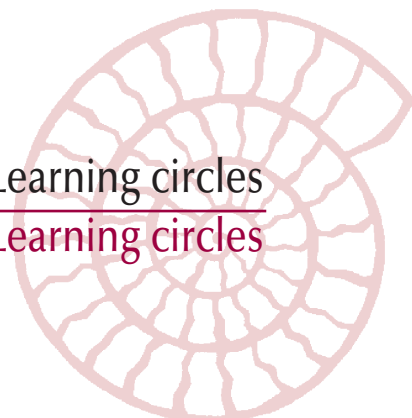


Learning circles
Learning circles
Learning circles





Formare alla Democrazia.
Nuovi itinerari per la Giustizia Sociale*
Educating to Democracy.
New Itineraries for Social Justice

Fabrizia Abbate

Università degli Studi del Molise – fabrizia.abbate@unimol.it

Maria Grazia Carnazzola

Dirigente scolastico e Formatore MIUR – ariel2006.call@gmail.com

Valeria Cotza

Università di Milano-Bicocca – valeria.cotza@unimib.it

Giorgio Crescenza

Università degli Studi Roma Tre – giorgio.crescenza@uniroma3.it

Alessandra Gargiulo Labriola

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano – alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it

ABSTRACT

The question about education, and about which model of education, belongs to society and moves from it, as well as the answer must go back to society again: education to complexity, critical thinking, responsibility for choices are all possible answers. In other words, we comprehend education as active citizenship, and by citizenship we mean a condition based on respect for oneself, respect for the others and the rules of any community. It is a cultural attitude built on values such as civil and political commitment, and an ethical dimension that implies the conviction that without choice and responsibility there can be no authentic social justice; it is a sense of belonging to democracy and democratic practice as well, where we believe democracy to be the result of opposition first, mediation later. This should be the task of the public School system, and to accomplish this task it is necessary to draw on the cultural richness that comes from its pluralism: this can be done by trained teachers, available to comparison, who know how to dismantle and reassemble disciplinary knowledge and soft skills in an epistemologically correct way, in order to meet the diversified learning needs, providing tools for interaction with reality. This kind of School, therefore, must be considered as an ethical place of education and citizenship, which guides change and transformative processes, inspired by new cultural, social, psycho-pedagogical and organizational models: a School which, as a public service, is already part of a pedagogical and political project.

* **Attribuzioni:** Il presente contributo è frutto di una riflessione collettiva e condivisa. In termini formali, l'Introduzione e le Conclusioni sono state scritte da F. Abbate, il par. 1 da G. Crescenza, il par. 2 da V. Cotza, il par. 3 da A. Gargiulo e il par. 4 da M.G. Carnazzola.

La domanda sull'educazione, e su quale modello di educazione, appartiene alla società, è mossa dalla società, così come ad essa deve tornare la risposta: educare alla complessità, al pensiero critico, alla responsabilità delle scelte sono le risposte possibili. In altre parole, consideriamo l'educazione come cittadinanza attiva, intendendo per cittadinanza una condizione definita, fondata sul rispetto di sé, degli altri e delle regole della comunità. Si tratta di un atteggiamento culturale fatto di valori come l'impegno civile e politico, e di una dimensione etica che implica la convinzione per la quale senza scelta e responsabilità non possa esistere autentica giustizia sociale. È il senso di appartenenza ed esercizio di democrazia, dove la democrazia è il risultato di contrapposizione prima, di mediazione poi. Questo dovrebbe essere il compito della Scuola pubblica, da adempiere ricorrendo alla ricchezza culturale che le deriva dal suo pluralismo; lo possono fare insegnanti formati, disponibili al confronto, che sappiano smontare e rimontare saperi disciplinari e competenze trasversali in modo epistemologicamente corretto, per rispondere ai diversificati bisogni di apprendimento, fornendo strumenti di interazione con la realtà. La Scuola, dunque, come luogo etico di formazione e cittadinanza, che orienti il cambiamento e i processi trasformativi, ispirati a nuovi paradigmi culturali, sociali, psico-pedagogici e organizzativi. Una Scuola che, in quanto servizio pubblico, stia già dentro un progetto pedagogico e politico insieme.

KEYWORDS

School, Participatory Democracy, Social Justice, Active Citizenship, Teacher Education.

