescent Health", 19(1), pp. 25-33, 1996.

²³ F. Belloc, A. Maruotti, L. Petrella, *University drop-out: an Italian experience*, in "Higher education", 60(2), pp. 127-138, 2010.

²⁴ Fonte: <https://www.miur.gov.it/scuola-in-ospedale-e-istruzione-domiciliare>

di attivare progetti di istruzione domiciliare, sulla base di una richiesta della famiglia del ragazzo in condizione di fragilità, richiesta che deve essere supportata da una certificazione medica (C.M. n. 149 del 10/10/2001). Tuttavia, se l'Ufficio Scolastico Regionale, organo deputato a valutare la finanziabilità dei progetti, riceve troppe richieste dalle scuole nello stesso anno o periodo, si vedrà costretto in base alle risorse disponibili a scegliere quelli che ritiene più "urgenti". Un altro aspetto di criticità si palesa sul personale docente che viene impegnato nella scuola in ospedale: su un totale di 915 docenti, circa il 46% è insegnante della scuola primaria o dell'infanzia, il 31% della secondaria di primo grado e solo il 23% della secondaria di secondo grado. Molti degli insegnanti, soprattutto per la secondaria di primo e secondo grado, sono impegnati nei presidi ospedalieri a tempo parziale (in genere per un massimo di 12 ore settimanali). Inoltre, la distribuzione non è assolutamente uniforme né tra le regioni (si passa dai 179 insegnanti della Lombardia o i 127 del Lazio, ai 6 della Basilicata) né per presidi ospedalieri (in alcuni sono presenti solo insegnanti di scuola primaria, in altri solo di scuola secondaria di secondo grado)²⁵.

Per quanto riguarda invece l'istruzione domiciliare, l'insegnante che seguirà il ragazzo presso il suo domicilio viene scelto sulla base di una sua disponibilità ad impegnare 6-7 ore alla settimana fuori dal suo orario di servizio. Questo può significare che, soprattutto per la scuola secondaria (di primo o secondo grado) non è la disciplina ad essere il criterio di scelta del docente, ma la sua disponibilità.

Si deduce che spesso al minore affetto da una malattia cronica, ricoverato presso una sede ospedaliera o impossibilitato comunque alla frequenza scolastica, venga consentito di usufruire solo delle briciole della formazione cui avrebbe, per Costituzione (art. 34), diritto. Finita la scuola, ottenuto o meno il diploma di maturità, l'università non prevede norme o disposizioni specifiche che garantiscano il diritto allo studio di questi ragazzi, dato che gli istituti previsti sono pensati quasi esclusivamente per sostenere persone affette da una disabilità (motoria o sensoriale) o da un DSA, non da una malattia cronica.

Passiamo a valutare la questione relativa alle misure di sostegno e di inclusione al lavoro. Il collocamento mirato o obbligatorio richiede l'iscrizione al servizio di collocamento pubblico che periodicamente propone ai ragazzi posti di lavoro "teoricamente" adeguati alle loro capacità: la valutazione di tali capacità si basa sul grado di invalidità civile e sulla coerenza della prestazione proposta con i titoli di studio presentati dal ragazzo. La limitata possibilità per un ragazzo affetto da un quadro di cronicità pervasivo di accedere ad un titolo di studio specifico (un diploma di scuola superiore, una laurea anche triennale) fa sì che il criterio di assegnazione resti quasi esclusivamente il grado di invalidità civile che gli è stato assegnato. Per altro, nel collocamento mirato non si fa cenno alla considerazione delle limitazioni che questi soggetti possono presentare relativamente alla specificità del loro quadro patologico, ma solo al fatto che è istituito un comitato tecnico composto da funzionari ed esperti del settore sociale e medico-legale, con particolare riferimento alla materia della disabilità (art. 8, comma, 1-bis, Legge n. 68/99), nessun cenno quindi alla malattia cronica in quanto tale, con il rischio che il lavoro offerto sia di fatto incompatibile con le reali possibilità per un giovane di affrontarlo, così che allo stesso non resti che rifiutare il lavoro. La legge afferma all'art. 10,

²⁵ Fonte: <https://scuolainospedale.miur.gov.it/sio/servizi-regionali/>

comma 6 che è prevista “la cancellazione dalle liste di collocamento per un periodo di sei mesi del lavoratore che per due volte consecutive [...] rifiuti il posto di lavoro offerto”.

Nonostante lo sforzo compiuto dal legislatore, come pedagogisti dovremmo chiederci quale possa essere da un punto di vista emotivo e identitario l’impatto di tali misure per un giovane che abbia faticosamente concluso anche solo la scuola superiore: il rischio che permane è che per questi ragazzi non ci siano che scarse possibilità di coltivare i propri talenti e molte probabilità di essere impiegati in modo mirato a professioni che non scelgono e che, al successivo periodo di acuitizzazione, rischiano per altro di perdere.

3. Spunti di riflessività critica per un nuovo paradigma

Da quanto illustrato, allo stato attuale, nel nostro paese, appare alto il rischio per tutti quei giovani e ragazzi che debbano confrontarsi ogni giorno con gli effetti pervasivi di una malattia cronica di essere esposti in età adulta ad una condizione di povertà: senza aver potuto scegliere di frequentare o meno l’università, assecondare le proprie attitudini e conseguire delle competenze professionali, a meno che non abbiano alle spalle una famiglia che possa supportarli, è chiaro che la sola pensione di invalidità non può essere in grado di garantire loro una qualità di vita dignitosa. La povertà cui sono esposti, tuttavia, potrà non essere solo economica (basso salario, difficoltà ad acquisire beni e servizi di prima necessità) ma anche e forse soprattutto simbolica e relazionale²⁶. La povertà simbolica è l’esito di un percorso di crescita nel quale non sia stata data la possibilità al giovane di capire chi sia e chi potrà divenire, quale potrà essere il suo posto nel mondo e soprattutto di comprendere quello per cui vale la pena lottare²⁷. In tale percorso bambini, ragazzi e giovani vengono accompagnati dai loro genitori, ma un ruolo centrale viene svolto proprio da quella scuola che nelle nostre società troppo spesso rischia di divenire un dispositivo di produzione di professionisti, piuttosto che un luogo di crescita umana autentica. Consentire a questi giovani di comprendere il senso della propria esistenza, di trovare, tra le tante sollecitazioni e stimoli che insegnanti e compagni di classe possono offrire, una idea da seguire perché possa divenire concretezza, una causa o una persona da amare, trovare in pratica il senso della propria esistenza appare un compito arduo ma essenziale per evitare lo smarrimento che diverrà perdita di sé nello scorrere del tempo²⁸. La povertà relazionale, peraltro, nasce dalle mancate occasioni di socializzazione cui spesso questi ragazzi sono esposti, proprio in ragione delle difficoltà di cui è pervasa la loro quotidianità e degli ostacoli che si frappongono alla possibilità di condividere ritmi e modalità di svago, divertimento o studio con altri pari che non abbiano le loro problematiche. L’isolamento cui spesso questi ragazzi sono soggetti li vede recuperare una relazione di dipendenza con i soli genitori che non può essere garante di uno sviluppo

²⁶ A. Tolomelli, *Dire povertà*, in C. Giunti, A. Tolomelli (a cura di), *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 58.

²⁷ H. Giroux, *Literacy, and the Pedagogy of Political Empowerment*, in R. I. Simon, D.A. Dippe, A. Schenke (editors), *Learning work: A critical pedagogy of work education*. New York – NY, Greenwood publishing group, p. 7-10, 1991

²⁸ E. V. Frankl, *La sofferenza di una vita senza senso: psicoterapia per l’uomo di oggi*, Milano, Mursia Editore, 1993

equilibrato durante l'adolescenza e la successiva giovinezza²⁹. I casi di depressione o di problematiche d'ansia sono infatti piuttosto frequenti tra questi ragazzi, anche in seguito alla pervasiva situazione di percepirsi diversi dagli altri e dal senso di mancanza, perdita, affanno che ne consegue³⁰.

Un tema che, si crede, vale la pena di approfondire è proprio quello specifico affanno che molti di questi ragazzi percepiscono nel momento in cui si confrontano, consapevoli delle loro difficoltà e limiti, con il ritmo di crescita esponenziale della complessità cui soggiacciono obiettivi di apprendimento (scolastico) e di prestazione (in azienda), così come appare inevitabile in una società che della crescita, dello sviluppo accelerato e della competizione ha fatto le note distintive della sua identità³¹.

Si prenda in considerazione il modello delle competenze chiave cross-culturali già delineato, in particolare le seguenti tre competenze: seconda lingua, imparare a imparare e senso di iniziativa ed imprenditorialità. Tali obiettivi vengono sottolineati in letteratura come centrali per formare professionisti capaci di abitare il secondo millennio con sguardo globale, al di là dei confini e delle contestualizzazioni limitate o limitanti di un territorio o di uno stato nazionale, dotati di forte motivazione intrinseca, curiosità per le altre culture e gli altri luoghi e, possibilmente, imprenditori di sé stessi al fine di poter comprendere e gestire la relazione intricata tra le tendenze culturali multiple che si intrecciano nei diversi contesti, le influenze politiche e le richieste del mercato del lavoro. Per molti degli adolescenti affetti da un quadro cronico severo diventa pressoché impossibile raggiungere questo tipo di obiettivi, considerando quanto spesso siano esposti alla frustrazione di ogni progetto o intento e di come non esista per loro quasi mai una piena corrispondenza tra intenzione e azione, la stessa corrispondenza che consente a molti di noi di incidere con la nostra volontà nel mondo lasciandovi un segno visibile del nostro talento: per loro viaggiare appare un percorso ad ostacoli; per essere imprenditori di sé stessi dovrebbero non avere mente e corpo impegnati costantemente a gestire i protocolli farmacologici, gli effetti collaterali delle terapie, i sintomi e le acutizzazioni, gli appuntamenti per le visite e gli esami medici, etc; per imparare ad imparare, dovrebbero essere dotati di quella spinta motivazionale che nasce dalla fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità, fiducia che spesso a questi ragazzi manca in forza delle frustrazioni subite.

Questi pochi esempi consentono di comprendere quanto risulti pressoché incolmabile il divario tra l'ideale di uomo contemporaneo proposto dalle narrazioni dominanti, dalla politica, dalla scuola e dal mondo del lavoro³² e le reali possibilità per questi giovani di corrispondervi. Quanto, cioè, il capitale umano, concetto così declamato nella pedagogia del lavoro e nell'economia produttiva³³, appaia un ideale irraggiungibile per ragazzi che non possono contare né su di un capitale potenziale di partenza (una dotazione fisica e intellettuale tale da poter esprimere talenti e prestazioni competitive) né su di un capitale culturale, come esito dell'accumulo di apprendimenti e acquisizioni sul piano discipli-

²⁹ N. Bobbo, *Ad ali legate. Adolescenza e malattia cronica*, Padova, Clup, 2010, pp. 62-64.

³⁰ M. Pinquart, Y. Shen, *Depressive symptoms in children and adolescents with chronic physical illness: an updated meta-analysis*, in "Journal of pediatric psychology", 36(4), pp. 375-84, 2011.

³¹ U. Beck, *La metamorfosi del mondo*, Bari-Roma, Laterza, 2017; Eriksen T., *Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento accelerato*, cit.

³² C.K. Warner, *A cure for narration sickness: Paulo Freire and interdisciplinary instruction*, in "Journal of Thought", 47(4), pp. 39-49, 2011

³³ H. Giroux, *Critical Pedagogy*, London-New York, Bloomsbury Academic Publishing, 2020, p. 22

nare, culturale e tecnico-scientifico³⁴. Come è possibile aspettarci da questi ragazzi che possano esprimere un valore aggiunto all'azienda attraverso un impegno personale che va oltre a quanto richiesto, quando spesso tutte le loro energie sono impegnate a gestire il carico di fatica legato ai sintomi o agli effetti collaterali o, come spesso accade, a rimettersi in pari dopo una assenza prolungata dalla scuola o dal lavoro? Come è possibile che in un sistema meritocratico che li giudica solo in base a competenze attese di alta complessità (digitali, matematiche e scientifiche, lingua straniera, imprenditorialità, etc.) definite da organismi esterni, sostenuti solo da misure compensative del tutto insufficienti, essi abbiano qualche possibilità di non risultare costantemente perdenti? Emerge da queste domande, da questi spunti di riflessione la necessità di un cambio di paradigma, di un modo diverso di osservare, percepire e sostenere queste giovani, fragili, persone.

4. Verso un diverso paradigma

Un paradigma è un approccio, una cornice teorica capace di definire il modo in cui vediamo un fenomeno³⁵. Troppo spesso il paradigma con il quale guardiamo a qualsiasi studente, a qualsiasi lavoratore è quello di una cultura produttiva che vuole il successo identificato con la performance eccellente, preferibilmente migliore di tutti gli altri *competitors*, questo sia in ambito scolastico che professionale: è proprio l'idea del successo economico ottenuto dalla singola persona, dalla singola azienda, dal singolo stato in una competizione serrata con tutte le altre persone, aziende o stati che informa un paradigma che rischia di escludere o semplicemente di non vedere molti dei ragazzi e dei giovani che frequentano le nostre classi, scolastiche o universitarie, o addirittura di ignorare l'esistenza di coloro che quelle classi neppure frequentano³⁶. Occorre dunque probabilmente un cambio di passo, un nuovo paradigma che consenta di mettere in luce ciò che l'altro lascia, forse intenzionalmente, in ombra: intenzionalmente perché di fatto questi ragazzi e questi giovani non saranno mai in grado di accrescere il PIL di una nazione e per questo, come molti altri soggetti appartenenti ad altre categorie poco produttive (come gli anziani, i bambini piccoli o le persone affette da una disabilità cognitiva o fisica), vengono lasciate andare, vengono espulse non esplicitamente, ma semplicemente ponendo degli obiettivi che si sa già non potranno raggiungere, con la tacita speranza che nessuno di loro tenti di reclamare i suoi diritti³⁷.

Per mettere in luce tali condizioni di vulnerabilità serve un paradigma capace di problematizzare tutto ciò che altri paradigmi danno per scontato, che problematizzi ad esempio la stessa idea di competizione, intesa come approccio alla vita in un mondo che ne ha fatto la sua icona³⁸. Il paradigma al quale si pensa di poterci riferire è proprio quello proposto da Paulo Freire e Don Milani, è quello che si identifica nella pedagogia

³⁴ V. F. Howard, T. F. McLaughlin, E.F. Vacha, *Educational capital: A proposed model and its relationship to academic and social behavior of students at risk*, in "Journal of Behavioral Education", 6(2), pp. 35-52, 1996.

³⁵ S. E. Thorne, S. R. Kirkham, A. Henderson, *Ideological implications of paradigm discourse*, in "Nursing Inquiry", 6(2), pp. 123-131, 1999.

³⁶ Z. Bauman, *Vita liquida*, cit., p. XX

³⁷ C. Giustini, *Educazione e povertà: esercizi di approssimazione*, in C. Giunti, A. Tolomelli (a cura di), cit., p. 118-119

³⁸ Z. Bauman, *Vita Liquida*, cit., p.15.

critica, intesa come necessità di problematizzare il senso dell'educazione, il compito della scuola, il mondo del lavoro. Tutto questo ci spinge a chiederci in primo luogo come abbiamo potuto pensare che l'educazione e la formazione debbano essere solo un investimento diretto alla costruzione di performance aziendali, quando la vera essenza di ogni percorso educativo o formativo dovrebbe essere dare forma umana a donne e uomini?³⁹ Perché insistere così tanto sulla competizione e sulla meritocrazia quando potremmo pensare con Don Milani che non è possibile fare parti uguali con diseguali⁴⁰: i ragazzi e i giovani affetti da una malattia cronica non sono come gli altri, fare finta che lo siano è una ipocrisia che costa più a loro che a noi.

La pedagogia critica ci insegna anche altro: ci insegna la necessità di accompagnare ogni persona, soprattutto se colpita da una condizione di vulnerabilità che la porti ad essere in un qualche modo esclusa o discriminata, a prendere coscienza di sé, dei suoi diritti e insieme dei suoi doveri di cittadino, attuando percorsi di coscientizzazione coerenti alle sue necessità⁴¹: troppe volte la depressione, il senso di inadeguatezza e di impotenza porta questi adolescenti, questi giovani a rinunciare, a non chiedere nulla, a togliersi di mezzo per sparire, per rinchiudersi nel guscio protettivo di una famiglia che, però, non potrà proteggerli per sempre, rinunciando a far valere i loro diritti e ipotizzando così il loro futuro. Dobbiamo aiutare questi ragazzi a prendere coscienza dei loro limiti, delle loro difficoltà, ma allo stesso tempo aiutarli a scoprire i loro talenti, le loro competenze, certo diverse da quelle definite nel mondo del lavoro, ma non meno importanti per divenire persone dotate di senso umano. I lunghi periodi di riposo forzato, la pervasività dei sintomi, l'aspettativa di vita che minacciosamente si accorcia (pensiamo alle diagnosi di cancro, all'attesa indefinita di un trapianto d'organo): esperienze di questo tipo possono offrire, se accompagnate da una intenzionalità educativa coerente, la possibilità di maturare un senso di sé, del tempo e dell'umano che molti altri loro coetanei raggiungono solo in piena età adulta, o non raggiungono mai. Esperienze di questo tipo insegnano a chiedere aiuto consentendo di acquisire la virtù dell'umiltà; consentono per altro di imparare a fidarsi degli altri, a relazionarsi e a comunicare con gli altri; consentono anche di prendere consapevolezza delle proprie emozioni e di quelle altrui, maturando una competenza emotiva fondamentale nella relazione. L'esperienza del dolore sa offrire la possibilità di conoscere un nuovo ordine delle cose imparando a dare priorità a ciò che per l'umano ha senso e lasciando al contempo andare tutto l'insensato che questo mondo ospita; fortifica nel senso che rende coraggiosi perché troppo spesso la malattia minaccia la vita e ciò che resta è solo provare ad affrontarla.

5. Conclusione

La scuola secondaria, di primo o secondo grado, l'università debbono poter divenire per questi ragazzi un mezzo per accedere ad un futuro di ricchezza, se anche non economica almeno simbolica e relazionale, che consenta loro di acquisire un'adultità di pie-

³⁹ H. Giroux, *Critical Pedagogy*, cit. p. 69

⁴⁰ Don Milani e i ragazzi della scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1990.

⁴¹ P. Mayo, *Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire*, in "Studies in Philosophy and Education", 26(6), pp. 525-44, 2007.

nezza, in termini umani e di senso: questo appare l'unico modo per loro per non essere e non restare esclusi, chiusi fuori da un mondo che corre troppo veloce e si ferma troppo poco a guardare chi ha lasciato indietro. Forse la via corretta diventa ripensare la scuola come possibilità di incontro, così come ci insegnavano Caputini, Milani, Freire, ci insegnano oggi Diplo, Simon, Schenke, Gioroux, etc.: per questi giovani si potrebbe rivelare più coerente di qualsiasi altro percorso poter accedere a reali occasioni di inclusione nella classe, facendo spazio tra i contenuti teorici e disciplinari a momenti nei quali lo scambio reciproco tra ragazzi e tra i ragazzi e gli insegnati diventi possibilità per questi adolescenti vulnerabili di fare dono agli altri di quelle competenze e consapevolezza che hanno potuto maturare nei loro percorsi di difficoltà. Parlare di sé, delle proprie fragilità, delle capacità apprese nella gestione dei propri limiti, può aiutare il gruppo classe a comprendere che cosa sia la fatica, che cosa sia il limite, traendone esempio nel riconsiderare le personali scale di priorità e valori: piuttosto che essere una perdita di tempo (quel tempo didattico ritenuto prezioso e da investire solo nel capitale culturale) esso può diventare un esercizio di crescita etica e valoriale, un arricchimento per l'essenza stessa dell'umano che per altro non può che giovare ad adolescenti e giovani le cui esistenze spesso restano impigliate nella trama dell'autoreferenza⁴². Dall'altra parte, per coloro che si raccontano e trovano ascolto e comprensione la sensazione di non essere più soli, di non essere più diversi diventa matrice di legami profondi e di ritrovata fiducia in sé stessi, di possibilità di reciproco supporto negli apprendimenti così come nelle strade della vita ancora lunghe da percorrere. Da tali incontri può nascere in tutti gli interlocutori un nuovo modo di guardare il mondo, una conoscenza che non è più unilaterale, definita dall'alto da interessi politici o economici, ma definita dal basso, dalla fragilità e dal limite, un limite che è anche spesso indice di possibilità umana. Creare occasioni di scambio e di crescita, attraverso spazi di condivisione identitaria e conoscitiva, rappresenta di fatto una strategia che appare essenziale per creare nella classe una comunità di parola, conoscenza e mutuo supporto, di sostegno all'altro sostituendo alla competizione la collaborazione, all'autoreferenzialità, la comprensione e il mettersi in relazione con l'altro da sé⁴³.

Perché tutto questo accada, occorre che questi ragazzi possano accedere alla scuola e all'università e che sia garantita loro la possibilità di non usufruire solo delle briciole di queste istituzioni, ma di divenirne parte visibile e attiva. Per questo, tuttavia, pedagogisti, educatori e maestri debbono comprendere quanto sia importante non lasciare questi ragazzi nell'invisibilità alla quale la loro condizione rischia di condannarli; quanto sia fondamentale, cioè, cercarli per ascoltare le loro richieste, per aiutarli a svelare le loro capacità e orientarle per poter essere valorizzate. La legislazione italiana dovrebbe per altro impegnarsi a migliorare le misure di compensazione previste ad oggi, investendo maggiori risorse economiche per aumentare il personale docente da dedicare in modo esclusivo tanto alla scuola in ospedale quanto all'istruzione domiciliare e creando istituti simili anche per il percorso universitario; ancora, potenziando la didattica a distanza (ormai divenuta strumento elettivo nella scuola della nostra contemporaneità pandemica), per favorire più che le lezioni frontali, la possibilità di interazione e di scambio tra ragazzi e tra ragazzi e docenti.

⁴² D. Bruzzone, *Letà della crisi nel tempo della crisi: l'adolescenza può dirsi ancora una fase di transizione?* in P. Barone (a cura di), *Vite di flusso. Fare adolescenza oggi*, Milano, Franco Angeli, 2018, p. 39

⁴³ R. I. Simon, D.A. Diplo, A. Schenke, *Learning work: A critical pedagogy of work education*, cit., p. 9

Questi ragazzi, questi giovani e futuri adulti, forse non diventeranno capitani d'industria, non potranno probabilmente arricchirsi grazie al loro lavoro, forse non potranno neppure svolgere un lavoro se non per brevi tratti della loro vita. Ciononostante, in quanto persone hanno diritto alla possibilità di comprendersi, di comprendere i propri diritti e di esprimere le proprie competenze per trovare in un qualsiasi tipo di attività siano in grado di fare, una possibilità di senso umano. A noi, pedagogisti prima che ad altri, è assegnato il compito di renderlo possibile.

Bibliografia

- Alon S., Tienda M., *Diversity, opportunity, and the shifting meritocracy in higher education*, in "American Sociological Review", 72(4), pp. 487-511, 2007.
- Balfe M., Doyle F., Smith D., Sreenan S., Brugha R., Hevey D., Conroy R., *What's distressing about having type 1 diabetes? A qualitative study of young adults' perspectives*, in "BMC endocrine disorders", 13(1), pp. 1-14, 2013.
- Bauman Z., *Vita liquida*, Bari-Roma, Laterza, 2008
- Beck U., *La metamorfosi del mondo*, Bari-Roma, Laterza, 2017
- Belloc F., Maruotti A., Petrella L., *University drop-out: an Italian experience*, in "Higher education", 60(2), pp. 127-138, 2010.
- Bobbo N., *La diagnosi educativa in sanità*, Roma, Carocci, 2020
- Bobbo N., *Ad ali legate. Adolescenza e malattia cronica*, Padova, Cluep, 2010
- Boni A., Lozano J. F., *The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education*, in "Higher Education", 54(6), pp. 819-831, 2007.
- Bray V. J., Dhillon H. M., Vardy J. L., *Systematic review of self-reported cognitive function in cancer patients following chemotherapy treatment*, in "Journal of Cancer Survivorship", 2(4), pp. 537-559, 2018.
- Bruzzone D., *L'età della crisi nel tempo della crisi: l'adolescenza può dirsi ancora una fase di transizione?* in P. Barone (a cura di), *Vite di flusso. Fare adolescenza oggi*, Milano, Franco Angeli, pp. 30-55, 2018.
- Buzzetti R., Zampetti S., Pozzilli P., *Impact of obesity on the increasing incidence of type 1 diabetes*, in "Diabetes, Obesity and Metabolism", 22(7), pp. 1009-1013, 2020;
- Eriksen T., *Fuori controllo. Un'antropologia del cambiamento accelerato*, Torino, Einaudi, 2018.
- Forton D. M., Thomas H. C., Murphy C. A., Allsop J. M., Foster G. R., Main J., Wesnes K. A., Taylor-Robinson S. D., *Hepatitis C and cognitive impairment in a cohort of patients with mild liver disease*, in "Hepatology", 35(2), pp. 433-9, 2002.
- Gini A., *Work, identity and self: how we are formed by the work we do*, in "Journal of business ethics", 17(7), pp. 707-14, 1998.
- Giroux H., *Critical Pedagogy*, London-New York, Bloomsbury Academic Publishing, 2020.
- Giroux H., *Literacy, and the Pedagogy of Political Empowerment*, in R. I. Simon, D.A. Dippo, A. Schenke (editors), *Learning work: A critical pedagogy of work education*. New York - NY, Greenwood publishing group, p. 7-10, 1991.
- Giustini C., *Educazione e povertà: esercizi di approssimazione*, in C. Giunti, A. Tolo-

- melli (a cura di), *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi*, Milano, Franco Angeli, pp.118-119, 2012.
- Frankl E. V., *La sofferenza di una vita senza senso: psicoterapia per l'uomo di oggi*, Milano, Mursia Editore, 1993.
- Grunberg S. M., Deuson R. R., Mavros P., Geling O., Hansen M., Cruciani G., Daniele B., De Pourvoirville G., Rubenstein E. B., Daugaard G., *Incidence of chemotherapy-induced nausea and emesis after modern antiemetics: Perception versus reality*, in "Cancer: Interdisciplinary International Journal of the American Cancer Society", 100(10), pp. 2261-668, 2004.
- Gudeva L.K., Dimova V., Daskalovska N., Trajkova F., *Designing descriptors of learning outcomes for Higher Education qualification*, in "Procedia-Social and Behavioral Sciences", 1, pp. 1306-1311, 2012.
- Howard V. F., McLaughlin T. F., Vacha E. F., *Educational capital: A proposed model and its relationship to academic and social behavior of students at risk*, in "Journal of Behavioral Education", 6(2), pp. 35-52, 1996.
- Ireys H. T., Salkever D.S., Kolodner K.B., Bijur P. E., *Schooling, employment, and idleness in young adults with serious physical health conditions: effects of age, disability status, and parental education*, in "Journal of Adolescent Health", 19(1), pp. 25-33, 1996.
- Jonnaert P., Masciotra D., Barrette J., Morel D., Mane Y., *From competence in the curriculum to competence in action*, in "Prospects", 37(2), pp. 187-203, 2007.
- Maffeis C., Mancioffi V., Piona C., Avossa F., Fedeli U., Marigliano M., *Type 1 diabetes prevalence and incidence rates in the pediatric population of Veneto Region (Italy) in 2015–2020*, in "Diabetes Research and Clinical Practice", 179, pp. 109020.
- Mayo P., *Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire*, in "Studies in Philosophy and Education", 26(6), pp. 525-44, 2007.
- Milani Don L. e i ragazzi della scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1990.
- Mijs J.J., *The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education*, in "Social Justice Research", 29(1), pp. 14-34, 2016.
- Murray P. D., Dobbels F., Lonsdale D. C., Harden P.N., *Impact of end-stage kidney disease on academic achievement and employment in young adults: a mixed methods study*, in "Journal of Adolescent Health", 55(4), pp. 505-512, 2014.
- Pinquart M., Shen Y., *Depressive symptoms in children and adolescents with chronic physical illness: an updated meta-analysis*, in "Journal of pediatric psychology", 36(4), pp. 375-84, 2011.
- Simon R. I., Dipbo D.A., Schenke A., *Learning work: A critical pedagogy of work education*. New York – NY, Greenwood publishing group, 1991.
- Spencer L.M., Spencer P.S., *Competence at work models for superior performance*, Hoboken NJ, John Wiley & Sons, 2008.
- Sullivan W.M., *Vocation: where liberal and professional educations meet*. Paper at the fourth annual conversation on the liberal arts, 2004.
- Thorne S. E., Kirkham S. R., Henderson, A., *Ideological implications of paradigm discourse*, in "Nursing Inquiry", 6(2), pp. 123-131, 1999.
- Tolomelli A., *Dire povertà*, in C. Giunti, A. Tolomelli (a cura di), *Approssimarsi alla pov-*

- ertà tra teorie, esperienze e buone prassi*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp.52-89.
- Von Korff M., Katon W., Lin E. H., Simon G., Ciechanowski P., et al., *Work disability among individuals with diabetes*, in "Diabetes care", 28(6), pp. 1326-1332, 2005.
- Warner C. K., *A cure for narration sickness: Paulo Freire and interdisciplinary instruction*, in "Journal of Thought", 47(4), pp. 39-49, 2011.

Merit, competence and human capital

ANDREA CEGOLON

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università di Macerata

Corresponding author: andrea.cegolon@unimc.it

Abstract. Contemporary pedagogy is called to measure itself against two categories, merit and competence, which have become central to the third millennium's cultural debate and educational policies. If merit is considered the only weapon against privilege, education based on skills is considered the only lever of social equalization. But the concept of merit, which has now entered the common language, open to an interpretative ambiguity because the economic meaning tends to prevail over the pedagogical one. The article identifies a clarifying passage by connecting merit to competence using the theory of human capital considered in the evolution from Becker to Heckman.

Keywords. Merit - Competence - Capability - Human Capital

1. Merit: an ambiguous concept

The word «merit» has largely been linguistically dissected. *Meritum* – from *Merere*, «to merit» – opens up a wide range to include a material meaning and also its opposite. It indicates both «to deserve a reward» and a material one, just to be clear; and by contrast the condition of one who is spiritually elevated and worthy of praise and esteem. In its material meaning, prevalent in modern-contemporary culture, the “term” merit refers to the Greek *Axios*, which indicates the economic value of a thing. On the other hand, in its immaterial dimension, merit was referred to by the ancients as fame, glory, honour, and was expressed with the term *Kleos*¹. Exactly from this point of view, in its connection to spiritual values that are remodeled over time, it has rightfully entered the field of education.

From an educational point of view, the merit is attributed to a spectrum of variables, not hierarchically distributed. It can be found in commitment, in self-discipline, in the effort of self-realisation and conquest of autonomy; it lies in the visibility one enjoys, coming from one's own planning capacity, from the possession of values, such as coherence, continuity, solidarity and openness towards others etc.; it is coherent with a life to improve oneself. Basically, on a strictly educational level, the connection to obstructive

¹ G. Tognon, *La democrazia del merito*. Roma, Salerno Editrice, 2016.

standards² is essential, but not so much as achieving that unity and harmony a subject can get by successfully resisting the contrasting pressures encountered in his existence³.

Nevertheless, the opposite is often the case. The space of spirituality referred to as merit is progressively restricted, in favour of a material conception. The yardstick is economic recognition, career progression, etc., which go hand in hand with meritocracy. As mentioned above, the imposition of objective standards gives rise to the variety and unpredictability of situations to the values expressed by the subject on its humanistic endowment.

Where and why does the mechanism of merit get stuck in a strict meritocratic vision? By virtue of his merits, his commitment to work, the game of luck, etc., the entrepreneur could conquer assets and social positions. Without giving any personal contribution, the next generation happens to live the high life, and with no merit gained on the field, on the well-being achieved, likely, with merit on the part of their parents. Living on the shoulders of society is an undeserved privilege – just, without any merit⁴. The circle quickly closes: the merit – claimed to counter privileges, resources inherited without a blow – ends up denying its *raison d'être*. The «principle of ascription – according to which the social position of an individual is attributed by the family or class to which he belongs – (*mits en demeure*) the principle of achievement, according to which the social position is achieved thanks to effort and perseverance conjugated with the talent that a subject shows to possess»⁵: a perfect example of the heterogenesis of ends. From a right and legitimate need, it turns into a conservative claim at the moment in which the harsh competition in life can be avoided by exploiting the positions reached by others⁶.

In addition, it takes more than those privileges. Age, too, is a kind of resource, and as such, it interferes in the sphere of merits. As a matter of course in human history, «the elderly have been the most enduring ruling class: once they have taken office, every aristocracy, every plutocracy has always been a gerontocracy as well; and even in a democracy, the government of the people, over the people, for the people, has meant the government of the elderly over the young, for the elderly»⁷. Put simply, the tendency to value experience more than merit is deeply rooted in our society, especially in the workplace. For the most capable, the most deserving, it is normal to «wait their turn». Informal but obligatory stages are obligatory and cannot be bypassed⁸. In this picture, the aporias in the idea of merit and the philosophy underpinning it are evident.

How to get out of this tangle of contradictions? Essentially we should manage to give space to the criterion of merit, the «principle of social organization based on

² R. Abravanel, *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Milano, Garzanti, 2008.

³ G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione*, Roma, Studium, 2018.

⁴ M. Young, *L'avvento della meritocrazia*, trad. it. di C. Mannucci, Roma, Edizioni di Comunità, 2014 (ed. orig. *The Rise of Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, London, Thames and Hudson, 1958), p. 14.

⁵ P. Barrotta, *I demeriti del merito. Una critica liberale alla meritocrazia*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1999, p. 15.

⁶ M. Young, *L'avvento della meritocrazia*, cit., pp. 208 et seq.

⁷ *Ibidem*, pp. 90-91.

⁸ G. Da Empoli, *La guerra del talento. Meritocrazia e mobilità nella nuova economia*, Venezia, Marsilio, 2000, p. 47.

the “criterion” of merit and not on the “power” of merit⁹. In Walzer’s view, the merit should be one, not the unique criterion for allocating resources, the distinction between merit and qualification, merit and competence being preliminary¹⁰. Merit deals, in fact, with the person, how he has fulfilled his duties, his duties; competence, on the other hand, though concerning the person¹¹, is also based on knowledge and skills pertaining to a particular position, to the role a specific service must guarantee. It can be simplified like this: for merit, we always look back at the work and professional path completed and the way and commitment that accompanied it. For the competence required by an office, the gaze is projected to the present future, having to predict the performance realistically expected from a subject.

2. Merit and pedagogy

The above must not lead to hasty delegitimations of the value of merit. Moreover, it represents the lever of the progress of democracy and, on a personal level, that of continuous improvement, which is the very basis of human educability. However, in pedagogy, the idea of merit requires further fine-tuning. Merit is a derivative, a concept of the second degree, concerning, as before said, the past, actions concluded, methods of intervention applied. Before merit comes the prerequisites of merit: individual talents and, above all, the conditions for developing them, starting precisely with the educational ones. You cannot draw a clear line between the before and after. In fact, the presence of merit is a constant; it is the motivational strategy par excellence that cannot be ignored, the guarantee to be recognized in an interactive process. This is what happens, for example, in the so-called «formative evaluation», the purpose of which is not to select the best but to offer support and help to face a critical phase in the learning process successfully.

We reiterate this point: merit is a derived concept, not a static reality, a model applicable *erga omnes*, in an abstract and generalised way. Indeed, it cannot escape a natural process of historicisation. Today, for example, school learning expectations coincide with the LEP, the essential levels of performance, and with the PECUP, the student’s educational, cultural and professional profile. However, it stops here; in pedagogy, you cannot formulate general and lasting standards to qualify merit, which is always personal and as such only recognizable in relation to the individual’s commitment, resources, and personal history. Farsighted and democratic choices such e.g. «equal opportunities» are only in view of their personalised application. We can know how to combine merit with actual needs and implement personalised educational interventions¹². As can be evident, we are in that line of educational reflection known as phonological pedagogy, which links

⁹ S. Zamagni, *Meritocrazie e meritorietà*, in https://www.aicon.it/wp-content/uploads/2017/01/Meritocrazia_e_Meritorietà.pdf, ultima consultazione 10 maggio 2022, p. 4

¹⁰ M. Walzer, *Sfere di giustizia*, trad. it. Di G. Rigamonti, Feltrinelli, Milano, 1987 (ed. orig. *Sphere of Justice: A Defence of Pluralism And Equality*, New York, NY, Basic Books, 1983), pp. 141 et seq.

¹¹ A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008; G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2004.

¹² S. Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, Brescia, Scholè, 2021; D. Miliband, L'apprendimento personalizzato: scegliere e avere voce in capitolo, in CERI (Centro per la ricerca e l'innovazione nell'insegnamento) e OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) (a cura di), *Personalizzare l'insegnamento*, Bologna, il Mulino, pp. 33-48.

with the issue of capacitation where, while moving from the purely economic side, we can detect and exploit useful pedagogical ideas¹³.

The term *capacitation* is due to a great contemporary Indian scholar, A. Sen. This can be explained by the title of one of his famous essays, *Development as Freedom*. To understand the meaning of the equation, development-freedom, it is necessary to have a clear understanding of the meaning of freedom, according to Sen. It owes a lot to adequate material and political conditions. However, it is achieved only by knowing how to make good use of the goods we need. The set of alternative combinations of functions that one can achieve is capability¹⁴. Nevertheless, where does it come from, and how this competence is created? Here is the point. Education and training are the necessary tools to promote and support the process of skills, the activation in the subject of his resources in view of mastering them. The capability approach, centred on what people can do and be, is based on an ideal representation of human life as worth living, such as driving the idea of merit in education. This interpretation of merit and justice has significantly boosted education and training regarding skills.

3. Merit, competence and human capital

Sen's assumption – development converging with pedagogical ones on competencies – is also crucial for another aspect. In fact, it is easier for us to deal with contemporary problems: complex and globalized societies require an ecological approach to grasp the present interdependence. In essence, the variety and intersections of the issues focus on an unescapable educational evolution: the increasing importance of multidisciplinary and interdisciplinarity and, by contrast, the impossibility of the various disciplines to entrench themselves in the epistemological-disciplinary localism. The contamination of disciplines will be beneficial in expanding their original field of action, as proved by the growing semantic-lexical enrichment.

In this specific case, we refer to the diffidence with which pedagogy generally relates, still today, to an important and cross-discipline such as economics, not yet fully included among the educational sciences¹⁵. The tendency to negatively connote economic reasoning, as if profit were not part of human life and could not relate to ethics¹⁶, shows how a cultural conditioning deeply acts in our imagination¹⁷, as evidenced by the dialectical, not to say conflictual, relationship with the concept of human capital.

The following point of view is sustained here: «human capital» is a metaphor which profitably transits from the world of economics into pedagogy, thus favouring the development and success of skills. From this point of view, human capital theories are an

¹³ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, trad. it. di G. Rigamonti, Segrate, Mondadori, 2014 (ed. orig., *Development as Freedom*, Oxford, UK, Oxford University Press 1999), pp. 78 et seq.

¹⁴ *Ibidem*, p. 79.

¹⁵ M. Baldacci, M. E. Colicchi (Eds.), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, Milano, Franco Angeli, 2018.

¹⁶ A. Genovesi, *Lezioni di economia civile*, Milano, Vita e Pensiero, Milano, 2013; S. Zamagni, *L'economia del bene comune*, Città Nuova, Roma, 2007; L. Bruni, S. Zamagni, *L'economia civile. Un'altra idea di mercato*, il Mulino, Bologna, 2013.

¹⁷ A. Cegolon, *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*, Studium, Roma, 2020.

interesting example of cultural hybridization between two spheres – economic and pedagogical – still too much spaced from each other. On the one hand, the theories of human capital have exercised, in fact, a real externality towards pedagogy, favouring learning aimed at promoting skills; on the other hand, they have stressed a *pedagogisation* process that has led to the discovery of basic educational principles in training actions.

A quick overview of how the theories of human capital have emerged and taken hold will account for their role today in our society. The starting point is a generic idea of information¹⁸; the following step is the «knowledge economy»¹⁹; hence the sponsorship of competences through what we have called the empowerment of the subject. In other words, the ground for Sen's ideas has been prepared by Chicago School theorists (Schultz, Mincer, Becker etc.), to second-generation economists, such as Hanushek and Heckman.

3.1 The human capital of skills

Capital in everyday language typically indicates any form of accumulated wealth that allows for a surplus to be obtained or, in any case, such as to promise an enjoyment, a profit, the means helping to produce more and better. All in all, it indicates any sum of money that bears or can yield a net gain²⁰.

The first author to introduce this concept was the classical economist Adam Smith. In his famous work *The Wealth of Nations* (1776)²¹, he claims wage differentials consist in the difficulty of learning a trade and in the need to offset the costs of acquiring a specific qualification.

Only in the second half of the last century, thanks to the pioneering work of economists from the University of Chicago, such as the aforementioned Jacob Mincer, Theodore Schultz and Gary Becker, we are witnessing a revival of the issue, to which we owe the birth of the theory or, better, of the theories of human capital. The authors of the Chicago School try to provide a scientific justification for two beliefs through these two steps: the level of stock of human capital in people sets out a different level in people whose remuneration is in thus increased; the overall level of human capital influences the country's economic growth and development²².

In the authors just quoted, the expression «human capital» alludes to the set of knowledge, skills and competencies possessed as agents capable of producing income within the economic system. More generally, it refers to the complex of qualified human resources available to companies²³.

This increasing attention to the person, considered in economic language the intangible component of the economic enterprise, is the outcome of a less standardized consideration of work. Work is beginning to be appreciated as the most important manifestation of human capital when the tayloristic impersonal-scientific approach establishes an alli-

¹⁸ D. Foray, *L'economia della conoscenza*, Bologna, il Mulino, 2006.

¹⁹ E. Rullani, *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valori con la conoscenza*. Roma, Carocci, 2004a; Id, *Economia della conoscenza. creatività e valori nel capitalismo delle reti*, Roma, Carocci, 2004b.

²⁰ A. Cegolon, *Il valore del capitale umano*, Franco Angeli, Milano 2012, pp. 29 et seq.

²¹ A. Smith, *Wealth of Nations*. Wordsworth Classics of World Literature. Ware, UK, Wordsworth Editions, 2012.

²² L. Biggeri, *Il capitale umano come risorsa strategica*. Global Collection, n.6, 2006.

²³ F. Praussello, M. Marengo, *Economia dell'istruzione e del capitale umano*, Bari: Laterza, 1996.

ance with people recognizing the value and dignity of workers. It is understood, in fact, that the quantity and quality of work depend on the state of health of the worker, on his physical and cognitive abilities, and on his skills and knowledge. In this way, we begin to define human capital in relation to physical capital²⁴.

The steps leading to the definition of human capital can be summarized as follows. Like physical capital, human capital is a resource produced and accumulated thanks to the investment process, for which present consumption is renounced in view of future benefits²⁵. Just as the investment of economic capital can ensure a future income, the school investment of a part of one's time allows for the accumulation of a wealth of knowledge, skills and competencies (human capital), which will translate into greater employment prospects and salary.

Like physical capital, human capital is not immune from the risk of depreciation and obsolescence²⁶. Knowledge and skills acquired over time can be forgotten or subsequently overcome by technological progress²⁷. Unlike physical commodities, it cannot be resold (unless the hypothesis of enslavement is considered). Neither is it possible to mortgage it since it is not allowed, for example, to finance the studies of children by hypothecating their increased future earning capacity. Furthermore, unlike physical resources, it is incorporated into a person. It coincides with knowledge, skills and competencies, which are unique in his way: they are not observable but only indirectly and partially detectable in the quality of his performance²⁸. Being at one with their holders, in order to provide for higher remuneration, the direct participation of the subjects involved is essential. (The opposite, for instance, occurs with the physical capital, which generates profit independently of the owner's direct participation, whose only task is enjoying his property rights). Another distinguishing trait is its precariousness. The path is signed by two impassable boundaries: time and space. In fact, good health or a high level of education cannot be expanded at will. They are termed. A final remark is on risk. The human capital is much more uncertain than the material one. To the uncertainty of the possibility of reaching the desired remuneration outlets, another factor must be duly evaluated and is linked to the fate, to what escapes any human control. The successful outcome of studies, all calculated in the duration of an entire active life, is not a matter of fact. The imponderable – accidents, obsolescence, conjunctures, etc. – can get the upper hand and completely change the course of our life²⁹.

It is not necessary to linger that much to bring out the forcing in an attempt to superimpose two concepts as different as human capital and physical capital. They are different; the only common idea is to accumulate as an investment aimed at production. However, the capitalised resources are so different that the initial attempt to assimilate them quickly shows how and how they differ from each other. Basically, the human capital gradually moves away from its economic matrix to discover a pedagogical dimension.

²⁴D. N. Weil, *Crescita economica. Problemi, dati e metodi di analisi*, Milano, Hoepli, 2007.

²⁵F. Prassuello, M. Marengo, *op. cit.* p. 20.

²⁶D. N. Weil, *op. cit.*, pp. 149-163.

²⁷G. S. Becker, *Il capitale umano*, trad. it. di M. Staiano, Roma-Bari, Laterza, 2009 (ed. orig. *Il capitale umano*, Roma-Bari, Laterza, 2009 2014 (ed. orig., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York, NY, National Bureau of Economic Research, 1964), p. 114.

²⁸D. Checchi, *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Bari-Roma, Laterza, 1997, pp-128-129.

²⁹A. Page, *Economia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna, 1974, p. 14.

It turns out to be something like a chapter in the book of training aiming to mobilise our human capability globally. Our purpose is now to account for this evolution.

3.2 Investing in the capacity of the person

In the speech *Investment in Human Capital*, held in 1960 at the American Economic Association, Theodore Schultz is the first economist to set off the importance of the human capital in development economics, particularly in agriculture³⁰. He notes that the skills acquired by farmers through education are of primary importance for the modernization of the agricultural sector. Like capital goods, skills are actual means of production, an investment, in fact, in human capital.

In the analysis of the human capital, Schultz is also to be taken for having highlighted the correlation between two opposite phenomena: on one side, the costs – expenses for school fees, books, transport, etc.; on the other, the foregone earnings, which an individual could have obtained if he had entered the labour market rather than continuing to attend school.

Schultz's research has been continued by Jacob Mincer, to whom we owe the explanation of the distribution of salaries among individuals. In his view, individual differences among workforce members are driven exclusively by their educational levels. He, too, identifies in the human capital – i.e. the years of schooling to acquire competence and skills in work – the variable that best accounts for the asymmetry of work pay³¹. Mincer's model leaves out the natural differences between men. Thus, the wage differences between the various jobs are due to the different duration of studies. In the case of the same profession exercised by different people, the gap is attributed to the experience accumulated in the workplace.

Unlike previous authors, Gary Becker emphasizes the differences between individuals. Different talents, intelligence, motivation, etc., are profoundly influential in education choice. Analyzing the characteristics of students who enrolled in college after high school, Becker noted a more average endowment of natural talent (identified on the basis of intelligence quotients in IQ tests) than those who interrupted their training careers at high school training³². On these data, Becker could demonstrate a positive correlation between ability and level of education. In short, the American economist concluded that it is reasonable to believe that, for the same number of years of study, the most capable people can be more productive and, in the future, earn higher incomes.

It was necessary to wait for the Coleman Report of 1966 for human capital scholars to include in their investigations “quantity” and the “quality” of education³³. The issue of school quality is considered through two approaches:

³⁰ T. W. Shultz, *Investment in Human Capital*, in «The American Economic Review», 51(1), pp. 1-17, 1961.

³¹ J. Mincer, *Schooling, Experience and Earnings*, New York, NY, Columbia University Press, 1974.

³² G.S Becker, *op. cit.*, pp. 201-254; P. Lovaglio, G. Vittadini, *Il concetto di capitale umano e la sua stima*, in M. Pellegatti, M. (Ed.), *Studi in ricordo di Marco Martini*, Milano, Giuffrè, 2004, pp. 147-167.

³³ J. S. Coleman, *Equality of Education Opportunity*, Washington, DC, U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 1966.

- i. measurement of student performance in standardized tests;
- ii. identification of the determinants that play a consistent role as a proxy for the quality of the school (eg. the experience of teachers, teacher education, the student/teacher ratio and so on (School Improvement)).

In this context rises, gaining ground, international research on assessment, such as the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). The surveys on educational achievement are headed by the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) and the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) to analyse knowledge, skills and competencies. But above all is the Program for International Student Assessment managed by OECD whose surveys mark a significant turning point in the deepening of human capital. Unlike TIMSS and PIRLS.

Unlike TIMSS and PIRLS, PISA evaluates, on the one hand, not so much curricular knowledge and skills, but rather the ability of students to use them in certain areas (mathematics, reading and reading comprehension, science and problem solving) to work on concrete problems of everyday life; on the other hand, with two aims: to face extracurricular components, such as learning motivations, opinion and self-concept and learning strategies. In other words, students' actual competence is assessed, their ability to give answers to complex questions. The most critical data, which marks a real turning point, is the strategy adopted: the questions are not expressed abstractly but must concern concrete context such to mobilize students' intellectual resources.

Hanuscheck's research is based on this line, according to which the quality of the school also has an indirect effect encouraging further education since there is a significant relationship between school participation and school quality³⁴. However, it is above all with Heckman that research on human capital formation converges with that of lifelong education. Not only with school, the training path begins in the family, after developing not only throughout the life span but also during the working period. In particular, according to Heckman, human capital is the result of the dynamic interaction of two sets of skills: *cognitive* abilities and *non-cognitive* abilities.

Cognitive skills are the result of two types of intelligence:

- «fluid» (Gf) or fluid reasoning, i.e. the ability to think logically and solve problems in all-new situations, regardless of the knowledge acquired (i.e. the ability to analyze new problems, identify underlying patterns and relationships to extrapolate a solution using logical reasoning);
- «crystallized» (Gc), represented by the depth and breadth of general knowledge individually possessed, as well as by the richness of vocabulary, the ability to reason using words and numbers (it is the product of educational and cultural experiences, constant interaction with fluid intelligence).
- *Non-cognitive abilities*. They are interpersonal skills, that is, the socio-emotional and relational traits typical of each personality, such as motivation, self-control, concentration, perseverance, self-esteem, etc.³⁵.

³⁴ E. A. Hanuscheck, The importance of School Quality, in P. E. Peterson, (ed.). *Our Schools and Our Future: Are We Still at Risk?*, Stanford, CA, Hoover Institution Press, 2003, pp. 141-173.

³⁵ T. Kautz, J. J. Heckman, R. Diris, B. ter Weel, L. Borghans, *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD Education Working Papers, No. 110, Paris,

Like pedagogical theories, Heckman argues that our human capital comprises cognitive and socio-emotional (non-cognitive) skills. Empirical evidence shows that these skills have a casual link with multiple outcomes, such as wages, school, health, non-risk behaviours (such as smoking, alcohol consumption, crime), and many other social and economic life aspects. They are both the result of the genetic endowment (natural abilities) but are also highly correlated with factors of the family context, such as education and family income. Differences in skills (gaps) between people and socio-economic groups arise from the earliest years, both on cognitive and non-cognitive levels.

To sum up, the path, here briefly recalled in the fundamental passages, demonstrates how research on human capital begins with the identification of objective components external to the subject, such as the duration of schooling, completely ignoring the subject (Schultz), who features no significant differences from the point of view of learning (Mincer). The diversity of outcomes, which are also recorded, are subsequently attributed rather to the quality of the school, even considering that not all students face the school commitment with the same skills and motivations. Gradually the focus of the research shifts toward the intangible components of the human capital, such as knowledge, skills and competencies. Here, however, the behaviourist approach begins to be overcome since the need to monitor, to use Sen's language, the process of empowerment in the person is primarily shared. All in all, it is evident that any difference in education – between the action just oriented towards the integral development of the subject and the action aimed at investing in human capital – falls away. Indeed, as Sen points out, «this objective which is narrower, can fall within the one based on human capacity, which is broader»³⁶.

4. Conclusion

The acknowledgement of these cultural developments in the economic field should favour the overcoming of our prejudices and bring closer two disciplines – pedagogy and economics – which move on the solid ground of practice and, therefore, are equally involved in issues about the core of human action, in every context. Whether it is a question of achieving an academic or work results, success in studies or work, lower is the impact of external factors – naturally objective – compared to internal, which have a subjective characterisation. Much of the expected result depends, in fact, on the protagonism of the subject who has to act in a situation. When economic theories recognise the centrality of human connotation in the human capital, the consequence is to acknowledge the specificity of the logic in humanistic accumulation: which, by the way, is not so much based on the accumulation of exogenous resources – in this case years of schooling – but on the mobilisation of endogenous powers, on cognitive and non-cognitive abilities, consistently oriented to certify the identity of the person and, therefore, his or her formation. Moreover, to stick to the contemporary pedagogical vocabulary, we argue that human formation translates into the agency – i.e. the capacity for autonomous personal and critical creative action – honesty merit sends back to human capital theories.

OECD Publishing, 2014

³⁶ A. Sen, *cit.*, p. 293.

They have contributed to the evolution of educational training, being a pragmatic turning point for pedagogy. An indirect proof comes from the training proposed in terms of skills, which is a more concrete way of dealing with learning and making the concept of merit more democratic.

For this reason, it is the right time to assign more educational centrality to the human capital, emphasising the positive effects on other aspects of life. Together with the production, we are the other agents of change. It is right and far-fetched to prize the relevance and scope of the human capital in pedagogy, but this is not enough; we need to take a further step. Perhaps it is fitting to acknowledge the supremacy of the capability approach, which, together with productivity, brings together both the idea of personal training/improvement and social change, thus operating the semantic synthesis of competence and merit.

References

- Abravanel R., *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano, 2008.
- Baldacci M., Colicchi E., *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, Franco Angeli, Milano, 2018.
- Barrotta P., *I demeriti del merito. Una critica liberale alla meritocrazia*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1999.
- Becker G. S., *Il capitale umano*, trad. it. di M. Staiano, Roma-Bari, Laterza, 2009 (ed. orig. *Il capitale umano*, Roma-Bari, Laterza, 2009 2014 (ed. orig., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York, NY, National Bureau of Economic Research, 1964).
- Bertagna G. (ed.), *Educazione e formazione*, Studium, Roma, 2018.
- Bertagna G., *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Biggeri L., *Il capitale umano come risorsa strategica*. Global Collection, n.6, 2006.
- Bruni L., L. Zamagni S., *Leconomia civile. Un'altra idea di mercato*, il Mulino, Bologna, 2013.
- Cegolon A., *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*, Studium, Roma, 2020.
- Cegolon A., *Il valore educativo del capitale umano*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente* Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008.
- Cecchi D., *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, Bari-Roma, Laterza, 1997.
- Coleman J. S., *Equality of Education Opportunity*, Washington, DC, U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 1966.
- Da Empoli G., *La guerra del talento. Meritocrazia e mobilità nella nuova economia*, Venezia, Marsilio, 2000.
- Dewey J., *Democrazia e Educazione*, trad. it. di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze, 1949 (ed. orig. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, NY, Macmillan, 1916).
- Foray D., *Leconomia della conoscenza*, Bologna, il Mulino, 2006.

- Genovesi A., *Lezioni di economia civile*, Vita e Pensiero, Milano, 2013.
- Hanusheck E. A., The importance of School Quality, in P. E. Peterson, (ed.). *Our Schools and Our Future: Are We Still at Risk?*, Stanford, CA, Hoover Institution Press, 2003, pp. 141-173.
- Kahn S., *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, Brescia, Scholè, 2021.
- Kautz T., Heckman J. J., Diris R., ter Weel B., Borghans L., *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD Education Working Papers, No. 110, Paris, OECD Publishing, 2014.
- Lovaglio P., Vittadini G., Il concetto di capitale umano e la sua stima, in M. Pellegatti, M. (Ed.), *Studi in ricordo di Marco Martini*, Milano, Giuffrè, 2004, pp. 147-167.
- Miliband D., *L'apprendimento personalizzato: scegliere e avere voce in capitolo*, in CERI-OCSE, *Personalizzare l'insegnamento* Bologna, il Mulino, Bologna, 2008, pp. 33-48.
- Mincer J., *Schooling, Experience and Earnings*, New York, NY, Columbia University Press, 1974.
- Nussbaum M. C., *Giustizia sociale e dignità umana*, trad. it. di E. Greblo, il Mulino, Bologna, 2002 (ed. orig. *Cultivating Humanity: Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Massachusetts, MA, Harvard University Press, 1998).
- Page A., *Economia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino, Bologna, 1974.
- Praussello F., Marengo M., *Economia dell'istruzione e del capitale umano*. Bari-Roma, Laterza, 1996.
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*, tr. it. di U. Santini, Feltrinelli, Milano, 2017 (ed. orig. *A Theory of Justice*, Cambridge, MA, The Belknap Press of Harvard University Press, 1971).
- Rullani E., *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valori con la conoscenza*, Roma, Carocci, 2004a.
- Rullani E., *Economia della conoscenza. creatività e valori nel capitalismo delle reti*, Roma, Carocci, 2004b.
- Scirè G., *Mala Università. Privilegi baronali, cattiva gestione, concorsi truccati. I casi e le storie*, Chiarelettere, Milano, 2021.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, trad. it. di G. Rigamonti, Segrate, Mondadori, 2014 (ed. orig., *Development as Freedom*, Oxford, UK, Oxford University Press 1999).
- Shultz T. W., *Investment in Human Capital*, in «The American Economic Review», 51(1), pp. 1-17, 1961.
- Smith A., *Wealth of Nations*. Wordsworth Classics of World Literature. Ware, UK, Wordsworth Editions, 2012.
- Tognon G., *La democrazia del merito*, Salerno Editrice, Roma, 2016.
- Walzer M., *Sfere di giustizia*, trad. it. Di G. Rigamonti, Feltrinelli, Milano, 1987 (ed. orig. *Sphere of Justice: A Defence of Pluralism And Equality*, New York, NY, Basic Books, 1983).
- Weil D. N., *Crescita economica. Problemi, dati e metodi di analisi*, Hoepli, Milano, 2007.
- Young M., *L'avvento della meritocrazia*, trad. it. di C. Mannucci, Roma, Edizioni di Comunità, 2014 (ed. orig. *The Rise of Meritocracy 1870-2033: An Essay on Educa-*

tion and Equality, London, UK, Thames and Hudson, 1958).

Zamagni S., Meritocrazie e meritorietà, in https://www.aiccon.it/wp-content/uploads/2017/01/Meritocrazia_e_Meritorieta.pdf, ultima consultazione 10 maggio 2022.

Zamagni S., *L'economia del bene comune*, Città Nuova, Roma, 2007.

La *reading literacy* tra educazione democratica ed educazione mercatoria. Una possibile rilettura deweyana

FABRIZIO CHELLO

Associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa

Corresponding author: fabrizio.chello@unisob.na.it

Abstract. The paper proposes an analysis of the recent debate on reading literacy in education, highlighting the opposing positions that identify functional reading as a tool either for democratic participation or for conforming to the market-meritocratic logic. Against this oppositional view, the article reconstructs the origin of reading literacy in order to explore, with Dewey, the possibility of rethinking functional reading in the light of a democratic vision of education and schooling.

Keywords. Reading Literacy - Democratic Education - School - Transaction - Experience

1. Lo sviluppo della *reading literacy*: un obiettivo dell'educazione democratica o mercatoria?

Negli ultimi decenni, sulla scorta di una sempre maggiore armonizzazione (o, secondo alcuni, omologazione) delle politiche di istruzione dei diversi Paesi occidentali¹, la progettazione e l'attuazione di pratiche educative volte allo sviluppo della *reading literacy* è diventata uno degli obiettivi prioritari delle istituzioni scolastiche non solo dei paesi di lingua e cultura anglofona, già da tempo intenti a promuovere tale abilità, ma anche di quelli di derivazione neolatina². Sempre di più, infatti, nei documenti strategici e nelle programmazioni didattiche dei paesi dell'Europa centrale e meridionale si insiste sulla necessità che la fioritura dell'abilità di lettura non debba avvenire più solo – come nelle tradizionali forme di alfabetizzazione – mediante pratiche di insegnamento volte all'apprendimento di strategie per la decodifica dei segni, l'interpretazione dei significati e la comprensione dei contenuti. Piuttosto è necessario proporre pratiche di insegnamento-apprendimento della lettura che consentano alle studentesse e agli studenti di «interagire con i testi» per riuscire, in altri ambiti di esperienza, le informazioni apprese a scuola «al

¹ Per un'analisi delle politiche educative relative alla *reading literacy* nei diversi Paesi europei, cfr. Eurydice, *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*, Bruxelles, Eurydice, 2011.

² Sul rapporto tra alfabetizzazione e *literacy* nei paesi anglofoni e neolatini, cfr. A.-M. Chartier & E. Rockwell, *Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants: alphabétisation vs literacy*, in «Histoire de l'éducation», 138, 2013, pp. 5-16.

fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società»³.

Tale passaggio verso la lettura funzionale consente di concepire questa abilità come strategica non solo per la crescita intellettuale e culturale dell'apprendente, secondo un modello di istruzione centrato prioritariamente su obiettivi scolastici, ma anche per la generazione di un solido legame tra l'apprendente e il contesto sociale, secondo un modello di istruzione che mira a una pluralità di obiettivi. Infatti, come si legge nella *UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020-2025)*, apprendere a leggere in maniera funzionale significa potenziare le risorse delle persone, consentendo loro – soprattutto in una società della conoscenza, come quella attuale – di aggiornarsi costantemente e consapevolmente, con molteplici conseguenze positive nella risoluzione di concreti problemi occorrenti in vari ambiti della vita quotidiana (studio, lavoro, salute, hobby, ecc.), nella costruzione di reti di comunicazione e di relazioni così come nella strutturazione di un più forte senso di appartenenza alla comunità⁴. In questa direzione, l'incremento delle abilità di lettura funzionale in un ampio numero di persone permette di ridurre le disuguaglianze legate all'età, al genere, alla classe sociale e all'appartenenza etnica, aumentando così l'inclusività delle nostre società.

Inoltre, la diffusione delle abilità di lettura, comprensione e riuso delle informazioni consente lo sviluppo di altre abilità come, ad esempio, l'analisi, la sintesi, l'argomentazione e la deliberazione. Queste ultime – come sottolineato in un ormai ventennale documento dell'OCSE – sono essenziali per una «partecipazione attiva e critica alla società»⁵, poiché consentono al singolo di sottoporre a verifica le informazioni attraverso processi di indagine e ricerca, i quali ampliano e diffondono la dinamica di costante apertura che costituisce la natura intrinseca delle società democratiche⁶. Ne consegue che la diffusione di pratiche educative volte allo sviluppo della *reading literacy* – e non più solo dell'alfabetizzazione tradizionale – ha l'obiettivo politico di incrementare in ciascuna persona quelle abilità essenziali a promuovere un maggiore impegno civico nella gestione della cosa pubblica e del bene comune. Ed è in questa direzione che si è sostenuto che i metodi di insegnamento volti allo sviluppo della lettura funzionale consentono, contrariamente alla passivizzazione indotta dalle vecchie forme di insegnamento della lettura, l'attivazione di un *engagement* al tempo stesso personale e sociale.

Tuttavia, una folta letteratura internazionale e nazionale ha questionato i concetti di impegno e partecipazione che emergono dalle politiche di organismi come l'OCSE, l'UNESCO e l'Unione Europea, avanzando l'ipotesi che la *reading literacy*, più che essere un'abilità che si iscrive in un quadro di educazione democratica, sia una abilità aderente alla logica mercatoria che sempre più caratterizza l'educazione nell'attuale economia neoliberista. Tale ipotesi deriva da un'attenta analisi dei documenti ufficiali delle suddette organizzazioni internazionali, da cui si evince che l'impegno e la partecipazione che deriverebbero dallo sviluppo della *reading literacy* sono prioritariamente e prevalentemente legati alla

³ OECD, *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, Paris, OECD Publishing, 2019, p. 28.

⁴ UNESCO, *UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020-2025)*, Paris, UNESCO, 2019, annex I, pp. 1-2.

⁵ I. Kirsch, J. de Jong, D. Lafontaine, J. McQueen, J. Mendelovits & C. Monseur, *Reading for Change. Performance and Engagement across Country*, Paris, OECD, 2002, p. 18.

⁶ Sulla natura 'aperta' delle società democratiche, cfr. K. Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, Roma, Armando Editore, 2018 (ed. or. 1945).

capacità del singolo di assumere una posizione soddisfacente nell'attuale società dell'informazione, usando le tecnologie digitali della comunicazione per produrre beni e servizi utili a collocarlo in maniera competitiva nel mercato del lavoro. In altri termini, il *civic engagement* del soggetto si sostanzia nell'uso dell'abilità di lettura funzionale per la diffusione e la riproduzione delle informazioni, intese come risorsa strategica non solo per il nuovo mercato del lavoro, ma per una intera società che funziona secondo le logiche di mercato⁷.

In questo senso, il passaggio dalle pratiche tradizionali di alfabetizzazione a quelle di tipo funzionale è ritenuto essere il frutto delle pressioni che il discorso neoliberista sta effettuando sull'educazione al fine di espandere la propria visione mercatista e concorrenziale dell'individuo e della società⁸. Infatti, la tenuta del sistema neoliberista dipende strettamente dalle politiche e dalle pratiche educative poiché questa forma economica, a differenza delle precedenti, non si basa più sul concetto di capitale fisico o finanziario, ma su quello di capitale umano. Lì dove tale concetto – proposto già da Smith nel XVIII secolo e sviluppato dalla Scuola di Chicago negli anni Sessanta e Settanta del Novecento – fa riferimento all'insieme di “conoscenze, competenze e abilità che ciascun individuo accumula nel corso della vita”⁹. Ne consegue che l'educazione e, in specie, l'educazione scolastica non sono più considerate dalla scienza economica esclusivamente come una spesa che pesa sul bilancio pubblico dello Stato¹⁰, ma sono intese come investimenti che devono essere effettuati sin dalla più tenera infanzia al fine di ottenere, in età giovanile e adulta, il più alto rendimento possibile¹¹.

La concezione dell'educazione come investimento che deve produrre un ritorno soddisfacente in tempi non troppo lunghi impone alle istituzioni educative, *in primis* a quelle scolastiche, di pensarsi come organizzazioni caratterizzate da un'idea imprenditoriale, da un'offerta di prodotto-servizio e da un sistema di valutazione che ne attesti la qualità e i benefici. Infatti, come ha evidenziato Baldacci, il sistema scolastico è obbligato a fare propri i meccanismi competitivi e gli imperativi di efficienza sociale delle aziende, con la conseguente trasformazione della sua identità pedagogica¹². Questi meccanismi e imperativi si esplicano nella richiesta di creare le condizioni, materiali e immateriali, che permettano all'individuo di sviluppare risorse cognitive e metacognitive in grado di farlo divenire efficace ed efficiente, nel presente, in ambito scolastico e, in futuro, sul mercato del lavoro. Ne consegue che, dal punto di vista prettamente pedagogico, il modello di essere umano che il neoliberismo propone è quello di un *homo oeconomicus*, da intendersi non più come individuo dedito allo scambio economico, secondo la concezione del primo capitalismo, ma

⁷ Sulla sovrapposizione tra società e mercato nelle politiche educative europee, cfr. R. Capobianco, P. Mayo e P. Vittoria, *Educare alla cittadinanza globale in tempi di neoliberalismo. Riflessioni critiche sulle politiche educative in campo europeo*, in «Lifelong Lifewide Learning», 32, 2018, pp. 34-50.

⁸ Sulla visione dell'individuo nell'educazione neoliberista, cfr. S. Casulli, F. D'Aniello e S. Polenta, *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberalismo*, Fano, Aras Edizioni, 2019.

⁹ M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Roma, Laterza, 2019, p. 11.

¹⁰ Per un'analisi del ripensamento del valore economico dell'educazione in un'ottica neoliberista, cfr. A. Cegolon, *Il valore educativo del capitale umano*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

¹¹ Sull'educazione come ritorno sull'investimento sin dalla prima infanzia si permette di rimandare a F. Chello, *L'infanzia come Return On Investment? Un'analisi del rapporto tra pedagogia e politica a partire dal PNRR*, in M. Fiorucci, A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, pp. 207-216.

¹² M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

come individuo che trasforma la sua intera esistenza in un'impresa economica¹³.

L'idea-guida dell'educazione scolastica neoliberista, in effetti, è formare soggettività in grado di porsi quali imprenditori di sé stessi. Questa metafora, come sottolinea Tramma, porta con sé una visione individualista e privatistica della formazione dell'essere umano, secondo la quale ciascuno si 'costruisce' da sé, liberamente, e raggiunge gradi diversi di successo solo sulla base degli sforzi che compie e delle capacità che ha sviluppato attraverso le esperienze che ha condotto¹⁴. Questa visione dell'essere umano, che riprende e rafforza l'idea cara alla cultura americana del *self-made man*, si sostanzia dell'ideologia del merito, secondo la quale la condizione di ciascuno all'interno della società non dipende da privilegi ottenuti dalla nascita ma da privilegi derivanti dall'agire individuale. In questo senso, l'ideologia del merito non combatte i privilegi ma, come ha sostenuto Boarelli in un recente saggio, li ripropone mediante una nuova logica oligarchica della differenziazione in classi sociali, che svuota – solo apparentemente – il concetto di 'classe' da dimensioni legate al censo e che lo sostanzia di caratteristiche soggettive e individuali quali abilità, capacità e competenze che compongono il talento¹⁵.

Tale svuotamento del sociale – ridotto a un insieme di soggettività assolutamente libere e indipendenti le une dalle altre – è un artefatto ideologico per almeno due ordini di motivi. Il primo è che la possibilità di fare esperienze con il fine di sviluppare abilità, capacità, competenze e, dunque, talento non deriva solo dagli sforzi individuali, ma anche dalle condizioni economiche, sociali e culturali di partenza che facilitano od ostacolano l'accesso a certi ambiti di attività. La seconda è che tale visione induce a considerare l'altro da sé alla stregua o di una risorsa da 'sfruttare' per perseguire il proprio progetto imprenditoriale o come un ostacolo da superare nella corsa al successo. Sicché all'interno di questa ideologia, il singolo, in quanto imprenditore di sé, o la famiglia, in quanto imprenditrice del merito del/la proprio/a figlio/a, devono accuratamente selezionare i propri investimenti affettivi, intellettivi, sociali e temporali per massimizzarne il profitto, trasformando di fatto ogni ambito di esperienza in un mercato¹⁶. Di conseguenza, anche la scuola diviene luogo di transazioni economiche ed è per questo che, sondando i bisogni dei suoi clienti, deve 'offrire' saperi utili così da ottenere in cambio una buona valutazione in termini di soddisfazione percepita¹⁷.

Infatti, nella prospettiva neoliberista, accecata dalla mania di valutare¹⁸, ogni servizio erogato va monitorato e misurato in termini di prestazioni raggiunte, perché è necessario andare a stimare il ritorno che l'individuo, la famiglia, la scuola e l'intera società ottengono dall'investimento economico effettuato in educazione. Il singolo, attraverso la valutazione della sua *performance*, può misurare il livello di capitale umano raggiunto e, dunque, il grado di competitività che lo separa dagli altri. Allo stesso modo, l'istituzione scolastica, a partire da tali dati, può verificare il suo valore aggiunto con il fine di miglio-

¹³ Sull'idea neoliberista dell'individuo come impresa economica, cfr. P. Maltese, *Foucault e la teoria del capitale umano*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», 2, 2015, pp. 27-48.

¹⁴ S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.

¹⁵ M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, cit.

¹⁶ P. Mayo & P. Vittoria, *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo*, Firenze, SEF, 2017.

¹⁷ Sul rapporto tra scuola e famiglia al tempo dell'educazione neoliberista, cfr. P. Dusi, *La corresponsabilità educativa fra famiglia e scuola*, in «Race/ethnicity», 2-3, 2006, pp. 1-10.

¹⁸ Sulla mania valutativa dell'educazione neoliberista, cfr. F. Coniglione, *Dalla valutazione distribuita a quella amministrata. Il caso italiano*, in «I problemi della pedagogia», 2, 2015, pp. 345-376.

rare la propria qualità prestazionale e comunicarla sul mercato per ottenere un miglioramento della propria reputazione¹⁹. In questa direzione, anche un saper fare di base come la lettura va costantemente misurato e valutato: da qui, la diffusione, a livello internazionale, dei programmi PIRLS e PISA dell'OCSE e, a livello nazionale, delle prove INVALSI che, come ha argomentato d'Agnese²⁰, riproducono – attraverso la falsa idea della neutralità degli strumenti strutturati – una visione conformativa dell'insegnamento, perché lo intendono come pratica di addestramento alla corretta esecuzione di tali test piuttosto che un sostegno allo sviluppo del pensiero critico²¹.

In questo senso, la diffusione del concetto e delle pratiche di *reading literacy* nelle istituzioni scolastiche dell'Europa centrale e meridionale, sotto la pressione dell'approccio neoliberista delle istituzioni internazionali, ha comportato un rovesciamento pedagogico da attenzionare con cura. Sulla base dell'ideologia del merito, le politiche internazionali hanno proposto pratiche di insegnamento-apprendimento della lettura funzionale che incidono «negativamente sulla qualità della didattica e sui processi d'inclusione»²² poiché, riducendo l'*engagement* sociale alla sola competizione mercatoria, hanno asservito la funzionalità della *reading literacy* alla logica economicistica del ritorno sull'investimento, svelando così il fatto che dietro la retorica della partecipazione democratica si cela in realtà una dinamica abilista, classista e concorrenziale. Ed è per tale motivo che contro tale visione neoliberista dell'educazione si stanno facendo strada, sia nella letteratura pedagogica sia nel più vasto dibattito culturale, approcci critici che, reclamando a buona ragione una educazione «non per profitto»²³, propendono per una educazione che ritorni ad essere esclusivamente occasione di crescita culturale, senza immediate finalità funzionaliste e utilitariste.

Tuttavia, il rischio di tali critiche è che, volendo liberarsi dell'acqua sporca, ossia della logica mercatoria dell'educazione neoliberista, gettino via con essa anche il bambino, ossia l'idea che l'educazione e che l'educazione scolastica, *in primis*, abbiano senso e valore poiché funzionali alla partecipazione democratica in società caratterizzate da economie capitaliste. La questione che ci si pone, dunque, è la seguente: come ripensare la *reading literacy* al fine di liberarla da una concezione mercatoria dell'educazione senza però dover contemporaneamente rinunciare al concetto di funzionalità della lettura? O, in altri termini, come rinunciare alla funzionalità neoliberista, che rende la partecipazione sociale sinonimo di competizione economica, senza cadere in «retrotopie»²⁴ pedagogiche che, rinunciando alla funzionalità *tout court*, rischiano di separare la scuola da qualunque forma di partecipazione sociale?

¹⁹ Sul rapporto tra valutazione e accountability nell'attuale scenario educativo, cfr. G. Castellana G. & C. Corsini, *Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione*, Lifelong Lifewide Learning, 31, 2018, pp. 56-78.

²⁰ V. d'Agnese, *Reclaiming Education in the Age of PISA. Challenging OECD's Educational Order*, London, Routledge, 2017.

²¹ Sull'educazione alla *reading literacy* come *teaching to test*, cfr. D. Manno, *L'alfabetizzazione per l'inclusione: conquista della parola e partecipazione*, in E. Corbi (a cura di), *La literacy in lettura. Prospettive pedagogiche e didattiche*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2016, pp. 143-166.

²² C. Corsini, *Sull'utilità e il danno di 'misurazione e valutazione' in educazione*, in Id. (a cura di), *Rileggere Visalberghi*, Roma, Nuova Cultura, 2018, p. 24.

²³ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2014 (ed. or. 2010).

²⁴ Z. Bauman, *Retrotopia*, Roma-Bari, Laterza, 2017 (ed. or. 2017).

2. Ripensare la *reading literacy* alla luce del pensiero pedagogico deweyano

Per rispondere alle domande che chiudono il precedente paragrafo, si propone qui di differenziare il concetto di '*reading literacy*' dall'interpretazione che il modello neoliberista ne ha dato. Se, infatti, è vero che la diffusione delle pratiche di lettura funzionale nelle scuole dei Paesi di lingua e cultura neolatina è avvenuta recentemente sulla base della suddetta concezione mercatoria dell'educazione, è altrettanto vero – come attestato dalla più recente letteratura storico-educativa²⁵ – che l'idea di rendere funzionale la lettura ha radici molto più longeve nelle culture anglofone e che tali radici hanno perseguito finalità e obiettivi molto diversi da quelli attuali. Come è stato dimostrato dalla storica dell'educazione Anne-Marie Chartier, la nascita e lo sviluppo concettuale della categoria di '*reading literacy*' sono da far risalire alla svolta pedagogica, avvenuta agli inizi dello scorso secolo negli USA, volta a definire nuovi modelli educativi e scolastici, tra i quali l'educazione progressiva e le scuole attive²⁶. È in quel clima culturale che ci si impegnò ad elaborare pratiche di insegnamento-apprendimento della lettura che non passivizzassero gli studenti e le studentesse, ma che gli consentissero di sviluppare tale abilità in maniera funzionale ai loro bisogni e alla loro partecipazione sociale.

Più precisamente, collocare la nascita del concetto di '*reading literacy*' nell'ambito delle pedagogie attiviste e progressiste di inizio secolo scorso, fortemente impegnate nella costruzione di un modello di scuola alternativo a quello trasmissivo e conformativo fino ad allora in voga, consente di pensare la generazione delle pratiche di insegnamento-apprendimento di stampo funzionale come una risposta complessa e articolata al confronto-scontro tra i due processi che influenzarono, in Occidente, la nascita del sistema scolastico come lo conosciamo oggi. Tali processi sono l'industrializzazione e la democratizzazione ed essi individuarono nell'alfabetizzazione scolastica un obiettivo comune, sebbene il raggiungimento di tale obiettivo abbia dato vita a interpretazioni diverse e in alcuni casi opposte. Infatti, il dibattito pedagogico di quegli anni e di quelli successivi si caratterizzò spesso per un *aut-aut* secondo cui il processo di industrializzazione avrebbe spinto per una «alfabetizzazione di base che [...] aiut[i] [i/le giovani] a lavorare meglio e, soprattutto, a produrre di più»²⁷, mentre il processo di democratizzazione avrebbe puntato alla formazione del pensiero critico così da consentire agli/alle apprendenti di divenire cittadini/e capaci di gestire le trasformazioni in atto²⁸.

In effetti, la compresenza di questi due obiettivi dette vita, nel corso dell'Ottocento, a un metodo di insegnamento-apprendimento della lettura estensiva caratterizzato da almeno due livelli. La suddivisione del *curriculum* di studio in un primo livello, volto allo sviluppo delle abilità tecniche di lettura, avallò di fatto l'istanza economico-industriale di 'ottenere' velocemente risorse umane alfabetizzate da impiegare nel mercato del lavoro, mentre i successivi livelli di apprendimento, volti allo sviluppo delle abilità cultu-

²⁵ Per un'analisi pedagogica di tali studi, comprensiva di una ricca bibliografia, ci si permette di rimandare a F. Chello e D. Manno, *Ripensare la reading literacy per una scuola attuale*, in M. Musello e V. Cafagna (a cura di), *Transizione digitale. Temi e prospettive della scuola di oggi*, Barletta, Cafagna Editore, 2021, pp. 109-130.

²⁶ A.M. Chartier, *Faire lire les débutants: comparaison de manuels français et américains (1750-1950)*, in «Histoire de l'éducation», 138, 2013, pp. 35-68.

²⁷ V. Sarracino, *La scuola casatiana e quella positivista (1859-1901)*, in E. Corbi & Id. (a cura di), *Politiche e riforme della scuola in Italia. Linee di sviluppo storico*, Napoli, Liguori, 2014, p. 29.

²⁸ F.M. Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, Roma, Editori Riuniti, 2007.

rali di lettura, sostennero l'istanza politico-democratica di formare cittadini consapevoli e critici. Tuttavia, il rapporto tra istanze politico-economiche e livelli di apprendimento, per quanto concepito come unitario, si rivelò essere di fatto discontinuo e separato. Tale discontinuità e separazione consentirono nel tempo – come, ad esempio, accadde in Italia – la diffusione di una visione «autoritaria» e «classista» della scuola²⁹, avente il fine di riprodurre più che ridurre la distanza tra la classe dirigente e le classi subalterne, mediante la separazione tra l'istruzione elitaria, fondata su conoscenze atte a sviluppare la capacità di pensare, e l'istruzione popolare, fondata su conoscenze utili a eseguire compiti tecnici³⁰.

È contro un tale sistema scolastico – di cui l'Italia rappresenta solo un esempio tra tanti – che, tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, il variegato e articolato (e perciò non privo di ambiguità e contraddizioni³¹) movimento dell'educazione attiva e delle scuole nuove elaborò, prima negli USA e poi negli altri paesi di cultura anglofona, pratiche educative volte a superare la lettura per sillabazione. Tale metodo – secondo gli/le attivisti/e – rendeva, per le/i debuttanti, la lettura una attività inutilmente noiosa e faticosa, poiché centrata esclusivamente sullo sforzo tecnico e non sul piacere di scoprire ciò che il testo narra. Con la conseguenza che le/gli apprenditi con un *background* socio-culturale debole, demotivate/i da attività così lontane dalla loro vita quotidiana, abbandonarono precocemente la scuola. Per tale motivo, i movimenti pedagogici di rinnovamento della scuola iniziarono a proporre nuove pratiche educative che, articolando la visione globale delle lettere con la loro riproduzione vocale, spingessero le studentesse/gli studenti debuttanti a riconoscere direttamente le parole intere all'interno di frasi o contesti semantici articolati, con il fine di sviluppare sin da subito la capacità di significazione, interpretazione e riuso delle informazioni.

Tali strategie di insegnamento-apprendimento – passate alla storia con nomi diversi: da 'look-say' (o 'look and say') a 'whole word', da 'sight word' a 'global method' – consentirono di ripensare l'educazione alla lettura nella direzione di una alfabetizzazione funzionale (*reading literacy*). Queste nuove pratiche, come si è detto, sorsero in un clima culturale molto ampio e non lineare, all'interno del quale oggi è possibile riconoscere la pedagogia deweyana quale approccio più maturo e complesso da un punto di vista epistemologico, teorico e metodologico. Tale pedagogia, in particolare, ha inteso rileggere e superare la secolare opposizione tra pensiero e azione, che le tradizionali pratiche di alfabetizzazione hanno riprodotto separando l'azione tecnica della lettura dal pensare con e attraverso la lettura. Lì dove, in Dewey, tale superamento avviene attraverso la consapevolezza della necessità di una teoria filosofico-pedagogica dell'esperienza e, in specie, dell'esperienza educativa che, analizzando in maniera critica i fondamenti della pratica, consenta all'educazione nuova e progressiva di non «diventare altrettanto dogmatica quanto l'educazione alla quale reagisce»³².

²⁹ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'età moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

³⁰ Sulla differenza tra istruzione popolare ed elitaria, cfr. D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965.

³¹ Sull'origine plurale dei movimenti di rinnovamento educativo e scolastico agli inizi del Novecento e sul loro rapporto con la pedagogia/le scienze dell'educazione, cfr. R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation, fin 19e, milieu du 20e siècle*, Berne, Peter Lang, 2006.

³² J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014, p. 9 (ed. or. 1938).

In particolare, la teoria dell'esperienza deweyana – emergendo dal superamento della concezione idealista dell'esistenza, alla quale il filosofo si era formato³³, mediante la rilettura filosofica della teoria darwiniana dell'evoluzione³⁴ – si fonda sulla ineludibile e naturale relazione tra organismo e ambiente. Tale relazione non è letta nel senso di una interazione tra due entità separate che entrano in contatto (= interazione), ma è intesa nel senso di due elementi da sempre compartecipi alla definizione di un sistema unitario (= transazione)³⁵. Ne consegue che l'esperienza non è 'proprietà' né dell'organismo – secondo la concezione idealista del soggetto che pone la realtà – né dell'ambiente – secondo la concezione realista della realtà che si iscrive nel soggetto –, ma è flusso vitale che accade e, accadendo, genera un nuovo equilibrio tra le parti³⁶. Lì dove in questo flusso vitale di tipo relazionale (o sarebbe meglio dire, transazionale), l'agire dell'organismo sull'ambiente non può essere scisso dall'agire dell'ambiente sull'organismo. Ciò significa che tutte quelle proprietà che solitamente sono attribuite all'organismo – conoscenze, capacità, abilità, competenze – sono in realtà proprie dell'unitario sistema transattivo organismo-ambiente e, dunque, in ultima analisi, della situazione esperita³⁷.

In questo senso, il pensiero, quale funzione organica di tipo intellettuale, scaturisce da una situazione problematica in cui i sensi e la motricità non sono sufficienti a ristabilire un equilibrio tra organismo e ambiente; allo stesso modo, l'azione, quale risposta organica di tipo comportamentale, è il prodotto di una transazione tra organismo e ambiente che richiede un fare trasformativo³⁸. Ossia pensiero e azione in Dewey sono intimamente connessi perché hanno come radice comune l'esperienza. Ancor meglio si potrebbe dire che se il pensiero emerge come funzione organica in una situazione in cui l'agire abituale non ha ottenuto gli esiti sperati e, dunque, in cui è necessario indagare ciò che la rende così nuova e indeterminata³⁹, allora il pensiero, in quanto prodotto di un'indagine, è sempre un fare riflessivo⁴⁰. È tale concettualizzazione che spinge Dewey a pensare che l'educazione, quale pratica che consente la crescita del soggetto, non può che essere educazione al pensiero e, dunque, in ultima istanza, educazione all'indagine⁴¹. L'educazione è quella pratica che chiede al soggetto di agire in una situazione incerta, ma supervisionata, affinché sviluppi una riflessività che gli consenta di fare meglio e con maggiore consapevolezza.

³³ Per un'analisi dell'ascendenza idealista della pedagogia del giovane Dewey, cfr. T. Pezzano, *Il giovane Dewey. Individuo, educazione, assoluto*, Roma, Armando, 2007.

³⁴ Sul ruolo che la teoria evolutivista ha avuto nella pedagogia di Dewey, cfr. S. Oliverio, *Dal newtonismo al darwinismo epistemologico. Considerazioni filosofico-educative sulla categoria di transazione in John Dewey*, in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», 2, 2018, pp. 33-48.

³⁵ J. Dewey & A. Bentley, *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974 (ed. or. 1949).

³⁶ J. Dewey, *Esperienza e natura*, Torino, Paravia, 1953 (ed. or. 1929).

³⁷ Per un'analisi della teoria dell'esperienza deweyana, cfr. T. Pezzano, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

³⁸ Sulla dimensione naturale del rapporto tra pensiero e azione in Dewey, ci si permette di rimandare a F. Chello, *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2019, in particolare il terzo e ultimo capitolo.

³⁹ J. Dewey, *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1974 (ed. or. 1938).

⁴⁰ J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (ed. or. 1933).

⁴¹ Per un'analisi della relazione tra educazione e indagine nel pensiero di Dewey, cfr. M. Striano, *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2015.