Scuola, Democrazia Partecipativa, Giustizia Sociale, Cittadinanza Attiva, Formazione degli Insegnanti.

Introduzione

Nelle riflessioni che questo saggio offre ricorre spesso la parola "spazio" e non è un caso. Lo spazio delimita il modo in cui siamo nel mondo e in cui possiamo compiere le nostre azioni, pronunciare le nostre parole, incontrare gli altri come noi. Lo spazio è ciò che consente, limita e determina le possibilità della nostra esistenza, e siccome è spazio sempre condiviso, la sua natura è politica. Ragionare di educazione e formazione vuol dire, dunque, ragionare sugli strumenti che ci preparano ad abitare quello spazio politico.

È per questo che i quattro ambiti di riflessione di cui si compone il saggio decidono di affrontare le urgenze della formazione a partire dal dibattito pubblico da cui quelle istanze partono e a cui la ricerca pedagogica deve fornire risposte e indirizzi.

Che si tratti di un richiamo forte, motivato e quasi accorato alle politiche pubbliche, affinché ritrovino la via maestra delle motivazioni democratiche che dovrebbero sostenerle, altrimenti si disgrega ogni rete sociale, si frantuma ogni conquista di solidarietà e inclusione, e soprattutto si compie il misfatto più deplorevole, quello di disperdere intelligenze e creatività; che si tratti di una visione lucida delle mancanze e delle opportunità della gestione scolastica nel nostro Paese, capace di mettere al centro la formazione dei formatori ancor prima dei formati; che si tratti di riaffermare uno spazio critico dell'educazione alla cittadi-

nanza, che non appiani le divergenze solo per far scomparire le differenze, ma che sappia ricomporre la vita sociale proprio dalle crisi, dalle fratture, dalle divisioni; che si tratti di aprire uno spazio di conciliazione e riconciliazione tra le esperienze dei più giovani, affinché si capisca che la democrazia si costruisce dal basso, tra le pratiche quotidiane.

Che si tratti di tutto questo insieme, la risposta si può trovare in una ragione pratica che sa discernere tra i contenuti del reale per costruire un progetto che la realizzi. Una ragione che non trascuri la passione, anche politica, come capiremo più avanti.

1. Lo spazio politico dell'educazione

In quest'epoca "delle passioni tristi", che si muove contraddittoriamente tra la pandemia da Covid-19, stupefacenti innovazioni tecnologiche, catastrofi ecologiche e conflitti inimmaginabili; tra esperienze alternative di ritorno al valore dello scambio e del "dono", secondo la tradizione propria delle culture mediterranee di cui parla Mauss (2002), e crescita di povertà e distanza (Benvenuto, 2011; Milani, 2020, pp. 444-457); tra il diffondersi di nuovi modelli di sviluppo ispirati a inedite logiche dell'abitare e comportamenti predatori delle risorse umane, sociali e ambientali; tra creative sperimentazioni collettive di originali forme di fare politica e strategie di massificazione esistenziale: quale contributo possono offrire la riflessione e l'agire pedagogico? Quale strategia attivare per sottrarre le parole pedagogiche al rischio di insignificanza a cui le espone la seduttività della sola retorica?

Se l'educazione-istruzione-formazione non può da sola avere la pretesa di operare istantanee riorganizzazioni e trasformazioni dei modi di essere e relazionarsi dell'uomo e del mondo, dell'uomo *nel* mondo, è pur vero che a essa è affidato il cambiamento necessario e possibile in direzione di una cultura della collaborazione, di una società dell'inclusione e dell'integrazione attiva delle differenze, considerando il doppio legame che c'è tra azione pedagogica e azione politica (Fiorucci, 2020; Lombardi, 2020). Se la scuola, da una parte, è quello spazio sociale in cui rifluiscono decisioni politiche altrove elaborate, dall'altra è anche spazio di elaborazione e prima rivendicazione di bisogni personali e sociali da sottoporre all'attenzione dei decisori pubblici.

L'educazione, in quanto specifica modalità dell'essere nel mondo, si spazializza nella direzione di una perenne modificazione dei rapporti soggetti-mondo (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). Sono pertanto necessarie qui alcune preliminari precisazioni relative al panorama concettuale che sottende il *legame tra spazio ed educazione*. Innanzitutto, un chiarimento rispetto al significato traslato di "spazio educativo", inteso come nucleo disciplinare o area di saperi sull'oggetto educazione, oppure come oggetto di una teoria generale dell'educazione volta a indagare l'organizzazione dei processi educativi, del sapere e dell'apprendimento, la trasmissione culturale, l'interazione sociale, cioè come «campo di orientamento della condotta (individuale e collettiva) all'interno della forma sociale post-industriale» (Margiotto, 1979, p. 102).

L'impegno pedagogico – di una pedagogia capace di dire "no" alle ineguaglianze, alle discriminazioni, alle intolleranze, alle miserie culturali, alle deboli alfabetizzazioni, alla colpevole dispersione di intelligenze e creatività – è allora quello di rilanciare e riconsiderare le ineludibili finalità di un'educazione ricca di conoscenze e saperi scientifici e artistici, attraverso cui realizzare quell'"assoluto pedagogico" che Laporta (1996) indicava nella costruzione della libertà. Una libertà intesa non tanto come punto di arrivo, ma piuttosto come permanente pro-

cesso di liberazione del potenziale creativo e riflessivo alla base dei processi di autodeterminazione. E, dunque, anche liberazione dai pregiudizi sociali e culturali e dagli egoismi individualistici che, alla fine, rivelano come soffocanti i valori demoniaci di ogni singolo “io”.

Tutto ciò, è evidente, rilancia parole come “democrazia” e “partecipazione diretta” alla vita della *polis*, riallacciando quei legami di socialità in grado di riportare ciascuno nell’*agorà* per pensare-parlare insieme, per riuscire a trovare una via per affrontare la complessità di una realtà che rischia, oggi più che mai, la disgregazione.

Bertolini, analizzando il rapporto tra Educazione e Politica in termini di crisi della politica e crisi dell’educazione, individua proprio nella responsabilità educativa uno dei fattori cruciali della deriva della politica. L’autore, infatti, scrive: «tra i due campi di esperienza sussiste una indubbia correlazione, se non proprio una sorta di specularità» (Bertolini, 2003, p. 1).

Questo, però, non significa altro che garantire a tutti la possibilità di poter scegliere di essere uomini e donne responsabili. È necessaria, in altre parole, un’educazione che metta tutti nella condizione di essere responsabili, ossia di “scegliere la scelta”. Solo così, infatti, la responsabilità diviene tratto costitutivo dell’essere soggetto-persona autonomo. *Autonomia, responsabilità, scelta*, infatti, non sono possibili con l’attestarsi del singolo come “al di fuori” di un mondo che è complessa rete di legami biologici, antropologici e sociali.

Educare l’umanità dell’uomo, promuoverla, significa sostenere il soggetto nel realizzarsi – realizzare la sua felicità e la sua legittima aspirazione al benessere – “assieme” agli altri che con lui condividono luoghi e cornici di vita. Si tratta di uno stare-insieme che, solo quando sia realizzabile da tutti, supera la dimensione funzionale e strumentale per qualificarsi eticamente nella forma di gruppi-comunità intra- e inter-specifici, recuperando l’umanesimo nella sua versione naturalistica, aperta anche all’alterità più radicale, all’alterità della natura non umana.

Dunque, obiettivo ineludibile di una pedagogia attenta a non perdere contatto con la realtà contemporanea diventa progettare e realizzare percorsi di formazione per cittadini che sappiano poter scegliere per sé. A tal proposito scrive Lodi (2021, p. 18):

Solo una mente aperta e plurale, un pensiero decentrato e dialogico possono [...] riuscire a contrastare quei discorsi di odio (*hate speech*), amplificati dai social media, che non a caso individuano i loro bersagli principali negli immigrati, nelle donne, nei diversamente abili, nei musulmani e negli ebrei, negli omosessuali e LGBT. Cioè in tutte quelle differenze che invece, proprio a scuola, si può imparare a riscoprire nella loro bellezza, nella loro ricchezza, in una società e in un tempo ormai planetario.