Tale nesso tra esperienza, indagine ed educazione ha consentito al filosofo americano di elaborare una teoria pedagogica capace di leggere in modo realmente nuovo e progressista il rapporto tra scuola, industrializzazione e democratizzazione. È l'«idea di scuola»⁴² che Dewey propone – la cosiddetta scuola-laboratorio – ad agire la ‘pratica funzionale’ non come un mero asservimento alle richieste sociali (tanto delle industrie quanto dei governi), ma come uno spazio all’interno del quale il soggetto può confrontarsi in maniera riflessiva con tali richieste, analizzandole, decostruendole, accettandole o trasformandole⁴³. E ciò perché l’educazione, quale pratica di educazione all’indagine riflessiva, attiva più consapevolmente quella comunicazione transazionale che lega il soggetto alla comunità e la comunità al soggetto, rendendo la loro reciproca partecipazione qualitativamente più solida⁴⁴. Ne consegue che l’educazione e, in specie, l’educazione scolastica divengono il termine medio tra le istanze funzionali dell’economia industriale e le istanze partecipative della politica democratica.

In questo senso, l’approccio pedagogico deweyano offre importanti risorse argomentative per contrastare sia l’educazione mercatoria del neoliberalismo contemporaneo sia la critica al concetto di funzionalità proposta da alcune recenti retrotopie pedagogiche. Contro l’educazione mercatoria, infatti, il pensiero pedagogico deweyano ci ricorda che non esiste alcun soggetto assolutamente libero e indipendente, ma sempre e solo un soggetto che forma se stesso all’interno dell’unità sistemico-transazionale organismo-ambiente. Contro le retrotopie pedagogiche che criticano il concetto di ‘funzionalità’ *tout court*, il magistero pedagogico deweyano insegna che pensiero e azione emergono contemporaneamente dall’esperienza educativa, intesa quale momento di ricostruzione riflessiva del vissuto e, dunque, quale momento di mediazione tra una molteplicità di istanze, con la conseguenza che l’educazione è sempre funzionale al posizionamento critico del soggetto nel sistema sociale a cui co-appartiene. Sicché il possibile ripensamento della categoria concettuale di ‘*reading literacy*’ attraverso la pedagogia di Dewey consente di pensare la funzionalità come uno strumento di crescita emancipativa e non di assoggettamento conformativo del soggetto alla società.

In altri termini, l’approccio deweyano consente di giocare con il linguaggio neoliberalista per decostruirlo e sovvertirlo, perché riprende i suoi elementi cardine rileggendoli però nell’ottica di una educazione che punta alla crescita democratica del sistema transazionale individuo-società. Sicché è sulla base dell’orientamento pedagogico deweyano che è necessario oggi progettare, attuare, monitorare e valutare pratiche di educazione alla *reading literacy* che, contrastando l’approccio dominante del *teaching to test*, consentano alle/agli apprendenti di sperimentare la lettura come un’attiva laboratoriale attraverso cui riconoscersi come cittadini di una comunità democratica e non come imprenditori di sé stessi.

⁴² M. Baldacci, *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

⁴³ J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949 (ed. or. 1899).

⁴⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (ed. or. 1916).

Learning to learn: Grounding the Future of Education

EUGENIA GIOVANNA CAMPANELLA

Ricercatrice - Fondazione Politecnico di Milano

Corresponding author: eugeniagiovannacampanella@gmail.com

PATRIZIA GIORDANO

Ricercatrice - Fondazione Politecnico di Milano

Corresponding author: patrizia.giordano@polimi.it

Abstract. The paper is a dialogue with Gregory Bateson and Alvin Toffler, prophetic thinkers that in the middle of the 20th century envisaged, and called for, the education of the future. We owe to Bateson the idea of “learning to learn”, on which he began to reflect in the 1940’s and kept thinking throughout his life. The idea was later taken up by Toffler in *Future Shock* (1970), where he wrote that “the illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn.” The idea of learning to learn – as well as of metacognition – is widespread today, to the point of being considered one of the key competences needed in our time; however, it is still poorly understood and far from being applied as a guiding principle of educational practice in schools. The historical moment we are experiencing with the COVID-19 pandemic brings the urgent need for change in education, shifting from a paradigm based on merit to a paradigm based on competences. Urgency is an occasion but also a risk: the conditions of students with learning difficulties or in state of poverty might worsen and, overall, inequality might increase. A different, equal and deeply human scenario for the education of the future finds connections with ideas born in the 20th century and ready to germinate. Facing a future world of which we only know how different it will be from the present world, metacognition and learning to learn appear as the solid ground on which to build the future of education.

Keywords. learning to learn - metacognition - key competences - transdisciplinarity - educational psychology

1. Learning to learn: “the most important skill of all”.

In 2006, the European Union officially recognises the importance of learning to learn and places it among the 8 Key Competences for Lifelong Learning¹.

¹ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).

According to the 2006 Framework, ‘learning to learn’ is *the ability to pursue and persist in learning, to organize one’s own learning, including through effective management of time and information, both individually and in groups. This competence includes awareness of one’s learning process and needs, identifying available opportunities, and the ability to overcome obstacles in order to learn successfully. [...] Learning to learn engages learners to build on prior learning and life experiences in order to use and apply knowledge and skills in a variety of contexts: at home, at work, in education and training.*

As a reaction to the inclusion of learning to learn among the key competences, instead of understanding and discussing the meaning of learning to learn and the role that the development of this competence would have in the students’ learning experience, it seemed that the scientific community focused on methods and tools for measuring learning to learn. Also this endeavor, without a sound and explicit theoretical framework and a shared understanding of the concept of learning to learn, turned out to be very challenging, because of both the complexity of the concept and the lack of agreement about its meaning².

Some research projects carried out in different European countries tried to explore how to measure learning to learn³. Furthermore, in 2005, the Analysis, Statistics and Indicators Unit of the DG for Education and Culture of the EU Commission asked the European Network of Policy Makers for the Evaluation of the Education Systems to develop indicators to assess and measure learning to learn as a skill.⁴

A 2008 JRC publication, titled *Learning to Learn: What is it and Can it Be Measured?*⁵, highlighted the need for an interdisciplinary approach to develop a clear definition of this complex skill.

In spite of this suggestion, researchers didn’t focus on finding a definition of learning to learn as a complex competence and eventually indicators for its measurement. Actually, in the 2018 Council Recommendation replacing the 2006 Key Competences Framework, the previous “learning to learn competence” was blend with a part of the “social and civic competences” under the new label of *personal, social and learning to learn competence*, loosening and lessening the power and impact that the previous formulation iconically had⁶.

² In the literature, intelligence or problem-solving are often considered very close to the definition of learning to learn (see Hoskins and Fredriksson, 2008).

³ See Kupiainen and Hautamäki, 2006; Meijer, Elshout-Mohr and Van Hout-Wolters, 2001; Elshout-Mohr, Meijer, Oostdam and van Gelderen, 2004; Meijer, 2007; Deakin Crick, Broadfoot and Claxton, 2004.

⁴ The test was administered in France, Italy, Cyprus, Slovenia, Finland, Austria, Spain and Portugal, and revealed several problems. Firstly, the definition of metacognitive abilities is influenced by cultural values. Secondly, it is hard to separate the influence of affective and cognitive dimensions (which influence each other’s) on metacognition. Thirdly, students report that experiences they had outside school have a stronger impact on metacognitive abilities than school experiences (Moreno, 2006).

⁵ Hoskins and Fredriksson (2008). The JRC (Joint Research Centre) is a Directorate-General of the European Commission, working as the Commission’s science and knowledge service. The JRC employs scientists to carry out research in order to provide independent scientific advice and support to EU policies (see https://ec.europa.eu/info/departments/joint-research-centre_en).

⁶ The new competence becomes “the ability to reflect upon oneself, effectively manage time and information, work with others in a constructive way, remain resilient and manage one’s own learning and career. It includes the ability to cope with uncertainty and complexity, learn to learn, support one’s physical and emotional well-being, to maintain physical and mental health, and to be able to lead a health-conscious, future-oriented life, empathize and manage conflict in an inclusive and supportive context.”

This choice has apparently bypassed the difficulties in defining learning to learn, taking away meaning and value of a unique construct. A 2020 JRC report (*European Framework for Personal, Social and Learning to learn Key Competences*), takes up the idea that learning to learn is *the most important skill of all*⁷ for facing the enormous challenges foreseen in the near future.

We agree on the statement “learning to learn is the most important skill” since it is at the foundation of any learning process, providing that its meaning is made clear. At this purpose, we propose to track the origin of the idea of learning to learn, tracing back through the statement and principles of Alvin Toffler in the 1970s to the first appearance of the concept in the early 1940s with Gregory Bateson. He shaped this concept at the crossroad of several disciplines he was exploring, embodying in his mental practise the principle of transdisciplinary enquiry. We believe that the original conception has the power to contribute to a fruitful understanding of this concept and of learning in itself.

2. Lessons from the past: Alvin Toffler and Gregory Bateson

In *Future Shock* Alvin Toffler wrote: «*the illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn*». It was 1970.

What we are living today as humankind is may be considered a shock: incredibly fast digital changes, climate change, the COVID-19 pandemic experience, and increasing inequalities (Cordini and De Angelis, 2021; Marmot and Allen, 2020). Toffler seems to predict what has been happening since the latest 90’s: everyone has access to a large amount of information, often inconsistent and in contradiction, but few of them have the abilities to filter and analyse what they listen or read.

In *The Third Wave* (1980), Toffler reflects on the changes occurred in the human civilisations and identifies three *waves*: the Agricultural, the Industrial and the Information Ages. In each of these three ages, humans have shaped corresponding skills. The Agricultural Age and the Industrial Age have in common routinary life rhythms and education systems accessed by a few. The Information Age, has changed completely the way of life for millions of people around the world because of the advent of computers, industrial and health technologies, and electronic communications. Toffler identified clearly the urgent need to change the paradigm of teaching, because he was able to foresee how fast changes would have occurred in the near future.

The concept of learning to learn originates in Gregory Bateson who coined the term *deutero-learning* in 1942. For Bateson, the reflection on learning is crucial because all the phenomena of communication – from those that interest genetics to those defined by the information sciences, crossing all the phenomena that the sciences of behaviour deal with – meet around learning. In this sense, his ‘learning theory’ has to do with the epistemological premises common to all living organisms, which is, in the end, the focus of Bateson’s interest.

⁷ Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M., LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020, p 57. The authors quote a sentence from EPSC (2019).

A law that allows us to describe communication phenomena – to which learning belongs – is the theory of logical types, contained in Russell and Whitehead's *Principia Mathematica*. The theory of logical types is made up of simple, and somewhat obvious, rules of formal discourse, the non-observance of which leads to paradoxes and fallacious discourse. According to the theory “no class can, in formal logical or mathematical discourse, be a member of itself; that a class of classes cannot be one of the classes which are its members; that a name is not the thing named; [...] that a class cannot be one of those items which are correctly classified as its non-members”⁸ since classes belong to an order of abstraction (i.e. a logical type) different from that of their elements⁹. The key is therefore the order of abstraction to which elements and classes belong.

Bateson's description of 'learning' takes into account the premise that learning is related to change. The change that is at stake in learning concerns the errors and the attribution of meaning (both closely connected to the context); in fact, I can speak of learning when I attribute a meaning to something to which I did not attribute it before, or when I no longer make an error that I made before. Applying the theory of logical types to learning as change, Bateson proposes a description that starts from the simplest level of learning, which he calls zero learning.

Zero learning is the case of the “specificity of response, which—right or wrong—is not subject to correction” and in which therefore “an entity shows minimal change in its response to a repeated item of sensory input”¹⁰. At this level there is no (more) learning, only execution, repetition, reaction.

“Learning I is change in specificity of response by correction of errors of choice¹¹ within a set of alternatives. Learning II is change in the process of Learning I, e.g., a corrective change in the set of alternatives from which choice is made, or it is a change in how the sequence of experience is punctuated. Learning III is change in the process of Learning II, e.g., a corrective change in the system of sets of alternatives from which

⁸ *The Logical Categories of Learning and Communication*, 1964, in Bateson (1972), p. 205.

⁹ Bateson explains this statement with an example: “If we classify chairs together to constitute the class of chairs, we can go on to note that tables and lamp shades are members of a large class of “nonchairs,” but we shall commit an error in formal discourse if we count the class of chairs among the items within the class of nonchairs. Inasmuch as no class can be a member of itself, the class of nonchairs clearly cannot be a nonchair. Simple considerations of symmetry may suffice to convince the nonmathematical reader: (a) that the class of chairs is of the same order of abstraction (i.e., the same logical type) as the class of nonchairs; and further, (b) that if the class of chairs is not a chair, then, correspondingly, the class of nonchairs is not a nonchair.” *Ibidem*, pp. 205-206.

¹⁰ *Ibidem*, p. 208.

¹¹ An organism can be wrong in many ways. “These wrong choices are appropriately called ‘error’ when they are of such a kind that they would provide information to the organism which might contribute to his future skill. These will all be cases in which some of the available information was either ignored or incorrectly used. Various species of such profitable error can be classified. Suppose that the external event system contains details which might tell the organism: (a) from what set of alternatives he should choose his next move; and (b) which member of that set he should choose. Such a situation permits two orders of error: The organism may use correctly the information which tells him from what set of alternatives he should choose, but choose the wrong alternative within this set; or He may choose from the wrong set of alternatives. [...] If now we accept the overall notion that all learning (other than zero learning) is in some degree stochastic (i.e., contains components of “trial and error”), it follows that an ordering of the processes of learning can be built upon an hierarchic classification of the types of error which are to be corrected in the various learning processes. Zero learning will then be the label for the immediate base of all those acts (simple and complex) which are not subject to correction by trial and error. Learning I will be an appropriate label for the revision of choice within an unchanged set of alternatives; Learning II will be the label for the revision of the set from which the choice is to be made; and so on”. *Ibidem*, p. 210.

choice is made”¹². The hierarchy could go on indefinitely even though learning III is already very difficult to occur and indeed, “to demand this level of performance of some men and some mammals is sometimes pathogenic”¹³.

Learning II – or learning to learn or “deutero-learning”¹⁴ – has to do with the way we segment experience, with the contexts to which we relate events and which, therefore, give them meaning and sense, and therefore with what we call ‘character’, ‘attitudes’, ‘values’. “These habits might all be, in some sense, by-products of the learning process”¹⁵. Schools and their practises of learning processes should therefore be called upon to reflect on how to ensure that their students view learning and learning contexts with interest and associate them with experiences of pleasure, satisfaction and self-fulfilment to be pursued throughout their lives.

3. The role of metacognition in deconstructing the misleading idea of meritocracy

Starting from Toffler’s statement about “the illiterate of the 21st century”, linguistic and mathematical illiteracy are still a crucial problem in Italy¹⁶ – recently worsened by the measures adopted to fight the COVID-19 pandemic (Milia et al., 2021). We assume in this paper that the learning to learn competence may be a very functional strategy to address these difficulties.

The first step to develop the learning to learn competence is to work on metacognition, which is the ability of a person to *think about her thoughts*. To define metacognition, we refer to Piaget (1959)¹⁷ who identified the age of around 11 as the moment when children move into the thinking “formal operational stage” and become able to reflect on their thoughts and do abstract operation on their ideas. Metacognition is an ability that everyone develops, however it is educators’ responsibility to lead students to focus on reflecting on the learning processes.

Metacognition corresponds to educational approaches committed to democracy and equity, which consider plurality and differences as strengths and education as an opportunity for all to develop personal and unique abilities, thoughts and values. Meritocracy corresponds to neo-liberal and capitalistic values that celebrate *talent, attitudes and individual abilities* and it has been defined as *a system that fosters and rewards effort, ability, and talent through competition to determine social standing*.¹⁸

¹² *Ibidem*, p. 214.

¹³ *Ibidem*, p. 214.

¹⁴ So it is defined for the first time by Bateson in the essay of 1942, *Social Planning and the Concept of Deutero-Learning*, in Bateson (1972).

¹⁵ *Ibidem*, p. 130.

¹⁶ According to the Italian Ministry of Education Annual Report about the results of INVALSI tests, in 2021 the 39% of students attending lower secondary school do not show sufficient linguistic competences and the 45% do not have sufficient mathematical skills for their age and level of education. The report shows also that 2021 results are significantly worse than 2019 results (+5 percentage points in linguistic competence area and +6 percentage points in mathematical skills); this confirms the hypothesis of a strong impact of the measures to contrast COVID-19 - as lockdown and distance learning - on students’ education, especially for students with learning and socio-economic difficulties (ISTAT and Save The Children, 2021).

¹⁷ Piaget, J. (1959). *The language and the thought of the child* (3rd ed.). Routledge & Kegan Paul, London.

¹⁸ <https://sociologydictionary.org/person/>

A misleading argument for the meritocratic discourse is that access to education is guaranteed for all. Instead of serving the cause of democracy and equity, the fact of formally giving access for all is instrumental to an economic system based on mass production and consumption. An access formally given is not enough: non-standard features in general – linked to neuro-diversity, physical disabilities, cultural capital, socio-economic status, minorities and immigrants' backgrounds, etc. – and the biases associated to them can result in unequal opportunities. Inequalities are experienced by many students since primary school and have a strong impact on their educational and then career paths (Bourdieu and Passeron, 1970; Reay, 2021; Mijis, 2019; Zivony, 2019; Crozier, 2018; Micheletta and Emili, 2013). Since 1947, at the Constitutional and legislative levels Italy is an excellence in the Western World in the field of access to education and inclusion of students with different needs, however there is a confusion between the condition of possibility and the possibility itself, still to be built. On one hand, as shown above, a high percentage of students do not reach the standard set by Italian Ministry of Education. On the other hand, very few students belonging to ethnic minorities go on to higher education: in Italy only the 1,7% of university students are second-generation compared to the 10% of students attending upper secondary school (INVALSIopen, 2018)¹⁹. Furthermore, students with disabilities²⁰ are the 2% of the total number of students enrolled at university²¹.

Thus, it seems quite clear that the current educational system doesn't meet the needs of students, especially the second-generation students and the students with disabilities and learning difficulties. It is also very hard to bring out clearly the intersectional aspect of learning difficulties, as, for example, how socio-economic difficulties have an impact on learning and school dropout (Nuzzacci et al., 2020).

In this historical moment, metacognition could have a pivotal role in overcoming the idea of meritocracy and in helping all students to develop the competences they will need in their future.

In fact, our world is experiencing a speed of technological transformation never experienced before, which calls for a great capacity to adapt to change. The paradox is that the socio-economic context requires people with skills in the area of logical-mathematical intelligence, but it does not obtain them. This failure can be partly connected to the fact that the request remains driven almost exclusively by the market, while it should be addressed by a vision of learning and education that is free from the logic of productivity. The corporate rules and goals are not applicable to education whose results cannot

¹⁹ ALMA LAUREA, 2020 <https://www.almalaurea.it/informa/news/2021/11/05/laureati-di-seconda-generazione#:~:text=La%20consistenza%20dei%20laureati%20di,1%2C7%25%20del%202020>.

²⁰ In Italy School (from primary to upper secondary levels) and University have different conceptions of "disability". In School neuro-diversities such as learning disabilities (that is dyslexia, dyscalculia, dysgraphia, dysorthography) are not classified as disabilities, while at University they are in the same category. Therefore, it is quite hard to obtain representative data about disability, because there are many disorders, difficulties and conditions which are considered disabilities at university (including psychiatric diagnosis), while data collected in upper secondary school consider only physical and cognitive disabilities (3%) and learning disabilities (4,7%).

²¹ <<Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria>> – Anvur, 2021, https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/04/ANVUR_Disabilita_4_maggio-def.pdf; Report ISTAT <<Alunni con disabilità A.S. 2020/21>>, <https://www.istat.it/it/files/2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf>

be evaluated in the short term.

In this respect, Toffler was indeed prophetic: school has a fundamental role in giving people instruments and tools to face changes. He probably didn't know how fast world would have changed, but he knew that learning to learn (and to unlearn) is the basis of knowledge and adaptability.

This is where the educator has a major role to play: helping and guiding students to develop metacognitive thinking, strengthen their ability to think about how they learn and to know the emotions involved in learning, giving them the real opportunity to become active agents in their education and capacity to feel at home in changes.

Recognizing that learning to learn is *the most important skill of all* will help educators and researchers in education to re-think the role of school in the contemporary world. It is impossible to face inequalities if we keep on considering knowledge gained at school as something that is not influenced by what happens outside classes.

In a multicultural world, with increasing importance given to differences and neuro-diversities, schools should firstly work on the ability of reflecting about how we learn and what may help students to learn. It is an idea of education as a right and a real opportunity for all, funded on the development of the competence making individuals aware about how to *learn, unlearn and re-learn* and throughout all their life.

It is no longer a matter of a supposed meritocracy for a few, but it is a matter of fostering democracy and fighting inequalities through the most political action we have: education.

References

- Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind*. University of Chicago Press, 1972 (tr. it. Verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi, 2000).
- Bateson G., *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Hampton Press, 1979 (tr. it. Mente e natura. Un'unità necessaria, Milano, Adelphi, 1993).
- Bourdieu P., Passeron J.C., *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit, 1970.
- Bourdieu P., *Le trois états du capital culturel*, "Actes de la Recherche en Sciences Sociales", 1979, 30.
- Busetta G., Campolo M.G. Fiorillo, F. et al.. *Effects of COVID-19 lockdown on university students' anxiety disorder in Italy*, «Genus 77», 2021, 25. <https://doi.org/10.1186/s41118-021-00135-5>.
- Caroppo E., Mazza M., Sannella A., Marano G., Avallone C., Claro A. E., Janiri D., Moccia L., Janiri L., Sani G., *Will Nothing Be the Same Again? Changes in Lifestyle during COVID-19 Pandemic and Consequences on Mental Health*, "International journal of environmental research and public health", 2021, 18(16), 8433.
- Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, *Key competences for lifelong learning*, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>.
- Cordini M., De Angelis G., *Families between care, education and work: the effects of the pandemic on educational inequalities in Italy and Milan*, "European Journal of Education", 56, 578-594 10.1111/ejed.12483. <https://doi.org/10.1111/ejed.12483>.

- Crozier G., *Race and Education: Meritocracy as White Middle-Class Privilege*, “British Journal of Sociology of Education”, 2018, 1239-1246. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1523354>.
- Deakin Crick R., Broadfoot P., Claxton G., *What is the ELLI Research Project?*, 2006, Web document: <http://www.ellionline.co.uk/research.php> (assessed 7 June, 2007).
- European Commission, European Political Strategy Centre, *10 trends transforming education as we know it*, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2872/800510>.
- EPSC, *10 trends transforming education as we know it. European Commission*, 2017, Retrieved from https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/epsc_-_10_trends_transforming_education_as_we_know_it.pdf.
- Hoskins B, Fredriksson U., *Learning to Learn: What is it and Can it Be Measured*. EUR 23432 EN. Luxembourg (Luxembourg): OPOCE, 2008, JRC46532. DOI: 10.2788/83908.
- Kupiainen S., Hautamäki J., *A short overview of the Finnish presentation: “Measuring Learning to Learn – The Finnish Framework*, Presentation at the first meeting of the learning to learn network in Ispra on June 15-16.
- London M., *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, 2011 DOI:10.1093/oxford-hb/9780195390483.013.0013.
- Marmot M., Allen J., *COVID-19: exposing and amplifying inequalities*, “J Epidemiol Community Health”; 74:681-682. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2020-214720>.
- Meijer J., Elshout-Mohr M. E., Van Hout-Wolters B. H. A. M.. *An instrument for the assessment of cross curricular skills*, “Educational Research and Evaluation”, 7(1), 79-108. <https://doi.org/10.1076/edre.7.1.79.6926>.
- Meijer J., *Cross-curricular skills testing in the Netherlands*, “The Curriculum Journal”, Vol. 18, No. 2, June 2007, 155 – 173. <https://doi.org/10.1080/09585170701445996>.
- Mijs J.B., *The paradox of inequality: income inequality and belief in meritocracy go hand in hand*, “Socio-Economic Review”, 2019, <https://doi.org/10.1093/ser/mwy051>.
- Milia A.M.R., Diliberto S., Di Piazza A., Ingoglia S.. *Psychological Impact of COVID-19 Pandemic on Italian University Students: A Qualitative Study using Focus Group*. “Journal of Clinical and Developmental Psychology”, 2021, 3(2), 2021, 10-30. DOI: <https://doi.org/10.13129/2612-4033/0110-3133>.
- Moreno A., *Learning to learn. In Learning to learn network meeting report*, Ispra: CRELL/JRC, 2006.
- Nuzzacci A., Minello R., Di Genova N., Madia S., *Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e diseguglianze. Quali gli effetti della pandemia?*, “Lifelong lifewide learning”, vol. 17, 2020, n. 36, pp. 76-92. ISSN 2279-9001. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.537>.
- Piaget J., *The language and the thought of the child* (3rd ed.), Routledg & Kegan Paul, London, 1959.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>.
- Reay D., *The working classes and higher education: Meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom*. “Eur J Educ”, 2021 56:53 – 64- <https://doi.org/10.1111/>

ejed.12438.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, 2020, EUR 30246 EN, “Publications Office of the European Union”, Luxembourg, doi:10.2760/922681, JRC120911.

Toffler A., *Future Shock*, Pinguin Random House, 1970.

Toffler A. *The third wave*. William Morrow & Company, 1980.

Villani L., Pastorino R., Molinari E. *et al.*, *Impact of the COVID-19 pandemic on psychological well-being of students in an Italian university: a web-based cross-sectional survey*. “Global Health”, 2022 **17**, 39. <https://doi.org/10.1186/s12992-021-00680-w>.

Zivony A., *Academia is not a meritocracy*, “Nat Hum Behav” 2021, 3, 1037 <https://doi.org/101038/s41562-019-0735-y>.

Osservare e valutare le competenze trasversali per valorizzare il successo formativo nella scuola¹

JESSICA NIEWINT-GORI

Ricercatrice - INDIRE

Corresponding author: j.niewint@indire.it

SARA MORI

Ricercatrice - INDIRE

Corresponding author: s.mori@indire.it

Abstract. This work intends to focus on the debate discussing the relationship between merit and skills. Enhancing the role of feedback and extend the assessment of transversal skills to improve students' educational success and the development of personal development. The tools proposed promote group work and feedback in the educational process and help teachers developing and applying design-based lesson units.

Keywords. Evaluation Feedback - Soft Skills - Equity - Educational Success

1. Introduzione

La questione del merito all'interno della scuola è un tema ampiamente dibattuto su cui spesso ancora c'è poca chiarezza (Xodo, 2017). La tendenza che l'istituzione scolastica aveva a ridurre le disuguaglianze sembra essersi negli ultimi anni arrestata e a maggior ragione la pandemia COVID-19 ha messo in luce quanto l'inasprirsi delle disuguaglianze sia forte (Benadusi & Giancola, 2021). Diventa importante fornire ai docenti strumenti per valorizzare le peculiarità di ciascun studente nell'ottica di promuovere il merito e lo sviluppo armonico della persona. La valutazione può rispondere a questa necessità se viene intesa come «un processo d'individuazione, costruzione, valorizzazione della personale identità, che acquista il valore di un apprendimento profondo» (Dozza, 2012, p.22). IDeAL (Iterative Design for Active Learning) (Niewint, et al, 2019) è una metodologia basata sulla creazione di artefatti, che mette a disposizione strumenti di progettazione e accompagnamento didattica con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo e l'osservazione delle competenze trasversali degli studenti e guidare la riflessione su competenze

¹ L'articolo è pensato e progettato da entrambe le autrici; in particolare sono da attribuire a Jessica Niewint-Gori i paragrafi 1,2 e 4 e Sara Mori i paragrafi 3,5 e 6.

trasversali, processi di valutazione e valorizzazione della persona per garantire il successo formativo a ciascun studente. Hattie (2012) ribadisce quanto il feedback valutativo sia un aspetto importante sia per gli studenti, sia per i docenti: entrambi gli attori possono ricevere informazioni per comprendere se la direzione intrapresa nel processo di apprendimento e insegnamento è quella corretta o meno. Il contributo riporterà ad esempio le griglie di osservazione e rubriche di valutazione utili ad elicitarne questi tipi di feedback, nell'ottica di una valutazione formante capace di promuovere l'attivazione cognitiva dello studente, in quanto grazie a questo momento «[...] assume un ruolo attivo, coinvolto e critico nell'assegnare senso alle informazioni esperite, collegarle alle sue conoscenze precedenti e raggiungere la padronanza dei saperi in questione.» (Trincherò, 2018, p. 44).

2. Competenze trasversali e valorizzazione della persona in ottica di inclusione

Al fine di valorizzare la persona si deve distogliere lo sguardo dal concetto di uguaglianza per orientarsi verso quello di equità: ciò diventa ancora più importante all'interno del contesto scolastico. La definizione di equità non è univoca (Benadusi 2006): se viene intesa come un'azione che crea per i singoli studenti l'opportunità di successo scolastico personale (Santagati 2011, p. 161) crea l'opportunità di sviluppare maggior attenzione alle varie forme di diversità e bisogni per poter procedere ad attuare percorsi personalizzati e differenziati. Benadusi e Niceforo (2010), identificano l'equità scolastica come contrasto ai fattori che producono la dispersione e valorizzano la differenziazione delle strategie didattiche e degli obiettivi educativi. L'identificazione dei bisogni educativi di ciascuno permette la personalizzazione dei processi dell'apprendimento per promuovere e valorizzare le potenzialità (Wang et al. 2011; Longobardi, Agasisti 2012). Queste affermazioni sottolineano l'importanza di liberarsi da un malinteso che per raggiungere l'uguaglianza si debbano ignorare diversità e differenze. L'uguaglianza non va dunque intesa come una uniformità degli interventi in un'ottica «*uguale per tutti*» ignorando l'importanza dei bisogni ed esigenze di differenziazione. Diventa sempre più importante la necessità di coniugare il diritto all'uguaglianza, alla pari opportunità di accesso e di fruizione, con il diritto alla differenza, e di percorrere alla individualizzazione e personalizzazione delle scelte nei percorsi di apprendimento (Besozzi, 2009). In questo contesto è indispensabile prestare attenzione ai processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento e ad eventuali diagnosi delle difficoltà e le modalità di risoluzione dei problemi per i singoli studenti (Zanniello, 2016, p. 65). Uno strumento di osservazione diventa centrale per aiutare il docente a comprendere le diversità degli studenti nei loro stili di apprendimento, il livello della conoscenza pregressa, la maturazione delle competenze disciplinari e trasversali e per poter progettare e pianificare in conseguenza un'azione didattica in sintonia con le esigenze dello studente in funzione alle sue risorse, peculiarità e potenzialità. Il docente ha il compito di accompagnare ogni studente verso la sua realizzazione personale ed il successo formativo. Si può affermare che: «[...] il lavoro educativo che l'insegnante svolgerà in classe sarà ancora più efficace se stimolerà ogni alunno a raggiungere la propria eccellenza. Da qui l'esigenza di una valutazione personalizzata delle competenze che comporta non solo una diversificazione dei percorsi di apprendimento ma anche una differenziazione dei traguardi» (La Marca, 2013, p. 13). Anche nell'ambito della valutazione vale spostare lo sguardo dalla valutazione dell'ap-

prendimento alla valutazione per l'apprendimento². Tenendo conto della zona prossimale di sviluppo, introdotta dalla teoria vygotskijana, l'azione didattica se si avvale di una valutazione formativa è in grado di accrescere il potenziale di ognuno e di garantire il miglioramento per tutti. La guida del docente in un ruolo di un tutor o mentore e la collaborazione tra pari permettono di percorrere la distanza che intercorre tra un livello di sviluppo presente e quello che può essere raggiunto dallo studente. L'azione collaborativa facilita gli apprendimenti, già affermato da Bruner (2015), individuando nell'adulto, in questo caso l'insegnante, l'azione di mediazione (scaffolding) per stimolare lo studente ad operare a un livello leggermente superiore ai limiti della propria area di sviluppo. La sfida della scuola in questi giorni è di sollecitare prestazioni in grado di mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte nella manifestazione della competenza, non solo mirate alla riproduzione di un sapere, bensì alla sua rielaborazione originale e funzionale a un determinato contesto d'azione. L'attenzione ai processi di apprendimento, più che ai prodotti finali, evidenzia la centralità di una valutazione formativa (Nigris & Agrusti, 2021). In conseguenza per raggiungere l'equità a scuola, è necessario prestare particolare attenzione alla relazione tra valutazione, progettazione didattica e apprendimento (Ibarra-Sàiz et al., 2020). Nei nuovi modelli educativi gli studenti hanno un ruolo responsabile e partecipativo attraverso opportunità che potenziano lo sviluppo di approcci critici e creativi anche in grado di attivare processi auto-valutativi (Boud et al., 2018).

3. Feedback e valutazione formativa

Il feedback che il docente può fornire allo studente è uno strumento centrale della valutazione formativa (Hattie, 2012; Bertolini e Cardarello, 2021). «[...] *La valutazione formativa e in particolare il feedback è, dunque, il mezzo con cui l'insegnante conosce e informa lo studente del proprio percorso di apprendimento, con cui gli fornisce suggerimenti e al tempo stesso predispone occasioni utili affinché egli continui in modo efficace a camminare verso la meta didattica.*» (Bertolini e Cardarello, 2021, p. 70). Hattie (2009; 2012) analizza i fattori che più risultano avere un'influenza sui risultati di apprendimento degli studenti, calcolando per ciascuno un valore di efficacia (*effect size*, ES): più questo valore è alto, più questo sembra avere un ruolo nel successo formativo degli studenti. Tra quelli con un effetto più grande si riscontrano: l'autovalutazione e le aspettative degli studenti (ES 1,44), la chiarezza dell'insegnante (ES 0,75), il feedback (ES 0,75), la relazione insegnante-studenti (ES 0,72), le strategie metacognitive (ES 0,69). Appaiono molto inferiori i valori relativi all'influenza dei fattori familiari, sociali ed organizzativi della scuola; i sistemi di bocciatura risultano avere un effetto negativo. Questi elementi mostrano quanto gli aspetti cognitivi, emotivi e di relazione siano importanti nei momenti valutativi: in questa ottica i momenti valutativi non solo diventano parte integrante dei processi di apprendimento, ma assumono una valenza ricca di significato per la crescita personale degli studenti e per la loro preparazione nell'affrontare le sfide del XXI secolo e del mondo del lavoro. «L'alleanza verso l'errore tra il docente e l'alun-

² Linee guida per la valutazione nella scuola primaria dell'ordinanza ministeriale n.172 del 04 dicembre 2020, <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf> ultima consultazione 05.04.2022

no» (Lucangeli, 2020) è un aspetto importante per comprendere che «insieme si può fare meglio». Un insieme che coinvolge certamente la relazione duale tra docente e discente, ma che integra anche la presenza dei pari e del gruppo classe. In questi momenti di analisi dell'errore e della restituzione di un feedback il linguaggio che si utilizza e gli atteggiamenti che si assumono sono centrali per attivare un processo efficace. Facciamo un esempio molto comune. Sovente capita di utilizzare il termine «bravo» o «brava» per dare un feedback non solo in un momento valutativo in classe, ma anche a momenti di scambio di opinioni nella vita quotidiana. Tuttavia, questo tipo di linguaggio e di feedback non è realmente utile per due motivi principali:

- non fornisce di fatto un'informazione precisa su quanto fatto e su quanto questo sia vicino agli obiettivi di apprendimento previsti;
- dà un giudizio «alla persona» e non alla prestazione messa in atto, attivando tutta una serie di attribuzioni erronee rispetto al messaggio che si intende inviare.

In questi casi potrebbe essere meglio sostituire questo termine con semplici frasi che descrivono il processo andando ad evidenziare ad esempio che è stato fatto «un ottimo lavoro» o «che si è raggiunto a pieno l'obiettivo prefissato» o evidenziando criticità e punti di forza del risultato ottenuto. Possono esserci molti modi per dare un'informazione più completa rispetto alla direzione in cui si sta andando, al punto in cui siamo per raggiungerla e a che passi possiamo fare per avvicinarci alla meta. I feedback che danno poche informazioni sul processo di apprendimento, anche se puntano sulla lode, ottengono un basso effetto sull'impegno degli studenti (Hattie, 2012). Allo stesso modo il voto sintetico non è una soluzione utile: benché nelle teorie dell'apprendimento in psicologia possa essere visto come un «rinforzo» questo non è allo stesso modo preciso ed esaustivo; inoltre, sempre in termini psicologici, amplifica la motivazione estrinseca al raggiungimento degli obiettivi (Ryan & Deci, 2000). Alla luce di queste riflessioni, appare chiaro perché sia necessario porre l'attenzione all'importanza del feedback e delle modalità in cui questo viene restituito agli studenti, sia da un punto di vista psicologico, sia pedagogico e didattico.

4. Osservare e valorizzare le competenze trasversali

La raccomandazione del Consiglio dell'UE sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018³ fa riferimento alle competenze chiave come una necessità per la realizzazione e lo sviluppo personale, occupabilità, inclusione sociale e cittadinanza attiva. Il forte interesse generato da iniziative come, per esempio, la *Partnership for 21st skills*⁴ (P21) ha portato alla definizione di un quadro di riferimento specifico delle competenze, evidenziando l'importanza di questo tema non solo tra docenti e ricercatori, ma anche tra decisori politici e rappresentanti del mondo del lavoro. IDeAL guida i docenti nella progettazione didattica di attività finalizzate alla creazione di artefatti fisici e virtuali con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali degli

³ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR) ultima consultazione 05.04.2022

⁴ <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> ultima consultazione 05.04.2022

studenti. Per collegare il momento della progettazione didattica a quello della osservazione e valutazione delle competenze trasversali messo in atto, era necessario di connettere le attività didattiche definite attraverso la sceneggiatura della metodologia IDeAL (descritte dettagliatamente in una precedente pubblicazione: Niewint et al, 2019⁵) con le competenze osservabili in classe. Per essere in grado di osservare le competenze era necessario di definire gli indicatori per ciascuna fase. Il ciclo di progettazione, realizzazione e validazione di un artefatto prevede diverse fasi che contemplano l'uso di strategie didattiche basate sui principi dell'attivazione cognitiva al fine di promuovere un'elaborazione profonda da parte dello studente, capace di produrre apprendimenti significativi e trasferibili (Burge, Lenkeit, & Sizmur, 2015). Seguendo la sceneggiatura proposta da IDeAL il docente può progettare situazioni ponendo agli studenti sfide aperte e complessi, che prevedono molteplici metodi di risoluzione. La verbalizzazione del processo di progettazione e il perché della scelta effettuata. Gli studenti vengono invitati a riflettere sugli errori, valorizzando il ruolo della riprogettazione per migliorare il prodotto finale. La possibilità di attivare queste risorse che coinvolgono capacità cognitive e relazionali si lega fortemente allo sviluppo di competenze trasversali e soft skills, che oggi più di prima vengono valutati necessarie per affrontare la vita di ogni giorno e creare la forza di lavoro del futuro. Alla luce del processo promosso in IDeAL le competenze promosse ben si identificano all'area delle «Capacità di apprendimento e innovazione» del quadro di riferimento del P21. Questa si declina in quattro competenze chiave: la collaborazione, la creatività, il problem solving e la comunicazione. Nel P21 vengono elencati i descrittori per le quattro competenze chiave come, l'abilità di pensare in modo creativo, di utilizzare una ampia gamma di tecniche per creare delle idee o di vedere il fallimento come opportunità. Fanno parte anche le competenze metacognitive come la capacità di riflettere in modo critico sulle esperienze pregresse per trovare soluzioni a problemi non familiari, come anche le capacità di leadership e la responsabilità condivisa valorizzazione del lavoro collaborativo. Con aiuto dei descrittori sono state realizzati delle griglie di osservazione. Il primo obiettivo nello sviluppo delle griglie di osservazione era di rilevare le competenze osservabili durante le attività didattica progettata con IDeAL; in secondo luogo le griglie assumono anche una natura formativa, come strumento di riflessione guidata sul proprio agire per il docente. Attraverso una matrice di associazione tra le fasi della metodologia IDeAL e gli indicatori del P21 individuati, si collocano i descrittori sulla matrice suddivisi per fase e competenza. Per esempio, alla fase «riunione istruttiva», è stato associata dell'area della competenza «creatività», il descrittore; «Usare una vasta gamma di tecniche per la creazione di idee (come il brainstorming)» mentre per la competenza «Comunicazione» il descrittore «Articolare pensieri e idee utilizzando efficacemente le capacità di comunicazione orale». Il formato della griglia di osservazione segue un modello simile ad una *check-list*, il quale serve da guida all'osservatore al fine di rilevarne, in modo ordinato e sistematico, la presenza e la frequenza durante l'attività in classe (Scholmerich e Lamb, 1992, p. 78-79). La figura 1 elenca i descrittori del P21 per le quattro competenze.

⁵ <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3793/3793>

Competenza	Descrittori
Creatività	<p>Capacità di pensare in modo creativo, di utilizzare una ampia gamma di tecniche per creare delle idee</p> <p>Capacità di elaborare e rivedere queste proprie idee per massimizzare lo sforzo creativo.</p> <p>Capacità di condividere le proprie idee creative all'interno di un gruppo di lavoro e metterle in discussione, di considerare altri punti di vista e di lavorare in modo creativo in un gruppo.</p> <p>Gestione del feedback e capacità di vedere il fallimento come opportunità di progredire e migliorare all'interno di un approccio ciclico e iterativo.</p>
Pensiero Critico	<p>Capacità di ragionare in modo efficace attraverso l'utilizzo di vari tipi di ragionamento (induttivo, deduttivo, ecc.)</p> <p>Uso il pensiero sistemico per poter analizzare sistemi più complessi.</p> <p>Capacità di analizzare e valutare efficacemente prove, argomentazioni, affermazioni e convinzioni, principali punti di vista alternativi e di poter stabilire connessioni tra informazioni e argomenti per poter interpretare le informazioni e trarre conclusioni sulla base della migliore analisi.</p> <p>Capacità di riflettere in modo critico sulle esperienze pregresse di diversi tipi per trovare soluzioni a problemi non familiari anche attraverso l'identificazione di domande significative in grado di esaminare vari punti di vista e portare a soluzioni migliori</p>
Comunicazione	<p>Capacità di comunicare in modo chiaro, di articolare i propri pensieri ed idee in modo efficace usando più canali percettivi (verbali e non) ed ambienti diversi, ultimo include anche la dimensione multilinguistica.</p> <p>Capacità ascolto efficace per decifrare contenuto, significato ed intenzioni da chi sta comunicando.</p>
Collaborazione	<p>Capacità di lavorare in gruppi diversi, la flessibilità dei propri obiettivi per poter negoziare eventuali compromessi per raggiungere un obiettivo comune.</p> <p>Capacità di leadership e la responsabilità condivisa per il lavoro collaborativo per dare valore ai contributi dai vari membri del gruppo di lavoro.</p>

Fig.1: Competenze e descrittori del P21

5. La valutazione per il miglioramento dello sviluppo della persona

La valutazione delle competenze assume un valore formativo quando i risultati che provengono dalla risoluzione della prova o del problema permettono allo studente di attivare processi meta-riflessivi sui dispositivi e sulle strategie di apprendimento (Domenici, 2006; Capperiucci, 2018). Nella metodologia IDEAL il feedback è pensato per essere un processo che si realizza sia nel contesto dei pari, sia nella relazione tra docente e discente: la dimensione socio-emotiva viene monitorata e valorizzata durante ogni fase. A supporto della didattica sono messe a disposizione delle schede in cui si invita lo studente a confrontarsi a tre livelli: individuale come autovalutazione sul proprio operato; tra pari, esprimendo la propria opinione agli altri; collettivo, come negoziazione dei

membri del gruppo al fine di formulare un'opinione condivisa. Per i primi due momenti vengono proposte due *thinking routine* tratte dal lavoro del Project Zero del Harvard College insieme ai ricercatori INDIRE⁶; per il terzo viene proposta una scheda di riflessione di gruppo sul prodotto realizzato al fine di evidenziarne punti di forza e criticità da poter migliorare. Questo tipo di strumenti è finalizzato a promuovere la metacognizione, ossia un *«grande contenitore in cui vengono raccolte tutte le operazioni cognitive sovraordinate alle operazioni cognitive esecutive, con la funzione di coordinarle, guidarle ed indurle alla riflessione»* (Cornoldi et al, 2020, p. 19). Incrementare i processi cognitivi di controllo e l'atteggiamento metacognitivo, favorisce lo sviluppo della capacità di auto-regolazione degli studenti (Hattie, 2012), affinando l'attitudine ad autovalutarsi e acquisendo una maggiore sicurezza in sé stesso. Al fine di favorire il feedback da parte del docente sono state pensate delle griglie di valutazione sulle quattro competenze chiave proposte dal Framework del P21 e promosse dalla metodologia IDeAL: la collaborazione, la creatività, il problem solving e la comunicazione. Per ciascuna competenza è stato definito un traguardo da raggiungere attraverso la metodologia IDeAL, grazie agli indicatori e ai descrittori declinati per la scheda di osservazione; per i diversi aspetti considerati sono stati descritti quattro livelli: «avanzato», «intermedio», «base», «in via di acquisizione». In questo contesto si è ritenuto utile la creazione di rubriche di valutazione che accompagnino la metodologia, anche perché queste possono *«[...] essere intese come di ragionamento educativo basato su una serie di domande: di quale competenza mi devo occupare; come si articola e si può manifestare; quali sono i livelli di padronanza possibili; quali attività permettono di valutare questi livelli.»* (Asquini, 2021, p. 108). Essendo la metodologia IDeAL un modello abbastanza strutturato per accompagnare la progettazione didattica, la declinazione di indicatori e descrittori per l'osservazione e la valutazione delle competenze sono state operazioni che ben si sono prestate a questo contesto. Le rubriche di valutazione hanno permesso al docente di avere ancora più chiari gli obiettivi da raggiungere attraverso la metodologia e gli elementi da osservare per poter indirizzare successivi interventi didattici per lo sviluppo delle potenzialità degli studenti. Nella formazione sulla metodologia con i docenti è stata esplicitata l'importanza di favorire un clima supportivo, specialmente nei momenti di feedback e valutazione. La creazione di un clima di classe emotivamente motivante è importante per far sì che le informazioni che lo studente riceve possano stimolare la curiosità e la voglia di migliorarsi. La motivazione degli studenti *«[...] determina, orienta e sostiene ciò che essi fanno per imparare»* (Ambrose et al, 2010). In particolar modo la teoria dell'autodeterminazione (*Self-determination theory*) (Ryan & Deci, 2000) sostiene che quando gli studenti si percepiscono competenti e autonomi la loro motivazione intrinseca aumenta, ossia cresce la spinta a intraprendere un'attività esclusivamente per il piacere di farlo e non tanto per le ricompense che ne derivano. Questi aspetti sono fortemente correlati anche alla possibilità di incrementare nei discenti un locus of control interno rispetto all'apprendimento, ossia ad attribuire i risultati ottenuti alle proprie capacità e non al caso o a circostanze ester-

⁶ http://www.makinglearningvisibleresources.org/uploads/3/4/1/9/3419723/ladder_of_feedback_guide.pdf. Traduzione da Ladder of feedback (http://schoolreforminitiative.org/doc/3_levels_text.pdf) a cura di Michele Gabbanelli e Silvia Panzavolta.

ne incontrollabili (Rotter, 1996). L'attribuzione di se stessi come sempre fallimentari, o al contrario come sempre capaci, limita la curiosità dell'apprendimento: se il commettere lo sbaglio viene attribuito in modo ripetuto alla propria incapacità e inadeguatezza al compito, ciò può portare a percepire la situazione fuori dal proprio controllo, fino ad arrivare a quella che viene definita «impotenza appresa», con un conseguente blocco nella motivazione ad imparare. Gli strumenti di osservazione, quelli di valutazione e le schede per favorire il feedback tra pari e l'autovalutazione, sono pensati all'interno della metodologia IDeAL per favorire un clima supportivo e la riflessione in classe in tale ottica.

6. Conclusione

L'osservazione e la valutazione delle competenze trasversali è stata descritta in questo contesto come possibilità di personalizzare e valorizzare il percorso di ciascuno studente, nella sua unicità e valorizzando nella sua globalità il suo sviluppo (Castoldi, 2012). Anche la direzione intrapresa nell'ambito dell'Indagine internazionale OECD - PISA 2018 (Schleicher, 2019) delinea un'idea di valutazione degli studenti sempre più globale, integrando competenze disciplinari, trasversali e fattori quali il benessere e la resilienza. «*Se lo scopo della scuola è educare istruendo, o istruire educando, se è aiutare i ragazzi a esprimere se stessi, a realizzarsi, a conquistare capacità, conoscenze e, in fondo, a trovare il proprio posto nel mondo, un percorso di apprendimento non può non tenere in considerazione le non cognitive skills (NCS)*» (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021, p. 10). In questo contributo sono stati descritti gli strumenti proposti ai docenti nella metodologia IDeAL per favorire lo sviluppo delle competenze trasversali, proprio nell'ottica di favorire uno sviluppo armonico della persona. La valorizzazione del merito in tal senso assume il significato di valorizzazione del potenziale di ciascuno andando a rintracciare strumenti capaci di incentivare la competenze trasversali, che costituiscono una dimensione chiave per permettere agli studenti di essere al passo con i cambiamenti sociali e l'occupabilità (Sicurello, 2021). In questa ottica viene incentivata la capacità di guardare agli studenti non come individui portatori dei medesimi bisogni, ma riconoscere e valorizzare le differenze e le caratteristiche di ciascuno per creare davvero una scuola che possa garantire di «equità, merito e cooperazione» (Margiotta, 2015; Sicurello, 2020). Gli esempi riportati in questo contributo offrono un esempio di supporto pensato per andare in questa direzione.

Bibliografia

- Ambrose S. A., Bridges M. W., Di Pietro M., Lovett M.C, Norman, MK. (2010). *How learning works. 7 Research Based Principles for Smart Teaching*, J Wiley. (ed. It. *Come impariamo. Sette principi per un insegnamento efficace*, Zanichelli, Bologna, 2017).
- Asquini, G., *Le rubriche valutative: dalla progettazione alla valutazione*, in Nigris, E., Agrusti, G. (a Cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria, Insegnare nel XXI secolo*, Milano, Pearson, 2021.
- Benadusi L., Bottani N. (a cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Milano, Erickson,

2006.

- Benadusi, L., & Giancola, O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano, Franco Angeli, 2021.
- Bertolini C. & Cardarelo R., *Il feedback a scuola. Uno strumento a sostegno dell'efficacia dei processi di insegnamento e apprendimento*, in Nigris, E., Agrusti, G. (a Cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria, Insegnare nel XXI secolo*, Milano, Pearson, 2021.
- Besozzi E., *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*. Notiziario-Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università, 34(3), 22-40, 2009.
- Bruner J. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- Burge B., Lenkeit J. & Sizmur J. *PISA in Practice - Cognitive Activation in Maths: How to Use it in the Classroom*. Slough, NFER, 2015.
- Boud D., Ajjawi R., Dawson P. and Tai J. (Eds.). *Developing evaluative judgement in higher education: Assessment for knowing and producing quality work*. Oxon; New York, NY, Routledge, 2018.
- Capobianco, R., (2018), *La scuola dei talenti nella società delle competenze*, "Formazione e Insegnamento", XVI, 49-58.
- Capperucci D., *Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: triangolazione per migliorare la validità affidabilità dei risultati*, "Lifelong, lifewife, learning", 31, 2018, pp.140-155.
- Castoldi M, *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma, Carocci, 2012.
- Chiosso, G., Poggi A.M., Vittadini G., *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Il Mulino, Bologna, 2021.
- Cornoldi C. De Beni R., Gruppo M.T., *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento, 2020.
- Dozza L., *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2021.
- Ibarra-Sáiz M.S., Rodríguez-Gómez G. and Boud D., *Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement*, "Higher Education", 80: 137-156, 2020.
- Hattie J., *Visibile learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londra, Routledge, 2012.
- La Marca A., *Prefazione* in M. Cinque, *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 13-14.
- Longobardi, S., & Agasisti, T. *Studenti resilienti: quando la famiglia "non conta". Un'analisi esplorativa della resilienza nella scuola italiana*. *Statistica e società*, 1(3), 19-21, 2012
- Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Milano, Erickson, 2000
- Margiotta U., *Teoria della Formazione. Ricostruire la Pedagogia*. Roma. Carocci, 2015
- Niewint J., Mori S., Naldini M., Benassi A., Guasti L., *IDeAL: Una metodologia per costruire artefatti e promuovere le competenze trasversali in classe*, "Form@re - Open

- Journal per la formazione in rete” ISSN 1825-7321, vol. 19, n. 1, 2019, pp. 117-132.
- Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria, Insegnare nel XXI secolo*, Milano, Pearson, 2021.
- Ryan R.M. and Deci E.L., *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, “Contemporary Educational Psychology”, 25, 2000, pp. 54-67.
- Rotter J.B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. “Psychological Monographs: General and Applied”, 1966, 80, 1-28.
- Santagati M., *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Sicurello R., *La revisione dell’istruzione professionale: giovani, orientamento, competenze trasversali e occupabilità*, “Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access”, 5(1). 2020, <https://doi.org/10.3280/exioa1-2020oa10074>.
- Schleicher A., *PISA 2018. Insights and Interpretations*, OECD, 2019 <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>.
- Scholmerich A., Lamb Michael E. *Check-list comportamentali nella ricerca sulle interazioni madre-bambino e padre-bambino*, *Età evolutiva*, n. 41, 1992, pp. 77-85.
- Trincherò R., *Valutazione formante per l’attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe*. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 2018, pp.40-55.
- Wang M., Willett, J.B., Eccles, J.S., *The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity*, “Journal of School Psychology”, Volume 49, Issue 4, 2011.
- Xodo C., *Merito, meritocrazia e pedagogia*, “STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista quadrimestrale per le professioni educative”, (1), 2017, pp.9-36.
- Zanniello G., *La didattica tra storia e ricerca*, Roma, Armando, 2016.

Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità nella scuola delle competenze

ROSARIA CAPOBIANCO

Docente a contratto - Università degli Studi di Napoli Federico II

Corresponding author: rosaria.capobianco@unina.it

Abstract. The essay, starting from the analysis of the terms: *merit*, *meritocracy* and *meritoriousness*, reflects on the important role of the school that must educate the new generation to be able to recognize the many *traps of meritocracy*. The school, in fact, must educate to meritoriousness, in order to create the society of the *common good*, which supplants the dichotomous society of *winners* and *losers*. Through the transversal teaching of *Civic Education* it is possible to promote a conscious and inclusive education on merit.

Keywords. merit, meritocracy, common good, ethics of responsibility, civic education

1. Il bene comune nella società del merito

Il filosofo statunitense Michael J. Sandel, noto alla comunità scientifica per aver cercato con le sue tesi di confutare la teoria liberaldemocratica di John Rawls¹, ha pubblicato, nel 2020, *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* pubblicato in Italia, nel 2021, con il titolo *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*², un'ampia riflessione su come la meritocrazia possa tramutarsi in una "tirannia".

Sandel è fortemente convinto che la meritocrazia corroda le fondamenta della democrazia e della convivenza, allargando ogni giorno di più il divario tra i *vincitori* e i *perdenti*: i primi, infatti, fermamente convinti che il loro successo sia il frutto dei propri meriti e non derivi dai privilegi acquisiti o semplicemente dal *Caso*, sostengono la loro *hybris*, accrescendo la tracotanza a danno dei secondi, i vinti, che, invece, sentendo pesa-

¹ John Rawls, nel 1971, nella voluminosa opera *A Theory of Justice (Una teoria della giustizia)* espone la sua *Teoria della giustizia* come equità, definendo, su basi non utilitaristiche, i principi che devono predisporre la distribuzione degli oneri e dei benefici di uno schema equo di cooperazione sociale per strutturare una società *liberaldemocratica*. J. Rawls, *A Theory of Justice*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1971; tr. it. *Una teoria della giustizia*, a cura di Sebastiano Maffettone; trad. di Ugo Santini, Milano, Feltrinelli, 1982.

² M.J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Milano, Feltrinelli, 2021.

re su loro stessi la responsabilità per il proprio fallimento, accrescono a tal punto la loro insoddisfazione, da non riuscire a risalire dalla quella infausta voragine in cui la vergogna si mescola al rancore.

Anche il sociologo inglese Michael Young, colui che nel 1958 coniò il termine “meritocrazia”³, nell’ipotizzare il crollo delle barriere sociali, non riusciva a vedere, nella società meritocratica, una vittoria di tutti, ma bensì un’ulteriore forma di disparità. Infatti per Young, i *vinti*, non riuscendo ad emergere, sentono il peso dell’insuccesso ritenendo di non aver altri da biasimare che loro stessi; i *vincitori*, invece, considerano la propria vittoria, il proprio successo, la «giusta ricompensa della loro capacità, dei loro sforzi e delle loro innegabili conquiste»⁴ pertanto sentendosi al *top*, guardano dall’alto verso il basso coloro che hanno conseguito un successo inferiore al loro.

Il pensiero di Young viene ripreso da Michael Sandel che, in *The Tyranny of Merit*, afferma che il governo del merito esercita la propria tirannia simultaneamente in due direzioni:

tra quanti si posizionano al vertice, induce ansia, un perfezionismo debilitante e una tracotanza meritocratica che si arrabatta per dissimulare una fragile autostima. Tra quanti sono lasciati indietro, impone un senso di fallimento demoralizzante e persino umiliante⁵.

La *tracotanza meritocratica* dei vincitori tende a denigrare chi non è riuscito a raggiungere il successo, si crea pertanto una netta divisione tra l’élite meritocratica che disprezza chi non è emerso e la massa di vinti che mossa dalla rabbia e dalla frustrazione potrebbe alimentare una rivolta.

La visione distopica di Sandel, che fotografa il lato oscuro del merito, ha, però, al suo interno una prospettiva di speranza, nel momento in cui il filosofo invita a ripensare il *bene comune*, affidando ai meritevoli il compito di governare. Quest’idea di affidare ai meritevoli la guida della società affonda le origini in un tempo lontano, basti pensare a Confucio⁶ che, nell’antico Oriente, riteneva che dovessero governare tutti coloro che eccellevano in virtù e capacità. Anche Aristotele⁷, nell’antica Grecia, sosteneva che

i meritevoli dovessero esercitare la maggiore influenza negli affari pubblici. Per lui, il merito maggiore al fine di governare non era né la ricchezza né le nobili origini bensì l’eccellenza nella virtù civica e nella *phronesis*, la saggezza pratica per ben ragionare sul bene comune⁸.

Per sintetizzare tale pensiero si può utilizzare la nota massima di de La Rochefoucauld, del 1665, «*On ne doit pas juger du mérite d’un homme par ses grandes qualités*,

³ M. Young, *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Penguin Books, Harmondsworth, 1958; tr. it. Young M., *L’avvento della meritocrazia* (trad. di C. Mannucci), Milano, Edizioni di Comunità, 1962.

⁴ M. Young, *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033*, ed. cit., 1958, p. 106; tr. it., *L’avvento della meritocrazia*, ed. cit., p. 115.

⁵ M.J. Sandel, cit., p.185.

⁶ Sulla meritocrazia politica di Confucio cfr. D.A. Bell, C. Li (a cura di), *The East Asian Challenge for Democracy Political Meritocracy in Comparative Perspective*, Cambridge University Press, New York, 2013.

⁷ Aristotele, *Politica*, (a cura di R. Laurenti), Laterza editori, Roma-Bari, 1993.

⁸ M.J. Sandel, cit., p. 34.

*mais par l'usage qu'il en sait faire*⁹, ossia non si deve giudicare il merito di un uomo dalle sue grandi qualità, ma dall'uso che sa farne, pertanto non sono i titoli, i diplomi, le specializzazioni a garantire il merito, ma il “come” un soggetto agisce, vale a dire il suo comportamento per favorire il *bene comune*. È fondamentale, pertanto, liberare il concetto di “merito” da una visione puramente efficientista per recuperare il suo originario significato morale, quello stesso che portò i padri fondatori della Repubblica americana ad indicare le persone virtuose e sapienti, a cui veniva chiesto di partecipare attivamente alle neo-nate cariche pubbliche, con l'espressione “uomini di merito”¹⁰.

Nelle *Conclusioni. Il merito e il bene comune*¹¹, ultimo capitolo de *La tirannia del merito* (2021), Sandel ribadisce, come aveva già fatto nel capitolo 7 (*Dare riconoscimento al lavoro*)¹², le concezioni del *bene comune*: una *consumistica* e l'altra *civica*. La prima consiste nel «massimizzare il benessere dei consumatori» senza preoccuparsi dei «legami morali dei cittadini», la seconda concezione di *bene comune* è certamente quella maggiormente auspicabile, in quanto richiede la “messa in comune”, il deliberare insieme sugli obiettivi e sui fini degni per l'intera comunità, ossia l'agire senza indifferenza. Soprattutto richiede che «i cittadini di diverse estrazioni sociali si incontrino tra di loro in spazi comuni e luoghi pubblici», perché, come afferma Sandel, è così facendo che «impariamo a negoziare e a tollerare le nostre differenze. Ed è così che arriviamo a prenderci cura del bene comune»¹³, per vivere una più generosa e meno rancorosa vita pubblica.

La scuola deve educare le nuove generazioni a creare la società del *bene comune* che soppianti la dicotomica società dei *vincitori* e dei *perdenti*: appare chiaro, quindi, il delicato compito che spetta alla pedagogia, che insieme all'educazione sono «le migliori alleate del merito, non per garantire ascensori sociali, ma per formare cittadini capaci di combattere il malcostume e il privilegio e promuovere la mobilità sociale»¹⁴.

Educare al merito non significa, quindi, creare una società individualista ed egoista, dove ciascuno si preoccupa solo del proprio successo personale, in totale assenza di qualsiasi tipo di interdipendenza, ma, invece, vuol dire costruire una società basata sui principi della convivenza democratica dove vige l'interdipendenza positiva. Il “merito di ciascuno” incoraggia il “merito di tutti”, ma questo è possibile attraverso lo sviluppo di competenze di cittadinanza che diano al “meritevole” la consapevolezza che l'eventuale successo acquisito non deve alimentare divisioni sociali, ma anzi deve suggerire possibili strade per aiutare chi, quel successo, non l'ha raggiunto ancora oppure non potrà raggiungerlo mai. Spesso l'ideale meritocratico negativo affievolisce gli aiuti verso le persone in difficoltà economiche, i meno abbienti e i meno fortunati, minando di fatto l'intero sistema del *welfare*.

⁹ F. de La Rochefoucauld, *Maximes et Réflexions morales*, nouvelle édition, Paris-Lyon, J.B. Kindelem, 1822, CDLIX p.145. L'opera *Réflexions ou sentences et maximes morales*, comunemente noto come *Maximes*, fu scritta da François de La Rochefoucauld la cui prima edizione risale al 1664 (edizione olandese) e la prima edizione francese al 1665, quest'ultima è considerata l'edizione originale. La massima citata è tratta da un'edizione del 1822, presente presso la Biblioteca *Giorgio del Vecchio* dell'Istituto di Filosofia del Diritto dell'Università di Roma (Inventario n.46E15).

¹⁰ M.J. Sandel, cit., p. 34

¹¹ *Ibidem*, pp. 224-228.

¹² *Ibidem*, pp. 198-223.

¹³ *Ibidem*, p.228.

¹⁴ C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, in «Studium Educationis», anno XVIII, 1, 2017, p. 9.

2. Merito, meritocrazia e meritorietà

Oggi, nella *società delle competenze*¹⁵, alla scuola spetta il compito di formare le nuove generazioni a saper riconoscere le tante *trappole della meritocrazia*¹⁶, che contaminano il concetto di merito, una parola semanticamente ambigua¹⁷, polisemica¹⁸, spesso vista come parola-chiave del neoliberalismo¹⁹, ma che deve essere associata a qualcosa di positivo, ad un costrutto innovativo, ad un ideale a cui tendere, ad un qualcosa di alternativo al nepotismo, al clientelismo e alla corruzione.

Il problema atavico è proprio questo: che il merito, nel momento in cui diventa un'ideologia²⁰, inizia il suo processo di cambiamento, diventando un costrutto che sotto l'egida della giustizia sociale giustifica le crescenti disuguaglianze. Setacciando gli aspetti più oscuri racchiusi nella seducente parola "meritocrazia", Boarelli definisce il merito come una pericolosa "trappola ideologica"²¹ che potrebbe distruggere i cardini dell'uguaglianza sociale.

Il discorso sul merito inevitabilmente si collega al principio di garantire a tutti uguali opportunità, ma tale prospettiva viene spesso disattesa in quanto due persone che hanno uguali abilità e medesimi talenti, dovrebbero raggiungere simili risultati, ma non sempre avviene questo, forse perché uno è nato a Scampia (quartiere napoletano), abita nella tristemente nota "Vela" di Secondigliano e ha due genitori disoccupati, mentre l'altro vive a Posillipo (altro quartiere napoletano), in un parco lussuoso e ha la madre dottoressa e il padre avvocato?

Purtroppo la famiglia d'origine e la casualità hanno per Rawls una forte incidenza, infatti sostiene il filosofo statunitense che non è vero che coloro che possiedono le stesse abilità e hanno inclinazioni simili avranno le medesime possibilità di vita.

Supponendo che esista una distribuzione delle doti naturali, quelli che hanno lo stesso grado di abilità e talento e la medesima intenzione di servirsene, dovrebbero avere le stesse prospettive di riuscita, indipendentemente dal loro punto di partenza all'interno del sistema sociale, cioè indipendentemente dalla classe di reddito in cui sono nati²²

questo è quello che dovrebbe verificarsi in una società equa che offre a tutti le stesse opportunità.

Per Rawls, quindi, il merito non ha più alcuna legittimazione a causa della *lotteria naturale (natural lottery)*²³ e della *casualità sociale*, quindi per cercare di sovvertire questo *status quo* il filosofo americano vuole cercare di trasformare l'*uguaglianza liberale* in *uguaglianza democratica*.

¹⁵ R. Capobianco, *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

¹⁶ C. Barone, *Le trappole della meritocrazia*, Bologna, il Mulino, 2012.

¹⁷ R. Brigati, *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, Bologna, il Mulino, 2015.

¹⁸ M. Ferrari, *Polisemie del merito e della sua valutazione nei processi educativi*, in «Studi sulla Formazione», 21, 2, 2018, pp.191-199.

¹⁹ S. Cingari, *La meritocrazia*, Roma, Ediesse, 2020.

²⁰ M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019.

²¹ *Ivi*.

²² J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1982, p. 74.

²³ *Ibidem*, p. 76.

Una forte obiezione alla tesi di Rawls viene posta da Robert Nozick²⁴ che critica la *concezione di giustizia* del filosofo statunitense, così come il filosofo politico Michael Walzer²⁵ che si oppone all'*astrattezza* del comportamento umano descritto da Rawls. Entrambi questi filosofi temono che una tale prospettiva conduca inevitabilmente alla dissoluzione della persona, ma soprattutto chiedono con fermezza di separare la *merito-crazia* dal *merito*, criticando il primo principio, ma salvando il secondo.

È ingiusto, infatti, affermare che un qualsiasi soggetto non è meritevole, ma è stato solo fortunato, questo significherebbe negare la responsabilità dei risultati raggiunti con le proprie forze, il proprio impegno e la perseveranza.

Del resto la stessa definizione di «merito» (dal latino *meritum*, der. di *merere*, cioè «meritare»), riportata dal *Vocabolario della Lingua Italiana della Treccani*, mette in evidenza il concetto di impegno:

indica il diritto che con le proprie opere o le proprie qualità si è acquisito all'onore, alla stima, alla lode, oppure a una ricompensa (materiale, morale o anche soprannaturale), in relazione e in proporzione al bene compiuto (e sempre sulla base di un principio etico universale che, mentre sostiene la libertà del volere, afferma la doverosità dell'agire morale)²⁶.

Alla luce di tale definizione il concetto di merito si lega al problema morale, in particolare alla responsabilità individuale delle azioni: pertanto si indica con la parola “merito” quello che di *bene* si è compiuto e con la parola “demerito” ciò che si è compiuto di *male*. Tale definizione privilegia molto l'aspetto etico che non viene, invece considerato dalla formula di Michel Young che certamente privilegia la componente “intelligenza”, rispetto alla componente “etica”, infatti, con l'equazione²⁷:

$$M = E \times QI$$

[M (merito) = E (*sforzo*, in inglese *effort*) che moltiplica QI (*intelligenza*)]

il concetto di *merito* viene semplicemente considerato come il prodotto dell'intelligenza e dell'*effort* profuso, ignorando tutta una serie di principi morali del soggetto. La formula di Young sottolinea come l'esercizio e l'intelligenza (le doti naturali) siano i principi regolatori di qualsiasi attività produttiva, pertanto investire nel *capitale umano*, considerato in termini d'intelligenza e di creatività, diventa un importante investimento per le organizzazioni sociali, economiche e politiche.

Il merito, allora, deriva dalla combinazione di questi due aspetti: il talento o le doti naturali che ciascuno ottiene dalla famosa *lotteria naturale* e l'impegno speso dal soggetto nello svolgimento delle diverse attività o incarichi vari.

²⁴ R. Nozick, *Anarchy, State, and Utopia*, New York, Basic Books, 1974; tr. it. *Anarchia, Stato e utopia. I fondamenti filosofici dello "Stato minimo"*, Firenze, Le Monnier, 1981.

²⁵ M. Walzer, *Spheres of justice. A Defence of Pluralism and Equality*, New York, Basic Books, 1983; tr. it. *Sfere di giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1987.

²⁶ Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, *Vocabolario della Lingua italiana*, Istituto dell'Enciclopedia italiana fondata da Giovanni Treccani, Milano, Arti Grafiche Ricordi, vol. III*, p. 164.

²⁷ Young M., *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Penguin Books, Harmondsworth, 1958; tr. it. Young M., *L'avvento della merito-crazia* (trad. di C. Mannucci), Milano, Edizioni di Comunità, 1962.

Young, però, nel corso degli anni, comprendendo la pericolosità del principio da lui formulato, scrisse nel 2001 un articolo²⁸ in cui lamentò

il fatto che il suo saggio del 1958 fosse stato interpretato come un elogio e non come una critica radicale della meritocrazia intesa come sistema di governo e organizzazione dell'azione collettiva. In buona sostanza, il pericolo serio insito nell'accettazione acritica della meritocrazia è lo scivolamento — come Aristotele aveva chiaramente intravisto — verso forme più o meno velate di tecnocrazia oligarchica²⁹.

È importante capire la differenza tra la parola *merito* e la parola *meritocrazia*, che alla lettera significa il “potere del merito”, infatti il termine deriva dall'unione del vocabolo latino «merere» (guadagnare, farsi pagare), con quello greco «kratos» (potere).

Il vocabolo *meritocrazia*, utilizzato dal sociologo inglese Michael Young, nel 1958, nel romanzo distopico *The Rise of The Meritocracy: 1870-2033*, sintetizza l'ideologia secondo la quale ogni soggetto ha diritto ad essere valutato non per la propria posizione sociale e familiare, ma per il proprio merito.

Il modello meritocratico proposto da Young si compone di quattro aspetti:

- ciascun soggetto deve occupare una posizione o ricoprire una carica non perché “figlio di...” (via ereditaria), ma perché l'ha ottenuta per un suo merito;
- deve essere garantita l'*uguaglianza delle opportunità* attraverso un'eguale distribuzione delle ricchezze in grado di creare una *mobilità sociale*;
- è di fondamentale importanza il ruolo dell'istruzione/educazione e della scuola per poter garantire a tutti (nessuno escluso) uguale accesso alla conoscenza;
- è importante la previsione del merito attraverso dei test (misurazione dell'intelligenza con i test psicologici), per selezionare i migliori e fornire loro un percorso scolastico *ad hoc*³⁰.

L'ultimo aspetto citato è uno dei rischi della società meritocratica, che partendo da premesse di uguaglianza, approda poi a conclusioni di discriminazione, perché spesso questi test vengono contraffatti per agevolare gli studenti più ricchi. Lo stesso Sandel, nelle prime pagine de *La tirannia del merito* (2021) mette in evidenza con criticità che i due terzi degli studenti a Harvard provengono dal 20 per cento più ricco della società americana, ma soprattutto denuncia il giro di corruzione legato all'ammissione alle università più prestigiose americane:

trentatré ricchi genitori [...] accusati di aver preso parte a un complesso sistema fraudolento per ammettere i propri figli in università d'élite, tra le quali Yale, Stanford, Georgetown e la University of Southern California³¹.

Del resto è quello che in Italia ha denunciato il giornalista Giovanni Floris nel suo libro, del 2007, *Mal di merito. L'epidemia di raccomandazioni che paralizza l'Italia*, un'am-

²⁸ Young M., *Down with meritocracy*, «The Guardian», 29 giugno 2001.

²⁹ S. Zamagni, *Il merito? È frutto di talento e dell'impegno profuso*, in «Il corriere della sera», 4.2.2020, p. 26.

³⁰ Young M., cit.

³¹ M.J. Sandel, cit., p. 13.

pia panoramica che fotografa il ben consolidato *modus operandi all'italiana*, quello delle raccomandazioni, così radicato nel nostro paese, che è difficile da estirpare, perché è un "sistema" che soffoca la meritocrazia, che frena la mobilità sociale e che alimenta la guerra tra generazioni. Afferma Floris che il primo effetto della raccomandazione è che essa

livella ogni esperienza, mette sullo stesso piano, il merito e il demerito, il diritto e la prevaricazione. Una schiacciasassi della moralità, una linea di montaggio che produce frustrazione e incompetenza, e che riduce il sistema Paese a un magma indistinto di professionalità grigie e senza speranza³².

Appare chiaro che, a causa delle tante dimensioni ad essa collegate e delle tante inferenze, non è semplice spiegare il concetto di *meritocrazia*, lo stesso Amartya Kumar Sen, economista e filosofo indiano, nonché Premio Nobel per l'economia nel 1998, ha, infatti, affermato che l'idea di meritocrazia tra le tante virtù che possiede, non ha di certo la chiarezza («*the idea of meritocracy may have many virtues, but clarity is not one of them*»)³³.

Allora, negli ultimi tempi, si sta preferendo l'uso di un altro concetto: la *meritorietà*³⁴, ossia il principio di organizzazione sociale che si basa sul "criterio del merito", più che sul "potere del merito". Del resto, anche se è giusto che colui che merita possa ottenere di più, non è giusto però che stabilisca lui le regole che possano avvantaggiarlo. La meritocrazia, infatti, non riesce ad evitare che le differenze di ricchezza legate al merito si trasformino in differenze di potere decisionale.

La *meritorietà*, a differenza della meritocrazia, mira ad assicurare l'uguaglianza delle capacità (*capabilities*), non nella fase della distribuzione della ricchezza *post-factum*, ma bensì *ante-factum* cioè nella fase della produzione della ricchezza.

La *meritorietà* è, quindi, un criterio di verifica, più che un criterio di selezione, è una forma di democrazia in quanto auspica che tutti vengano trattati come eguali, in breve è la stessa meritocrazia, ma senza la deviazione antidemocratica, infatti Mannucci considera la meritocrazia il perfetto «contrario della democrazia»³⁵.

3. Educare al merito per promuovere l'etica della responsabilità

Nell'editoriale *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà*, del 2020, Giuseppe Bertagna invita a passare dalla *logica della meritocrazia* alla *logica della meritorietà personale*, per «riconoscere che non c'è nessuno senza merito, che non abbia qualche talento da sfruttare»³⁶.

³² *Ibidem*, pp. 119-120.

³³ cfr. A. Sen, *Merit and Justice*, in K. Arrow, S. Bowles, S. N. Durlauf, *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton, Princeton University Press, 2018, p. 5.

³⁴ F. Magni, *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, in «Nuova Secondaria», n.1, settembre, 2021, pp. 106-120.

³⁵ Mannucci C., *Prefazione* a Young M., *L'avvento della meritocrazia. 1870-2033*, Milano, Edizioni di Comunità, 1962, p.22.

³⁶ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, in «Nuova Secondaria», n.9, XXXVII, maggio 2020, p. 6.

La pedagogia ha il difficile compito di riuscire ad identificare i vari limiti e le possibili prospettive del *merito* visto come uno strumento di uguaglianza delle opportunità nell'azione educativa³⁷. Del resto come afferma Carla Xodo «il concetto di merito rimane una categoria pedagogica centrale e conferma la sua natura eminentemente morale»³⁸.

Per questa “natura eminentemente morale” è necessario che la scuola educi al *merito* e alla *meritorietà* per poter formare le nuove generazioni al rispetto e alla cura verso il *bene comune*, promuovendo l'*etica della responsabilità*³⁹, paradigma di riferimento su cui progettare i vari percorsi educativi volti ad acquisire le *competenze chiave di cittadinanza* necessarie per formare il cittadino meritevole della società di domani.

Un'*etica* che ben si collega al pensiero di don Lorenzo Milani⁴⁰, che credeva fermamente nella possibilità di poter superare gli egocentrismi e gli egoismi creando un solido sistema sociale basato non più sulla logica dell'*ego*, ma bensì sulla logica dell'*alter*⁴¹, una scuola che si fondi sull'uguaglianza, sull'equità e sulla solidarietà. Educare al merito significa sviluppare l'*etica della responsabilità* che in ambito educativo e didattico richiede un impegno serio e consapevole⁴², accompagnato dal consolidamento del pensiero critico e da un'indiscussa capacità di osservazione, di analisi e di elaborazione.

Una risposta concreta di formazione all'etica della responsabilità è senza dubbio l'aver introdotto in tutte le scuole italiane l'*insegnamento trasversale di Educazione Civica*, grazie alla legge n.92 del 20 agosto 2019 (*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*) che ha inserito, a partire dal primo settembre dell'anno scolastico 2020/2021, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica sia nel primo, che nel secondo ciclo d'istruzione, integrato anche da iniziative e da percorsi di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile già a partire dalla scuola dell'infanzia⁴³.

Si tratta di un *insegnamento trasversale*⁴⁴ in quanto la volontà legislativa era proprio quella di non delegare l'Educazione Civica alla programmazione di una singola disciplina, ma di sviluppare e, al tempo stesso, valorizzare la dimensione della *contitolarità*, da tutti auspicata, ma difficilmente realizzata, in particolare nella scuola secondaria di primo e secondo grado. La contitolarità e la trasversalità sono ribadite anche nelle *Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, adottate in applicazione della legge 20 agosto 2019, n. 92* ed emanate il 22 giugno 2020 con il decreto n.35 del Ministro dell'Istruzione.

L'articolo 3 della Legge 92/2019 (*Sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento*) stila un elenco lungo e articolato di tutti i temi che dovranno essere approfonditi e declinati nel “curricolo trasversale dell'Educazione civica”:

³⁷ F. Magni, *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, in «Nuova Secondaria», n.1, settembre, 2021, pp. 106-120.

³⁸ C. Xodo, cit., p.25.

³⁹ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi, 1993.

⁴⁰ Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

⁴¹ M. Catarci, *La pedagogia emancipata di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

⁴² S. Nanni, *Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità*, in «Cqia Rivista», febbraio, 1-13, 2012.

⁴³ Legge 20 agosto 2019, n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019

⁴⁴ L'aggettivo *trasversale* nella Legge 92/2019 viene citato ben nove volte.

- «a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
- b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile;
- c) educazione alla cittadinanza digitale;
- d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
- e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari; f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- f) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
- g) formazione di base in materia di protezione civile»⁴⁵

Le scuole di ogni ordine e grado per poter garantire la realizzazione di questo “curricolo trasversale dell'Educazione civica”, come richiesto dalla Legge 92/2019, stanno progettando delle Unità di Apprendimento (UdA) interdisciplinari di *Educazione Civica*, attraverso le quali si favorisce la promozione *l'etica della responsabilità* in grado di favorire lo sviluppo di uno spirito critico, che permetta la lettura e l'interpretazione della realtà.

Le UdA di *Educazione civica* mirano, infatti, a sviluppare la *competenza in materia di cittadinanza*, una delle otto competenze chiave europee del 2018, che sviluppa «la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico»⁴⁶. La progettazione di Unità di Apprendimento di Educazione Civica, finalizzate a formare i giovani studenti all'etica della responsabilità e del merito, è fondamentale per organizzare l'attività didattica.

Di seguito si presenta un'UdA di Educazione Civica, strutturata dai docenti della Scuola Secondaria di Primo grado “Ada Negri” di Villaricca (NA), per l'anno scolastico 2021/2022. L'UdA “*Il mondo che vorrei. Vivere insieme come cittadini del mondo*”, rivolta agli studenti delle classi terze della Scuola Secondaria di Primo grado, intende sviluppare una coscienza civica attraverso la promozione dei diritti umani. L'obiettivo finale è la realizzazione di un prodotto multimediale (*Sites* o *Flipbook*) che raccolga i lavori pluridisciplinari realizzati dagli alunni delle classi terze sul tema dei diritti umani e della convivenza civile. Questo prodotto, caratterizzato da originalità e provvisto di analisi delle problematiche reali e possibili soluzioni ad esse, sarà poi divulgato (attraverso il sito della scuola o tramite altri canali) nel territorio napoletano per sensibilizzare la popolazione al rispetto delle regole (vedi Allegato 1).

Solo attraverso una seria *educazione al merito*, che invita il singolo ad impegnarsi, a cercare di migliorare se stesso e la società, a sviluppare la *competenza civica*, a credere in un'etica dell'impegno e della dedizione, si potranno formare cittadini meritevoli, responsabili, collaborativi e inclusivi.

⁴⁵ Legge 20 agosto 2019, n. 92 Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019, p.2.

⁴⁶ European Council, *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018, p.13.

Allegato 1. UdA *Il mondo che vorrei. Vivere insieme come cittadini del mondo* progettata dai dai docenti della Scuola Secondaria di Primo grado “Ada Negri” di Villaricca (NA), per l’anno scolastico 2021/2022.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Denominazione	IL MONDO CHE VORREI - <i>Vivere insieme come cittadini del mondo</i>
Prodotti	Realizzazione di un prodotto multimediale (Sites o Flipbook) che raccolga i lavori pluri-disciplinari realizzati sul tema dei diritti umani e della convivenza civile. Questo, caratterizzato da originalità e provvisto di analisi di problematiche reali e possibili soluzioni, dovrà poi essere divulgato (attraverso il sito della scuola o tramite altri canali) nel proprio territorio per sensibilizzare la popolazione al rispetto delle regole.
Competenze chiave europee 2018	
La presente Uda è finalizzata al raggiungimento delle competenze chiave per l’apprendimento permanente, così come previste dalla Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 22 Maggio 2018.	
Competenze al termine del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254/2012) riferite all’insegnamento trasversale dell’educazione civica	Evidenze osservabili
Avere consapevolezza della propria condotta, dei diritti e dei doveri di tutti, dell’importanza della responsabilità individuale in rapporto alle collettività più eterogenee.	Mostra curiosità verso le tematiche proposte, partecipando attivamente al dialogo educativo; coglie l’importanza di un’educazione di qualità, inclusiva ed equa e del raggiungimento dell’uguaglianza di genere. In gruppo fa proposte che tengano conto anche delle esigenze altrui, applica le regole attese, in un clima di solidarietà ed interazione costruttiva, è capace di organizzarsi in autonomia, ma rispettando le esigenze e i tempi di tutti.
Essere consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile.	Mostra di aver maturato consapevolezza rispetto alle tematiche trattate e saperle tradurre nella comunità scolastica, familiare e sociale, assumendo comportamenti partecipativi e inclusivi. È in grado di interpretare, mettendoli a confronto, testi in lingua originale, traendone ispirazione per una consapevole cittadinanza attiva.
Essere consapevole delle potenzialità comunicative delle tecnologie nel villaggio globale, nonché dei rischi da individuare e da cui imparare a proteggersi	Usa le risorse digitali come strumenti utili alla costruzione di un sapere aperto ad altre realtà culturali e sociali, pur riuscendo ad utilizzare in modo attento strategie per evitarne i rischi.
Abilità (in ogni riga gruppi di abilità conoscenze riferiti ad una singola competenza)	Conoscenze (in ogni riga gruppi di conoscenze riferiti ad una singola competenza)
Riconosce e rispetta i ruoli e le norme che regolano, a livello istituzionale, la vita sociale, in ambito nazionale ed internazionale.	Storia: il diritto al voto (cittadini, donne, stranieri). I diritti dello straniero: accoglienza e xenofobia.
Comprende l’importanza delle regole e dei regolamenti del vivere comune in contesti culturali e sociali diversi.	Ed.Musicale: mille note per cantare i diritti.
Assume comportamenti rispettosi dell’alterità, della diversità e della solidarietà.	Italiano: uguaglianza di genere. Ridurre le disuguaglianze. Istruzione di qualità. I diritti dei minori (Agenda 2030 ob. 4-5-10).
Comprende le realtà che caratterizzano la nostra epoca su questioni fondamentali che riguardano le società “altre”, mostrandosi in grado di riflettere consapevolmente sui propri diritti e doveri, libero da ogni pregiudizio.	Inglese: Letture in lingua inglese relative ai valori della convivenza civile: uso consapevole della comunicazione digitale, rispetto delle diversità e dei principi democratici-costituzionali di libertà, uguaglianza, solidarietà, tolleranza.
Comprende le realtà che caratterizzano la nostra epoca su questioni fondamentali che riguardano le società “altre”, mostrandosi in grado di riflettere consapevolmente sui propri diritti e doveri, libero da ogni pregiudizio.	Francese/spagnolo: Letture in lingua relative ai valori della convivenza civile: uso consapevole della comunicazione digitale, rispetto delle diversità e dei principi democratici-costituzionali di libertà, uguaglianza, solidarietà, tolleranza.
Vive lo sport come superamento delle diversità e delle alterità al fine di una responsabile socializzazione e cooperazione, al di là di ogni barriera.	Educazione fisica: le Olimpiadi, verso una cittadinanza universal.

Utenti destinatari	Classi terze * Per gli alunni con PDP o Pei, ogni Consiglio di classe adeguerà la programmazione alle singole esigenze degli alunni. Laddove il cdc è supportato dal docente di sostegno, lo stesso, espletterà le attività previste nell'Uda in compresenza con i docenti curricolari.
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> • Saper comunicare nella madrelingua in modo corretto e scorrevole e, nelle lingue straniere, in modo adeguato al livello richiesto. • Saper decodificare e rielaborare testo e immagini . • Saper utilizzare il computer e le risorse del web. • Saper analizzare ed interpretare testi diversi.
Fase di applicazione	Vedi <i>piano di lavoro Uda</i>
Tempi	I quadrimestre (Novembre - Gennaio)
Esperienze attivate	Esplorazione in gruppi di apprendimento cooperativo . Visione di documentari/video sulla tematica. Discussioni in piccolo gruppo e di classe. Ricerche in rete tramite sitografie. Riflessioni metacognitive dell'esperienza vissuta. Produzione del testo informativo.
Metodologia	Apprendimento cooperativo. Brainstorming. Lavori di sintesi in gruppo. Lezione partecipata Lezione supportata da video e ppt. Tutoraggio tra pari. Ascolto guidato. Web quest.
Risorse umane interne ed esterne	Risorse interne: docenti, personale scolastico Risorse esterne: famiglia, realtà esterne appartenenti a differenti contesti linguistico-culturali
Strumenti	LIM, pc, supporti digitali, cartacei e grafici, Ppt, video, web, fotocamera, videocamera, applicativi digitali e tutorial.
Valutazione	Rubrica di valutazione di processo. Autovalutazione

CONSEGNA AGLI STUDENTI

Titolo Uda: *IL MONDO CHE VORREI. Vivere insieme come cittadini del mondo*

Cosa si chiede di fare: il vostro compito è quello di realizzare una o più presentazioni tramite Sites o Flipbook, da cui emerga quanto il rispetto e l'inclusione della diversità (di razza, di genere, di religione, di cultura, etc.) possa essere fondamentale per sentirsi e divenire davvero cittadini del mondo, consapevoli dei vostri diritti e doveri, in un universo senza barriere; ciò significa prendere atto di quali atteggiamenti e comportamenti non adottare per evitare divisioni ed esclusioni e quali principi, leggi e norme ci possono aiutare.