2. Giustizia sociale e pratiche critiche di educazione alla cittadinanza

La realizzazione di un modello educativo che permetta agli individui di raggiungere una condizione in cui agire la propria responsabilità, scegliendo in autonomia ma all’interno delle dinamiche sociali di un consenso civile sempre più complesso, è impresa ardua e, a ben vedere, utopica. È proprio la tensione etica verso l’utopia, infatti, a permettere la prefigurazione di un paradigma democratico che coltivi sguardi critici verso la società e nuove consapevolezze individuali e collettive, nella direzione di una rigenerazione del concetto di “possibilità/opportunità” secondo un principio di singolarità che non assume valore assoluto, ma anzi ha significati inter- e intra-soggettivi (Frabboni, 2012). Se però, da una parte,

questa idealità traccia la direzione e ci sfida a problematizzare criticamente l'esperienza (Bertin, 1968), dall'altra le contingenze del mondo educativo e scolastico ci inducono a riflettere più da vicino sulla realizzabilità delle condizioni per un'educazione come "scienza del possibile" (Baldacci, 2003), secondo un processo dialettico fra reale e ideale che guarda sì al principio trascendentale, ma che nel qui e ora prende coscienza di quel piano storico e socio-culturale a cui l'istanza ideale deve aderire. L'impegno etico e sociale che questo framework comporta è quindi orientato a garantire a tutti uno "spazio educativo" (sia reale sia traslato) di libertà, il più possibile scevro da stereotipi e giudizi, dove mostrare anche le proprie fragilità per tendere al raggiungimento di una condizione che consenta di agire il proprio diritto alla scelta e all'autodeterminazione.

L'esercizio attivo dei diritti democratici e di cittadinanza, che implica partecipazione, responsabilità sociale e possibilità reale di agire nei processi decisionali della collettività (Bertolini, 2003), è spesso impedito dagli stessi dispositivi formativi, che non riescono a sopperire alle disuguaglianze determinate dalle condizioni socio-economiche e culturali di partenza, spesso riproducendo le stratificazioni sociali pre-esistenti e contribuendo, di fatto, al sorgere di nuove disparità (Massa, 1997; Benvenuto, 2011). Vengono meno, in questo modo, gli stessi presupposti che permetterebbero di avviare percorsi partecipativi di cittadinanza attiva nei luoghi deputati alla formazione, confinando nel silenzio coloro che già vivono in situazioni di emarginazione ed esclusione, e sono estranei ai processi della mobilità sociale. Dunque, come aprire nuovi "spazi" di democrazia emancipatoria e convivenza comunitaria, che pongano le basi per promuovere rapporti di autorità il più possibile condivisi e partecipati (Lazzari, 2019)? È possibile incentivare il protagonismo giovanile attraverso una molteplicità di spazi pedagogicamente orientati, che diano voce a tutti, contro le derive disgregazioniste e dogmatiche (Potestio & Rega, 2012)?

Nel prospettare un modello, pedagogico e politico insieme (Baldacci, 2017), che intenda l'uguaglianza sociale come garanzia del riconoscimento della differenza culturale, verso pari diritti, pari dignità e quindi pari opportunità (Tarozzi, 2015), la strada sembra essere quella della *Social Justice* (Cochran-Smith, 2004; 2020), intesa come approccio in grado di tenere insieme e connettere libertà di scelta ed equità, orientato alla comprensione dei fattori che garantiscono condizioni reali ed equanimi di accesso alle diverse possibilità e forme di collaborazione/partecipazione attiva. Su questa strada, una delle condizioni che appare più urgente soddisfare è quella di costruire aree di sperimentazione di pedagogia critica non solo in alcuni specifici luoghi della società civile, come istituzioni carcerarie, centri culturali o sedi di riviste (Minello, 2014), ma anche in contesti più specificamente educativi e nella scuola pubblica (Zecca, 2020), in accordo con Giroux (2013):

La lotta per l'istruzione pubblica è la lotta più importante del Ventunesimo secolo, perché essa è una delle poche sfere pubbliche rimaste dove ci si può ancora porre delle domande, sviluppare pedagogie, costruire forme di agire e mobilitare desideri; dove le culture formative possono essere sviluppate per alimentare il pensiero critico, il dissenso, l'alfabetizzazione civica e i movimenti sociali, capaci di lottare contro quelle forze antidemocratiche che stanno accompagnando questi tempi bui, disumani e tragici.