In che modo: dovrete lavorare singolarmente e in piccoli gruppi di lavoro (con distinzione di compiti), scegliendo in base alle vostre attitudini e preferenze e dando in tal modo il proprio contributo alla realizzazione del prodotto multimediale:

- 1) ricerca di informazioni e dati per realizzare un testo informativo;
- 2) elaborazione di testi scritti e corredo grafico (pagina di copertina, fotografie, mappe, disegni, etc.);
- 3) esplorazione e sperimentazione degli strumenti informatici che utilizzerete per la realizzazione del prodotto finale.

Alla fine, ogni gruppo dovrà comunicare all'intera classe i risultati del proprio lavoro e metterli a disposizione per il lavoro comune.

Il prodotto: il prodotto multimediale avrà le seguenti caratteristiche essenziali:

- 1) testo introduttivo sul tema corredato da testo informativo
- 2) delle pagine di Sites o Flipbook che rappresentino l'ambito o l'attività scelti da ciascun gruppo;
- 3) repertorio fotografico e corredo grafico (mappe, grafici, disegni, video, *Tik Tok*, etc.);

Che senso ha: questo vostro lavoro e il prodotto finale che ne seguirà avranno come scopo quello di acquisire, da parte vostra, consapevolezza sul tema del rispetto e della solidarietà tra gli uomini e cosa, nel vostro piccolo, potete fare per vivere in un mondo senza alcun tipo di esclusione, nella tutela dei diritti di tutti, pur nell'osservanza dei doveri di ciascuno. Inoltre vi consentirò di divulgare tra i coetanei e la società che vi circonda i principi fondamentali per la convivenza civile.

Tempi: 19 ore (I quadrimestre). Ogni docente stabilirà quante ore dedicherà al lavoro con la sua disciplina.

Risorse: docenti; eventuali soggetti esterni.

Utilizzeremo la LIM per l'indicazione dei siti da esplorare, materiale audiovisivo, ppt forniti dai docenti, supporti cartacei e grafici, spartiti e basimusicali e lavorerete con il PC.

Criteri di valutazione: saranno valutati interesse, partecipazione, originalità, autonomia, correttezza espositiva, capacità di lavorare in gruppo in un clima di collaborazione e rispetto reciproci.

**PIANO DI LAVORO UDA
SPECIFICAZIONE DELLE FASI**

Fasi	Attività	Strumenti	Evidenze osservabili	Esiti	Tempi	Valutazione
1	Presentazione dell'UdA e illustrazione del prodotto da realizzare ("Consegna agli studenti"). (Italiano) Raccolta e analisi del materiale: analisi di testi e articoli relativi all'Agenda 2030 (ob 4-5). Con il materiale raccolto realizzeranno un testo informativo, eventualmente corredato di grafici. (Italiano)	Pc, Lim, tutorial, ppt, supporti cartacei, web.	Mostra curiosità verso le tematiche proposte, partecipando attivamente al dialogo educativo. Coglie l'importanza di un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e del raggiungimento dell'uguaglianza di genere.	Condivisione del progetto. Individuazione del compito da produrre e comprensione della sua importanza. Sviluppo della curiosità. Produzione di testi informativi.	3 ore	Rubrica di valutazione di processo
2	I diritti umani e le regole della convivenza civile: analisi di spartiti di brani strumentali e vocali sui diritti umani e civili (Ed. Musicale); illustrazione del rilievo dell'etica sportiva nella costruzione di una cittadinanza universal (Ed. Fisica).	Pc, Lim, ppt, supporti cartacei, spartiti musicali.	In gruppo fa proposte che tengano conto anche delle esigenze altrui, applica le regole attese, in un clima di solidarietà ed interazione costruttiva, è capace di organizzarsi in autonomia, ma rispettando le esigenze e i tempi di tutti.	Partecipazione attiva. Produzioni musicali ed insieme. Sonorizzazione di testi. Applicazione delle regole nei giochi di squadra	5 ore	Rubrica di valutazione di processo
3	Analisi del processo di acquisizione del diritto al voto nel corso della storia, soffermandosi inoltre sulla possibilità per lo straniero di una reale partecipazione alla vita civile e politica. Esempi di accoglienza e xenofobia nel proprio Paese e nel mondo intero. (Storia e Italiano)	Pc, Lim, ppt, supporti cartacei	Mostra di aver maturato consapevolezza rispetto alle tematiche trattate e saperle tradurre nella comunità scolastica, familiare e sociale, assumendo comportamenti partecipativi e inclusivi.	Elaborazione di mappe, testi, grafici, etc. che confluiranno nel prodotto finale	4 ore	Rubrica di valutazione di processo
4	Il rispetto delle diversità e dei principi democratici-costituzionali di libertà, uguaglianza, solidarietà, tolleranza attraverso la lettura di testi autentici in lingua originale; approccio all'uso consapevole della comunicazione digitale (Lingue straniere)	Pc, Lim, ppt, supporti cartacei, web	È in grado di interpretare, mettendoli a confronto, testi in lingua originale, traendone ispirazione per una consapevole cittadinanza attiva. Usa le risorse digitali come strumenti utili alla costruzione di un sapere aperto ad altre realtà culturali e sociali, pur riuscendo ad utilizzare in modo attento strategie per evitarne i rischi.	Traduzione ed analisi di testi in lingua straniera. Sviluppo di un uso consapevole della comunicazione digitale	5 ore	Rubrica di valutazione di processo

5	Realizzazione, assemblaggio e presentazione del prodotto. (Inglese, Storia e docenti disponibili)	Pc, Lim, tutorial, web, ppt, supporti cartacei, applicativi digitali.	Collabora alle attività di gruppo in maniera proficua, rispetta i ruoli dei compagni, espone ed argomenta adeguatamente le riflessioni emerse, mostrando di aver interiorizzato le norme del vivere comune e saperle tradurre in un prodotto interdisciplinare da condividere anche al di fuori del gruppo classe.	Realizzazione dei prodotti multimediali. Presentazione del prodotto finale	2 ore	Rubrica di valutazione di processo
---	---	---	--	--	-------	------------------------------------

PIANO DI LAVORO UDA
DIAGRAMMA DI GANTT

Fasi	Tempi				
	Novembre/ Gennaio				
1	3 h Italiano				
2		2 h Ed. Musicale 3h Ed. Fisica			
3			2 h Italiano 2 h Storia		
4				3 h Inglese 2 h Francese 1 Spagnolo	
5					1h Inglese 1h Storia docenti disponibili
Totale					19 h

RUBRICA DI VALUTAZIONE DI PROCESSO

Evidenze	GUIDATO LIVELLO D	APPLICATIVO LIVELLO C	AUTONOMO LIVELLO B	RESPONSABILEE PROPOSITIVO LIVELLO A
Mostra curiosità verso le tematiche proposte partecipando attivamente al dialogo educativo; coglie l'importanza di un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e per il raggiungimento dell'uguaglianza di genere.	L'alunno deve essere stimolato alla partecipazione, necessita di essere indirizzato al riconoscimento ed al rispetto delle regole della convivenza civile.	L'alunno mostra una certa curiosità verso le tematiche, partecipa generalmente al dialogo educativo, riconosce l'importanza di un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e del raggiungimento dell'uguaglianza di genere.	L'alunno mostra discreta curiosità verso le tematiche, partecipa con interesse al dialogo educativo, ha interiorizzato l'importanza di un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e del raggiungimento dell'uguaglianza di genere.	L'alunno mostra ampia curiosità verso le tematiche, partecipa attivamente e con apporti personali ed originali al dialogo educativo, ha interiorizzato largamente l'importanza di un'educazione di qualità, inclusiva ed equa e del raggiungimento dell'uguaglianza di genere.
In gruppo fa proposte che tengano conto anche delle esigenze altrui, applica le regole attese, in un clima	L'alunno riconosce ed applica le regole del lavoro d'insieme solo se guidato dal docente, deve essere spronato e motivato alla	L'alunno riconosce nel complesso il valore delle regole del lavoro d'insieme e le sa applicare in situazioni a lui note, partecipa	L'alunno riconosce il valore delle regole del lavoro d'insieme e le sa applicare, partecipa alle attività coinvolgendo gli altri soggetti, assume	L'alunno riconosce pienamente il valore delle regole del lavoro d'insieme e le sa applicare, partecipa attivamente alle attività coinvolgendo in modo

di solidarietà ed interazione costruttiva, è capace di organizzarsi in autonomia, ma rispettando le esigenze e i tempi di tutti.	partecipazione, all'interazione e all'assunzione di comportamenti rispettosi degli altri.	generalmente alle attività in modo autonomo e rispettoso degli altri.	comportamenti adeguatamente coerenti con le norme, utilizzando le conoscenze apprese.	costruttivo gli altri soggetti, assume sempre comportamenti coerenti con le norme, utilizzando le conoscenze apprese per muoversi in autonomia.
Mostra di aver maturato consapevolezza alle tematiche trattate e saperle tradurre nella comunità scolastica, familiare e sociale, assumendo comportamenti partecipativi e inclusivi.	L'alunno comprende l'importanza dell'esercizio dei propri e altrui diritti politici solo se indirizzato e assume con difficoltà atteggiamenti inclusivi e partecipativi nella società.	L'alunno ha generalmente compreso l'importanza dell'esercizio dei propri e altrui diritti politici e assume alcune volte atteggiamenti inclusivi e partecipativi nella società.	L'alunno adeguatamente ha compreso l'importanza dell'esercizio dei propri e altrui diritti politici e assume atteggiamenti inclusivi e partecipativi nella società.	L'alunno ha compreso pienamente l'importanza dell'esercizio dei propri e altrui diritti politici e assume e promuove autonomamente atteggiamenti inclusivi e partecipativi nella società.
È in grado di interpretare, mettendoli a confronto, testi in lingua originale, traendone ispirazione per una consapevole cittadinanza attiva.	L'alunno interpreta i testi analizzati e ne coglie i principi, solo se opportunamente guidato e con difficoltà orienta i propri atteggiamenti alla cittadinanza attiva.	L'alunno interpreta discretamente i testi analizzati, ne coglie, in generale, i principi e orienta il più delle volte i propri atteggiamenti alla cittadinanza attiva.	L'alunno interpreta adeguatamente i testi analizzati, ne coglie opportunamente i principi e orienta i propri atteggiamenti alla cittadinanza attiva.	L'alunno interpreta criticamente i testi analizzati, riuscendo a coglierne autonomamente i principi e ad orientare i propri atteggiamenti ad una fattiva e consapevole cittadinanza attiva.
Usa le risorse digitali come strumenti utili alla costruzione di un sapere aperto ad altre realtà culturali e sociali, pur riuscendo ad utilizzare in modo attento strategie per evitarne i rischi.	L'alunno si approccia e all'uso dei nuovi strumenti digitali solo se stimolato e deve essere guidato al riconoscimento dei rischi che la rete nasconde.	L'alunno si avvicina all'uso di nuovi strumenti digitali, ne riconosce generalmente il valore di strumento per la costruzione del sapere, manifestando solitamente capacità di individuare ed evitare i rischi derivanti dalla rete.	L'alunno si avvicina all'uso di nuovi strumenti digitali in maniera appropriata, ne riconosce opportunamente il valore di strumento per la costruzione del sapere, manifestando discreta capacità di individuare ed evitare i rischi derivanti dalla rete.	L'alunno si avvicina all'uso di nuovi strumenti digitali in maniera autonoma e consapevole, ne riconosce largamente il valore di strumento per la costruzione del sapere, manifestando ampia capacità di individuare ed evitare i rischi derivanti dalla rete.
L'alunno collabora alle attività di gruppo in maniera proficua, rispettando i ruoli dei compagni, espone ed argomenta adeguatamente le riflessioni emerse, mostrando di aver interiorizzato le norme del vivere comune e saperle tradurre in un prodotto interdisciplinare da condividere anche al di fuori del gruppo classe.	L'alunno collabora solo se stimolato, non rispetta adeguatamente i ruoli e dimostra difficoltà nell'espone ed argomentare, mostrando di non aver interiorizzato in maniera opportuna le norme del vivere comune, non riuscendo, di conseguenza, a tradurle in un prodotto da condividere.	L'alunno generalmente collabora con il gruppo, riconosce i ruoli, espone ed argomenta le riflessioni, mostrando di avere nel complesso fatto proprie le norme del vivere comune e saperle condividere, anche attraverso un prodotto multimediale.	L'alunno collabora in maniera appropriata, rispetta i ruoli, espone ed argomenta adeguatamente le riflessioni emerse, le ha interiorizzate e sa dividerle proficuamente anche attraverso un prodotto multimediale.	L'alunno collabora ampiamente alle attività di gruppo, rispetta i ruoli dei compagni, espone ed argomenta con originalità le riflessioni emerse, mostra di ispirare la propria condotta alle norme del vivere comune e saperle tradurre, con contributi personali, in un prodotto da condividere anche al di fuori del gruppo classe.

SCHEMA DELLA RELAZIONE INDIVIDUALE dello studente

RELAZIONE INDIVIDUALE
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeK7flZRI3qchlglHMsmiixpSKKKxdEsaBdCqsYFK4yWEtawQ/viewform?usp=sf_link

Riferimenti bibliografici

- Aristotele, *Politica*, (a cura di R. Laurenti), Roma-Bari, Laterza editori, 1993.
- Barone C., *Le trappole della meritocrazia*, Bologna, il Mulino, 2012.
- Bell D.A., Li C. (a cura di), *The East Asian Challenge for Democracy Political Meritocracy in Comparative Perspective*, Cambridge University Press, New York, 2013.
- Bertagna G., *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, in «Nuova Secondaria», 9, XXXVII, 2020, pp. 3-7.
- Boarelli M., *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019.
- Brigati R., *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, Bologna, il Mulino, 2015.
- Capobianco R., *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- Catarci M., *La pedagogia emancipata di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Cingari S., *La meritocrazia*, Roma, Ediesse, 2020.
- de La Rochefoucauld F., *Maximes et Réflexions morales*, nouvelle edition, Paris-Lyon, J.B. Kindelem, 1822.
- Dench G. (a cura di), *The rise and rise of meritocracy*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2007.
- European Council, *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018.
- Ferrari M., *Polisemie del merito e della sua valutazione nei processi educativi*, in «Studi sulla Formazione», 21, 2, 2018, pp. 191-199.
- Floris G., *Mal di merito. L'epidemia di raccomandazioni che paralizza l'Italia*, Milano, Rizzoli, 2007.
- Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, *Vocabolario della Lingua italiana*, Istituto dell'Enciclopedia italiana fondata da Giovanni Treccani, Milano, Arti Grafiche Ricordi, vol. III*.
- Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi, 1993.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019 [consultabile <https://>

- www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg].
- Magni F., *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, in «Nuova Secondaria», n.1, settembre, 2021, pp. 106-120.
- Mannucci C., *Prefazione a Young M., L'avvento della meritocrazia. 1870-2033*, Milano, Edizioni di Comunità, 1962 [ed. orig.: *The rise of the meritocracy, 1870- 2033: an essay on education and equality*, London, Thames and Hudson, 1958].
- Nanni S., *Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità*, in «Cgia Rivista», febbraio, 1-13, 2012. Nozick R., *Anarchy, State, and Utopia*, New York, Basic Books, 1974; tr. it. *Anarchia, Stato e utopia. I fondamenti filosofici dello "Stato minimo"*, Firenze, Le Monnier, 1981.
- Rawls J., *A Theory of Justice*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1971; tr. it. *Una teoria della giustizia*, a cura di Sebastiano Maffettone; trad. di Ugo Santini, Milano, Feltrinelli, 1982.
- Sandel M.J., *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Milano, Feltrinelli, 2021.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Sen A., *Merit and Justice*, in K. Arrow, S. Bowles, S. N. Durlauf, *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton, Princeton University Press, 2018, pp. 5-16.
- Tognon G., *La democrazia del merito*, Roma, Salerno Editrice, 2016.
- Walzer M., *Spheres of justice. A Defence of Pluralism and Equality*, New York, Basic Books, 1983; tr. it. *Sfere di giustizia*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Xodo C., *Merito, meritocrazia e pedagogia*, in «Studium Educationis», anno XVIII, 1, 2017, pp. 9-36.
- Young M., *The Rise of The Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Penguin Books, Harmondsworth, 1958; tr. it. *L'avvento della meritocrazia* (trad. di C. Mannucci), Milano, Edizioni di Comunità, 1962. Young M., *Down with meritocracy*, in «The Guardian», 29 giugno 2001.
- Zamagni S., *Il merito? È frutto di talento e dell'impegno profuso*, in «Il corriere della sera», 4.2.2020, p. 26. (consultato il 5 aprile 2022 <https://www.c3dem.it/wp-content/uploads/2020/02/il-merito...-C3%A8-frutto-di-talento-edellimpegno-profuso-s.-zamagni-cds.pdf>)

Per una “meritocrazia inclusiva”, oltre le disuguaglianze sociali: il ruolo-chiave dell’educazione prescolare

PAOLA CASELLI

PhD in Scienze della Formazione - Pedagogista

Corresponding author: paola.caselli1982@gmail.com

Abstract. The paper focuses on the issues of merit, explored in its complex polysemy, meritocracy, and skills, placing them in relation to those of – educational, social, economic, cultural – poverty and social disadvantage, which afflict, with considerable aggravation especially in the era of Sars-Cov-2 pandemic, even Italy. The essay consists of three paragraphs. In the first two, a reference framework is outlined, on the one hand relating to the polysemic concepts of merit, and meritocracy; on the other, to the situation of poverty and social inequalities in Italy. The third paragraph, which represents the heart of the paper, is linked to the abovementioned frameworks: it highlights the key role that a widespread, accessible, and high-quality Early Childhood Education and Care (ECEC) play, both in supporting children’s development, both promoting a democratic and inclusive society; a society characterized by effective “merit dynamics”, open to all, so as to promote skills development and, above all, social ascent and redemption.

Keywords. Merit – Meritocracy – Skills – Social disadvantage – Social redemption – Early Childhood Education and Care (ECEC)

1. Il merito e la meritocrazia: concetti polisemici e liminali

La riflessione, proposta in questa sede, sulla relazione che intercorre fra meriti, competenze, disuguaglianze sociali e ruolo dell’educazione, fin dai primissimi anni di vita, per la promozione di una rinnovata e inclusiva “società meritocratica”, si à ancora a una nota introduttiva sul termine *merito*. Quest’ultimo è, infatti, insieme a quello di *meritocrazia*, un concetto complesso e costitutivamente liminale: al confine tra soggettivo e oggettivo – *chi è meritevole? E chi/cosa stabilisce che lo sia?* –, tra inclusivo ed esclusivo – *l’accesso al merito è, potenzialmente, aperto a tutti, o solo a una ristretta selezione?* –, connotato da un’etimologia e da una semantica metamorfiche, che hanno assunto nel tempo sfumature di significativo multiformi. Polisemia del merito, quella appena evidenziata, confermata, limitandoci al contesto italiano, già nel 1818 da Melchiorre Gioia – e per certi versi ancor prima, nel 1766, da Giacinto Dragonetti¹ –, che nel suo *Del merito e delle ricompense* scriveva:

¹ G. Dragonetti, *Trattato delle virtù e dei premi* [1766], Roma, Carocci, 2012.

le idee che nella mente degli uomini corrispondono alla parola *merito*² sono, come tutti sanno, infinitamente diverse: esse cambiano d'oggetto di grado di scopo di misura non solo tra popoli e popoli, ma anco tra classi e classi nella stessa città. E certamente v'ha differenza infinita tra la nozione del selvaggio che desume il suo merito dal numero de' nemici trucidati e la nozione dell'uomo incivilito che lo deduce dal numero delle persone che beneficò³.

Sotto il profilo etimologico, il termine *merito* affonda le proprie radici nella Grecia classica: il verbo μέρομαι indicava sia "l'esser fatti partecipi di qualcosa", "l'essere destinati di una parte" – non casualmente, allo stesso tema verbale afferiscono le Moire, mitiche tessitrici del destino di ogni individuo –, sia "l'essere assegnati dalla sorte", "l'esser frutto del Fato". Scavando ancor più in profondità, la radice indoeuropea (s)mer-, cui anche *merito* si collega, richiama inoltre le dimensioni del ricordo, della memoria, del guadagnare, oltre che del prendersi cura di qualcuno, in relazione a tutti i bisogni dei viventi, cui si deve, in varia misura, rispondere⁴. Il merito sembra dunque assumere tre possibili macro-configurazioni, apparendo, «per un verso come qualcosa o qualcuno che va rievocato, tenuto a mente, annunciato; per un altro, come una pratica in cui si provvede alle esigenze e ai doveri quotidiani; e infine come [...] una qualità identificativa, l'allocazione di un oggetto in una categoria»⁵.

Nella traduzione latina, pur permanendo il legame col Fato, il merito assume ulteriori sfumature, correlate al concetto di "premio", "ricompensa". È dunque evidente come il merito richiami, già a partire dal proprio etimo, una connotazione di tipo anche etico-morale, «poiché con esso si intende il riferimento a un sistema di premi ("*ti meriti una medaglia*") e punizioni ("*ti meriti il castigo divino*") conseguenti all'operato individuale»⁶.

Nel tempo, la ricchezza semantica di questo termine ha assunto ulteriori sfumature di significato⁷. Interessante a questo proposito la definizione di *merito* offerta, in ben 11 "declinazioni", dal dizionario Olivetti: rispettivamente, (1) il fatto di meritare, di essere cioè degno di lode, o di castighi; (2) diritto di essere stimati, ricompensati, elogiati, in base alle proprie capacità o alle proprie azioni; (3) qualità, pregio, o azione, che costituisce motivo di stima; (4) ricompensa morale; (5) in ambito religioso, opera buona compiuta da chi è "in grazia di Dio"; (6) questione di diritto sostanziale sulla quale il giudice è chiamato a pronunciarsi; (7), l'insieme dei criteri di opportunità e convenienza a cui si deve attenere la pubblica amministrazione; (8) aspetto sostanziale, opposto a quello formale, "nocciolo della questione"; (9) interesse, usura; (10) in Toscana, interesse dovuto

² Corsivo originale dell'Autore, N.d.A.

³ M. Gioia, *Del merito e delle ricompense. Trattato storico e filosofico*, 2 voll., Milano, Giò Pirotta in Santa Radegonda, 1818, p. 1.

⁴ Cfr. J. Pokorny, *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*, Bern-München, Francke, 1959. Su questo tema e, più in generale, sugli argomenti trattati nel presente contributo, cfr. anche R. Brigati, *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, Bologna, il Mulino, 2015.

⁵ R. Brigati, *Op. cit.*, p. 62.

⁶ S. Nobili, *Problemi teorico-metodologici del concetto di "merito": inganni dell'oggettività e paradossi della performatività*, ulteriori dati bibliografici non disponibili, 2016, p. 1 (*on press*; contributo liberamente consultabile all'indirizzo: <https://www.lettere.uniroma1.it/sites/default/files/2467/Nobile%2C%20Stefano%20%282016%29%20Problemi%20teorico-metodologici%20del%20concetto%20di%20merito.pdf>, ultimo accesso: 10.04.22).

⁷ R. Brigati, *Op. cit.*, p. 62.

per crediti su pegno; infine (11), merito, nell’ambito di decorazioni e onorificenze⁸.

Questa “multi-polarità” del merito, che lo porta a oscillare, a seconda dei contesti culturali e d’uso, tra inclusione ed esclusione, tra qualcosa di oggettivo, di cui tutti sono potenzialmente portatori e destinatari insieme, e qualcosa di soggettivo, fatto di qualità intrinseche e proprie di una *élite*, è particolarmente significativa ai fini della nostra riflessione. Da un lato, infatti, si collocano meriti intesi fattivamente, quali attuazione di un “buon agire” o, ancora, come riconoscimenti acquisiti. Dall’altro, il merito è invece inteso come espressione, e al contempo frutto, del valore soggettivo, di doti personali, innate, presenti solo in alcuni. Polo di significazione, quello appena delineato, strettamente collegato anche ai concetti di *eccellenza* e di *talento*.

La parola *merito* è, dunque, caratterizzata da un duplice

cruciale rimando, in quanto può denotare due insiemi di cose: certe azioni compiute da un individuo e certe qualità che gli sono intrinseche. [...] Entrambe queste accezioni principali sono sensibili al contesto storico-culturale. Sia i comportamenti sia le qualità meritorie, infatti, sono indetificati sullo sfondo di rappresentazioni sociali dell’*eccellenza*. [...] Si potrebbe dire che l’uno rinvia alla sfera del divenire, l’altro a quella dell’essere. Inoltre, uno è evenemenziale, l’altro è essenziale: le doti, o qualità, infatti non sono in generale avventizie, ma intrinseche. E in termini psicologici, l’uno è intenzionale e volontaristico, l’altro di solito non lo è [...]. Sotto il profilo dell’utilità sociale, l’uno guarda al passato (al fatto), l’altro a un eventuale contributo futuro (alla potenzialità)⁹.

In linea di continuità con quanto affermato, concludiamo questa digressione introduttiva sul merito con un’ultima riflessione sul concetto, altrettanto sfumato e – costitutivamente, filosoficamente, “politicalmente” – controverso, di *meritocrazia*, nella prospettiva, originale e *politically incorrect*, offerta da Michael Young, che di tale termine è stato, nel 1958, il coniatore¹⁰. Già la parola in sé evoca, con la sua desinenza – κρᾶτῖα: dominio, governo – la dimensione del *potere*. In armonia con ciò, Young immagina un’Inghilterra del 2033 distopica, “inflexibilmente” e totalmente meritocratica, allo scopo di far crollare il mito della meritocrazia come “panacea di tutti i mali”. In questa cornice, il sociologo britannico chiede, e si chiede:

se non si può giocare altro che un calcio di prima fascia, che cosa si deve fare di tutti quelli che non sono abbastanza bravi per essere ammessi nella squadra? Gli uomini, dopotutto, si distinguono non per l’uguaglianza ma per l’ineguaglianza delle loro doti. Se valutassimo le persone non solo per la loro intelligenza o la loro efficienza, ma anche per il loro coraggio, per la fantasia, la sensibilità e la generosità, chi si sentirebbe più di sostenere che lo scienziato è superiore al facchino che ha ammirevoli qualità di padre, o che l’impiegato straordinariamente efficiente è superiore al camionista straordinariamente bravo a far crescere rose?

⁸ Cfr. La voce «mèrito», sost. masch., in E. Olivetti (a cura), *Dizionario Italiano Olivetti*, 2022 (<https://www.dizionario-italiano.it/dizionario-italiano.php?lemma=MERITO100>, ultimo accesso: 12.04.22)

⁹ *Ivi*, pp. 64-65.

¹⁰ M. Young, *L’avvento della meritocrazia. Gli uomini sono tutti uguali?* [1958; 1^a ed. it. 1962], Roma-Ivrea, Edizioni di Comunità, 2014. Una interessante e recente riflessione, altrettanto “*unorthodox*” e provocatoria, in questo caso in riferimento a educazione, istruzione e Accademia, è offerta da N. da Neckir, *CONTRO LA MERITOCRAZIA. Per un’Università delle capacità, dei talenti, delle differenze, delle relazioni, della cura (e dei meriti)*, Molfetta (Ba), edizioni la meridiana, 2011.

Nell'avviarci ad affrontare, nelle pagine successive, la complessa relazione tra meriti, competenze, costruzione di una società democratica e lotta alle disuguaglianze, dobbiamo tenere a mente queste domande. Ad esse si aggiunge – ultima in ordine di citazione ma, specialmente oggi, in epoca pandemica, cruciale – quella su come, anche attraverso un'educazione dell'infanzia diffusa e accessibile e, più in generale, un *lifelong learning*, di qualità, si possa promuovere una nuova visione della meritocrazia: inclusiva, cui *tutti* possano tendere. Una “meritocrazia democratica”, la cui strada non sia aperta solo a pochi e sbarrata a molti; una “meritocrazia giusta” che, parafrasando Don Milani, non faccia, dunque, “parti eguali, tra diseguali”¹¹.

2. Quando merito, talenti, sviluppo delle competenze si scontrano con le disuguaglianze: povertà e fragilità sociali, in Italia

La riflessione sui temi, strettamente interrelati, del merito, della valorizzazione delle competenze e della meritocrazia, connessi a quello delle barriere e delle disuguaglianze sociali, richiede la ricostruzione di un più ampio quadro di riferimento, di carattere socio-economico e culturale, cui ancorarla. Punti-cardine di tale *framework* sono le povertà – economiche, ma anche educative, sociali; vecchie, e nuove¹² – e le criticità – quali, tra le più pervasive in Italia, quelle rappresentate dai *NEET*, i giovani in fascia d'età 15-34 che non studiano, non lavorano, né sono attivamente alla ricerca di impiego – che affliggono la nostra società.

Relativamente alla povertà, il *report* Istat del 16 giugno 2021¹³ mostra un quadro preoccupante: nel 2020, sono risultati essere in condizione di povertà assoluta poco più di due milioni di famiglie, in aumento di oltre un punto percentuale rispetto al 2019, e più di 5,6 milioni di individui, pari al 9,4% del totale, rispetto al 7,7% dell'anno precedente. Nell'anno della pandemia da Sars-Cov-2, dunque, la povertà assoluta è aumentata, toccando il livello più alto dal 2005.

¹¹ Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa. Il senso di un manifesto sulla scuola*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2015.

¹² Per un approfondimento sul tema delle vecchie e nuove povertà e per una definizione delle stesse, cfr., citati di seguito in ordine alfabetico: P. Dovis, C. Saraceno, *I nuovi poveri. Politiche per le disuguaglianze*, Torino, Codice edizioni, 2011; Fondazione Astrid, Circolo Fratelli Rosselli (a cura), *Nuove (e vecchie) povertà: quale risposta? Reddito di inclusione, reddito di cittadinanza, e oltre*, Introduzione di Tiziano Treu, Bologna, il Mulino, 2018; Fondazione Emanuela Zancan, *La lotta alla povertà e innovazione sociale. Rapporto 2020*, Bologna, il Mulino, 2020; E. Morlicchio, *Sociologia della povertà*, Bologna, il Mulino, 2012; E. Rossi, *In disparte. Appunti per una sociologia del margine*, Roma, Armando Editore, 2012; C. Saraceno, E. Morlicchio, D. Benassi, *La povertà in Italia. Soggetti, meccanismi, politiche*, Bologna, il Mulino, 2022. Nello specifico, per una riflessione sulle povertà in rapporto al ruolo che sono chiamate a giocare, oggi più che mai, educazione e pedagogia, cfr. R. Gnocchi, G. Mari (a cura), *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2016. Infine, per un approfondimento su Politiche Attive del Lavoro e sui principali strumenti pubblici di sostegno al reddito, cfr. <https://www.anpal.gov.it/reddito-di-cittadinanza>, e <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/ammortizzatori-sociali/focus-on/interventi-a-sostegno-del-reddito-e-della-occupazione/Pagine/incentivi-occupazione.aspx> (ultimo accesso ai siti indicati: 11.04.22).

¹³ Cfr. Istat, *Report Istat sulla povertà – Anno 2020*, 16 giugno 2021 (https://www.istat.it/it/files/2021/06/REPORT_POVERTA_2020.pdf, ultimo accesso: 10.04.22). A questo proposito, cfr. anche Caritas, *Oltre l'ostacolo. Rapporto 2021 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, 2021 (https://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/9651/Rapporto_Caritas_poverta_2021_oltre_ostacolo.pdf, ultimo accesso: 10.04.22).

Per quanto concerne la povertà relativa, le famiglie in tale situazione sono quasi 2,6 milioni, anche in questo caso in leggero aumento rispetto al 2019. Sebbene le misure di sostegno al reddito (Reddito di Cittadinanza, Reddito di Emergenza, estensione della Cassa Integrazione Guadagni, *bonus* governativi di varia tipologia ecc.), unitamente alle Politiche Attive del Lavoro, abbiano sortito effetti di rilievo, abbassando su tutto il territorio nazionale il valore dell'intensità della povertà assoluta –, permangono gravi criticità. Pensiamo, ad esempio, ai bambini in situazione di povertà economica e, spesso in stretta correlazione, anche educativa: in Italia, un bambino su dieci vive in condizioni di povertà assoluta e uno su tre è a rischio esclusione sociale, per un totale di oltre un milione di minorenni, quasi 250.000 in più rispetto all'epoca pre-pandemica. Parimenti, in un decennio, la percentuale di famiglie in situazione di povertà assoluta dove sono presenti bambini è passata dal 2,8% del 2005, al 9,3% del 2015¹⁴.

Ancora, pensiamo al fenomeno dei NEET – *Not in education, nor in employment* – che in Italia ha raggiunto i livelli più alti d'Europa: relativamente alla fascia d'età 20-34 anni e con particolare gravità in riferimento al genere femminile, nel 2020 apparteneva a questa categoria il 29,4% dei giovani, contro una media Ue del 17,6%¹⁵.

Si conferma dunque, e anzi si aggrava oggi, anche in Italia, lo svantaggio a danno dei bambini e, in generale, dei giovani al di sotto dei 34 anni. Fermo restando il peggioramento complessivo che, in ambito socio-economico, la pandemia da Covid-19 ha provocato, da lungo tempo la povertà assoluta mostra una stretta connessione con l'età: più si è giovani, più si è poveri,

tanto che l'incidenza maggiore si registra proprio tra bambini e ragazzi *under* 18 (13,5%), a fronte di un'incidenza del 5,4% per le persone *over* 65. [...] In valore assoluto oggi in Italia si contano 1 milione 337mila minori che non hanno l'indispensabile per condurre una vita quotidiana dignitosa. La loro incidenza varia dal 9,5% del Centro al 14,5% del Mezzogiorno (nel Nord si attesta al 14,4%). Tra i minori sono soprattutto ragazzi e adolescenti a sperimentare le maggiori criticità, in particolare le fasce 7-13 anni e 14-17 anni. La povertà minorile non può lasciare indifferenti, costituisce infatti la forma più iniqua di disuguaglianza: in primo luogo perché incolpevole, ma anche per gli effetti di lungo corso che produrranno sulla vita dei ragazzi, soprattutto in termini di opportunità. Appare pregiudicato l'oggi e al contempo anche il loro domani¹⁶.

¹⁴ Cfr. Più vita Onlus, *MINORI E POVERTÀ IN ITALIA: IL PROGETTO COMPLETA IL FUTURO, Rapporto 2018*, 2018 (<https://www.piuivitaonlus.org/wp-content/uploads/2018/05/RAPPORTO-ITALIA-2018-1.pdf>, ultimo accesso: 10.04.22); cfr. anche Istat, *La povertà in Italia nel 2008*, 2008 (<https://www.istat.it/it/files/2011/02/testointegrale20090730.pdf>, ultimo accesso: 10.04.22), *Id.*, *Rapporto 2016 – Il sistema della protezione sociale e le sfide generazionali*, 2016 (https://www.istat.it/it/files/2016/04/Cap_5_Ra2016.pdf, ultimo accesso: 10.04.22), e Save the Children, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, 2021 (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa.pdf>, ultimo accesso: 10.04.22). Sul tema della povertà educativa, cfr. anche P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma, Carocci, 2018.

¹⁵ Dati tratti da: A. Rosina, *Italia paese di giovani “Neet”, un'anomalia da correggere con il piano di rilancio*, ne «Il Sole 24 Ore», 8 febbraio 2022 (https://www.ilsole24ore.com/art/italia-paese-giovani-neet-un-anomalia-correggere-il-piano-rilancio-AEjQMX6?refresh_ce=1), e https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training (ultimo accesso a entrambi i siti indicati: 11.04.22). Per un ulteriore approfondimento sul tema, cfr. A. Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Milano, Vita e Pensiero, 2015.

¹⁶ Caritas, *Op. cit.*, p. 16.

Il quadro delineato è aggravato da un ulteriore elemento, relativo al sistema scolastico e correlato all'evento pandemico: con la chiusura straordinaria di servizi per l'infanzia e scuole per gran parte del 2020 e del 2021, si è, infatti, arrestato

quello che può essere definito il principale strumento di mobilità sociale, alimentando così forti disparità tra ragazzi: ad esempio tra coloro che potevano contare su dispositivi per la didattica a distanza (oltre che di spazi adeguati) e coloro che, al contrario, si trovavano in condizione di deprivazione e disagio sociale; ma anche tra bambini e ragazzi con livelli di competenze e di preparazione diversi, rafforzando così molte situazioni di deficit e ritardi preesistenti¹⁷.

È dunque evidente come, alla luce dei dati riportati, anche i temi del merito, della meritocrazia, dello sviluppo delle competenze – intese qui nel più ampio dei sensi: *hard* e, nondimeno, *soft* – debba essere guardato sotto una luce diversa. Una luce capace di raggiungere anche quel grande numero di soggetti, specialmente giovani e giovanissimi, che a causa di barriere economiche, sociali, culturali, familiari, non ha facile accesso a contesti e dinamiche meritocratici; ha scarse opportunità di sviluppare le proprie *skills*, senza una rete e interventi di supporto; ha difficoltà ad accedere a e/o portare a termine percorsi educativi, formativi, scolastici. Come ricorda Chiara Saraceno,

le conseguenze della povertà possono riguardare pure dimensioni non materiali dell'esistenza quali l'accesso alla formazione, la possibilità di scegliere l'occupazione più confacente alle proprie competenze e di negoziarne le condizioni senza dover accettare invece qualsiasi lavoro [...]. Solo dai poveri, infatti, ci si aspetta che siano disponibili a fare "qualsiasi lavoro", a prescindere dalle loro competenze. [...] L'esperienza della povertà materiale, infine, può anche ridurre, se non impedire tout court, di partecipare alla vita sociale e politica, perché non se ne hanno le risorse, materiali e/o culturali, o si viene fatti sentire inadeguati. [...] La povertà costituisce non solo un problema morale [...] ma anche un problema di democrazia¹⁸.

Ed è proprio in questa cornice che si inserisce la riflessione, promossa ancora una volta da Saraceno, sul nesso tra povertà, stigma sociale, merito e meritocrazia:

Per essere "meritevoli" i poveri devono comportarsi "bene" e stare al proprio posto, a casa loro [...] o nei luoghi loro dedicati: mense, [...] ricoveri per chi non ha dimora, [...] servizi sociali. Soprattutto, devono rimanere invisibili [...]. Allo stesso tempo devono "darsi da fare", mostrare che non si adagiano nella loro condizione, "attivarsi", ma senza farsi cogliere a infrangere le norme¹⁹.

Quegli *invisibili*, dunque, che una società meritocratica intesa in chiave esclusiva ed escludente, basata su un gioco viziato in partenza che la rende accogliente solo nei confronti di chi parta già in condizione di vantaggio, condanna al destino dei *Malavoglia*²⁰: quello di "meritarsi" la povertà, senza possibilità di mobilità, di inclusione, né di riscatto sociale.

¹⁷ Ivi, p. 13.

¹⁸ C. Saraceno, *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*, Milano, Feltrinelli, 2015, pp. 32-33.

¹⁹ Ivi, p. 11.

²⁰ Cfr. G. Verga, *I Malavoglia* [1881], Torino, Einaudi, 2014.

3. Rompere il ciclo dello svantaggio sociale, per una meritocrazia inclusiva: il ruolo della Early Childhood Education and Care

Nel paragrafo precedente abbiamo visto gli esiti nefasti che, anche a livello sociale, soprattutto nel caso di bambini e *under 34*, la pandemia da nuovo Coronavirus ha avuto, nel nostro Paese e non solo:

la crisi sanitaria da Covid-19 oltre ad avere avuto un grande impatto sull'occupazione ha fortemente condizionato [...] i processi educativi a livello globale, dato lo “stop” dei percorsi scolastici di ogni ordine e grado [...], il 94% degli studenti nel mondo ha subito conseguenze formative legate alla crisi sanitaria, per un totale di 1,5 miliardi di ragazzi coinvolti. La capacità di dare risposta alla sospensione della didattica scolastica ha un evidente legame con la disuguaglianza: nel secondo trimestre del 2020 [...] l'86% dei bambini in educazione primaria dei Paesi con basso livello di sviluppo risultava privo di risposta educativa, contro il 20% dei Paesi con alto livello [...]. Un fattore di forte disparità è dato, chiaramente, dal possibile accesso alle piattaforme informatiche per la didattica a distanza²¹.

Alla luce dei dati riportati, immaginando un sistema educativo-scolastico meritocratico inteso, *ex positivo*, come capace di dare spazio e promuovere l'eccellenza e lo sviluppo dei “talenti”²², è imperativo chiedersi: come può, tale sistema, essere realmente meritocratico, se non è allo stesso tempo inclusivo e, in una parola, *democratico*? Come possono, i milioni di bambini e giovani in condizione di svantaggio scoprire i propri talenti, metterli a frutto, consolidare le proprie competenze, uscire dalla condizione di immobilismo sociale, se, nell'ottica di un effettivo apprendimento lungo tutto il corso della vita, servizi per l'infanzia e scuole non sono diffusi, accessibili, a costi sostenibili per le famiglie, e di qualità, per *tutti*?

A questo proposito, allargando lo sguardo al contesto sovranazionale, l'Unione Europea offre importanti stimoli. Due emanazioni ufficiali, tra le molte prodotte in particolare dal 2000 in tema di *Early Childhood Education and Care* (ECEC)²³, appaiono, fin dal titolo stesso, particolarmente interessanti. Ci riferiamo, rispettivamente, alla Raccomandazione della Commissione europea del 2011 su *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni*

²¹ Caritas, *Op. cit.*, p. 20.

²² In ambito pedagogico e educativo, cfr. anche la riflessione deweyana su quello di *interesse* che, sotto certi aspetti, mostra alcuni interessanti nessi con il concetto di *merito*, in J. Dewey, *Interest and Effort in Education* [1913], Whitefish (MT), Kessinger Legacy Reprint, 2010.

²³ Ovvero, l'educazione e cura dei bambini e delle bambine dalla nascita alla scuola primaria; su questo tema, a livello nazionale, cfr., citati di seguito in ordine alfabetico: P. Caselli, *L'evoluzione dei servizi per la cura e l'educazione dell'infanzia, in Europa e in Italia*, in *Id.*, *LA PAROLA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA. Comunicazione e conversazione caregiver-bambini nei servizi zero-sei*, Prefazione di C. Silva, Parma, Edizioni Junior-Bambini, 2021, pp. 15-54; P. Caselli, *Le emanazioni dell'Unione Europea sull'ECEC: dal Libro Verde del 1993 alla Strategia “Europa 2020”*, in C. Silva (a cura), *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*, Pisa, ETS, 2016, pp. 95-111; C. Silva, E. Freschi, P. Caselli, *ECEC in the European Union: analysis and governance of ECEC systems of four Member States. L'ECEC nell'Unione Europea: analisi e governance dei sistemi di educazione e cura dell'infanzia di quattro Paesi membri*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 18, n. 1, 2018, pp. 234-247;

migliori, del 17 febbraio 2011²⁴, e a quella del 2013, *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*²⁵.

Nella prima, la Commissione sottolinea come, ai fini di una crescita dell'Unione intelligente, sostenibile e inclusiva, sia fondamentale migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi educativi e scolastici. Infatti,

l'educazione e la cura della prima infanzia (*Early Childhood Education and Care* – ECEC) costituisce la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità. Assumendo un ruolo complementare a quello centrale della famiglia, l'ECEC ha un impatto profondo e duraturo che provvedimenti presi in fasi successive non sono in grado di conseguire. Le primissime esperienze dei bambini gettano le basi per ogni forma di apprendimento ulteriore. Se queste basi risultano solide sin dai primi anni, l'apprendimento successivo si rivelerà più efficace e diventerà più probabilmente permanente, con conseguente diminuzione del rischio dell'abbandono scolastico precoce e maggiore equità degli esiti sul piano dell'istruzione, e consentirà inoltre di ridurre i costi per la società in termini di spreco di talenti e spesa pubblica nei sistemi sociale, sanitario e persino giudiziario²⁶.

In armonia con quella appena citata, nella Raccomandazione del 2013 è ribadito il ruolo della ECEC non solo nel favorire lo sviluppo infantile, ma anche – e ciò si collega, possiamo dire, anche a una radicale revisione del concetto di *meritocrazia* – nel

combattere la povertà e l'esclusione sociale dei minori mediante strategie integrate che vadano oltre la garanzia della sicurezza materiale e promuovano la parità delle opportunità affinché essi possano sfruttare pienamente il loro potenziale; trattare il problema della povertà e dell'esclusione sociale dei minori dal punto di vista dei loro diritti [...]; far prevalere in qualunque momento l'interesse superiore dei minori [...]; mantenere un giusto equilibrio tra le misure universali, destinate a promuovere il benessere di tutti i minori, e gli approcci mirati, destinati ad aiutare i più svantaggiati; dedicare particolare attenzione ai minori più minacciati dalla miseria a causa di molteplici svantaggi [...]. Eliminare gli ostacoli che impediscono totalmente o notevolmente ai minori di andare a scuola o di completare il loro ciclo scolastico²⁷.

A questa Raccomandazione sono seguite molte altre che, pur non essendo per loro natura giuridica vincolanti, hanno tuttavia grande rilievo. Pensiamo, tra le più recenti, a quella del 22 maggio 2019 *relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*; o, ancora, al *Sistema di garanzia per i bambini vulnerabili* adottato nel 2021²⁸.

²⁴ Commissione europea, *RACCOMANDAZIONE DELLA COMMISSIONE del 17 febbraio 2011. Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori* COM(2011) 66 definitivo (<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF>, ultimo accesso: 09.04.22).

²⁵ Commissione europea, *RACCOMANDAZIONE DELLA COMMISSIONE del 20 febbraio 2013. Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale (2013/112/UE)* (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN>, ultimo accesso: 09.04.22).

²⁶ Commissione europea, *RACCOMANDAZIONE DELLA COMMISSIONE del 17 febbraio 2011, Op. cit.*, p. 3.

²⁷ Commissione europea, *RACCOMANDAZIONE DELLA COMMISSIONE del 20 febbraio 2013, Op. cit.*, pp. 2-4.

²⁸ *Per ragioni di spazio e di opportunità, per tutti i dettagli relativi alle emanazioni in oggetto si rimanda ai Riferimenti bibliografici, N.d.A.*

Tutte le emanazioni citate sono accomunate dal *fil rouge* rappresentato da una concezione dell’educazione e cura dell’infanzia – e più in generale del *lifelong learning*, che dall’ECEC appunto prende avvio – inclusiva, di ampio respiro, di qualità. Una *Early Childhood Education and Care* cruciale per sostenere lo sviluppo integrale, gli apprendimenti, il benessere e il futuro successo scolastico dei bambini, ma anche, e nondimeno, per favorire le pari opportunità, l’inclusione sociale, la lotta alla povertà e alle disuguaglianze, la costruzione di una società democratica.

Una ECEC, aggiungiamo e concludiamo, realmente *meritocratica*, grazie e attraverso cui tutti siano messi in grado di poter tendere, senza venirne “esclusi in partenza”, alla realizzazione personale, alla valorizzazione dei propri talenti, alla scoperta e al consolidamento delle competenze.

Riferimenti bibliografici

- Brigati R., *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, Bologna, il Mulino, 2015.
- Caritas, *Oltre l’ostacolo. Rapporto 2021 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, 2021 (https://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/9651/Rapporto_Caritas_poverta_2021_oltre_ostacolo.pdf, ultimo accesso: 10.04.22).
- Caselli P., *L’evoluzione dei servizi per la cura e l’educazione dell’infanzia, in Europa e in Italia*, in *Id.*, *LA PAROLA NELLA RELAZIONE EDUCATIVA. Comunicazione e conversazione caregiver-bambini nei servizi zero-sei*, Prefazione di C. Silva, Parma, Edizioni Junior-Bambini, 2021, pp. 15-54.
- Caselli P., *Le emanazioni dell’Unione Europea sull’ECEC: dal Libro Verde del 1993 alla Strategia “Europa 2020”*, in C. Silva (a cura), *Educazione e cura dell’infanzia nell’Unione Europea*, Pisa, ETS, 2016, pp. 95-111;
- Commissione europea, *RACCOMANDAZIONE DELLA COMMISSIONE del 17 febbraio 2011. Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori COM(2011) 66 definitivo* (<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF>, ultimo accesso: 09.04.22).
- Commissione europea, *RACCOMANDAZIONE DELLA COMMISSIONE del 20 febbraio 2013. Investire nell’infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale (2013/112/UE)* (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN>, ultimo accesso: 09.04.22).
- Consiglio europeo, *RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (2019/C 189/02)* ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN), ultimo accesso: 12.04.22).
- Dewey J., *Interest and Effort in Education* [1913], Whitefish (MT), Kessinger Legacy Reprint, 2010.
- Dovis P., Saraceno C., *I nuovi poveri. Politiche per le disuguaglianze*, Torino, Codice edizioni, 2011.
- Dragonetti G., *Trattato delle virtù e dei premi* [1766], Roma, Carocci, 2012.

- European Commission, *European Child Guarantee*, June 2021 (file:///C:/Users/Utente/Downloads/ChildGuarantee_factsheet_EN.pdf, ultimo accesso: 09.04.22).
- Fondazione Astrid, Circolo Fratelli Rosselli (a cura), *Nuove (e vecchie) povertà: quale risposta? Reddito di inclusione, reddito di cittadinanza, e oltre*, Introduzione di Tiziano Treu, Bologna, il Mulino, 2018.
- Fondazione Emanuela Zancan, *La lotta alla povertà e innovazione sociale. Rapporto 2020*, Bologna, il Mulino, 2020.
- Gioia M., *Del merito e delle ricompense. Trattato storico e filosofico*, 2 voll., Milano, Giò Pirotta in Santa Radegonda, 1818.
- Gnocchi R., Mari G. (a cura), *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2016.
- Istat, *La povertà in Italia nel 2008*, 2008 (<https://www.istat.it/it/files//2011/02/testointegrale20090730.pdf>, ultimo accesso: 10.04.22)
- Istat, *Rapporto 2016 – Il sistema della protezione sociale e le sfide generazionali*, 2016 (https://www.istat.it/it/files/2016/04/Cap_5_Ra2016.pdf, ultimo accesso: 10.04.22),
- Istat, *Report Istat sulla povertà – Anno 2020*, 16 giugno 2021 (https://www.istat.it/it/files/2021/06/REPORT_POVERTA_2020.pdf, ultimo accesso: 10.04.22).
- Milani P., *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma, Carocci, 2018.
- Morlicchio E., *Sociologia della povertà*, Bologna, il Mulino, 2012.
- Neckir, da, N. *CONTRO LA MERITOCRAZIA. Per un'Università delle capacità, dei talenti, delle differenze, delle relazioni, della cura (e dei meriti)*, Molfetta (Ba), edizioni la meridiana, 2011.
- Nobili S., *Problemi teorico-metodologici del concetto di "merito": inganni dell'oggettività e paradossi della performatività*, ulteriori dati bibliografici non disponibili, 2016, p. 1 (on press; contributo liberamente consultabile all'indirizzo: <https://www.lettere.uniroma1.it/sites/default/files/2467/Nobile%2C%20Stefano%20%282016%29%20Problemi%20teorico-metodologici%20del%20concetto%20di%20merito.pdf>, ultimo accesso: 10.04.22).
- Olivetti E. (a cura), voce «mèrito», sost. masch., in *Id.* (a cura), *Dizionario Italiano Olivetti*, 2022 (<https://www.dizionario-italiano.it/dizionario-italiano.php?lemma=MERITO100>, ultimo accesso: 12.04.22).
- Più vita Onlus, *MINORI E POVERTÀ IN ITALIA: IL PROGETTO COMPLETA IL FUTURO, Rapporto 2018*, 2018 (<https://www.piuivitaonlus.org/wp-content/uploads/2018/05/RAPPORTO-ITALIA-2018-1.pdf>, ultimo accesso: 10.04.22)
- Pokorny J., *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*, Bern-München, Francke, 1959.
- Rosina A., Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Milano, Vita e Pensiero, 2015.
- Rosina A., *Italia paese di giovani "Neet", un'anomalia da correggere con il piano di rilancio*, ne «Il Sole 24 Ore», 8 febbraio 2022, nn. pp.n.i. (https://www.ilsole24ore.com/art/italia-paese-giovani-neet-un-anomalia-correggere-il-piano-rilancio-AEjQMX6?refresh_ce=1).
- Rossi E., *In disparte. Appunti per una sociologia del margine*, Roma, Armando Editore, 2012.
- Saraceno C., *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*, Milano, Fel-

trinelli, 2015.

Saraceno C., Morlicchio E., Benassi D., *La povertà in Italia. Soggetti, meccanismi, politiche*, Bologna, Il Mulino, 2022.

Save the Children, *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, 2021 (<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa.pdf>, ultimo accesso: 10.04.22).

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa. Il senso di un manifesto sulla scuola*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 2015.

Silva C., Freschi E., Caselli P., *ECEC in the European Union: analysis and governance of ECEC systems of four Member States. L'ECEC nell'Unione Europea: analisi e governance dei sistemi di educazione e cura dell'infanzia di quattro Paesi membri*, in «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», vol. 18, n. 1, 2018, pp. 234-247.

Verga G., *I Malavoglia* [1881], Torino, Einaudi, 2014.

Young M., *L'avvento della meritocrazia. Gli uomini sono tutti uguali?* [1958; 1ª ed. it. 1962], Roma-Ivrea, Edizioni di Comunità, 2014.

Riferimenti sitografici²⁹

<https://www.anpal.gov.it/reddito-di-cittadinanza> (ultimo accesso: 11.04.22).

https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training (ultimo accesso: 11.04.22).

<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/ammortizzatori-sociali/focus-on/interventi-a-sostegno-del-reddito-e-della-occupazione/Pagine/incentivi-occupazione.aspx> (ultimo accesso ai siti indicati: 11.04.22).

²⁹ Laddove non citati già nei Riferimenti bibliografici, in relazione ai testi e alle fonti cui si riferiscono, N.d.A.

Sul paradigma della competenza in educazione. La prospettiva di Philippe Perrenoud

MARIA FRANCESCA D'AMANTE

Assegnista di ricerca - Università di Roma Tre

Corresponding author: mariafrancesca.damante@uniroma3.it

Abstract. This essay develops some reflections about the concept of competence, that for many years seems to have been redefining education and its cultural identity. Within a culture of learning objectives, school education oscillates between the pre-eminence of knowledge and the primacy of competence, permeating the school curriculum and redetermining the logical structure of educational planning. In an attempt to identify interesting clues to address the issues raised by this question, the focus is on Perrenoud's research.

Keywords. Paradigm - Competence - Perrenoud - Learning - Education

1. Competenza: archeologia di un paradigma

La storia delle parole rispecchia i movimenti delle idee. Le trasformazioni lessicali e le introduzioni di neologismi, così come l'uso copioso di una parola, determinano una *moda* e testimoniano l'evoluzione delle mentalità¹. Il linguaggio assorbe e riverbera i caratteri dell'epoca che lo ha generato, la parola è figlia del proprio tempo e spesso madre delle nostre sensibilità: essa come *speculum spiritualis* riflette lo *zeitgeist* ma si fa anche portatrice di germi del futuro, annunciando nuovi itinerari che lo stesso *spirito del tempo* si troverà a dover percorrere, non sempre certo di uscirne immutato. Le parole ci interrogano e ci chiedono di essere interrogate, ci invitano a guardarle dentro per scorgere abissi di senso là dove appaiono come *flatus vocis*. Sono parole icastiche alle quali si assegnano funzioni rappresentative che documentano cambiamenti e sintomi di una società, frutto di costumi e psicologie collettive.

Secondo una lettura sociolinguistica il linguaggio presenta le trasposizioni lessicali delle peculiarità socio-politiche di un'epoca, così come fa il linguaggio di questa «modernità tardiva» che, attraverso il costituirsi di alcuni fenomeni lessicali in mode e usi espressivi, sembra rivelarci categorie pregnanti del nostro *esser-ci*, del rapportarci all'altro, del configurare le nostre abitudini e del plasmare inavvertitamente i nostri *habitus* mentali, etici e culturali. Per fare un esempio, si pensi a termini quali «easy» e

¹ Cfr. P. Malizia, *Il linguaggio della società*, Franco Angeli, Roma 2004.

«smart»: sembrano restituirci una fotografia del nostro tempo come nemico del *difficile*, laddove per difficile non si intende più «ciò che cede», ma ciò che deve essere rimosso perché la parola d'ordine è *easy*, persino quando la facilità non sarebbe di per sé credibile². Nell'operare la rimozione si nega l'innegabile, ripetendo la parola d'ordine anche quando è falsa, per proporre l'*Easy-Learning*, l'*Easy-English* o addirittura un «Corso facile di pianoforte»: non una trovata pubblicitaria del singolo ma un carattere dell'epoca³.

Certo, la parola incarna pregi e difetti di una società, ma soprattutto, ciò che conta sono gli usi e le accezioni che si assegnano ad essa, facendole assumere *nuances* più o meno positive quando assurge a «ritratto sociologico». Ed è allo stesso modo che, dalla metà degli anni 80 del secolo scorso, è avvenuta la scoperta su scala mondiale della «competenza» come concetto-chiave al quale ancorare l'evoluzione e il cambiamento dei sistemi d'istruzione e formazione istituzionali, di gestione e sviluppo delle risorse umane per l'impresa, di orientamento e servizi per l'impiego⁴.

Ma, a ben guardare, la «competenza», come nucleo concettuale del discorso pedagogico, e soprattutto come nuovo paradigma valido per la progettazione didattica, così come per la valutazione, non è poi così nuovo. Esso affonda le proprie radici storiche nella «scuola di Chicago», già attiva prima della Seconda Guerra Mondiale e, coerentemente con le teorie dell'apprendimento del tempo, si basa sul comportamentismo, grazie al quale descriveva le competenze in termini di comportamenti osservabili, rappresentati dalle performance e dalle prestazioni, senza tenere in considerazione gli aspetti sottesi ai comportamenti osservati⁵.

Dopo diverse peregrinazioni, solo negli anni 90 con Le Boterf, le competenze vengono definite una disposizione interna astratta, manifestata in virtù dei saperi e delle abilità possedute dal soggetto, grazie ai quali egli si mostra capace di far emergere un sapere esplicito⁶.

L'enfasi associata al fenomeno della competenza e il contestuale sviluppo della ricerca e dell'investimento scientifico, istituzionale, sociale e politico su di essa, hanno fatto sì che il fenomeno assumesse tutti i connotati del «paradigma». Senza la velleità di rintracciare nella costituzione del «paradigma competenza» i criteri assegnati da Kuhn alle «conquiste scientifiche universalmente riconosciute», possiamo identificarlo come «un modello che ha dato origine a una particolare tradizione di ricerca scientifica»⁷.

Tuttavia, ciò che non può sfuggire ad un attento studioso del mondo pedagogico è che il termine in oggetto rischia di farsi carico delle funzionalità dello *slogan*, eventualità che desta diverse preoccupazioni, giacché il passaggio di una nozione a slogan «ne blocca, in genere, la criticità: ovvero la complessità, la riflessività e la problematicità»⁸. E dunque, si ritiene necessario riflettere con pensiero critico su di essa, giacché la sua presenza pervasiva nell'ambito pedagogico non può lasciarci indifferenti, è nostro dovere comprendere le ragioni che sottostanno a questa pervasività.

² J.-L. Nancy, *La custodia del senso*, EDB, Bologna 2017, p. 6.

³ *Ibidem*.

⁴ P. G. Bresciani, *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie*, Professionalità, n. 87, 2005.

⁵ Tra i maggiori esponenti della cosiddetta scuola di Chicago ricordiamo Tyler e Bloom.

⁶ G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Paris 1994.

⁷ Cfr. T. S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.

⁸ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 23.

Basterebbe analizzare i documenti ministeriali degli ultimi anni e di tutti i paesi europei, per accorgersi che tantissimo spazio è riservato alla sua efficacia semantica, e nello stesso tempo – dato ancora più rilevante – vedere come essa ricorre con notevole frequenza nel linguaggio quotidiano di giornalisti, scrittori e politici, oltretutto di manager, economisti e specialisti del mondo aziendale. Dando un'occhiata alla produzione del nostro Ministero della Pubblica Istruzione così come a quella delle varie commissioni istituite dalla tecnocrazia europea, ci si accorge che si usano espressioni per nulla scontate sul piano dell'epistemologia pedagogica. Le locuzioni che ricorrono più spesso componendo il corredo linguistico ministeriale sulla «competenza» sono le seguenti: «insegnare per competenze»; «insegnare competenze»; «progettare per competenze»; «curricolo per competenze»; «traguardi per lo sviluppo delle competenze»; «competenze disciplinari»; «competenze trasversali»; «competenze relazionali, espressive, linguistiche, ecc.»; «competenze chiave».

La ricorrenza del termine non contribuisce alla costruzione di una coerenza di senso, giacché dai vari usi che se ne fanno esso viene impiegato nelle possibili trame di un bipolarismo che lo colloca tanto nel *ready made* quanto nell'*objé a trouver*⁹. Nel constatare questa confusione concettuale, crediamo che la parola «competenza» esiga un'analisi della sua origine e delle ragioni del suo successo.

Da dove proviene il termine «competenza»? Quale senso essa ha progressivamente acquisito? E perché si è imposta con tanta diffusione? Essa cela delle importanti trasformazioni culturali in seno alla pedagogia? Non potendo certo far riscontro a tutti questi quesiti attraverso il presente contributo, cercheremo di sviluppare le nostre riflessioni dipanando in modo essenziale le istanze fondamentali delle quali esso intende farsi carico. E dunque, vogliamo innanzitutto approfondire le ragioni culturali della sua forza semantica – probabilmente legittimata dalle sue radici etimologiche –, per poi comprendere in che modo la sua valenza formativa, legata alle sue varie declinazioni di senso, possa dare sostegno ad una viva *intenzionalità pedagogica*.

Vediamo subito, senza troppa ortodossia filologica, che il sostantivo «competenza» deriva dal verbo «competere», quest'ultimo, di origine latina, è composto da *cum* (con) e *petere* (dirigersi a), e sta ad indicare l'azione di «andare insieme», «far convergere in un medesimo punto», anche nell'accezione di gareggiare o di mirare ad un medesimo obiettivo. Parallelamente, «competente» è anche colui che ha autorità in un certo ambito, un soggetto o un'istanza competente, qualcuno di idoneo, che ha legittima giurisdizione, che ha facoltà di giudicare qualcosa e che, quindi, «se ne intende»¹⁰. Pertanto, la competenza corrisponde alla «capacità di una persona di agire in modo pertinente in una situazione data per raggiungere degli specifici obiettivi». Ora, come accade a tutti i termini che vengono adottati dal linguaggio pubblico per essere trasformati in motti o parole d'ordine, quell'originario materiale semantico che dà fondamento all'*isomorfismo pensiero-realtà* – per dirla con Wittgenstein – attiva un processo di dissoluzione etimologica disperdendo i suoi etimi in una filiazione semantica non sempre facilmente riconoscibile, perché spesso illegittima. A seguito di vari slittamenti semantici legati agli usi collettivi del termine e dunque agli impieghi in contesti diversi da quello iniziale, anche esso è sta-

⁹ G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, in "Studium educationis", vol. 3, n. 2, maggio 2010, 5-23, p. 6.

¹⁰ M. Cortelazzo, P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1994, p. 1975.

to piegato a funzioni di senso derivate, così «competenza» oggi trova applicazione in tre campi: il campo della «pedagogia per obiettivi», il campo della valutazione delle formazioni professionali e il campo della gestione delle risorse umane nell'impresa¹¹.

È negli anni 60 del Novecento che negli USA essa venne introdotta dalla «tassonomia per obiettivi» di Bloom, la quale dirigeva la propria attenzione agli obiettivi osservabili e valutabili dei ragazzi, certa di giungere attraverso l'approccio behaviorista, basato sulla razionalizzazione dell'educazione scolastica e della formazione degli adulti, a «una totale uguaglianza di risultati di apprendimento»¹². E da qui, tutte le derive comportamentiste hanno dato vita a quegli usi del concetto di «competenza» dei quali secondo Philippe Meirieu dovremmo diffidare, perché, se utilizzato senza precauzioni né lucidità, può comportare veri pericoli, giacché essa sembra essersi cristallizzata come *etichetta* di un metodo basato sulla logica stimolo/risposta¹³. Tuttavia, aggiunge il pedagogista francese, non bisogna per questo sottovalutare tutto ciò che di straordinariamente positivo questo concetto porta con sé: sembra che esso costituisca una leva preziosa per lottare concretamente contro ogni forma di fatalismo, oltre a consentirci di combattere la «psicologia dei doni», sostituendo la concezione di creatività come qualità innata a quella di creatività come abilità da costruire attivamente¹⁴. Infatti, come «le pedagogie del Novecento» ci hanno dimostrato tra momenti di crisi e momenti di crescita, è la fiducia nell'*educabilità* dell'essere umano, nella libertà di apprendere, nell'intenzionalità e nella soggettività dell'allievo, a muovere l'educazione¹⁵. Tutto ciò ha richiamato l'attenzione sull'educazione come processo di costruzione creativa e attiva del soggetto, dimostrando quanto la sua perfeffibilità debba essere intesa come la conquista di ogni prassi scolastica.

E adesso, senza troppe contorsioni argomentative, vorremmo qui sinteticamente delineare alcuni passaggi teoretici che ci sembrano costituire dei punti di snodo del processo di affermazione della «competenza» come uno dei più importanti nuclei concettuali della contemporanea riflessione pedagogica. Nel tentativo di fare un po' di ordine all'interno della babele di definizioni emerse, ci è sembrato interessante prendere in esame il *cotè* francese che vanta una buona tradizione nello studio di questo lemma, soprattutto sul fronte educativo-scolastico. Dopo una breve disamina di alcune posizioni di spicco, porremo il focus sulla proposta avanzata da Philippe Perrenoud, brillante sociologo della svizzera romanda da anni impegnato in un'analisi pluridisciplinare del nostro oggetto di discussione.

2. Competenza e competenze

Guy Le Boterf ritiene la competenza «un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilitati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato»¹⁶. Rappresentazioni, conoscenze, capacità e com-

¹¹ Cfr. P. Meirieu, *Se la competenza non esistesse bisognerebbe inventarla*, in Jean-Luc Ubaldi (a cura di), *Les compétences*, EPS, 2005.

¹² Cfr. B. S. Bloom, *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983.

¹³ Cfr. Ph. Meirieu, *Se la competenza non esistesse...*, cit.

¹⁴ Cfr. Ph. Meirieu, *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Roma 2015.

¹⁵ Cfr. F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.

¹⁶ G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Paris 1994, p. 129.

portamenti possono essere riassunti col termine *risorse*, e in tal senso la competenza è una qualità specifica del soggetto: quella di saper combinare diverse risorse, per gestire o affrontare in maniera efficace delle situazioni, in un contesto dato¹⁷. Michele Pellerey, contestualizzando le competenze all'ambito lavorativo, sottolinea che esse «si presentano come un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, insieme necessario ad esplicare in maniera valida ed efficace un compito lavorativo»¹⁸. La competenza è la capacità di far fronte ad un compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare le risorse esterne disponibili in modo coerente e fecondo. Secondo Olivier Reboul, la competenza non consiste in un saper comprendere bensì in un saper giudicare¹⁹.

Già diversi anni fa Romainville discuteva dell'«irresistibile ascesa del termine competenza in educazione», evidenziando che, a partire dagli anni 70 del secolo scorso, esso si è imposto nel linguaggio pedagogico attraverso degli usi diversificati che non hanno concesso una categorizzazione immediata dello stesso, giacché è stato costretto all'interno di un bipolarismo che vede da una parte la competenza come attitudine e potenzialità, dall'altra come condotta e comportamento strutturato in funzione di un obiettivo²⁰.

La poca chiarezza riscontrabile in questo duplice impiego del termine ha nello stesso tempo generato delle evidenti contraddizioni. De Landsheere, riprendendo la teoria generativa di Chomsky²¹, dichiara di attenersi all'accezione di competenza come attitudine e non come performance – che si configura invece come attualizzazione della competenza – ma poi scrive un programma per la formazione professionale basata su «le competenze caratteristiche da acquisire perché lo studente diventi capace di portare a compimento qualcosa»²². E dunque, un duraturo moto di oscillazione tra natura e cultura ha fatto sì che la «competenza» acquisisse contemporaneamente una valenza tanto legata alla dote/innatismo, quanto all'acquisizione/cultura. Ciò che però sembra restare indiscusso è che essa faccia capolino dal mondo professionale: da qui viene assorbita nel mondo educativo, attraverso il medium della formazione professionale la quale, in una società sempre più fondata sulla tecnicizzazione e l'automatismo, ha preteso dall'essere umano delle capacità che potessero farlo emergere in un rapporto di competizione con la macchina.

Ma ciò non basta a spiegare tale affermazione vittoriosa del termine in oggetto. Infatti, all'uomo non si è chiesto esclusivamente di poter competere con la macchina, bensì anche di eccellere rispetto ad essa, attraverso qualcosa che, fuor d'interpretazione, la macchina non può possedere, ossia l'*iniziativa*. Ed ecco che il ricorso al termine «competenza» potrebbe essere letto dall'inizio come il segnale di una volontà di sorpassare i limiti

¹⁷ Ivi, pp. 54-63.

¹⁸ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004; M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2006.

¹⁹ Cfr. O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 1995.

²⁰ Cfr. M. Romainville, *L'irresistibile ascension du terme «competence» en education*. Engeux, n.37/38, mars-jun, p. 132-142, 1996.

²¹ Secondo l'interpretazione chomskyana la competenza è facoltà generica e potenzialità di ogni mente umana. Per Chomsky la competenza linguistica, basata su un dispositivo universale, *language acquisition device*, è una capacità di riprodurre all'infinito azioni non programmate (N. Chomsky, *Riflessioni sul linguaggio*, Einaudi, Torino 1977).

²² G. De Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en education*, PUF, Paris 1979, p. 68.

della definizione di obiettivi, in particolare la parcellizzazione e la meccanizzazione degli apprendimenti. Infatti, esso sembra progressivamente farsi carico della necessità di incanalare i micro obiettivi nella prospettiva di sviluppo di una capacità globale. Essa diviene il segno di un lento passaggio da un paradigma behaviorista ad uno costruttivista, secondo il quale l'allievo non è più oggetto ma soggetto del proprio apprendimento²³.

Da questo momento in poi parlare di competenze significa guidare lo studente ad acquisire una potenzialità ad agire efficacemente in un dato contesto: da qui la chiara fama delle *soft skills* e delle competenze trasferibili, tutti indicatori della necessità di costruire capacità versatili, ossia utilizzabili in contesti differenti²⁴. Questo cambiamento sembra essere strettamente legato all'evoluzione del mondo economico, dove domina il «linguaggio dell'efficienza» regolato da un mercato del lavoro in crisi, e ad un periodo di recessione innanzi al quale la competenza diviene un segno distintivo di *competizione*, di *agonismo*²⁵. Questo fenomeno ha richiamato il rigetto dei «saperi morti», quelli non spendibili al di fuori della scuola, e di conseguenza l'elogio dei «saperi viventi», leve per una mobilitazione degli apprendimenti utile alla risoluzione dei problemi²⁶.

Da qui in poi l'escalation della competenza è dimostrabile attraverso il grande successo ottenuto nell'ultimo decennio. La scuola, le agenzie formative e il mondo del lavoro non fanno che richiamare l'attenzione sulla sua centralità, quasi a voler dimostrare che il capitale umano è racchiuso nel possesso delle competenze necessarie per ogni contesto/situazione.

Ciò che di questo approccio utilitaristico spaventa maggiormente è l'inevitabile contrapposizione che si è venuta a creare tra «conoscenze» e «competenze», generando altresì una scissione tra «educare» e «istruire», così istituendo due fazioni pedagogiche, l'una fondata su valori educativi legati alla tradizione della *paideia* socratica, così come dell'*humanitas* latina e della *Bildung* tedesca, l'altra eretta sulle moderne speranze dell'empirismo e del comportamentismo amanti degli obiettivi e delle valutazioni.

Ora, sembra che la competenza abbia assecondato la scissione generatasi all'interno del mondo della pedagogia, e che questa scissione si riveli del tutto infruttuosa per il destino dell'educazione e della scuola. Non serve continuare a rimarcare le differenze tra «una testa ben fatta» e «una testa ben piena», quanto piuttosto guardare alla competenza nella sua dimensione complessiva e liminale, come nozione di confine, che porta uno stemma dialettico al proprio interno e trae il suo valore dalla capacità integrativa che possiede²⁷.

La competenza categorizzata come costrutto culturale rivelatore dei sintomi della nostra società «surmoderna» e «iper-complessa», dimostra che l'educazione e l'istruzione rischiano di ridursi a qualcosa di sterile e meccanicistico se puntano ad investire tutto sull'efficientismo e la funzionalità. La contemporaneità educativa sembra rilevare sempre più marcatamente un volto tecnico-professionalizzante e alimentare il paradosso legato alla tensione pedagogica tra «educare» e «istruire», piatti di un bilanciere che oscilla inesorabilmente nella ricerca di un'*utopica sintesi*.

²³ Questa transizione da un approccio stimolo/risposta ad uno basato sulla costruzione degli apprendimenti è evidente su larga scala, e ne sono testimonianza gli stessi orientamenti per le scuole e le indicazioni per il curriculum di Francia e Italia che esprimono una progressiva ridefinizione dello studente attribuendogli sempre maggior autonomia e responsabilità nel processo di scolarizzazione.

²⁴ Cfr. V. Caggiano, *Hard skills on soft skills. Teaching and learning ways to be happy*, Anicia, Roma 2019.

²⁵ M. Romainville, op. cit., p. 137.

²⁶ Cfr. E. Morin, *Sette saperi necessari alla scuola del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

²⁷ Cfr. F. Cambi, *Saperi e competenze*, cit.

3. Perrenoud e l'utopia delle competenze

Si potrebbe avanzare l'ipotesi economicista secondo la quale il *trend* legato alla «competenza» affonda le sue origini nel mercato del lavoro e nella formazione professionale, influenzando la cultura scolastica. Ma questa spiegazione, per quanto plausibile, non sembra giustificare del tutto il fenomeno della competenza nella scuola dell'obbligo e la sua evoluzione. Perché oggi la scuola, in tutti i suoi cicli e su scala mondiale – con evidente riferimento ai paesi sviluppati – adotta un approccio per competenze (chiave e trasversali) nel disegnare il curriculum e progettare prassi educative e didattiche? E dunque perché la scuola, nel voler perseguire le sue finalità, impernia la sua missione sulla funzione pedagogica della competenza?

Per tentare di fornire una possibile risposta a tali quesiti prendiamo in esame il pensiero di Philippe Perrenoud, che, tra gli autori più attivi negli ultimi anni nel dibattito sulla competenza, si è distinto per la capacità di coniugare il rigore e la ricchezza di una teorizzazione originale con un'analisi sempre attenta alle implicazioni operative della riflessione. Egli, nella volontà di fornire una rappresentazione sfaccettata e complessa della *competenza*, si è dimostrato sensibile osservatore del contesto socio-educativo dal quale essa emerge e all'interno della quale essa evolve.

Da un punto di vista socio-educativo, Perrenoud ritiene che «l'attuale problematica sulle competenze rinnova un dibattito antico quanto la scuola, che oppone i difensori di una cultura gratuita e i sostenitori dell'utilitarismo, di destra o sinistra che sia»²⁸. Egli sembra dire che il sistema educativo vive da sempre in continua tensione tra le due logiche appena descritte, e da sempre alimenta un dilemma vissuto in modo dicotomico che non accenna a risolversi, perché insito nella «dialettica negativa» tra innovazione e tradizione, tra trasmissione delle conoscenze fini a se stesse e applicazione di queste nelle *pratiche sociali*. Ma ancora, sembrerebbe che la costituzione delle due fazioni non sia legata a questioni ideologiche, tant'è che ciascuna di esse non presenta un'interna omogeneità ma piuttosto accoglie sia chi si impegna nell'industria e negli affari, che invoca la necessità di adattarsi alla competizione economica e alla modernizzazione dell'apparato produttivo, quanto chi si guadagna da vivere in attività che riguardano l'uomo, la funzione pubblica, l'arte o la ricerca e si battono per la democrazia.

Ed ecco che la scuola, sottoposta a istanze differenti che non riescono a dialogare e tantomeno a integrarsi tra loro, diventa oggetto di contesa piuttosto che di possibili *accordi e consonanze*, auspicabili *contrappunti e polifonie*²⁹. Ma essa, la nostra scuola, «sempre sul proscenio quando le si devono rammentare i suoi doveri palinogenetici nei confronti della società»³⁰, non sembrerebbe affatto dimentica del necessario nesso dialettico tra teoria e prassi. Eppure, le formule pedagogiche intente a semplificare la *complessità* intrinseca alla scuola, rendono il tutto troppo generico e fuorviante se alimentano il falso dilemma basato sul dubbio «educare o istruire?».

²⁸ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anici, Roma 2010, p. 19.

²⁹ L'uso delle metafore musicali ci sembra adeguato per poter rappresentare la dimensione alla quale si fa riferimento, giacché, ciò che accade nel linguaggio musicale, capace di armonizzare contrasti e antinomie, differenze e divergenze, assume qui una funzione simbolica per riflettere sull'idea di una possibile orchestrazione delle dicotomie inutili.

³⁰ A. Broccoli, *Prefazione*, in M. F. D'Amante, *Perché tutto è musica*, Anicia, Roma 2021, p. 7.

Infatti, i riduzionismi e i semplicismi dissolvono i due ordini strutturali insiti nel concetto di educazione che abbracciano le dimensioni dell'*educare* e dell'*istruire*, così come quelle dell'*allevare* e del *condurre*. *Trofè* e *paideia* socratico-platonica, *institutio* classico-romana e in seguito *Bildung* tedesca: in tutte queste varianti l'educazione resta intrisa di quel profondo senso del «formare» legato alla *cura*, all'*allevamento*, alla *crescita*, alla *costruzione del sé*, tutte operazioni che orientano il «dare forma» del soggetto, come conquista della propria consapevole *libertà*³¹.

Così nel dilemma tra *educare* e *istruire* si disperde tutta la densità strutturale, emotiva e cognitiva della materialità dei processi formativi, per ridurre erroneamente *educare* ad «esibizione di valori» ed *istruire* a «trasmissione di tecniche»³². In questo modo non vi sono i presupposti per una dialettica complessa tra educazione e istruzione che rinvii alle grandi strutture di senso del discorso pedagogico, ma solo per un falso dilemma che si protrae nel tempo³³. Infatti, sembrerebbe che stiamo ancora scontando gli effetti di una cultura che ha scisso i processi didattici da quelli psicosociali e psicodinamici e per la sua debolezza e vulnerabilità epistemologica, subisce le oscillazioni dettate dalla politica di turno intenta a dettare leggi su come insegnare nella scuola o educare nel sociale³⁴.

Si manifesta in tutta la sua impellenza la necessità di superare tale scissione attraverso un'analisi sensibile e approfondita del sapere pedagogico, per superare quella cieca divisione che vuole l'istruzione dalla parte delle competenze e l'educazione dalla parte dei bisogni; l'istruzione all'interno di un modello empirista, positivista e comportamentista e l'educazione nel perimetro di un modello razionalista, idealista e personalista. Questo *dilemma* dunque, suscitato senza alcuna profondità teorica, grava da tempo sulla tradizione pedagogica e sembrerebbe voler piegare la polisemia della competenza alle funzioni dell'«istruzioneismo». Occorre scardinare questo equivoco e sgomberare il campo da falsi miti che non giovano alla ricerca e alla crescita dell'essere umano, ma fungono solo da limiti per demarcare sentieri e territori di appartenenza illegittima.

E dunque, questo *dilemma* che affonda le sue radici in un tempo lontano, sollecita un'istanza epistemologica piuttosto che ideologica – come il nostro Perrenoud ha sottolineato – per decostruire anche il concetto di competenza di tutte quelle accezioni fuorvianti con cui è stato truccato. Perché se non si opera questa decostruzione di alcuni paradigmi, modelli e teorie della mente, il «congegno del discorso pedagogico» resta intrappolato nelle maglie di una cattiva coscienza epistemologica. Ogni generazione riapre il dibattito sui programmi scolastici, riscopre l'importanza della globalità della persona, insiste sul significato di saperi e sulla loro contestualizzazione³⁵. Così oggi il movimento verso le competenze, all'apice del rinnovamento della scuola, partecipa ad un'instancabile ripetizione, quella ridondanza del dibattito pedagogico che ripropone dualismi e dicotomie. Ed ecco che il primato delle competenze sulle conoscenze – o viceversa se lo si propone dall'altra angolazione – non fa altro che rinnovare la logica della contrapposizione: l'invocazione di Montaigne della testa ben fatta rispetto alla testa ben piena;

³¹ Cfr. F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 1998.

³² R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 27.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ivi*, p. 29.

³⁵ Cfr. Ph. Perrenoud, *Einsegner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes*, in A. Bentolila, *Savoir et savoir faire*, Nathan Paris 1995, pp. 73-88.

la battaglia delle scuole nuove per il primato dell'esperienza rispetto alla trasmissione; il movimento culturalista che pone al centro la forza educativa del contesto culturale e quella dei modelli interazionista e socio-costruttivista³⁶. Così Perrenoud: «L'approccio per competenze è forse solo l'ultimo mutamento di un'antichissima utopia: fare della scuola un luogo in cui ognuno apprenda liberamente e intelligentemente cose utili per la vita»³⁷. Si delinea dunque una nuova utopia e per quanto possa rivelarsi vitale perseguire principi ambiziosi per la crescita della scuola, Perrenoud concorda con Hameline nel ritenere che occorre essere come i «militanti smalzati» riflettere con criticità e non salire sul primo vagone della riforma alla moda, perché essa risveglia speranze perdute sempre pronte a rinascere³⁸.

Trattasi di un'utopia sociologica e non pedagogica dunque, che richiede condizioni favorevoli in tutte le classi, l'adesione attiva di tutti gli attori ad una concezione della cultura, del sapere e dell'azione³⁹. Questa utopia sociologica riguarda tutti e per questa ragione la probabilità di imbattersi in numerose resistenze al cambiamento è alta, e dunque alto è il rischio di assistere all'ennesimo spostamento del problema.

Ma il pensiero utopico di Perrenoud non si ferma sulla soglia che congiunge e separa teoria e prassi. Esso si fa carico della dialettica pedagogica *teoria/prassi* perché è ben consapevole del fatto che per poter fare la *rivoluzione* occorre partire dal basso e dunque dagli insegnanti. Infatti, se l'approccio per competenze trasformerebbe radicalmente il mestiere di questi ultimi e quello degli alunni, non sconvolge che simili trasformazioni suscitino timore. Eppure, sembra essere questo l'elemento più difficile del processo di rigenerazione che non deve puntare ad una armonizzazione e composizione delle differenti ideologie, quanto a penetrare nelle coscienze pedagogiche degli attori. Forse l'approccio per competenze passerà accanto alla sua ambizione, ma il cambiamento della scuola si basa sempre su tentativi precedenti e cerca piano piano di fare dei passi in avanti, cosicché attraverso un processo cumulativo la riforma avviene secondo «un percorso di partecipazione paziente, complessa, che richiede dispositivi e competenze specifiche di concertazione e di innovazione, su piccola e grande scala»⁴⁰.

L'approccio per competenze, sostiene Perrenoud, dovrebbe porre l'accento sulla messa in opera di contenuti e discipline, e accogliere sia la *continuità* che la *rottura*, contrastando l'influenza delle routine, delle chiusure disciplinari, della segmentazione per cicli, della governamentalità organizzativa che non contribuiscono affatto a costruire competenze⁴¹.

Secondo l'angolazione proposta da Perrenoud, le competenze, lungi dall'essere della virtualità della specie, si configurano come *acquisizioni, apprendimenti costruiti* basati sulla capacità di identificare e di ritrovare le conoscenze pertinenti per poi stabilizzarsi attraverso la capacità di azionare schemi costituiti⁴². Gli schemi, come strutture invariati di un'operazione o di un'azione, non condannano alla ripetizione dell'identico ma,

³⁶ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit., p. 146.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Cfr. D. Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et formation continue*, Esf Editeur, Paris 1979.

³⁹ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze...*, cit., pp. 146-147.

⁴⁰ *Ivi*, p. 152.

⁴¹ *Ivi*, p.23.

⁴² Cfr. Ph. Perrenoud, *Curriculum: le réel, le formel, le caché*, in Houssayae J. (a cura di), *La pédagogie: une encyclopedie pour aujourd'hui*, Esf Editeur, Paris 1993, pp. 61-76.

attraverso accomodamenti minori, consentono di fronteggiare una molteplicità di situazioni che richiamano la stessa struttura⁴³.

L'insieme degli schemi costituiti forma l'*habitus*, «un sistema di disposizioni dure e trasferibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ogni momento come una matrice di percezioni, valutazioni e azioni, e rende possibile portare a termine compiti infinitamente differenziati, grazie a transfert analogici di schemi che permettono di risolvere problemi riconducibili alla stessa forma»⁴⁴.

La competenza non è un semplice schema. È questo che sembra volerci dimostrare il nostro *maître français* quando ci dice che «essa orchestra un insieme di schemi, [...] mette in atto più schemi di percezione di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima delle probabilità, l'avvio di una ricerca diagnostica a partire da un insieme di indizi, la ricerca di informazioni di diversa natura, il formarsi di una decisione»⁴⁵. Ma la competenza, a suo giudizio, non equivale neppure a ciò che Le Boterf riconduceva all'idea di *mobilizzazione* come «un saper-mobilizzare»⁴⁶, giacché la mobilitazione non corrisponde ad un sapere specifico né al rispetto di una procedura di mobilitazione codificata.

Essa si configura come un costruito capace di valorizzare la creatività del soggetto e richiede una mobilitazione cognitiva, cioè un processo che coinvolge attivamente il soggetto, attivando un significativo processo di *transfer*⁴⁷.

L'intuizione che sembra distinguere le riflessioni di Perrenoud, trae linfa dalla sua capacità combinatoria che assorbe tanto le teorie cognitive quanto quelle costruttiviste, elabora un *melange* di elementi diversi e annulla qualsiasi dogmatismo teorico e assolutismo procedurale. Questo a dimostrazione del fatto che ogni tentativo di cristallizzazione, di chiusura e di conservatorismo impedisce di guardare a ciò che si profila all'orizzonte, così come l'esasperata necessità di aprire, innovare e riformare non è sempre sinonimo di crescita e miglioramento. Infatti, se la competenza potrebbe erroneamente esser concepita dagli amanti della tradizione come negazione dell'intelligenza monolitica e dunque l'ultima deriva delle «intelligenze multiple», Perrenoud ci fa notare che l'intelligenza, come facoltà universale fatta delle nostre funzioni e abilità di base, necessita di identificare e sviluppare queste abilità per utilizzarle in modo efficace, e dunque richiede delle operazioni «meta»⁴⁸. L'approccio per competenze si oppone alla «cultura generale» solo se si conferisce ad essa un significato enciclopedico, se la si concepisce come accumulazione di conoscenze, e questo, ci dice Perrenoud, non fa altro che delegare la formazione professionale per lo sviluppo del *transfer* e per la trasformazione dei saperi acquisiti in prassi⁴⁹. Per essere utili i saperi scolastici devono essere trasferibili, ma l'esercizio del *transfer* richiede qualcosa di più del possesso dei saperi, richiede la mobilitazione delle conoscenze e l'integrazione con le competenze. Eppure non esiste un

⁴³ Cfr. J. Piaget, *Réussir et comprendre*, Puf, Paris 1974.

⁴⁴ P. Bordieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Ginevra 1972, pp. 178-179.

⁴⁵ Ph. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002, p. 39.

⁴⁶ Cfr. Le Boterf, *op. cit.*

⁴⁷ Cfr. P. Perrenoud, «D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?» in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, coll. «Raisons éducatives», n. 2, De Boeck Bruxelles, 1999, pp. 45-60.

⁴⁸ Cfr. Ph. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, l'Harmattan, Paris 1994.

⁴⁹ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze...*, cit., pp. 29-55.

«saper mobilitare» universale e soprattutto, questo deve costituire l'oggetto di una presa in carico pedagogica e didattica.

Alla base del meccanismo generatore della competenza così delineata, sembrano stare analogie e famiglie di situazioni: è il collegamento di una situazione a una «famiglia logica» che permette di far fronte all'ignoto collegandolo al noto mediante l'*intuizione analogica*, e che consente di operare un transfert partendo da esperienze antecedenti o da saperi generali⁵⁰. Le analogie sono il risultato di un'elaborazione e di una ricerca, e la competenza consiste nel reperire poco alla volta analogie non immediatamente evidenti che mobilitano delle risorse e innescano un lavoro di trasferibilità⁵¹. La competenza non è separata dalle conoscenze ma si forma mediante la costruzione di un insieme di dispositivi e schemi che permettono di mobilitare le conoscenze in situazione⁵².

Come quel Morin che ha ripreso Montaigne per formare una «testa ben fatta» attraverso il corredo dei «sette saperi necessari all'educazione del futuro», Perrenoud combatte il riduzionismo scolastico che insegna, a partire dalle scuole elementari, ad isolare e a disgiungere i problemi piuttosto che a collegare e a integrare⁵³. Una testa ben fatta necessita di competenze per poter organizzare le conoscenze così da evitare la sterile accumulazione e invece richiamare i processi di traduzione e di ricostruzione, di relazione e di contestualizzazione⁵⁴. Ma aldilà della «complessità» che permea un'epoca più di un'altra, se la «competenza» può essere concepita come strumento in grado di orientare la formazione creativa e autonoma del soggetto, essa si profila come *imperativo pedagogico* atemporale e bussola per la responsabilità degli insegnanti. Preparare i giovani a comprendere e a trasformare il mondo in cui vivono attraverso la costruzione di competenze che si nutrono delle conoscenze emergenti dallo studio dei classici, sarebbe compito di una scuola che fornisce gli strumenti per far fronte all'esistenza con dignità, senso critico, intelligenza e rispetto dell'altro⁵⁵.

Per avviarci alla conclusione delle nostre riflessioni sulle competenze intese come «scosse più alte di formazione», parafrasando il nostro sociologo diremo che «Esse possono rispondere ad una domanda sociale orientata ad adattarsi al mercato e ai cambiamenti. E possono anche fornire strumenti per far presa sulla realtà e per non restare senza difese nei rapporti sociali»⁵⁶. L'evoluzione del sistema educativo verso lo sviluppo delle competenze è degna di grande attenzione, se ci si pone come obiettivo quello di «dare un senso alla scuola»⁵⁷. Tuttavia, l'evoluzione che egli auspica non è così automatica e semplice, perché richiede trasformazioni che sollecitano il rigetto da parte di chi che non mette al centro «l'efficacia della formazione»⁵⁸.

⁵⁰ Cfr. M.-D. Gineste, *Antologie et cognition*, Puf, Paris 1997.

⁵¹ Cfr. P. Mendelsohn, *Peut-on vraiment opposer savoir et savoir-faire quand on parle d'apprentissage?*, in A. Bentolila, op. cit.

⁵² Cfr. Perrenoud, *La pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Esf éditeur, Paris 1997.

⁵³ E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 7.

⁵⁴ E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989, pp. 45-78.

⁵⁵ Cfr. Ph. Perrenoud, *Dieci nuove competenze ...*, cit.

⁵⁶ Ph. Perrenoud, *Costruire competenze*, cit, p.

⁵⁷ Cfr. M. Develay, *Donner du sens à l'école*, Esf éditeur, Paris 1996.

⁵⁸ Ph. Perrenoud, *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n. 4, 1991, pp. 49-81.

La prospettiva del nostro sociologo mantiene le distanze da posizioni rigide e nette e sembra prediligere posture di confine e prossimità che consentono scambi e contaminazioni. Perrenoud, con acume e lucidità, per quanto ammaliato dalla forza riformatrice della «competenza», dichiara di esser ben cosciente del rischio di ricaduta che potrebbe investirla, quando afferma che «La storia della scuola è lastricata di momenti di «pensiero magico» secondo cui ognuno ha voglia di credere che, cambiando le parole, si cambierà la vita»⁵⁹. Ed ecco che nella struttura speculare di questo nostro contributo ritorniamo all'incipit dell'argomentazione e riprendiamo le riflessioni iniziali sul linguaggio. Il linguaggio si rinnova ma ancora una volta sembrerebbe ignorare le logiche dell'isomorfismo pensiero-realtà, giacché nel riproporre rivisitazioni di parole del «vecchio dizionario», non opera ugualmente per una corrispondenza con «la forma del mondo». Se l'approccio per competenze è solo un linguaggio alla moda, modificherà solamente i testi e sarà rapidamente dimenticato. Se invece coltiva l'ambizione di trasformare le pratiche, si manifesterà come riforma del terzo tipo, perché costruire competenze a partire dalla scuola richiede pazienza e tempi lunghi⁶⁰.

Così, l'epilogo di questo saggio si ricongiunge alla riflessione linguistica del prologo mediante l'apparente *neutralità* semantica del termine «formazione» che, immune da contaminazioni ideologiche, a noi sembra porsi al di là del dilemma *educare/istruire*, eppure in grado di raccogliere entrambe le direttrici dialettiche mediante un tentativo di arretramento ai diversi significati etimologici dei due verbi.

Può il concetto di competenza, inserito in un nuovo orizzonte della Bildung, e dunque di una visione della formazione come autoformazione autonoma e creativa della soggettività, contribuire alla riflessione sull'educazione delle nuove generazioni?

Difficile rispondere a questa domanda, ma nella speranza di aver fornito qualche spunto originale, ci auguriamo che il concetto di «competenza» possa in ogni caso contribuire alla riflessione su quel darsi forma del soggetto come costruzione armoniosa e libera del sé.

Riferimenti bibliografici

- Bentolila A., *Savoir et savoir faire*, Nathan Paris 1995.
- Bertagna G., *Saperi disciplinari e competenze*, in "Studium educationis", vol. 3, n. 2, maggio 2010, 5-23.
- Bloom B. S., *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983.
- Bordieu Ph., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Ginevra 1972, pp. 178-179.
- Bresciani P. G., *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie*, Professionalità, n. 87, 2005.
- Caggiano V., *Hard skills on soft skills. Teaching and learning ways to be happy*, Anicia, Roma 2019.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Chomsky N., *Riflessioni sul linguaggio*, Einaudi, Torino 1977.

⁵⁹ Ph. Perrenoud P., *Costruire competenze...* cit., Anicia, Roma 2000, p. 24.

⁶⁰ Ivi, p. 152.

- Cortelazzo M., P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1994.
- D'Amante M. F., *Perché tutto è musica*, Anicia, Roma 2021.
- De Landsheere G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris 1979.
- Develay M., *Donner du sens à l'école*, Esf éditeur, Paris 1996.
- Gineste M.-D., *Antologie et cognition*, Puf, Paris 1997.
- Hameline D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et formation continue*, Esf Editeur, Paris 1979.
- Kuhn T. S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.
- Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Paris 1994.
- Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Ed. de l'Organisation, Paris 1994.
- Malizia P., *Il linguaggio della società*, Franco Angeli, Roma 2004.
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997, p. 27.
- Mattei F., *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 1998.
- Meirieu P., *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Roma 2015.
- Meirieu P., *Se la competenza non esistesse bisognerebbe inventarla*, in Jean-Luc Ubaldi (a cura di), *Les compétences*, EPS, 2005.
- Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Morin E., *Sette saperi necessari alla scuola del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Nancy J.-L., *La custodia del senso*, EDB, Bologna 2017.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004; M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2006.
- Perrenoud Ph., «D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?» in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, coll. "Raisons éducatives", n. 2, De Boeck Bruxelles, 1999, pp. 45-60.
- Perrenoud Ph., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anici, Roma 2010, p. 19.
- Perrenoud Ph., *Curriculum: le réel, le formel, le caché*, in Houssay J. (a cura di), *La pédagogie: une encyclopedie pour aujourd'hui*, Esf Editeur, Paris 1993, pp. 61-76.
- Perrenoud Ph., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002, p. 39.
- Perrenoud Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, l'Harmattan, Paris 1994.
- Perrenoud Ph., *La pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Esf éditeur, Paris 1997.
- Perrenoud Ph., *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n. 4, 1991, pp. 49-81.
- Piaget J., *Réussir et comprendre*, Puf, Paris 1974.
- Reboul O., *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una nuova filosofia dell'educazione*, Armando, Roma 1995.
- Romainville M., *L'irrésistible ascension du terme «compétence» en éducation*. Engeux, n.37/38, mars-jun, p. 132-142, 1996.

Notarella su Merito e Competenze nell'attuale risveglio, anche pedagogico, dell'Unione Europea

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. Due to the current war in Ukraine, the E.U. must decisively rethink its values and educational models: it is necessary to develop them on the economic and socio-political levels, putting the principle of democratic citizenship at the center.

Keywords. Merit - War - European Union - Democratic Values - Education

Si, dopo il 24 febbraio 2022 che ha fatto gettare la maschera alla Russia come pseudo-democrazia con l'invasione dell'Ucraina (un atto totalitario e, possiamo dire, che proprio ci ricorda un agire purtroppo... alla Hitler!) mettendo in gioco una pura logica di Dominio con espliciti obiettivi geopolitici, anche l'Unione Europea si è svegliata dalla sua relativa sonnolenza rispetto alla valorizzazione dei suoi principi fondativi e regolativi insieme: democratici, connessi ai diritti umani, pacifisti in modo che i conflitti vengano affrontati e risolti attraverso dialoghi internazionali, e principi che devono farsi principio di cittadinanza in tutta l'Unione. Così si è riaperto il problema della difesa europea non più delegato solo alla Nato, anche se riconosciuta, come ebbe a notare Enrico Berlinguer, quale "ombrello protettivo" che dava allora (ma anche poi) maggiore sicurezza, e da gestire con più autonomia e consapevolezza e proprio in relazione al creare-pace nei conflitti, sotto la guida delle organizzazioni internazionali (ONU in testa, ma da riformare *ab imis* come da più parti si richiede, o relative anche ai G7 o ai G20 etc. e alle loro decisioni collettive). In questo clima di risveglio etico-politico dell'Unione Europea anche la sua idea-pedagogica deve cambiare orizzonte ed elevarsi a paradigmi più alti rispetto a quelli molto, troppo economicistici che l'hanno guidata fin qui e che si sono, ad un tratto, evidenziati nella loro ristrettezza, ancora troppo coltivata come impegno totalizzante. Mettendo così al centro Merito e Competenze, principi-chiave delle società moderne e anche post, ma dichiarati solo sulla logica di Aziende e di Mercato e ad essa funzionali, riducendo la pedagogia a sapere integrato e subalterno rispetto alla sola economia (dimenticando le voci alte e nobili che l'Occidente europeo anche post-'45 ha alimentato, richiamandosi a Dewey riletto con elaborata finezza, specialmente in Italia, alle culture critiche del 1968 in Germania o in Francia, alle voci radicali diffuse un po' ovunque prima e dopo il 1989), ma così rischiando un impoverimento del pensare/agire pedagogico che, ad un tratto, si è rivelato un po' troppo povero, modesto e impari per affrontare lo Scontro-di-Civiltà che si è riaperto nella stessa coscienza e nel vissuto collettivo mondiale, ponendo l'Europa al centro di tale scontro e per molte ragioni. Svolta che esige un

rimettere sempre più al centro i Valori propri dell'Unione (quelli del 1789 francese, poi i diritti umani e sociali della tradizione liberale e socialista, anche il no alla guerra e il sì alla costruzione della pace risolvendo i conflitti, come già ricordato, nell'incontro e nel dialogo). Si tratta di un-risveglio-rivoluzione rispetto all'ieri che ancora fa norma (e qui taccio gli esempi per... carità di patria, come si usava dire una volta, ma che ho in mente ben presenti e ben ufficiali!).

A questo punto anche il Merito e le Competenze cambiano segno e si liberano dalla sudditanza all'Economico/Mercantile, per delinearci nel loro volto più complesso e dialettico e critico, da aggiornare e tutelare e progettare andando ben oltre l'accezione economicistica che alla fine si regola sul profitto senza superarlo e contestualizzarlo appunto in senso Etico/Politico e in una prospettiva di Cittadinanza, che vada oltre e contro l'assolutizzazione e dell'Azienda e del Mercato e legga le due categorie in connessione al Bene comune e al Benessere sociale. Il che si produce contestualizzandole entrambe e connettendole al "cambiare strada" come ci ha ricordato proprio di recente, nel 2021, Edgar Morin. Merito allora vale coltivare Capacità e Impegno all'eccellenza per agire in funzione della Comunità economico-etico-politica nel suo complesso, senza separarla... a tronconi. Merito si fa "testa ben fatta" e coscienza di valori-norme trascendentali e universali integrati a livello ormai planetario. Competenze vale specializzazione dei saperi ma non loro aseità-come-isolamento: per evitare derive iperspecialistiche che producono strabismi erronei nella civiltà di un mondo globalizzato e sempre più correlato e complesso (come ebbe a ricordarci ancora Morin col volume su *I sette saperi* già nel 2000) che ha bisogno e di incontro e di dialogo quali regole programmatiche e basilari da ancorare sempre ai Diritti umani. Così esse risultano categorie da tener vive alla luce di una Pedagogia Critica che, appunto, colleghi, integri e dialettizzi per evitare deprimenti riduzionismi e per riportare la stessa Pedagogia al ruolo di Annuncio razionale di un Tempo Nuovo compreso e gestito nella sua interezza/complessità/autorevolezza indiscutibile, se vissuto alla luce di un Presente che guardando al Futuro ritrova appunto i suoi Compiti Fondanti e Irrinunciabili, in vista proprio di quell'"uomo-umano" che deve farsi regola nella *societas* attuale e nella coscienza di ciascuno. E che infatti proprio la pedagogia stessa può sperare di portare all'esistenza, sulle due frontiere ricordate, attraverso un suo impegno ben consapevole e attivo e permanente. Nel quale la Cittadinanza abbia un'evidenza primaria e proprio per il ruolo di fondamento/sintesi/regola in questo futuro già in cammino.

Articoli

Contesti di crescita e sviluppo della persona: l'interdisciplinarietà come orizzonte pedagogico attuale

PAOLA BASTIANONI

Associata di Psicologia dinamica – Università degli Studi di Ferrara

Corresponding author: paola.bastianoni@unife.it

Abstract. Interdisciplinarity is a new challenge in pedagogical epistemic knowledge that increasingly guides dialogue with other knowledge and theoretical approaches. In this article we are going to discuss what is the close interdependence and bidirectionality between human development and context in the light of an integrated reflection between pedagogical and psychological knowledge that increasingly know how to dialogue in the tension to an integrated and competent knowledge in the reading of complexity.

Keywords. Interdisciplinarity - Contextual Developmental Theories - Pedagogical Perspective - Educational Contexts

La pedagogia, come tutti i saperi con cui si interfaccia, sta vivendo una fase di intenso sviluppo e di riorganizzazione epistemico-cognitiva che le consente una maggiore visibilità e centralità tra le scienze umane. Non è secondaria in questo processo la riorganizzazione dello statuto stesso della ricerca pedagogica che ha saputo identificare nuovi paradigmi intesi come principi guida nella riflessione epistemologica e nella ricerca: l'interdisciplinarietà, il pluralismo metodologico, la riduzione della scissione tra scienza e tecnica, la volontà di dominio (Cambi, 2017).

Questo articolo adotta il principio interdisciplinare come organizzatore di fondo di un dialogo attuale e circolare tra pedagogia e psicologia contestualista per riflettere su quei modelli evolutivi che ci permettono di comprendere come lo sviluppo umano sia il costante e dinamico risultato di interdipendenza e bidirezionalità tra soggetto e ambiente, restituendo la centralità allo sguardo pedagogico nella comprensione di quella processualità complessa che consente all'essere umano di realizzarsi come persona.

L'uomo e la sua *humanitas*, intesa come forma che lo connota come persona, si caratterizzano come principio e fondamento di ogni analisi pedagogica e, di conseguenza, di ogni azione educativa che si ponga l'obiettivo di condurre la soggettività verso l'autenticità della sua natura (Bosso, 2018).

La complessità sociale che declina il nostro presente ha modificato sostanzialmente la possibilità di conoscenza dell'essere umano che oggi può essere aiutato da un sapere

interdisciplinare il quale gli permette di stare nella complessità con una maggiore consapevolezza sulla necessità di integrazione di quella che è la sua natura biologica con i vissuti psicologici, e la tensione esistenziale in un dialogo ininterrotto e interattivo con i suoi contesti di vita.

1. I modelli contestualisti dello sviluppo

Strutturare contesti potenti nella loro capacità di contenimento, rassicurazione, accompagnamento alla crescita nella vita quotidiana si basa su un irrinunciabile assunto pedagogico: la disponibilità alla relazione. Una posizione relazionale che si possa qualificare come responsabile è quella di colui che tiene conto dell'altro, se ne fa carico, se lo assume su di sé (Blandino e Granieri, 2002; Rossi, 2020).

Quello di *responsabilità* è un concetto chiave per comprendere il ruolo delle figure che costruiscono contesti all'interno dei quali le persone - bambini, adolescenti, famiglie, educatori - possono imbastire relazioni trasformative a partire da una necessaria disponibilità alla riflessività, e quindi dall'ascolto di sé, fino ad arrivare al rispecchiamento nell'altro, lasciandosi attraversare dalla ricchezza della polifonia che l'incontro autentico con l'alterità sempre produce. È in questo modo che le relazioni così strutturate nei microcontesti riescono ad istituire legami di senso profondi tra dimensioni più ampie, fra individuo e società, fra pubblico e privato, fra sé e l'altro (Zamperini, 1988, Nussbaum, 1999).

L'interdipendenza tra sviluppo umano e contesto è ormai un assunto condiviso da molteplici teorie ed è uno dei principali terreni di dialogo tra la Pedagogia ed altre discipline, come le scienze dell'educazione, la filosofia e le scienze cognitive, in quanto è proprio all'interno della comprensione della relazione tra la persona, con la sua storia e la sua cultura, e l'ambiente, gli ambienti, in cui essa agisce e cresce, che si viene a determinare l'orientamento pedagogico propositivo di costituire modelli educativi che sappiano trovare il giusto equilibrio tra responsabilità e cura, tra progetto e intervento.

Il concetto di *contesto*, così come delineato da molteplici modelli, è in riferimento ad un organismo che non è, ma *diviene*, si sviluppa e si trasforma nel tempo attraverso l'interazione con altri organismi e/o oggetti presenti nell'ambiente. Il contesto, dunque, svolge una funzione fondamentale: senza di esso non sarebbe possibile comprendere i significati degli stimoli specifici dell'ambiente (siano essi oggetti, persone, comportamenti od eventi) e neanche dare un senso, per sé e per gli altri, alle proprie azioni, emozioni, idee e rappresentazioni.

La prospettiva contestualista (Morin, 2004) attualmente più diffusa e condivisa è l'ecologia dello sviluppo umano proposta da Urie Bronfenbrenner, il quale considera lo sviluppo come una modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente.

In *Ecologia dello sviluppo umano* (1979) e nelle sue successive rivisitazioni, Bronfenbrenner ha descritto le articolazioni dell'ambiente che influiscono sui processi di sviluppo mettendo a punto un modello, denominato PPCT "processo-persona-contesto-tempo".

L'interazione tra l'individuo e il suo contesto coinvolge sia le componenti individuali (biologiche, temperamentali) che quelle contestuali, considerando, prioritariamente, che

il rapporto individuo-ambiente è caratterizzato dalla *reciprocità*, attribuendo all'ambiente e all'individuo la potenzialità di influenzarsi a vicenda, in maniera multidirezionale. Inoltre anche i contesti più lontani, quelli sperimentati indirettamente, possono produrre delle modificazioni nel comportamento dell'individuo; è infine importante riconoscere che ogni persona si caratterizza come un'entità dinamica, ovvero come un soggetto attivo che reagisce alle pressioni ambientali, modificando e ristrutturando, qualora necessario, il proprio spazio di vita per renderlo più adeguato alle nuove esigenze.

Visualizzando tale modello in un'ottica sistemica (Estrada Ramos, 2021), l'uomo si trova al centro di una serie di anelli concentrici, corrispondenti a loro volta a situazioni e ambienti reali che esercitano un'influenza bidirezionale su di esso (*ambiente ecologico*). Il cerchio concentrico più esterno rappresenta i valori della società e della cultura (*macrosistema*), quello più interno (*microsistema*) indica le situazioni in cui la persona è coinvolta in interazioni dirette (ad esempio la famiglia, gli amici, i vicini, la scuola). Le interazioni tra i diversi microsistemi che una persona sperimenta durante la sua vita quotidiana costituiscono il *mesosistema*, mentre l'*esosistema* comprende tutte quelle situazioni che la influenzano indirettamente, anche senza contatto diretto (per un bambino, ad esempio, l'ambiente di lavoro dei genitori) (Gramigna, 2021).

Il movimento trasversale dell'individuo lungo questi quattro sistemi determina l'attivazione di processi dinamici (*transizioni ecologiche*) che, richiedendo un cambiamento costante di ruolo e di attività, necessitano di una costante ristrutturazione della sua posizione nelle diverse situazioni ambientali.

Il recupero di questo modello ecologico, in una prospettiva pedagogica orientata alla valorizzazione dei contesti nel loro potere strutturante, consente di effettuare alcune considerazioni di rilievo: vi è innanzitutto la necessità di riconoscere l'influenza agita sugli elementi del sistema o sui sistemi stessi da pensieri, emozioni e vissuti dei singoli; è necessario inoltre soffermarsi sulla dimensione della storicità-temporalità, in un'ottica evolutiva, quale chiave di lettura delle esperienze, della crescita e maturazione di una persona; la comprensione di variabili sociali, culturali ed educative capaci di incidere profondamente sui sentimenti, sugli scopi e sull'intenzionalità con la quale un individuo ridefinisce man mano i suoi obiettivi di vita.

In linea con questo pensiero, il contestualismo, così come viene presentato anche nella riflessione meta-teorica di Pepper (1942), risulta una prospettiva molto interessante per lo studio dello sviluppo umano, in quanto il tema del cambiamento e della trasformazione nell'individuo e nell'ambiente viene analizzato dal punto di vista delle reciproche *interdipendenze*; assume inoltre una rilevanza fondamentale il concetto di *tempo*, in quanto permette di concentrarsi sull'evolversi dei fenomeni, in una dimensione prospettica profonda.

A questa teorizzazione si ancora la nozione di contesto proposta da Cohen e Siegel (1991), i quali riescono ad analizzare la complessità di questo costrutto, visualizzandolo attraverso molteplici angolazioni:

- Il contesto come sistema sociale

I contesti sono assimilabili agli ambienti della vita quotidiana, i quali si arricchiscono di relazioni ed interazioni, contribuendo così alla definizione dei valori di riferimento, oltre che ai significati che appartengono alla cultura o subcultura, di un individuo in rapporto ai contesti micro e macro in cui è inserito.

- Il contesto come luogo fisico

Il contesto può anche essere inteso come setting specifico, con caratteristiche fisiche che determinano le possibilità di azione degli individui, nonché le aspettative che un determinato ambiente sociale e culturale matura nella relazione con le persone stesse.

- Il contesto abitato dall'individuo

L'essere dell'individuo in un contesto determina inevitabilmente un'interazione dinamica tra le sue caratteristiche (aspettative, motivazioni, personalità, valori) e quelle di tutto ciò che sta intorno a lui. In quest'ottica, dunque, il contesto viene alimentato dalle peculiarità e dalle prerogative della persona e viceversa.

- Il contesto come dimensione temporale

Concepire il contesto, soffermandosi sulla sua dimensione temporale, equivale ad accogliere il valore trasformativo dello stesso alla luce della storia che attraversa le persone, capace di attivare nuovi significati e vere e proprie rivoluzioni culturali nell'esistenza di ciascuno.

2. Spazio-tempo come primi organizzatori del contesto

Alla base dei processi di conoscenza di sé e del mondo, come noto, si collocano i costrutti di spazio-tempo.

La conoscenza e la percezione delle relazioni con lo spazio-mondo e con gli altri individui che lo abitano si ancorano all'esperienza razionale di tipo empirico-verificativo, ma anche al vissuto esperienziale soggettivo il quale, a sua volta, fa riferimento all'esistenza stessa dell'individuo, in una prospettiva in cui presente, passato e futuro rappresentano un universo sistemico in costante interazione che necessita di essere compreso, interiorizzato e regolato (Iori, 2012).

Lo spazio, pertanto, non è solo un luogo concreto, ma anche un luogo soggettivo, non solo uno spazio della persona, ma anche uno spazio per la persona, che si dilata e si contrae, divenendo più o meno accogliente, più o meno adeguato a seconda degli elementi che lo compongono e che lo arricchiscono. In un'ottica pedagogica ed educativa, lo spazio consente alla persona di sperimentarsi come esistente in un costante dialogo con il posizionamento dell'altro e nel reciproco adattamento che avviene sulla base delle relazioni in atto, dei dialoghi partecipati, degli interventi reciproci, inclusi quelli a matrice educativa.

Il richiamo ad un potere strutturante dello spazio quotidiano è associato ai principi di *responsabilità* e di *partecipazione* (Colazzo, 2019).

Una responsabilità che, in primo luogo, viene assunta da chi detiene il compito di educare e che si impegna, nella quotidianità, a tenere agganciato l'educando costruendo attorno a lui, e grazie a lui, contenitori significanti, dai quali possa attingere chiavi di lettura adeguate a ciò che vive e sente. Questa capacità è in grado di evocare, di per sé, un bisogno di partecipare attivamente alla costruzione di nuovi significati i quali andranno ad arricchire le narrazioni future che parlano di sé e del mondo in cui si è. Sono narrazioni che consentono di affrontare le complessità che lo spazio-mondo presenta. Infine, la partecipazione implica a sua volta una nuova responsabilità, questa volta interpersonale, nell'abitare e rinnovare i contesti avendo sempre davanti l'altro ed il rispetto della sua

alterità. Questa precisazione ci permette di ritrovare quella circolarità e multidirezionalità che caratterizza l'approccio contestualista nella costruzione di ambienti educativi.

Rispetto alla capacità scientifica di analizzare scientificamente lo spazio-contesto, la pedagogia sperimentale contemporanea predilige il concetto di *campo*. Esso, in linea con quanto già descritto, non rappresenta solo le caratteristiche fisiche di un determinato ambiente, bensì indica, piuttosto, un complesso sistema aperto il quale diviene un luogo di studio capace di restituire analisi profonde rispetto agli elementi che lo compongono ed alle relazioni che lo caratterizzano. Il campo viene concettualizzato come un sistema dinamico, soggetto a fluttuazioni di vario tipo e natura, che trova una sua specificazione negli oggetti di studio elettivi della pedagogia sperimentale, ovvero i contesti educativi. Essi vengono classificati, in base alle loro caratteristiche, come contesti formali, non formali e informali. I contesti formali sono quelli in cui ad un'elevata intenzionalità educativa si associano altrettanto elevate occasioni di apprendimento; i contesti non formali sono invece quelli in cui non viene esplicitata una chiara intenzionalità educativa, ma in cui si possono realizzare svariate forme di apprendimento; nei contesti informali, invece, l'apprendimento che si determina non è intenzionale né consapevole, anche se, nei fatti, si realizza e può essere impattante per tutto l'arco della vita (Zoletto, 2012).

3. Le sfide come variabili determinanti dei contesti

L'espressione più articolata del dinamismo individuo/ambiente è rintracciabile attualmente nel modello di sfida dello sviluppo nel ciclo di vita elaborato da Hendry e Kloep (2003), in continuità con la teoria evolutiva del ciclo di vita che vede nei tedeschi Smith e Baltes (1999) e in Elder (1974) i principali esponenti.

Il concetto di *Sfida* richiama il concetto di "momenti di svolta dello sviluppo" di Elder (1974) e di "turning point" di Bruner (1995). In questo senso, estendendo le intuizioni ecologiche sul funzionamento evolutivo dei primi anni di vita all'intero ciclo di vita dell'individuo, la dinamica del cambiamento viene identificata nei progressivi processi di adattamento che la persona mette in atto nel risolvere le continue sfide incontrate nelle sue molteplici interazioni con l'ambiente. Lo sviluppo è il risultato di un accumulo di abilità e di risorse derivanti dal successo ottenuto nell'affrontare le sfide nel corso del ciclo di vita. Viene posto un focus specifico sull'empowerment individuale, trasversale ad ogni cultura e società.

Secondo questo modello, l'individuo sarebbe in grado di acquisire, all'interno dei suoi contesti di riferimento, delle "abilità superiori" (*meta-skills*) che possono essere usate per gestire con successo sia la molteplicità e la varietà di situazioni che si incontrano, sia l'incertezza che le caratterizza. L'impiego di queste abilità, unitamente ad una capacità riflessiva ed introspettiva, contribuisce allo sviluppo della *resilienza*, la quale si concretizza in una resistenza di fronte al fallimento, in una capacità di so-stare nel conflitto, talvolta nel dolore, maturando una consapevolezza prospettica, che lascia intravedere una dimensione di crescita e di trasformazione positiva anche in circostanze oggettivamente complesse (Staudinger, Baltes, 1996; Bastianoni, Fratini, 2021).

Al concetto di resilienza è opportuno associare quello di *coping*, che riguarda lo sviluppo di sforzi cognitivi e comportamentali per far fronte a richieste specifiche interne e/o esterne che sembrano mettere a dura prova o eccedere le risorse di una persona.

Pur presentando una base genetica, la *resilienza* deve essere pensata come una qualità dinamica che si costruisce attraverso l'esperienza e si modifica nel diverso intrecciarsi degli avvenimenti della vita. Le esperienze di amore e protezione conosciute nella prima infanzia, così come la sensazione di essere capaci di controllare il proprio ambiente di vita riuscendo, nel tempo, a perseguire con successo i propri progetti, contribuiscono ad accrescere la propria autostima. Esattamente come l'aver sperimentato durante l'infanzia solitudine emotiva nelle difficoltà, ed un mancato riconoscimento empatico da parte dell'adulto di riferimento, favorisce il proliferare di sentimenti di inadeguatezza e di scarsa fiducia in sé e nel mondo circostante, con la conseguenza che ogni successiva situazione difficile verrà vissuta con maggiore stress, rendendo la persona più vulnerabile. La capacità di resistere e di far fronte alle difficoltà, quindi, è vista soprattutto come una competenza che si sviluppa nella dimensione relazionale e che si fortifica in tutte le esperienze che favoriscono una buona autostima, un sentimento di efficacia personale e di valorizzazione del sé (Rutter, 1990; Riva, 2004).

Questo inquadramento teorico deve aiutare a comprendere un aspetto fondamentale: gli eventi sfidanti, nella loro accezione positiva o negativa, non devono essere considerati come accadimenti isolati nella vita di un individuo che possono determinare o meno lo sviluppo di determinate competenze. Dobbiamo piuttosto pensare alla quotidianità come ad un sistema complessivamente sfidante; la dobbiamo considerare guardando al continuum delle situazioni e dei contesti che la caratterizzano, alla sua potenza nell'avvolgere l'individuo e nell'accompagnarlo a sviluppare caratteristiche e peculiarità che determinano la sua resilienza e la sua vulnerabilità. La vita quotidiana presenta un potere strutturante che trascende, talvolta, i modelli volontariamente imposti ed anche i significati che si vorrebbero apporre a particolari dinamiche relazionali.

La vita quotidiana può farsi contesto educativo, campo di ricerca pedagogica, nel momento in cui si considerano alcune variabili che possono diventare un fattore predittivo in termini di protezione, di sviluppo di una consapevolezza di sé, di percezione del proprio essere-nel-mondo non come spettatore passivo di eventi, ma come figura attiva in grado di innescare dinamiche positive che possiedano un potere trasformativo nei confronti dei propri obiettivi di vita e del proprio benessere.

4. Il potere strutturante dei contesti educativi quotidiani

I contesti educativi quotidiani così concepiti sono quelli che consentono la realizzazione di un'azione partecipata da parte degli individui, in particolare degli educatori, perché possano coniugare un agire professionale sostenuto da consapevolezza metodologica e scientifica ad una competenza creativa ed innovativa, derivante dalla capacità di leggere i bisogni attuali, proiettandoli anche, per quanto possibile, nel futuro (Cian, 1997).

I contesti quotidiani devono inoltre essere in grado, nella loro fisicità così come nei loro rimandi proiettivi, di comunicare la volontà di instaurare una *relazione autentica* con i destinatari dell'intervento educativo. Essa si realizza attraverso un'azione orientata alla prossimità emotiva ed alla reciprocità (Calaprice, 2004), frutto di una consapevolezza, di un'apertura all'altro, della possibilità di lasciarsi invadere per fornire comprensione autentica, per ricercare insieme risposte e significati difficili da costruire individualmente.

I contesti sono in grado di parlare, di esplicitare questa opportunità o, al contrario, di sottolineare la sua negazione. Il fatto che nelle scuole, nelle comunità per minori, nei gruppi di aiuto e di supporto siano presenti spazi e momenti dedicati al dialogo ed alla riflessione rimanda all'esistenza di una cornice in cui viene autorizzata la riflessione sull'esperienza, a partire dagli eventi positivi così come dalle criticità e dalle situazioni di dubbio e di incertezza. Le situazioni con le quali educatori ed educandi si confrontano sono spesso repentine ed imprevedibili, ma nondimeno necessitano di un'impalcatura strutturante capace di ricondurli ad una base sicura, in cui le attività di routine, che siano di dialogo e di conversazione oppure più orientate al fare, vengano comunque proposte con uno sguardo aperto, dinamico e curioso, capace di trovare modalità per interrogarsi sulla realtà e, viceversa, per lasciare che sia la realtà ad introdurre quesiti, interrogazioni, nodi da sciogliere (Salerni, Szpunar, 2019).

I riferimenti teorici e gli approcci descritti necessitano di trovare un riferimento concreto all'interno degli impianti formativi normalmente proposti nei contesti istituzionali. Ma non solo.

Il modello di formazione (Margiotta, 2006) e supervisione integrati a orientamento dinamico di matrice sociocostruzionista, ideato da Bastianoni e Taurino (2008), risulta particolarmente idoneo a rinforzare le competenze relazionali di tutti coloro che sono impegnati nei contesti di aiuto, per i quali sia la "relazione" che la "persona" costituiscono gli strumenti di lavoro fondamentali. La prospettiva entro cui tale modello si sviluppa si fonda sulla consapevolezza dell'esistenza di un'interdipendenza dinamica tra il *setting esterno* e il *setting interno*, dove per *setting esterno* si intende la dimensione "esterna e tangibile", ossia lo spazio in cui si realizza la relazione di aiuto su un piano interpersonale; invece, con "*setting interno*" ci si riferisce alla dimensione intrapsichica "pertinente al sé" costituita dallo spazio simbolico-dinamico definito dai vissuti emotivo-affettivi, dai modelli culturali e dalle rappresentazioni mentali dei soggetti che entrano in relazione. La specificità delle situazioni educative rende necessario un lavoro di "scavo" e di comprensione approfondita che portano ad integrare l'orientamento scientifico e metodologico a quello riflessivo, portando così a delineare le peculiarità delle situazioni educative senza sfociare nell'autoreferenzialità (Mortari, 2003); si impara così ad organizzare una progettualità dell'aiuto, si forniscono risposte più empatiche e sintoniche, si qualifica l'ascolto dell'altro. È da queste dimensioni latenti che dipendono fortemente le competenze relazionali, tra le quali l'accoglienza dell'altro, l'ascolto attivo, la sintonizzazione empatica, la capacità di riconoscere e tollerare vissuti emotivi dolorosi di cui la persona nel contesto di aiuto è portatore/riattivatore (Bastianoni, Taurino, 2008).

La capacità di contenere, di accogliere, di ascoltare, di riuscire a garantire senso di affidabilità, di sintonizzarsi empaticamente con l'altro e comprenderne gli stati emotivi, dare dei limiti, garantire una regolazione, fornire un'impalcatura di riferimento, sono tutti aspetti che devono trasparire dalla costruzione di relazioni educative piene, ma anche dalla strutturazione di esperienze, di setting, di contenitori adeguati ad accogliere tutto ciò che, a volte imprevedibilmente, emerge dal contatto con l'alterità (Estrada, Ramos, 2020). Esse rappresentano funzioni di cura, le quali spesso risultano strettamente connesse alla genitorialità (Bastianoni, 2009) e che necessitano, da parte dell'adulto, l'accostamento ad una professionalità con l'atteggiamento di chi intende proporre modelli virtuosi, funzionali alle esigenze di chi si ha davanti e non frutto della ripetizione di dinamiche,

molto spesso non così funzionali, che rappresentano per lo più un retaggio del passato. È essenziale rinforzare le competenze relazionali spontaneamente agite nel contesto di aiuto al fine di rendere professionale la relazione, a partire da un preliminare processo di riflessione sulle dimensioni inerenti il sé (Cornoldi, 1995), con un processo facilitato dalla formazione che, così intesa, comporta una messa in gioco totale della persona.

L'educatore che si muove all'interno di una quotidianità così pensata e strutturata, deve maturare l'ulteriore consapevolezza di essere concreto agente di cambiamento, attraverso la costruzione della relazione educativa. Questo consente di restituire un'adeguata intenzionalità a tutte le scelte pedagogiche messe in campo, dall'accoglienza del mattino, alla guida nello svolgimento di compiti ed attività, alla gestione del tempo libero, ai momenti di riflessione condivisa, persino nella gestione degli scontri e dei conflitti che inevitabilmente segnano tutti i contesti (Brandani, 2004). È importante sottolineare, in questa sede, che intenzionalità non è sinonimo di rigidità. Occorre una fondamentale capacità adattiva, in grado di operare accomodamenti sostanziali di quanto previsto, a volte pattuito, in termini di intervento, e quanto invece possibile alla luce della situazione attuale, dei bisogni e delle richieste delle persone con le quali la relazione educativa è stata instaurata.

5. Il valore dell'esperienza

La strutturazione dei contesti deve avere come obiettivo ultimo quello di produrre conoscenza, il più possibile condivisa. La conoscenza alla quale si fa riferimento non è quella concepita in termini didascalici quanto, piuttosto, una conoscenza che deriva dall'aver l'opportunità di vivere esperienze. La conoscenza, infatti, detiene, soprattutto nel campo di una certa pedagogia (Massa, 1990), una connotazione prevalentemente pratica, la quale sottolinea l'interazione tra le caratteristiche dell'ambiente e l'intrinseca imprevedibilità dell'individuo nell'approcciarsi alla risoluzione di problemi (Dewey, 1977). L'esperienza che deriva dalla capacità di mettersi in gioco consente alla persona di misurarsi con un obiettivo, rettificando il proprio intervento in funzione del risultato che vuole raggiungere e preoccupandosi, al contempo, di mantenere un equilibrio con l'ambiente. Questo delicato processo conserva una natura prettamente dinamica, che implica un'azione volontaria di esplorazione da parte dell'individuo, guidata da motivazioni talvolta esplicite e talvolta implicite, talora consce e talora inconscie. Spetta alla capacità integrata dell'educatore non ridurre tale esperienza in qualcosa di totalmente estemporaneo. Occorre apprezzare e valorizzare la spontaneità con la quale le persone si adoperano nella ricerca di significati, ma occorre, anche, senza esplicitarla, fornire sempre una cornice di senso, un metodo, che possa fare di quell'esperienza qualcosa di interiorizzato, di replicabile e di rileggibile nel futuro (Garin, 1993).

Nel guidare l'individuo a trarre elementi di conoscenza attraverso l'esperienza, è importante lasciarsi guidare da un approccio socio-costruttivista, in grado di analizzare l'apprendimento a partire dall'esperienza contestuale, sia essa strutturata o non strutturata, attingendo dalle risorse cognitive, comunicative, sociali, relazionali, fornendo loro la possibilità di farle dialogare ed interagire tra loro, consentendo così la loro riorganizzazione ed il loro ampliamento. È un preciso compito dell'educatore organizzare esperienze adeguatamente sfidanti, senza eccedere e senza depauperare i contesti di opportu-

nità sufficientemente stimolanti, perché vengano sempre attivate la curiosità ed il pensiero critico. È l'esperienza diretta così concepita a fornire una possibilità di apprendimento concreta e duratura nel tempo, nella consapevolezza che è l'autenticità delle situazioni e delle relazioni a risvegliare i talenti e le abilità sottese degli individui, i quali, spesso, tendono a nascondere, perché tormentati dalla paura di sbagliare, di non essere idonei, di venire giudicati rispetto alla loro adeguatezza alla situazione (Joannert, 2009).

La costruzione di conoscenza attraverso l'esperienza fornisce la possibilità concreta di confrontarsi con richieste e consegne non stabilite a priori, ma formulate in itinere, lasciandosi stimolare dall'ambiente, dai dialoghi interiori e dalle sfide che esso attiva. In questa prospettiva, non sono le risorse a determinare le competenze, ma sono le competenze che elicitano e si appoggiano su risorse non richiamate, non etichettate aprioristicamente come necessarie (Boffa, 2011). Viene così sottolineata la capacità di trovare soluzioni inedite, le quali, tuttavia, vengono a costituire il nuovo fulcro di una conoscenza autentica.

L'esperienza si viene così a concretizzare come un flusso, una complessa dinamica di assetti cognitivi, emotivi e comportamentali, capace non solo di incrementare capacità, ma anche di strutturare la propria personalità, agendo sul proprio senso di autoefficacia e sulla ridefinizione delle proprie prerogative e motivazioni (Roegiers, 2000).

6. Il confronto come contesto educativo strutturante

Nonostante quanto esposto e descritto, l'esperienza da sola non può bastare. Occorrono contesti in cui quel flusso generato dall'essere in relazione dinamica possa essere fissato e produrre, attraverso il dialogo e la riflessione, la rielaborazione della conoscenza.

Partecipare alle riflessioni condivise, talvolta alle discussioni, consente la possibilità di negoziare significati che scaturiscono proprio da un confronto con l'alterità, dal bisogno di comprensione reciproca (Cacciamani, 2008). Questo confronto nasce da un'esigenza paritaria, quella di crescere per poter andare avanti con ciò che è stato interiorizzato e che è stato assimilato all'interno del proprio sé. Il confronto, in quest'ottica, diventa un contesto democratico e capace di abbattere differenze di status erroneamente attribuite in partenza, sulla base di pregiudizi in termini di capacità e di conoscenze pregresse.

Argomentare le proprie idee implica un complesso percorso di rielaborazione di ciò che si sa, o, meglio, si crede di sapere, di ciò che si è e di ciò che si intende perseguire attraverso il dialogo.

Il confronto alimenta abilità metacognitive, riflessive ed emotive/relazionali le quali, se adeguatamente impiegate ed allenate nel tempo, possono fornire una struttura fondamentale alle nuove conoscenze ed abilità affinate nel tempo (Magnoler, Sorzio, 2012).

Anche in questa situazione è importante operare un distinguo importante. La comunicazione è alla base della maggior parte dei processi interattivi nei quali gli individui sono coinvolti. Perché il contesto della riflessione e del dialogo condiviso mantenga un valore di specificità, liberandolo dallo spettro dell'istintività, occorre che venga valutata, da un punto di vista pedagogico, la sostenibilità nel lungo tempo dell'esperienza del confronto attivo. È importante prevederne la continuità, il ricorso ogniqualvolta si ravvisi la necessità di soffermarsi, anche quando questo implichi una fatica o una revisione dei propri programmi.

È pur vero che, rispetto all'organizzazione di esperienze, il dibattito ed il confronto mantengono un potere strutturante *in fieri*, conservando nel qui ed ora un'estemporaneità che richiede all'educatore la capacità di adeguare continuamente il proprio operato, i propri obiettivi e la propria modalità relazionale ai contenuti che emergono di volta in volta (Mitra, 2016).

Resta il fatto che la riflessione e l'esperienza dialogica mantengono un forte impatto strutturante, in quanto esse non solo permettono alle persone di avere accesso alle conoscenze pregresse e di costruirne di nuove, ma consentono, anche, di divenire consapevoli dei propri processi mentali e più divengono in grado di fornire spiegazioni a partire dalla conoscenza e dall'elaborazione di tali processi, più profonda diventa la loro comprensione (Gramigna, 2021).

Possiamo identificare tale dinamica con un sostanziale processo di auto-spiegazione, che implica, a sua volta, altri costrutti: in primo luogo, la costruzione di un nuovo sapere dichiarativo o procedurale; in secondo luogo, viene incoraggiata l'integrazione dei materiali appresi con quelli preesistenti; infine, è prevista la riformulazione di un sapere continuo, che diviene più ricca in quanto socialmente condivisa (Strollo, 2018).

7. Oltre il dibattito metodologico-didattico

A conclusione di questo articolo (Bruner, 1995) occorre recuperare le fila di un'analisi contestualista che vuole ribadire l'importanza di ancorare i modelli socio-costruttivisti, che si basano sull'importanza di garantire un apprendimento tramite l'esperienza, ad una matrice relazionale che è in grado, a partire da un impianto teorico e metodologico rigoroso, di fare della quotidianità educativa, intesa come luoghi, tempi e persone, il contenitore strutturante di tutte le conoscenze individualmente e socialmente agite.

L'educazione stessa deve essere concepita come un contenitore dinamico, capace di collegare presente e futuro cogliendo allo stesso tempo tutte le sfaccettature dell'animo umano, indispensabili per costruire interventi di qualità, che possano incontrare i bisogni autentici dei destinatari. È proprio la capacità di farsi carico dell'*humanum* a rendere l'educazione capace di chiarire interiormente prima, e socialmente poi, una serie di sfaccettature che appartengono all'interiorità della coscienza e che, in quanto tali, apparirebbero difficilmente accessibili, ma che, invero, costituiscono il ponte per accedere all'esperienza autentica, per scegliere, per attingere, per consolidare saperi che diventano fondamentali per la propria crescita, a partire da ciò che si è e dalla propria storia (Guardini, 2007).

È ormai tradizione culturale, soprattutto nell'ambito della formazione, ritenere il potere strutturante dei contesti educativi come qualcosa che unisce, che rende tutti uguali, che mette tutti nella medesima condizione di rassicurazione e di riuscita. Alla luce di quanto descritto possiamo affermare che questo non è propriamente vero. La struttura che viene imbastita, senza mai divenire coercitiva, all'interno dei contesti educativi più o meno formali mette qualsiasi persona nelle condizioni di ritrovarsi, a qualsiasi punto si trovi della propria storia e del proprio sviluppo; ma, a partire da questo, serve a mettere in luce tutte le differenze, tutte le sfaccettature che costituiscono le capacità individuali di venire a contatto con se stessi per costruire una conoscenza autentica.

Maritain (2001) ritiene imprescindibile il collegamento tra educazione e antropologia

poiché rende possibile lo sviluppo di una riflessione pedagogica che non perda mai di vista la dimensione umana. Questo consente, in ultima analisi, di prendere in considerazione il fine ultimo dell'educazione, che è quello di prendersi cura dell'altro, a partire dall'incontro con l'alterità, per rendere possibile e più fluido il transito verso una condizione diversa rispetto a quella di partenza, in un'ottica trasformativa.

Rispondere a questo bisogno imprescindibile equivale a consolidare una capacità di alimentare la riflessione ed il dialogo in contesti adeguatamente strutturati, accoglienti e mai pretestuosi. L'obiettivo del dialogo è il dialogo stesso e non la quantità e la qualità delle informazioni che esso contiene. Occorre sperimentare, in un rapporto di socialità dinamica, che si può uscire da un'esperienza di riflessione e di condivisione in ogni caso diversi da come ci si è entrati e questo perché gli uomini contribuiscono reciprocamente a realizzarsi.

Il dialogo porta con sé un'esigenza etica, ovvero quella di condividere la situazione dell'altro senza strumentalizzazioni. Il dialogo è la dimensione in base alla quale si esce dall'egocentrismo per riconoscere l'altro per quello che è, anche quando mantiene una posizione in netto contrasto con la nostra (Indellicato, 2018).

È nell'evento dell'incontro che l'esistenza si fa piena, che la possibilità di costruire conoscenza diventa un'opportunità reale di sviluppo, di crescita e di cambiamento. È la capacità di mantenersi in posizione attiva e, contemporaneamente, ricettiva a costituire la vera struttura portante di tutti gli interventi educativi ma, soprattutto, della vita quotidiana. Di una quotidianità che sa farsi routine e prevedibilità e, allo stesso tempo, sa accogliere l'inedito e l'imprevedibile come una ricchezza.

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P., Fratini T., Resilienza, *Enciclopedia Italiana, Treccani*, X Edizione, 2020, pp. 426-429.
- Bastianoni P., *Funzioni di cura e genitorialità*, "Rivista italiana di educazione familiare", 4(1), 2009, pp. 37-53.
- Bastianoni P., Taurino A., Psicologia e scuola. La relazione formativa come focus dell'intervento dello psicologo scolastico, in Codisposti O., Bastianoni P. Taurino A., *Dinamiche relazionali e interventi clinici*, Carocci, Roma, 2008, pp. 241-257.
- Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Cortina, Milano, 2002.
- Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo, Milano, 2011.
- Bossio F., *Educazione e persona. Prospettive pedagogiche tra ricerca di senso e nuovo umanesimo*, "Studi sulla Formazione", 1, 21, 2018, pp. 57-65
- Brandani W., Zuffinetti P., *Le competenze dell'Educatore professionale*, Carocci, Roma, 2004.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, 1979 (trad.it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Bruner J., *Costruzione di sé e costruzione del mondo*, trad. it. in Sempio Liverta O., Marchetti A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.
- Calaprice S., *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*, La Scuola, Roma,

- 2004.
- Cacciamani S., *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*, Roma, Carocci, 2008
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2012.
- Cambi F., *La Pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo*, "Studi sulla Formazione", 2, 2017, pp. 409-413.
- Cian D. O., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1997.
- Cohen R., Siegel A.W., *Context and Development*, Erlbaum Associates, Hillsdale, 1991.
- Colazzo S., *Gli spazi e i luoghi della pedagogia sperimentale*, in "Pedagogia Oggi", vol. 17.n. 1, 2019, pp. 11-16
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 1995.
- Dewey J., *The Experimental Theory of Knowledge*. In J.A. Boydston (a cura di), *The Middle Works 1899-1924*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1977, pp. 107-126.
- Elder G.H., *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience*, University of Chicago Press, Chicago, 1974.
- Estrada Ramos Y, *Pedagogia delle emozioni*, Volta la carta, Ferrara, 2020.
- Estrada Ramos Y, *L'educazione olistica. Le radici epistemologiche e culturali*, Volta la carta, Ferrara, 2021.
- Garin E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1993.
- Gramigna A., *La fabbrica delle idee. A proposito di educazione e intelligenza*, Biblion, Milano, 2021.
- Guardini R., *Mondo e persona. Saggio di antropologia cristiana* (tr.it. a curadi G. Colombi), Morcelliana, Brescia, 2007.
- Hendry L.B., Kloep M., *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Indellicato R., *Ripensare l'educazione come dono*, in *MeTis*, 8(2), 2018, pp. 517-533.
- Joannert P., *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
- Magnoler P. e Sorzio P., *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti.*, EUM, Macerata, 2012.
- Margiotta U., (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.
- Margiotta U., *Genealogia della formazione. Le radici educative della cultura occidentale*, vol.1, Editrice Cafoscarina, Venezia, 2007.
- Maritain J., *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2001.
- Massa R., *La clinica della formazione*. In Id. (a cura di): *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1990.
- Mitra S., *Minimally invasive education: pedagogy for development in a connected World*, in P. Rothermel (a cura di). *International Perspectives on Home Education*, Palgrave Macmillan, Regno Unito, 2016.
- Morin E., *Educare per l'era planetaria*, Armando, Roma, 2004.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2003.

- Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità*, Carocci, Roma, 1999.
- Pepper S.C., *World hypothesis: a study in evidence*, University of California Press, Berkeley, 1942.
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini Scientifica, Roma, 2004.
- Roegiers X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles, 2000.
- Rossi R. R., *La relazione educativa nella ricerca e nella formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", Firenze University Press, 2020, n. 2, pp. 78\89.
- Rutter M., *Psychosocial Resilience and Protective Mechanism*, in Ralf, J, Masten A., Cicchetti D., Neuchterlein K.M., Weintraub J (eds), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopatology*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- Salerni A., Szpunar G., *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*, Junior, Bergamo, 2019.
- Smith J., Baltes P.B., *Life Span Perspectives on Development*, in Bornstein M.H., Lamb M.E. (eds), *Developmental Psychology*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1999, pp. 47-52.
- Staudinger U.M., Baltes P.B., *The Psychology of Wisdom*, "Psychologische Rundschau",47 (2), 1996, pp. 57-77.
- Strollo M. R., *La formazione pedagogica "alla rovescia": dalla pratica alla formalizzazione del sapere*, in "MeTis", 8(2), 2018, pp. 99-122.
- Zamperini A., *Psicologia sociale della responsabilità*, Utet, Torino, 1988.
- Zoletto D., *La popular culture come ambito di ricerca pedagogica. Presupposti teorici, aspetti metodologici, prospettive di ricerca*, in R, Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Imprimeritur, Padova, 2012, pp. 169-177.

Formazione in letteratura per l'infanzia e "temi difficili". La parola metaforica e la complessità letteraria

MILENA BERNARDI

Ordinario di Storia della pedagogia - Università degli Studi di Bologna

Corresponding author: milena.bernardi@unibo.it

Abstract. Starting from the complex vision of critical studies in children's literature, the contribution examines the issue of "difficult themes" in children's books. As it has often emerged during many training experiences with figures involved in the educational relationship - such as educators, teachers, librarians, artists, etc. - these themes are considered *difficult* by adults, who often react with resistance and refusal. The expression "difficult themes" is used to summarise the variety of experiences that could be lived facing death, fear, pain, abandonment: adults often prefer to escape and deny, subtracting meaning and deepness from stories that otherwise would be capable of recounting the sphere of the negativity of existence. Indeed, the best children's literature, historically, assigns to the narrative word the subversive possibility to bring the young readers closer to those painful themes. The contribution explores this strong contradiction through the analysis of the text as a metaphorical narration that creates plastic, yet tolerable images, even of painful experiences. The process of muting the words needed to talk about "difficult themes" demands a reflection on the quality of the relationship between childhood and adults, while children's literature expresses the symptoms of deep-rooted uncertainties about who children really are.

Keywords. Children's Literature - Difficult Themes - Childhood - Adults

1. Premessa: entrare nel paesaggio oscuro

Una ninna nanna in cui si narra di una pecorella smarrita. Un albo illustrato in cui si racconta di un bimbo impaurito nella notte, e un altro in cui esplode la rabbia di una madre. Un romanzo che tratta di maltrattamenti paterni e un altro ancora la cui protagonista è una bimba orfana di guerra. Grandi romanzi classici per ragazzi che ospitano fanciulli rapiti, o senza famiglia, o adottati dall'animalità.

Fiabe con scene cruente. Eroine fiabesche che vagano sole nei boschi selvaggi affrontando prove spaventose. Infanzie in fuga, in cerca di riscatto e avventura. Infanzie protagoniste di biografie infantili sospese nell'incertezza...ma protese verso la conquista di una successiva fase di crescita, il più delle volte risolta nel superamento dei conflitti e, pertanto, emancipante.

Un elenco che si allungerebbe a vista d'occhio se si volessero evidenziare la frequenza e l'intensità con cui la letteratura per l'infanzia narra anche, e da sempre, di temi delicati e spinosi che riguardano la sfera delle negatività dell'esistenza con riferimenti alle sofferenze, alle declinazioni del dolore e alle tante cause che lo provocano. Nel

contempo, nelle storie che parlano di infanzia all'infanzia stessa, si rappresenta spesso la motivazione avventurosa all'esplorazione dell'ignoto, accesa e rincorsa dal bisogno di salvarsi da contesti conflittuali di cruda sorveglianza, oppressione e pericolo in cui si sfidano i volti metaforici della distruttività. Tanto che ne scaturisce il desiderio (sottaciuto) di inoltrarsi da soli nel vasto mondo. Così la trama crea l'espedito metaforico che trascina alla corsa nel paesaggio sconosciuto in cui mettersi alla prova in autonomia, simbolicamente riconducibile al tema fondativo della solitudine dell'eroe.

L'insieme di questi filoni tematici suscita tendenzialmente, ma ripetutamente, le resistenze adulte verso il dialogo partecipato, rispettoso e sincero con l'infanzia. Da un lato, infatti, si rifuggono le ombre dei vissuti più cupi, denegando per sé e per i bambini l'evidenza della "fatica di vivere" che la metafora letteraria, invece, può e sa rendere tollerabili; dall'altro, ma con titubante prudenza, si vigila e si sorveglia la fuga verso la libera evasione che le storie mettono a disposizione dei lettori pronti ad andar via, salpando con i loro eroi verso mari aperti, scappando lungo praterie, brughiere, foreste, o giardini che alla chiusura dei cancelli aprono le danze delle fate.

In entrambi i casi si mettono in atto sistemi di controllo che frappongono ostacoli al bisogno di rappresentazione e di pensabilità che investe l'infanzia riguardo ad ogni esperienza, ancor più se difficoltosa, intralciando la strada a potenzialità di anticipazione e promozione al pensare, al sentire, al sapere che sono caratteristiche dell'infanzia conquistata dal libro, dalla storia, dall'illustrazione, come, del resto di ogni lettore.

L'altrove utopico può suscitare la diffidenza e l'insicurezza adulta quando la metafora narrativa risuona estranea all'ordinarietà del linguaggio quotidiano, quando diventa minacciosa rispetto alla fragile quiete del non detto che non vuole e non sa nominare le tante coloriture del paesaggio oscuro che comunque appartiene alla mappa della vita: un paesaggio ombroso in cui si affacciano vicissitudini, turbolenze, tribolazioni, dubbi e poi avventure e disavventure che l'altrove utopico sa raccontare con la parola alta, poetica, e tollerabile della metafora. Ciò che diventa racconto si veste della levità, della leggerezza che, scrive Calvino, toglie peso alla pesantezza... del vivere.

2. libri per bambini e ambivalenza adulta

Le riflessioni proposte in questo contributo riguardano allora, e in prima istanza, la necessità di porre sempre in primo piano l'approccio complesso alla letteratura per l'infanzia, coniugando la ricerca teorica al processo di formazione. Esigenza, questa, che è stata ed è a tutt'oggi, ampiamente evidenziata sia dai percorsi di studio sia dalle esperienze di formazione¹ condotte in contesti educativi con insegnanti, educatrici, educatori, figure genitoriali e, contemporaneamente, in ambiti culturali che coinvolgono l'infanzia quali, ad esempio, le biblioteche e i teatri.

Incontri susseguiti nel tempo e condotti con la metodologia del focus group hanno permesso di stabilire un clima di confronto gradualmente sempre più aperto con i par-

¹ Si fa riferimento a un percorso di ricerca teorica coniugata a esperienze di formazione condotte con la metodologia del focus group, da cui sono derivate analisi di tipo qualitativo di dati concernenti conversazioni con educatrici/educatori dei servizi educativi, insegnanti, genitori, operatori di diversi ambiti culturali e artistici. Il focus dei "temi difficili" è emerso ripetutamente come spia rilevante e costante. In termini teorici, ne avevo già trattato nel mio volume *Letteratura per l'infanzia e alterità*, FrancoAngeli, 2016.

tecipanti, e di raccogliere preziosi dubbi, domande, perplessità che, tradotti nel terreno della ricerca ne hanno nutrito l'indagine teorica.

Il percorso di ricerca coniugato ai processi formativi prosegue², nell'intenzione di "creare" una opportunità di formazione permanente tramite le esperienze immersive nei libri per bambini, oggetti concreti e simbolici capaci di tessere importanti relazioni di riflessività condivisa.

Esperienze che, accanto ad un crescente interesse rivolto alla letteratura per l'infanzia, hanno costantemente confermato l'esistenza di una sorta di distanza che una parte importante del "mondo adulto" riserva alle storie e alle figure di quest'ambito letterario mantenendo un atteggiamento di estraneità e misconoscimento verso la profondità delle metafore che ne sostanziano la qualità culturale, artistica e estetica.

Ambivalenza e ambiguità emergono di continuo quando si discute di editoria per l'infanzia: il libro per bambini, nelle sue variegato forme – dall'albo illustrato al romanzo, dal *silent book* alla raccolta di fiabe – ribadisce il suo fascino attrattivo e seduttivo, imponendosi all'attenzione adulta, "nonostante" i tormenti e i dubbi che procura se narra trame di inquietudine e se esce da *clichè* testuali e visivi ben noti e rassicuranti; si preferisce, infatti, un libro in stato di quiete, conforme allo status quo e pronto a rispondere in modo conformistico a domande ritenute difficili.

Il libro, dunque, deve esserci e svolgere la funzione di supporto nella relazione con l'infanzia, ma la sua potenza espressiva e metaforica deve diluirsi, sacrificarsi, lasciando spazio a pagine addomesticate e ammiccanti alla rappresentazione sociale più diffusa di un'età infantile configurata in strati di idealizzazioni e, più spesso ancora, di stereotipi atte ad amalgamare le bambine e i bambini in una immagine di infanzia tranquillizzante, scevra da scuotimenti esistenziali: il concetto stesso di esperienza esistenziale infantile appare spesso sorprendente al mondo adulto che ingloba l'infanzia alla propria dimensione, mentre ella, l'infanzia, conduce ed abita una propria esistenza divenente, altra, quasi surrettizia, rispetto a quella dominante cui viene affiliata.

Alla fonte delle suddette scelte difensive mediamente adottate dagli adulti, permane un'idea di infanzia che tende ad espropriare il bambino del suo essere persona volitiva, poliedrica, filosofica, avventurosa. Si assiste ad una sorta di ritiro adulto dal rischio di affrontare avventure della mente, del pensiero, della parola messa in intreccio nel dialogo richiestivo che l'infanzia ama intavolare.

In particolare, durante ripetute occasioni formative svolte nel corso degli anni e che ancora proseguono, è stato possibile cogliere, riconoscere e riconfermare la risposta di incertezza, diffidenza, resistenza fornita da una parte anche considerevole di partecipanti riguardo all'addentrarsi in quello che, metaforicamente, si può rappresentare come il paesaggio oscuro dei temi difficili, nei cui sentieri si considera impervio camminare tenendo l'infanzia per mano, sebbene sia la metafora narrativa e letteraria a indicare la strada. La letteratura e in essa la letteratura per l'infanzia, del resto, rielaborano e rinarano la complessità del vivere che contempla inesorabilmente attraversamenti impegnativi e gravosi delle zone più cupe del variegato paesaggio del ciclo esistenziale: in primis, i personaggi bambini più prossimi alla dimensione autentica dell'infanzia, interpretano in

² La ricerca teorica e gli incontri di formazione proseguono a tutt'oggi, nell'ambito di un progetto di ampio respiro e approccio interdisciplinare, dedicato alla complessità della letteratura per l'infanzia, presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

senso problematico il prevalere di modelli dominanti con cui la società rappresenta l'immagine di infanzia, in tal modo incrinando e sommuovendo l'ottica con cui guardare e decifrare le conflittualità tra le persone bambine e quelle adulte.

La migliore e più alta letteratura per l'infanzia assegna al personaggio della bambina e del bambino il compito di presentarsi con la forza sorprendente dell'alterità infantile, quel tratto che esalta la curiosità epistemologica dell'infanzia verso la ricerca di senso; una domanda che nasce da una spinta attrattiva, tuttavia trascurata, temuta, addirittura ignorata da chi non vi presti ascolto e non la sappia riconoscere.

Di conseguenza, nell'incontro tra l'adulto e la letteratura per l'infanzia si possono creare delle fratture che ostacolano o impediscono la condivisione del discorso narrativo: allora vissuti, eventi, contesti che comportino contrarietà, dolore, sforzo, conflitto, faticosi adattamenti, emozioni e sentimenti considerati "difficili" da condividere nella comunicazione con i bambini, sono messi a tacere nel silenzio e nel nascondimento, sottraendo così alla parola metaforica la profondità di senso che ne rende frequentabile e tollerabile proprio l'evocazione di esperienze dolorose.

La morte, la paura, la separazione, l'abbandono, la solitudine, la malinconia, la tristezza, le ambivalenze dei rapporti affettivi, la malattia, la rabbia, l'aggressività, e poi la fuga, la disobbedienza, la ribellione, la ricerca di vie d'uscita, nelle tante coloriture e declinazioni che ne scaturiscono, necessitano, invece, di un colloquio aperto con l'infanzia e la letteratura sa e può proporlo e offrirlo, in parole e immagini.

Al contrario, come si è spesso rilevato, nella relazione diretta con l'infanzia si preferisce escludere il discorso dei "temi difficili": una dicitura, questa, che pur suonando imprecisa, cerca di riassumere la difficoltà – sovente spinta fino al rifiuto – che tanti adulti incontrano quando il dialogo con i bambini si arresta al cospetto di "qualcosa" che risulti arduo da tradurre in parole, poiché angustia, spaventa o imbarazza primariamente "i grandi". Qualcosa, - vale la pena di ripeterlo - che l'infanzia vuole sapere, conoscere, indagare mentre sta scoprendo la vita, le persone, il mondo nella loro complessità. La contraddittorietà è un aspetto ineludibile della complessità che, sistemicamente, si nutre di incertezza (Morin, 1993). A questo gorgo dell'essere, del vivere, del morire si dedica il discorso letterario in senso lato, rielaborando la realtà, interpretando, rivelando, descrivendo, raccontando. Ma la presenza dell'infanzia nell'atto dello scambio tra chi legge, o chi ascolta, e la storia, il libro, rende ancora più increspata la qualità e la possibilità della comunicazione.

L'infanzia, infatti, e per molti versi, resta la grande sconosciuta che la società adulta storicamente identifica in un ritratto sociale rispondente alle proprie aspettative e, culturalmente, l'idea di bambina e di bambino hanno condizionato sempre il rapporto "reale" con il loro rispettivo essere soggetti (Grilli, 2021). Tanto che le loro storie di alterità, di un'altra visione e sensibilità nell'esperire euristico del vivere infantile, migrano nelle finzioni narrative in modo più vicino alla veridicità bambina di quanto non accada nel dire afasico del quotidiano. Nelle storie si può raccontare il discorso dei temi difficili nella lingua della letteratura.

3. Il discorso dei temi difficili: la metafora

In una fiaba tanto diffusa quanto temuta e persino osteggiata, si racconta dell'allontanamento dalla casa materna, dell'incontro con l'ambiguo messere lupo, della deviazio-

ne dal sentiero, dell'avventurarsi nella selvatichezza del bosco, dell'incubo del divoramento, della rinascita simbolica dal corpo dell'animalità, e di tanto altro: metafore complesse poiché polisemiche, rappresentate in parole e immagini così dense di rimandi di significato da essere sopravvissute alle tante e dicotomiche mutazioni culturali con cui il modo adulto ha riconsiderato nel tempo il proprio rapporto con il passato, con le icone dell'immaginario e con l'infanzia.

Quell'infanzia cui ha lasciato in eredità la tradizione orale delle fiabe, archivi di universali tematiche dell'umano.

Nella novella che Hans Christian Andersen dedicò alla minuscola Mignolina – spesso tradotta Pollicina, quasi a insistere sulla familiarità con la metafora della miniaturizzazione, inseparabile dal motivo fiabesco della "piccolezza straordinaria" (Thompson, 1967) – si succedono fasi di ineludibile potenza simbolica, condensate in sequenze narrative dotate di una profonda trasparenza rivolta verso le esperienze straordinarie dell'età infantile; e non solo, visto che i riti di passaggio e gli attraversamenti di territori ignoti dell'esterno da noi – il mondo -, e dell'interno a noi, - *l'interieur* -, si susseguono lungo l'intero ciclo esistenziale.

La nascita magica della bimba, scaturita da un seme d'orzo, evoca antichi miti incentrati sul mistero del venire al mondo. Si partecipa, poi, all'avvio del pericoloso viaggio che la piccola intraprende nel paesaggio di quell'altrove: prima nel bosco rigoglioso eppure selvaggio e, dopo, nel mondo di sotto che Mignolina scoprirà scivolando in «un piccolo buco scavato nella terra, sotto le stoppie di grano» (Andersen, 1992, p.30). Le stagioni si susseguono e il tepore estivo si raffredda nel nudo gelo invernale.

Come Proserpina, anche la bimba di Andersen scompare nel sottosuolo quando il freddo inaridisce la terra stessa. Esseri demoniaci la tratterranno in quegli angusti scavi terrigni.

Da quel buco (altre fanciulle fiabesche scendono a scoprire le meraviglie e gli inganni del mondo di sotto e, nel grande romanzo di Carroll, Alice rincorre il coniglio cadendo laggiù...) si giunge alla casa della topa di campagna, riparo interrato nell'atemporalità del rito di iniziazione in cui il tempo e lo spazio si intersecano forgiando la sconcertante metafora della sparizione "dalla faccia della terra": lei, si nasconderà là sotto. Di tutto questo, da una sequenza all'altra, racconta la fiaba, che enuncia e rappresenta.

Il trascorrere del periodo iniziatico - non misurabile poiché sospeso in una dimensione atemporale - nei cunicoli del sottoterra sembra confermare il legame della fiaba e della tradizione fiabesca in quanto tale, con remote credenze che riunivano i luoghi invisibili della morte e della sepoltura con la rinascita celebrata dall'avvenuto e compiuto rito di passaggio (Van Gennepe, 2012).

Così come i paesaggi del prima della nascita e del dopo la morte guardavano alla sparizione in un medesimo mondo scomparso nel ventre della terra: si torna nell'occulto luogo da cui si è venuti: la terra come Madre e, con essa, i suoi frutti, - animali, piante, rocce- è sede di morte e di vita.

Il seme d'orzo da cui Mignolina sboccia è solo uno dei mirabili esempi di nascita da frutti, fiori, alberi. Le fiabe ne sono popolate (Calvino, 1996).

Il rito di separazione inscritto nella nascita sfocerà nel viaggio divenente del percorso esperienziale che si svolgerà sulla terra, nel sottoterra, nell'aria, in un rapporto di affiliazione agli elementi che appartiene a quelle antiche credenze come al panteismo della metafora fiabesca.

Alla letteratura serve soltanto la propria parola curata, narrante e poetica, per creare immagini plastiche che si conservino care alla memoria e al sapere di ognuno: “l’io sento” che precede e accompagna “l’io penso” nel processo di conversazione silenziosa e soggettiva che si intrattiene con le storie. La parola metaforica è suggestiva e visionaria, accede al tempo profondo della trama. Un tempo “inattuale”, narrativo, filosofico e riflessivo che si distacca dalla dimensione quotidiana e contingente per dilatarsi verso nuove visioni e saperi suggeriti dallo spostamento nella dimensione del lontano, dell’altro metaforico dove è l’essenza del simbolo che forgia l’icona dell’immaginario: quella figura che condensa un tema, e temi universali ineludibili.

Pertanto il discorso degli innumerevoli temi difficili che, in questo solo esempio, emergono in Mignolina, è tangibile, visibile, sensibile all’atto narrativo e letterario e non richiede che una voce sola, quella del testo che ne recita le immagini.

Un’ipotesi di esegesi a commento della trama, emblema di molte trame: l’orfanezza simbolica e la solitudine della piccina che vive la sua composita avventura dall’avvento ad una “ventura” che si declina in disavventura, per poi risolversi nell’agnizione.

I rapitori di Mignolina, - bestie: la rospa, la topa di campagna, il talpone, i vanitosi insetti e volatili, la rondine quasi morta e risvegliata – sono mutevoli abitanti del mondo delle finzioni imparentati con la schiera di orchi, streghe, maghe, lupi che, scrive Anna Oliverio Ferraris «sono i volti cangianti di temi ricorrenti e universali relativi all’estraneità, alla morte, alla violenza, e nella fantasia del bambino incarnano i violatori della sicurezza personale e familiare» (Oliverio Ferraris, 1980, p.74)

Temi universali e imperituri, difficili a nominarsi che assumono una forma in rappresentazioni simboliche finalmente guardabili e configurabili in ritratti, perché tradotti nel linguaggio metaforico e trasformativo della finzione narrativa che li solleva dall’alone di indicibilità, di inconoscibilità da cui generano angoscia, paura, smarrimento, disorientamento, confusività non traducibili in parole: lo fanno, invece, le narrazioni, delineando una forma di rappresentazione e di pensabilità.

Quanto ai ritratti dei personaggi minacciosi e rapitori, Oliverio Ferraris li definisce “volti cangianti”, ed è tanto più plausibile poiché il tema del rapimento dell’infanzia si muove anch’esso sul filo dell’ambivalenza. Da un lato racconta la paura, dall’altro il desiderio. Nella storia della letteratura per l’infanzia si incontra di frequente il ratto dei bambini (Schérer, Hocquenghem,1979).

La fuga, il ratto, il rapimento, l’abbandono, la separazione assumono, allora, la funzione di aprire la strada all’avventura, all’esperienza salvifica che restituisce all’infanzia la libertà di vagabondare, scoprire, stupirsi, esplorare il mondo superando il ristretto perimetro ad essa riservato dalle norme imposte dalla società adulta educante. Quanti personaggi d’infanzia sperimentano la fenomenologia del ratto: l’andar via è la condizione per emanciparsi nell’avventura, affrontando l’allontanamento dallo status quo e, in tal senso, proprio il pifferaio di Hamelin è l’esempio forse più fulgido, ambiguo e inquietante di un personaggio rapitore-incantatore necessario ad infrangere i divieti al desiderio di incamminarsi da soli nel vasto mondo. La trasgressione si nasconde nel personaggio seducente che consente di rompere la routine, violando l’ordine dato e offrendo l’occasione di perdersi nel tempestoso e affascinante disordine dello straordinario. Si tratta di un tema quanto mai avversato dall’adulto che vuole trattenere, riordinare, rimettere ogni cosa a posto. Non così la letteratura che, al contrario, si pone come esperienza iniziati-

ca essa stessa: "come se" (Brooks, 2004) si fosse, in quanto lettori, l'eroina o l'eroe della storia, si gira l'angolo e la trama dà inizio alle peripezie che spalancheranno le porte del nuovo cominciamento.

Quanto alla paura, all'ansia e, in sintesi, al vissuto del perturbante lo si sperimenterà come se toccasse al lettore, ma è di una alleanza con il "come se" che si tratta. Dunque un colloquio metaforico si accende nella lingua poetica con cui le storie raccontano i temi difficili.

Nella storia di Mignolina, dapprima rapita, poi raminga e spinta a discendere negl'inferi del mondo di sotto compare la innominabile figura della morte. La rondine morta (o come se fosse morta) impersona la morte apparente, assidua frequentatrice del fiabesco. Mignolina si prende cura della rondine forse morta e quindi della morte stessa, e da quei gesti d'affetto risorge la speranza di vita.

Pur nell'equilibrio salvifico della relazione di mutuo aiuto che la fiaba narra, fino a conquistare le tappe del finale lieto, la morte è passata di là, si è prestata ad una apparizione dolente e piena di pathos. In queste sequenze Andersen tocca alcuni dei temi più discussi, respinti e negati tra quelli "difficili" a cui la letteratura per l'infanzia si rivolge con il suo discorso. Essa, la letteratura per l'infanzia, in seno alla letteratura tout court, discorre d'ogni enigma da cui emerge uno stato crisi, nel significato che la parola crisi assume riferendosi ad un evento: gli eventi di cui si ha bisogno di rielaborare il senso costruiscono il discorso letterario.

La morte, il dolore, la perdita, la tristezza, la compassione, la consolazione, appartengono innanzitutto al pathos e come tali subiscono il destino della denegazione che respinge il tratto umano del patetismo, sottraendolo alle pieghe profonde dei vissuti affettivi.

La libertà di manifestare il dolore, il dispiacere, il languore rischia, allora, di venire incapsulata in formule e comportamenti di sottrazione e rinuncia, soprattutto se agita in storie che arrivano all'infanzia.

Si rigetta, o meglio non si riconosce la scena-azione che delinea la sottile ed empatica presenza dell'incontro tra la piccina e l'evocazione della morte:

Proprio in mezzo al pavimento c'era una rondine morta, con le belle ali strette ai fianchi e le zampe e il capino nascosti sotto le piume: la poveretta era certamente morta di freddo. Mignolina ne fu molto addolorata, perché voleva tanto bene agli uccellini; avevano cantato e gorgheggiato così bene per lei tutta l'estate. (Andersen, p. 31)

Ma la notte la piccola non riuscì a dormire, e allora si alzò, intrecciò una grande e bella coperta di fieno, la portò giù e la stese sull'uccello morto; e mise tutt'intorno della bambagia che aveva trovato nella stanza della topa, perché la rondine potesse starsene calda nella terra fredda. – Addio, bell'uccellino, – disse, – addio, e grazie per il tuo bel canto di quest'estate, quando tutti gli alberi erano verdi e il sole ci riscaldava tanto bene! – Posò la testolina sul petto dell'uccello; ma subito sussultò, sentendo che c'era qualcosa che batteva dentro. Era il cuore dell'uccello. La rondine non era morta, ma solo in letargo, e ora, che era stata riscaldata, tornava alla vita. (ivi, p. 32)

Il cunicolo del mondo di sotto, la terra fredda, la morte e la vita, il tepore della cura e il risveglio, l'opposizione estate-inverno e canto-morte-silenzio, disegnano un viaggio che accompagna e prepara al ritorno al mondo di sopra: l'aria, il volo e il nuovo cominciamento che liberando la rondine libererà Mignolina, offrono immagini di risarcimento, rivelazione, tipiche del laborioso itinerario fiabesco. La rondine, uccello psicopompo e

magico aiutante, condurrà la piccina nei paesi caldi. Le fiabe si dilatano in mondi volutamente lontani. Per la bimba nata da un chicco d'orzo, cereale prediletto nella greccità, il viaggio prosegue. Sebbene, l'abbraccio con l'angelo del fiore, principe minuscolo quanto lei, sembri consacrare Mignolina, ora Maia, ad un piccolo mondo a lei conforme. Da questo finale in poi, la poetica di Andersen richiederebbe un ulteriore approfondimento da rimandare in altra sede.

4. Non ancora una conclusione

La metafora colma la distanza tra la parola negata e quella enunciata. Sottrarre il discorso loro proprio ai "temi difficili" riapre la riflessione sulla qualità del rapporto tra infanzia e adulti.

La letteratura per l'infanzia, tradizionalmente, ha saputo esprimere i sintomi di radicate incertezze nei confronti di chi siano i bambini e i loro vissuti. Come Mignolina, ora Maia, acquisisce il diritto ad un nome proprio, determinazione di uno stato identitario, separandosi così dalla fase in cui portava un nome non-nome (le fiabe prediligono i nomi comuni, non-nomi, nell'attesa del compimento del rito iniziatico), l'infanzia piccola reclama e conquista giorno per giorno il diritto a confrontarsi con eventi e criticità del vivere nella realtà, attraversandoli con l'aiuto della funzione di anticipazione che la letteratura per l'infanzia sa e può darle. Nel racconto si narra metaforicamente, spostando la storia nella dimensione della finzione narrativa. Sconfinare con l'infanzia nel paesaggio dell'altrove può condurre verso zone oscure, finalmente visitabili, certi di fare ritorno nel *qui*, sani e salvi. Intorno alle difficoltà che questa scelta sconfinante sembra procurare si vuole proseguire la ricerca, inseparabile da percorsi di formazione dedicati ai temi difficili nella complessità della letteratura per l'infanzia.

Bibliografia

- Andersen H.C.. *Fiabe*. Torino: Einaudi, 1992.
- Bauman Z.. *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino, 1999.
- Bernardi M.. *Letteratura per l'infanzia e alterità*. Milano: FrancoAngeli, 2016.
- Brooks P.. *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*. Torino: Einaudi, 2004.
- Calvino I.. *Sulla fiaba*. Torino: Einaudi, 1996.
- Faeti A.. *I tesori nelle isole non trovate. Fiabe, immaginario, avventura nella letteratura per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior, 2018.
- Grilli G.. *Di cosa parlano i libri per bambini*. Roma: Donzelli, 2021.
- Morin E.. *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer, 1993
- Oliverio Ferraris A.. *Psicologia della paura*. Torino: Bollati Boringhieri, 1980.
- Propp V.J.. *Le radici storiche dei racconti di fate*. Torino: Bollati Boringhieri, 1985.
- Schérer R., Hocquenghem G.. *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli, 1979.
- Thompson S.. *La fiaba nella tradizione popolare*. Milano: Il Saggiatore, 1967.
- Van Gennep A.. *Riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri, 2012.

Le parole perdute. La lingua della pedagogia tra potere, disinformazione e necessità di cambiamento

MARIO CALIGIURI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università della Calabria

Corresponding author: mario.caligiuri@unical.it

Abstract. The rapid social transformations make even the words used to describe reality outdated. Because of its responsibilities in the social system, pedagogy before other sciences should question itself about what is happening. Given the national educational results especially in Southern Italy, the educational institutions rather than being a solution. The essay, proposes to start again from the knowledge of words on the part of school and university teachers. This could be the indispensable renewal of the pedagogical sector that uses outdated cultural categories and words, within a university system identified as one of the national symbols of the absence of merit. Therefore, it concludes with a call for parliaments to deal with education first and the economy second. Therefore, it concludes with an invitation to Parliaments to deal first with education and then with economy.

Keywords. Merit - Language - Pedagogy - Linguistics - Humanistic skills - Scientific skills

1. Premessa

Dopo l'ultima Cena, Gesù va a pregare nel giardino del Getsemani, dove lo attendono coloro che devono arrestarlo. I soldati, però, non lo conoscono, tanto che Giuda, per farlo individuare, lo deve baciare¹. Infatti, prima era arrivata la parola, Gesù figlio dell'Uomo, e dopo era arrivata l'immagine, Cristo in persona. È stato sempre così, dalla notte dei tempi. Oggi invece viviamo in un mondo capovolto, con la prevalenza dell'immagine².

La lingua, invece, consente la sopravvivenza della specie e la trasmissione delle esperienze individuali e collettive³. Adesso però questa millenaria certezza sembra essere scossa dalle fondamenta. Secondo me, siamo a uno *spill over*, a un salto di specie definitivo, con l'ibridazione dell'uomo con le tecnologie⁴.

Tutta l'organizzazione sociale, le leggi, le parole sono state create per un universo analogico, impostato a una dimensione, quella fisica, mentre siamo già da un'altra par-

¹ Anche se a volte con differenze sostanziali, l'episodio dell'ultima cena viene citato in tutti e quattro i Vangeli canonici. Tra gli altri, vedi B. Ehrman, *Il Nuovo Testamento*, Carocci, Roma 2015.

² R. Falcinelli, *Figure. Come funzionano le immagini dal Rinascimento a Instagram*, Einaudi, Torino 2020.

³ N. Chomsky, *Il mistero del linguaggio. Nuove prospettive*, Cortina, Milano 2018.

⁴ È questa la tesi in K. Kelly, *L'inevitabile. Le tendenze tecnologiche che rivoluzioneranno il nostro futuro*, il Saggiatore, Milano 2017.

te, ma non ne possiamo essere ancora consapevoli perché siamo immersi nel fiume che scorre. Di fatto non possediamo le categorie mentali, i concetti culturali e le parole per descrivere quello che davvero ci circonda. Se incerte sono le parole, incerta è la definizione e quindi incerta è pure la comprensione.

Questa circostanza deve fare interrogare a fondo l'educazione e le scienze che la rappresentano. Le teorie pedagogiche sono in gran parte superate, perché sono espressione di un mondo che non c'è più. Conservano solo un valore storico e morale. Per esempio, i concetti di John Dewey hanno uno straordinario ed elevato significato etico, ma si riferiscono a un mondo industriale che sta scomparendo, così come la natura della democrazia è profondamente mutata da quella dei primi del Novecento⁵. Più pertinenti sembrano essere le considerazioni di Noam Chomsky⁶.

Lo scenario è travolgente. L'intelligenza artificiale svolgerà buona parte delle attività umane, il tempo libero supererà quello del lavoro, per favorire l'apprendimento non si potranno più ignorare le neuroscienze nell'educazione. In una situazione del genere, le armi di cui disponiamo come categoria accademica sono molto spuntate.

Dal mio punto di vista, le scienze dell'educazione attualmente rappresentano in buona parte, fatte le debite eccezioni, quasi soltanto un settore accademico concorsuale, nei quali a livello generale prevalgono a volte logiche, percorsi e comportamenti discutibili⁷.

In questo quadro, la lingua usata dalla pedagogia è largamente inadeguata, con risultati educativi che si riflettono nelle classifiche internazionali, in cui gli studenti italiani stazionano da anni negli ultimi posti. Certamente non si tratta di una responsabilità esclusiva delle scienze pedagogiche, ma c'è un loro indubbio, concreto e specifico apporto.

Infatti, sul linguaggio usato nei manuali di pedagogia si è espresso con abbondanza di particolari e di critiche il filologo Claudio Giunta⁸. Inoltre, sul piano generale stiamo assistendo al fenomeno del cedimento linguistico, poiché di fronte all'evoluzione delle tecnologie e dei fenomeni sociali non abbiamo i termini adatti per descrivere la realtà⁹. Le parole che usiamo sono atti di identità, poiché svelano chi siamo¹⁰. Inoltre, sono collegate al potere della lingua e con la diffusione del web l'inglese è ora la lingua prevalente.

Sarebbe un quesito da porsi cosa potrebbe succedere nel futuro. Così **come** va immediatamente affrontata a livello educativo un'altra conseguenza del web, rappresentata dalla disinformazione strutturale, che ha fatto diventare la mente il campo di battaglia definitivo¹¹. Assumere consapevolezza di questo tema richiede strumenti di comprensione, di resistenza e di rinascita. In tale quadro la chiave dell'intelligence potrebbe avere la sua validità¹². La complessità di questi fenomeni sociali richiede alla pedagogia

⁵ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000. Sul pensiero di Dewey si sofferma R.A. Dahl, *Sulla democrazia*, Laterza, Roma-Bari 2002.

⁶ N. Chomsky, *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*, Edup, Roma 2005.

⁷ G. Scirè, *Malauniversità. Privilegi baronali, cattiva gestione, concorsi truccati. I casi e le storie*, Chiarelettere, Milano 2021.

⁸ C. Giunta, *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, il Mulino, Bologna 2017.

⁹ A. Appadurai, *Scommettere sulle parole. Il cedimento del linguaggio nell'epoca della finanza derivata*, Cortina, Milano 2016.

¹⁰ V. Gheno, *Potere alle parole. Perché usarle meglio*, Einaudi, Torino 2019.

¹¹ M. Caligiuri, *La mente come campo di battaglia*, 19.3.2022, <https://formiche.net/2022/03/campo-battaglia-definitivo-mente-persone/>

¹² M. Caligiuri, *Intelligence*, in "Enciclopedia Italiana", X Appendice, Vol. I., Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2020, pp. 791-795.

uno sforzo di avvicinamento alla realtà, attraverso una rivoluzione culturale accompagnata da regole, ma soprattutto da studi rigorosi e una selezione di docenti scolastici e universitari di migliore qualità, che abbiano competenze linguistiche e quindi consapevolezza sociale e democratica. Dopo avere affrontato il rapporto tra lingua e potere e tra lingua e futuro, svilupperò la funzione dell'intelligence a livello educativo come necessario campo di studi in relazione alla interpretazione della disinformazione. In tale quadro ho approfondito le dinamiche del fenomeno dell'*hate speech*, inquadrandolo come tecnica per conquistare e mantenere il potere. Infine, tratterò le relazioni della qualità dei docenti in relazione ai diritti costituzionali e al linguaggio adottato nelle scienze dell'educazione. Le conclusioni porranno in rilievo l'importanza della lingua per costruire la democrazia e lo sviluppo economico e sociale.

2. Lingua è potere

Da italiani dobbiamo riflettere sui rapporti di forza legati all'uso della lingua. Infatti, più un idioma è diffuso più aumenta il potere di chi lo usa come lingua madre. Non a caso, attraverso comuni codici linguistici si incrementano gli scambi, e quindi le influenze economiche e culturali. Rafforzato enormemente dal web, il predominio dell'inglese si riflette in tutte le direzioni.

Oggi la lingua madre più diffusa è il cinese, ma l'egemonia culturale è quella dell'inglese, che è una specie di idioma quasi universale. Questa supremazia linguistica potrebbe far presupporre il mantenimento del primato americano nel XXI secolo.

Com'è evidente, il dominio linguistico dell'inglese è determinante nel cyberspazio, dove l'intera popolazione mondiale potrà essere collegata entro il 2030. E tale circostanza si aggiungerà al dominio militare, a quello del dollaro e soprattutto a quello culturale. Da rilevare che la maggioranza dei premi Nobel sono studiosi di lingua inglese, in gran parte provenienti dalle università statunitensi, oltre a essere schiacciante la prevalenza nella *mainstream*, cioè nella produzione dei contenuti culturali che consumiamo al cinema, in televisione, nell'editoria, nell'informazione e nella Rete¹³.

Scrivono Raffaele Simone: "Perché una lingua sia importante e possa imporsi su un'area territoriale, non è affatto obbligatorio che una federazione di Stati la adotti ufficialmente come lingua. Importa che in quei Paesi si riconosca tacitamente, e per i sottili meccanismi della cultura di massa, che quella lingua è influente, «potente» e «desiderabile»"¹⁴.

L'utilizzo della lingua non è neutro, in quanto sottintende sempre un conflitto di poteri culturali, non solo di una lingua rispetto a un'altra, ma pure all'interno di un determinato contesto.

Per esempio, quando noi utilizziamo un linguaggio tecnico, che in alcuni settori come l'informatica è quasi sempre in lingua inglese, questo uso potrebbe essere necessario oppure intenzionale, poiché attraverso esso possiamo includere o escludere.

¹³ F. Martel, *Mainstream. Come si costruisce un successo planetario e si vince la guerra mondiale dei media*, Feltrinelli, Milano 2010.

¹⁴ R. Simone, *Geopolitica delle lingue tra Cesarotti e Leopardi*, in H. Stammerjohann (a cura), *Italiano: lingua di cultura europea*, Günter Narr Verlag, Tübingen 1997, p. 37.

3. Lingua e futuro

Individuare le tendenze tra lingue e futuro è una incerta destinazione di marcia. Viviamo nella società della complessità, dove è sempre difficile capire dove ci stiamo dirigendo con così tanta fretta¹⁵.

Non è facile, tra l'altro, conoscere effettivamente quante siano le persone che usano un determinato idioma. È stato censito che nel mondo ci sono 103 lingue, parlate da oltre 7 miliardi di persone.

Secondo le stime, che fluttuano sempre, come lingua madre circa 908 milioni parlano il mandarino, 442 lo spagnolo, 378 l'inglese, 222 milioni il portoghese¹⁶, lingua quest'ultima dalla grande vitalità¹⁷. Simili dati evidenziano come gli imperi europei abbiano imposto una sorta di colonialismo linguistico planetario.

Pertanto, la diversità delle lingue parlate nel pianeta accentua l'incertezza, rendendo indecifrabile il futuro. Ma capire e studiare il futuro è indispensabile, perché la società postindustriale è basata sulla progettazione del futuro, che non si può costruire, senza prevederlo¹⁸. E ogni comunità deve avere una visione del futuro, compito che attiene da un lato alla classe dirigente, e in particolare ai decisori politici che dovrebbero tutelare l'interesse nazionale; e dall'altro agli intellettuali, il cui compito è quello di ridurre la complessità. E in questo secondo versante dovrebbero collocarsi appunto i pedagogisti.

Le nazioni sono comunità immaginate¹⁹, dove la lingua riveste un ruolo di unificazione importante. Basti pensare al nostro Paese, dove l'italiano era già la lingua ufficiale e colta di tutti gli stati preunitari.

Ma le nazioni quanto durano? A ridosso della scomparsa della cosiddetta prima repubblica, Sergio Romano parlò di "Finis Italiae", facendo riferimento al declino dell'ideologia risorgimentale²⁰. Domandiamoci allora se tra altri 160 anni, che è la durata attuale dello Stato unitario, l'Italia ci sarà ancora per come la conosciamo.

Roberto Morozzo Della Rocca sostiene che "le nazioni non muoiono", descrivendo le vicende storiche delle nazioni dell'Est che si sono ricomposte dopo il crollo dell'impero sovietico²¹. Bisogna però porsi domande scomode, riflettendo se l'Italia sia davvero una nazione, come noi crediamo, oppure scopriremo attoniti di essere davvero in presenza di una "espressione geografica".

Infatti, siamo un paese diviso di fatto tra Nord e Sud, a livello economico e prima ancora educativo²². Studiare al Nord o al Sud sono cose abbastanza diverse e documen-

¹⁵ A. F. De Toni, R. Siagri, C. Battistella, *Anticipare il futuro. Corporate Foresight*, EGEA, Milano 2015.

¹⁶ *Le lingue più parlate al mondo*, 15.1.2019, <https://blog.esl.it/blog/imparare-le-lingue/le-lingue-piu-parlate-al-mondo/>. I dati riportati sono stati tratti dall'enciclopedia "Ethnologue" e fanno riferimento al 2018. <https://www.ethnologue.com>.

¹⁷ R. Mulinacci, *La geopolitica delle lingue in poche parole*, LIMES, *Lingua è potere*, Quaderni Speciali, Anno 2, n. 3, 2010, p. 12. Vedi sullo stesso numero, R. Mulinacci, *Lusofonie*, cit., pp.179-188.

¹⁸ D. De Masi, *Che futuro ci attende?*, Festa di Scienza e Filosofia, Sesta edizione, 17.4.2016, Auditorium San Domenico, <https://www.youtube.com/watch?v=WkfeHtedmyE&t=13s>.

¹⁹ B. Anderson, *Comunità immaginate. Origini e diffusione dei nazionalismi*, Laterza, Roma-Bari 2018.

²⁰ S. Romano, *Finis Italiae. Declino e morte dell'ideologia risorgimentale. Perché gli Italiani si disprezzano*, Le Lettere, Firenze 2011.

²¹ R. Morozzo Della Rocca, *Le nazioni non muoiono. Russia rivoluzionaria, Polonia indipendente e Santa Sede*, il Mulino, Bologna 1992.

²² M. CALIGIURI, *La pedagogia meridiana. Un progetto culturale per il rilancio dell'Italia*, Rubbettino, Sove-

tate: i dati Invalsi dimostrano che la differenza è di un anno e mezzo²³, mentre una quota rilevante dei diplomati del Sud va a studiare nelle università del centro nord²⁴. Serve altro per dimostrare la debolezza delle istituzioni dell'istruzione meridionale?

Differenze territoriali sono presenti in tutti i paesi ma nel nostro assumono caratteristiche particolarmente ampie. E va notato che possono scomparire le nazioni, ma non le lingue, che sopravvivono a testimoniare che sono più radicate delle istituzioni politiche, anzi rappresentano la continuità più viva delle comunità.

4. Lingua e intelligence

La disinformazione rappresenta l'emergenza educativa e democratica di questo tempo. La società della disinformazione si manifesta in un modo molto preciso: con la dismisura di informazioni da un lato e il basso livello sostanziale di istruzione dall'altro. Questo determina un corto circuito cognitivo che impedisce alle persone di avvicinarsi alla sempre difficile comprensione del mondo²⁵.

Abbiamo bisogno allora di selezionare le informazioni rilevanti, per unire i punti, cogliere i segnali deboli, squarciare il velo della disinformazione. Uno degli strumenti utili può essere senz'altro l'intelligence.

Con questo termine intendiamo tre aspetti diversi: un apparato pubblico che si occupa della sicurezza dello stato; il metodo di trattazione delle informazioni; il complesso delle funzioni di questa attività²⁶. La seconda accezione è di interesse generale, in quanto rappresenta uno strumento educativo indispensabile per difendersi dall'eccesso delle informazioni. Quindi la competenza linguistica diventa fondamentale per orientarsi correttamente all'interno di quanto ci circonda.

Un simile approccio alla realtà andrebbe insegnato nelle scuole a partire dai primi anni di vita, in modo da offrire gli strumenti cognitivi per affrontare una società segnata dalla complessità, in cui a essere pericolose non sono per nulla le fake news²⁷, ma la comunicazione istituzionale e la propaganda di Stato che ogni giorno diffondono i media²⁸.

Sostiene Yuval N. Harari che "Noi proprio non sappiamo a che cosa prestare attenzione, e spesso spendiamo il nostro tempo a indagare e a discutere su questioni margi-

ria Mannelli 2021.

²³ INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2021-22*, 6.7.2022, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/rilevazioni_nazionali/rapporto/Sintesi_Prove_INVALSI_2022.pdf

²⁴ "Nel 2018, tra gli immatricolati residenti nel Mezzogiorno, circa un quarto si è iscritto in un ateneo del Centro-Nord". V. Mariani, R. Torrini, *Il sistema universitario: un confronto tra Centro-Nord e Mezzogiorno*, marzo 2022, https://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/qef/2022-0675/QEF_675_22.pdf.

²⁵ M. Caligiuri, *Introduzione alla società della disinformazione. Per una pedagogia della comunicazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018.

²⁶ M. Caligiuri, *Intelligence*, cit., p. 791.

²⁷ "L'intero dibattito sui falsi in rete, le fake news, è importante, ma costituisce solo un pezzo davvero infinitesimale del problema. Disintermediazione, uso distorto dei dati, creazione di un'idea di consenso totalmente fabbricata: sono questi i temi sui quali dobbiamo confrontarci. La notizia falsa è alla fine la più semplice delle cose da smascherare, quello che non vediamo sono gli algoritmi potenti, le strategie dei giganti del tech che guadagnano miliardi di dollari e orientano volumi d'affari degni di interi Stati". M. MAGGIONI, *L'informazione come sfida esistenziale*, in «Aspenia», n. 80, 2018, p. 38.

²⁸ R. Debray, *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*, Editori Riuniti, Roma 1993.

nali. Nei tempi antichi deteneva il potere chi aveva accesso alle informazioni. Oggi avere potere significa sapere cosa ignorare”²⁹.

Pertanto, nelle scuole occorrerebbe studiare l’intelligence per affrontare la disinformazione³⁰. E proprio in tale direzione si è proposto di orientare in modo prevalente l’insegnamento dell’educazione civica³¹.

In tale quadro, la conoscenza di elementi di linguistica, neurolinguistica e sociolinguistica sono fondamentali. In particolare, per garantire la sicurezza, che è la ragione dell’esistenza degli Stati. Infatti, il livello educativo è fondamentale per la sicurezza. Scrive Robert David Steele: “la migliore arma di una nazione è una cittadinanza istruita”³².

Sarebbe indispensabile avviare nel nostro Paese un dibattito politico e culturale sul tema dell’istruzione, come è **stato fatto** negli Stati Uniti nel 1983.

Allora l’occasione fu la pubblicazione del Rapporto *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*³³. Essendo tempi di guerra fredda, il basso livello dell’istruzione veniva collegato con la sicurezza nazionale. Tema fondamentale in questo preciso momento, non solo perché esposti come siamo a potenti venti di guerra, ma perché siamo nelle condizioni dei *pesci nell’acqua*: immersi nella disinformazione senza averne consapevolezza e quindi manipolabili come docili consumatori e inconsapevoli elettori³⁴.

5. Il fenomeno dell’*hate speech*

Se affrontiamo il tema del linguaggio, non possiamo trascurare la crescente dimensione dell’intolleranza che tramite il web diventa sempre più estesa. A riguardo, nel nostro Paese è stata istituita una Commissione parlamentare presieduta da Liliana Segre³⁵, mentre a livello europeo si sono assunte una serie di iniziative³⁶.

In tale quadro assume una rilevanza assoluta l’*hate speech* e cioè l’insieme di parole e atteggiamenti che incitano alla violenza, all’odio e all’intolleranza verso gli altri diversi da sé. Questo complesso di fattori, secondo me, andrebbe interpretato non come semplice fenomeno storico e sociale, ma come uno strumento raffinato per conquistare e mantenere il potere, in questa fase della storia probabilmente il più efficace³⁷.

²⁹ Y.N. Harari, *Homo Deus. Breve storia del futuro*, Bompiani, Milano 2017, p. 603.

³⁰ M. Caligiuri, *Come i pesci nell’acqua. Immersi nella disinformazione*, prefazione di Luciano Floridi, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019.

³¹ M. Caligiuri, *Aldo Moro e l’educazione civica. L’attualità di un’intuizione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019.

³² R.D. Steele, *Intelligence. Spie e segreti in un mondo aperto*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002, p. 160.

³³ National Commission On Excellence In Education, *A Nation At risk. The Imperative for Educational Reform*, Washington 1983.

³⁴ Metafora di Marshall McLuhan: «Una cosa di cui i pesci non sanno assolutamente nulla è l’acqua».

³⁵ *Mozione istitutiva “Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all’odio e alla violenza”*, 30.10.2019, http://www.senato.it/documenti/repository/commissioni/antidiscriminazioni18/Mozione_1_136_Istituzione_Commissione_antidiscriminazioni.

³⁶ Tra queste, Commissione Europea, *Un’Unione dell’uguaglianza: il piano d’azione dell’UE contro il razzismo 2020-2025*, 18.9.2020, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/a_union_of_equality_eu_action_plan_against_racism_2020_-2025_it.pdf.

³⁷ M. Caligiuri, *Audizione alla Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all’odio e alla violenza*, 27.7.2021, Roma – Senato della Repubblica, http://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/attachments/documento_evento_procedura_commissio.

Basta assistere una sera a qualsiasi talk show televisivo italiano per verificare come gli scontri siano sempre frontali, al fine di coltivare fedeli, mentre nei tg le dichiarazioni degli esponenti politici e istituzionali sembrano “pagine di pubblicità”³⁸.

Per cui lo strumento dell’intolleranza e dell’odio, dell’appartenenza religiosa ed etnica sono armi retoriche, utilizzate sempre di più nel dibattito pubblico contemporaneo dove le differenze sono soprattutto culturali³⁹.

Ignorare o negare il ruolo dell’intolleranza usata come strumento di potere può comportare il rischio di rimanere impreparati rispetto a manipolazioni informative costanti messe in atto tramite i media, che sono sempre di più la voce del padrone e assai poco il cane da guardia della democrazia⁴⁰.

Veicolare l’odio per fini di influenza o destabilizzazione politica è adesso ancora più semplice e devastante per via delle possibilità offerte dalle tecnologie digitali e, in particolare, dai social network. Pochi specialisti opportunamente addestrati possono raggiungere e influenzare migliaia se non decine di milioni di persone. Questa possibilità è amplificata dai recenti sviluppi dell’intelligenza artificiale, che permette di creare *bot* in grado di generare e diffondere contenuti in modo indistinguibile da un utente umano⁴¹.

Un fenomeno così generale come l’intolleranza e l’odio, che ha sempre scandito la storia del mondo, dobbiamo contestualizzarlo nella dimensione nazionale, andando “oltre il giardino” dei nostri confini.

Combinare con il disagio sociale, le dinamiche dell’odio nel nostro Paese possono fare emergere e consolidare atteggiamenti razzisti, posizioni intolleranti, discriminazioni pubbliche e private e altri fenomeni di questo tipo che si manifesteranno in forme più sottili e sconosciute, determinando imprevedibili conseguenze sociali.

Appunto per questo diventa determinante il fattore pedagogico⁴², chiamando in causa gli educatori e l’importanza delle parole.

ne/files/000/399/801/Audizione_prof_Caligiuri.pdf.

³⁸ Jacques Séguéla riportato da R. DEBRAY, *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*, cit..

³⁹ S.P. Huntington, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta*, Garzanti, Milano 2000.

⁴⁰ Sulla manipolazione mediatica a livello globale vedi N. Chomsky, E.S. Herman, *La fabbrica del consenso*, Tropea, Milano 1998; N. CHOMSKY, *La democrazia del grande fratello*, Piemme, Casale Monferrato 2005; G. Vidal, *Se controlli i media è fatta*, interviste di Giulietto Chiesa e The Real News, Datanews, Roma 2008. A livello nazionale, P. Bianchi, S. Giannini, *La repubblica delle marchette. Chi e come della pubblicità occulta*, Stampa Alternativa, Viterbo 2004; Centro Nuovo Modello Di Sviluppo, *I mercanti della notizia. Guida al controllo dell’informazione in Italia*, Emi, Bologna 2011; F. SGAGGIO, *Il Paese dei buoni e dei cattivi. Perché il giornalismo, invece di informarci, ci dice da che parte stare*, Minimum Fax, Roma 2011.

⁴¹ Un esempio riguarda la creazione di un bot con tecnologia GPT-3, che per una settimana ha diffuso contenuti sul popolare sito di social news “Reddit” senza essere stata individuata: W.D. Heaven, *A GPT-3 bot posted comments on Reddit for a week and no one noticed*, 8.10.2020, <https://www.technologyreview.com/2020/10/08/1009845/a-gpt-3-bot-posted-comments-on-reddit-for-a-week-and-no-one-noticed/>.

⁴² Nell’istituzione della Commissione per il contrasto all’intolleranza non c’è alcun riferimento al fattore educativo. Vedi *Mozione istitutiva “Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all’odio e alla violenza”*, cit.

6. Qualità degli insegnanti e Costituzione

Nel 1966 viene pubblicato negli Stati Uniti un documento sull'istruzione che fa molto discutere. Si tratta del Rapporto Coleman, in cui si spiega che agire sulla qualità degli edifici scolastici, sulle tecnologie dell'istruzione, sul cambiamento dei programmi, serviva a poco se non si interveniva prima e contemporaneamente nei contesti sociali, familiari e urbani dei singoli studenti.

L'unico elemento che poteva produrre qualche differenza era rappresentato dalla qualità degli insegnanti⁴³. È questo il tema centrale, poiché buone scuole e università sono soprattutto quelle che hanno buoni insegnanti: il resto è contorno.

Tra le qualità che dovrebbero possedere gli insegnanti, la prima dovrebbe essere la competenza linguistica, verso la quale si presta scarsa attenzione nel percorso formativo dei futuri docenti. Le conseguenze sono quelle che abbiamo sotto gli occhi. L'inadeguatezza dei docenti scolastici e universitari è particolarmente grave a livello sociale e democratico. Non per nulla, secondo Piero Calamandrei la scuola dovrebbe essere considerata "un organo costituzionale"⁴⁴. Pertanto, la mancata qualità dell'istruzione e quindi della inadeguatezza di chi la impartisce, cioè insegnanti scolastici e universitari, potrebbe rappresentare un evidente inadempimento dei principi della Costituzione.

È questa la tesi avanzata nel contesto americano dall'imprenditore della Silicon Valley Dave Welch, il quale sostiene che il cattivo insegnamento è un'autentica "violazione costituzionale", per le conseguenze che provoca e propone di creare meccanismi rapidi per licenziare i cattivi insegnanti⁴⁵.

In definitiva, sono determinanti i metodi di formazione e selezione dei dirigenti e dei docenti, che andrebbero basati prima di tutto sulla conoscenza della lingua. Tra questi ultimi nelle scuole ce ne sono circa 200 mila senza abilitazione, con rischi di danni permanenti sull'educazione degli studenti. Negli atenei, invece, con le abilitazioni di massa, si sta creando un pericolosissimo precariato universitario che si aggiunge a quello esplosivo generato nel mondo scolastico, per non parlare dei metodi di selezione a livello accademico sempre più contestati⁴⁶.

Per Roger Abravanel "le nostre università sono diventate uno dei simboli dell'assenza di merito nazionale"⁴⁷. E non a caso, sui meccanismi di selezione dei docenti universitari c'è una crescente attenzione della magistratura⁴⁸.

⁴³ J.S. Coleman (ed.), *Equality of Educational Opportunity*, United States Department of Health, Education and Welfare, Washington 1966.

⁴⁴ P. Calamandrei, *In difesa dell'onestà e della libertà della scuola*, Sellerio, Palermo 1994.

⁴⁵ A. Kessler, *The Crumbling Pillar of Education*, "Wall Street Journal", 28.11.2021, <https://www.wsj.com/articles/the-crumbling-pillar-of-education-california-dave-welch-vergara-school-choice-charter-11638115242>

⁴⁶ Scriveva quasi quindici anni fa Giovanni Floris: "I concorsi per diventare professore o ricercatore universitario sono in genere predeterminati, secondo logiche non meritocratiche, la selezione dei giovani che un giorno (lontano) arriveranno a occupare la cattedra è frutto di una gestione combinata proprio da quelli che dovrebbero essere sostituiti dai più giovani. Chi è al trono sceglie e ammette al soglio il principe. In genere ai concorsi partecipano tanti candidati quanti sono i posti in palio, perché la selezione è in realtà una procedura di cooptazione". G. Floris, *La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana*, Rizzoli, Milano 2008, pp. 198-199. Vedi pure S. Pivato, *Al limite della docenza. Piccola antropologia del professore universitario*, Donzelli, Roma 2015.

⁴⁷ R. Abravanel, *Meritocrazia*, Garzanti, Milano 2008, p. 291.

⁴⁸ A. Candito, S. De Riccardis, L. De Vito, G. Filetto, M. Lignana, S. Palazzolo, L. Serrano, C. Zuni-

A ciò si aggiunge che le valutazioni sulla qualità della docenza in tutti i settori avvengono attraverso analisi quantitative, frutto della prevalenza culturale delle materie scientifiche e dell'impostazione angloamericana.

La quantità è, in genere, nemica giurata della ricerca. Ricorda René Guénon:

“La civiltà moderna appare nella storia come una vera e propria anomalia: fra tutte quelle che conosciamo essa è la sola che si sia sviluppata in senso puramente materiale, la sola altresì che non si fondi su un principio di ordine superiore. Tale sviluppo materiale, che prosegue ormai da parecchi secoli e va accelerando sempre di più, è stato accompagnato da un regresso intellettuale che esso è del tutto incapace di compensare”⁴⁹.

7. Pedagogia ovvero il linguaggio disarmante

Il linguaggio attualmente utilizzato nella pedagogia a volte è disarmante, nel senso che è distante in modo siderale dalla realtà e dalla definizione dei fenomeni⁵⁰. Nei miei testi sto citando spesso le documentate posizioni di Claudio Giunta, che individua in quella utilizzata da alcuni pedagogisti addirittura una “antilingua fatta di catene di parole assemblate a caso”⁵¹, documentando lo “strazio di un linguaggio che viene adoperato non per descrivere la realtà ma per eluderla”⁵², evidenziando l'uso di “termini deliranti come alfabetiere ecologico, o come territorio paesaggistico al posto di paesaggio, coscientizzazione al posto di coscienza, responsabilizzazione al posto di responsabilità, [...] metafore balorde”⁵³. In definitiva “un italiano da querela”⁵⁴.

Questo linguaggio è evidente espressione di un pensiero inadeguato, che ripropone all'attenzione i meccanismi che preludono alla formazione e alla selezione dei docenti universitari di pedagogia. Temi su cui qualcuno dovrebbe pur riflettere, poiché nell'educazione tutto accade decenni più tardi, e quindi quello che succederà nelle scuole e nelle università in questo settore è già in gran parte prevedibile.

E questo vale soprattutto nel Mezzogiorno, dove ci sarebbe bisogno di una maggiore responsabilità proprio da parte degli educatori⁵⁵. Le regioni meridionali più delle altre hanno bisogno di una scuola democratica, che per essere tale deve essere basata sul merito, l'unico elemento che può attenuare i divari sociali⁵⁶. Questo aspetto richiama almeno la conoscenza dei significati delle parole, in quanto la povertà linguistica è una delle componenti principali delle disuguaglianze. Sostiene uno studio statunitense che nei primi quattro anni di vita i figli delle famiglie ricche ascoltano 48 milioni di parole,

no, *Processo all'università: la ragnatela dei concorsi pilotati. Sotto inchiesta 191 docenti da Milano a Palermo*, 28.5.2022, https://www.repubblica.it/cronaca/2022/05/29/news/processo_alluniversita_cosi_parlano_i_baroni_ci_scegliamo_i_vincitori_e_poi_scriviamo_i_bandi-351598514/

⁴⁹ R. Guénon, *Simboli della scienza sacra*, Adelphi, Milano 2008, p. 15. Vedi inoltre R. Guénon, *Il Regno della Quantità e I Segni dei Tempi*, Adelphi, Milano 2009.

⁵⁰ M. Caligiuri, *Le parole scadute della pedagogia: lingua, educazione e democrazia*, in “Formazione & Insegnamento”, n. 1/2022, pp. 346-361.

⁵¹ C. Giunta, *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, cit., p. 264.

⁵² ID., p. 253.

⁵³ ID., pp. 263-264.

⁵⁴ ID., pp. 265.

⁵⁵ M. Caligiuri, *La pedagogia meridiana. Un progetto culturale per il rilancio dell'Italia*, cit.

⁵⁶ Sulla storia della scuola in Italia, vedi A. Scotto Di Luzio, *La scuola degli italiani*, il Mulino, Bologna 2007.

mentre quelli delle famiglie povere 13 milioni. È questa “la prima catastrofe” che segna poi tutta la vita⁵⁷.

Pertanto, più che prestare attenzione all’oggetto sociale della disciplina e al suo status scientifico⁵⁸, e cioè formare insegnanti qualificati, la pedagogia sembra essersi trincerata in una corporazione burocratica, invece di rappresentare un punto di incontro di saperi che si confrontano, si autoalimentano e contribuiscono al miglioramento della società.

Una spia di tale fragilità potrebbe essere considerato il progressivo aumento delle società scientifiche del settore, che da un lato dimostrano vitalità ma dall’altro potrebbero essere espressione di eccessiva frantumazione. In genere, negli altri ambiti di ricerca si fa fatica a rinvenire un numero così elevato di società scientifiche.

Siamo di fronte a trasformazioni epocali, in quanto stiamo vivendo contemporaneamente in più mondi: fisico, virtuale, ibrido e sullo sfondo si profilano il metaverso e la fisica quantistica e più in là, forse, il pluriverso e il teletrasporto. È ovvio che sono dovunque inadeguate le attuali regolazioni sociali, a cominciare dalla formulazione delle leggi, dalle teorie pedagogiche e dalle parole utilizzate nelle scienze dell’educazione.

8. Conclusioni

In uno scenario del genere è difficile che i saperi pedagogici possano rimanere di fatto cristallizzati nei contenuti e nei metodi. Per rinnovare la pedagogia si potrebbe ripartire dalle parole, che sono quelle che consentono la comprensione del mondo, anche dal punto di vista affettivo⁵⁹. Anche perché lo scrittore Diego De Silva osserva: “spesso la gente non ha le emozioni chiare, altro che le idee”⁶⁰.

Allora, da dove con difficoltà ripartire? Le scuole e le università di massa non possono tradursi in una burocratica fabbrica di diplomi, di lauree e di cattedre. Se non si invertissero le tendenze, scuole e università potrebbero perdere rapidamente la loro secolare funzione di trasmissione della conoscenza.

Ricordare che le università debbano formare cittadini e non solo lavoratori è una rassicurante visione retorica ma assai distante dalla realtà⁶¹. Infatti, l’uso dell’intelligenza artificiale sconvolgerà tutte le occupazioni, lo scollegamento tra istruzione e lavoro è strutturale, la democrazia si è trasformata in una procedura elettorale dominata dall’economia dove l’apporto dei cittadini non sempre è consapevole e necessario.

E poco aiutano le visioni ideologiche e politicamente corrette, basate sull’invocazione di maggiori risorse economiche, che sono importanti, ma di sicuro non possono essere utilizzate come si sta facendo, accentuando la dimensione dell’istruzione quale ammortizzatore sociale. Di fronte alla prevedibile riduzione di studenti scolastici e universitari, si continuano ad assumere docenti, determinando quello che tecnicamente si potrebbe considerare come un “danno all’erario”.

⁵⁷ B. Hart, T.R. Risley, *The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3*, “American Educator”, Spring 2003.

⁵⁸ Vedi la definizione di S. Tramma, *Educazione*, in “Enciclopedia Italiana”, X Appendice. Vol. II, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2020, pp. 514-517.

⁵⁹ A. Mariani (a cura di), *Educazione affettiva. L’impegno della scuola attuale*, Anicia, Roma 2018.

⁶⁰ D. De Silva, *Non avevo capito niente*, Einaudi, Torino 2006.

⁶¹ J.C. De Martin, *Università futura. Tra democrazia e bit*, Codice, Torino 2017.

Per quanto riguarda le università, rilevano i ricercatori della Banca d'Italia: “Le proiezioni demografiche mostrano come i divari negli andamenti della domanda di istruzione terziaria tenderanno ad ampliarsi in futuro dato il maggiore calo previsto della popolazione giovanile residente nel Mezzogiorno. La riduzione attesa nel 2030, rispetto ai valori attuali, è di oltre il 13 per cento nel Sud del Paese contro un aumento del 3 al Centro-Nord”⁶².

Probabile “danno all'erario” che si aggiunge alla “violazione costituzionale” determinata dalla inadeguatezza dei docenti.

Infatti, se il 76 per cento dei nostri concittadini non comprende un semplice testo in italiano⁶³ e quasi il 27 per cento degli italiani è analfabeta funzionale⁶⁴, c'è da interrogarsi sull'autentica natura della democrazia nel nostro Paese e sulle nostre reali prospettive di crescita economica, specie del Sud.

È un evidente problema politico. Anzi è il primo problema politico del nostro Paese poiché è proprio la conoscenza della lingua, che è frutto di un processo educativo, che rende effettiva la democrazia ed alimenta l'economia.

Tullio de Mauro ricorda che la lingua è lo strumento della democrazia⁶⁵, mentre Joseph Stiglitz evidenzia che la società si sviluppa grazie alla sua capacità di apprendimento⁶⁶. Entrambi, linguaggio e apprendimento, sono il risultato delle pratiche dell'istruzione.

In definitiva, i Parlamenti più che occuparsi di economia dovrebbero prioritariamente occuparsi di educazione. Sarebbe questa la rivoluzione democratica del XXI secolo.

Bibliografia

- Abravanel R., *Meritocrazia*, Garzanti, Milano 2008.
- Anderson B., *Comunità immaginate. Origini e diffusione dei nazionalismi*, Laterza, Roma-Bari 2018.
- Appadurai A., *Scommettere sulle parole. Il cedimento del linguaggio nell'epoca della finanza derivata*, Cortina, Milano 2016.
- Bianchi P., Giannini S., *La repubblica delle marchette. Chi e come della pubblicità occulta*, Stampa Alternativa, Viterbo 2004.
- Calamandrei P., *In difesa dell'onestà e della libertà della scuola*, Sellerio, Palermo 1994.
- Caligiuri M., *Le parole scadute della pedagogia: lingua, educazione e democrazia*, in “Formazione & Insegnamento”, n. 1/2022.
- Caligiuri M., *La pedagogia meridiana. Un progetto culturale per il rilancio dell'Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2021.
- Caligiuri M., *Intelligence*, in “Enciclopedia Italiana”, X Appendice, Vol. I, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2020.

⁶² V. Mariani, R. Torrini, *Il sistema universitario: un confronto tra Centro-Nord e Mezzogiorno*, cit., p. 9.

⁶³ T. De Mauro, *La cultura degli italiani*, Laterza, Roma-Bari 2010.

⁶⁴ OCSE, *Skills Matter Further Results from the Survey of Adult Skills*, https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en.

⁶⁵ T. De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari 2018.

⁶⁶ J.E. Stiglitz, B.C. Greenwald, *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*, Einaudi, Torino 2018.

- Caligiuri M., *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019.
- Caligiuri M., *Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione*, prefazione di Luciano Floridi, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019.
- Caligiuri M., *Introduzione alla società della disinformazione. Per una pedagogia della comunicazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018.
- Centro Nuovo Modello Di Sviluppo, *I mercanti della notizia. Guida al controllo dell'informazione in Italia*, Emi, Bologna 2011.
- Chomsky N., *Il mistero del linguaggio. Nuove prospettive*, Cortina, Milano 2018.
- Chomsky N., *La democrazia del grande fratello*, Piemme, Casale Monferrato 2005.
- Chomsky N., *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*, Edup, Roma 2005.
- Chomsky N., Herman E.S., *La fabbrica del consenso*, Tropea, Milano 1998.
- Coleman J.S.(ed.), *Equality of Educational Opportunity*, United States Department of Health, Education and Welfare, Washington 1966.
- Dahl R.A., *Sulla democrazia*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- De Martin J.C., *Università futura. Tra democrazia e bit*, Codice, Torino 2017.
- De Mauro T., *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma- Bari 2018.
- De Mauro T., *La cultura degli italiani*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- De Silva D., *Non avevo capito niente*, Einaudi, Torino 2006.
- De Toni A.F., Siagri R., Battistella C., *Anticipare il futuro. Corporate Foresight*, EGEA, Milano 2015.
- Debray R., *Lo Stato seduttore. Le rivoluzioni mediologiche del potere*, Editori Riuniti, Roma 1993.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- Ehrman B., *Il Nuovo Testamento*, Carocci, Roma 2015.
- Falcinelli R., *Figure. Come funzionano le immagini dal Rinascimento a Instagram*, Einaudi, Torino 2020.
- Floris G., *La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana*, Rizzoli, Milano 2008, pp. 198-199.
- Gheno V., *Potere alle parole. Perché usarle meglio*, Einaudi, Torino 2019.
- Giunta C., *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, il Mulino, Bologna 2017.
- Guénon R., *Il Regno della Quantità e I Segni dei Tempi*, Adelphi, Milano 2009.
- Guénon R., *Simboli della scienza sacra*, Adelphi, Milano 2008.
- Harari Y.N., *Homo Deus. Breve storia del futuro*, Bompiani, Milano 2017.
- Hart B., Risley T.R., *The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3*, "American Educator", Spring 2003.
- Huntington S.P., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta*, Garzanti, Milano 2000.
- Kelly K., *L'inevitabile. Le tendenze tecnologiche che rivoluzioneranno il nostro futuro*, il Saggiatore, Milano 2017.
- Maggioni M., *L'informazione come sfida esistenziale*, in «Aspenia», n. 80, 2018.
- Mariani A. (a cura di), *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*, Anicia, Roma 2018.

- Martel F., *Mainstream. Come si costruisce un successo planetario e si vince la guerra mondiale dei media*, Feltrinelli, Milano 2010.
- Morozzo Della Rocca R., *Le nazioni non muoiono. Russia rivoluzionaria, Polonia indipendente e Santa Sede*, il Mulino, Bologna 1992.
- Mulinacci R., *La geopolitica delle lingue in poche parole*, LIMES, *Lingua è potere*, Quaderni Speciali, Anno 2, n. 3, 2010.
- Mulinacci R., *Lusofonie*, LIMES, *Lingua è potere*, Quaderni Speciali, Anno 2, n. 3, 2010.
- National Commission On Excellence In Education, *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*, Washington 1983.
- Pivato S.**, *Al limite della docenza. Piccola antropologia del professore universitario*, Donzelli, Roma 2015
- Romano S., *Finis Italiae. Declino e morte dell'ideologia risorgimentale. Perché gli Italiani si disprezzano*, Le Lettere, Firenze 2011.
- Scirè G., *Malauniversità. Privilegi baronali, cattiva gestione, concorsi truccati. I casi e le storie*, Chiarelettere, Milano 2021.
- Scotto Di Luzio A., *La scuola degli italiani*, il Mulino, Bologna 2007.
- Sgaggio F., *Il Paese dei buoni e dei cattivi. Perché il giornalismo, invece di informarci, ci dice da che parte stare*, Minimum Fax, Roma 2011.
- Simone R., *Geopolitica delle lingue tra Cesarotti e Leopardi*, in H. Stammerjohann (a cura), *Italiano: lingua di cultura europea*, Günter Narr Verlag, Tübingen 1997.
- Steele R.D., *Intelligence. Spie e segreti in un mondo aperto*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.
- Stiglitz J.E., Greenwald B.C., *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*, Einaudi, Torino 2018.
- Tramma S., *Educazione*, in "Enciclopedia Italiana", X Appendice. Vol. II, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2020.
- Vidal G., *Se controlli i media è fatta*, interviste di Giulietto Chiesa e The Real News, Datanews, Roma 2008.

Webgrafia

- <http://www.senato.it>
<https://blog.esl.it>
<https://ec.europa.eu>
<https://formiche.net>
<https://invalsi-areaprove.cineca.it>
<https://www.bancaditalia.it>
<https://www.ethnologue.com>
<https://www.oecd-ilibrary.org>
<https://www.repubblica.it>
<https://www.technologyreview.com>
<https://www.wsj.com>
<https://www.youtube.com>

La manualistica liceale storica e la questione ambientale: un'occasione mancata?

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

Ricercatore di Storia della Pedagogia - Università di Bari

Corresponding author: domenico.elia@uniba.it

Abstract. This contribution adopts the definition of «environmental artefact» (Macry 1995, p. 66) to analyze the pages of upper school textbooks of history dealing with environmental issues. The history school syllabuses used in these institutes include some study of the relationships between climate and economy. However, they seem less inclined to investigate those «local processes of alteration and contamination» (Bevilacqua 2011, p. 53) that have put the socio-economic order of our planet in crisis. Including these historical processes in school textbooks would promote more environmental sensitivity in the new generations.

Keywords. Environment - Education - School - History - Textbooks

1. Promuovere l'educazione ambientale attraverso la conoscenza delle interazioni storiche fra uomo e natura

Nel 2010 Richard Aldrich pubblicava un articolo sulla rivista *History of Education* nel quale mostrava come la storia dell'umanità fosse giunta a dover rivalutare profondamente la natura e gli obiettivi dei processi educativi al fine di sostituire quelli tradizionali con quello della sopravvivenza, allo scopo di salvare la specie umana e la Terra¹. Questo appello internazionale aveva trovato fertile terreno nel panorama delle ricerche pedagogiche nazionali, le quali hanno mostrato una precoce sensibilità nei confronti delle tematiche ambientali, fin dalla pubblicazione, nel 1962, dello studio pioneristico di Giuseppe Flores d'Arcais intitolato *L'ambiente*². Nell'introduzione al volume che rac-

¹ Cfr. R. Aldrich, *Education for survival: an historical perspective*, in «History of Education», 1, 2010, p. 1. In questa nota si segnalano i recenti contributi internazionali pedagogici sulla questione ambientale: U.M. Azeteiro, W. Leal Filho, W. Caeiro, *E-learning and education for sustainability*, Frankfurt am Main, Peter lamg Gmb International Academy, 2014; U.M. Azeteiro, M. Akerman, W. Leal Filho, A.F.F. Setti, L.L. Brandli (eds.), *Lifelong Learning and Education in Healthy and Sustainable Cities*, Berlin, Springer, 2018; M. Bauwens, J. Lievens, *Sauver le monde. Vers une société post-capitaliste avec le peer-to-peer*, Paris, Les liens qui liberent, 2015; G. Brundtland, *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*, New York, Oxford University Press, 1989; N. Roorda, *Fundamentals of sustainable development*, London, Routledge, 2012; N. Roorda, A. Rachelson, *The seven competences of the sustainable professional*, London, Routledge, 2018; S. Sterling, *Sustainable Education. Revisioning, Learning and Change*, Foxhole-Dartington-Totnes, Green Books, 2001.

² All'interno di questa opera l'autore sostiene che «pensare alla sopravvivenza attuale e futura dell'umanità e al miglioramento effettivo della qualità della vita rappresentano questioni ineludibili dell'educazione delle giovani generazioni». P. Malavasi, *Pedagogia dell'ambiente. Il contributo emblematico di Giuseppe Flores d'Ar-*

coglie gli atti del Convegno su «Coscienza ambientale e educazione alla legalità» (2003) – organizzato dalla sede bresciana dell’Università Cattolica – Luciano Caimi, infatti, dichiarava necessario inserire la questione ambientale all’interno della cultura della legalità. «Educare le giovani generazioni ad abitare la Terra, – scriveva il curatore – ovvero a prendersene cura e ad apprezzarne i beni rappresenta un tema ineludibile nel novero della cultura contemporanea, chiamata ad instaurare un attento controllo democratico sul dibattito ambientale»³.

Il contributo di Irene Di Dedda, incluso nel volume sopra menzionato, richiama le ricerche, tra gli altri, di Bardulla⁴, Frabboni⁵, Malavasi⁶ e Mortari⁷ in merito all’educazione ambientale⁸, intesa come «quel processo di riconoscimento dei valori e dei concetti utili a chiarire e a sviluppare quelle attitudini e tecniche necessarie alla comprensione e all’apprezzamento delle interrelazioni esistenti tra l’uomo, la sua cultura e l’ambiente bio-fisico circostante»⁹. L’autrice, inoltre, sottolinea come l’intento educativo che accomuna la letteratura pedagogica nazionale ambientale sembra orientato a confluire in direzione

cais, in «Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umaschau: trimestrale di cultura pedagogica», 1-4, 2006, p. 163.

³ L. Caimi, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*, Milano, Vita e Pensiero, 2006, p. 7.

⁴ Cfr. E. Bardulla, *Scuola e questione ambientale. Un’indagine sugli interventi di educazione ambientale nella scuola italiana*, Milano, Franco Angeli, 1991; Id., *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, Roma, Anicia, 1998.

⁵ Cfr. F. Frabboni (a cura di), *Ambiente e educazione: un progetto scuolambiente in Basilicata*, Roma-Bari, Laterza, 1990; P. Bonfanti, F. Frabboni, L. Guerra, C. Sorlini, *Manuale di educazione ambientale*, Roma-Bari, Laterza, 1993; F. Frabboni, *Imparare dall’ambiente*, Bergamo, Juvenilia, 1997.

⁶ Cfr. P. Malavasi (a cura di), *Sviluppo sostenibile e educazione ambientale: contributi, esperienze, documenti*, Rovato, Cogeme, 2001; Id., (a cura di), *Per abitare la Terra, un’educazione sostenibile*, Milano, I.S.U.-Università Cattolica, 2003; Id. (a cura di), *Pedagogia dell’ambiente*, Milano, ISU-Università Cattolica, 2005; Id. (a cura di), *L’impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell’ambiente e responsabilità sociale*, Milano, Vita e pensiero, 2007; Id., *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell’ambiente per lo sviluppo umano integrale*, Milano, EduCatt., 2010; P. Malavasi, R. Zoboli, *Rio+20 The future we want. Lectures*, Milano, Vita e pensiero, 2012; Id., *Insegnare l’umano*, Milano, Vita & Pensiero, 2020.

⁷ Cfr. L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra: forme costitutive dell’educazione ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 1994; Id., *Ecologicamente pensando: cultura ambientale e processi formativi*, Milano, Unicopli, 1998; Id. (a cura di), *Natura e...Esplorazione polifonica di un’idea*, Milano, FrancoAngeli, 1999; Id., *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche nell’educazione ambientale*, Milano, La Nuova Italia, 2001.

⁸ Sulla tematica dell’educazione ambientale in Italia si segnalano in questa sede i contributi più recenti dei seguenti autori: A. Angelini, P. Pizzuto, *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*, Milano, Franco Angeli, 2007; F. Azzali, M. Bertacci, F. Betti, *Curricolo e paradigma ecologico. Progettare la formazione con un approccio olistico e relazionale*, Trento, Erickson, 2013; S. Bornatici (a cura di), *Frontiere della sostenibilità. Persona e contesti per la responsabilità educativa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013; C. Birbes (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogie dell’ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017; G. Calvano, *Educare per lo sviluppo sostenibile. L’impegno degli atenei italiani: esperienze in corso e buone pratiche*, Roma, Aracne, 2017; C. Coggi, P. Ricchiardi (a cura di), *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*, Lecce, Pensa Multimedia, 2014; A. D’Antone (a cura di), *Per un’ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, San Paolo d’Argon (BG), ZeroSeiUp, 2017; M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, *Pedagogie dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017; L. Marchetti, *Alfabeti ecologici. Educazione ambientale e didattica del paesaggio*, Bari, Progedit, 2012; R. Persi, *Didattica e ricerca ambientale: conoscenze per educare*, Roma, Carocci, 2005; O. Vacchelli, *Pedagogia dell’ambiente. Sostenibilità, ricerca e formazione nel contesto dell’Unione Europea*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017; A. Vischi, *Sviluppo umano e ambiente. Educazione, ricerca, vita buona*, Milano, EduCatt., 2012.

⁹ R. Persi, *Ambiente: conoscere per educare*, Milano, Franco Angeli, 2011, p. 65.

della promozione di una sensibilità ecologica strutturata non solo attorno a una nuova concezione dell'ambiente, ma anche alla valorizzazione di un *modus vivendi* dell'umanità differente rispetto al passato, che sia in grado di rifiutare una politica predatoria delle risorse naturali a favore, invece, della promozione del valore dell'esistenza *tout court*¹⁰.

È necessario, perciò, attuare un cambio paradigmatico che si riveli in grado di mutare quel modello di sviluppo industriale occidentale, sviluppatosi a partire dalle rivoluzioni industriali e borghesi avvenute tra il Seicento e l'Ottocento, e pienamente realizzato nel corso del ventesimo secolo: «al prevalere di una visione utilitaristica, che legittima una relazione strumentale col mondo circostante, va sostituita un'etica della cura, impegnata a promuovere una buona qualità della vita»¹¹. Lo scopo dell'educazione ambientale è quello di rendere consapevole l'umanità della necessità di una migliore gestione della Terra, mostrando così un maggiore rispetto per la natura e mirando a raggiungere una qualità più elevata dell'esistenza della specie *sapiens*¹².

Il recente volume di Luisa Santelli Beccegato, intitolato *Educazione allo sviluppo sostenibile*, ha evidenziato il carattere interdisciplinare di tale disciplina, «connessa in particolare all'educazione scientifica e all'educazione democratica, sociale ed etica; ma importante e significativo è il lavoro ancora da fare per valorizzare gli aspetti interdisciplinari anche nei confronti dei *saperi storici*, linguistico-letterari, artistici molto meno presenti nelle attuali progettazioni e programmazioni»¹³ (corsivo dell'Autore).

La necessità di approfondire la tematica ambientale, dunque, deve necessariamente legarsi, per accrescere la forza del suo messaggio educativo, allo studio delle interazioni avvenute nel passato tra civiltà umane e condizioni ambientali, perseguendo, perciò «un approccio multidisciplinare e interdisciplinare, di natura olistica»¹⁴. La questione ambientale, infatti, come suggeriva Malavasi nell'introduzione al suo volume *Pedagogia verde*, «è per sua natura una "tematica" trasversale, incrocia problemi e saperi assai diversi»¹⁵.

La storiografia nazionale ha mostrato un'attenzione verso questo specifico oggetto di studi¹⁶ «seppur in misura non rispondente all'interesse della storia ambientale e territoriale nella penisola, né, su un altro piano, alle sue tradizioni di studi»¹⁷, inserendosi così

¹⁰ Cfr. I. Di Dedda, *Educare alla legalità per una nuova coscienza ambientale. Riferimenti bibliografici*, in L. Caimi (a cura di), *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*, cit., p. 171.

¹¹ L. Mortari, *La ricerca educativa nel campo dell'educazione ambientale*, in P. Orefice (a cura di), *Didattica dell'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 2003, p. 81.

¹² R. Silva, *L'ecocriticism: un ponte simbolico per la costruzione di percorsi di educazione ecologica*, in L. Mortari, R. Silva (a cura di), *Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 121.

¹³ L. Santelli Beccegato, *Educazione allo sviluppo sostenibile. Un importante impegno da condividere*, Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2018, p. 128.

¹⁴ A. Ballarin Denti, *Tra livello locale e dimensione planetaria: quale sostenibilità ambientale?*, in L. Caimi (a cura di), *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*, cit., p. 73. Su questo tema si veda anche il volume di D. Lenti Boero, *Educazione ambientale. Un approccio multidisciplinare*, Trieste, Edizioni Goliardiche, 2004.

¹⁵ P. Malavasi, *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, Brescia, La Scuola, 2008, p. 7.

¹⁶ Si suggerisce la lettura dell'agile contributo di Paolini sulla genesi e successiva evoluzione della storia ambientale in Italia. Cfr. F. Paolini, *La storia dell'ambiente in Italia: appunti sullo stato dell'arte*, in «Ricerche storiche», 3, 2011, pp. 489-496.

¹⁷ S. Neri Serneri, *Incorporare la natura. Storie ambientali del Novecento*, Roma, Carocci, 2005, p. 34. In questa nota sembra doveroso segnalare il primo volume a taglio introduttivo dedicato alla storia ambientale scritto

– sia pur tardivamente – all’interno di quel filone storiografico noto come *environmental history*. Questo settore si è sviluppato negli Stati Uniti nel periodo compreso tra la fine degli anni Sessanta e Ottanta del secolo scorso, per effetto delle ricerche di una serie di studiosi americani, fra i quali primeggia il profilo di John McNeill «per aver, a differenza degli altri storici, praticato la storia dell’ambiente nella sua dimensione globale e transnazionale e nella continua sperimentazione transdisciplinare utilizzando i linguaggi della biologia, della medicina, della geologia»¹⁸.

In un’ottica riassuntiva e omnicomprensiva, si può accettare la definizione che offre Federico Paolini in merito a una storia dell’ambiente i cui oggetti di studio possono essere individuati «nella natura stessa e nelle trasformazioni subite dai suoi elementi attraverso il tempo; negli usi che l’uomo fa delle risorse naturali; negli atteggiamenti, nelle convinzioni e nei valori (ideologici, scientifici, religiosi) che influenzano le relazioni fra uomo e natura»¹⁹.

L’inizio di una nuova epoca della storia del pianeta – Antropocene²⁰ – alla quale ha concorso l’azione umana con un’intensità nuova a partire dalla seconda metà del Novecento²¹, ha rilanciato «il tema della funzione civile della storia, quale strumento di conoscenza e contributo alla riflessione pubblica delle società umane sulle proprie scelte e i rapporti tra loro»²².

2. L’analisi dei manuali scolastici: la storia medioevale e moderna

Nel seguente paragrafo l’orientamento euristico si concentrerà sulla rilevazione della tematica ambientale nei manuali di storia in uso nei licei italiani, adottando la definizione di «manufatto ambiente», inteso come «il frutto delle scelte che le singole collettività fanno, rispetto ai possibili utilizzi del proprio ambiente, e della risposta che ad esse dà l’ambiente stesso»²³. Il campione d’indagine è stato costituito dai primi dieci libri di testo adottati nei licei²⁴ secondo i dati raccolti nel 2021 dal Ministero dell’Istruzione

da M. Armiero, S. Barca, *Storia dell’ambiente. Una introduzione*, Roma, Carocci, 2004.

¹⁸ E. Bini, G. Corona (a cura di), *L’ambiente e la storia: una rivoluzione metodologica. Conversazione con John McNeill*, in «Meridiana», 1, 2019, p. 215.

¹⁹ F. Paolini, *L’ambiente nella storia: appunti per una riflessione sulle interazioni fra l’uomo e la natura*, in «Parole chiave: nuova serie di Problemi del socialismo», 2, 2010, p. 165. Dello stesso autore si suggerisce la lettura della sua monografia *Breve storia dell’ambiente nel Novecento*, Roma, Carocci, 2009.

²⁰ «Essa è stata caratterizzata da un eccezionale incremento del prelievo di risorse, dalla modifica di alcuni dei principali cicli biologici (azoto, carbonio, acqua), dal prevalere dell’ambiente costruito». S. Neri Serneri, *Un paradigma ambientale per la storia del ’900*, in «Il mestiere di storico: rivista della Società italiana per lo studio della storia contemporanea», 1, 2019, p. 92. Si veda, a tale proposito, anche la recente rassegna curata da S. Adorno, *Storia e Antropocene*, in «Il mestiere di storico», 1, 2020, pp. 67-71.

²¹ «Adottare un termine che presenta il prefisso *antropos* per indicare un’era geologica significa riconoscere che tutte le scelte compiute dall’umanità in materia di politica ambientale, industriale, farmacologica, alimentare hanno delle conseguenze rilevanti sulla sopravvivenza di interi ecosistemi e, dunque, sul destino del pianeta». R.C. Strongoli, *Ecodidattica. Una proposta di educazione ecologica*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 3, 2019, p. 223.

²² S. Neri Serneri, *Un paradigma ambientale*, cit., p. 94.

²³ P. Macry, *La società contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1995, p. 66.

²⁴ Sul mercato dei manuali di storia si suggerisce la lettura dei contributi di A. Brusa, *I manuali di storia dei licei*, in <http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/137-piramidi-molto-imperfette.html>, ultima consultazione 10 marzo 2022, e di C. Marcellini, A. Portincasa, *Insegnare gli ultimi settant’anni. Una panoramica sui*

e consultabili sul Portale Unico dei Dati della Scuola²⁵; ai titoli così selezionati²⁶ sono stati aggiunti, in virtù del suo approccio contenutistico innovativo, il manuale di Barbero, Frugoni e Sclarandis²⁷ e quello di Giardina, Sabbatucci e Vidotto per l'ampio spazio dedicato alle interconnessioni uomo-ambiente in chiave storica²⁸. I programmi scolastici di storia²⁹ utilizzati in questi istituti, infatti, prevedono l'approfondimento di alcune tematiche dell'attualità, come, ad esempio, le relazioni tra clima ed economia³⁰, ma sembrano meno propensi a riconoscere le vicende storiche di quei «processi locali di alterazione e di contaminazione»³¹ che nel corso degli ultimi 120 anni assumono una valenza universale, tanto da mettere in crisi l'intero assetto socioeconomico del nostro Pianeta.

L'analisi delle opere è stata condotta sulla scorta delle ricerche che hanno esaminato, secondo criteri riconosciuti a livello internazionale, la produzione manualistica scolastica³² allo scopo di verificare la presenza di riferimenti alle questioni ambientali in merito

manuali di storia per la scuola secondaria di secondo grado, in http://www.novecento.org/wp-content/uploads/2020/06/marcellini-portincasa_manuali.pdf, ultima consultazione 10 marzo 2022.

²⁵ <http://dati.istruzione.it/opendata/approfondimenti/statistiche/?catalogo=Istruzione>, ultima consultazione 10 marzo 2022.

²⁶ Sono stati individuati i seguenti manuali: V. Calvani, *Una storia per il futuro*, Milano, A. Mondadori Scuola, 2016, 2 voll.; M. Fossati, G. Luppi, E. Zanette, *Storia, concetti e connessioni*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 2015, 3 voll.; G. De Luna, M. Meriggi, *Sulle tracce del tempo. Corso di Storia*, Torino, Paravia, 2014, 3 voll.; A. Brancati, T. Pagliarani, *La storia in campo. Corso di storia per il secondo biennio e il quinto anno*, Milano, La Nuova Italia, R.C.S., 2015, 3 voll.; G. Borgognone, D. Carpanetto, *L'idea della storia*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 2017, 3 voll.; G. Gentile, L. Ronga, A. Rossi, *Erodoto Magazine. Corso di Storia, Cittadinanza e Costituzione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2017, 5 voll.; A. Lepre, C. Petraccone, P. Cavalli, L. Testa, A. Trabaccone, *Noi nel tempo*, Bologna, Zanichelli, 2015, 3 voll.; F. Bertini, *La lezione della storia*, Milano, Mursia scuola, 2015, 3 voll.; V. Castronovo, *Nel segno dei tempi. MilleDuemila. Corso di storia per il secondo biennio e il quinto anno*, Milano, La Nuova Italia, Rcs Education, 2015, 3 voll.; A. Desideri, G. Codovini, *Storia e storiografia: per la scuola del terzo millennio*, Messina – Firenze, G. D'Anna, 2015, 3 voll.

²⁷ Cfr. A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclarandis, *La storia. Progettare il futuro*, Bologna, Zanichelli, 2019, 3 voll.

²⁸ Cfr. A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Prospettive della storia*, Roma-Bari, GLF editori Laterza, 2017, 3 voll.

²⁹ Cfr. L. Cajani (a cura di), *I nuovi programmi di storia e geografia per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali*, in «Mundus. Rivista di didattica della storia», 5-6, 2010, pp. 17-39; Id., *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, in «Laboratorio dell'ISPF», XI, 2014, pp. 1-26.

³⁰ «Alcuni temi del mondo contemporaneo andranno esaminati tenendo conto della loro natura “geografica” (ad esempio, la distribuzione delle risorse naturali ed energetiche, le dinamiche migratorie, le caratteristiche demografiche delle diverse aree del pianeta, le relazioni tra clima ed economia». Cfr. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, *Schema di regolamento recante “indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di approfondimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*, p. 19, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf, ultima consultazione, 10 marzo 2022.

³¹ P. Bevilacqua, *Il grande saccheggio: l'età del capitalismo distruttivo*, Roma-Bari, GLF editori Laterza, 2011, p. 53.

³² Sull'analisi dei manuali scolastici si rimanda alle seguenti opere: A. Brusa, *Il manuale di storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991; H. Burdillon (ed.), *History and social studies. Methodologies of textbook analysis*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1992; C. Cavazza, *I manuali di storia, un'esperienza personale e qualche riflessione*, in «Contemporanea», 4, 1998, pp. 808-814; G. Bosco, C. Mantovani (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2004; I. Fazio (a cura di), *I libri di testo: manuali di storia*, in «Genesis», 2, 2002, pp. 183-203; E. Fuchs, A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbooks Studies*, New York, Palgrave macmillan, 2018; P. Pezzino (a cura di), *I manuali di sto-*

alla narrazione di alcuni snodi fondamentali della storia dell'umanità – oggetti di studio durante l'arco del triennio conclusivo del liceo – all'interno dei quali è stata comprovata la presenza di fattori climatici e ambientali in grado di incidere attivamente sullo sviluppo delle civiltà umane coeve. Queste tappe storiche sono le seguenti: la ripresa demografica ed economica della civiltà europea intorno all'anno Mille; le crisi del Trecento e del Seicento; la prima e la seconda rivoluzione industriale; e, infine, le inquietudini legate allo sviluppo diseguale tra Nord e Sud del mondo negli ultimi decenni. Si tratta di una verifica di obiettivi «minimi» in termini di storia ambientale, naturalmente, che non esaurisce né gli argomenti che potrebbero essere sviluppati nell'ottica di approfondimento di questo settore di studi, né, d'altra parte, assicura, da sola, la piena comprensione delle suggestioni euristiche legate all'*environmental history* da parte degli autori dei manuali.

Nella disamina della ripresa europea verificatasi attorno all'inizio del secondo millennio dell'era volgare³³ si nota una tendenza che accomuna la produzione manualistica presa in esame, concretizzatasi nell'indicare il fattore climatico come determinante – sia pure con accenti diversi – nel processo di ripresa della civiltà europea. In particolare, appare ormai un dato acquisito l'influenza positiva di un clima più mite nel favorire l'agricoltura e, dunque, la crescita demografica della popolazione europea: «gli studiosi – osservano Fossati, Luppi e Zanette – ne hanno ricavato notizia dai dati riportati nei registri degli amministratori delle proprietà terriere, valutando la riduzione della superficie dei ghiacciai o lo spostamento di determinate colture verso quote più alte, segnale di temperature medie più miti»³⁴. Molto più interessanti, tuttavia, allo scopo di comprendere le sinergie venutesi a creare tra le condizioni ambientali e le civiltà del passato, appaiono le delucidazioni di Barbero, Frugoni e Sclarandis in merito alla percezione che del clima avevano gli esseri umani nel Medioevo: «l'uomo del Medioevo, poi non aveva la possibilità di mettere a confronto statistiche relative alle variazioni climatiche. Non dobbiamo stupirci perciò se nelle cronache di quei tempi sia stato dato un grande rilievo, più che a mutamenti di lungo periodo, a *eventi climatici improvvisi*, come piogge torrenziali, inondazioni e siccità»³⁵. Quest'ultima opera, inoltre, a differenza delle altre, si segnala per essere l'unica ad attribuire al fattore climatico una rilevanza storica interna agli eventi affrontati all'interno delle pagine dei suoi volumi. Il titolo del paragrafo relativo alla ripresa dell'Europa occidentale al principio dell'anno Mille, infatti, allude esplicitamente al concorso di causa-effetto tra ambiente e civiltà medioevale: «il clima migliora e la popolazione cresce»³⁶.

Un altro snodo fondamentale nel quale la manualistica scolastica contemporanea si mostra concorde nel valorizzare il fattore ambientale nell'aver influenzato la storia della civiltà europea riguarda la crisi del Trecento.

ria contemporanea. *Esperienze nazionali a confronto*, in «Passato e Presente», 55, 2002, pp. 42-52; F. Vicari, *Il manuale di storia: coordinate per una scelta consapevole*, Roma, Aracne Editrice, 2006.

³³ Sulla storia del clima si suggerisce la lettura dei volumi di E. Le Roy Ladurie, *Tempo di festa, tempo di carestia. Storia del clima dall'anno Mille*, Torino, Einaudi, 1967 e di P. Acot, *Storia del clima. Dal Big Bang alle catastrofi climatiche. Nuova edizione accresciuta*, Roma, Donzelli Editore, 2011.

³⁴ M. Fossati, G. Luppi, E. Zanette, *Storia*, cit., vol. 1, p. 37.

³⁵ A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclarandis, *La storia*, cit., vol. 1, p. 9.

³⁶ *Ibidem*, p. 8.

Nel manuale di Brancati e Pagliarani, in particolare, appare evidente la natura ambientale di tale crisi: si evidenzia, in questo modo, il contrasto fra una «fase calda» che aveva caratterizzato i primi due secoli del nuovo millennio e il quattordicesimo secolo, il cui clima fu contrassegnato da «temperature molto basse e umidità»³⁷. Il peggioramento delle condizioni ambientali nel corso del Trecento secolo costituisce, inoltre, occasione per introdurre il concetto di «piccola glaciazione»: «dopo secoli caratterizzati da un clima particolarmente mite – scrivono De Luna e Meriggi – che aveva favorito l'agricoltura, all'inizio del XIV secolo ebbe luogo una svolta che si sarebbe protratta con fasi di intensità variabile addirittura fino al 1850, ma che conobbe un primo drammatico picco tra il 1303 e il 1380»³⁸.

La «piccola era glaciale», i cui effetti, come sopra accennato, continuarono a farsi sentire ancora nei secoli successivi³⁹, e in particolare nel Seicento, offre l'occasione, nel secondo volume del manuale *Una storia per il futuro*, per disquisire proprio dell'influenza del clima nella storia, portando a conoscenza degli studenti una serie di eventi, legati al raffreddamento del clima, che ebbero profonda influenza sulla storia europea e mondiale, innescando ovunque «ribellioni spesso dovute alla disperazione [...] le [cui] conseguenze furono tragiche: la Cina perse la metà dei suoi abitanti, mentre la popolazione europea si ridusse di un terzo»⁴⁰. Molto interessante, per le finalità euristiche proprie di questo contributo, la conclusione dell'autrice nella quale si evidenziano brevemente le potenzialità degli studi storici ambientali allo scopo di comprendere l'eziologia di eventi complessi, verificando, cioè, «se alcuni grandi fenomeni urbani, come le rivoluzioni, le rivolte urbane e contadine, le stesse guerre di religione non siano da attribuirsi in parte all'exasperazione di un'umanità posta dal clima continuamente di fronte alla morte»⁴¹. A questo proposito, risulta perfettamente coerente la scheda *Crisi climatiche*, inclusa nel secondo volume del manuale *La storia. Progettare il futuro*, nella quale gli autori sottolineano le tragiche conseguenze dell'eruzione del vulcano indonesiano Tambora, avvenuta nell'aprile del 1815, sui moti avvenuti in Europa all'inizio del decennio successivo. Il generale raffreddamento climatico dell'Europa, seguito all'azione oscurante del sole dei detriti e dei gas espulsi durante l'eruzione – culminato nel 1816, definito anche «l'anno senza estate» – compromise l'agricoltura europea, «determinando una penuria di generi alimentari che si tradusse in un generale innalzamento dei prezzi, gravoso soprattutto per le masse popolari. Tutto ciò aumentò [...] il malcontento verso i governi, che in molti casi non seppero gestire adeguatamente le situazioni di emergenza»⁴².

Al termine di questa disamina dei manuali in merito alla trattazione delle interazioni fra civiltà umane e condizioni ambientali in età medievale e moderna, dunque, emerge un quadro solo sufficiente: la presenza di brevi indicazioni in merito agli influssi del clima sull'andamento della storia umana – così come si configura nella maggior parte

³⁷ A. Brancati, T. Pagliarani, *La storia in campo*, cit., vol. 1, p. 135.

³⁸ G. De Luna, M. Meriggi, *La Rete del tempo*, cit., vol. 1, p. 144.

³⁹ Sull'importanza del clima nei secoli compresi tra la fine del Medioevo e l'inizio dell'età moderna si rinvia all'opera di M. Matheus, G. Piccinni, G. Pinto, G.M. Varanini (a cura di), *Le calamità ambientali nel tardo medioevo europeo: realtà, percezioni, reazioni. Atti del XII convegno del Centro di Studi sulla civiltà del tardo Medioevo: S. Miniato, 31 maggio – 2 giugno 2008*, Firenze, Firenze University Press, 2010.

⁴⁰ V. Calvani, *Una storia per il futuro*, cit., vol. 2, p. 7.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclarandis, *La storia*, cit., vol. 2, p. 252.

dei manuali analizzati – appare ancora poco convincente, infatti, a determinare una piena comprensione dell'*environmental history*, soprattutto laddove risultano carenti le analisi sul manufatto ambiente.

3. L'analisi dei manuali scolastici: la storia contemporanea

L'influenza diretta e indiretta apportata dall'azione umana sull'ambiente in seguito alla prima e alla seconda rivoluzione industriale avvenute tra Sette e Ottocento in Europa appare ancor meno indagata rispetto ai temi discussi nel precedente paragrafo. Costituiscono una lodevole eccezione a tale quadro deficitario il secondo volume del manuale *Noi nel tempo – Settecento e Ottocento* al cui interno è presente un laboratorio sulle competenze avente come oggetto i costi sociali e ambientali che il processo di industrializzazione comportò nel corso della seconda metà dell'Ottocento⁴³ e il secondo volume del manuale *La storia. Progettare il futuro*, nel quale la scheda intitolata *L'impatto dell'industrializzazione sull'ambiente* descrive con dovizia di particolari gli effetti della seconda rivoluzione industriale sulle popolazioni europee. Questo approfondimento sottolinea le «gravi ripercussioni sull'ecosistema» provocate dallo sfruttamento intensivo delle risorse naturali e dalla conseguente deforestazione «che oltre a determinare una riduzione della biodiversità, peggiorò la qualità dell'aria, dal momento che la perdita degli alberi provocò un aumento della percentuale di anidride carbonica nell'atmosfera»⁴⁴. Il manuale scritto da Giardina, Sabbatucci, Vidotto, invece, si contraddistingue per essere l'unico a fornire allo studente una serie di dossier sull'ambiente: essi si caratterizzano per la presenza, al loro interno, di riferimenti aggiornati alla storiografia ambientale, in grado di sottolineare la necessità della protezione dell'ambiente⁴⁵ e di ricostruire processi storici altrove assenti o scarsamente considerati, come, ad esempio, l'imperialismo ecologico, ossia l'introduzione di specie animali e vegetali di origini europee nei continenti oggetto di conquista da parte delle potenze coloniali europee, che condusse all'estinzione delle specie locali, contribuendo, in molti casi negativamente, «a trasformare l'ambiente naturale di buona parte del mondo»⁴⁶. Non è possibile, del resto, esimersi dal considerare – seguendo le indicazioni euristiche di Berruti – come «una parte consistente dell'ambiente che ci circonda e che convenzionalmente consideriamo e definiamo "naturale" [...] in realtà non è affatto naturale [...] in quanto è stata costruita, o modificata, o adattata dall'uomo: è, in sostanza, un artefatto»⁴⁷.

Maggiore attenzione, invece, viene attribuita dagli autori dei manuali alla questione ecologica⁴⁸ nel Novecento, solitamente inserita nella parte finale del volume adottato nell'ultimo anno dei licei: strettamente interconnessa con le tematiche dell'educazione civica, in relazione alla quale sovente si lega sotto forma di schede di approfondimento o

⁴³ Cfr. A. Lepre, C. Petraccone, P. Cavalli, L. Testa, A. Trabaccone, *Noi nel tempo*, cit., vol. 2, p. 378.

⁴⁴ A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclarandis, *La storia*, cit., vol. 2, p. 289.

⁴⁵ Cfr. A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Prospettive della storia*, cit., vol. 3, pp. 83-89.

⁴⁶ A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Prospettive della storia*, cit., vol. 2, p. 131.

⁴⁷ G. Berruti, *L'ambiente come storia*, in L. Caimi (a cura di), *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*, cit., p. 140.

⁴⁸ Sulle origini della questione ecologica si suggerisce la lettura del contributo di G. Nebbia, *Breve storia della contestazione ecologica*, in «Quaderni di Storia Ecologica», 4, 1994, pp. 19-70.

di dossier, essa ha lo scopo principale di mostrare la comparsa di una coscienza ecologica nel corso della seconda metà del secolo scorso e l'articolazione diacronica di una serie di conferenze e accordi internazionali sullo sviluppo sostenibile, solitamente comprese fra la conferenza di Rio de Janeiro del 1992 e quella di Parigi del 2015⁴⁹. «La questione ambientale – osserva infatti Bertini – è divenuta, alla fine del millennio, un fattore chiave per il futuro del pianeta e, probabilmente, finirà per influire anche sulle scelte produttive e sociali»⁵⁰. Non mancano, nella ricostruzione delle tappe storiche che hanno rafforzato una mentalità ecologica⁵¹ presso l'opinione pubblica italiana, citazioni in merito ai grandi disastri ambientali che hanno caratterizzato gli ultimi decenni, a partire dall'incidente di Seveso nel 1976⁵², passando attraverso l'esplosione del reattore di Chernobyl del 1986⁵³, sino al disastro di Fukushima del 2011⁵⁴.

La questione ambientale, come è stato accennato in precedenza, è sovente connessa con l'educazione civica, allo scopo di soddisfare l'approfondimento di uno dei tre nuclei tematici principali – insieme alla Costituzione e alla Cittadinanza Digitale – attorno ai quali si struttura attualmente tale insegnamento, reintrodotta con la legge del 20 agosto 2019 n. 92 per l'anno scolastico successivo⁵⁵. In quest'ottica, dunque, devono essere inquadrati i richiami alla Costituzione italiana, in particolare agli articoli 9 e 32, sebbene generalmente si attribuisca alla tardiva sensibilità verso i problemi ambientali in Italia la mancanza di una maggiore difesa della natura nel testo normativo della Repubblica italiana⁵⁶.

La collocazione delle tematiche ambientali nei volumi adottati nell'ultimo anno dei licei non deve costituire motivo di sorpresa: fino agli anni Quaranta del secolo scor-

⁴⁹ Si suggerisce la lettura di G.C. Caraguso, S. Marchisio (a cura di), *Rio 1992: vertice per la Terra: atti della Conferenza mondiale sull'ambiente e lo sviluppo con saggi introduttivi e guida ragionata*, Milano, FrancoAngeli, 1993 e di C. Carraro, M. Davide, *La difficile strada che passa per Parigi*, in «Equilibri. Rivista per lo Sviluppo sostenibile», 2, 2015, pp. 223-232.

⁵⁰ F. Bertini, *La lezione della storia*, cit., vol. 3, p. 555.

⁵¹ «Una *mentalità ecologica* è caratterizzata dalla propensione a cogliere le interazioni tra le parti, e le loro interconnessioni sistematiche, superando una visione basata su una causalità meramente lineare. Ma tale forma di mentalità, oltre a questa fondamentale attitudine cognitiva, integra anche aspetti etici ed estetici: è sostenuta da un sentimento di simpatia verso tutti gli esseri viventi e di solidarietà verso le generazioni future, ed è nutrita dal senso estetico verso la natura». R. Persi, *Ambiente: conoscere per educare*, cit., 2013, p. 7.

⁵² Si suggerisce la lettura di B. Ziglioli, *La mina vagante: il disastro di Seveso e la solidarietà nazionale*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

⁵³ «L'incidente ebbe rilevanti conseguenze politiche in Urss, perché, come scrive lo storico Andrea Graziosi, "in Ucraina e in Bielorussia rafforzò le proteste ecologiste, che confluirono nei movimenti nazionali. Soprattutto, screditò il segretario generale, paralizzò per oltre due mesi l'attività di governo, assorbendo un'enorme quantità di risorse finanziarie, e acuì il radicalismo dei riformisti e il loro desiderio di promuovere la *glasnost*". M. Fossati, G. Luppi, E. Zanette, *Storia*, cit., vol. 3, p. 569.

⁵⁴ Cfr. G. Pagnotta, *Prometeo a Fukushima. Storia dell'energia dall'antichità ad oggi*, Torino, Einaudi, 2020.

⁵⁵ L'allegato A delle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* prevede, tra i target da soddisfare nell'ambito della promozione dello sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio, la comprensione dei temi riguardanti «l'educazione alla salute, la tutela dell'ambiente, il rispetto per gli animali e i beni comuni, la protezione civile», nell'ottica di ottemperare «i 17 obiettivi da perseguire entro il 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile» fissati dall'Agenda 2030 dell'ONU. https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educuzione_civica_dopoCSPI.pdf, ultima consultazione 10 marzo 2022.

⁵⁶ «Quando venne scritta e approvata la Costituzione della Repubblica italiana, infatti, i problemi ambientali non destavano ancora preoccupazione». V. Calvani, *Una storia per il futuro*, cit., vol. 2, p. 575.

so, infatti, era prevalente un «mito dello sviluppo» basato sull'equivalenza tra benessere dell'individuo e della società e la crescita economica, il quale entra in crisi «a partire prima dalla bomba atomica, e poi dai processi di industrializzazione e urbanizzazione postbellici, con il loro carico inquinante devastante»⁵⁷. Temi come quello della sostenibilità, dunque, diventano oggetto di discussione scientifica a partire dalla seconda metà del Novecento⁵⁸, per assumere una valenza mondiale in seguito alla Conferenza mondiale di Rio de Janeiro del 1992: «è in quella sede – ricorda Enrico Maria Tacchi – che si consolida l'idea di sostenibilità come complesso di azioni sociali che consentono nell'immediato una buona soddisfazione dei bisogni della popolazione, senza compromettere però le prospettive di una eguale (e se possibile migliore) soddisfazione dei bisogni di cui saranno portatori le future generazioni»⁵⁹.

4. L'ambiente nella Storia, la Storia ambientale nei manuali tra lacune e segnali incoraggianti

L'analisi dei manuali di storia adottati nei licei italiani ha evidenziato una lacuna generalizzata in seno alla trattazione della questione ambientale in relazione alla storia umana⁶⁰; tale giudizio negativo, infatti, non può essere certamente contraddetto dalla presenza di una serie di riferimenti che emergono in modo generalizzato in merito all'importanza dell'andamento climatico sulla storia umana. La tendenza emersa al termine di questa analisi, infatti, ha privilegiato un'argomentazione limitata cronologicamente alla seconda metà del Novecento e al primo ventennio del nuovo millennio, trascurando, al contrario, le profonde interconnessioni esistenti tra i mutamenti ambientali e la storia delle civiltà umane. Non è stato possibile, dunque, confermare la presenza di un orientamento didattico teso a valorizzare il manufatto ambiente così come è stato delineato da Macry⁶¹, perché le interazioni fra le civiltà umane storiche e le condizioni ambientali nelle quali si trovarono a operare sono state prese in considerazione in modo

⁵⁷ S. Mazzata, *Cultura ambientale e comunicazione: dall'informazione ai significati*, in L. Caimi (a cura di), *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*, cit., p. 78.

⁵⁸ Negli anni del «miracolo economico» la crescita di associazioni che avevano come scopo la tutela dell'ambiente – fra le altre Italia nostra (1955), Lipu (1965), la sezione italiana del WWF (1966) – «testimoniava del diffondersi nell'opinione pubblica di sensibilità nuove, sia come consapevole adesione alle istanze protezionistiche, sia come più generiche aspirazioni "naturalistiche"». S. Neri Serneri, *Culture e politiche del movimento ambientalista*, in F. Lussana, G. Marramao (a cura di), *Culture, nuovi soggetti, identità. Atti del ciclo di convegni: Roma, novembre e dicembre 2001*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2003, p. 368. In merito alla natura del dibattito sull'ambiente in seno ai partiti di sinistra nel secondo dopoguerra si veda il contributo di P. Pelizzari, *Sviluppo e ambiente nel dibattito della sinistra*, in «Italia contemporanea», 247, 2007, pp. 253-269.

⁵⁹ E.M. Tacchi, *Sostenibilità, globalizzazione e politiche sociali*, in L. Caimi (a cura di), *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*, cit., p. 124.

⁶⁰ «Ancora, né il cosiddetto *spatial turn*, né la storia dell'ambiente sono sinora riusciti a permeare di sé i libri scolastici, sebbene siano questioni all'ordine del giorno nell'agenda storiografica nazionale». M. Rovinello, *Dal ghetto del Rinascimento alle smorfie di Mussolini. Penetrazione e declinazioni della storia culturale nella manualistica scolastica*, in «Storica», 78, 2020, p. 34. La storia ambientale, del resto, secondo le statistiche elaborate dell'autore, raggiunge solo il 2,21% dei temi trattati nei box di approfondimento, posizionandosi in penultima posizione, distanziandosi di quasi 40% dal primo argomento in ordine di preferenze, vale a dire la storia politico-istituzionale e militare, che sfiora il 42% dei casi (41,92%). *Ibidem*, p. 51.

⁶¹ Cfr. P. Macry, *La società contemporanea*, cit., p. 66.

insufficiente. Costituisce una lodevole eccezione – oltre ai già citati dossier che caratterizzano l'opera *Prospettiva della Storia* – il primo volume del manuale di De Luna e Meriggi, all'interno del quale ampio spazio è dedicato alle cause ambientali che concorsero al declino della civiltà dei Maya, assecondando così l'impianto eziologico teorizzato dall'antropologo Jared Diamond⁶², il quale «ha mostrato come la crisi che investì i Maya a partire dal IX secolo affondi le sue radici sia in *elementi propri dell'ambiente naturale* in cui essi vivevano, sia in alcuni *interventi umani* rivelatisi fatali per l'ecosistema»⁶³.

Le lacune evidenziate all'interno della manualistica scolastica nel corso di questo contributo non derivano solamente dalle singole scelte operate dagli autori o dalle case editrici; non si deve trascurare, infatti, l'articolazione delle *Indicazioni nazionali* vigenti per i licei italiani, all'interno delle quali le relazioni uomo-ambiente costituiscono uno dei metodi propri della geografia utili «per la lettura dei processi storici e per l'analisi della società contemporanea»⁶⁴, senza essere caratterizzate ulteriormente. Ciò nonostante, si tratta di una linea guida strategica per introdurre nella manualistica futura ulteriori approfondimenti destinati a una maggiore comprensione della questione ambientale in una prospettiva storica.

Non mancano, inoltre, approfondimenti tematici che tendono a svelire la complessa descrizione dell'interazione fra civiltà umana e ambiente: gli autori del manuale *Erodoto Magazine*, ad esempio, nel terzo volume dedicano una scheda di geostoria alle relazioni fra popoli, clima e territori: pur evidenziando, correttamente, le facilitazioni dovute a un clima temperato nello sviluppo delle civiltà storiche, sottovalutano l'importanza di altre esperienze umane nelle regioni caratterizzate da clima diversi: «nel resto del mondo, all'esterno della fascia a clima temperato, gli uomini vivevano in modo semiprimitivo, in forme simili alle comunità del Paleolitico»⁶⁵. L'ambiguità nella quale cadono gli autori diviene tanto più evidente se si considera che la carta geostorica che accompagna la scheda, invece, si dimostra molto più precisa, evidenziando correttamente la presenza di poli di sviluppo umano anche al di fuori della zona temperata, per esempio nella cordigliera andina (inca), oppure nella penisola indiana, considerati nel testo, invece, come inclusi in quelle «zone a clima temperato [nelle quali] si concentravano le strutture politiche complesse, espressione di civiltà secolari che si erano formate in Europa, nel Medio ed Estremo Oriente, nella penisola indiana e in alcune zone isolate delle Americhe e dell'Asia»⁶⁶.

L'approfondimento delle interazioni fra le civiltà umane e gli ecosistemi nei manuali scolastici, infatti, ponendo in primo piano l'obiettivo di richiamare le nuove generazioni a una maggiore sensibilità ambientale, asseconderebbe più facilmente la realizzazione dei fondamenti dell'educazione – imparare a vivere insieme, a conoscere, a fare, ad essere – espressi nel Rapporto elaborato dalla Commissione Internazionale per l'Educazione nel XXI secolo⁶⁷: a questo scopo, perciò, si rende «oggi necessaria una progettualità soste-

⁶² Cfr. J. Diamond, *Collasso. Come le società decidono di morire o vivere*, Torino, Einaudi, 2014.

⁶³ G. De Luna, M. Meriggi, *La Rete del tempo*, cit., vol. 1, p. 282.

⁶⁴ Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, *Schema di regolamento*, cit., p. 7, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf, (ultima consultazione 10 marzo 2022).

⁶⁵ G. Gentile, L. Ronga, A. Rossi, *Erodoto Magazine*, cit., vol. 3, p. 20.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Cfr. J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando, 1997, p. 79.

nibile per lo “sviluppo” umano e la promozione di stili di vita rispettosi dei beni della terra»⁶⁸, alla quale la scuola è chiamata a concorrere.

La descrizione degli effetti apportati dagli squilibri ambientali alle società umane nel passato – come sottolineano Barbero, Frugoni e Sclarandis – deve costituire un’occasione irrinunciabile per invitare alla riflessione le nuove generazioni sul presente e sul futuro della nostra specie.

«Oggi i cambiamenti climatici sono di segno opposto rispetto a quelli che si verificarono duecento anni fa – si parla infatti di un surriscaldamento globale –, ma le minacce per la tenuta degli ecosistemi sono altrettanto serie e, secondo molti esperti, esiste un nesso fra squilibri ambientali e squilibri sociali e politici. Quando un territorio si deteriora [...] è più facile che venga interessato da conflitti o da vere e proprie guerre per il controllo delle risorse, oltre che da intensi fenomeni migratori. Le sfide ambientali del nostro tempo – globali, perché riguardano l’intero pianeta – sono, insomma, anche sfide politiche»⁶⁹.

La scelta degli autori sopra menzionati di non inserire la trattazione della questione ambientale nel volume destinato all’ultima classe delle superiori resta una soluzione poco adottata⁷⁰ nel panorama della manualistica italiana presa in esame all’interno di questo contributo; tuttavia, proprio in virtù della scelta programmatica operata dagli autori nel corso dei volumi precedenti di voler considerare inscindibili le condizioni ambientali e le azioni umane nel determinare ascesa e crisi delle società storiche⁷¹, senza, dunque, relegare la questione ambientale all’ultimo secolo, sarebbe forse auspicabile che questa soluzione venisse maggiormente perseguita nei manuali futuri. Sarebbe opportuno, dunque, che nelle pagine dei manuali scolastici di storia emergesse uno degli aspetti più importanti che la *environmental history* abbia evidenziato: «la consapevolezza – scrivono Gabriella Corona e Simone Neri Serneri – che non solo esiste una duplice storicità, quella della natura e quella delle società umane, ma che le dinamiche trasformative dell’una e delle altre si intrecciano fortemente, perché condividono – nei tempi umani, oltre che geologici – porzioni dei rispettivi processi riproduttivi [...] Di qui scaturisce il carattere eminentemente storico delle relazioni tra natura e società»⁷². Un orientamento della manualistica scolastica maggiormente propenso alla storia ambientale, perciò, dovrebbe essere in grado di applicare su scala globale il modello descrittivo del Mediterraneo così come appare delineato nel contributo di Talia, il quale riprende, a sua volta, il celebre

⁶⁸ P. Malavasi, *Cultura della legalità, coscienza ecologica, responsabilità educativa*, in L. Caimi (a cura di), *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*, cit., p. 10.

⁶⁹ A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclarandis, *La storia*, cit., vol. 2, p. 252.

⁷⁰ Questa scelta appare privilegiata anche dal manuale *Erodoto Magazine*, nel quale gli autori hanno preferito collocare la questione ambientale nel volume destinato al quarto anno dei licei – in relazione alla prima rivoluzione industriale – in una prospettiva diacronica che giunge sino alla contemporaneità. Cfr. la scheda *Cittadini adesso – un pianeta in prestito. Lo sviluppo e la tutela dell’ambiente*, in G. Gentile, L. Ronga, A. Rossi, *Erodoto Magazine*, cit., vol. 4, pp. 189 ss.

⁷¹ Si suggerisce, per comprendere come le problematiche ambientali abbiano origine fin dall’antichità – e in particolare dall’espansione coloniale europea iniziata nel XV secolo – la lettura del volume di S. Mosley, *Storia globale dell’ambiente*, Bologna, il Mulino, 2014.

⁷² G. Corona, S. Neri Serneri, *Città e ambiente nell’Italia contemporanea: un’introduzione*, in S. Neri Serneri, G. Corona (a cura di), *Storia e ambiente: città, risorse e territorio nell’Italia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007, p. 11.

volume di Braudel dedicato al mare interno europeo⁷³: il «difficile e precario rapporto uomo-ambiente [appare] a sua volta condizionato e condiziona l'evoluzione storica dei rapporti tra mare e terra, tra costa e interno. Si tratta [...] di una dialettica costante, che assume, a seconda delle diverse condizioni storiche, aspetti diversi, ma riconducibili sempre al respiro delle rive, alle loro condizioni materiali; respiro che di volta in volta muove uomini e attività verso il mare e sul mare»⁷⁴.

La scuola, in quanto ambito educativo e formativo di massa, deve svolgere un'azione metariflessiva che la convinca – e persuada le nuove generazioni che la frequentano – ad accettare che la sopravvivenza del genere umano è ormai sottesa a «un processo di cambiamento di mentalità necessario per la salvaguardia dell'ambiente, della salute e della sicurezza, tre aspetti che manifestano un'unica realtà, la qualità della vita sull'astronave Terra»⁷⁵. L'attenzione nei confronti dell'ambiente, infatti, ha assunto importanza in seno a diversi ambiti che includono al loro interno non solo quelli produttivi, ma anche gli atteggiamenti sociali dei cittadini/consumatori: non costituisce motivo di sorpresa, dunque, constatare che «ai professionisti dell'istruzione, dell'educazione e della formazione è attribuito un ruolo importante per lo sviluppo delle competenze necessarie ad una transizione eco-sostenibile»⁷⁶.

La recentissima modifica degli articoli 9 e 41 della Costituzione italiana, volta a introdurre anche a livello costituzionale la tutela ambientale, della biodiversità e degli ecosistemi, stabilendo che l'iniziativa economica non debba recare danno alla salute e all'ambiente⁷⁷, se da un lato sembra perseguire i principi basi enunciati all'interno de *L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*⁷⁸, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015, tra i quali è incluso il salvataggio del «pianeta dagli effetti del cambiamento climatico e dal degrado»⁷⁹, dall'altro richiederà, agli autori dei manuali scolastici, un rinnovato interesse nei confronti della *environmental history*, nella consapevolezza che, attraverso la sua conoscenza, è possibile «formare ad una cittadinanza competente e responsabile, la cui promozione richiede un serrato impegno civico e culturale»⁸⁰.

⁷³ Cfr. F. Braudel, *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Milano, Bompiani, 1987.

⁷⁴ I. Talia, *Il respiro lungo delle rive del Mediterraneo tra geopolitica e geoeconomia*, Napoli, Liguori, 2009, p. 17.

⁷⁵ M. Bresci, *Pianeta Uomo. I diritti dell'Anima*, Firenze, European Press Academic Publishing, 2004, p. 101.

⁷⁶ G. Del Gobbo, *Professioni educative non-teaching per il green skills development*, in G. Del Gobbo, P. Federighi (a cura di), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, editpress, Firenze 2021, p. 54.

⁷⁷ L'articolo 9 è stato integrato dal seguente comma: «Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali»; all'articolo 41, invece, dopo la parola «danno» sono inserite le seguenti «alla salute, all'ambiente», e le parole «e ambientali» al termine del terzo comma. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/02/22/22G00019/sg> (ultima consultazione 10 marzo 2022). Il provvedimento è entrato in vigore il 9 marzo 2022.

⁷⁸ Sugli obiettivi dell'Agenda 2030 si veda anche il volume di G. Lorenzini, M. Raugi (a cura di), *Alfabeto dello sviluppo sostenibile e dei cambiamenti climatici*, Pisa, Pisa University Press, 2020.

⁷⁹ G. Di Domenico, *Sustainable. Libraries in the time of ecological crisis (notes in the margin of Going Green)*, in «JLIS.it», 1, 2020, p. 38.

⁸⁰ P. Malavasi, *Pedagogia verde*, cit., p. 53.

Didattica per l'educazione o didattica per l'istruzione? Il dilemma dell'educazione contemporanea

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. Equality and inclusion seem to be the two terms destined to dominate the post-pandemic pedagogical and didactic lexicon, alongside those of competence and learning that instead characterized the neoliberal period of education, from the last decade of the twentieth century to today. In particular, we will focus our attention on the differences between didactics for instruction, oriented to learning outcomes, and didactics for education, aimed instead at the integral development of the person and the community. Subsequently we will try a possible synthesis between the two canons, focusing our attention on the characteristics of an authentically inclusive teaching.

Keywords. Equality - Inclusion - Competence - Learning - Didactics of Education - Didactics of Learning - Inclusive Teaching

1. Introduzione

Comprimere in poche righe la complessità della ricerca pedagogica e didattica contemporanea è certamente un'impresa ardua e rischiosa, tuttavia, con tutte le cautele del caso, è possibile individuare due canoni principali intorno ai quali addensare la maggior parte delle esperienze didattiche e delle riflessioni teoriche che hanno caratterizzato il cosiddetto 'secolo breve' e che persistono nei primi due decenni del nuovo secolo: il canone della didattica per l'educazione e il canone della didattica per l'istruzione¹. Non sempre è possibile distinguerli nettamente né utilizzarli per indicare in modo definitivo l'appartenenza di un autore esclusivamente ad un canone e non ad un altro; si pensi, per fare un esempio, a J. Bruner che, nella sua lunga vita e con la sua enorme produzione scientifica, li attraversa entrambi passando dalle posizioni prettamente cognitiviste della prima parte della sua carriera a quelle culturaliste e socio-costruttiviste del periodo più maturo: "Bruner colse quindi per tempo il trend post moderno che doveva portare alla critica radicale del programma originario della psicologia scientifica di emulare le scienze hard. Tale progetto di fondazione, come si è visto nel primo capitolo, aveva costretto Wundt a distinguere tra la psicologia fisiologica vicino alle scienze biologiche e la psicologia dei popoli refrattaria alla sperimentazione, di cui Bruner rivendica l'importanza, e a questo dualismo pare a prima vista ritornare"². Lo stesso discorso vale per J. Piaget che da una

¹ Cfr., F. Cambi (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009.

² E. Calamari, *Jerome Bruner. Cent'anni di psicologia*, ETS, Pisa 2018, p. 171.

parte rientra a pieno titolo nel canone della didattica per l'istruzione, data la sua attenzione ai processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza, ma dall'altra afferisce anche a quello della didattica per l'educazione in quanto riconosce nell'interazione sociale un fattore importante dello sviluppo individuale: "Lo sviluppo dell'essere umano è in funzione di due gruppi di fattori: i fattori ereditari e di adattamento biologico, da cui dipende l'evoluzione del sistema nervoso e dei meccanismi psichici elementari, e i fattori di trasmissione o d'interazione sociale, che intervengono fin dalla nascita ed hanno una funzione sempre più importante, nel corso della crescita, nel costituirsi delle condotte e della vita mentale. Parlare di un diritto all'educazione significa dunque anzitutto constatare la funzione indispensabile dei fattori sociali della formazione stessa dell'individuo"³.

Inoltre tra i due canoni non c'è una successione temporale ben precisa che ci consente di sostenere con precisione che prima se ne afferma uno e poi, per reazione, un altro; essi sono piuttosto contemporanei e attraversano con alterne fortune tutto il Novecento fino ad arrivare ai giorni nostri; per fare un esempio è innegabile che negli anni successivi alla Seconda guerra mondiale si assista ad una dominanza del canone didattico per l'educazione con la diffusione dell'attivismo e negli anni Ottanta inizi invece la dominanza di quello per l'istruzione con l'avvento delle teorie dell'istruzione programmata⁴ ma in entrambi i casi le radici affondano tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, con la nascita delle scuole attive da una parte e della psicologia comportamentista e poi cognitivista dall'altra. D'altronde il nostro non è un discorso storico-educativo, quanto piuttosto epistemologico, inerente la comprensione del rapporto tra educazione e istruzione, e metodologico, inerente la realizzazione nell'evento didattico di una sintesi tra due istanze inseparabili nella didattica scolastica: il bisogno di educare e quello di istruire. Per questi motivi le riflessioni proposte e le soluzioni suggerite rientrano a pieno titolo nell'ambito della didattica generale, intesa come scienza dell'educazione che riflette criticamente sulle manifestazioni dell'evento didattico senza rinunciare a proporre soluzioni metodologiche alternative all'esistente⁵. Alla luce di questa premessa possiamo ora affrontare la descrizione dei due canoni prima citati.

2. Il canone della didattica per l'educazione.

Il canone della didattica per l'educazione ha delle radici politiche e culturali ben precise, rintracciabili in quel complesso arcipelago di esperienze didattiche e riflessioni pedagogiche che nasce tra la seconda metà dell'Ottocento e la prima metà del Novecento in Europa e negli Stati Uniti, si tratta del fenomeno delle scuole nuove, delle scuole attive e dell'attivismo pedagogico: "l'attivismo è stato un movimento pedagogico con un forte impianto teorico e pratico, ampiamente diffuso in Europa, negli Stati Uniti e in generale nella cultura occidentale, che ha segnato in profondità l'educazione del 900. Se le scuo-

³ J. Piaget, *Dove va l'educazione*, Armando, Roma 1974, p. 47.

⁴ Questo passaggio viene descritto da M. Baldacci come uno slittamento dalla formazione del cittadino alla formazione del produttore; cfr., M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019.

⁵ Su questo punto cfr., G. Franceschini, *Lo scenario contemporaneo: dalla didattica applicativa alla didattica critica*, in A. Agosti, G. Franceschini, M.A. Galanti, *Didattica: struttura, evoluzione, modelli*, Clueb, Bologna 2009, pp. 153/226.

le nuove, come abbiamo ricordato, sono state le espressioni delle esperienze dei singoli insegnanti e educatori l'attivismo ha fornito loro il retroterra scientifico e le affiancate nello scenario dell'educazione attiva.⁶

Possiamo parlare di una radice politico-culturale ben precisa perché ciò che anima, sostiene, incoraggia i maestri, i pedagogisti, gli educatori di questo canone è la volontà di modificare la società attraverso il rinnovamento radicale della scuola. Da Lev Tolstoj a John Dewey, da Maria Montessori a Celestin Freinet, dalle sorelle Agazzi a Giuseppina Pizzigoni è tutto un susseguirsi di proposte e riflessioni per realizzare una didattica nuova in grado di formare un soggetto nuovo e quindi una società più giusta, libera, democratica. Per identificare questo fermento pedagogico-didattico possiamo utilizzare l'espressione di avanguardie educative, perché si tratta di un'alternativa radicale nei confronti della scuola borghese ottocentesca e primo-novecentesca, una scuola selettiva, violenta, nozionistica e classista, anticipando temi e prospettive che arriveranno a piena maturazione solo nella seconda e ultima parte del Novecento dopo il disastro delle due guerre mondiali. Così come le coeve avanguardie artistiche, letterarie, architettoniche spezzano i canoni tradizionali dell'arte figurativa, della letteratura, del teatro, dell'urbanistica e dell'architettura e gettano i semi dell'arte e dell'estetica contemporanee, allo stesso modo i pedagogisti e gli educatori delle scuole nuove e delle scuole attive scardinano completamente la struttura della scuola tradizionale e aprono la riflessione e la ricerca a nuovi scenari che solo oggi raggiungono una piena maturità. Tra i tanti esempi possibili di questo legame tra quelle avanguardie educative e alcune esperienze didattiche contemporanee possiamo citare quello della Flipped Classroom: "Abbiamo già indicato nelle pagine introduttive come il passaggio dalle lezioni alle videolezioni abbia favorito un'altra e più significativa trasformazione che consiste nella graduale adozione di metodologie di apprendimento attivo [...] Sappiamo che tale approccio metodologico non rappresenta una novità nell'ambito della riflessione teorica e della ricerca educativa, essendo stato introdotto, con caratteristiche e strategie diverse, da pedagogisti come John Dewey e Maria Montessori, fin dai primi decenni del secolo scorso, ma sappiamo anche come non abbia finora trovato molto spazio nelle prassi scolastiche, se non nella scuola primaria"⁷. Lo stesso discorso vale per il metodo del curriculum globale che sorregge l'esperienza Scuola senza zaino, alla cui base troviamo nuovamente Dewey e Montessori⁸ e per il *Cooperative learning* che altro non è se non una versione rinnovata dell'apprendimento per gruppi praticato da Freinet e Cousinet alla fine della prima metà del Novecento⁹.

⁶ S. Santamaita, *Storia dell'educazione e delle pedagogie*, Pearson, Milano 2019, p. 172.

⁷ G. Cecchinato, R. Papa, *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Utet, Torino 2016, p. 42.

⁸ M. Orsi, *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*, Erickson, Trento 2006; M. Orsi, *Uno zaino troppo pesante. Le strade per una scuola ecologica e leggera*, Maggioli, Rimini 2021.

⁹ D.W. Johnson, R.T. Johnson, E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 2015.

2.1 La centralità del soggetto che apprende

Il tema centrale delle avanguardie educative è la riscoperta del soggetto, che viene posto al centro del processo educativo, con i suoi desideri, bisogni, esigenze, rivoluzionando così l'architettura della scuola tradizionale che invece metteva al centro del processo il docente e i contenuti da insegnare. Su questo punto è bene insistere per fugare alcune facili interpretazioni di questa rivoluzione copernicana che non può essere ridotta all'antitesi tra puerocentrismo e adultocentrismo. Nell'ottica delle scuole nuove e dell'attivismo, mettere al centro del processo educativo il soggetto non significa affatto lasciarlo fare quello che vuole o intrattenerlo solo con giochi e attività spontanee. Significa piuttosto proporgli delle attività in grado di renderlo un soggetto autonomo e sociale, riflessivo e solidale, che si interroga su ciò che desidera per comprendere se è desiderabile, su ciò che gli interessa per comprendere se è nel suo interesse e in quello degli altri: "Occorre fare una precisazione importante: l'adulità non consiste nel sopprimere i desideri, ma in un processo attraverso il quale i nostri desideri sono ridimensionati nella realtà, per così dire, che ci porterà a chiederci se ciò che desideriamo sia effettivamente desiderabile, per la nostra vita e per la vita che viviamo con gli altri. Tale domanda - il punto è cruciale ai fini del progetto educativo - si pone sempre come un'interruzione dei nostri desideri, che si manifesta in parte attraverso l'esperienza della resistenza: potremmo persino sostenere che quando incontriamo resistenza non solo incontriamo il mondo, ma anche i desideri che abbiamo nei confronti del mondo."¹⁰ Questo processo di autocostruzione del soggetto non può essere attivato dall'adulto in modo diretto, non può essere insegnato come se si trattasse di un qualsiasi contenuto culturale, può essere invece favorito indirettamente, attraverso la predisposizione di un ambiente favorevole, in grado di emancipare il soggetto dai condizionamenti che lo governano e di liberare il suo potenziale cognitivo e sociale e attraverso le interazioni e le relazioni con l'altro da sé, ovvero il mondo degli adulti e dei pari. Nella resistenza che l'altro da sé oppone ai desideri individuali il soggetto scopre la via verso l'adulità. In altre parole l'educazione del soggetto nell'ottica di questo canone avviene sempre per via indiretta, modificando l'ambiente di cui fa parte, intervenendo su quelle che Dewey chiama 'condizioni oggettive': "Come ho già notato, la frase "condizioni oggettive" ha un senso molto lato. Implica quel che è fatto e il modo in cui è fatto, non soltanto le parole dette, ma il tono della voce con cui sono dette. Implica arredamento, libri, attrezzi, giocattoli, giochi. Implica i materiali con cui l'individuo interagisce e, più importante di tutti, il totale assetto sociale delle situazioni in cui una persona è impegnata. Quando diciamo che le condizioni oggettive sono quelle che l'educatore ha il potere di regolare, intendiamo, naturalmente, che la sua abilità di influenzare direttamente l'esperienza degli altri e quindi la loro educazione, gli impone il dovere di determinare quell'ambiente che interagirà con le capacità e i bisogni che posseggono coloro a cui insegna, per creare un'esperienza che abbia valore."¹¹

2.2 L'ambiente educativo di apprendimento: tempo, spazio, relazioni, attività

Parliamo di soggetto ma in realtà ci riferiamo sempre a soggetti; il soggetto è tale solo nella relazione con gli altri, nel dialogo con altre identità nelle quali si riconosce come simile o diverso, per questo le relazioni sociali hanno così tanta importanza nella

¹⁰ G. J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2022 p. 26.

¹¹ J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981, pp. 29/30.

didattica delle avanguardie educative. Il gruppo, la classe, non rappresentano un fenomeno accidentale della didattica scolastica, sono il terreno nel quale e dal quale germoglierà il singolo individuo. Non c'è antitesi tra gruppo e individuo ma complementarietà, l'uno è la condizione affinché l'altro esista. E poi abbiamo il ruolo dell'esperienza attiva di apprendimento che sostituisce la didattica scolastica tradizionale trasmissiva. Il soggetto impara facendo, costruendo, manipolando, non solo materiali e strumenti ma anche concetti, parole, numeri, simboli. Il tempo gioca un ruolo fondamentale in questo canone: è il tempo disteso dei processi di insegnamento, apprendimento e socializzazione; il tempo lungo delle giornate scolastiche e delle uscite didattiche. Accanto al tempo lo spazio: la classe scolastica si apre al mondo e si destruttura, diventa laboratorio, forum, piazza, città; tutti gli spazi hanno uguale dignità nella scuola, tutti possono svolgere un ruolo educativo compresi quelli esterni, che consentono ai bambini di sperimentare il rapporto con la natura. Viene così configurandosi quel concetto di ambiente educativo di apprendimento che tanta fortuna avrà agli inizi del nuovo millennio, ovvero l'insieme dei tempi, degli spazi, delle relazioni, delle attività che costituiscono l'esperienza didattica. Siamo di nuovo ai giorni nostri quando leggiamo nelle Indicazioni nazionali 2012 per la scuola del primo ciclo, i paragrafi dedicati alla questione dell'ambiente di apprendimento.

3. La didattica per l'istruzione

Accanto al canone della didattica per l'educazione troviamo quello per l'istruzione, che ha avuto ed ha un'importanza molto forte nelle politiche scolastiche e nelle pratiche didattiche contemporanee, basti pensare all'enfasi sul concetto di competenza che ha caratterizzato il dibattito pedagogico-didattico degli ultimi trent'anni. Notiamo innanzi tutto una differenza di fondo tra i due canoni: quello dell'educazione emerge dalla base, dalla scuola reale; anche quando si tratta di studiosi autorevoli si parte sempre da esperienze concrete come la scuola elementare sperimentale di Chicago aperta da J. Dewey o le Case dei bambini di Maria Montessori; il canone della didattica per l'istruzione nasce invece all'interno delle istituzioni per la ricerca psicologica sui processi di apprendimento e poi si dirige verso le scuole, basti pensare alle ricerche di B.F. Skinner o a quelle di J. Piaget. Mentre lo scopo delle scuole nuove e attive era, è, quello di rivoluzionare le scuole per rinnovare la società; quello degli studiosi afferenti al canone della didattica per l'istruzione è quello di rendere le scuole più efficaci ed efficienti, mettendo al centro della ricerca didattica i processi di apprendimento psicologici attivati dal soggetto nei contesti scolastici.

3.1 Il cognitivismo didattico di J. Bruner

Questo secondo canone, sebbene sia coevo a quello dell'educazione, pensiamo ai primi laboratori di psicologia che si occupano dello studio dei processi individuali di apprendimento che nascono in Europa e negli USA tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento, può tuttavia essere collegato ad un evento preciso che possiamo identificare come suo ponte di lancio; si tratta della Conferenza di Woods Hole, tenutasi nel

1959 sotto l'egida dell'Accademia Nazionale delle Scienze americana. La conferenza durò dieci giorni e fu coordinata da un giovane psicologo: J. Bruner. Lo scopo della conferenza era quello di elaborare nuove proposte per l'educazione scientifica nelle scuole di ogni ordine e grado; i risultati dei lavori furono pubblicati nel 1960 da J. Bruner in un volume dal titolo *Il processo educativo*, un testo destinato ad avere un grande successo in tutto il mondo e subito tradotto in Italia con l'aggiunta di un sottotitolo molto indicativo: *Dopo Dewey*¹²: "Fisici, biologi, matematici, storici, educatori psicologi si riunirono per riesaminare la natura del processo di apprendimento, la sua importanza per l'educazione ed i punti intorno ai quali gli attuali sforzi di programmazione hanno fatto sorgere nuovi problemi concernenti le nostre concezioni dell'apprendimento e dell'insegnamento. Quale deve essere il contenuto, il metodo e il tempo dell'insegnamento? Quale tipo di ricerca e di indagine può aiutare il crescente sforzo per la creazione dei programmi? Quali sono i problemi connessi col tentativo di mettere in evidenza la struttura di una materia, si tratti delle matematiche o della storia, in modo da dare allo studente al più presto possibile l'intuizione delle idee fondamentali di una disciplina?"¹³.

Come appare evidente da questa breve citazione tratta dall'introduzione del volume, lo scopo della Conferenza è quello di trovare il modo migliore per mettere in comunicazione due strutture: la struttura epistemologica delle discipline e la struttura psicologica di chi apprende. D'altronde siamo all'apogeo della diffusione dello strutturalismo e lo stesso Bruner lo sottolinea nell'introduzione scritta per la riedizione del volume nel 1977: "Il volume è stato indubbiamente una delle componenti di una svolta che includeva l'emergere di altre spiegazioni strutturalistiche della conoscenza umana, segnatamente quelle di Piaget, di Chomsky e di Lévi Strauss. Non ho alcun dubbio, volgendomi indietro, che tutti e tre questi studiosi abbiano profondamente influenzato il mio pensiero. Negli anni seguenti mi trovai molto assorbito intellettualmente dall'opera dei primi due e fui un ammiratore distante del terzo. Man mano che il lavoro assumeva nuova forma, di pari passo andavano modificandosi le mie idee sul processo dell'educazione, soprattutto dopo la pubblicazione di cui di questo libro".¹⁴

Nell'ottica di Bruner da una parte abbiamo la struttura mentale di chi apprende, descritta da Piaget dalla nascita alla maturità e integrata con gli apporti degli studi del giovane Bruner in merito all'apprendimento per scoperta, al ruolo dell'intuizione, della rappresentazione attiva, iconica e simbolica; dall'altra parte abbiamo la struttura formale delle discipline, ovvero il loro linguaggio, i concetti di fondo, i metodi di ricerca, i rapporti interdisciplinari, ecc. All'insegnamento spetta il compito di favorire l'apprendimento di tali strutture, poiché solo queste possono garantire un apprendimento continuo, solido, permanente. Non si può imparare tutto di una disciplina ma si può apprendere la struttura epistemologica e intorno a questa assemblare tutti gli apprendimenti futuri. A questo punto si comprende perché la Conferenza di Woods Hole e il volume che ne presenta gli atti possano essere considerati il manifesto del canone didattico per l'istruzione: al centro della didattica troviamo i processi di apprendimento di informazioni, concetti, atteggiamenti. E' il primato della razionalità tecnica e procedurale che di lì a poco si diffonderà in ambito pedagogico e che affonda le proprie radici nell'istruzione.

¹² J. Bruner, *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando Roma, 1960.

¹³ *Ibidem*, p. 29.

¹⁴ *Ibidem*, p. 10.

ne programmata proposta da B.F. Skinner¹⁵ e nella tassonomia degli obiettivi didattici di B. Bloom¹⁶ e che oggi ritroviamo alla base della progettazione per competenze¹⁷.

3.2 Il canone dell'istruzione oggi: *Constructive alignment* e *Visible learning*

Attualmente il canone per l'istruzione trova fertili applicazioni anche nell'ambito della scuola secondaria e dell'università, grazie ad una sua recente manifestazione definita *constructive alignment*: "Il *constructive alignment* è una metodologia che può supportare lo sviluppo della coerenza esterna degli insegnamenti, facilitando un loro allineamento con i risultati di apprendimento del corso di studio e, a partire da questi, favorendo l'esplicitazione di conoscenze e abilità che ogni insegnamento si attende che gli studenti acquisiscano. Tale metodologia, inoltre, favorendo la coerenza interna tra risultati di apprendimento attesi e scelte metodologiche e didattiche del docente, può aiutare ad armonizzare i metodi di insegnamento e di valutazione adottati nei diversi insegnamenti, garantendo un'esperienza equilibrata per lo studente."¹⁸ In questa prospettiva assume una particolare rilevanza la definizione dei risultati di apprendimento attesi dagli studenti al termine di una serie di esperienze di insegnamento/apprendimento. Riprendendo e aggiornando il discorso sulle tassonomie degli obiettivi educativi inaugurato da Bloom e la definizione di obiettivo didattico proposta da R. Mager¹⁹, questo approccio didattico insiste sulla necessità di formulare i risultati di apprendimento in termini di comportamenti che gli studenti devono essere in grado di esibire al termine delle esperienze didattiche; sull'importanza di allineare (*alignment*) le attività didattiche e le forme di valutazione con le caratteristiche dei risultati di apprendimento; sull'importanza di rendere manifesti agli studenti i risultati di apprendimento, coinvolgendoli nella loro definizione e analisi, per attivare dei processi di costruzione attiva della conoscenza (*constructive*).

Sempre all'interno di questa prospettiva troviamo anche la proposta di John Hattie definita *Visible learning*; l'autore sulla base di evidenze empiriche scaturite dal confronto dei risultati di numerose ricerche didattiche, tenta di individuare i metodi didattici più efficaci nel favorire apprendimenti significativi. Anche in questo caso assumono una particolare importanza la definizione degli obiettivi di apprendimento in termini di risultati attesi, la condivisione con gli studenti di tali obiettivi, l'utilizzo di strategie di apprendimento variabili e di un feedback continuo. Lo scopo è quello di rendere l'apprendimento un fenomeno visibile, agli occhi degli studenti, degli insegnanti e dei genitori; un processo orientabile progressivamente verso apprendimenti sempre più complessi e profondi "L'insegnamento e l'apprendimento visibili si hanno quando c'è una pratica intenzionale finalizzata al raggiungimento della padronanza dell'obiettivo, quando viene dato e ricercato feedback, quando ci sono persone attive, appassionate e coinvolgenti (insegnanti,

¹⁵ B.F. Skinner, *Studi e ricerche*, Giunti Barbera, Firenze 1976.

¹⁶ B.S. Bloom, *Tassonomia degli obiettivi educativi. La classificazione delle mete dell'educazione. Volume primo. Area cognitiva*, Giunti e Lisciani, Teramo 1983.

¹⁷ D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone, *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Franco Angeli, Milano 2016.

¹⁸ A. Di Pace, V. Tamburo (a cura di), *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 48.

¹⁹ R.F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, Giunti e Lisciani, Teramo 1972.

studenti, pari) che partecipano all'atto di apprendere. Si hanno quando gli insegnanti vedono l'apprendimento attraverso gli occhi degli studenti, e gli studenti vedono nell'insegnamento la chiave del loro apprendimento. Una cosa importantissima che l'evidenza mostra è che gli effetti maggiori sull'apprendimento degli studenti si hanno quando gli insegnanti imparano dal loro stesso insegnamento, e quando gli studenti diventano insegnanti di se stessi.²⁰

Complessivamente possiamo definire questi recenti sviluppi del canone didattico per l'istruzione come proposte neo-comportamentiste e neo-cognitiviste, in primo luogo perché affondano le loro radici nella tradizione comportamentista e cognitivista, da Skinner a Bruner a Bloom, in secondo luogo perché insistono sulla necessità di basare l'insegnamento su comportamenti osservabili, prestazioni, oggi detti competenze; in terzo luogo perché esaltano il principio della razionalità tecnica che sottende la progettazione didattica, intesa come flusso ordinato di esperienze in grado di creare dei nessi causali tra apprendimento e insegnamento.

L'importanza di questo canone è tutta racchiusa nella possibilità che offre agli insegnanti di considerare il processo di insegnamento/apprendimento come un processo razionale e lineare, che richiede un approccio scientifico e sistematico realizzabile attraverso un'attenta progettazione degli interventi didattici e un'accurata valutazione dei risultati raggiunti. Probabilmente senza questo canone l'insegnamento sarebbe ancora considerato un'attività arbitraria, personale, per certi versi spirituale e metafisica, dipendente dalle qualità personali di insegnanti e studenti, lasciato all'improvvisazione e al caso e proprio per questo del tutto incapace di realizzare l'eguaglianza formativa che oggi si richiede ai sistemi formativi di massa.

4. Verso una didattica inclusiva come sintesi tra istanza razionale e istanza morale

La descrizione sintetica dei due canoni didattici non rende conto della loro complessità, delle loro radici e della loro attualità, tuttavia può essere utile per comprendere gli assunti epistemologici che sottendono. La didattica per l'educazione privilegia quella che possiamo definire l'istanza etica, ovvero la costruzione del soggetto in quanto persona, un soggetto autonomo e sociale, e insiste sulla ricerca di ciò che è giusto e buono mentre la didattica per l'istruzione insiste sull'istanza razionale e tecnica, sulla conoscenza del mondo e dei saperi, sulla ricerca della verità. Le due dimensioni non sono separabili e se una prevale sull'altra il lavoro educativo ne soffre; attualmente assistiamo ad una prevalenza dell'istanza razionale: l'insegnamento deve mirare all'apprendimento di competenze ben precise, standardizzate, valutabili, stabilite da organismi sovranazionali. L'istanza etica, sociale, legata non tanto alla conoscenza del mondo ma a come stare al mondo passa in secondo piano o, nelle migliori delle ipotesi è ridotta essa stessa a competenza: competenze prosociali, di cittadinanza, relazionali, emotive. Dal punto di vista didattico questa impostazione si traduce in un lavoro educativo industriale, aziendale, economicistico ovvero nell'applicazione dell'insegnamento che si è rivelato statisticamente efficace. Ma efficace per cosa? Per l'apprendimento. G.J.J. Biesta parla in proposito di *learnification*:

²⁰ J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento 2012, p. 59.

“*Learnification* è un termine che si riferisce a una tendenza, relativamente recente, che mira a esprimere molto, se non tutto, ciò che c'è da dire sul tema dell'istruzione in termini di apprendimento. Questa si manifesta nell'abitudine di riferirsi a studenti, alunni, bambini e adulti come discenti (*learners*), a riferirsi alle scuole come ambienti di apprendimento con luoghi deputati all'apprendimento e a vedere gli insegnanti come facilitatori dell'apprendimento [...]. Il punto principale che desidero sottolineare è che il linguaggio dell'apprendimento *non basta* a descrivere il processo educativo [...]. Il linguaggio dell'apprendimento si riferisce a processi che restano aperti o vuoti, per quanto riguarda il loro contenuto e il loro scopo. Dire semplicemente che i bambini dovrebbero apprendere o che gli insegnanti dovrebbero facilitare l'apprendimento o che tutti dovremmo essere *lifelong learners* significa poco o nulla. Discostandosi dal linguaggio dell'apprendimento, quello dell'educazione deve sempre prestare attenzione a questioni di *contenuto, scopo e relazioni*. Il predominio del linguaggio e dell'apprendimento comporta il rischio che queste domande non siano più poste o che la risposta sia data per scontata”²¹.

La logica dell'apprendimento è dunque cieca al contenuto e agli scopi dell'educazione. D'altro canto all'interno della società della conoscenza non è possibile rinunciare all'apprendimento, allo sviluppo intellettuale, all'istruzione. Oggi chi non conosce, chi non sa, chi non capisce come funziona il mondo è condannato allo sfruttamento, alla marginalizzazione, all'esclusione, al dominio incondizionato; è esposto al fascino della menzogna, alla semplicità delle superstizioni, ai richiami dell'industria dell'intrattenimento, alla barbarie dell'ignoranza, dei luoghi comuni, degli stereotipi. Emerge dunque la necessità di compenetrare le due istanze, quella etica e quella razionale, quella educativa e quella istruttiva, in una didattica in grado di rappresentarle entrambe. Una didattica che pone al centro del proprio lavoro critico e creativo il concetto di inclusione: “l'inclusione è un processo di ricerca finalizzato a realizzare l'eguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi, attraverso la condivisione/diffusione di valori e principi di fondo, la riorganizzazione dei contesti scolastici, l'utilizzo di metodologie e strumenti didattici rivelatisi efficaci”²². Non ci sono una regola precisa o uno standard definitivo, l'inclusione è una meta sempre da raggiungere, verso cui tendere in modo indefinito, è un processo di ricerca, guidato da valori ben precisi perché si rivolge a soggetti in carne ed ossa non a manufatti. Questi valori, stabiliti da organismi democratici anche di ordine sovranazionale, tra i quali spiccano la non violenza, la solidarietà, il rispetto degli altri e della natura, il rispetto della vita propria e altrui, devono tradursi non tanto e non solo in insegnamenti diretti e in apprendimento, quanto nell'organizzazione di contesti all'interno dei quali sperimentarli direttamente, viverli in prima persona, osservarli nei comportamenti di chi vuole insegnarli e ritrovarli nei contenuti dell'insegnamento. *Trasformare i valori in abitudini di comportamento*, ecco la sfida della didattica inclusiva, e tra queste abitudini c'è sicuramente anche quella ad apprendere ma non è né l'unica né la più importante²³.

²¹ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, op. cit., p. 40. I corsivi sono nell'originale.

²² D. Capperucci, G. Franceschini (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini, Milano 2020, p. 26.

²³ Sul rapporto tra valori e azione didattica cfr., T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2016.

Per trasformare un valore in abitudine c'è bisogno di regolarità, di routine, bisogna lavorare nel e con il tempo. Il principio della visibilità dell'insegnamento può a questo proposito tornarci utile: cominciare sempre con la condivisione degli scopi, dei contenuti, delle metodologie, delle forme di valutazione; partire sempre dal patto d'aula, dal contratto formativo, per abituare gli studenti a non subire l'insegnamento ma a condividerlo e parteciparlo e per trasformare il potere (dell'insegnante) in informazione e dunque in dialogo e conversazione. Che cosa sto imparando e perché? Come verrà valutato e perché? In questo modo è probabile che si possa sviluppare la consapevolezza dell'apprendimento e in subordine l'autoregolazione dei propri comportamenti. Ma in questo senso siamo ancora nell'ottica dell'individualismo metodologico, del soggetto solo, isolato, resecato dal contesto sociale, che pensa solo a se stesso e al suo apprendimento, dov'è l'istanza sociale? E allora ecco che il contratto formativo diventa patto di corresponsabilità sociale: tutti, anche per strade diverse, possono e devono raggiungere gli obiettivi, le difficoltà di alcuni non sono un problema individuale sono una sfida all'intera classe che solo un gruppo coeso e solidale può affrontare e superare. Il *cooperative learning* non può essere ridotto ad una tecnica didattica saltuaria ma deve elevarsi ad abitudine permanente del gruppo classe, il gruppo c'è sempre e come tale deve funzionare, attivandosi per soccorrere, aiutare, confortare i singoli individui.

Un esempio, quello del contratto formativo come patto di corresponsabilità sociale, di didattica inclusiva in cui la logica dell'apprendimento e quella della socialità si compenetrano indissolubilmente, nella speranza di formare, sui tempi lunghi, soggetti e comunità competenti e solidali.

Bibliografia

- Agosti A., Franceschini G., Galanti A. M., *Didattica: struttura, evoluzione, modelli*, Clueb, Bologna 2009.
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Biesta G. J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2022.
- Bloom B.S., *Tassonomia degli obiettivi educativi. La classificazione delle mete dell'educazione. Volume primo. Area cognitiva*, Giunti e Lisciani, Teramo 1983.
- Booth T., Ainscow W., *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2016.
- Bruner J., *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando Roma, 1960.
- Calamari E., *Jerome Bruner. Cent'anni di psicologia*, ETS, Pisa 2018.
- Cambi F. (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009.
- Capperucci D., Franceschini G. (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini, Milano 2020.
- Capperucci D., Franceschini G., Guerin E., Perticone G., *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Cecchinato G., Papa R., *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Utet, Torino 2016.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981.
- Di Pace A., Tamburo V. (a cura di), *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una*

- didattica efficace*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento 2012.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E. J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 2015.
- Mager R. F., *Gli obiettivi didattici*, Giunti e Lisciani, Teramo 1972.
- Orsi M., *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*, Erickson, Trento 2006
- Orsi M., *Uno zaino troppo pesante. Le strade per una scuola ecologica e leggera*, Maggioli, Rimini 2021.
- Piaget J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma 1974.
- Santamaita S., *Storia dell'educazione e delle pedagogie*, Pearson, Milano 2019.
- Skinner B.F., *Studi e ricerche*, Giunti Barbera, Firenze 1976.

Sostenere pratiche inclusive nei momenti di passaggio: gli esiti di un'analisi sistematica della letteratura sulla continuità educativa 0-6 condotta in ambito europeo

ARIANNA LAZZARI

Associata di Didattica e Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Bologna

Corresponding author: arianna.lazzari2@unibo.it

CHIARA DALLE DONNE VANDINI

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Bologna

Corresponding author: chiara.dalldonne2@unibo.it

LUCIA BALDUZZI

Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Bologna

Corresponding author: lucia.balduzzi2@unibo.it

Abstract. The article illustrates the findings of a systematic literature review carried out within the Erasmus+ project START (Sustaining Warm and Inclusive Transitions across the Early Years) focusing on transitions from early childhood education and care to primary school. To date, most literature reviews conducted on this topic examined the findings derived from studies published in English and conducted in Anglosaxon countries, thus overlooking the findings of research carried out in EU Member States and published more frequently in original languages. The systematic literature review presented in this paper attempts to address such gap by analysing the findings of studies conducted in the context of EU Member States, which offer a particularly relevant and rich contribution in relation to children's, families' and professionals' experiences and perspectives during transitions. By shedding light on the findings derived from such publication sources, this literature review offers valuable insights in terms of investigating the multiple understandings and approaches underlying transition practices across a variety of policy contexts, educational systems and pedagogical traditions typical of EU Member States.

Keywords. Systematic Literature Review - Transitions - Early Childhood Education and Primary School - Inclusion

1. Introduzione

La rassegna della letteratura illustrata in questo articolo intende offrire un contributo al dibattito attuale sulla continuità educativa 0-6 approfondendo la comprensione delle complesse dinamiche che caratterizzano i momenti di transizione per bambini e famiglie che si accingono ad affrontare il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia e dalla scuola dell'infanzia alla primaria. La rassegna, realizzata nell'ambito del progetto START

(*Sustaining Warm and Inclusive Transitions across the Early Years*)¹ è stata condotta adottando un approccio sistematico volto a fornire una mappatura completa e dettagliata delle ricerche empiriche portate avanti su questo tema in Europa nel corso dell'ultimo decennio. A partire dal 2010, infatti, il dibattito nazionale e internazionale sulla continuità educativa è tornato a essere di grande interesse per pedagogisti ed esperti dell'educazione. Come afferma Balduzzi (2021), tale ripresa ha due motivazioni distinte seppur fra loro interrelate, legate da un lato agli studi sulla dispersione scolastica (Dumcius, Peeters et al., 2014) e, dall'altro, ad analisi inerenti al ritorno dell'investimento economico sul sistema educativo e di istruzione (Heckman & Masterov, 2007). Le ricerche condotte in questi ambiti – fortemente supportate dalla Commissione Europea e dall'OCSE – evidenziano come i servizi per l'infanzia rappresentino un elemento chiave per promuovere il successo scolastico dei bambini sul lungo periodo, dell'inclusione sociale e della possibilità di sviluppare competenze utili a supportare la disponibilità, ma anche la capacità, di apprendere per tutto l'arco della propria vita (Commissione Europea, 2021; OCSE, 2017).

Rispetto alle rassegne della letteratura precedentemente pubblicate su questo argomento (Dockett & Perry, 2013; Peters, 2010), il valore aggiunto della presente rassegna è il focus specifico sulle ricerche condotte nell'ambito dei diversi stati membri dell'Unione Europea, che prevede l'analisi degli esiti di studi e ricerche pubblicati non solo in forma di articoli, ma anche in forma di capitoli di libro e volumi collettanei. Ad oggi, le rassegne esistenti sul tema delle transizioni e della continuità educativa hanno incluso per lo più risultati di ricerca derivati dall'analisi di pubblicazioni reperite attraverso database bibliografici internazionali, trascurando gli esiti derivati da studi pubblicati all'interno di monografie, volumi collettanei e riviste scientifiche nazionali - che sono le forme più tipiche di diffusione della ricerca nel panorama europeo. Inoltre, poiché negli ultimi anni le analisi sistematiche della letteratura pubblicate su questo argomento sono diventate sempre più frequenti (Boyle et al., 2018; Peters, 2010), è emersa la necessità di concentrarsi su una nuova generazione di studi. Per questo motivo, gli esiti delle ricerche prese in esame in questa rassegna della letteratura potrebbero essere considerati il prodotto di una "seconda generazione" di studi, che esplorano il tema delle transizioni educative adottando quali quadri teorici di riferimento le concettualizzazioni derivate dalla precedente generazione di ricerche (Dunlop, 2014). Classificando come "ricerca di prima generazione" gli studi pubblicati fino al 2010, la presente rassegna prende in considerazione solo le pubblicazioni pubblicate nel periodo di tempo compreso tra il 2010 e il 2020. Infine, focalizzando l'attenzione sui vissuti e sulle percezioni di bambini, geni-

¹ In linea con le priorità della Commissione Europea, il progetto START è stato intrapreso nell'ambito dell'azione Chiave 2 del Programma Erasmus+ (Grant Agreement: 16-201-021576, KA2-SE-12/1), che sostiene la cooperazione tra enti di ricerca e istituzioni scolastiche con lo scopo di promuovere l'innovazione, lo scambio e la condivisione di buone prassi educative. La principale finalità del progetto START – che si è concluso nel 2020 – è stata quella di promuovere pratiche di continuità educativa inclusive volte a sostenere il benessere e l'apprendimento dei bambini e il coinvolgimento delle loro famiglie nel momento del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia, e dalla scuola dell'infanzia alla primaria. Per approfondire i principali esiti del progetto è possibile consultare il report finale in lingua inglese: www.issa.nl/content/start-sustaining-warm-and-inclusive-transitions-across-early-years-final-report-implications

La versione sintetica del report finale, che riporta le linee guida pedagogiche e le raccomandazioni politiche elaborate all'interno del progetto, sono reperibili anche in lingua italiana al link: <https://centri.unibo.it/creif/it/agenda/co-costruire-il-sistema-integrato-0-6-quali-prospettive>

tori, insegnanti ed educatori rispetto ai momenti di passaggio l'analisi dei risultati illustrati nella presente rassegna offre un contributo utile a delineare approcci pedagogici e buone prassi per promuovere la continuità educativa tra nido e scuola dell'infanzia – così come tra scuola dell'infanzia e scuola primaria – valorizzandone al contempo la dimensione inclusiva.

2. Scopo della ricerca, impianto metodologico e procedure utilizzate

Le revisioni sistematiche della letteratura sono veri e propri progetti di ricerca che si propongono di mappare, sintetizzare e valutare criticamente gli esiti di tutti gli studi esistenti all'interno di un determinato campo di indagine (Gough et al., 2012). La principale finalità della rassegna della letteratura sistematica presentata in questo contributo è quella di analizzare le ricadute che gli approcci pedagogici e le prassi educative adottate nei momenti di transizione dal nido alla scuola dell'infanzia – e dalla scuola dell'infanzia alla primaria – hanno rispetto:

- al processo di ambientamento dei bambini nel nuovo contesto,
- alle loro traiettorie di apprendimento e socializzazione sul breve e medio periodo,
- alla qualità delle relazioni che si instaurano tra genitori ed educatori/insegnanti sul breve, medio e lungo periodo.

Affinché l'analisi degli esiti di ricerca derivanti dagli studi empirici presenti in letteratura fosse condotta nel modo più rigoroso e trasparente possibile, il gruppo di ricerca si è avvalso – in ogni fase del processo di elaborazione – di procedure preventivamente codificate all'interno di un protocollo di ricerca condiviso. Nel caso specifico dello studio preso in esame, e con particolare riferimento al protocollo elaborato per la sintesi narrativa degli esiti derivati sia da studi di natura qualitativa che quantitativa, le procedure adottate sono riportate di seguito:

1. *Selecting criteria* – elaborazione condivisa di criteri precisi per determinare quali studi, tra quelli che indagavano il tema preso in esame, dovessero essere inclusi oppure esclusi dall'analisi. I criteri individuati dal gruppo di ricerca si riferivano alla data di pubblicazione dello studio (dopo il 2010), alla sua collocazione geografica (Unione Europea), al disegno di ricerca impiegato (esclusivamente studi empirici) e ai contesti in cui la ricerca si svolge (servizi per l'infanzia e primo anno di scuola primaria).

2. *Searching* – per l'identificazione di studi pubblicati in lingua inglese ci si è avvalsi di ricerche bibliografiche complesse che hanno consentito la consultazione delle risorse elettroniche presenti nelle maggiori banche dati internazionali, mentre per l'identificazione degli studi condotti in lingua originale ci si è avvalsi della consulenza di 3 esperti-paese con particolare riferimento al contesto italiano, sloveno e della comunità fiamminga del Belgio.

3. *Screening* – selezione sistematica, sulla base dei criteri di inclusione precedentemente definiti, degli studi da includere nell'analisi.

4. *Mapping* – mappatura della letteratura esistente a partire dall'analisi delle caratteristiche descrittive di ciascuno degli studi selezionati.

4. *Data Extraction* – per l'individuazione degli estratti testuali rilevanti per la meta-analisi dei risultati di ricerca ci si è avvalsi di una griglia che ha consentito di organizzare e sistematizzare le informazioni provenienti da ciascuno studio all'interno di categorie

descrittive tipiche della ricerca qualitativa.

5. *Narrative synthesis* – i risultati di ricerca derivanti dagli studi presi in esame sono stati analizzati in profondità (*in-depth review*) attraverso il raggruppamento degli estratti testuali significativi in categorie tematiche e la loro discussione in forma narrativa.

3. Mappatura degli studi presi in esame

Attraverso le procedure di *searching* e *screening* precedentemente illustrate, sono stati individuati e selezionati dal gruppo di ricerca 41 studi inerenti il tema delle transizioni i cui esiti sono stati presi in esame per l'analisi in profondità riportata nella sezione successiva (*narrative synthesis*, par. 4).

Per quanto riguarda la distribuzione geografica degli studi analizzati, è interessante notare che un quarto di essi deriva da ricerche condotte in paesi dell'area scandinava (n=9 in Svezia, n=1 in Danimarca, n=1 in Norvegia), mentre poco meno di un quarto deriva da ricerche condotte in paesi dell'area anglosassone (n=5 nel Regno Unito, n=4 in Irlanda). Per la restante metà, gli studi presi in esame sono stati condotti in Germania (n=6); Belgio (n=3); Italia (n=3); Slovenia (n=2); Finlandia (n=2); Polonia (n=2), Olanda (n=1), Portogallo (n=1) e Malta (n=1).

In 19 studi su 42 vengono impiegate metodologie di ricerca di tipo esplorativo volte a cogliere – e talvolta mettere a confronto – le percezioni e i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti nei processi di transizione da un grado scolastico all'altro (bambini, genitori, educatori, insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria). Metodi di ricerca etnografica – quali ad esempio l'osservazione partecipante e le interviste – vengono adottate in sei studi volti a cogliere i vissuti di bambini e famiglie nei momenti di transizione dal contesto familiare a quello scolastico o dal contesto della scuola dell'infanzia a quello della scuola primaria (Kalkman & Clark, 2017; Krinninger & Schulz, 2017; Sandberg et al., 2017; Simonsson, 2015; Ackesjö, 2014-2013; Lago, 2014). Uno studio su sette, tra quelli considerati nella presente rassegna, adottano quale focus di indagine principale l'analisi delle politiche educative e del loro evolversi come chiave di lettura per interpretare le pratiche agite all'interno dei contesti educativi prescolastici e scolastici nei momenti di passaggio (Vidmar, 2017; Neaum, 2016; O'Kane, 2013; Jensen et al., 2013; Jindal-Snape & Hannah, 2013; O'Connor & Angus, 2012). Sei studi, tra quelli presi in esame, riportano gli esiti di percorsi di ricerca-formazione volti a promuovere la riflessività di educatori e insegnanti rispetto al loro agito educativo con la finalità di migliorare le pratiche educative adottate nei momenti di transizione in prospettiva maggiormente inclusiva (Picchio & Mayer, 2019; Rantavuori et al., 2017; Vonta et al. 2013; O'Kane & Hayes, 2013; Fisher, 2011; Reichmann, 2011). Infine, cinque studi utilizzano disegni di ricerca di tipo sperimentale e test standardizzati per analizzare come le prassi educative messe in atto nel momento della transizione tra scuola dell'infanzia e scuola primaria possano contribuire – o meno – a 'preparare i bambini' al grado scolastico successivo, attraverso l'acquisizione precoce di abilità cognitive e socio-emotive strumentali al loro inserimento in contesti educativi formali (Hamerslag et al., 2017; Coggi & Ricchiardi, 2014; Kiening, 2013; Doyle et al., 2012; Ahtola et al., 2012-2011).

Tabella 1. Mappatura degli studi presi in esame				
Riferimenti bibliografici dello studio	Paese	Focus di indagine	Soggetti coinvolti	Metodologia di ricerca
Ackesjö, H. (2017). 'Parent's emotional and academic attitudes towards children's transition to preschool class – dimensions of school readiness and continuity.' In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i> . Springer International Publishing, pp. 147-161.	Svezia	Vissuti e percezioni durante il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria	Genitori	Qualitativa: ricerca etnografica di tipo esplorativo che utilizza interviste in profondità
*Ackesjö, H. (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: borders, identities and (dis-) continuities. <i>International journal of transitions in childhood</i> , 7, 3-15. *Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. <i>International Journal of Early Childhood</i> , 45(3), 387-410	Svezia	Vissuti e percezioni durante il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria	Bambini	Qualitativa: ricerca etnografica (osservazioni, note di campo, interviste)
*Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? <i>Early Childhood Research Quarterly</i> , 26(3), 295-302. *Ahtola, A., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. <i>Internationa</i>	Finlandia	Competenze cognitive dei bambini in uscita dalla scuola primaria Prassi istituzionali ed educative implementate per facilitare il momento di passaggio	Bambini Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria Dirigenti scolastici	Quantitativa: somministrazione di test standardizzati volti a rilevare le competenze dei bambini in uscita dalla scuola dell'infanzia sul piano cognitivo (<i>school readiness</i>) questionari rivolti a insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria
Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a 'split system'. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 23(1), 99-111.	Belgio	Vissuti e percezioni durante il passaggio dal contesto familiare o dal nido alla scuola dell'infanzia Percezioni rispetto all'agito educativo	Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia	Qualitativa: studio esplorativo che utilizza interviste in profondità Analisi delle politiche educative come elemento di contesto in prospettiva ecologica
*Arndt, A. K., Rothe, A., Urban, M., & Werning, R. (2013). Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children—perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 21(1), 23-38. *Rothe, A., Urban, M., & Werning, R. (2014). Inclusive transition processes—considering socioeconomically disadvantaged parents' views and actions for their child's succ	Germania	Vissuti e percezioni di genitori e insegnanti nel passaggio alla scuola primaria con particolare focus sui nuclei familiari provenienti da contesti socio-economici svantaggiati	Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia	Qualitativa: studio esplorativo che utilizza interviste in ottica longitudinale
Brooks, E., & Murray, J. (2018). Ready, steady, learn: school readiness and children's voices in English early childhood settings. <i>Education 3-13</i> , 46(2), 143-156.	Regno Unito (Inghilterra)	Vissuti e percezioni di educatori, insegnanti della scuola dell'infanzia rispetto alle pratiche educative connesse alla school readiness	Insegnanti scuola dell'infanzia	Qualitativa: interviste semi-strutturate a 25 insegnanti della scuola dell'infanzia
Cecconi, L. (2012). <i>Le rappresentazioni degli insegnanti. Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia</i> . Milano: Franco Angeli.	Italia	Percezioni di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria rispetto alle transizioni educative con focus sulle tematiche relative a: come apprendono i bambini, quali sono i saperi verso i quali orientarli e metodologie didattiche adottate dagli insegnanti	Insegnanti scuola dell'infanzia e scuola primaria	Qualitativa: testimonianze, interviste, focus group) che hanno consentito di acquisire un notevole corpus testuale, sottoposto poi ad analisi del contenuto.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2014). La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia. <i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> , 1(9), 283-309.	Italia	Riflessioni a sfondo pedagogico e didattico rispetto alla <i>school readiness</i> Analisi critica degli strumenti per misurare la <i>school readiness</i>		Analisi della letteratura: comprende studi nazionali e internazionali improntati sulla misurazione della <i>school readiness</i> proposta di uno strumento di misurazione adattato al sistema educativo italiano
Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. <i>Educational Research</i> , 58(3), 247-264.	Portogallo	Analisi delle percezioni di genitori, insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria rispetto ai fattori di successo che possono contribuire a transizioni educative positive.	Genitori Insegnanti scuola dell'infanzia e insegnanti scuola primaria	Qualitativa: analisi di 14 focus group che hanno coinvolti insegnanti della scuola dell'infanzia, della primaria e i genitori
Doyle, O., Finnegan, S., & McNamara, K. A. (2012). Differential caregiver and teacher ratings of school readiness in a disadvantaged community. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 20(3), 371-389.	Irlanda	Analisi delle modalità di valutazione della <i>school readiness</i> confrontando il punto di vista degli insegnanti di scuola dell'infanzia e quello degli insegnanti di scuola primaria	Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Somministrazione del questionario <i>Short Early Development Instrument (S-EDI)</i> a 223 insegnanti di scuola dell'infanzia e 21 insegnanti della primaria
*Fisher, J. A. (2009). 'We used to play in Foundation, it was more funner': investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1. <i>Early Years</i> , 29(2), 131-145. *Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: developing good practice for transition into Key Stage 1. <i>Early Years</i> , 31(1), 31-42.	Regno Unito (Inghilterra)	Vissuti e percezioni di bambini. Genitori e insegnanti rispetto alle pratiche di transizione educativa alla primaria analisi dell'impatto che differenti strategie pedagogiche hanno sul senso di fiducia e di efficacia dei bambini nel momento delle transizioni educative.	Bambini Genitori Insegnanti scuola dell'infanzia e scuola primaria	Qualitativa: interviste in profondità Qualitativa: percorso di ricerca-formazione attraverso l'analisi delle prospettive dei bambini attraverso disegni corredati da commenti (n.2381)
Garpelin, A., Kallberg, P., Ekström, K., & Sandberg, G. (2010). How to organise transitions between units in preschool. Does it matter. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 4, 4-12.	Svezia	Analisi dei sensi pedagogici attribuiti dagli insegnanti al momento delle transizioni educative	Insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria	Qualitativa: 9 interviste in profondità
Griebel, W., Wildgruber, A., Schuster, A., & Radan, J. (2017). 'Transition to being parents of a school-child: Parental perspective on coping of parents and child nine months after school start.' In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i> . Springer International Publishing, pp. 21-36.	Germania	Analisi dei vissuti dei genitori rispetto alle transizioni educative	Genitori	Qualitativa: interviste in profondità ai genitori
Griebel, W., & Niesel, R. (2013). 'The development of parents in their first child's transition to primary school.' In Margetts, K. & Kiening, A. (Eds.) <i>International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice</i> . London: Routledge, pp. 101-110.	Germania	Analisi dei vissuti dei genitori rispetto alle transizioni educative	Genitori	Qualitativa: interviste ai genitori
Hamerslag, R., Oostdam, R., & Tavecchio, L. (2018). Inside school readiness: the role of socioemotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 26(1), 80-96.	Olanda	Analisi dei fattori emotivi e comportamentali che possono influenzare le transizioni educative	Insegnanti scuola dell'infanzia e scuola primaria	Quantitativa: utilizzo dello strumento <i>Scale for Early Transition in Schooling (ASETS)</i>
Hanke, P., Backhaus, J., Bogatz, A., & Dogan, M. (2017). 'The Transition to Primary School as a Challenge for Parents.' In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i> . Springer International Publishing, pp. 225-242.	Germania	Analisi degli effetti che la collaborazione tra servizi educativi e famiglie ha sui momenti di transizione educativa dei bambini	Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria Genitori	Mixed-methods: articolo che presenta gli esiti del progetto WirKt (www.hf.uni-koeln.de/34483)

Hellblom-Thibblin, T., Sandberg, G., & Garpelin, A. (2017). 'Obstacles and Challenges in Gaining Knowledge for Constructing Inclusive Educational Practice: Teachers' Perspectives.' In Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (Eds.) <i>Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean research</i> . Springer International Publishing, pp. 43-58.	Svezia	Analisi delle percezioni di insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria rispetto alle transizioni educative e al valore di un approccio sistemico	Insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria	Qualitativa: interviste agli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria
Jensen, A. S., Hansen, O. H. & Broström, S. (2013). 'Transition to school: Contemporary Danish perspectives.' In Margetts, K. & Kiening, A. (Eds.) <i>International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice</i> . London: Routledge, pp. 72-84.	Danimarca	Analisi delle aspettative dei bambini rispetto alla scuola primaria analisi delle modalità di acquisizione del linguaggio parte dei bambini	Bambini di scuola dell'infanzia che transiteranno alla primaria Analisi delle politiche educative	Qualitativa: osservazioni e analisi delle politiche educative
Jindal-Snape, D., & Hannah, E. F. (2013). 'Reconceptualising the inter-relationship between social policy and practice: Scottish parents' perspectives.' In Margetts, K. & Kiening, A. (Eds.) <i>International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice</i> . London: Routledge, pp. 122-132.	Regno Unito (Scozia)	Analisi delle politiche e delle pratiche educative volte a creare servizi per la prima infanzia inclusivi	Politiche educative	Qualitativa: analisi delle politiche educative
Kalkman, K., & Clark, A. (2017). Here we like playing princesses—newcomer migrant children's transitions within day care: exploring role play as an indication of suitability and home and belonging. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 25(2), 292-304.	Norvegia	Analisi dell'agency relazionale di bambini rifugiati neo-arrivati in Norvegia Identità culturale, rappresentazioni e appartenenza sociale	Bambini di scuola dell'infanzia	Qualitativa: ricerca etnografica (studio di caso attraverso narrazioni e gioco di ruolo)
*Karila, K., & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: Developing a fluent transition from preschool to school. <i>Early Years</i> , 34(4), 377-391 *Rantavuori, L., Päivi, K., Karila, K. (2017) Relational expertise in preschool–school transition. <i>Journal of Early Childhood Education Research</i> , 2, pp. 230-248.	Finlandia	Pratiche educative che creano connessioni tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria Competenze relazionali e capacità di collaborare tra insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Qualitativa: analisi del discorso rispetto alle pratiche educative che si trovano al "confine" tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria Qualitativa: percorso di ricerca- formazione attraverso analisi video dei momenti di progettazione e valutazione congiunta (22.5h)
Kienig, A. (2017). 'Transition to School from the Perspective of the Girls' and Boys' Parents.' In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i> . Springer International Publishing, pp. 163-173.	Polonia	Analisi delle possibili differenze di genere nelle transizioni educative dei bambini	Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Quantitativa: questionario per genitori e insegnanti (20 domande)
Kienig, A. (2013). 'Children's transition from kindergarten to primary school.' In Margetts, K. & Kiening, A. (Eds.) <i>International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice</i> . London: Routledge, pp. 22-32.	Polonia	Riflessioni sul valore dell'educazione all'infanzia come fattore inclusivo e protettivo per garantire un futuro di successo ai bambini	Politiche educative / sistema educativo polacco	Qualitativa: analisi contestualizzata del sistema educativo
Krinninger, D., & Schulz, M. (2017). 'Connected Dynamics: Theoretical and Empirical Perspectives on Family Life and the Transition to School'. In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i> . Springer International Publishing, pp. 101-116.	Germania	Analisi delle transizioni educative orizzontali tra casa e servizi educativi per l'infanzia	Genitori Insegnanti scuola dell'infanzia Insegnanti scuola primaria	Qualitativa: ricerca etnografica

Lago, L. (2014). Time for transition: The use of future in the transition from preschool class to first grade. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 7, 26-34. 24	Svezia	Analisi dell'uso dei verbi al tempo futuro negli scambi quotidiani tra insegnanti e bambini per costruire il senso della transizione educativa	Bambini Insegnanti scuola dell'infanzia	Qualitativa: ricerca etnografica e interviste
Markström, A. M., & Simonsson, M. (2017). Introduction to preschool: strategies for managing the gap between home and preschool. <i>Nordic Journal of Studies in Educational Policy</i> , 3(2), 179-188.	Svezia	Analisi delle percezioni degli insegnanti della scuola dell'infanzia rispetto alle pratiche di transizione orizzontale tra casa e servizio educativo. Analisi di come si costruisce la relazione tra insegnanti di scuola dell'infanzia e genitori negli scambi quotidiani	Insegnanti della scuola dell'infanzia	Qualitativa: analisi del discorso
Neaum, S. (2016). School readiness and pedagogies of Competence and Performance: theorising the troubled relationship between early years and early years policy. <i>International Journal of Early Years Education</i> , 24(3), 239-253.	Regno Unito	Analisi di come gli aspetti legislativi influiscono su approcci pedagogici adottati per facilitare la transizione tra scuola dell'infanzia e primaria	Politiche educative	Qualitativa: analisi delle politiche educative
O'Connor, D., & Angus, J. (2014). Give Them Time—an analysis of school readiness in Ireland's early education system: a Steiner Waldorf Perspective. <i>Education 3-13</i> , 42(5), 488-497.	Irlanda	Riflessioni sui rischi legati a precocizzazione degli apprendimenti partendo dalle teorie di Steiner	Politiche educative, curricula scolastici	Qualitativa: analisi delle politiche educative e dei curricula scolastici
O'Farrelly, C., & Hennessy, E. (2014). Watching transitions unfold: a mixed-method study of transitions within early childhood care and education settings. <i>Early Years</i> , 34(4), 329-347.	Irlanda	Analisi dei vissuti di bambini e genitori durante il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria	Bambini e genitori	Qualitativa: studio esplorativo con interviste semi-strutturate con i genitori e osservazioni strutturate del comportamento dei bambini (n=7)
*O'Kane, M. (2013). 'The transition from preschool to primary school in Ireland: A time of change.' In Margetts, K. & Kiening, A. (Eds.) <i>International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice</i> . London: Routledge, pp. 29-37. *O'Kane, M., & Hayes, N. (2013). The Child Snapshot—A Tool for the Transfer of Information on Children from Preschool to Primary School. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 6, 28-36.	Irlanda	Analisi del sistema educativo in Irlanda e dell'influenza che questo può avere sui significati attribuiti alle transizioni da parte degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria Creazione di uno strumento (Child Snapshot) che faciliti il trasferimento di informazioni rispetto ai bambini dalla scuola dell'infanzia alla primaria, con l'obiettivo di sostenere la collaborazione interprofessionale tra i due contesti educativi e allo stesso tempo sostenere i bambini nella transizione tra i due contesti	Insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria	Qualitativa: percorso di ricerca-formazione (somministrazione e analisi dei risultati prodotti di un possibile strumento per il trasferimento delle informazioni rispetto ai bambini dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria)
Peleman, B., Van Avermaet, P. & Vandenbroeck, M. (2019). <i>De overgang naar de kleuterschool voor kinderen uit gezinnen in armoede. [The transition to preschool for children from families living in poverty]</i> Gent: Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek – Steunpunt Diversiteit en leren, UGent. https://biblio.ugent.be/publication/8601480	Belgio	Analisi delle transizioni educative in Belgio in un'ottica orientata all'inclusione sociale	Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria Genitori	Qualitativa: video-elicited focus groups con insegnanti e genitori

Picchio, M., & Mayer, S. (2019). Transitions in ECEC services: the experience of children from migrant families. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 1-12.	Italia	Studio dei processi di ambientamento di un gruppo di bambini provenienti da famiglie migranti nel momento di transizione orizzontale tra casa e servizio Analisi delle strategie e delle competenze adottate dai bambini per affrontare le difficoltà legate alle transizioni educative	Insegnanti di scuola dell'infanzia Bambini	Qualitativa: percorso di ricerca-formazione attraverso osservazioni etnografiche e registrazione video delle esperienze dei bambini nei momenti di vita quotidiana del servizio
Reichmann, E. (2011). The transition from German kindergarten to primary School: Parents' role in the transition process. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 5, 22-32.	Germania	Analisi delle transizioni educative dall'infanzia alla primaria partendo dalle percezioni dei genitori	Genitori	Qualitativa: analisi interviste in profondità (storie di vita)
Sandberg, G., Ekström, K., Hellblom-Thibblin, T., Kallberg, P., & Garpelin, A. (2017). 'Educational Practices and Children's Learning Journeys from Preschool to Primary School.' In Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (Eds.) <i>Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean research</i> . Springer International Publishing, pp. 239-253.	Svezia	Analisi delle principali sfide che i bambini affrontano nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria	Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Qualitativa: ricerca etnografica con osservazioni nei servizi, interviste semi-strutturate e focus group
Simonsson, M. (2015). The role of artefacts during transition into the peer group: 1-to 3-year-old children's perspective on transition between the home and the preschool in Sweden. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 8, 14-24. 25	Svezia	Analisi delle pratiche di ambientamento dei bambini durante le transizioni tra casa e servizio educativo per l'infanzia; focus sulla capacità dei bambini di gestire le loro prime relazioni con i pari	Bambini Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria	Qualitativa: analisi del discorso (interviste) e osservazioni etnografiche
Sollars, V. & Mifsud, S. (2016) When the bell rings, you can talk: experiencing the preschool to school transition. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 9, 3-19.	Malta	Analisi delle transizioni educative nel contesto scolastico maltese e le possibili implicazioni che queste transizioni possono avere sul futuro educativo dei bambini	Bambini Insegnanti scuola dell'infanzia e primaria	Qualitativa: analisi interviste
Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 25(2), 243-257.	Belgio	Riflessioni rispetto alle implicazioni che l'approccio della <i>school readiness</i> produce sulle pratiche di passaggio alla scuola dell'infanzia	Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia	Qualitativa: 10 video-elicited focus group con genitori migranti e 3 focus group con gli insegnanti della scuola dell'infanzia
Vidmar, M. (2017) <i>Prehod iz vrta v šolo: pogledi in izivi</i> . [Transitions from ECEC to primary school: challenges and future perspectives]. Pedagogical Institute of Slovenia: Centre for Evaluation Studies.	Slovenia	Analisi delle transizioni educative tra infanzia e primaria nel contesto sloveno con particolare attenzione alle peculiarità contestuali e politiche della realtà presa in esame	Bambini Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Qualitativa: analisi delle politiche educative

<p>Vonta, T., Rutar, s., Gril, A., Režek, M., Jager, J., Zgonec, P., Baranja, S. (2013). <i>Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov</i>. [Let's start at the beginning: the contribution of preschool programmes to social inclusion of Romani] Ljubljana: Pedagoški inštitut. www.khetanes.si/doc/Rezultati/PUBLIKACIJE/Za%C4%8Dnimo%20na%20zacetku_elektronska%20izdaja_zasciteno.pdf</p>	Slovenia	<p>Analisi dei programmi prescolastici per sostenere transizioni inclusive con particolare riferimento a comunità Rom</p>	<p>Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria</p>	<p>Qualitativa: percorso di ricerca-formazione (Report di ricerca)</p>
<p>Wickett, K. (2017). 'Are We All Talking the Same Language? Parents, Practitioners and Teachers Preparing Children to Start School.' In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i>. Springer International Publishing, pp. 175-191.</p>	Regno Unito	<p>Analisi di come i bambini vengono sostenuti da genitori e insegnanti nell'affrontare le transizioni educative Influenza delle politiche educative sulle pratiche di transizione tra scuola dell'infanzia e primaria</p>	<p>Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia Insegnanti scuola primaria</p>	<p>Qualitativa: analisi interviste con genitori e insegnanti</p>
<p>*Wilder, J., & Lillvist, A. (2017a). 'Collaboration in transitions from preschool: Young children with intellectual disabilities.' In Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (Eds.) <i>Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean research</i>. Springer International Publishing, pp. 59-74. *Wilder, J., & Lillvist, A. (2017b). Hope, Despair and Everything in Between – Parental Expectations of Educational Transition for Young Children with Intellectual Disability. In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i>. Springer International Publishing, pp. 51-66.</p>	Svezia	<p>Analisi delle transizioni educative dei bambini con disabilità intellettiva, concentrandosi in particolare sulla collaborazione tra le diverse figure educative coinvolte Analisi delle aspettative di genitori di bambini con disabilità intellettiva rispetto al momento della transizione educativa</p>	<p>Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia Insegnanti scuola primaria</p>	<p>Qualitativa: analisi interviste con genitori e insegnanti</p>

* studi collegati in quanto afferenti allo stesso progetto di ricerca

4. Sintesi narrativa dei risultati emersi

4.1 *Le transizioni dal punto di vista dei bambini*

La meta-analisi dei risultati delle ricerche che si sono focalizzate sui vissuti e sulle esperienze dei bambini hanno rivelato che possono esserci alcuni fattori che rischiano di ostacolare il passaggio da un contesto educativo a quello successivo. In primo luogo, dalle ricerche emerge che gli aspetti educativi legati alla gestione del tempo e all'organizzazione dello spazio, per esempio, cambiano drasticamente nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria e questo rende il nuovo contesto – e le sue regole implicite – difficilmente leggibili per i bambini.

A questo proposito, gli esiti di tali studi suggeriscono che garantire un certo grado di continuità nell'organizzazione e nelle modalità di fruizione degli spazi potrebbe agevolare i bambini nella fase di ambientamento, favorendo una graduale familiarizzazione con le nuove routines educative e un maggior grado di autonomia nel nuovo contesto (Sollars & Mifsud, 2016). Il passaggio verso un nuovo ambiente educativo segna un cambiamento importante anche per quanto riguarda le regole istituzionali e le aspettative implicite degli insegnanti, rappresentando per i bambini una sfida in termini psicologici ed emotivi. Nella transizione dal nido alla scuola dell'infanzia – così come dalla scuola dell'infanzia alla primaria – si assiste infatti al passaggio da esperienze di apprendimento prevalentemente basate sull'iniziativa dei bambini (progettazione a partire dall'interesse dei bambini) ad attività educative prevalentemente etero-dirette dall'adulto e incentrate su processi di insegnamento sempre più formalizzati volti a promuovere nei bambini il raggiungimento di traguardi pre-determinati (progettazione a partire dagli obiettivi curriculari predefiniti). Questi cambiamenti sostanziali, se non adeguatamente accompagnati attraverso una progettualità intenzionale da parte di educatori e insegnanti, rischiano di generare nei bambini un senso di spaesamento e di perdita di controllo sull'ambiente di apprendimento, aspetto questo che va ad incidere sulla loro agentività e, di conseguenza, sulla loro capacità di mostrarsi soggetti competenti rispetto alle aspettative implicite degli adulti nel nuovo contesto. In tal senso, alcune ricerche sottolineano come il passaggio alla scuola dell'infanzia sia ancora più impegnativo per i bambini che non hanno frequentato il nido e che non hanno familiarità con la lingua parlata nel contesto educativo (Picchio & Mayer 2019; Kalkman & Clark, 2017). Se si considera che i bambini con background migratorio o provenienti da contesti di svantaggio socio-culturale tendono ad essere meno presenti nei contesti educativi per la prima infanzia per questioni legate all'accessibilità di questi ultimi (Lazzari & Vandebroek, 2012), appare evidente come il momento di passaggio dal contesto familiare alla scuola dell'infanzia rischi di trasformarsi in un'esperienza che produce risvolti negativi – sia sul versante della socializzazione sia su quello degli apprendimenti - soprattutto per quei bambini che necessiterebbero di una maggior attenzione e supporto dal punto di vista educativo.

Le ricerche condotte in Belgio mostrano come la fase di inserimento alla scuola dell'infanzia risulti essere un'esperienza particolarmente stressante soprattutto per i bambini più piccoli (2 anni e mezzo) e per coloro che appartengono a gruppi socialmente svantaggiati. La mancanza di personale in numero sufficiente a garantire un rapporto adulto-bambino adeguato nel corso dell'intera giornata – in combinazione con

un approccio pedagogico che privilegia gli aspetti legati all'apprendimento cognitivo rispetto a quelli legati alla cura e alla relazione - crea una situazione in cui i bambini che non possiedono già buone competenze sul piano linguistico, dell'autonomia personale e dell'autoregolazione emotiva rischiano di incontrare diverse difficoltà nell'inserirsi all'interno del gruppo sezione (Amerijckx & Humblet, 2015; Peleman, Van Avermaet, & Vandebroek, 2019). In un precedente studio condotto nel contesto danese, Broström (2005) ha usato il termine "shock culturale" per riferirsi a tale situazione. Gli esiti di questi studi ci portano a rilevare come, ancora oggi, molti bambini vivano il passaggio alla scuola dell'infanzia o alla scuola primaria come uno shock culturale, in quanto le sfide che devono affrontare nella fase di transizione tendono ad ostacolare - piuttosto che a stimolare - il loro percorso di sviluppo, creando ripercussioni negative sulle loro traiettorie di apprendimento.

Parallelamente, nella fase di passaggio da un ambiente educativo all'altro, i bambini sembrano sperimentare un cambiamento fondamentale nella percezione della loro identità: mentre erano abituati ad essere percepiti come bambini competenti e autonomi dagli insegnanti presenti nella scuola dell'infanzia, spesso tendono ad essere percepiti come "novizi" dagli insegnanti della scuola primaria. Questi aspetti richiamano educatori e insegnanti a porre una maggior attenzione rispetto alla co-progettazione dei momenti di transizione in una prospettiva di continuità educativa, ripensando le proprie pratiche all'interno di un approccio pedagogico maggiormente coerente (Ackesjö, 2014; Fisher, 2011), in quanto la mancanza di continuità educativa rischia di impattare maggiormente proprio sui bambini provenienti da background sociali svantaggiati.

Inoltre, il fatto che l'inserimento in un nuovo gruppo di coetanei implichi una ridefinizione dei ruoli sociali e dell'identità dei bambini non deve essere sottovalutato. Analizzando i vissuti dei bambini che hanno preso parte ad uno studio svedese, è emerso che l'elemento maggiormente problematico, rispetto alla transizione dalla scuola dell'infanzia alla primaria, non è stato tanto l'incontro con il nuovo contesto scolastico, piuttosto la separazione dal loro gruppo di amici e il drastico cambiamento di routine condivise. In questo senso, la discontinuità sociale nelle transizioni sembra essere l'aspetto critico più rilevante dal punto di vista dei bambini. Per i bambini, "continuare ad appartenere ad una comunità, dove i rapporti con i coetanei sono già stabiliti, sembra porre le basi per una transizione positiva al grado scolastico successivo" (Ackesjö, 2014; p. 10).

Allo stesso tempo, i risultati di ricerca mostrano anche che un certo grado di discontinuità - nel modo in cui si svolge la quotidianità della vita scolastica e in cui sono organizzate le attività educative - non sia necessariamente percepito in modo negativo dai bambini, se vengono create condizioni favorevoli, in termini di approcci pedagogici coerenti, che consentono loro di affrontare tale aspetto come una sfida che fa parte del loro percorso di crescita. In questo senso, i bambini sembrano aspettarsi e desiderare un certo grado di discontinuità. Ad esempio, i risultati dello studio condotto da Fisher (2011) - che indaga le prospettive dei bambini attraverso disegni corredati da commenti (n=2381) - mettono in luce come la maggior parte dei essi abbia espresso aspettative positive sul passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria. Dalle parole dei bambini emerge, ad esempio, il desiderio di diventare più grandi, di imparare cose più difficili o di conoscere e scoprire nuovi spazi. Dall'altro lato, sono state espresse anche aspettative negative e preoccupazioni (n=571 su 2381), con particolare riferimento alla separazione dagli ami-

ci e dagli insegnanti che per loro rappresentavano un importante punto di riferimento (Fisher, 2011).

Infine, dall'analisi degli studi inclusi in questa rassegna è emerso come i vissuti e punti di vista dei bambini con background migratorio siano di rado presi in esame nelle ricerche condotte in ambito europeo sul tema delle transizioni educative, in quanto sono stati identificati solo due studi con questo focus. Tra questi, lo studio Kalkman & Clark (2017) si concentra sull'agency relazionale di bambini rifugiati neo-arrivati in Norvegia mettendo in luce come il gioco simbolico possa fungere da "luogo privilegiato" – nel contesto della scuola dell'infanzia – in cui l'identità e l'appartenenza possono essere agite con specifico riferimento ai processi di creazione di senso e di significati condivisi all'interno del gruppo dei pari. Lo studio di Picchio & Mayer (2019) invece si sofferma sull'analisi delle difficoltà incontrate dai bambini con background migratorio nella fase di transizione dal contesto familiare a quello della scuola dell'infanzia – così come sulle competenze che gli stessi bambini attivano per superarle – con l'obiettivo di supportare educatori e insegnanti nel rendere le loro pratiche educative maggiormente inclusive attraverso percorsi di ricerca-formazione. In entrambi gli studi, il supporto offerto dai ricercatori – in termini di restituzione e analisi delle dinamiche di interazione tra bambini e tra adulti e bambini – si è rivelato cruciale per promuovere processi di riflessività collegiale capaci di alimentare una maggior consapevolezza interculturale tra gli educatori e gli insegnanti coinvolti nel percorso. In particolare la restituzione, da parte dei ricercatori, delle modalità attraverso le quali i bambini migranti agivano – attraverso la comunicazione non verbale – la loro intenzionalità nell'interazione con i pari e con gli adulti presenti nel contesto educativo, ha promosso una maggior capacità di lettura, da parte degli educatori e insegnanti, delle iniziative spontanee dei bambini. A sua volta, questa nuova assunzione di consapevolezza ha portato i gruppi di lavoro a rivedere e modificare le prassi educative consolidate per rendere il loro agito maggiormente proattivo rispetto ai bisogni dei bambini con background migratorio e al tempo stesso maggiormente responsivo rispetto alle loro potenzialità. In entrambi gli studi si sottolinea, inoltre, l'importanza del ruolo del ricercatore come facilitatore che accompagna educatori e insegnanti nel processo di elaborazione di nuove strategie volte a sostenere i bambini migranti nelle fasi di transizione dal contesto familiare a quello educativo e scolastico.

4.2 Le transizioni dal punto di vista dei genitori

I risultati della ricerca evidenziano che il momento di passaggio alla scuola primaria è percepito come un evento critico non solo da parte dei bambini ma anche da parte dei loro genitori (Griebel et al., 2017; Wilder & Lillvist, 2017b; Krinninger & Schulz, 2017). Mentre i genitori che hanno figli più grandi che già frequentano la scuola dell'obbligo - e quindi hanno acquisito familiarità con le aspettative implicite della scuola - sembrano percepire prevalentemente il loro ruolo in termini di "preparazione del figlio alla scuola primaria", in modo che sia autonomo e pronto per il suo ingresso nel nuovo ambiente educativo, le percezioni dei genitori che si trovano ad affrontare questo passaggio per la prima volta, sembrano essere per lo più focalizzate sui "bisogni emotivi e di cura" del loro bambino (Ackesjö, 2017; Fisher, 2011).

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, l'analisi delle ricerche prese in esame met-

te in luce come i genitori che si trovano ad affrontare il passaggio dei loro figli alla scuola primaria condividano preoccupazioni simili indipendentemente dai diversi contesti nazionali in cui sono stati svolti gli studi (Van Laere & Vandenbroeck, 2017; Ackesjö, 2017; Griebel et al., 2017; Hanke et al., 2017; Wilder & Lillvist, 2017b; Correia & Marques-Pinto, 2016; Sollars & Mifsud, 2016; Griebel & Nielsen, 2013; Fisher, 2011):

- preoccupazioni legate alle richieste di adattamento del bambino a un nuovo ambiente caratterizzato da esigenze e aspettative scolastiche crescenti (in contrasto con l'approccio ludico all'apprendimento adottato nella scuola dell'infanzia),
- preoccupazioni relative alla sicurezza emotiva e alla cura del bambino all'interno di gruppi classe più ampi,
- preoccupazioni legate alla mancanza di continuità nei rapporti sociali e di amicizia che il bambino aveva consolidato alla scuola dell'infanzia.

I risultati di ricerca presentati in questa sede mostrano una certa ambivalenza. Da un lato, il desiderio dei genitori di sostenere i loro figli ad inserirsi in modo positivo nel nuovo ambiente, aiutandoli pertanto ad interiorizzare le aspettative e le norme del sistema scolastico formale. Tuttavia, al tempo stesso, i genitori temono che le esigenze socio-emotive dei loro bambini non siano adeguatamente tenute in conto dagli insegnanti per via della maggiore attenzione all'apprendimento formale che caratterizza il contesto della scuola primaria rispetto a quello della scuola dell'infanzia. È interessante notare come i risultati degli studi che indagano sia la prospettiva delle famiglie sia quella degli insegnanti di scuola primaria rivelino che - mentre i genitori attribuiscono grande importanza alle funzioni di supporto e di cura da parte degli insegnanti - gli insegnanti tendono a percepire il loro ruolo professionale soprattutto in relazione alle pratiche legate all'insegnamento e volte a promuovere l'apprendimento degli alunni sul piano cognitivo.

La dimensione e l'organizzazione delle classi rappresentano ulteriori elementi importanti per i genitori, in particolare in relazione alla capacità dell'insegnante di stabilire un rapporto significativo e profondo con ciascun bambino. La paura dei genitori è relativa al fatto che in una classe numerosa l'insegnante incontrerà maggiori difficoltà nel riuscire a valorizzare le caratteristiche individuali di ogni bambino. Tuttavia, per quanto riguarda le aspettative dei genitori verso il nuovo contesto educativo, dallo studio di Van Laere & Vandenbroeck (2017) emerge che mentre i genitori considerano la diversità dei background di provenienza dei bambini in termini di arricchimento personale e sociale, gli insegnanti tendono a percepire tale eterogeneità come un ostacolo allo svolgimento del lavoro didattico, inteso come attività strutturata e guidata dall'insegnante.

Infine, i risultati degli studi che esplorano le esperienze vissute dai genitori nei momenti di passaggio evidenziano che il sostanziale cambiamento dei modelli di comunicazione con le famiglie tra la scuola dell'infanzia e primaria, di fatto ostacola la creazione di rapporti di fiducia tra genitori e insegnanti. Mentre nei servizi educativi per l'infanzia i genitori sono incoraggiati ad accompagnare i loro figli in sezione - permettendo in questo modo uno scambio pressoché quotidiano con le figure educative di riferimento - alla scuola primaria solitamente ci si aspetta che i genitori lascino i loro figli all'ingresso dell'edificio fin dal primo giorno di frequenza, interrompendo bruscamente quel dialogo quotidiano con l'insegnante che caratterizzava il grado scolastico precedente. Questo cambiamento sostanziale fa sì che i genitori incontrino, alla scuola primaria, maggiori difficoltà nel mantenere e consolidare i contatti con gli insegnanti rispetto

alla scuola dell'infanzia. Inoltre, nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria gli scambi genitori-insegnanti tendono a diventare più formali e unidirezionali, al punto che le occasioni di dialogo e condivisione avvengono per lo più secondo un calendario predefinito di colloqui istituzionali stabiliti dalla scuola. Questo limita notevolmente la possibilità dei genitori di relazionarsi con gli insegnanti della scuola primaria e di costruire alleanze educative volte a sostenere il benessere psico-sociale dei bambini. In tal senso, gli esiti delle ricerche prese in esame indicano che queste dimensioni organizzative e istituzionali hanno un impatto negativo sulla possibilità di stabilire relazioni di fiducia, improntate sulla reciprocità e sul dialogo, tra genitori e insegnanti fin dall'inizio (Wickett, 2017; Wilder & Lillvist, 2017b; Correia & Marques-Pinto, 2016; Rothe et al., 2014; Arndt et al., 2013).

Le sfide legate all'instaurarsi di un rapporto di fiducia tra genitori e insegnanti sembrano essere particolarmente importanti quando sono coinvolti bambini e famiglie appartenenti a gruppi vulnerabili e a rischio di esclusione sociale (Wilder & Lillvist, 2017a - 2017b; Rothe et al., 2014; Rothe et al., 2014; Vonta et al., 2013). Ad esempio, gli studi condotti in Svezia (Wilder & Lillvist, 2017a - 2017b) evidenziano come, nonostante una retorica che sottolinea l'importanza di valorizzare la conoscenza e l'esperienza che i genitori possiedono rispetto ai propri figli, nei casi di bambini con disabilità non sempre i vissuti dei genitori vengano completamente accolti dagli insegnanti di scuola primaria. Mentre i genitori attribuiscono grande importanza all'instaurarsi di rapporti di 'fiducia' con educatori e insegnanti per essere sostenuti nel fare le scelte più adatte per il loro bambino, spesso accade che gli insegnanti decidano di coinvolgere i genitori più sul piano istituzionale e sul piano legato allo stato di salute psico-fisica del bambino (i.e. certificazioni) piuttosto che prestare attenzione alle esperienze che i genitori vorrebbero condividere. Questo rischia di causare nelle famiglie che hanno bambini con disabilità la percezione di essere esclusi dalle scelte educative che riguardano il futuro scolastico del loro bambino generando tensioni e preoccupazioni in quanto i genitori non percepiscono sostegno da parte degli insegnanti con cui interagiscono.

I risultati degli studi che esplorano il punto di vista dei genitori rispetto alle pratiche agite e nei momenti di passaggio sulle transizioni fanno luce anche sui fattori di protezione legati a questo importante cambiamento. In particolare, dagli studi emerge che per i genitori può essere estremamente utile ricevere in anticipo le informazioni sull'organizzazione e sulle possibili "aspettative" (istituzionali, educative) della scuola primaria e ricevere consigli su come sostenere i loro bambini durante il momento di passaggio, unitamente alla possibilità per i genitori di partecipare attivamente ai processi decisionali che accompagnano tale transizione (Griebel et al., 2017; Griebel & Nielsen, 2013; Hanke et al. 2017).

Per esempio, il progetto di ricerca *WirKt* condotto in Germania ha messo in luce che quanto più è stretta e intensa la collaborazione tra le istituzioni educative (scuola dell'infanzia e scuola primaria) durante il periodo di transizione, tanto più forti sono gli effetti positivi sui genitori in termini di sostegno percepito. Le ricerche mettono in evidenza che un buon livello di collaborazione tra servizi educativi e tra questi e le famiglie è possibile solo se le tradizionali attività legate ai momenti di transizione che vengono attuate nella maggior parte dei contesti - come le visite dei bambini al nuovo contesto educativo e lo scambio di informazioni rispetto ai bambini - si integrano con una serie

di azioni che prevedono il coinvolgimento di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria in processi riflessivi condivisi. Tali attività possono essere riconducibili a:

progettazione e realizzazione congiunta di percorsi volti a rendere maggiormente graduale per i bambini il passaggio da un contesto educativo all'altro (progetti di continuità, condivisione della documentazione pedagogica, osservazioni reciproche rispetto a metodologie educative e didattiche utilizzate nei due contesti)

colloqui preliminari con i genitori, progettati e realizzati in modo congiunto dagli insegnanti di scuola dell'infanzia (che hanno accompagnato il bambino nel percorso educativo precedente) e quelli di scuola primaria (che accoglieranno il bambino nel nuovo ambiente).

I genitori che hanno sperimentato esperienze di transizione educativa in contesti più collaborativi, non solo si sono dimostrati molto più soddisfatti, ma hanno anche riferito di essersi sentiti più preparati e sostenuti nell'affrontare i cambiamenti. In tal senso, la collaborazione tra insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria ha reso più graduale la transizione per i bambini, riducendo al contempo le preoccupazioni dei genitori durante la fase di passaggio (Hanke et al. 2017).

4.3 Le transizioni dal punto di vista degli insegnanti

4.3.1 Rischi connessi all'approccio della *school readiness*

Gli studi che prendono in esame le transizioni dal punto di vista degli insegnanti che lavorano all'interno delle scuole dell'infanzia e della scuola primaria sono incentrati perlopiù sull'analisi dei loro vissuti e delle loro percezioni rispetto alla continuità. Nel complesso, dagli studi presi in esame, emerge in modo trasversale una crescente attenzione di educatori e insegnanti rispetto ai pre-requisiti che i bambini dovrebbero possedere, specialmente quando questi si preparano ad accedere al contesto educativo successivo (Van Laere & Vandenbroeck, 2017; Hellblom-Thibblin et al., 2017; Hamerslag et al., 2018; Amerijckx & Humblet, 2015; Rothe et al., 2014; Arndt et al., 2013). Tali percezioni sembrano essere riconducibili al paradigma della *school readiness*; paradigma che ha assunto una rilevanza sempre più accentuata nei programmi di riforma del settore educativo prescolastico in diversi Paesi a seguito del progressivo affermarsi degli studi sul ritorno dell'investimento economico a livello internazionale (Lazzari & Vandenbroeck, 2012). Nella prospettiva della *school readiness* l'idea centrale è che il grado precedente frequentato dai bambini debba essere considerato propedeutico a quello successivo.

All'interno di una prospettiva che pone l'attenzione principalmente sulla preparazione scolastica, la scuola dell'infanzia è intesa come un "luogo" funzionale a ciò che viene dopo. In questo senso, gli approcci di apprendimento formalizzati sono considerati prioritari rispetto ad un approccio educativo olistico in cui aspetti legati all'apprendimento, alla cura e al gioco sono reciprocamente integrati. Sebbene gli approcci incentrati su un apprendimento di tipo formalizzato siano stati fortemente criticati dalle ricerche pedagogiche - in quanto rischiano inevitabilmente di generare effetti controproducenti come la precocizzazione degli apprendimenti formali (Moss, 2013) e l'indebolimento della partecipazione democratica dei bambini e delle famiglie (Vandenbroeck, De Stercke e Gobeyn, 2013) - gli studi presi in esame in questa rassegna evidenziano tale approccio

sia ancora fortemente radicato nelle politiche e nelle pratiche educative. In questo senso, gli esiti degli studi presi in esame mettono in luce come nell'ultimo decennio l'approccio della scolarizzazione precoce (*school readiness*) abbia riscosso un'attenzione crescente nel dibattito politico non solo in quei paesi in cui il rapporto tra educazione prescolare e scuola dell'obbligo è stato tradizionalmente concepito all'interno di tale paradigma – come per esempio l'Inghilterra (Brooks and Murray, 2018; Wickett, 2017; Neaum, 2016), i Paesi Bassi (Hamerslag et al., 2017) e la Polonia (Kiening, 2013) – ma anche in quei paesi dove i servizi per l'infanzia sono stati tradizionalmente concepiti all'interno di un paradigma antitetico, come quello della pedagogia sociale, che valorizza lo sviluppo olistico e il protagonismo dei bambini nei loro processi di apprendimento – come per esempio la Svezia e la Danimarca (Pramling Samuelsson e Sheridan, 2010; Jensen, Hensen e Brostrom, 2013). Tale cambiamento è attestato dal fatto che i programmi di alfabetizzazione precoce e di acquisizione formale del linguaggio stanno progressivamente guadagnando terreno all'interno dei servizi per l'infanzia, producendo effetti controversi sulle pratiche educative agite da educatori e insegnanti in questi contesti (Jensen, Hensen e Brostrom, 2013).

Allo stesso tempo, il paradigma della “*school readiness*” sta divenendo parte integrante delle pratiche istituzionali che accompagnano i bambini sia nel passaggio alla scuola primaria, sia nel passaggio dal contesto familiare a quello scolastico. Si tratta di una tendenza particolarmente preoccupante, poiché la ricerca ci mostra quanto l'idea che i bambini debbano essere preparati alla scuola metta a rischio soprattutto la partecipazione democratica dei bambini e delle famiglie provenienti da background sociali più svantaggiati, contribuendo in modo non intenzionale a rafforzare le disuguaglianze sociali già esistenti piuttosto che contrastarle (Brooks & Murray, 2018; Wilder & Lillvist, 2017; Van Laere & Vandenbroeck, 2017; Amerijckx & Humblet, 2015; Rothe et al. 2014).

Un esempio di tali problematiche viene riportato dai risultati degli studi condotti in Belgio i quali hanno confermato quanto le aspettative legate alla *school readiness* possano generare disuguaglianze educative quando si tratta delle esperienze dei bambini in età prescolare, con possibili ripercussioni negative anche a lungo termine. Questo rischio è legato soprattutto al fatto che già alla scuola dell'infanzia gli insegnanti partono dal presupposto che tutti i bambini siano in grado di padroneggiare la lingua, sappiano relazionarsi in modo autonomo con i coetanei e che abbiano familiarità con il “curriculum implicito” sotteso alle pratiche educative che scandiscono la quotidianità dei servizi educativi (regole, routines, modalità di partecipazione alle attività). Ciò implica che i bambini i cui genitori non hanno familiarità con la cultura scolastica e le sue aspettative corrono il rischio di incontrare ostacoli e difficoltà nell'interfacciarsi alle prassi istituzionali tipiche di tali contesti (Peleman, Van Avermaet, & Vandenbroeck, 2019)

Diventa evidente che un'altra difficoltà associata agli approcci educativi centrati sulla *school readiness* sia legata alla possibilità che gli insegnanti adottino involontariamente pratiche educative non inclusive, che tendono a normalizzare o marginalizzare le diversità. Studi condotti in Germania e in Svezia mostrano come l'eterogeneità in termini di abilità, lingua e background socio-culturale di provenienza dei bambini rischi di rappresentare un potenziale ostacolo soprattutto nelle fasi di ingresso alla scuola primaria. Il problema principale sembra essere legato al passaggio da un approccio pedagogico olistico incentrato sulla relazione, sul gioco e sull'esplorazione tipico

della scuola dell'infanzia – dove la diversità dei bambini tende ad essere vista come una risorsa – a un approccio didattico centrato sul raggiungimento di esiti di apprendimento predeterminati e legati ai contenuti disciplinari tipici della scuola primaria. Questo focus sui contenuti disciplinari a discapito di una visione più globale del bambino spesso porta ad un'involontaria stigmatizzazione delle diversità e all'applicazione di pratiche educative non inclusive (Hellblom-Thibblin et al., 2017; Rothe et al. 2014). In tal senso, gli studi di Wickett (2017), Markström & Simonsson (2017) e Arndt et al. (2013) fanno luce su come le aspettative legate al modello anticipatorio della *school readiness* minino la collaborazione tra insegnanti e genitori, in quanto la partecipazione di questi ultimi viene considerata come prettamente funzionale agli obiettivi educativi predefiniti dalle istituzioni scolastiche: in questa prospettiva, uno dei possibili rischi è la strumentalizzazione della partecipazione delle famiglie nei processi decisionali (Popkewitz, 2003). Si potrebbe pertanto sostenere che la progressiva attenzione alla preparazione dei bambini per il passaggio al grado scolastico successivo rischi di ostacolare l'adozione di approcci e pratiche inclusive proprio perché tende ad escludere – dai processi decisionali implementati nei contesti scolastici così come dal più ampio dibattito pedagogico – proprio i vissuti di quei bambini e di quelle famiglie che provengono da gruppi socialmente svantaggiati, riducendo così la loro agentività nei processi educativi (Brooks & Murray, 2018; Neaum, 2016).

4.3.2 La continuità educativa nelle parole degli insegnanti: fattori che possono ostacolare o promuovere la collaborazione inter-professionale nei momenti di passaggio

Mentre nella sezione precedente sono stati presi in esame gli studi in cui le percezioni delle insegnanti rispetto ai momenti di transizione sono riconducibili al paradigma della *school readiness*, in questa sezione saranno presi in esame gli esiti di un secondo filone di studi in cui le percezioni delle insegnanti rispetto ai momenti di transizione sono riconducibili al paradigma della continuità educativa. Dai risultati di tali studi (Hellblom-Thibblin et al., 2017; Sandberg et al., 2017; Vidmar, 2017; Rantavuori et al., 2017; Karila & Rantavuori, 2014; O'Kane & Hayes, 2013; O'Kane, 2013; Cecconi, 2012; Fisher, 2011) emergono alcuni fattori che secondo gli insegnanti rischiano di ostacolare le transizioni educative dei bambini.

In primo luogo, le diverse tradizioni educative, le visioni pedagogiche e le culture istituzionali che caratterizzano la storia e l'evoluzione dei contesti educativi implicano che gli approcci e le pratiche pedagogiche messe in atto facciano riferimento a “concezioni dell'apprendimento” e “immagini del bambino” che potrebbero essere molto lontane tra loro (Hellblom-Thibblin et al., 2017; Sandberg et al., 2017; Vidmar, 2017; Karila & Rantavuori, 2014). La pratica educativa-pedagogica messa in atto nei contesti educativi per la prima infanzia si basa generalmente su un approccio olistico incentrato sul bambino, che valorizza il gioco, l'esplorazione dell'ambiente, la curiosità e i suoi interessi come fonte di apprendimento: in questa prospettiva, l'osservazione delle esperienze e delle interazioni dei bambini diventa il punto di partenza per la progettazione educativa. Al contrario, un approccio basato su risultati di apprendimento predeterminati sembra essere predominante nella scuola primaria, dove la progettazione educativa tende ad essere più focalizzata su obiettivi che devono essere raggiunti da tutti i bambini entro un determinato periodo di tempo (Cecconi, 2012).

In secondo luogo, la presenza di barriere istituzionali - come la formazione del personale e le condizioni di lavoro che non consentono scambi sistematici tra gli insegnanti che lavorano nella scuola infanzia e nella scuola primaria - implica che le conoscenze, le competenze e le esperienze maturate in un segmento del sistema educativo non vengano condivise con i segmenti successivi. In questo senso, gli insegnanti della scuola primaria potrebbero avere una conoscenza limitata delle competenze precedentemente acquisite dai bambini nella scuola dell'infanzia, così come gli insegnanti di scuola dell'infanzia potrebbero avere una conoscenza limitata rispetto alle aspettative delle insegnanti di scuola primaria rispetto alle competenze in ingresso. Inoltre, la mancanza di ore non-frontali retribuite per la progettazione e la realizzazione di progetti congiunti (ad esempio il tempo per la compresenza e i momenti di supervisione reciproca) rischia di ostacolare notevolmente la collaborazione tra insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (O'Kane & Hayes, 2013; Fisher, 2011).

Tuttavia, gli studi esaminati evidenziano anche che è possibile superare le suddette barriere creando spazi di confine, dove le pedagogie implicite - legate, per esempio, all'immagine di bambino e alla concezione di apprendimento sottese alle pratiche educative - possono essere decostruite e ri-negoziare tra i professionisti attraverso una riflessione congiunta sull'agito educativo quotidiano (Rantavuori et al., 2017; Karila & Rantavuori, 2014; O'Kane & Hayes, 2013; Fisher, 2011). Affinché gli spazi di confine siano generatori di una visione pedagogica condivisa, in cui le pratiche educative adottate nei diversi gradi scolastici possano essere co-progettate dagli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, è fondamentale che il lavoro collegiale in gruppi misti sia supportato attraverso percorsi di accompagnamento pedagogico e formazione in servizio volti a sostenere la riflessività e lo scambio interprofessionale, arrivando a definire anche metodologie didattiche e strumenti condivisi.

In quest'ottica, i risultati degli studi condotti in Finlandia da Karila & Rantavuori (2014) e Rantavuori et al. (2017) per indagare le modalità attraverso le quali la collaborazione interprofessionale tra gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e gli insegnanti della primaria mostrano che predisporre spazi e tempi per pianificare insieme le pratiche di transizione educativa non è sufficiente - di per sé - a creare una visione pedagogica condivisa da entrambe le istituzioni. Poiché la scuola dell'infanzia e primaria sono istituzioni storicamente e culturalmente costruite, il processo di creazione di una visione comune di pratiche condivise negli spazi di confine può rivelarsi una sfida per le figure educative coinvolte. In questo senso, ciò che potrebbe fare la differenza nello sviluppo di una visione pedagogica condivisa - all'interno della quale sia possibile realizzare una transizione educativa positiva per i bambini - è il ruolo di supporto dei dirigenti scolastici e dei coordinatori pedagogici nel promuovere processi di riflessione collegiale e progettazione congiunta tra insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (Rantavuori et al., 2017). Allo stesso modo, i risultati della ricerca di uno studio condotto da O'Kane e Hayes (2013) nell'ambito di un progetto di sperimentazione sulla continuità educativa realizzato in Irlanda suggeriscono che la presenza di strutture di coordinamento che facilitino la comunicazione interistituzionale è fondamentale. In particolare, da tale ricerca è emerso che sono le occasioni di incontro, dialogo e di riflessione sulle aspettative reciproche i momenti fondamentali nei quali insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria possono sviluppare un linguaggio condiviso e co-costruire prassi di continuità

educativa capi di sostenere realmente il protagonismo di bambini e famiglie nei momenti di passaggio.

Infine, i risultati di un progetto collaborativo di ricerca-azione che nasce dall'analisi dei timori e delle preoccupazioni di bambini, genitori e insegnanti rispetto ai momenti di passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria (Fisher, 2011), hanno rivelato che una riflessione congiunta e supportata da figure di coordinamento è fondamentale per migliorare le esperienze dei bambini e dei genitori nelle transizioni educative. Per questo motivo, a conclusione del progetto è stato istituito in modo permanente un gruppo di insegnanti, dirigenti scolastici e coordinatori pedagogici con l'obiettivo di identificare quei principi chiave volti a migliorare le esperienze di tutti gli attori coinvolti nel passaggio dei bambini al primo anno di scuola primaria. Questo ha portato gli insegnanti a rivedere la loro pratica di insegnamento nel primo anno della scuola primaria adeguando i contenuti educativi proposti alle strategie di apprendimento dei bambini. Mentre sono stati identificati i vincoli (in relazione allo spazio, ai tempi e alle risorse disponibili), il miglioramento dei risultati di apprendimento dei bambini documentato dalla ricerca ha dato agli insegnanti la motivazione ad approfondire il dialogo professionale con i colleghi della scuola dell'infanzia. All'interno di questo studio sono state identificate alcune condizioni che sembrano aver favorito la continuità educativa tra scuola dell'infanzia e primaria. In primo luogo, si è investito sulla formazione degli insegnanti e sul supporto ai processi di progettazione attraverso l'utilizzo di strumenti di osservazione capaci di attivare la riflessione collegiale rispetto ai bisogni e alle potenzialità evolutive dei bambini. In secondo luogo e il sostegno alla sperimentazione fornito dal dirigente scolastico ha rappresentato un elemento indispensabile per rendere sostenibili nel tempo le buone prassi sviluppate nel corso del progetto (Fisher, 2011; p. 40).

Infine, lo studio di Ahtola et al. (2011) condotto in Finlandia ha rilevato che la co-progettazione curricolare durante gli "anni ponte" - pur essendo una pratica relativamente poco diffusa - sembra essere un pratica capace di offrire agli insegnanti la possibilità di incontrarsi e condividere aspettative reciproche. Come viene argomentato nella discussione dei risultati di questo studio, è possibile che la progettazione congiunta rispetto al curricolo negli "anni ponte" favorisca continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, conferendo maggiore unitarietà alle esperienze di apprendimento dei bambini (Ahtola et al., 2011).

5. Conclusioni

Dall'analisi dei risultati delle ricerche sintetizzate all'interno di questa rassegna della letteratura è possibile trarre alcuni elementi di riflessione. In primo luogo, occorre considerare con maggiore attenzione i punti di vista e le esperienze dei bambini nei momenti di transizione da un contesto educativo all'altro (transizione verticale) o dall'ambiente familiare al contesto educativo formale (transizione orizzontale). In tale processo, si dovrebbe prestare particolare attenzione alle esigenze educative e di cura di quei bambini che si apprestano per la prima volta a fare il loro ingresso in contesti educativi formali: questo significa ripensare l'intera giornata partendo dal punto di vista del bambino focalizzandosi maggiormente su un approccio di accoglienza piuttosto che su un approccio di adattamento da parte del bambino (Balduzzi, 2021). Questa attenzione assume

maggior valore alla luce del fatto che le scuole dell'infanzia e le scuole primarie accolgono un numero sempre più crescente di bambini con un background migratorio che non parlano correntemente la lingua dominante, bambini provenienti da famiglie che vivono in circostanze complesse (condizioni di povertà o di esclusione sociale) e bambini con disabilità: pertanto la sensibilizzazione degli insegnanti su tematiche quali l'inclusione, la diversità e il multilinguismo diventano cruciali per favorire transizioni educative inclusive e contrastare il rischio di generare meccanismi di esclusione involontari. All'interno dei momenti di passaggio da un grado scolastico a quello successivo è fondamentale tenere in considerazione non solo i vissuti dei bambini ma anche le preoccupazioni e i vissuti dei genitori. A tal fine è necessario sensibilizzare gli insegnanti rispetto a come promuovere le occasioni di dialogo e incontro con i genitori in quanto è proprio durante questi scambi che si negozia la fiducia reciproca e si pongono le basi per il benessere del bambino e per la sua partecipazione attiva alla vita scolastica. Queste occasioni di dialogo e condivisione divengono funzionali solo se gli insegnanti hanno sviluppato competenze comunicative e riflessive che permettono loro di vedere i genitori come partner educativi dotati di agentività piuttosto che considerare la loro partecipazione come prettamente strumentale rispetto a finalità educative definite a priori dalle istituzioni scolastiche. In questo senso, le pratiche educative messe in atto dagli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria svolgono un ruolo cruciale nel facilitare - oppure ostacolare - transizioni educative positive e inclusive per i bambini e le loro famiglie.

Poiché le pratiche educative degli insegnanti sono parte integrante delle diverse culture istituzionali, le ricerche mettono in evidenza l'importanza di creare degli spazi di confronto a livello inter-istituzionale entro i quali insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria possano decostruire assunti pedagogici dati per scontati e negoziare nuovi significati con particolare riferimento all'immagine di bambino, alla visione di educativa, e alla concezione dell'apprendimento sottese alle pratiche agite. Tuttavia, fornire tempo e spazio per il lavoro interprofessionale - di per sé - non è sufficiente: per creare una visione condivisa, occorre creare percorsi di sviluppo professionale congiunti volti a sostenere la riflessività collegiale in relazione ai processi di progettazione, implementazione e documentazione delle esperienze educative. L'accompagnamento pedagogico e la formazione in servizio diventano pertanto condizioni necessarie per realizzare percorsi di continuità gradualità e inclusivi, capaci di restituire protagonismo ai bambini e alle loro famiglie nei momenti di passaggio.

Bibliografia

Balduzzi L., *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: Franco Angeli, 2021.

Bennett J., 'A response from the co-author of 'a strong and equal partnership', in Moss, P. (Ed.) *Early Childhood and Compulsory Education*. London: Routledge, 2013, pp. 60-79.

Boyle T., Grieshaber S., & Petriwskyj A., *An integrative review of transitions to school literature*, "Educational Research Review", 24, 2018 pp. 170-180.

Broström S., *Transition Problems and Play as Transitory Activity*, "Australian Journal of Early Childhood", 30(3), 2005, pp. 17-25.

Commissione Europea, *Toolkit for inclusive early childhood education and care (ECEC). Providing high quality education and care to all young children*. Bruxelles: Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia, 2021.

Dockett S., & Perry B., *Trends and tensions: Australian and international research about starting school*, "International Journal of Early Years Education", 21(2-3), 2013, pp. 163-177.

Dumčius R., Peeters J., Hayes N., Van Landeghem G., Siarova H., Peciukonytė L., Cenerić I., Hulpia H., *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Brussels: European Commission, 2014.

Dunlop A. W., *Thinking about transitions: One framework or many? Populating the theoretical model over time*, in Perry, B., Dockett, S. & Petriwskyj, A. (Eds.) *Transitions to school-International research, policy and practice*. Dordrecht: Springer, 2014, pp. 31-46.

Gough D., Oliver S., Thomas J., *An introduction to systematic reviews*. London: Sage Publications, 2012.

Heckman J. J. & Masterov D. V., *The productivity argument for investing in young children*. Bonn: IZA, 2007.

Lazzari A. & Vandenbroeck M., *Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe*, in Bennett, J., Edelmann, J. & Gordon, J. (Eds.) *Early childhood education and care (ECEC) in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Brussels: European Commission, 2012.

Moss P., *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge, 2013.

OCSE, *Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Parigi: OCSE, 2017.

Popkewitz T. S., *Governing the child and pedagogicalization of the parent*, in Bloch, M. N., Holmlund, K., Moqvist, I., & Popkewitz, T. S. (Eds.) *Governing Children, Families, and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2003, pp. 35-61.

Pramling Samuelsson I., & Sheridan S., *A turning-point or a backward slide: The challenge facing the Swedish preschool today*, "Early Years", 30(3), 2010, pp. 219-227.

Peters S., *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Report to the Ministry of Education, New Zealand, 2010.

Vandenbroeck M., De Stercke N., & Gobeyn H., *What if the rich child has poor parents? The relationship from a Flemish perspective*, in Moss, P. (Ed.) *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge, 2013, pp. 174-191.

Mobile Learning and Artificial Intelligence to improve teaching-learning process in ICT global market age

MICHELE DOMENICO TODINO

Ricercatore di Didattica e Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Salerno

GIUSEPPE DE SIMONE

Ricercatore di Pedagogia sperimentale - Università degli Studi di Salerno

SIMON KIDIAMBOKO

Associate Professor - Institut Supérieur des Techniques Appliquées Kinshasa

Corresponding author: gdesimone@unisa.it

Abstract. Opportunities offered through mobile devices in education are debated in the pedagogical scientific community in last years, since they were realized that contemporary society has undergone significant changes, in conjunction with a noteworthy spread of technological tools. More in details, PCs, tablets, smartphones, have become part of every individual's life in a pervasive way, becoming indispensable and, in some ways, they are conditioning each life, thus they are conditioning education and the teaching-learning process. Among various opportunities offered by Media Education. More in details, in this work it is a broad range exploration of some relations that M-Learning and Artificial Intelligence have with ITC global market and Sub-Saharan higher education.

Keywords. M-Learning - E-learning - Bloom taxonomy - Sub-Saharan higher education - Distance Education

Artificial intelligence would be the ultimate version of Google. The ultimate search engine that would understand everything on the web. It would understand exactly what you wanted, and it would give you the right thing. We're nowhere near doing that now. However, we can get incrementally closer to that, and that is basically what we work on.

Larry Page,
co-founders of Google

1. Introduction to M-Learning

In our society, it is a fact that technological tools have changed, or at least modified, almost every ways of teaching-learning and these tools have become a real support for educational processes; in detail, progressive dissemination of these technologies it has been unstoppable especially since the personal computers, that were on the desks of our

house and offices, were supplanted by mobile devices always connected to the Internet. Moreover, such as Larry Page said, Artificial intelligence should be the ultimate version of any Internet search engine that will be used, from teachers and students, also for educational purposes. Some years ago, Seipold¹ did not consider his mobile device to be obvious in the formal teaching-learning process. In fact, debates were concentrated on the legitimacy of using devices designed for other activities in the school. Deepening his study, Seipold could be seen how mobile technologies can represent a universe of opportunities for school learning and teaching; it was, therefore, necessary a definition of Mobile Learning (also called as M-Learning), to create necessary boundaries between educational use of a mobile device and informal entertainment of the same device. The first meaning of M-Learning can be as each learning environment that is evolved in Distance Learning and E-Learning platform, such as, for example, online university courses² done through mobile devices. However, over time, there has been a different approach to M-Learning which prefigures its use within traditional school classes and within specific projects which, not only have a purpose of increasing the level of interaction between teacher and students but also it can represent an aid for the integration of those subjects where there are students' learning difficulties to improve knowledge and skills. From a didactic point of view, comparing the distinctive characteristics and possibilities offered from E-learning versus M-Learning ones, these learning approaches differ considerably; in the first case, lessons are done essentially as laboratories, with assignment, tasks and standardized tests, besides, lessons time is established and by an e-mail, or platforms with consequent delay in replies and feedback. M-Learning, on the other hand, is much faster both in proposing tasks and in verifying results because using mobile devices, which by definition are immediate in the use of the services they allow, the sending of the activities carried out and the feedback takes place in a timely, also through the use mobile technologies³. Again, some specific characteristics can be highlighted to define M-Learning exactly, essentially, there is a different perspective, from E-Learning, in these approached because it M-Learning is a learning way with the help of mobile devices and software applications developed for mobile phones, smartphones, tablet and mobile multimedia devices⁴. Although, all training mediations have as an objective, also, acquisition of knowledge, for M-Learning this purpose takes a more complex nuance because the teaching-learning process is stimulated in a different way, i.e. it is assisted by a possibility of dealing in real-time with interlocutors (both teacher than students) and from everywhere; moreover, these "debaters" share the same needs and the same expressive language modalities⁵. All these, over the years, has become increasingly true, because the M-learning platforms have started to copy the graphic

¹ See Seipold, J., *Designing Mobile Learning in School Contexts. Considerations and Examples for Practice*. London Mobile Learning Group, 2020, http://www.londonmobilelearning.net/downloads/JSeipold_Planning-MobileLearning-in-School_2012-02-08.pdf (ver. 08.12.2020).

² See Tavella, M., & Ott, M., *E/M-Learning tools in the inclusive classroom*. In 12th International Technology, Education and Development Conference Valencia. 2018. <https://doi.org/10.21125/inted,2018> (ver. 23.04.2021).

³ Mehdipour, Y., & Zerehkafi, H., *Mobile Learning for Education: Benefits and Challenges*. International Journal of Computational Engineering Research, 6(3), 2013, pp.93-104.

⁴ Hug, T., *Mobile learning as' microlearning': Conceptual considerations towards enhancements of didactic thinking*. International Journal of Mobile and Blended Learning, 2(4), 2012, pp-47-57.

⁵ See Gee, J.,P., *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Cortina, Milano, 2013.

interfaces of social networks, for example, Edmodo with a design very close to Facebook. In other words, E-learning has remained very serious and formal, while M-learning has adapted to the trends of social media, which have converted their websites into apps for mobile devices. The similarity of the graphic interfaces has also allowed a very high learning speed of the M-learning environment, allowing students and teachers to quickly become very practical in the use of these platforms. Thus, M-learning can also be seen as a social process that it takes place in a context in which students collaborate with their peers and teachers to construct interpretations of the world around them⁶.

2. Some threats of M-Learning technologies

Technologies “interpret” a worldview that results in a transposition process in which decision-making choices and mediating tools are involved. The use of modern telecommunications and information processing devices, however, must be both conscious and intentional otherwise the risks that can emerge are considerable: social isolation, emotional detachment from real life, etc. This increase in the number of devices on which distance learning is carried out requires an alignment of teachers with the continuous evolution of our society⁷; in this sense, the use of technologies in school and university contexts should express a culture capable of approaching the issue of progress with a critical attitude, overcoming a merely technical approach and bridging the digital divide that, for too long, has prevented its effective educational use. A digital divide that before was physical in nature (lacked broadband connection) is now related to skills (digital skills). It is configured, in this way, as a culture of progress referring to technologies that can open the window of distance learning on the opportunities offered by the knowledge of technologies as an engine of progress and at the same time a product of evolutionary processes. Nevertheless, it is worth mentioning in this article the risks of computer systems that will be examined here: the first is the security risk. Applications containing artificial intelligence software are very often in contact with or even integrated (and in the future increasingly so) with data related to the human body (geographic location, etc.) can be dangerous if poorly designed, misused, or hacked.

The second issue is that inequalities in access to information could be exploited to the detriment of some users, based on a person’s network behaviour or other data used without their knowledge. The third issue is the accumulation of information that could also lead to a distortion of a possible online teaching-learning process: think of people who just keep their device on but are not following a lesson and other cheating factors. Finally, cyber-attacks are a constant danger; think especially of the lockdown period due to the Covid-19 pandemic, which highlighted the inadequate cyber preparedness on the part of teachers, compounded by some mischievous behaviours of some technology-awa-

⁶ Arrigo, M., *Apprendere con le tecnologie mobili*. In D. Persico & V. Midoro (eds.), *Pedagogia nell’era digitale*, Edizioni Menabò, Ortona, 2013, pp. 77-82.

⁷ Todino, M.D., Di Tore, S., Scarinci, A. (2021). *Didattica a distanza e cyber attacchi: quale formazione per i docenti?* Nuova Secondaria - n. 5, gennaio 2021 - Anno XXXVIII, Studium, Brescia, pp.140-153.

re students⁸.

3. M-Learning: definition and principles

Although there isn't a uniformity of M-Learning definitions, due to the fact that some of them are focused on mobile device typologies while others emphasize on the possibility to allow "omnipresent" learning; it is clear, however, that students and teachers mobility allows M-Learning more than specific tools or apps, what really allowed M-Learning is adequate mobility of users, contents and resources. Generally, there are various definitions of M-Learning that can be found in a literature review; they can fall, essentially, into one of the following four categories: 1) form a techno-centric point of view, i.e. M-Learning is correlated with mobile devices emphasizing technological aspects of the teaching-learning process⁹; 2) just an E-learning extension; 3) able to increase formal education and, therefore, able to overcome the vision that evaluates the latter as a set of stereotyped lessons: in this case, M-Learning could be complementary to each "classic" educational process; 4) centered on students, i.e. M-Learning can place at the centre new considerations of roles and meanings that students can have of their possibility to access new knowledge, every time and everywhere, changing their point of way about education, school, courses and lessons. In particular, the latter category leads to the definition M-Learning as any type of learning that occurs when a student is not in a fixed and determined place or what occurs when a student takes advantage from learning opportunities offered by mobile technologies¹⁰. Furthermore, another way of categorizing Mobile Learning has been proposed by the London Mobile Learning Group (www.londonmobilelearning.net) is called the M-Learning "ecological" approach. More in details, this group tries to empathize M-Learning by the use of an interdisciplinary approach, it ensures that each aspect of M-Learning teaching-learning process is considered, more in details: pedagogy, computer science, sociology, semiotic, and cultural studies led this group to settle a speculative framework for M-learning based on the notion of cultural ecology able to follow nowadays context that is in the continuous revolution that creates endless discontinuities in each learner or teacher. This approach emphasizes that it would be reductive to consider M-Learning only as a possibility of delivering content through mobile devices, because it should be considered as a process that leads the knowledge and how to face successfully new, and always changing, learning spaces. In this perspective, M-Learning is correlated with daily life abilities such as a learning virtual space.

4. A pedagogical approach to Mobile Learning

⁸ Todino, M.D., Di Tore, S., Scarinci, A. (2021). *Didattica a distanza e cyber attacchi: quale formazione per i docenti?* Nuova Secondaria - n. 5, gennaio 2021 - Anno XXXVIII, Studium, Brescia, pp.140-153.

⁹ Winters, N., *What is mobile learning?* In M. Sharples (ed.), *Big issues in Mobile Learning*, University of Nottingham, 2006, pp.5-9. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190254/document> (ver. 23.04.2021).

¹⁰ Mobilelearn. Guidelines for learning in a mobile environment defined. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document> (ver. 02.12.2020).

While mobile technologies used in learning environments has been often analyzed researches¹¹, the results of pedagogical investigation still remain, sometimes, in the field of wishes and proposals, although their potential in facilitating growth processes, in development of identity, in orientation towards values and also visions of the world setting are well known. Besides, from a pedagogical perspective, M-Learning, moving from a technocentric vision, have anticipated their social vision, or better, a social practice that technology allows it to be possible, in which the same concept of mobility shows different shades of meaning¹², thus, assuming that mobility must not be understood only as “human” movement through places, it could include more aspects such as spatiality, temporality and contexts where teaching-learning process take place. These elements, all together, show an idea of mobility originates by the interaction between people and mobile devices, besides they make these interactions more dynamic and achievable without spatial, temporal and contextual limits: in this way, teaching-learning process start to be very natural, consequently, this method to access learning resources make possible new forms of knowledge representation¹³ in line with the notion of cultural ecology. Additionally, Key competences and basic skills defined by European Commission in its approach of the European Recommendation about learning knowledge, learning skills, learning to learn, learning “to live” and so on, can be also seen as the institutionalization of curricular knowledge that it could receive important support from mobile devices; besides, learning skills can be directly linked by using mobile devices and their playful use to improve classic cultural techniques; moreover, a “mobile” way to learning can mean an extension of cognitive and affective flexibility or a new evaluation of social “ties” and relationships; finally, learning to learn can refer to moments of self-reflection and self-control in each relationship. Looking at mobile technologies as a new pedagogical methodology, or in some case as new support for other methodologies, is absolutely necessary because, in today’s world, nobody can ignore their increasingly massive presence, in order to reach an objective of educational research should be to identify teaching methods that enhance traditional supports, such as the book, including all tools that fall within the field of trans-media. An always-on connection, a possibility of creating social communication networks using, for example, instant messaging or joining groups allows an increasingly widespread virtual, informal socialization that creates new forms of communication that pedagogy cannot ignore: a new need to explore and M-Learning in order to build a bridge between formal, non-formal and informal learning.

5. Mobile devices and teaching-learning process and Bloom taxonomy

From previous paragraphs, start to be clear that it is important a deep study on mobile technologies in learning environments that could open new scenarios where pedagogy and didactic should interpret, i.e. entire training processes should be reworked, passing from a traditional vision, in which it is intended as a moment of meeting, delimit-

¹¹ Hug, T., *Mobile learning as microlearning: Conceptual considerations towards enhancements of didactic thinking*. International Journal of Mobile and Blended Learning, 2(4), 2012, pp-47-57.

¹² Kukulska-Hulme, A., Sharples, M., Milrad, M., Arnedillo-Sánchez, I. & Vavoula, G., *Innovazione nel mobile learning*. TD Tecnologie Didattiche, 2, 2008, pp.4-21.

¹³ Ivi, pp.10-11.

ited both in time and space, between a teacher and students, and a new contents in which it is considered as a huge number of continuous and unstoppable processes, not forced to pre-established meetings and physically predetermined. With mobile technologies, then, it is possible to provide students with a possibility to have big access to information even when they are not in their classroom, in their laboratory or in front of their computer. There are actually three ways in which learning can be considered mobile¹⁴: 1) about space, for example at work, at home, or in places of leisure; 2) about different areas of life, for example, it can refer to job-time, it can improve knowledge, or simply be considered in a moment of leisure; 3) about time because it can be used at different times of the day. These characteristics add new pedagogical scopes to learning-teaching process; besides mobile devices, that are transportability and personalization, generate interaction between students and each type of educational context because knowledge could be seen as information in a context and they could fit support learning process and many knowledge building. In this regard, it is possible to identify five properties of mobile devices that could be clearly relate to didactic methodologies: 1) portability, i.e. a device can be safely and easily transported from one place to another, for example from a class to another or from one building to another¹⁵; 2) social interaction, that allows a development of knowledge through a sharing mechanism in between educational space, lessons, also face to face, for example it could be done exchanging teaching materials using a smartphone; 3) sensitivity to each context, which underlines any ability of wireless devices to collect and compare real (or simulated) data of particular case and context about change of space, environment or time; 4) connectivity, when it is defined as possibility of creating a networks between both mobile and fixed devices; 5) individuality, i.e. as a possibility of creating personalized and customized courses for any student, which could be also be followed outside formal context. As far as achievement of courses purposes, mobile devices could be compared, just as an example, Bloom taxonomy provides six teaching levels a full framework for classifying educational aims in six different levels: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis, evaluation¹⁶. In particular, it is possible to underline that with mobile technology it is possible to improve learning experience connected them with different levels of taxonomy that could be optimally modulated; if, for example, an audio recording is taken into consideration, it is possible to elaborate different purposes of the same audio on the basis of the degree of taxonomy being considered. Besides, Bloom with his researchers decides to make a revision of his taxonomy to really face all-new dimensions of schools¹⁷ also thinks about technologies. Specifically, for low levels of the taxonomy (knowledge and understanding) where the objectives are defined by verbs such as “list”, “memorize”, “identify” or, in the following phase, to “summarize”, “discuss”, “explain”, the resources that can be used with mobile

¹⁴ See Bianco, C., Coccoli, M., & Vercelli, G., *Mobile Learning per servizi orientati alla formazione*. In A. Andronico & L. Colazzo (eds.), *Didamatica 2009*, Editrice Università degli Studi di Trento, Trento, 2009.

¹⁵ See Klopfer, E., Squire K., & Jenkins, H., *Environmental Detectives: PDAs as a Window into a Virtual Simulated World. Proceedings. IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, Tokushima, 2002, 95-98, doi: 10.1109/WMT.2002.1039227 (ver. 23.04.2021).

¹⁶ See Bloom, B.,S., Krathwohl, D.,R., & Masia, B.,B., *Bloom taxonomy of educational objectives*. Pearson Education, Harlow, 1884.

¹⁷ See Anderson, L.,W., & Bloom, B.,S., *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, Harlow, 2001.

devices could be audio recordings that allow the learner to have an availability of basic materials such as audio instructions, recorded by teachers, in which there are suggestions and advice how collecting requested data; subsequently, a student should have a possibility to memorize this notes using an audio format or, on the contrary, a student could transform these indications collected them¹⁸ by pencil and paper or in a Word file. In the other hand, for high levels of the Bloom taxonomy (synthesis and evaluation), in which it is required to be able to modify, build, plan, explore, judge or evaluate, M-Learning could be useful because, for example, elaborating an audio clip in which students must summarize a series of arguments for, or against, a specific question. The connection of mobile devices with Bloom's taxonomy also shows how it is possible to pass from one level to another easily because the improvement process is almost triggered¹⁹, more in detail students that work with low levels of technologies are strongly motivated to reach an higher-level tasks with more technologies. Finally, the relationship between M-Learning and Bloom's Taxonomy could be totally clear if the next step of this research will highlight that for each Bloom's categories mobile apps could help both students and teachers to better reach each level with more autonomy and follow also another way to see Bloom's taxonomy that it could be extended to be suitable not only for school but also wherever it is significant to design new technologies²⁰.

6. As a liquid society and social media society influence M-Learning

In the last years, social media concept has now become part of everyone's knowledge because people link it with Internet and most popular applications such as Facebook and Twitter, or just because they are told about them, or reading about them on newspapers or watch television. Then, social media, in term of pervasiveness degree, and their possible implications on educational development of its users, it seems useful to try to extrapolate principles and philosophy underlying these social media, to be able to appropriately define these web applications and world spread communication platforms to understand their educational value based on an open and sharable digital content that is produced, criticized and re-configured by a big "mass" of users²¹. Through these tools, users can access to a series of activities such as chats, to interact with others, besides users can to many actions: create, edit and share textual, visual and sound contents but also categorize and recommend existing media objects: it is for this reason that the key features of social media are represented by socialization and mass participation. Social media would capture users' attention but also experts of educational technologies who considered Social media comparable to a learning environment, from a constructivist point of view, above all because they were considered active, manipulative, collabora-

¹⁸ Pieri, M., *L'accessibilità del Mobile Learning*. TD-Tecnologie Didattiche, 52, 2011, pp.49-56.

¹⁹ See Anderson, L.,W., & Bloom, B.,S., *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, Harlow, 2001.

²⁰ Azuma, M., Coallier, F., & Garbajosa, J., *How to apply the Bloom taxonomy to software engineering*. In *Eleventh annual international workshop on software technology and engineering practice*, Amsterdam: IEEE. doi: 10.1109/STEP.2003.13, 2003, pp. 117-122.

²¹ Selwyn, N., *I Social Media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà*. TD Tecnologie Didattiche, 20 (1), 2012, pp.4-10.

tive, conversational, complex and reflective: all qualities considered intrinsically educational. In particular, they support the multi-modal nature of intelligence now attributed to inquiry-based learning. A research²² showed that there are some educational properties in social networks: in a survey conducted in Cyprus, aimed at evaluating teachers' opinions on the effectiveness of a school learning environment shaped with Facebook, there were positive opinions, that there were reported from teachers involved, who believe that social network application used has improved students' ability to work in a group, and Facebook has also allowed an increase in their participation and motivation levels; at the same time, in Korea and Israel contribution of social networks, to communication between teachers and students, was assessed, and it generates a greater variety of educational situations improving communication between students and teachers to better face learning-teaching process. Generally, to see also negative aspects, main criticisms raised against the use of social networks in training environments concern: 1) technological unpreparedness that affects both teaching, school staff and students, due to erosion of traditional roles of educators and students²³; 2) privacy and online security management; 3) a distracting power related to of social media; 4) overload of information; 5) and last but not least, cyber-bullying. About this last point, The Italian Ministry of Education, Universities and Research²⁴ "stressed" that a specific teachers' training is required because they should be able to provide a preparation that allows them to strengthen the ethical and social value of new digital tools in relation to their threats, to develop new skills necessary to promptly identify any psychological consequences resulting from a distorted use new technologies and violence in face-to-face contexts. Teachers can become as "antennas capable of picking up anomalous signals" and must be put in a position to be able to exercise their reference and listening also through the correct use of social networks, both inside and outside school. These ethical and social values of digital social networks, in relation to their threats, should be as compensation of this age of liquid society²⁵. The polish sociologist defined liquid life as a kind of life commonly lived in our contemporary, that "it cannot stay on course, as a liquid-modern society cannot keep its shape for long" and more in detail, it "is a precarious life, lived under conditions of constant uncertainty". Thus, cyber-bullying could be a precursor of difficulties that a teenager will face in adulthood solitude, in which others also approach to hurt each other's, not only verbally (for example sexting), and then disappear in digital social network liquidity. Staring from this considerations, and according to the principles of Media Education. Some "countermeasures", that teachers should be applied, are mainly three: 1) affective: the teacher's goal will be to stimulate a reflection on new media role and how it plays in students' life, they should try to highlight internal needs and how these media

²² Grion, V., & Bianco, S., *Social network come strumenti didattici: percezioni e atteggiamenti di insegnanti e studenti*. *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), 2012, pp.136-146.

²³ Manca, S., & Ranieri, M., *I social network nell'apprendimento*. In D. Persico & V. Midoro (eds.), *Pedagogia nell'era digitale*. Edizioni Menabò, Ortona, 2013, pp. 24-29.

²⁴ See MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto al bullismo e al cyber bullismo*, 2017. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Bullismo+-+2017.pdf/4df7c320-e98f-4417-9c31-9100fd63e2be?version=1.0> (ver. 02.12.2020).

²⁵ See Bauman, Z., *Vita liquida. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Laterza, Bari, 2006.

influence these students’ existence; 2) technical: a teacher will try to educate to a mutual literacy process, where both students and teachers will familiarize themselves new digital tools and their functionalities; 3) civic: a teacher will undertake to stimulate a reflection in each child on others’ behavior on Internet, in order to find a way to translate students’ needs into digital rights as defined in EU Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning.

7. E-learning and AI’s cyber security in ICT global market

European Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning of Council of European Community²⁶, highlights (at point 6) that: “high quality education, including extra-curricular activities and a broad approach to competence development, improves achievement levels in basic skills. In addition, new ways of learning need to be explored for a society that is becoming increasingly mobile and digital”. For this reason, European education strongly bounds with ICT since that date. Thus it is important, for educational research, to study M-Learning and E-Learning market²⁷ to better understand future strengths, weaknesses, opportunities, and threats of them. Nowadays, E-Learning Market, have a forecast Compound Annual Growth Rate of 8%, form 172 Billion of Euro in 2019 to a 323 Billion of Euro in 2026, as forecast in E-Learning Market Trends 2020-2026, thus there will be easy to believe that M-Learning will be one of the main actors of the 21st-century educational field.

E-Learning Market Report Coverage			
Report	Details		
Base Year:	2019	Market Size in 2019:	172 Billion of €
Forecast Period 2020 to 2026	8% (Compound Annual Growth Rate)	2026 Value Projection:	323 Billion of €

Figure 1: E-Learning Market Report Coverage. Source: Adaptation from E-Learning Market Trends 2020-2026 Global Research Report, published by Global Market Insights Inc., May 2020.

In Europe M-Learning growth drivers should be principally three: 1) an increasing demand from the healthcare sector; 2) a rise in content digitization; 3) switching to cloud-based systems. While, in Africa, such as in the Asia Pacific, the Middle East and Latin America should be five: 1) growth in higher education sectors; 2) corporates upgrading their training programs; 3) growing demand for online English courses; 4) rise in government programs and initiatives; 5) rising penetration of internet and mobile learning, as it will show in the next paragraph for Sub-Saharan Africa. Teachers’ Education will be one of the main goals to create a good quality M-Learning; nevertheless, it is possible to explain to each teacher how to activate a safe class, how to contain cyber-attacks and how to protect their work and their students. Moreover, it should be

²⁶ See Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. *Relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\) \(ver. 02.12.2020\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (ver. 02.12.2020)).

²⁷ See Wadhvani, P. & Gankar, S., *E-Learning Market Trends 2020-2026*. Global Research Report. 2020, [https://www.gminsights.com/industry-analysis/elearning-market-size \(ver. 23.04.2021\)](https://www.gminsights.com/industry-analysis/elearning-market-size (ver. 23.04.2021)).

remembered that there is an ongoing dispute over the sharing of the market of M-Learning platforms, a business worth billions of euros, by ICT companies thus cyber-attack should be increase on teachers and scholars, more in details it is possible that new flaws will be opened on the data security of users and the confidentiality of video lessons. In the Zoom Bombings or Zoom Raids case, The University Health Services Tang Center of Berkeley University report to its community that a “Zoom Intrusions are when individuals infiltrate meetings and share hate speech, offensive images, and/or use offensive usernames that are intended to disrupt, upset, and in many instances spread fear. Students who witness these harmful intrusions can be left feeling highly distressed and, in some cases, emotionally traumatized”²⁸. A Zoom Raids is easy to avoid because it is possible to generate a Zoom link password-protected for a virtual classroom but news programs often do not say this to generate panic. Often, media highlight problem but they don’t educate also to an easy security solution, for this reason, it is important to promote teachers’ training about M-Learning, E-learning and ICT security. Anyway, coming back to Zoom Bombings, after a few months, to highlight the security of this video conference platform is high, it is to believe that this company, to change users opinion about its services and to stem market loss from other IT companies, organized with special testimonials for an advertising campaign: the British Royal Family²⁹, more in detail, the Queen of the United Kingdom used it to participate to a series of online events in June and July 2020, from her Windsor Castle. This advertises and endorse was helpful for Zoom which is regularly listed on the NASDAQ, restoring confidence to all users who were abandoning Zoom in favour of other platforms (<https://www.businessofapps.com/data/zoom-statistics/>). More in details, it passed from a four-month period one of 2020 net revenue € 0.17 million to € 4,75 million, due to looking down and an increase of smart work and distance education, falling to € 1,90 million, due to Zoom Bombings phenomena, to a four-month period forecast net revenue €13,2 million due to endorsement, advertising and user’s platform training. Why talk so long about E-learning’s global market? Because it concerns to school’s world, in fact, before look down, computer science was, in many cases, outside school system but now it is inside it for each student and each teacher, due to online lessons, thus it was no more possible to do not analysis how this market role will use to improve the number of users, as well as in the past ICT companies find a way to change the workplace. This paragraph, it could be red such as a Media Education introduction to problems that arise when ICT companies trying to improve their global market shares, generate a negative effect of distance education. More in deep, Cyber-attacks endure to distress Education platforms with a very high

²⁸ See University Health Services Tang Center Berkeley University (UHS). Zoom Intrusion Incidents How to Respond Both Physically and Emotionally. <https://uhs.berkeley.edu/sites/default/files/zoomintrusions.pdf> (ver. 23.04.2021)

²⁹ See Mitchell, A., *Queen Elizabeth II joins the rest of the world on a video call for her first public outing online*. MarketWorld.com (June 15th, 2020). Blog.<https://www.marketwatch.com/story/queen-elizabeth-ii-joins-the-rest-of-the-world-on-zoom-in-her-first-online-public-outing-showing-support-for-uks-covid-carers-2020-06-11>(ver. 23.04.2021).

rate³⁰ but, fortunately, Artificial Intelligence algorithms³¹ are ready to be introduced as embedded tools in Distance Education Apps and Education Suites, for example, GSuite For Education already have these feature. Why is it important to improve Artificial Intelligence in these distance education web applications? First, because it is possible to shape a clever cyber security based on machine learning and deep learning system and forecast security threats using AI and design smart systems that can perceive uncommon and suspicious situations or attacks and neutralize suspicious network activities; second, because Artificial Intelligence could really help not expert users, both teachers and students, from phishing and similar issues. Auspiciously, in the close future, more and more ICT systems based on neural networks will introduce these features in educational platforms, that will allow automatic analysis of URLs, insides messages, chats and so on, to reduce malicious links risks injected by malicious automatic systems. In this way, not only expert system administrators, or computer scientists, will be able to face these malicious links, but also all users will be able to identify them through Artificial Intelligence algorithms that will do this analysis for these users. For these reasons, Educational institutions should really take into account these issues because “malicious URLs are one of the primary mechanisms to perpetrate cybercrimes”; this is a critical point when platforms involving children and adolescents, i.e. platform must be perfectly safe: no digital backdoors should be open to illegal actions, and machine learning could really give benefits starting from automatic URLs analysis of dangerous links. Moreover, malicious links could “host unsolicited content and attack unsuspecting users, making them victims of various types of scams (theft of money, identity theft, malware installation, etc.). This has resulted in billions of dollars’ worth of losses every year”, for these reasons Educational institutions should decide to use platforms that embedded malicious links detectors, with Artificial Intelligence technologies, to save money and, last but not least, Educational institutions systems administrators, teachers and students time to clear machines (pc, smartphone, tablets, etc.) from virus and similar malware especially when, as in this period of SARS-CoV-2 health emergency, distance learning requires PCs that are always connected and not corrupted or with malfunctions.

8. M-Learning in Sub-Saharan higher education

The topic M-learning and outdoor teaching, both not formal and informal teaching, is a plausible reality across the southern country and it would be wise to be aware of the primordial place that the need for a change in educational paradigm in these countries, especially in certain countries of Sub-Saharan Africa. To do this, Mobile phones, Smartphones, PC and tablets can solve the problem. African students need a stimulus that facilitates access to educational resources at any time and place. The digital revolution seems to be very much in this region. Statistics show that Sub-Saharan Africa will remain the fastest-growing region of smartphone users, with a CAGR of 4.6% and an

³⁰ See Parisi, A., *Hands-On Artificial Intelligence for Cybersecurity: Implement smart AI systems for preventing cyber attacks and detecting threats and network anomalies*, Packt Publishing, Birmingham, 2019.

³¹ See Kaplan, J., & Di Salvo, P., *Intelligenza artificiale: guida al futuro prossimo*, Luiss University Press, Roma, 2017.

additional 167 million mobile subscribers by 2025. This will bring the total number of subscribers to just over 600 million, or about half the population. By 2025, the number of Smartphone connections will be more than double: the biggest growth will be recorded by the East African Community (EAC), with Rwanda and Tanzania at the top. The world population increased sharply in the 20th century. The world demographic growth is carried by the Asian continent and to a lesser extent by the African continent. Projections are that in the coming decades, population growth will continue in Asia and eventually slow down. It will be very strong in Africa. The demographic growth of American and European countries remains stable, even decreases slightly. Knowing that the majority of this African population is young and aspires to a good education, no one can ignore the dismal state with which African students in general and Congolese in particular, are crowded in the audience to follow the course. Current academic institutions will be able to accommodate this growing number of young students in the years to come. This will significantly help the quality of the education transmitted. And yet, with M-Learning, the managerial body of each institution, in concert with the governments of the respective countries will be able to contain this difficulty exploiting the advantages that this new information and communication technology could bring about educational contexts³².

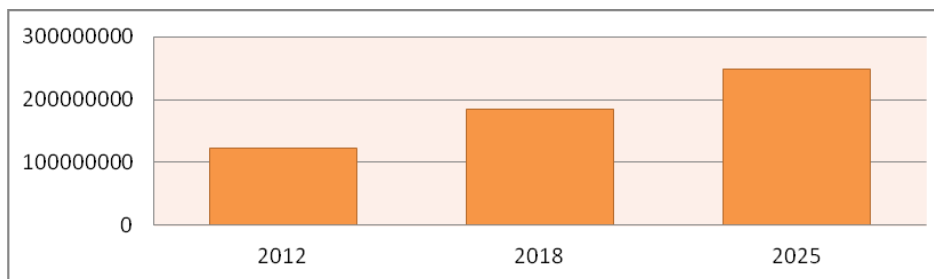


Figure 2: Forecast of mobile users in Sub-Saharan Africa, the number of users. Source: adaptation from *The Mobile Economy of Sub-Saharan Africa*, GSM Association (2019)

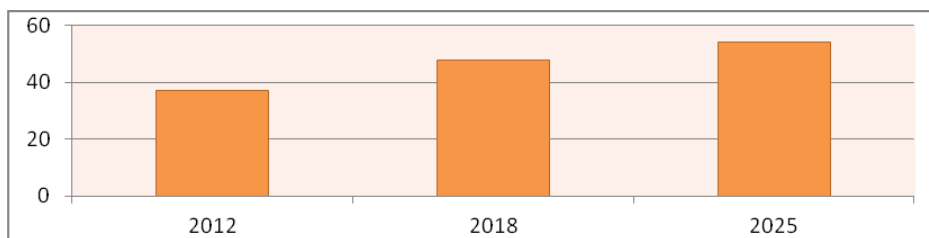


Figure 3: Forecast of mobile users in Sub-Saharan Africa, the percentage of the total population. Source: adaptation from *The Mobile Economy of Sub-Saharan Africa*, GSM Association (2019)

³² See Rivoltella, P.,C., & Rossi, P.,G., *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Morcelliana, Brescia, 2020.

The governments of the countries of the south know that distance education is the facilitating tool par excellence, promoting access to education and ensuring social balance by providing educational content relating to each institution, however, control by a central government via a ministerial entity pertaining to it, in accordance with the requirements relating to national governance relevant to each country and economic operators are called upon to find a consensus in order to facilitate communication between learners and academic or university institutions in the introductory framework of M-learning. In the ISTA, an Applied Technics Institute context, with a Visiting Professor exchange with Italian researchers and adjunct professors, we improved this approach using Skype and Edmodo. Besides, the possibility of using mobile devices in educational environments has been at the centre of the debate that has interested the scientific community for several years, ever since it was realised that contemporary society has undergone considerable changes, coinciding with the spread of technological tools. PCs, tablets, smartphones, have become part of every individual’s life in a pervasive way, becoming indispensable and, in some ways, conditioning. For this reason, the school could not ignore the spread of the phenomenon and for some time now has been questioning the role of new technologies in the school context. Mobile Learning appears, among the various opportunities offered by Media Education, to be the most responsive to the learning characteristics of the so-called “digital natives” generation, always connected through their mobile devices. Experts talk about a methodology useful to create involvement, participation and sharing in students who seem much more interested in this approach because it is close to their communication and knowledge acquisition methods. The possibility of using mobile devices in educational environments has been at the centre of the debate that has interested the scientific community for several years, ever since it was realised that contemporary society has undergone considerable changes, coinciding with the spread of technological tools. PCs, tablets, smartphones, have become part of every individual’s life in a pervasive way, becoming indispensable and, in some ways, conditioning.

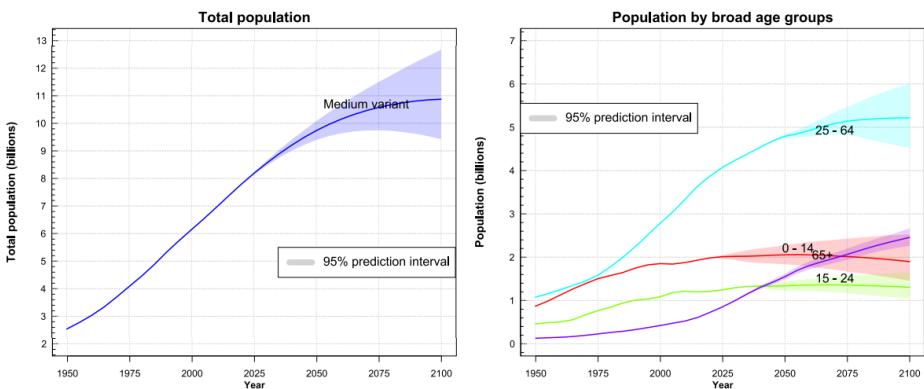


Figure 4: ONU's Profile excerpt from the World Population Prospects 2019,

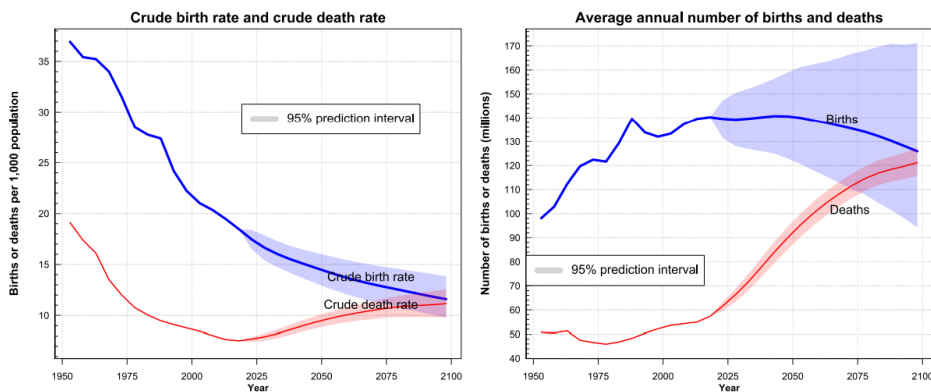


Figure 5: ONU's Profile excerpt from the World Population Prospects 2019, about crude births and crude deaths. Source: ONU open data.

For this reason, the school could not ignore the spread of the phenomenon and for some time now has been questioning the role of new technologies in the school context. Mobile Learning appears, among the various opportunities offered by Media Education, to be the most responsive to the learning characteristics of the so-called “digital natives” generation, always connected through their mobile devices. Experts talk about a methodology useful to create involvement, participation and sharing in students who seem much more interested in this approach because it is close to their communication and knowledge acquisition methods. Furthermore, in Kinshasa, not only ISTA but also The UCC (Université Catholique du Congo) is starting to use M-Learning.

9. Conclusion

Starting from these considerations, it is possible to support that M-Learning appears as one of the main teaching technologies for the future. Our country seems to be going a little slow, about mobile 5G network to provide broadband connection everywhere, due to chronic problems related to the lack of funds, poor “innovative” planning, etc. In addition, there are some critical issues related to teachers’ digital skills. This last issue, probably, concerns with a lack of updating in teachers’ digital training courses, thus they are not being prepared to face these new challenges, besides they consider themselves simply from a negative point of view: on the other hand, as the European institutions have repeatedly requested³³, it is necessary that the whole world of school is renewed both from a structural and a content point of view, and this, for Italy, represents a still considerable problem. More in details, in this work it was explored more than this Italian school situation, it was showed some relations that M-Learning has with Bloom taxonomy, liquid society and Sub-Saharan higher education and it is possible to hope that in the future, as described in paragraph 7, M-Learning will really support all students

³³ See Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. *Relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\) \(ver. 02.12.2020\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (ver. 02.12.2020)).

and all teachers to improve their teaching-learning processes. Above and beyond, as shown in paragraph 6, Artificial Intelligence could really support teachers and students, from avoiding phishing and similar troubles if Educational institutions will adopt platforms that embedded malicious links detectors, in this way, these institutions, could save money and eluded virus and similar malware unintentional installation in their users' devices allowing a better operating mode of distance learning. To compose a complete "portrait" of this research, it is important to clarify those main goals were three: 1) starting a collaboration between Italian and Sub-Saharan Universities to find common opportunity to research and invest together for a better quality of education using 5G Network, IoT, AI and over all M-learning; 2) detecting correspondence and the difference between Europe and RD-Congo higher education; 3) thinking together about new ad hoc teachers training starting from Italian know-how about education and ICT Congolese know-how – ISTA in Kinshasa is basically an institute of technology – join with Italian one on educational technologies. In the spring semester 2020-21, there will decide together many aspects of next steps, first design together possible solutions and second define possible variances between teachers training in schools and universities.

Bibliography

- Anderson, L.,W., & Bloom, B.,S., *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, Harlow, 2001.
- Arrigo, M., *Apprendere con le tecnologie mobili*. In D. Persico & V. Midoro (eds.), *Pedagogia nell'era digitale*, Edizioni Menabò, Ortona, 2013, pp. 77-82.
- Azuma, M., Coallier, F., & Garbajosa, J., *How to apply the Bloom taxonomy to software engineering*. In *Eleventh annual international workshop on software technology and engineering practice*, Amsterdam: IEEE. doi: 10.1109/STEP.2003.13, 2003, pp. 117-122.
- Bauman, Z., *Vita liquida. Sulla fragilità dei legami affettivi*, Laterza, Bari, 2006.
- Bianco, C., Coccoli, M., & Vercelli, G., *Mobile Learning per servizi orientati alla formazione*. In A. Andronico & L. Colazzo (eds.), *Didamatica 2009*, Editrice Università degli Studi di Trento, Trento, 2009.
- Bloom, B.,S., Krathwohl, D.,R., & Masia, B.,B., *Bloom taxonomy of educational objectives*. Pearson Education, Harlow, 1884.
- Business of apps web Site. *Zoom Revenue and Usage Statistics*, 2020. <https://www.businessofapps.com/data/zoom-statistics/> (ver. 23.04.2021).
- Gee, J.,P., *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Cortina, Milano, 2013.
- Grion, V., & Bianco, S., *Social network come strumenti didattici: percezioni e atteggiamenti di insegnanti e studenti*. *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), 2012, pp.136-146.
- Hug, T., *Mobile learning as' microlearning?: Conceptual considerations towards enhancements of didactic thinking*. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 2(4), 2012, pp-47-57.
- Kaplan, J., & Di Salvo, P., *Intelligenza artificiale: guida al futuro prossimo*, Luiss University Press, Roma, 2017.
- Klopfer, E., Squire K., & Jenkins, H., *Environmental Detectives: PDAs as a Window into*

- a Virtual Simulated World. Proceedings. IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, Tokushima, 2002, 95-98, doi: 10.1109/WMTE.2002.1039227 (ver. 23.04.2021).
- Kukulska-Hulme, A., Sharples, M., Milrad, M., Arnedillo-Sánchez, I. & Vavoula, G., *Innovazione nel mobile learning. TD Tecnologie Didattiche*, 2, 2008, pp.4-21.
- Le, H., Pham, Q., Sahoo, D., & Hoi, S., *URLNet: Learning a URL Representation with Deep Learning for Malicious URL Detection*. In Proceedings of ACM Conference, (Conference'17) ArXiv, abs/1802.03162, Washington, DC. https://doi.org/10.475/123_4 (ver. 23.04.2021), 2018.
- Manca, S., & Ranieri, M., *I social network nell'apprendimento*. In D. Persico & V. Midoro (eds.), *Pedagogia nell'era digitale*. Edizioni Menabò, Ortona, 2013, pp. 24-29.
- Mehdipour, Y., & Zerehkafi, H., *Mobile Learning for Education: Benefits and Challenges*. International Journal of Computational Engineering Research, 6(3), 2013, pp.93-104.
- Midoro, V., *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto al bullismo e al cyber bullismo*, 2017. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida+Bullismo+-+2017.pdf/4df7c320-e98f-4417-9c31-9100fd63e2be?version=1.0> (ver. 02.12.2020).
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite, *Profile excerpt from the World Population Prospects 2019*. Volume II: Demographic Profiles, 2019. https://population.un.org/wpp/Graphs/1_Demographic%20Profiles/World.pdf (ver. 23.04.2021).
- Parisi, A., *Hands-On Artificial Intelligence for Cybersecurity: Implement smart AI systems for preventing cyber attacks and detecting threats and network anomalies*, Packt Publishing, Birmingham, 2019.
- Pieri, M., *L'accessibilità del Mobile Learning*. TD-Tecnologie Didattiche, 52, 2011, pp.49-56.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. Competenze chiave per l'apprendimento permanente. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 02.12.2020).
- Raccomandazione 2015/2103(INL) del Consiglio Europeo, 27 gennaio 2017. Recante raccomandazioni alla Commissione concernenti norme di diritto civile sulla robotica. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2017-0005_IT.html (ver. 23.04.2021).
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. *Relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ver. 02.12.2020).
- Rivoltella, P.,C., & Rossi, P.,G., *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Morcelliana, Brescia, 2020.
- Seipold, J., *Designing Mobile Learning in School Contexts. Considerations and Examples for Practice*. London Mobile Learning Group, 2020, http://www.londonmobilelearning.net/downloads/JSeipold_Planning-MobileLearning-in-School_2012-02-08.pdf (ver. 08.12.2020).

- Selwyn, N., *I Social Media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà*. In *TD Tecnologie Didattiche*, 20 (1), 2012, pp.4-10.
- M. Sibilio, Introduzione, in M. Sibilio, P. Aiello, (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2015, p.15
- Tavella, M., & Ott, M., *E/M-Learning tools in the inclusive classroom*. In 12th International Technology, Education and Development Conference Valencia. 2018. <https://doi.org/10.21125/inted>, 2018 (ver. 23.04.2021).
- Todino, M.D., Di Tore, S., Scarinci, A. (2021). *Didattica a distanza e cyber attacchi: quale formazione per i docenti?*
- Nuova Secondaria - n. 5, gennaio 2021 - Anno XXXVIII, Studium, Brescia, pp.140-153.
- Wadhvani, P. & Gankar, S., *E-Learning Market Trends 2020-2026*. Global Research Report. 2020, <https://www.gminsights.com/industry-analysis/elearning-market-size> (ver. 23.04.2021).
- Winters, N., *What is mobile learning?* In M. Sharples (ed.), *Big issues in Mobile Learning*, University of Nottingham, 2006, pp.5-9. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190254/document> (ver. 23.04.2021).

Interventi

Idana Pescioli, una pedagoga con e per la scuola... progressista¹

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. Idana Pescioli was a committed pedagogue for schools and childhood and gave us a progressive and democratic vision of both, which still remains as relevant today.

Keywords. Childhood - School - Pedagogical Activism - Secular and Progressive Pedagogy

1. Una pedagogia tra teoria e prassi e ricca sensibilità personale

Qui non ripercorriamo ancora una volta la formazione di Idana né il suo collocarsi nella “scuola di Firenze” tra Codignola e Borghi e lì il suo impegno di didattica e di ricerca, fino alla fondazione del GUSIAS nel 1966 e il suo impegno nella formazione degli insegnanti. Tutto ciò è ben noto. Qui cerchiamo di soffermarci sul modello di mente pedagogica che è stata propria di Idana e che ha sviluppato nelle sue ricerche. Un modello testimoniato con decisione e connesso al pensiero scientifico attuale, che oggi deve necessariamente nutrire e articolare la pedagogia, sperimentale e operativo, ma che si lega con decisione ai valori della democrazia moderna che ormai devono farsi planetari e regolativi in senso etico-politico, di cui proprio la pedagogia è tutrice e messaggera consapevole e attiva.

La sperimentazione lega l’agire educativo alle varie scienze dell’educazione, che fissano principi per l’insegnare e apprendere da tener ben vivi nell’operari scolastico e didattico, tutto ispirato a una pedagogia “attiva” che valorizza l’infanzia e fa del maestro un guida sì cognitiva e relazionale come pure etica secondo i principi/valori democratici che oggi devono farsi sempre più universali: libertà, eguaglianza, comunità, non-violenza e pace; uno “stemma” che è il distillato stesso dell’avventura complessa e

¹ Il testo è stato presentato il 26 marzo 2022 al convegno di Pontedera in ricordo di Idana Pescioli a cento anni dalla nascita.

tragica del Moderno e che oggi ci sta davanti proprio come Compito Epocale. Ma su questo aspetto ritorneremo più avanti. Da questo centro teorico promana tutto il lavoro educativo che Idana ha promosso a più livelli, come docente, come organizzatrice della scuola, come formatrice di insegnanti. Modello a cui Idana Pescioli è rimasta sempre fedele. E si ripercorra la sua bibliografia per ritrovare come centrale questo stemma polivalente e orientativo e incardinato proprio su questi due “motori” dell’attivismo più maturo. Ma nella pedagogista fiorentina è stata presente anche un’altra forma di pensiero e di comunicazione, quella poetica, che in lei non è un diversivo o un “a latere” rispetto al pedagogico: esso investe il campo stesso della comunicazione personale con allievi e maestri per risvegliare in tutti la sensibilità dell’umano nella sua complessità, che guarda al mondo e all’uomo con stupore e leggendo lì la bellezza che ci nutre di umanità e ci innalza nel nostro essere-educatori, sensibilizzando tutti a una umanità più fine, inquieta e cosciente di sé. Di cui la stessa pedagogia deve nutrirsi come proprio nucleo più interiore da coltivare sempre e come base e come traguardo dell’agire educativo. Sviluppando lì una *forma mentis* cognitiva e sociale, ma anche valoriale e squisitamente umana, che poi in classe si realizza nel coltivare proprio le attività estetiche, a cominciare dalla “prima scuola”.

2. Cominciare dalla “prima scuola” per... l’umanizzazione dell’uomo

Già da tre a cinque anni, la scuola dell’infanzia deve farsi “scuola”, lì si deve studiare l’ambiente, fare diverse attività espressive, coltivare la narrazione orale affinando via via il linguaggio, imparare a convivere tra pari osservando regole e facendo vita di comunità. Sì, la “prima scuola” fa maturare esperienze culturali e sociali di base, anche se proprio le attività espressive occupano un ruolo centralissimo (osservativo, riproduttivo, immaginario che unisce oggettività e fantasia e sviluppa, tra disegno, assemblaggio di colori, uso del pongo, graffiti, canto, un ricco dialogo tra sé e la realtà che inoltra il bambino nella realtà polimorfa del mondo. E ricordo con ammirazione i disegni che credo siano ora patrimonio del GUSIAS e che ho visti in un’occasione di riflessione collettiva presentata all’Istituto degli Innocenti a Firenze: un patrimonio ricco e originale che ben testimonia la creatività dell’infanzia in una scuola che la coltivi con metodo e volontà formativa.

Poi col passaggio alla scuola primaria tali principi animatori di scientificità e socialità democratica, che sviluppano le capacità di ciascun allievo, si faranno *medium* dei vari apprendimenti, in una costruzione comune dei vari saperi, coltivati per via sperimentale e riflessiva organizzata in classe con una ricca documentazione relativa ai vari aspetti della cultura, come Pescioli teorizzerà per via pedagogica e didattica nel bel volume del 1984: *Costruire percorsi innovativi*. E qui è l’*animus* piagetiano di Idana che viene al centro integrato con l’attivismo cognitivo-scientifico di De Bartolomeis, altra figura importante nella coscienza pedagogica della Pescioli. Di cui il GUSIAS, fondato nel 1966, è oggi l’erede diretto e consapevole. Sì, ma in questo *habitat* cognitivo e sperimentale sta al centro anche il compito sociale, e sempre di più in forma di regole comuni vissute, di cui la scuola è depositaria: per fare di ciascun io un io sociale, come partecipante attivo alla vita della scuola/classe/gruppo dove matura valori di convivenza umani e sociali, appunto, e comincia a assimilare il senso democratico, secondo quel paradigma che poi lo fa cittadino del mondo nel suo aspetto più maturo e consapevole.

La scuola, per Idana, è deweyanamente una comunità che fa democrazia vissuta e apre sempre più ai saperi anche più astratti, in modo da innalzare la coscienza di ciascuno, attraverso il mondo simbolico della cultura, via via a un *habitat* spirituale che fa più pienamente *humanitas*. Sì gli incunaboli di questo percorso è sempre la scuola che li fa germogliare nel soggetto, svolgendo così un compito altissimo e insostituibile. E' dalla scuola che si organizza la prima umanizzazione dell'uomo e che proprio la stessa scuola può favorire nel futuro di ciascuno, in quanto tra cultura e umanità dà corpo veramente a un "sinolo", come avrebbe detto Aristotele, di coscienza e valori e che fa poi del "bambino-il-padre-dell'uomo", come ci indicava Maria Montessori. E di un'umanità i cui valori sono libertà ed eguaglianza, come pure solidarietà nella pace. E questa era anche e proprio la prospettiva della scuola di Idana Pescioli. E ancora oggi del suo GUSIAS.

3. Una pedagogia d'avanguardia?!

La pedagogia di Idana Pescioli, riletta oggi, ci appare come un modello fine ed organico di educazione attiva che fa centro, sì, sulla scuola e la didattica innovativa, ma che si innalza a fissare con forza i valori del futuro per costruire tutti insieme una società più giusta e che si maturi nella coscienza di ciascuno sotto l'azione dell'educazione e a partire appunto dalla scuola. La concretezza operativa della pedagogia di Idana si connette, ancora deweyanamente e vale ripeterlo, al criterio regolativo e utopico della democrazia vissuta e interiorizzata a partire proprio dall'agire scolastico. Un modello che ingloba un "congegno" maturo e che per questa identità complessa e dialettica possiamo definire di avanguardia, anche oggi, in un tempo che ha preso le distanze dall'attivismo, mettendo al centro il cognitivo, la professionalizzazione mercantile dell'educare e l'esaltazione del presente come *ad quem* della civiltà occidentale e planetaria. No, Idana con la sua visione della scuola ci invita a scommettere sull'infanzia, su un io formato ai valori più alti della modernità ed a farsi di essi promotore etico-politico in quel futuro che andiamo a costruire. E anche per questo è un modello che si mantiene di avanguardia, in un presente come quello attuale carico di neo-dogmatismi, di rattrappimenti nell'agire socio-politico sul qui-e-ora, di conflitti irredimibili a livello di civiltà e di aree geo-politiche e che in educazione spesso si rivela prigioniero di un funzionalismo-al-sistema non proprio lungimirante. E anche e proprio per questo la riflessione di Idana va coltivata e diffusa come forma nobile di una pedagogia ricca e organica che fa-futuro e verso di esso, reso più "degnò" umanamente, ci spinge tra riflessione e azioni formative. Di cui la scuola è tutrice e attrice al tempo stesso, venendo così ad assumere un ruolo decisivo per dar vita a un presente che guarda al futuro come-tempo-migliore. Come ci indicavano Dewey e Maria Montessori e tutti i grandi maestri della scuola attiva, fino ai rappresentanti della stessa "scuola di Firenze" in cui Idana è cresciuta e di cui si è nutrita in profondità e lì ha agito con vigore e consapevolezza.

Certo questo alto modello di pedagogia si sviluppa in Idana anche alla luce della sua voce poetica, ricca e costante (come già sottolineato) che promuove uno sviluppo dell'io e nell'io il quale si lega a una sensibilità interiore che fa umanità e la pone a "grado zero" del processo di crescita personale di ciascuno, che così matura in sé una voce più alta che si dilata, forse, poi anche nel collettivo: una speranza di cui l'educazione è e deve essere sempre decisiva custode. E sono aspetti che proprio la riflessione matura di Ida-

na ha messo al centro del suo pensiero pedagogico e che, anche per questo oltre che per i suoi messaggi didattici, va ricordato come permanentemente attuale. E attuale per mantenere la scuola come viva agenzia progressista: che promuove eguaglianza e libertà attraverso la costruzione di forti identità personali (tra cultura e *cura sui*) e di un pensiero critico e complesso. Suo *identikit* costitutivo ieri come oggi. E forse ancor più domani.

4. Un modello di formazione attiva ed etico-politica

Rileggiamo il testo postumo dedicato alle *Meditazioni laiche nei tempi*, che Idana costruì nel biennio 2004-2005 e che a ben guardare ci consegna la ricchezza e particolarità del suo modello pedagogico. Lì c'è la pedagoga e c'è l'educatrice, come l'organizzatrice di formazione degli educatori e c'è anche la voce della poetessa, aspetti integrati in fine forma dialettica, che ci illumina su tutto un cammino di vita, come ci rivela la post-postfazione posta in coda al volume assegnando lì proprio alla poesia il ruolo guida di una riflessione autobiografica su "quarant'anni di azione" e di ricerca. Così il volume ci rimanda la costruzione di una pedagogia attiva e partecipata come destino culturale e esistenziale da parte dell'autrice ma insieme, attraverso il ricordo e l'organizzazione della memoria seguendo i fili *rouge* che fanno meditazione e vengono qui a realizzare un messaggio vissuto, nutrito sì di cultura e pedagogica ed estetica ed etico-politica, ma intimamente vissuto e realizzato insieme ad altri che condividono gli stessi valori: e valori laici su cui deve "annodarsi" e sempre più la società contemporanea ad ogni suo livello, anche formativo. Centrali anche in una scuola dove si osserva e si riflette e si studia insieme, dove si dà al libro il posto d'onore e all'espressione un ruolo fondante per favorire lo sviluppo umano di ogni bambino/ragazzo che si socializza nella scuola in modo democratico, nutrendo se stesso con gli altri ai valori laico-regolativi, costruiti anche nel Novecento tra le voci di Dewey, Borghi e Capitini (come già ricordai nella prefazione al volume) e che si fanno sintesi dell'attivismo e di una pedagogia attuale e aperta al futuro, per renderlo sempre più degno dell'uomo e per l'uomo. E lì parlano le voci della stessa formazione intellettuale della Pescioli. E ci parlano i valori di umanizzazione di ciascuno e di sviluppo intellettuale/culturale per tutti, orientati a diffondere i principi guida, già di sopra ricordati, della libertà, dell'uguaglianza e della solidarietà, della non-violenza e della **pace** sia nel vissuto di ciascuno sia come regole di vita collettiva. Sì, qui Idana ben riconosce il legame profondo che lega l'educazione all'utopia e all'utopia più alta che la cultura moderna abbia prodotto e che attende ancora e *in toto* di essere almeno messa in cantiere operativo partendo dal basso (dall'infanzia!) e dichiarandola come Compito Storico e Collettivo sempre più inalienabile o rinviabile. E qui la voce di Idana si fa oggi (marzo 2022!!) ancora più significativa e regolativa, proprio in questo tempo buio in cui perfino i segnali della guerra e della catastrofe nucleare si presentano come minaccia, nella distruzione dell'Ucraina da parte russa, rilanciandoci come Compiti quei valori che sono sì quelli, a ben guardare, propri dell'infanzia, poi dell'uomo liberato da ideologismi e aggressività e infine della cultura planetaria che dobbiamo costruire con determinazione ed impegno. E valori di cui la pedagogia a ben guardare, quando ha fatto parlare la propria "essenza" e teorica e pratica (o detto con Husserl: la sua "ontologia regionale"), è interprete e non solo dalla Modernità (e si pensi solo alla voce di Dante!) poiché li porta iscritti nel suo DNA tra cura, prossemica, empatia, collaborazione e valori che ci inol-

trano verso una civiltà finalmente resa più propriamente e definitivamente umana, nel tempo della Globalizzazione Planetaria ormai in cammino.

Bibliografia

- Borghi L., *Il fondamento dell'educazione attiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1952
- Cambi F., *La "scuola di Firenze" (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982
- Cambi F., Federighi P., Mariani A. (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure*, Firenze, FUP, 2016
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1953
- Pescioli I., *Com'era l'acqua*, Firenze, La Nuova Italia, 1967
- Pescioli I., *La prima scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1972
- Pescioli I., *Attività extrascolastiche*, Roma, Armando, 1973
- Pescioli I., *I bambini e le consegne*, Roma, Bulzoni, 1979
- Pescioli I., *Costruire percorsi innovativi*, Roma, Bulzoni, 1984
- Pescioli I., *La scuola dell'utopia ovvero il Progetto Partecipato*, Roma, Bulzoni, 2001
- Pescioli I., *Idana oltre la parola*, Firenze, Polistampa, 2006
- Pescioli I., *Vivere libertà e non violenza nella scuola di tutti*, Pisa, ETS, 2014
- Pescioli I., *Meditazioni laiche nei tempi*, Pisa, ETS, 2017

La violenza sulle donne: da ieri a oggi. Riflessioni¹

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. Violence against women is an aspect-base of male-dominated civilization that continues in its practices of subjugation. But we have come to a turning point that must also rethink in the light of new principles-values the relationship between the sexes.

Keywords. Violence - Women - Male Dominance - New Guiding Values

1. La storia umana come storia di violenze

L'anthropos, che ciascuno di noi è sia dal punto di vista biologico sia da quello storico-sociale, nella sua lunga storia, che come *sapiens* biologico ha sviluppato da 200mila anni e poi in forma storica da 5000, ha sempre più messo al centro del proprio agire la violenza. Certo necessaria alla sopravvivenza della specie per vincere le aggressioni di animali di lui più forti, ma che poi è diventata un modello costitutivo della specie *sapiens sapiens*, declinandosi anche in forme intraspecifiche. A partire proprio anche dai rapporti di genere. Nati dalla divisione del lavoro, come ci ricordò Engels, che istituzionalizza il diverso ruolo dei due sessi, già presente nelle società dei raccoglitori ma poi affermatosi come centrale tra agricoltura e allevamento che dette ai maschi un ruolo di difesa e di aggressività nelle comunità e un ruolo sempre più decisivo e pertanto visto come superiore, mentre alle donne restava centrale e sempre più quello di partorire figli come braccia utili alla comunità stessa e poi curarli e crescerli: un ruolo che destinava le donne alla casa, le escludeva dalla vita pubblica, le sottoponeva al governo di padri e mariti e figli maschi. E da questo ruolo sociale nacque poi il principio di inferiorità della donna in campo morale e intellettuale che ne ha accompagnato la storia per millenni. E su tutto ciò ci ha parlato di recente proprio il biochimico Pasternak nel suo volume su *Androcentrism*, che ricostruisce il cammino della superiorità dei maschi, la quale biologicamente non esiste affatto se andiamo a studiare la struttura del cervello dei due sessi. Ma via via l'esaltazione del maschio si è fatta canone culturale (e si pensi già alle fiabe popolari che mettono al centro il maschio nel suo viaggio iniziatico ché lo pone poi come figura attiva e dominante nella comunità arcaica) e si è diffusa in tutte le forme

¹ Il testo è stato presentato il 5 marzo 2022 a Firenze nel Corso-Master della Prof.ssa Maria Rita Mancaniello dedicato ai problemi femminili nella società attuale.

di organizzazione sociale, delineando lì un immaginario che fa regola: l'uomo che trova il suo agire più proprio nella guerra, mentre lì le donne sono prede e conquiste del vincitore (e si pensi solo al tema affrontato con forza e finezza nelle *Troiane* di Euripide!). Così l'esaltazione della lotta tra comunità maschili si è fatta regola e matrice della storia umana, su su fino al XX secolo che l'ha mostrata nella sua forma più orrenda ma, come stiamo vedendo in questi giorni di febbraio e marzo 2022 per l'Europa, non cancellata o messa in mora. In tale storia anche la violenza di genere resta endemica e più e più volte ri-legittimata dalla differenza e dal valore diverso assegnato ai due sessi che perfino la rivoluzione del cristianesimo rielaborò senza decisivi effetti pratici pur col proprio messaggio universale di eguaglianza tra gli uomini visti come unico genere *sapiens*. Bisognerà arrivare alle tesi illuministe relative ai diritti dell'uomo posti al di là del genere, per veder nascere una svolta decisiva se pure aurorale, poi ai movimenti di emancipazione del secondo Ottocento e primo Novecento e al femminismo degli anni più recenti. Lì si reclama eguaglianza sociale e superamento di una storia di sottomissione e di violenza, come si guarda ad aprire una nuova storia nutrita di nuovi valori, che deve farsi paritetica tra i due generi sì, ma anche sempre più capace di valorizzare quei principi antropologico-etici del femminile e renderli davvero nuova matrice di civiltà: tra empatia, cura, aiuto e responsabilità comunicativa.

Ma tutto questo si colloca ancora su un piano riflessivo e deontologico, che purtroppo poco ha cambiato finora la cultura maschile più diffusa: di dominio e di violenza, applicata a cominciare dal rapporto col "secondo sesso" e che le aggressioni alle donne e i femmicidi ci rivelano essere ancora dominante, anche se fondata (per noi oggi e per le conoscenze scientifiche che abbiamo) su pregiudizi purtroppo ben duri a morire.

2. Differenza tra i generi e superiorità del maschio

Entriamo ora in un'analisi storica di questo pregiudizio pervasivo ancora oggi, purtroppo. Fermiamoci all'Occidente e alla sua tradizione culturale con le sue radici proprio nell'immaginario greco: a partire dai miti che sono stati paradigmatici nella nostra cultura come elaborazione di figure-emblemi sovratemporali che in parte ancora abitano la nostra coscienza storica. Lì il femminile è bellezza ed eros in Afrodite, intelligenza suprema in Minerva, forza e lotta nelle Amazzoni, spesso però connesso a altre immagini terribili e nemiche: da Medusa e il suo sguardo a Medea, a Fedra, a Mirra fino a Pandora, donne capaci di infrangere ogni regola umana e sociale e portatrici di sventure per il genere umano. Già questo indica un'emarginazione che esalta (nella bellezza erotica) e respinge (col negativo), ma rende regola un giudizio emarginante e collettivamente vissuto e svalutante che reclama controllo e sequestro da parte dei maschi. Pregiudizio messo in opera nella vita quotidiana delle *poleis* greche: dove la donna è sequestrata nell'*oikos* ovvero la parte più intima e privata della casa e pertanto estranea alla vita sociale. Il potere, il diritto, le conquiste e politiche e culturali sono affidate agli uomini-come-maschi che vivono nella guerra, nella sopraffazione/sottomissione dell'altro, nell'esercizio del potere e esaltando la loro mente come *logos* (pensiero razionale e universale). Lì affondano le radici della svalutazione radicale del femminile. Con Roma tale ideologia cambia un po' nel diritto e nel potere, ma la donna resta sempre sottomessa al mondo maschile in molti modi. Il cristianesimo, come già ricordato, cambia la visione della donna, come madre e portatrice di

una fede di eguaglianza e d'amore (di cui Maria è il simbolo), ma nel vissuto storico tali valori rimasero ideali solo regolativi e concretamente negati (e si pensi solo ai processi e alle esecuzioni delle streghe, viste come fedeli di Satana e organizzatrici di riti orrendi tra Medioevo e Età moderna perfino nel pieno Seicento). Nella modernità stessa sarà messa in luce con ironia la donna saccente da Molière o la distruttrice e seducente *femme-fatale*, come la prostituta quale figura tutta marginale ma al servizio del maschio: così si tiene viva la visione negativa del femminile, che reclama perciò ferma sottomissione ai maschi stessi, ovvero sia una svalutazione ontologica sia una ghettizzazione subalterna nel sociale. Finché tra Settecento e Ottocento la donna si propone e si impone nella vita sociale e intellettuale e poi con un ruolo di protagonista socio-politica, oltrepassando il ruolo della Santa e della Madre per accedere a quello di Alleata e Compagna e Cittadina come accade dalla Rivoluzione francese e poi nei movimenti più d'avanguardia. Ma l'avvio di una sua emancipazione ed eguaglianza non cancellerà per molto tempo i pregiudizi e la *forma mentis* maschile dominante e regolata da un principio di sopraffazione, che è il vero retaggio tragico di un passato lontano e arcaico ma mai del tutto (anzi poco, troppo poco) delegittimato nel vissuto e lì contrastato, dentro una civiltà che tuttora si struttura sull'esercizio della forza e della guerra, con l'esaltazione della violenza che si diffonde in tutta la vita sociale, anche e in particolare rispetto alle donne riconfermate come "possesso del maschio" e investite di violenze multiple fino al femmicidio.

Si la storia delle donne è dominata dall'emarginazione e dalla violenza ed oggi è su questi aspetti studiata in modo da provocare denuncia culturale e impegno radicalmente innovativo, che deve nutrirsi di una visione del femminile che ne rilevi i valori più universali da integrare nel modello dell'*anthropos*-come-genero-comune (dalla cura all'empatia, al sostegno etc.) e insieme rilegga la cultura del maschio anche e proprio nelle sue chiusure e nei suoi pre-giudizi ancora attivi e limitanti (come, ad esempio, la superiorità maschile, la carenza di vita interiore, l'opposizione alla donna e non l'integrazione dialetticamente reciproca).

3. Oggi: tra delegittimazione della violenza e sua...permanenza

E' nell'oggi che il quadro teorico tra maschile e femminile (molto meno, purtroppo, in quello pratico) ha cominciato a ricomporsi e per più vie: quella decisiva del femminismo, quella della critica al maschile e ai suoi pregiudizi, quella dell'antiviolenza e della pace. Voci che hanno alimentato la cultura del tardo Novecento e che stanno ancora al centro di dibattiti e di progetti, i quali delegittimano il passato e propongono nuovi orizzonti della relazione tra i sessi, certamente complessa e tensionale ma in evoluzione e che si spera si faccia regola. Che vada verso un rapporto più paritetico e autenticamente democratico, pur tra crisi e rischi di ritorni *en arrière*, che tengono ancora il campo e in modo drammatico. Con violenze psichiche e fisiche, fino agli stessi ricordati femmicidi. E qui è proprio la logica del non-possesso da parte dell'uomo e quella del valore della differenza che va chiamata in causa per trasformare il rapporto di coppia, aprendo un nuovo modello culturale che si faccia condiviso tra i due sessi e lì posto a principio sociale ricostruttivo, il quale implichi anche scambio reciproco di valori: ad esempio l'interiorità coltivata e critica nel maschio, che lo allontani dalla potenza e prepotenza che hanno alimentato il suo essere-per-l'-agire; la capacità e volontà di affermare se stessa nei

vari luoghi della vita sociale, da vivere con decisione e senza timori, per le donne. Certo in ogni rapporto umano ci sono sempre condizioni di frizione e di contrasto, sì, ma che possono esser superati in un'etica e della comprensione e del dialogo, messa come regola vissuta insieme: un'etica che reclama anti-pregiudizi e attenzione all'altro da costruire appunto insieme. Con fatica? Sia pure. Ma con risultati positivi nel libero convivere tra differenze che si scambiano prospettive e valori e *formae mentis*. In uno scambio sempre problematico e incompiuto ma che si fa regola dentro la vita di coppia. E la apre alla reciprocità di ascolto e di azione e di impegno.

Qui si apre un cammino nuovo, ricco, complesso e non facile, ma ormai doveroso per uomini e donne nella loro vita di comune relazione: dove i due sessi si confrontano con le loro differenze e le vivono come valori da scoprire e tutelare e render comuni nel vissuto. E in esso eguaglianza e pluralismo devono farsi principi riconosciuti e interiorizzati. Un cammino che oggi dobbiamo sviluppare in ogni ambito della società, tra i sessi (che poi sono ben più di due e tutti vanno non solo tutelati ma valorizzati proprio nelle differenze), tra le etnie, le culture, le tradizioni (che devono integrarsi proprio nel reciproco dialogo) opponendosi alle ideologie più tradizionali dei fondamentalismi.

4. Verso un domani radicalmente nuovo da vivere come compito

Allora quale domani andiamo a costruire e dobbiamo e vogliamo realizzare? Secondo quel modello nuovo già ricordato, ma che va accompagnato nel suo sviluppo tenendo fermi i principi che lo devono regolare e diffondendolo attraverso le varie culture e attraverso impegni formativi in modo da renderlo via via sempre più condiviso proprio anche a livello planetario. Si dirà: ma così si impone un modello etnico-storico sopra gli altri e ad esso li si condiziona con un atto di supremazia culturale! No, le cose non stanno proprio così: il modello dell'emancipazione è la sintesi e il prodotto di una lunga storia di lotte e di riconoscimenti combattuti con energia da uomini e donne, sì in particolare in Occidente, ma che li ha fatto parlare del genere *homo sapiens* come portatore di diritti umani fondamentali e per tutti, uomini e donne, e in tutte le culture. E questa conquista non va perduta, affatto. E che è possibile realizzare, pur con fatica e impegno. Come prova la storia dell'emancipazione femminile nei vari paesi (e si pensi solo alla condizione dell'Afghanistan tornato oggi nelle mani dei talebani, provocando fughe e regressioni denunciate e rifiutate in particolare da parte delle donne).

Al centro di questo neo-modello in cammino stanno una serie di categorie tra loro intrecciate così da costruire un criterio compatto e organico e plurale che si sviluppa intorno a un quadrilatero di fini/principi/valori da integrare e diffondere e confermare come Regola. Il primo elemento è l'Eguaglianza, di genere, di etnie, di culture tutte accomunate dall'anthropos e dai suoi diritti. Secondo: la Differenza che fa pluralismo e implica reciproco riconoscimento attraverso ascolto e dialogo e poi integrazione. Sì, ma un'Integrazione che non può che essere dialettica, in quanto integra trasformando e operando sintesi nuove che emergono dalle tensioni/ascolti reciproci e aperti. Quarto principio: l'Ecologia come logica-naturale-sociale che permette un connettersi insieme per creare e rispettare l'ordine di equilibrio dinamico del "sistema", sia esso biologico o culturale oppure relativo alle relazioni umane: quindi da applicare anche nel rapporto di coppia e proprio nel vissuto personale/sociale.

Da questo quadrilatero assimilato, diffuso e interiorizzato tra culture e soggetti potrà nascere una Civiltà Nuova più Giusta e di forza Planetaria. E di questa Promessa e Sfida proprio il nostro tempo storico è chiamato ad essere interprete attivo, anche e proprio per il perdurare di Violenze di ogni tipo, anche quelle di genere, e violenze che si impongono ormai anche e col Mercato e col Potere: due modelli per niente astratti bensì che dominano con superbia e volontà “regale” le nostre vite e che operano per vie lontane e molto dai più veri (intimi e vissuti) bisogni umani. Sì, proprio quelli che attraverso un lungo tempo di lotte e di riflessioni si sono codificati nei Diritti Umani, che devono d’ora in poi sempre più guidare il cammino del *sapiens sapiens*. Lì anche la violenza sulle donne dovrà scomparire sostituita da un dialogo appassionato e reciproco e integrante, che fa unione per costruire/costruirsi insieme. Rinnovando radicalmente l’io-come-sé e la regola appunto del suo comunicare ed agire alla luce di una integrazione sempre dinamica e aperta ma regolata dai Diritti.

Bibliografia

- AA.VV., *La violenza contro le donne. Storia di un’identità negata*, Roma, L’Asino d’oro, 2021
- Allport G.W., *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia, 1973
- Badinter E., *XY. L’identità maschile*, Milano, Longanesi, 1993
- Butler J., *Fare e disfare il genere*, Milano, Mimesis, 2014
- Cambi F., *Incontro e dialogo*, Roma, Carocci, 2006
- Cambi F., *Omofobia a scuola. Una classe fa ricerca*, Pisa, ETS, 2015
- Cambi F., *Sull’educazione al genere oggi* (in corso di pubblicazione)
- Chesnais J. C., *Storia della violenza in Occidente dal 1800 a oggi*, Milano, Longanesi, 1982
- Conz A., Garofano L., Levita L., *Femminicidio*, Roma, Dike, 2013
- Demetrio D., *L’interiorità maschile. La solitudine degli uomini*, Milano, Cortina, 2010
- Feci S., Schettini L. (a cura di), *La violenza contro le donne nella storia*, Torino, Hoepli, 2017
- ISTAT, *Omicidi di donne* (testo on line)
- Pasternak C., *Androcentrism*, Oxford, World Scientific, 2021
- Reale E., *Maltrattamenti e violenza sulle donne*, Milano, FrancoAngeli, 2011
- Violenza contro le donne*, Wikipedia (enc. on line)
- Violenza contro gli uomini*, Wikipedia (enc. on line)

Il ruolo della pedagogia nella guerra attuale

DANIELA SARSINI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: daniela.sarsini@unifi.it

Abstract. The paper reflects on the contribution that pedagogy can, and must, make to politics to reaffirm the values of peace and democracy: this is a particularly urgent task at the present time and for future scenarios.

Keywords. Pedagogy - Politics - Propaganda - War - Peace Education

Riprendendo alcune significative riflessioni di Franco Cambi nell'articolo di questo numero relative cioè al contributo che la pedagogia può, e deve, dare alla politica per riaffermare i valori della pace e della democrazia, mi preme ribadire l'urgenza di questa integrazione tra pedagogia e politica proprio in un momento come questo dove la guerra in Ucraina non solo produce morte e catastrofe ma mette anche in discussione i valori fondativi della nostra cultura occidentale. Dal giorno dell'invasione russa stiamo infatti assistendo ad immagini e narrazioni che terrorizzano e che inorridiscono la nostra coscienza civile fino a lambire, oltre ai confini territoriali europei, la stessa sopravvivenza della democrazia. La propaganda che si scatena sui social da entrambe le parti belligeranti, per quanto fra loro profondamente diverse politicamente, è tragicamente contrassegnata da un'emotività ideologica e bellicosa che invece di stigmatizzare le azioni guerriere in quanto portatrici di flagelli umani e naturali, guarda alla guerra come a un videogioco, e si culla in una specie di "sonnambulismo" - come lo definisce Paolo Rumiz - che impedisce la comprensione profonda e corretta delle ragioni di questa gravissima crisi. Gli opinionisti che quotidianamente dominano i media sono infatti prevalentemente arroccati su posizioni rancorose e contrapposte che inneggiano ad ogni sorta di *escalation* sia militare che punitivo, fino a prefigurare baldanzosamente la terza guerra mondiale, se non addirittura quella nucleare oltre all'annientamento della Russia stessa. Se da un lato, abbiamo imparato la lezione della Guerra fredda per cui una guerra contro una potenza nucleare non può essere "vinta", in nessun senso ragionevole, con la forza militare, dall'altro è anche chiaro che nessuno - precisa Morin - deve subire una sconfitta che gli faccia lasciare il campo di battaglia da "perdente". I negoziati per il cessate il fuoco che si stanno svolgendo in concomitanza con i combattimenti sono, infatti, un'espressione di questa consapevolezza: essi permettono per il momento di considerare l'avversario come un possibile *partner* negoziale e non come un nemico da abbattere o da annientare, in controtendenza alla brutale contrapposizione che si respira sui media. Contrapposizione che, infatti, ostacola fortemente la presa di coscienza dei cittadini che chiedono di essere informati in modo critico e pacato. Manca chiarezza, manca un modo dialettico di confronto, manca l'apertura al dialogo e la capacità di ascolto. Non ci si domanda, per esempio, quali

siano gli obiettivi della guerra sia delle due Super potenze, che dell'Europa fino ad oggi troppo silente quasi dimentica del terrore vissuto durante la guerra fredda o inconsapevole del fatto che la sua prosperità proviene sia dal rapporto con la Russia che con il resto del mondo: infatti, precisa il politologo Carlo Galli su *La Repubblica* "l'Europa prospera quando si può aprire tanto verso l'alleato d'Oltre-Atlantico quanto verso il partner russo" (maggio 2022). E ancora. Ci si dovrebbe domandare quali conseguenze potrà portare la prosecuzione del conflitto non solo in termini di perdite umane ma anche di crisi economiche e di instabilità sociale e quali regressioni autoritarie o forme di controllo, nuove e durevoli, si possono prevedere in presenza di una propaganda bellica che di norma elimina qualsiasi opinione che si discosti dalle dichiarazioni ufficiali.

Lo scatenarsi della propaganda di guerra, infatti, puntualizza Morin, serve a giustificare in modo permanente i propri atti e a criminalizzare ontologicamente il nemico; tanto è vero che la guerra attuale ha aggravato il controllo e la repressione in Russia, che già è uno stato autoritario agli ordini di un dittatore, ma ha anche irriso come filo-putiniani tutti coloro che sostengono le ragioni della pace. In Ucraina, ad esempio, la caccia alle spie e ai terroristi ha dato luogo a un maggior controllo della popolazione, ad eccessi e violenze commesse proprio dalle truppe ucraine e persino in Italia o in Francia, che non sono in questo momento paesi belligeranti ma che vivono le comodità della pace, l'accesso alle informazioni è limitato o alle menzogne della Russia di Putin o alle immagini estreme e terrificanti sull'Ucraina.

Lo stesso Chomsky, nel suo illuminante libro *Perché l'Ucraina?* appena pubblicato, mette l'accento sul fatto che mentre 'ci si azzuffa' a capire le ragioni di Putin, di rado ci si interroga sulle motivazioni americane perché esse "sono nobili per definizione, anche quando i loro sforzi per metterle in atto sono maldestri" (pag.37).

E allora proprio perché siamo in presenza di una guerra considerata e atroce che può gettare nell'abisso l'intera umanità e proprio per il fatto che siamo davanti ad una conflittualità che può rappresentare la condanna per la specie umana, la domanda più urgente che sorge è quella di chiedersi perché manca una razionalità pubblica in grado di analizzare con rigore e fondatezza le cause della guerra e di comprenderne le ragioni profonde? E come spiegare senza infingimenti le motivazioni dei contendenti invece di lasciare che le "grida" dei social possono manipolare le nostre menti?. Come si può uscire, allora, da queste narrazioni paranoiche dilaganti rilanciate confusamente e in modo acritico da una schiera di cortigiani?

Questo frastuono ideologico non impedisce forse la formazione di un'opinione pubblica consapevole, capace di partecipare in forma attiva e convinta a una politica di pace, concreta e profondamente comprensiva? Come si può ricreare quel clima di adesione e di partecipazione creativa e condivisa che si è avuto con la formazione dell' Europa unita facendo sì che "dal basso" si crei quella Comunità di intenti o "Comunità politica europea", come la chiama Macron, che permetterebbe ai paesi democratici europei che aderiscono alla nostra base di valori di trovare un nuovo spazio di cooperazione politica?

In questo senso, di essere cioè a sostegno di un processo di cura, di indirizzo e di guida educativa, credo sia importante far ricorso alla Pedagogia che del singolo e della comunità si occupa da sempre fin dall'antichità e che pone, come la politica, al centro l'uomo e la sua umanità per farla crescere in senso emancipativo, progressista, etico ed inclusivo.

Se la potenza delle immagini scardinano le nostre esistenze e come dice Habermas (Reset 2022) accrescono indignazione e inquietudine, diventa urgente che l'individuo si riconosca non nella solitudine e nell'isolamento ma si percepisca come uomo sociale appartenente alla *polis* e pre-occupato del bene comune.

Come ci ha già detto Dewey, “la democrazia non è solo una forma di governo, bensì è, prima di tutto, un modo di vita associata, la cui preferibilità deriva dal fatto che la crescita degli esseri umani si compie veramente e al più alto grado solo quando essi partecipano alla direzione della comunità a cui appartengono (da quella politica, più vasta, ai vari gruppi e associazioni dei quali i soggetti possono fare parte)” (*Democrazia e educazione*, p. 110).

Se la democrazia rappresenta dunque il presupposto per lo sviluppo umano in rapporto alla complessità degli eventi, senza semplificarli e senza costringerli in modelli ideologici prevedibili, l'apporto della pedagogia è oggi più che mai necessario per riaffermare un'etica civile, umanamente ricca, capace di dialogare con i valori creati dall'Occidente, ovvero il rispetto, la comprensione, la libertà e l'uguaglianza.

D'altra parte questa stretta correlazione tra educazione e politica costituisce una sorta di garanzia per la comunità e per il singolo in quanto la politica, pur nella sua autonomia, non può prescindere dagli ideali formativi che un'attenta e spregiudicata riflessione sull'uomo e sul suo essere nel mondo può giungere a concepire. Dall'altra, la pedagogia proprio per la sua funzione formativa e trasformativa, dialoga costantemente con l'identità individuale ed educa il soggetto a collocarsi nel suo contesto di vita e a relazionarsi con gli altri esseri umani, mediante una riflessività cosciente e culturalmente attrezzata, che può servire anche come baluardo all'ignoranza, alla malafede e alla disumanità.

Per concludere, la guerra va fermata, e va fermata con urgenza, ricercando tutte le vie per addivenire ad un compromesso in modo da evitare che l'umanità precipiti nel suo annientamento e negli egoismi reciproci, perché - come dice Ezio Mauro - quando la guerra viene proclamata significa che tutte le altre opzioni si sono consumate in un fallimento e che la pace è alle spalle.

Educare, istruire e formare attraverso Dante “Pop”¹

COSIMO DI BARI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

Abstract. Dante Alighieri’s works throughout the 20th century and in recent decades have been at the center of a process of “remediation” and, through various communication channels, have also arrived in popular culture: the article reflects on the risks and opportunities of this “crossmediality” from an educational perspective, emphasizing in particular the potential for promoting Media Education pathways.

Keywords. Dante Alighieri - Pedagogical Literacy - Divina Commedia - Dante Pop - Popular Arts - Cultural Studies

1. Dante, l’educazione e i segreti dell’infanzia

Il settecentenario dantesco nel 2021 ha promosso in vari ambiti della cultura italiana riflessioni che riguardano il Sommo Poeta e (come avviene dal 2020 in occasione del Dantedì, ogni 25 marzo) anche in ambito scolastico gli insegnanti si sono confrontati con iniziative che ne hanno favorito la divulgazione e la fruizione tra gli allievi.

Queste occasioni hanno contribuito a rilanciare la centralità della figura di Dante anche in ambito pedagogico: il ruolo di Dante come educatore di scala europea è stato recentemente sottolineato con efficacia da Franco Cambi e Giancarla Sola, evidenziandone l’enorme portata sul piano educativo, istruttivo e formativo e indicando in particolare la ricchezza sugli spunti che una lettura può offrire al soggetto (e in particolare a un adolescente) contemporaneo². Si pensi ad esempio all’importanza del viaggio, inteso nelle dimensioni interiori ed esteriori, che grazie all’incontro con altre esperienze umane, personali e sociali favorisce una maturazione umana. Una lettura di Dante nell’adolescenza può anche portare a riflettere sull’immaginario e su come esso si nutra della cultura in cui ciascuno è immerso, attraverso un intreccio tra il presente e la storia, stabilendo un dialogo con la mitologia³. Leggere Dante nell’adolescenza può anche signi-

¹ L’articolo è un ampliamento della relazione tenuta al convegno “Dante Alighieri come grande educatore europeo”, svoltosi presso l’Aula Magna del Rettorato dell’Università degli Studi di Firenze il 13 dicembre 2021 (responsabile scientifico Prof. Alessandro Mariani).

² F. Cambi, G. Sola, *Dante educatore europeo*, Genova, il melangolo, 2021.

³ Ivi.

ficare promuovere un percorso di riflessività, in cui cercare di assumere la prospettiva dell'esploratore o del ricercatore che, attraverso un uso efficace del linguaggio e attraverso la formulazione di domande, riesce ad ottenere chiavi interpretative della realtà e delle varie visioni del mondo⁴.

A partire da queste riflessioni, si può interrogarsi rispetto alla possibilità e all'utilità che l'opera di Dante Alighieri venga diffusa e promossa fin dall'infanzia e comunque già prima della scuola secondaria di secondo grado. Di fronte a questo interrogativo, è frequente una risposta negativa: leggere la *Divina Commedia* prima dei tredici-quattordici anni non sarebbe un'operazione utile né proficua. Questa posizione è motivata dal fatto che non si tratta di un testo pensato per l'infanzia, ma per gli adulti, con spunti spirituali, mistici e religiosi che necessitano di riferimenti e conoscenze che di solito vengono acquisiti a partire dall'adolescenza.

Molti dei temi trattati da Dante possono di diritto rientrare tra quelli che Neil Postman ha definito come "segreti" degli adulti⁵: lo stesso pedagogista statunitense ritiene che dalla metà del XX secolo la "scomparsa dell'infanzia" si sia manifestata proprio attraverso l'abolizione della linea di demarcazione tra l'adulto e il bambino, determinata dalla diffusione dei media elettrici e in particolare dalla TV, che rende accessibili anche ai bambini i segreti degli adulti. In questo senso, immergere l'infanzia nella *Divina Commedia* (attraverso il testo scritto o attraverso i linguaggi multimediali che la ri-mediano) potrebbe significare proprio rivolgersi all'infanzia senza tutelarla adeguatamente e senza il rispetto delle sue specificità.

Un altro aspetto che può sconsigliare la fruizione di Dante durante l'infanzia è legato al linguaggio: lo stile col quale è scritta la *Divina Commedia* non è facilmente accessibile per un bambino, per il quale sono auspicabili testi che, anche se di carattere poetico, siano più semplici e comprensibili per iniziare ad esplorare la letteratura. Inoltre, una adeguata comprensione della *Divina Commedia* e in generale del pensiero di Dante richiede una contestualizzazione storica e culturale, che non può essere sviluppata durante l'infanzia: sia per i riferimenti ai personaggi, sia per la comprensione della condizione di emarginazione all'interno del contesto fiorentino, sia per i modelli culturali rappresentati, si richiede una lettura "intertestuale", ricca di rimandi, di riferimenti e di contestualizzazioni.

A fronte di queste motivazioni che ne sconsigliano un utilizzo "precoce", si può però sottolineare come vi siano vari messaggi di attualità che possono risultare oggi rilevanti in una fruizione di Dante già durante l'infanzia, tanto sul piano istruttivo, quanto su quello educativo e formativo.

2. Dante per l'infanzia

Il tentativo di portare Dante Alighieri nell'infanzia è tutt'altro che inedito: già nel 1926 Marco Ottonello pubblica un testo intitolato *Dante esposto al popolo e alla gioventù*⁶, seguito da alcune opere (come quella di Alarico Bonaiuti) che si propongono di

⁴ R. Mantegazza, *Di mondo in mondo. La pedagogia della Divina Commedia*, Roma, Castevecchi, 2014.

⁵ N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, Roma, Armando, 1984.

⁶ M. Ottonello, *Dante esposto al popolo e alla gioventù*, Torino, Società Edit. Internazionale, 1926.

“mostrare” Dante al popolo: c’è dunque il riconoscimento della complessità di un testo nutrito di una forte spiritualità, di rimandi storici, di un linguaggio basato su metafore e altre figure retoriche che necessita di una mediazione educativa per poter essere fruito, compreso e apprezzato da tutti. A fronte del riconoscimento dell’alta valenza estetica e letteraria dell’opera dantesca, si tende anche a sottolineare come vi siano nella *Divina Commedia* messaggi che possano impostare interessanti ed utili riflessioni anche per i giovani e per i bambini.

Un punto di vista particolarmente significativo sul tema viene promosso da Maria Montessori. Come nota Paola Trabalzini⁷, Montessori amava profondamente Dante e in varie esperienze, sia familiari che da insegnante, si è proposta di leggere la *Divina Commedia* non tanto *ai* ma *con i* bambini. In particolare, Mario M. Montessori, nipote della pedagoga, racconta che la nonna era solita leggere la *Divina Commedia* insieme a lui e alla sorella, analizzando le strutture, insegnando i dettagli tecnici, formali e descrittivi dell’opera. Le esperienze didattiche condotte a partire dagli scritti di Dante sono raccontate da Montessori nel 1933 in un convegno ad Amsterdam, nel quale ella riconosce che:

le cose elevate devono essere date al bambino, il quale ha uno spirito di semplicità e di intuizione che permette alle cose di penetrare in lui anche quelle che qualche volta possono sembrare all’adulto oscure. Il bambino non ha soltanto questa chiarezza di grande e limpida luce, ma ha un fuoco interno che si accende ad ogni cosa grande che lo tocchi⁸.

Montessori sottolinea come un prerequisito fondamentale per questa esperienza didattico-educativa sia quello di creare le condizioni affinché la *Divina Commedia* venga fruita dai bambini, promuovendo un rapporto attivo con i testi, stimolando una propensione alla lettura critica e incoraggiando alla formulazione di domande. Piuttosto che essere a un adulto che offre la costante spiegazione dal proprio punto di vista con le parole, l’insegnante dovrebbe predisporre un contesto educativo in cui non ci siano interferenze e l’incontro con il testo dantesco avvenga a partire dalla “spontaneità”, valorizzando il “fuoco interno”⁹ che si accende ad ogni cosa grande che tocca l’infanzia. L’auspicio di Montessori è quello di usare il testo dantesco, fin dai dieci anni, per favorire tra gli allievi lo spirito di iniziativa e la propensione alla ricerca personale e anche affinché vengano promosse la partecipazione e la collaborazione, espandendo gli interessi intorno alla poesia e alla metrica, al teatro e alla scenografia.

Nelle esperienze scolastiche che Montessori descrive negli anni ‘30, la scansione delle attività si articola a partire dalla stimolazione della curiosità degli allievi grazie dall’incontro col testo dantesco. L’autrice ammette di essere stata “incerta” sul successo di questo esperimento letterario, ma poi rivela di aver trovato coraggio ritenendo infondato il pregiudizio secondo il quale il bambino non sarebbe capace di comprendere cose molto elevate. Il primo passo dell’esperimento letterario prevede la lettura di un Canto, abbinata a una spiegazione, al fine di stimolare la curiosità di un gruppo di bambini: a fronte delle prime difficoltà sul piano linguistico, poi

⁷ P. Trabalzini, *I bambini, Dante e Montessori*, in M. Montessori, *Dante con i bambini*, Brescia, Scholé, 2021.

⁸ M. Montessori, *Dante con i bambini*, Brescia, Scholé, 2021, p. 70.

⁹ *Ibidem*.

i fanciulli immediatamente sentirono nuovo amore per questo grande poeta. [...] insieme all'opera, veramente essi amarono l'autore; essi sentirono appunto dell'entusiasmo e della profonda venerazione per la grandezza dell'uomo, che noi adulti non sentiamo in modo così profondo; né è possibile suscitargli nei giovani delle scuole, con altri mezzi¹⁰.

Nella sua esperienza Montessori constata che i bambini non solo comprendono profondamente passaggi complessi del pensiero di Dante, ma anche si trovano in una specie di "slancio" che li porta a riprodurre nei loro contesti le scene fruite attraverso la narrazione. Nell'esperimento citato, dopo la lettura, il confronto con la *Divina Commedia* passa poi da forme di dettato e di memorizzazione, per arrivare anche a riconoscere e a sperimentare la tecnica dell'endecasillabo, riflettendo sulle regole del comporre e promuovendo infine anche forme di recitazione spontanea. La memorizzazione non è qui intesa tanto come una tecnica fine a se stessa, ma rappresenta l'occasione per stabilire una stretta collaborazione tra allievi; al tempo stesso, l'esperienza teatrale non è soltanto significativa per la recitazione, ma anche perché invita gli allievi a pensare alla scelta degli abiti, alla costruzione di una scenografia, alla modulazione della voce e all'uso della comunicazione non verbale: "nel 'fare teatro di Dante' processi percettivi, emotivi, cognitivi, interpretativi sono fusi insieme"¹¹.

In sintesi, Montessori sottolinea come leggere Dante con i bambini, lungi dall'essere un esercizio in cui l'adulto si adopera per semplificare un testo complesso, possa rappresentare un'occasione per sperimentare la complessità, quindi per rendere l'allievo ricercatore, mettendolo nelle condizioni di interpretare, di interagire, di esplorare, di conoscere, di riflettere e di sviluppare pensiero. Si tratta, dunque, di un'operazione che aspira a rendere la didattica "di-vertente", a valorizzare la dimensione ludica che può stimolare la socialità, sospendere la frustrazione, sperimentare il rischio. Come nota Staccioli, proprio all'interno di un testo dedicato a una didattica ludica che parta da Dante, "ci si di-verte quando l'esito di ciò che stiamo facendo rimane problematico, così come è problematica la realtà che ci circonda e problematiche sono le cose da apprendere"¹². In questo senso, il "divertirsi" è uno degli obiettivi anche di Montessori, che appunto invita attraverso il testo dantesco a de-centrarsi, a rilevare la relatività culturale dei valori e ad assumere un ruolo attivo e critico all'interno della società.

3. Dante nella cultura popolare

Negli ultimi anni, l'intento già manifestatosi nella prima metà del XX secolo di promuovere una fruizione di Dante Alighieri e della *Divina Commedia* a tutti, rendendolo "Pop", diventa sempre più frequente. Le riflessioni sul "Pop" e sulla sua funzione rilevante all'interno della cultura prendono avvio a partire dagli anni '60, grazie ai contributi di autori come Stuart Hall, Marshall McLuhan, Roland Barthes, Edgar Morin¹³, i quali invitano proprio a guardare alla cultura popolare liberandosi di sguar-

¹⁰ Ivi, p. 73.

¹¹ P. Trabalzini, op.cit., p. 53.

¹² G. Staccioli (a cura di), *Girare intorno a Dante*, Kaleidos, 2022, p. 13.

¹³ S. Hall, *Le Arti per il Popolo*, Roma, Officina, 1971; E. Morin, *Lo spirito del tempo*, Roma, Meltemi, 2002; R. Barthes, *Miti d'oggi*, Milano, Lerici, 1962; M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore,

di elitari e riconoscendole una funzione fondamentale nell'educazione di tutti. Diventando "mito", il prodotto della cultura di massa entra in un circolo comunicativo che ha sì il rischio di mercificazione e di standardizzazione, ma diventa anche potenzialmente lo stimolo per seminare in tutti i soggetti germogli utili per approfondire e per incontrare l'arte. Sul tema è emblematico l'approccio di Umberto Eco, che sintetizza le posizioni degli Apocalittici e degli Integrati, estremizzando proprio la tendenza degli intellettuali ora ad enfatizzare i pericoli di cattura del Mercato, ora a sopravvalutare il potere democratizzante dei media¹⁴.

Anche rispetto alla tendenza di rappresentare Dante in chiave "Pop" si possono assumere posizioni contrapposte: da un lato "apocalittiche", denunciando un uso standardizzato, banalizzato e piatto dell'opera dantesca; dall'altro "integrate", per le quali i suoi testi dovrebbero circolare in modo semplificato in ogni ambito della cultura e in ogni età della vita. In realtà, proprio muovendosi dai suggerimenti di Umberto Eco, sarebbe opportuno procedere attraverso un atteggiamento che sappia farsi sia apocalittico (e quindi critico, anche radicalmente critico), sia integrato (e quindi orientato a valorizzare le funzioni democratizzanti, inclusive, educative e formative, della cultura di massa): senza scadere nel *Kitsch* (un rischio sempre presente nella cultura di massa) e senza neppure piegarsi ai meccanismi omologanti e standardizzanti dell'industria culturale¹⁵, portare Dante nella cultura popolare può significare aumentarne la circolazione, far sì che possa diventare uno stimolo e uno strumento per cercare di interpretare da nuove prospettive la realtà contemporanea. Come suggerito da Massimiliano Stramaglia, un approccio pedagogico alla cultura "pop" può favorire uno sforzo di comprensione di ciò che è popolare ed appartiene alla quotidianità, nutrendo la quotidianità e contrassegnando il tessuto della nostra esistenza¹⁶; al tempo stesso, significa muoversi a partire da quei testi e quei media popolari per cercare di farne usi più sobri, consapevoli, artistici e metaforici, seguendo gli insegnamenti di Andy Wahrol¹⁷.

Una testimonianza del fermento intorno all'idea di promuovere il rapporto con Dante all'interno della cultura popolare è rappresentata dall'ampio numero di pubblicazioni uscite negli ultimi anni su questi argomenti: la curatela *Dante. Un'epopea Pop* di Antonelli; il testo di Stefano Lazzarini e Jérôme Dutel, *Dante Pop. La Divina Commedia nella letteratura e nella cultura popolare contemporanea*, quello di Lino Pertile dal titolo *Dante popolare* e quello di Trifone Galgano (e illustrato da Carlo Volsa) *Dante Pop e rock*, dedicato principalmente al rapporto del Sommo Poeta con la musica, le canzoni e i cantautori contemporanei¹⁸.

Questo interesse è stato ben rappresentato anche da una mostra organizzata dal Comune di Bagno a Ripoli (in provincia di Firenze) dal 24 settembre 2021 al 24 ottobre

1967.

¹⁴ U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964.

¹⁵ M. Horkheimer, Th.W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1967.

¹⁶ M. Stramaglia (a cura di), *Pop pedagogia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

¹⁷ F. Zannoni, *La "Pop Pedagogia" e le urgenze educative nella cultura di massa postmoderna*, "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 8, 1, 2013.

¹⁸ T. Gargano, A. M. Cotugno, *Dante pop: romanzi, parodie, brand, canzoni*, Bari, Progedit, 2016. G. Antonelli, *Dante: un'epopea Pop*, Cinisello Balsamo, Silvana, 2021; S. Lazzarini, J. Dutel, *Dante pop: la Commedia nella letteratura e nella cultura popolare contemporanea*, Milano, LuCe, 2021; T. Gargano, *Dante pop e rock*, Bari, Progedit, 2021.

2021, a cura di Silvia Diacciati (ufficio cultura) e di Gabriele Danesi (ufficio innovazione), in collaborazione con la Fondazione Franco Fossati e Wow Spazio Fumetto, l'Archivio Storico Olivetti, CuCo (Cultura Commestibile) e col contributo della Fondazione CR di Firenze, della Regione Toscana e di Publiacqua. Questa mostra ha valorizzato proprio il modo in cui negli scorsi decenni Dante è stato rappresentato in modo crossmediale tra vari media¹⁹. La mostra è stata l'occasione anche per l'attivazione di una serie di laboratori che hanno aspirato a promuovere l'accessibilità dell'opera dantesca ma anche la sperimentazione di nuovi linguaggi artistici.

4. La crossmedialità di Dante tra XX e XXI secolo

Un primo esempio di utilizzo di Dante in chiave “Pop” è rappresentato dalla pubblicità. Significativo, ad esempio, è il ricorso che ne ha fatto Olivetti, attraverso il manifesto di una macchina per scrivere: in un momento in cui lo strumento della penna viene affiancato da nuove tecnologie, si intende ricorrere proprio al personaggio di Dante, che indica con sguardo austero e fiero l'oggetto reclamizzato, per stabilire il legame tra la macchina da scrivere e la letteratura, a sottolineare l'esigenza di rinnovamento della società e della cultura. Dante negli anni successivi entra negli spot per l'olio (appunto l'olio Dante) e per altri prodotti alimentari, per arrivare poi alle pubblicità più recenti che promuovono la carta igienica (scelta come supporto di scrittura del poeta, che non usa tutto il rotolo, a testimonianza della sua lunghezza). A questi si è aggiunto anche allo spot, interpretato da Paolo Hendel, di Publiacqua, che invita a riflettere sul risparmio dell'acqua e sul rispetto dell'ambiente. Come nota Annamaria Testa, Dante è

un segno, un'icona, un pezzo di cultura *pop*. Un motivo in apparenza marginale, ma in realtà non così irrilevante, del radicarsi della figura di Dante nell'immaginario collettivo sta nel suo essere così riconoscibile. [...] È come se ogni rappresentazione fosse stata sottoposta al controllo di un occhiusissimo ufficio marketing, attento a impedire ogni deviazione delle caratteristiche stabilite in una ideale *Bibbia del Marchio*²⁰.

Le riflessioni di Testa possono essere mutate a tutte le “re-mediazioni”²¹ che Dante ha subito durante il XX secolo. Il Sommo Poeta e la Divina Commedia sono stati spesso protagonisti anche nel fumetto. A partire da “Topolino”, che ha dedicato alcune narrazioni di successo già nel 1949-1950 (a cura di A. Bioletto e G. Martina), si arriva fino al 15 settembre del 2021, quando esce il Topolibro *Dante Alighieri Raccontato da Topolino*, un numero che ospita anche la prefazione di Roberto Vecchioni. Parallelamente a questi testi, si possono prendere in considerazione anche i fumetti di Marcello (2015, *La divina Commedia a Fumetti*), il manga di Go Nagai (2019, dedicato proprio alla Divina Commedia) e il fumetto di D'Uva, Rossi e Astro (2021, *Dante Alighieri*).

¹⁹ <https://www.comune.bagno-a-ripoli.fi.it/rete-civica/dante-pop-un-percorso-atravverso-limmaginario-dante-sco>. data di ultima consultazione 28 febbraio 2022

²⁰ A. Testa, *Dante pop, Dante spot*, 22 marzo 2021, Treccanonline, https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Dantesi/08_Testa.html, data di ultima consultazione 15 gennaio 2022.

²¹ Intorno ai concetti di crossmedialità e re-mediation, si vedano i testi H. Jenkins, *Cultura convergente*, Milano, Apogeo, 2007; J. D. Bolter, R. Grusin, *Re-mediation*, Milano, Guerini, 2013; F. Pasquali, B. Scifo, N. Vittadini, *Crossmedia cultures*, Milano, Vita & Pensiero, 2010.

Un itinerario nella crossmedialità di Dante coinvolge direttamente anche l'arte pittorica: se da Giotto, Michelino, passando per Andrea Del Castagno, Botticelli e Raffaello sono molto interessanti i ritratti dedicati al Sommo Poeta, si può notare come l'opera letteraria abbia caratterizzato anche alcune raffigurazioni del Giudizio Universale: lo stesso Michelangelo è stato un attento lettore di Dante e i legami tra i due artisti sono stati evidenziati da vari studi²². Venendo all'arte contemporanea e in particolare alla Street Art, l'artista brasiliano militante Kobra ha realizzato a Ravenna nel 2016 un ritratto di Dante che lo ritrae in una delle sue pose più rappresentate, ma col volto caratterizzato da colori sgargianti: l'opera è diventata una delle mete più ricercate dai turisti nella città. Sempre a Ravenna, M Fulcro, ha realizzato alcune opere a sfondo provocatorio sulla marginalità, ad esempio in un caso è catturato dalla polizia durante una manifestazione, in un'altra è ritratto come un medicante e in un'altra è in attesa di ricevere il vaccino. A Milano, nel 2021 sotto al ponte Guido Crepax, è stata realizzato un murales dedicato a Inferno, Purgatorio e Paradiso. In un progetto del 2011, E-Distribuzione ha promosso la realizzazione in tutta Italia di 9 murales ispirati alla Divina Commedia, per riconvertire le cabine elettriche in opere di Street Art.

Un approfondimento specifico meriterebbero il cinema e la TV: a partire dalla pellicola di Giuseppe De Liguoro del 1911, passando per quelle più recenti di Luca Lussuoso (2014, *Dante*), di Fabrizio Biggio (2015, *La solita commedia "Inferno"*), Ron Howard (2016, *Inferno*), senza trascurare l'opera di divulgazione promossa da Roberto Benigni con la sua trasmissione andata in onda nel 2007, dopo le letture fatte in piazza Santa Croce a Firenze. Anche nell'ambito musicale, i riferimenti sono ricorrenti e significativi: pensando solo all'ambito italiano, si possono citare il disco *Inferno* del gruppo Metamorfosi (1973), la canzone di Franco Battiato *Testamento* o quella di Caparezza *Argenti vive* (2014).

La stessa letteratura contemporanea ha spesso utilizzato Dante come fonte di ispirazione, promuovendo forme significative di intertestualità: si pensi ad esempio al successo planetario di *Inferno* di Dan Brown, Anche nella letteratura per ragazzi e per l'infanzia, i tentativi di promuovere una conoscenza di Dante e della Divina Commedia sono significativi e in costante aumento negli ultimi anni. Roberto Piumini nel 2016 ha pubblicato *Inferno in poche parole*, Luigi Garlando ha scritto *Vai all'inferno Dante*, Daniele Aristarco ha pubblicato nel 2021 un albo illustrato su *La divina commedia* e anche Annalisa Strada, sempre nel settecentenario, ha pubblicato *Dante era un figo*. Si tratta di operazioni che da un lato aspirano a sottolineare l'attualità del pensiero dantesco, cercando di porlo in relazione con i temi e con le emozioni contemporanee, dall'altro di promuovere fin dall'infanzia una forma di curiosità verso l'opera del Sommo Poeta.

A fronte di una produzione così ricca a livello crossmediale, ancora piuttosto contenuta è la produzione di cartoon legati a Dante: Andrea Maresca nel 2019 ha realizzato *Viaggio attraverso la Divina Commedia*²³, mentre Emmeciti (sempre nel 2019) ha pubblicato un cartoon che abbina immagini, parole scritte e spiegazioni orali per favorire

²² M. Donati Barcellona, *Voce Buonarroti, Michelangelo*, in *Enciclopedia Dantesca*, Treccani, 1970, https://www.treccani.it/enciclopedia/michelangelo-buonarroti_%28Enciclopedia-Dantesca%29/, data di ultima consultazione 25 gennaio 2022,

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=hLdpNPDWtzs&t=437s>, data di ultima consultazione 5 dicembre 2021.

l'interpretazione e l'analisi critica del testo²⁴. Se anche i videogame si sono ispirati alla Divina Commedia (è il caso di *Dante's Inferno*, in cui però i riferimenti all'opera letteraria sono minimi), significativa è l'esperienza di una Web App dal nome "Piacere sono Dante" che aspira a promuovere un primo contatto con la Divina Commedia da parte dei bambini, attraverso uno strumento interattivo²⁵.

Infine, ulteriori canali attraverso il quale Dante Alighieri e la Divina Commedia sono stati "re-mediati" sono il Web e i Social Network. Il sito statunitense "Dante Today", on-line dal 2006, ospita un archivio di citazioni dantesche e di occasioni in cui l'opera del Sommo Poeta passa attraverso la cultura contemporanea²⁶. Inoltre, si può notare l'esistenza di un profilo di Twitter Dante Alighieri²⁷, che ospita quasi 8000 *tweet* e che ha circa 35000 *follower*, attraverso il quale vengono commentati episodi di cronaca contemporanea cercando di servirsi, in linea con l'approccio dantesco, di un taglio ironico, di rime ed endecasillabi.

5. Dante "Pop" a scuola

Gli esempi di crossmedialità citati nel paragrafo precedente meriterebbero ciascuno maggiori analisi e specifici approfondimenti. Si è qui preferito cercare di dare conto dell'ampio ventaglio di rappresentazioni mediatiche oggi disponibili del pensiero e dei testi danteschi: ciascun testo citato può diventare, da varie prospettive disciplinari, occasione di approfondimento, di riflessione, di indagine e di rielaborazione intertestuale per conoscere da una nuova prospettiva la *Divina Commedia*. Si tratta di un compito da perseguire però evitando un duplice rischio: da un lato quello di etichettare le rappresentazioni mediatiche come irrilevanti o inutili, dall'altro quello di cadere nell'errore di semplificare per rendere più comprensibile. Evitando tali approcci, si può ipotizzare che questa presenza – costante e crescente – di Dante Alighieri e della *Divina Commedia* nella cultura contemporanea possa rappresentare una fertile occasione sul piano istruttivo, educativo e formativo.

Recuperando l'approccio di Maria Montessori, è auspicabile nutrire una forte fiducia verso le possibilità di comprensione dei giovani lettori: piuttosto che proporre poesie e testi letterari di scrittori di scarso valore estetico, ritenendo che i testi "modesti" siano più facilmente spiegabili della poesia "sublime", si può ritenere che favorire un incontro con testi significativi dal punto di vista letterario possa costituire un primo passo di un'alphabetizzazione linguistica ricca e di una sensibilizzazione sul piano estetico, capace di nutrire l'immaginario.

Come notava Montessori stessa, l'adulto dovrebbe cercare di spiegare senza però diventare un'interferenza allo sviluppo e alla rivelazione da parte dell'allievo: "bisogna, dunque, spiegare con il materiale, limitando al minimo l'intervento dell'adulto"²⁸. Questo, in linea col pensiero di John Dewey²⁹, significa cercare di svegliare un interesse, far

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=G8rQ2H7F7OA>, data di ultima consultazione 10 dicembre 2021.

²⁵ <https://www.piaceresonodante.beic.it/>, data di ultima consultazione 10 dicembre 2021.

²⁶ <https://research.bowdoin.edu/dante-today/>, data di ultima consultazione 5 dicembre 2021

²⁷ <https://twitter.com/dantesommopoeta>, data di ultima consultazione 15 febbraio 2022

²⁸ M. Montessori, *op.cit.*, p. 71.

²⁹ J. Dewey, *Pedagogia, scuola, democrazia*, Brescia, La Scuola, 2015.

scaturire la spontaneità del bambino e valorizzare la propensione del bambino a "percepire col cuore".

Dante Pop può diventare una risorsa se viene introdotto in un'ottica integrativa e non sostitutiva del testo originale, servendosi delle terzine e, parallelamente, dei vari stimoli multimediali affini alla *Divina Commedia* che popolano sempre di più la nostra cultura. In questo senso, diventa possibile utilizzare il linguaggio di Dante e le sue "rimediazioni" come occasioni per promuovere un dialogo tra forme di testualità differenti. Se la *Divina Commedia* richiede forme di cooperazione interpretativa alte e formative (che spingono il soggetto e l'allievo a disporsi come *ego* e come *homine*, come nota Cambi³⁰), nutrirsi anche di linguaggi Pop e mediatici può consentire di problematizzare, di pensare, di stabilire relazioni e di allargare i punti di vista. Può consentire di promuovere un approccio ludico e di-vertente alla didattica, aspirando anche a obiettivi educativi e formativi: significativo è l'approccio di Gianfranco Staccioli che nel suo testo *Girare intorno a Dante* invita proprio a "interessarsi" a Dante e alla sua opera anche a partire dalla scoperta dei giochi, della scuola, del cibo e dei modi di curarsi della sua epoca: "è la curiosità che muove la conoscenza e che stimola a inoltrarsi nel non conosciuto"³¹. Ad integrazione delle discipline e delle ricostruzioni storiche proposte da Staccioli, si può pensare proprio alla ricchezza che offrono le rappresentazioni Pop di Dante. Sia per continuare a "giocare" e a "interessare", sia per rispondere al compito di educare ai media.

Si può notare infatti come Dante e la *Divina Commedia*, nutrendosi anche delle rappresentazioni Pop, possa promuovere attività di Media Education. Fin dagli anni '80 Len Masterman invitava proprio a considerare tutte le manifestazioni della cultura mediatica come degne di essere utilizzate come materiale didattico e sottolineava la necessità di distinguere tra la realtà e la sua rappresentazione³². Questi compiti di educare ai media possono essere perseguiti, ad esempio, attraverso l'analisi delle reciproche contaminazioni tra linguaggi multimediali, attraverso l'analisi sul piano semiologico e sociologico critico di un testo pubblicitario, attraverso i possibili rapporti interdisciplinari (tra storia, pittura e letteratura, come si visto nel paragrafo precedente, ma anche coinvolgendo le discipline scientifiche), attraverso il riconoscimento della funzione di critica e di denuncia sociale che l'approccio di Dante può suggerire anche rispetto alla cultura e alla società del XXI secolo.

Un percorso crossmediale su Dante potrebbe partire dunque fin dalla scuola dell'infanzia, per offrire spunti riflessivi agli allievi, intorno al personaggio e al suo impegno, selezionando i messaggi più fruibili per l'età e favorendo un primo contatto con una lingua ricca e complessa. Ad esempio servendosi delle immagini o delle App che prevedono una rappresentazione di Dante, cercando di rendere gli allievi protagonisti attivi e ricercatori (come suggeriva Montessori) per scoprire Dante. Gradualmente con l'età, dalla scuola primaria, è possibile avviare un dialogo con le terzine e con le scene dantesche: così come sottolineato da Montessori (secondo un approccio che può essere anche collegato alla *Philosophy for Children*³³), l'obiettivo non deve essere una precoce familiarizzazione con un testo che sarà poi affrontato negli anni successivi, piuttosto dovrebbe essere

³⁰ F. Cambi, G. Sola, *Dante educatore europeo*, Genova, il melangolo, 2021.

³¹ G. Staccioli (a cura di), *Girare intorno a Dante*, cit., p. 13.

³² L. Masterman, *Teaching the media*, London, Routledge, 1985.

³³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2012.

quello di offrire ai bambini occasioni per farsi ricercatori, magari sperimentando anche forme di educazione artistico-teatrale, nelle quali le forme citate di intertestualità e di crossmediali possono rappresentare utili risorse.

A partire dalla scuola secondaria di primo grado, poi, quelle riflessioni che prevedono uno stretto rapporto tra letteratura e Media Education possono farsi via via più articolate e più serrate: senza porsi l'obiettivo di rendere "digeribile" Dante agli allievi (un obiettivo che, posto in questi termini, rischia di fallire per la sua pretesa di ridurre la complessità), piuttosto mostrando rischi e opportunità dei linguaggi multimediali e digitali, portando a scoprire vie interpretative del testo dantesco e sperimentando ulteriori occasioni per collegarlo a temi contemporanei. E, oltre a promuovere competenze critiche nell'uso dei media, può risultare significativo anche usare il digitale per diventare, in modo autonomo e creativo, produttori di contenuti a partire dall'esperienza delle letture della *Commedia*.

Recensioni

E. M. Bruni, *Ispirarsi alla paideia*, Roma, Carocci, 2021

Il volume della Bruni si colloca, *ex professo* e fino dalla Premessa, nella crisi dell'educazione attuale: e crisi a due facce: della formazione a scuola e della cultura scolastica. Allora è da un ri-pensamento della *paideia* che bisogna ripartire. Così è la pedagogia con la sua ricerca e teorica e storica che deve porsi lì a baricentro, con la sua visione della scuola, rilanciata *ab imis fundamentis*. Ovvero dalla sua idea di cultura. E cultura classica e moderna insieme, di lingua, storia e lettere con l'apporto delle scienze e naturali e umane da porre, tra loro, in sottile equilibrio e da renderle, composte tutte insieme, il "nuovo principio educativo" (Gramsci) dell'uomo contemporaneo. Ancora oggi siamo proprio qui: a "ri-pensare la cultura e a ri-pensare l'educazione" (p.15) secondo un'idea interdisciplinare. Superando così le opposizioni tra "democrazia" reale e in cammino e "cultura" classica rimasta come *identikit* delle classi dirigenti, come è avvenuto in Italia anche dopo il '45 in una scuola cresciuta tra molte contraddizioni, le quali l'hanno alla fine impoverita con effetti ora nostalgici ora riduttivi ma anche di tecnicismo che "prevale sulla riflessività". Alcune voci critiche della pedagogia ci richiamano a valorizzare un'educazione umanistico-scientifica di alto profilo, ma la scuola reale rimane gestita sempre di più da un pragmatismo guidato dalle emergenze socio-culturali dominanti, col baricentro tra economia e mercato. Lasciando a latere gli appelli molteplici che le filosofie dell'educazione levano per attivare davvero un modello di riforma organico e articolato tra teoria e prassi, tra organizzazione e cultura regolate da un'idea democratica della formazione: e si pensi solo agli appelli di Morin alla testa ben fatta, all'ecologia formativa, a un nuovo umanesimo planetario.

La riflessione della Bruni ci indica la via per questa nuova conquista: tornare e ripensare la *paideia*, intesa nella sua ricchezza originaria e collocata nel tempo attuale e nelle sue differenze/emergenze/esigenze fissando un modello attuale di quell'uomo-umano di cui la tradizione paideutica (ma da leggere nella sua storia complessa, su su fino alla *Bildung*) è stata veramente tutrice. Attenta e sensibile e articolata. Ritorniamo alla Grecia classica e al suo modello di formazione fatto di *logos*, di *ethos* e di *eros* con un legame stretto con la *polis* e i suoi bisogni e regole e speranze di sviluppo, che fa soggetti-cittadini coscienti e responsabili e li valorizza nella loro integrale *humanitas*. Un modello tra l'altro, con e dopo Nietzsche, resosi più aperto e dinamico, anche più sottile, ma riconfermato come radice del mondo occidentale anche nelle prassi formative e scolastiche. Oggi siano di nuovo a questo problema da realizzare: dar vita a una nuova *paideia*, ripensando quella classica e aprendola agli apporti del Moderno, per l'uomo-cittadino delle democrazie attuali. Per la scuola ciò significa connettere e intimamente "lettere" e "scienze" e farlo alla luce di fini umanistici e democratici al tempo stesso. Come qui in Italia ci hanno ricordato con decisione già ieri sia Augusto Monti che Salvemini, sia Gramsci che tutta la tradizione pedagogica deweyana che qui da noi è stata forte e decisiva, a cominciare da Firenze e la sua Università.

Da qui poi la Bruni procede a fissare i contrassegni di una vera *paideia*: il principio della *scholé*, come luogo per la coltivazione dell'umanità dell'uomo, già attiva perfino in Socrate come "maestro di strada"; poi quello dell'*areté* che sviluppa in ciascuno il *daimon* interiore che lo regola; assegnando il ruolo chiave di conoscenza e trasmissione alla "parola" posta come via alla verità e come mezzo primario della comunicazione umana regolata dal criterio del *logos*. Principi che

hanno attraversato l'Occidente fino all'ellenismo e oltre. Con la modernità la *paideia* si fa compito di Stato e si complica, ma lo fa riconfermando il baricentro formativo nella *humanitas* di ciascuno, da risvegliare e potenziare anche dentro la tecnica/scienza di cui il Moderno si fa portatore, ma della quale non può farsi esaltatore esclusivo. Così dobbiamo sì ripartire dai classici greco-latini, poi anche ripresi in contesti medievali e moderni che ci richiamano a quel modello riattivato ora sì in tempi nuovi, ma ne riconfermano e i fini e i mezzi di formazione, da riattivare anche nell'oggi: e si pensi solo all'appello attualissimo di Morin a fare della formazione il punto-chiave di una nuova civiltà in cammino, che esige sia il "cambiare strada" sia il riconfermare una formazione umana di ciascuno attraverso saperi integrati da un'epistemologia critica e regolata anche da un umanesimo democratico che deve farsi sigillo di un'educazione ormai da sviluppare a livello planetario. Allora questo lavoro impegnativo e denso della Bruni ci sta davanti e come *memento* e come stimolo ad un tempo, come appello ai pedagogisti e ai politici della scuola nel momento attuale, in cui sì la formazione viene esaltata, ma alla fine consegnata con troppa determinazione e disinvoltura alla Tecnica e al Mercato. Quindi una lettura utile, efficace e che, qui e ora, fa... risveglio! E su un tema centralissimo nelle società ipermoderne e postmoderne in cui ci troviamo a vivere.

Franco Cambi

Enza Colicchi, I valori in educazione e in pedagogia, Roma, Carocci, 2021

Sì, Enza Colicchi è da sempre una delle menti filosofiche più attive e organiche e fini in campo pedagogico nazionale, a cui dobbiamo una ricca bibliografia di alto profilo riflessivo, e che in quest'ultimo (per ora) lavoro si rivela in tutta la sua densità informativa, la sua capacità argomentativa, maturando anche una significativa e complessa soluzione che si offre come centrale in relazione alla *vexata quaestio* dei valori nell'esperienza filosofica e pedagogica, delineata alla luce di una articolata disamina delle molteplici interpretazioni sul tema/problema, maturate soprattutto (ma non solo) dal secondo Ottocento ad oggi. Problema, questo, che infatti ha accompagnato da sempre, già a partire da Socrate e Platone, la ricerca filosofica e che si è imposto con forza proprio in quella contemporanea, tra razionalismo ed empirismo (ma anche ermeneutica). Il volume si fa sintesi critica di queste articolate posizioni, che animano la ricerca in modo sottile e critico insieme. E lo fa guardando in modo particolare alla pedagogia, quel sapere-di-saperi-per-l'azione-educativa che reclama e teleologia dei fini e articolazione operativa dei mezzi sia rispetto alla formazione dell'io come pure alla costruzione delle comunità. In queste coltissime pagine Colicchi ci consegna, attraverso analisi storiche e teoriche e argomentazioni dialettiche, un *iter* che approda alla fine a una soluzione netta e esemplare, decisamente sostenuta con acuta riflessività e da accogliere e sviluppare come *ad quem* della *quaestio* centrale, inquietante e complessa dei valori, del loro statuto e del loro ruolo e nell'uomo e nel mondo storico-sociale. Siamo davanti a un impegno organico e presentato con alta e viva cultura filosofica, che viene a riconfermare un punto-di-vista che la pedagogista messinese ha da sempre messo a nucleo generativo della sua visione specifica del pedagogico: l'opposizione tra razionalismo ed empirismo, da rileggere in reciproca tensione, ma sempre a partire dalla concretezza dell'esperienza, qui educativa, posta nel suo aspetto e storico e pragmatico-vissuto. Da lì emerge la stessa conclusione del volume che si dispone un po' come via-di-rifondazione del pedagogico che media e salda criticamente i due modelli oppositivi, ma lo fa dentro la priorità dell'*experiri* vissuto e operativo, che si pone come nucleo portante di un sapere educativo veramente efficace e sollevato dall'inquietante aporia tra teoresi e prassi che troppo a lungo ha dominato tale sapere, indebolendolo. E che qui vengono invece radicalmente congiunte in forma critico-dialettica. L'opposizione tra razionalismo ed empirismo sta da lungo tempo al centro del pensiero della pedagogista messinese: ad esempio dal testo sull'educazione classica del 1984, anno anche dell'articolo su *Crisi della ragione e pedagogia*, su su fino al testo del

2011 su *Dell'intenzione in educazione* e altri ancora. Alla luce di questa opzione empiristica che si lega "al gioco dell'educazione e alle sue caratteristiche", che pone un "problema pratico e non già teoretico" che reclama valori-operativi-in-situazione ritenuti come, qui e ora, il bene possibile, visto come fine intenzionale da realizzare e criticamente *in progress*. Da qui un rovesciamento che va operato nella cultura pedagogica, riportata così verso un razionalismo funzionale a dirigere l'operatività "in situazione" dell'educare, per lì realizzare un rigore non normativo ma soltanto interpretativo, dove i valori sono sempre da confermare con una libera indagine: appunto critica e aperta. Il valore perde così ogni assolutezza e si apre a una discussione appunto di legittimazione critica e storica, in modo da svolgere una funzione regolativa nell'agire: che li fa intenzione e indica un compito che sta proprio all' "atto di educare" confermare e declinare nei vissuti pedagogici. E illuminandolo come teorizzazione non astratta e *ne varietur*, ma strettamente costruita con e per l'agire: una teoria-non-teoreticistica e sempre storico-pragmatica.

Certo dentro tutto il volume, che si articola in capitoli di ricca informazione e fermo confronto filosofico sul tema dei valori (e capitoli ricchissimi di riferimenti alle voci filosofiche più vive, e di ieri e di oggi, affrontate con precisa sensibilità teoretica e argomentativa), il "vasto e poliedrico" problema dei valori riceve un'analisi accurata (tra definizione del valore, il nesso tra valori e azione, la loro organizzazione in una filosofia del bene e il suo attuale tramonto che dà spazio a una filosofia del valore che si fa sempre più attiva in pedagogia) per delineare poi una pedagogia dei valori che ne sottolinea il pluralismo e la relatività, ma fissando in questa dimensione storica/critica il ruolo di legittimazione dell'azione educativa e nella sua logica pratica. Così è dalla prassi educativa che devono emergere i valori che la illuminano e la regolano e che li vanno resi principi, scopi, fini e pure mezzi, rinnovando la teoria della pedagogia che diviene teoria dell' azione educativa nella sua determinatezza storica, quindi teoria situata e empiricamente definita e che li può proporsi come "educazione buona". Così il paradigma razionalistico risulta superato per dar spazio a una teoria storico-pragmatica dove i valori stessi emergono dall'agire e non lo codificano più in modo teoreticistico estraneo e superiore all'agire stesso, ma che poi si perde nella pura deontologia e nel suo astrattismo.

Di questa organica riflessione Enza Colicchi va veramente ringraziata, sia per il richiamo a teorizzare l'educazione dentro la sua storia che la connette ai valori di formazione umana di ciascuno, quali libertà, emancipazione, coscienza di sé e della propria gerarchia di valori, ma nutrita anche dalla collaborazione nell'uguaglianza e nella diversità che postula sempre il principio del dialogo in campo sociale. Certo, sono sempre valori situati e storici e come tali da ri-definire e aggiornare per tener ferma la regola primaria dell'educazione stessa: quel fare formazione umana di un soggetto-come-io-persona. Così anche il cortocircuito teoria/prassi si viene meglio a definire in un gioco stretto e reciproco governato dalla storicità e del pensare e dell'agire. La soluzione offerta è nuova (e di tale aspetto l'autrice è ben consapevole) e innovatrice e proprio nel rapporto che si viene a delineare tra "esperienza" storico-pratica e "teoria razionale" tutta immersa e funzionale a quell'agire determinato e ai suoi immanenti valori. Da giudicare poi proprio in relazione al *telos* formativo che l'educare stesso incorpora già nella *paideia* classica e su su fino a noi, ponendosi come regola storicamente e operativamente conquistata e che si fa modello fondante e universale, ma senza cadere nel razionalismo tradizionale assoluto e metastorico.

La scelta di Colicchi è chiara e netta, anche (vale ripetere) polemica contro le filosofie razionalistiche dell'agire educativo che regolano l'educazione a distanza e dall'alto, rimanendo spesso solo ideali, e ci riporta invece con i piedi-per-terra e li legandosi strettamente alla storicità socio-culturale e politica/civile e al suo fare-educazione, la quale concretamente si e ci connette sempre all'umanizzazione del soggetto umano, anzi di ogni soggetto, ma li anche fa vivere le istanze (teoreticistiche? non proprio, perché concretamente storiche e prodotte da un lungo e duro tempo della storia umana e dalle sue conquiste) del realizzare il più possibile in ciascuno quell'individuo-soggetto-persona come risultato possibile e nobile sempre dell'agire-educativo, alimentato dalla riflessività ma funzionale a questo cammino pratico-formativo. Qui forse si apre anche un'altra

via storico/teorica che ci lega a un pensare valori e fini della Grande Tradizione Educativa dell'Occidente, legandoli a un pensare interpretativo/ermeneutico (non teoreticistico) che oggi ci consegna un modello/valore di cui dobbiamo essere consapevoli eredi. Quella pedagogia per formare l' "uomo-umano", caro a Heidegger, attraverso *paideia*, *humanitas* e *Bildung*, modelli che ci fissano un preciso fine/valore anche teorico sì, ma per esser funzionale all' agire educativo e lì collocarsi come regola che lo abita e lo nutre, ma poi anche da ri-pensare e aggiornare sempre. Forse qui si affaccia un' altra via per dar vita a un circuito tra teoria e prassi che attraverso la storicità si pragmatizza ma anche si teorizza (ma senza teoreticismi sovrani ed astratti, va ripetuto). Sì, perché la *Bildung* come fine va letta come l'oggetto formale e finale dello stesso agire educativo, se compreso, come ci indica Colicchi, *iuxta propria principia*, i quali nutrono *ab imis* lo stesso agire educativo, sì nella tradizione occidentale ma oggi si spera capaci di farsi regola anche a livello sempre più planetario, dando perfino vita a un nuovo modello di civiltà collettiva. Un'illusione? Non proprio: a ben guardare anche la storia contemporanea, che vede attive sì supremazie e dittature legate al solo fine brutalmente gestito del potere (ora del Politico ora del Mercato etc.), ma vede crescere insieme anche risvegli di popoli e culture per farsi possessori dei e far valere nel proprio vissuto i diritti umani, libertà e eguaglianza ed emancipazione etc.: e ciò accade proprio nei luoghi dove tali principi sono più duramente calpestati (e si pensi all'Afghanistan e lì alla voce delle donne più libere e emancipate). Allora tale modello pratico-storico-interpretativo si rilancia anche come modello teorico costantemente da rileggere e riattivare, rilegittimandolo e imponendolo per via democratica nell' *habitat* delle coscienze e così rendendolo via via più universale e cogente, ma senza velleitarismi logico-ontologici di marca metafisica. Anzi disponendosi a un aperto confronto dialogico nell'attuale "politeismo dei valori" e in tale confronto, in modo argomentativo, avere ragionata vittoria.

Un volume, questo di Enza Colicchi, che, quindi, fa veramente pensare e in modo fine e rigoroso su un tema base della pedagogia e ci invita ad affrontarlo in modo critico-radicalo, che partendo dallo storico-pragmatico ci illumina meglio anche sullo stesso rapporto, complicato e tensionale ma costitutivo in pedagogia, tra teoria e prassi. E può così condurci a coltivare sì una "buona educazione" ma anche una "buona pedagogia".

Franco Cambi

F. Cortimiglia, *Il docente in aula virtuale. Strumenti in rete per la relazione educativa in presenza*, Palermo, Edizioni della Fondazione nazionale Vito Fazio-Allmayer, 2021

Il volume di Cortimiglia tocca due aspetti che si sono resi sempre più attuali e sentiti nella scuola-della-pandemia, col suo ricorso obbligato alla DAD (tra esaltazioni e esami critici, anche molto) e con la presenza del digitale nell'apprendere/insegnare a scuola, che ha aperto lì forme nuove e di studio e di didattica, anche capaci di sviluppare un *iter* di apprendimento anche più ricco, mosso, partecipato. Sì, il digitale è ormai una risorsa nella scuola che va tutelata e integrata per oltrepassare il modello didattico tradizionale di tipo trasmissivo-nozionistico, con al centro l'insegnante come esperto e valutatore. Così cambia la stessa idea di scuola e di aula, aprendo entrambe a forme nuove e di studio e di didattica che possono favorire apprendimenti più articolati e personali. Forse proprio l'aula virtuale può essere questo nuovo nucleo operativo scolastico, spazio che si apre al mondo cognitivo-culturale problematizzando il proprio operari e mettendo al centro il fare ricerca e farla insieme tra docenti e allievi, valorizzando il lavoro di gruppo. Certamente la digitalità posta al centro dell'aula virtuale non cancella affatto il lavoro in presenza, che anzi così si amplia, si diversifica e si integra in un comune lavoro di sintesi finale. E qui proprio per gli allievi c'è un conquista: di rendere personale e più articolata la materia/argomento di studio tramite la via digitale da riportare poi nella stessa classe reale in una dialettica di approfondimenti da discutere e valutare e integrare, sotto la guida responsabile del docente, il quale, a sua volta,

procede verso un insegnare meno manualistico e fatto maturare rilevando la complessità dei problemi, il pluralismo delle interpretazioni e la sintesi finale organica realizzata insieme con impegno e sviluppo dello stesso manuale ora meglio integrato. Siamo davanti a un modello didattico più volte sperimentato con successo (e qui ricordo l'esperienza voluta da Luigi Berlinguer descritta come "scuola capovolta", in quanto si studia a casa tramite anche i messaggi reperibili col computer e poi si sistema il tutto e criticamente a scuola col lavoro in presenza e sotto la guida del docente: modello applicato all'insegnamento delle scienze nella scuola secondaria con vivo successo, come ci informano i tre volumi sull'esperienza pubblicati nel 2021 da Anicia).

Qui la DAD è nettamente integrata nel lavoro dell'aula reale, che si si prolunga in quella virtuale, ma non cancella la prima e più preziosa forma di aula. Certo nel tempo della pandemia la DAD ha sostituito la scuola e si è data come una risorsa complementare, ma che ha prodotto anche resistenze negli allievi e semplificazioni da parte degli insegnanti sempre più integrati col mezzo meccanico a scapito della motivazione e dell'empatia dell'atto di insegnare. Ma l'aula virtuale non è il regno della DAD, vista come forma univoca di comunicazione e di informazione e di studio, che soffoca la relazione educativa tra docente e allievo e la socialità dell'apprendimento da parte dei ragazzi stessi. No, l'aula virtuale è una comunità aperta e *in progress* che connette tra loro digitalità e lavoro-di-classe, guardando a sviluppare, e sempre più nel mondo complesso attuale e del sapere e della comunicazione, quella "testa ben fatta" di cui ebbe a parlarci Morin e che nell'aula virtuale, risolta nella sua maturità integrata con quella reale, può farsi davvero regola e prodotto. Sullo sfondo di tutto ciò sta una pedagogia che guarda con attenzione alla ricchezza della formazione scolastica, che oggi più di ieri fa democrazia e partecipazione e cittadinanza attiva, e che pertanto chiede alla scuola di aggiornarsi con le tecnologie attuali e di dar corpo a menti critiche capaci davvero di orientarsi nella complessità del mondo attuale e lì giocare un ruolo personalmente consapevole e responsabile. Il testo di Cortimiglia ci guida con decisione dentro questa rivoluzione scolastico/didattica e lo fa con analisi articolate e convincenti anche sul virtuale riletto nelle sue ricche potenzialità, sempre senza assolutizzarlo né emarginarlo. E di questo equilibrio pedagogico l'autore va veramente ringraziato. E ogni capitolo del volume è un saggio concreto e significativo di tale equilibrio. Sia quelli dedicati all'educazione digitale e alla sua didattica "integrata", sia quelli sulla relazione educativa o sul profilo attuale del docente ormai connesso a un'idea di professionalità ispirata alla ricerca-operativa e al lavoro di gruppo, che cresce in un'aula come luogo di interazione sincrona ispirata al fare esplorazione e progettazione e sviluppata secondo complessità. Anche la parte dedicata, nel volume, alla "sperimentazione" nel Liceo Casarà segue questo modello operativo, analizzato lì più in dettaglio e articolato in particolare nello studio della storia.

La scuola che emerge dal volume di Cortimiglia risulta organica e matura, moderna per i mezzi che usa ma pedagogicamente nutrita dei classici educativi della ricerca contemporanea e idonea a formare le giovani generazioni a un sapere articolato e critico, come pure a un modello di cittadinanza cognitivamente ricca e organica e capace di abitare quel tempo della Complessità che sempre più è il nostro e che dobbiamo rendere sempre più vivo e attivo nelle menti dei giovani.

Franco Cambi

F. Minazzi (a cura di), *La moralità come prassi. Carteggio di Ludovico Geymonat – Antonio Giolitti (1941-1965)*, Milano, Mimesis, 2022

La raccolta di lettere tra i due illustri intellettuali e politici, attivi tra Resistenza e Dopoguerra e poi fino agli anni Sessanta, è una testimonianza di impegno e amicizia tra i due giovani e le loro mogli, in un tempo tragico e complesso in cui premono spinte democratiche e frenate conservatrici a più livelli della società italiana. Ma in quelle carte tale passione si afferma come vissuta in una prassi nutrita di forte moralità e di alto profilo etico, con al centro istanze di libertà e di respon-

sabilità e anche del ruolo pubblico della cultura in una società aperta, in cui gli stessi conflitti politici vanno risolti con intelligenza etico-civile applicata a ogni problema presente o possibile. E qui è proprio la *lectio* di Martinetti, filosofo critico di ricco e alto magistero negli anni Trenta, ma anche prima, che Minazzi pone come centrale nel cammino del giovane Geymonat in quanto decisiva nell'orientamento del suo carattere morale. Sì, ma questo modello etico è poi comune ai due intellettuali-amici, come la loro corrispondenza ben ci rivela, ed esso si evolve con la lotta di liberazione e la comune militanza dentro il PCI, fino alle crisi degli anni Cinquanta, con in particolare quella di Budapest del 1956 o il Congresso sovietico del 1957: eventi che aprirono ripensamenti e distacchi e crisi personali, pur nella volontà di restare fedeli allo spirito-del-'45 e a quello del PCI visto come depositario di quella tradizione, allora da rilanciare e rinnovare contro ogni "continuismo" del passato e come portatrice di un impegno morale pubblico e privato a ogni livello, a cominciare da quello del lavoro intellettuale che si sa e va sempre più connesso al futuro-della-storia e che deve integrare ideologia e criticità e moralità vissuta. Anche dentro il mondo della ricerca scientifica: come ben ci rivela il lavoro epistemologico svolto da Geymonat che si allontanava con decisione rispetto ai modelli dogmatici della scienza sovietica di stampo staliniano, incapace di "produrre libertà" e "cultura libera e critica" e "cittadinanza responsabile", ponendosi invece alla luce di un'etica razionale ed emancipativa per tutti. Sono tutte pagine di alto impegno morale che riflette su un momento di complessa evoluzione politica (quello della Guerra Fredda) che qui si vive nella tensione aperta tra pensare e agire, tra ricerca e azione proprio dentro uno schieramento politico che deve viverci *in progress* e dar spazio alle voci intellettuali capaci di non dimenticare mai il *telos* di etica pubblica, di libertà e di emancipazione come il proprio DNA e traguardo insieme. E questa fine sensibilità attraversa tutto il carteggio e ce lo illumina come esemplare e, sì, in un preciso tempo storico ma anche modello di una *vis* politica sensibilissima, problematica e inquieta, necessariamente, proprio perché vissuta nella direzione della moralità-della-prassi. La lettura qui attuata dei carteggi si rivela fine e dinamica e problematica insieme, che ci si presenta come un vero modello di lavoro politico-intellettuale vissuto con partecipazione ma pure con distacco critico, imposto proprio dal ruolo-intellettuale che negli stessi partiti emancipativi deve farsi regola resa sempre più propria e vissuta "per li rami".

Il messaggio del volume è chiaro: rileggiamo anche oggi la storia dei due giovani di quel tempo per ricavare un modello di comportamento morale e prassico al tempo stesso che non può non esserci ancora di guida. E qui emerge l'altro fonte del volume, fatto di confronto tra ieri e oggi: in un oggi ormai deideologizzato e senza dittature esplicitamente dogmatiche (qui in Europa) ma che ha ancora bisogno di quella "moralità della prassi" e politica e intellettuale che sola può salvare il nostro agire storico dalla inerte consegna a nuove e potenti Ideologie (e aggiungo io: quella della Tecnica o quella del Mercato, ben attive nel nostro presente pur nella quasi indifferenza generale) o da una deriva connessa al Disimpegno. Certo quel passato non torna e in quelle sue ormai lontane congiunture di forme e di problemi, ma la lezione etico-politica che esso ci comunica resta potente e regolativa e pertanto da riattivare nelle coscienze politiche e scientifiche, con forte stimolo intellettuale. Allora aldilà della ripresa storica, l'impegno di Minazzi (e di cui va veramente e sentitamente ringraziato) ci parla nel nostro presente e senza nostalgia di un allora-più-degno, bensì indicandocelo come da rivivere oggi nel suo fine collegamento tra morale e prassi che implica ancora e libertà e responsabilità e alte finalità umano-sociali come cardini di quella "moralità della prassi" di cui abbiamo ancora tanto bisogno. E, vale ripetere, sia in politica sia nella stessa vita intellettuale, animando le differenti "forme simboliche" della cultura che viene a coltivare.

Franco Cambi

L. Pazzaglia, *La conversione di Gemelli. Da Edoardo a Agostino*, Brescia, Morcelliana,

2022

Il volume, complesso per la ricca informazione culturale che lo nutre e lo attraversa come pure per l'indagine finissima sulla svolta spirituale del giovane Gemelli, affronta con viva sensibilità pedagogica tale metamorfosi avvenuta in circostanze articolate e conflittuali, maturata dentro un processo di ri-orientamento interiore vissuto intensamente da un giovane intellettuale sempre più sensibile al compito di dare un senso più umanamente compiuto al suo sviluppo personale e interiore. Tensione che all'epoca fu comune a molti protagonisti culturali e operativi nel sociale e politico che ri-vissero nella realtà la condizione di inquietudine del protagonista del romanzo di Fogazzaro *Piccolo mondo moderno*, uscito proprio nel 1901. Certo ogni conversione, come ripete anche Pazzaglia nella conclusione della sua sottile indagine, ha una sua storia e mostra una metamorfosi differenziata, poiché tocca "il mistero dell'anima" che matura per strade sempre strettamente personali e quasi insondabili: per Gemelli fu il distacco da un positivismo dogmatico e tutto scientifico, sordo ai problemi dello spirito letto come vita interiore del soggetto, come pure da un socialismo anch'esso positivisticggiante e spesso muto davanti ai temi esistenzial-interiori, posizioni entrambe chiuse poi e in particolare proprio al religioso-come-esperienza-vissuta. Non solo: la conversione di Edoardo a Frate Agostino occupò gli anni 1902-1903 ed ebbe anche risvolti drammatici con la famiglia, divenuti poi pubblici. Ma essa avvenne anche nel pieno della battaglia contro il modernismo, ben viva sotto il pontificato di Pio X, di cui lo stesso Gemelli risentì forse in parte gli effetti.

Il ricco volume di Pazzaglia ci illumina così sull'*iter* della conversione del giovane Edoardo tra inquietudini e crisi, ma dentro la volontà ferma di operare in sé la svolta spirituale, sì sollecitata da più fattori, ma soprattutto intensamente vissuta e assunta rispetto a se stesso con piena responsabilità. Si leggano le pagine 127-128 del volume per trovare tale percorso personale, qui richiamato in modo veloce ma illuminante nei suoi nuclei essenziali tra le voci di amici e consiglieri, che Gemelli stesso lesse come "propulsione" ad aprirsi alla grazia divina, ma in una lotta "sorda" col suo passato pur animata dalla volontà della vittoria, come scriveva egli stesso in una recensione nella quale trattava più in generale del ritorno alla fede religiosa. Ritorno, nel suo caso, nutritosi poi della teologia cattolica e del modello del francescanesimo, posto come un po' il nucleo più forte e attuale della tradizione cristiana. Risolvendo qui anche i richiami del modernismo e l'impegno stesso a valorizzare il lavoro scientifico come impegno a sostegno della fede. E la fondazione dell'Università cattolica nel 1921 sarà la sintesi compiuta di questo esemplare travaglio e culturale e spirituale, esaltando lì ogni forma della cultura riletta alla luce del cattolicesimo, ma critico e aperto. Anche se con l'articolo *Medievalismo* del 1914 Gemelli appare poi orientato a un più netto rifiuto della e a un conflitto più aperto con la modernità: posizione forse più ideologica e meno vissuta dalla personalità più intima e profonda di Gemelli stesso.

Il testo di Pazzaglia (qui richiamato nei suoi tratti essenziali, ma sviluppato in capitoli in realtà assai analitici) ci conduce, quindi, in modo esemplare dentro questo cammino tormentato di un uomo che deve scegliere se stesso tra forti tensioni interiori e dentro una *bagarre* che gli fu intentata dalla famiglia e poi della stampa stessa, specialmente lombarda, che crearono al giovane Gemelli vere sofferenze. Ma nel volume c'è anche un altro obiettivo di ricerca: quello sulla conversione in generale e sul significato spirituale e culturale che essa rivela. Sì, ogni conversione ha un suo itinerario interiore e poco hanno in comune, ad esempio, quelle di un Rebora o di un Milani ma anche di un La Pira, ma in esse opera sempre la volontà a superare un modo interiore ormai, per il soggetto, angusto e da aprire a principi-valori avvertiti come più alti. Ma conversione non è mai rifiuto del passato, bensì sua ricollocazione a una quota più viva e alta e di idee e di affetti, da ricollocare dentro un'altra dimensione e di cultura e d'azione. Lì nasce una nuova *forma mentis* aperta al dialogo e all'integrazione tra modelli anche diversi, ma storicamente da portare a sintesi epocale: come fu per Gemelli il suo radicale francescanesimo (riletto con molta attenzione nel 1932) e l'impegno per la nascita dell'Università cattolica milanese.

Il bel volume di Pazzaglia non solo ci parla di una conversione e del processo spirituale proprio della conversione stessa, li forse reso, per noi ipermoderni, esemplare, ma ci richiama a riflettere su molti altri problemi dell'epoca: dalla durezza tipica spesso della famiglia borghese nelle relazioni tra i propri membri all'avventura soffocata ma costruttiva del modernismo cattolico, alla ideologizzazione delle posizioni culturali già attiva nel primo decennio del Novecento e poi resasi dominante dopo la prima guerra mondiale. Un nodo culturale complesso e problematico su cui questa ricerca assai significativa su Gemelli ci offre l'occasione di fare una organica riflessione, che sollecita a sua volta anche ulteriori indagini e culturali e personal-spirituali: ad esempio, per citarne una, quella relativa alle de-conversioni dalla fede alla scienza e alla politica che furono anch'esse, in quel tempo storico di svolta e di rinnovamento, profondamente vissute e forse anche diffuse, a cominciare da quella compiuta a suo tempo da Ardigò, sviluppatasi da religioso integrato nel sistema-Chiesa cattolica a padre nobile del positivismo italiano! E per tutto questo suo felice impegno, acuto e problematico, su un tema storico e umano così avvincente, Luciano Pazzaglia va veramente e sentitamente ringraziato.

Franco Cambi

L.Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia Moderna*, Junior, Bergamo, 2021

La ri-edizione del volume di Lamberto Borghi *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, per la Casa Editrice Junor, settant'anni dopo la prima pubblicazione del 1951 per la Casa Editrice La Nuova Italia, sottolinea l'importanza di questo testo considerato ormai un classico della pedagogia e un punto di riferimento fondamentale per tutti coloro che a vario titolo si sono occupati, e si occupano, del nesso stretto e imprescindibile tra politica e pedagogia, tra storia dell'istituzioni educative e assetto socio-culturale. Il libro infatti analizza con profondità e ampiezza cento anni di storia italiana dall'Unità (1861) fino agli anni '40 circa, esaminando lo sviluppo del pensiero educativo dell'ultimo secolo in correlazione con quello della società italiana. E come ebbe a precisare l'autore stesso nell'Avvertenza, il saggio fu scritto a New York tra il 1945 e 1947, dove Borghi era emigrato in seguito alle leggi razziali; questo fatto, di trovarsi cioè in un ambiente fortemente cosmopolita e saturo delle idee progressiste del pensiero di Dewey, di cui Borghi fu profondo studioso e divulgatore in Italia, rendono questo saggio ancora più significativo e attuale, perché dimostra quanto fossero avanzate le sue idee pedagogiche e quanto sia stato paradigmatico il suo approccio storiografico alla cultura educativa tanto da diventare "manifesto" per le generazioni successive. Borghi ha infatti aperto la strada con questo volume - ma non solo - a una concezione pedagogica che ha fatto scuola in Italia, e all'estero, e che ha dato avvio a Firenze a quel cenacolo di maestri di alto profilo teorico ed epistemologico, denominato "Scuola di Firenze" contribuendo in modo notevole a ripensare la pedagogia e il suo apporto politico-culturale in senso laico e progressista, decisamente antiautoritario. Ed è proprio da qui, cioè dal volume di Borghi, che emerge questa istanza critica della pedagogia, aperta alle scienze umane e sociali ed è da qui che si è affermato questo nuovo ideale pedagogico etico, politico, valoriale, ancora oggi da costruire e condividere.

La forza della ricostruzione critica di Borghi risiede non solo nella capacità di individuare le dominanti autoritarie nei moti di rinnovamento - Risorgimento, opposizioni mazziniana e socialista - ma anche nell'aver colto quanto questa matrice illiberale sia stata un *vulnus* della cultura italiana prolungato e duraturo, contrariamente a quanto affermato da Croce che lo considerava una parentesi estemporanea, legata solo al periodo fascista. Borghi infatti seguendo l'ottica deweyana e gramsciana, come sottolinea efficacemente Cambi nell'introduzione, si fa portavoce di una svolta radicale e storiografica e pedagogico-educativa. Il suo procedere metodologico è infatti animato da una chiave di lettura riflessiva ed euristica che esamina con sguardo penetrante il succedersi delle proposte educative sia come teorie che come realizzazioni pratiche e ne coglie i sottili

influssi autoritari, sia espliciti che impliciti.

Il suo intento è, dunque, innovativo sia dal punto di vista storiografico, perché utilizza una chiave di lettura comprensiva delle ragioni che, nel nostro Paese, hanno consentito l'instaurarsi di un regime autoritario, repressivo e cruento, per oltre vent'anni, sia sul versante pedagogico perché evidenzia quanto lo sviluppo scientifico e intellettuale del Risorgimento non sia riuscito a promuovere quel rinnovamento umano a sua volta auspicato proprio perché è mancato a fondamento di questa rinascita un nuovo ideale educativo. Borghi evidenzia l'effimera durata delle trasformazioni politiche e istituzionali se queste non sono accompagnate da un risveglio sociale di libertà e di emancipazione; in tal senso il problema del Risorgimento è stato, appunto, quello di un mancato consenso sociale e di aver respinto "ai margini l'esigenza del rischiaramento e della liberazione delle coscienze" (pag.46); è infatti noto, come la classe lavoratrice e contadina rimanesse estranea agli ideali del Risorgimento. Allo stesso modo le istanze mazziniane di libertà ed uguaglianza vengono a loro volta contraddette dallo stesso Mazzini nel momento in cui subordina l'emancipazione sociale al conseguimento dell'unità politica nazionale, conservando e riproducendo, così, la discrasia tra le due italie: quella dell'*elite*, avanzata e razionale e quella del popolo, conservatrice e "senziente".

Due esempi, questi, fra i molti che si potrebbero attingere dal testo di Borghi, definito dalla critica opera speciale, di grande attualità, metastorica per il fatto che pone problemi ancora oggi cruciali da risolvere e affrontare, come quelli di una rinascita sociale e di una scuola davvero libera e democratica, sganciata dalle antinomie burocratiche e autoritarie. Ma ancor di più; Borghi, nelle pagine affascinanti dedicate alla resistenza e alle concezioni liberali di Capitini e di Calogero, auspica la costruzione di una scuola rivolta alla formazione umana nella sua pienezza e universalità e alla costituzione di una società progressista, sottratta ad ogni barriera di razza, di religione, di nazionalità

Accanto alla tensione libertaria che pervade il testo e alle pagine profonde ed emozionanti dedicate alla resistenza, come evidenzia Betti nell'introduzione, ci interessa dunque ribadire come la prospettiva di ricerca politico-educativa di Borghi abbia svolto un ruolo di avanguardia nell'analisi delle possibili strumentalizzazioni delle istituzioni educative dal versante politico e culturale e si sia rivelata, anche, una guida efficace e ricca di suggestioni per un'articolata produzione di studi pedagogici successivamente sviluppata. Il suo esempio di studioso impegnato politicamente e culturalmente ha eliminato anche, quella presunzione di neutralità attribuita fin qui al sapere scientifico e, nello specifico, a quello pedagogico.

In conclusione preme qui ribadire l'importanza di questa nuova edizione arricchita dalle introduzioni di due luminari della pedagogia, quali sono Franco Cambi e Carmen Betti, che rileggono il testo alla luce della sua attualità e ne mettono in risalto il messaggio accorato e autorevole contro ogni rinnovata forma di autoritarismo e di oppressione. Un saggio infatti, questo di Borghi, che non è affatto superato né per i contenuti e né per la metodologia di analisi storica ricostruita con dovizia di particolari e con un afflato partecipativo potente e denso di richiami sui quali ancora oggi siamo impegnati a riflettere. Sì, perché la preoccupazione di Borghi di far emergere nella scuola e nell'educazione i germi dell'obbedienza e dell'omologazione come presupposti per sviluppare personalità inclini all'accettazione dell'autorità e facili prede di indottrinamenti vari - religiosi, culturali, politici, scientifici - è un problema ancora presente e urgente, che deve preoccupare non solo la comunità scientifica ma anche quella civile e politica. Il suo richiamo a rinnovare nello stesso tempo, cioè in modo consustanziale, la società e l'educazione scolastica rilanciando i valori della democrazia e della libertà, è senza dubbio un monito forte ed attuale perché non è possibile trasformare la società senza che la cittadinanza ne sia partecipe in forma attiva e consapevole.

Questo *ethos* politico e culturale non solo ci indica la via da percorrere ma anche l'orizzonte di riferimento che è quello di una formazione aperta e riflessiva, saggiamente critica e profondamente liberale, rivolta al riconoscimento dei valori umani più alti e come, conclude Borghi auspicando

do una solidarietà universale; “l’unità degli spiriti oltre ogni divisione convenzionale potrà essere solo il risultato del riconoscimento reciproco di personalità educate nella ragione e nella libertà” (pag. 310).

Daniela Sarsini

Norme redazionali

Accettazione dei contributi

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

Norme generali

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo e dalle parole-chiave in inglese.

I testi vanno inviati su dischetto, fornendo sempre anche una versione stampata esattamente corrispondente a quella fornita su dischetto. È preferibile ricevere testi salvati in formato RTF oppure in un formato Word per Windows, anche se occorre sempre indicare il programma utilizzato. È possibile inviare i contributi effettuando una *submission on-line* dalla piattaforma della rivista.

Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazio-

ni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....'.....'.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

a) *Opere citate per la prima volta:*

Es.: F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore. Es.: L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. Federici Vescovini, «*Arti*» e *filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. Olivieri, *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. Catarsi, *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «*Studi sulla formazione*», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l'indicazione dell'autore, del titolo dell'opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l'uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia, 1949.