È la strada, ad esempio, che perseguono le scuole popolari (De Meo & Fiorucci, 2011; La Rosa, 2021; Potestio, 2021) e quelle della seconda opportunità (Brighenti & Bertazzoni, 2009; per il loro documento costitutivo: European Commission, 1995), che si avvalgono della collaborazione del Terzo Settore per portare avanti

esperienze educative e didattiche che cercano di sopperire alle carenze del sistema di istruzione pubblico. Le molte risorse investite dal mondo dell'associazionismo e del volontariato in questo ambito arrivano ad assumere un ruolo di primo piano per stimolare la nascita di spazi di riflessione e innovazione pedagogica in grado di far fronte – soprattutto grazie alla complementarietà di varie professionalità pedagogiche, educative e anche socio-sanitarie – ai bisogni di coloro che necessitano di una proposta più flessibile e personalizzata, oltre la standardizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento. Percorsi di questo genere possono aspirare a realizzare pratiche di coscientizzazione di tipo emancipatorio e anti-oppressivo (Freire, 2018), tali da accompagnare i giovani nella costruzione di una personalità critica che li metta in condizione di prendere consapevolezza di alcune dinamiche sociali e di potere sottese al mondo globalizzato, consentendo quindi loro di discernere e poi scegliere.

Dunque, nel solco del pensiero di Gramsci (1975), un'azione educativa fondata sulla teoria critica della società dovrebbe essere guidata da un'intenzionalità profondamente trasformativa, che auspica la nascita di *formae mentis* inedite e nuovi itinerari di lotta culturale contro il "senso comune" e l'immobilismo del dispositivo scolastico, a causa del quale vengono generate nuove disparità e ineguaglianze. È questa una prospettiva che, potenzialmente, riguarda la società tutta, dal momento che, per riprendere le parole di Marcuse (*Oltre il marxismo cattivo*, 1979, in Marcuse, 2007, p. 282):

La realizzazione del comune interesse all'emancipazione non costituisce più il compito storico privilegiato di una classe particolare, del proletariato: è, piuttosto, il compito di gruppi e individui provenienti da tutte le fasce della popolazione dipendente.

3. Dalla giustizia sociale alla giustizia riparativa: esperienze di riconciliazione

Nella prospettiva di un umanesimo rigenerato, la devianza giovanile è la manifestazione plastica del lato debole e fragile della società contemporanea: dalle condotte trasgressive agli atti criminosi a opera di adolescenti sempre più fragili, segno di una grave emergenza educativa.

Nell'ambito di un pensiero antropologico cristiano, in cui la co-appartenenza, la co-evoluzione e la formazione ecosistemica prendono forma e sussistenza solo se considerate nell'alveo di una partecipazione della gioventù più fragile al dibattito culturale sul futuro dell'umanità, la visione pedagogica della figura dell'"educatore" diventa necessaria per non smettere di impegnarsi di fronte all'apparente impotenza educativa, sapendo leggere il proprio tempo come *kairos*, ovvero sapendo cogliere ogni momento educativo come occasione favorevole per assicurare lo sviluppo integrale della persona, sapendo intervenire sulla necessità di nuovi approcci di riflessione pedagogica capaci di alimentare il cammino dell'educabilità umana.

Nel contesto di una re-interpretazione della "materia pedagogica" – poiché, con essa, diviene probabile un nuovo umanesimo rigenerato – occorre analizzare i processi che includono l'esperienza educativa di adolescenti e giovani che, attraverso il racconto della loro storia di vita, sono entrati in conflitto con la legge, hanno imparato che «la vita è una navigazione difficile e pericolosa se è giocata sulla seguente massima: niente ragione senza passione, in particolare senza passioni d'amicizia, d'amore; niente passione senza ragione» (Morin, 2016, p. 16). Storie di vita vissute, narrazioni di giovani esistenze che, a partire da una pedagogia

del perdono, sono davvero in grado di illuminarci sull'importanza dei percorsi di rieducazione; storie di adolescenti dalle quali imparare a interpretare quello che esige una maggiore consapevolezza del mondo deviante, della vita fragile e del rispetto di ogni uomo e donna, anche di chi è ultimo. Storie che possono essere considerate nello spazio e nel tempo, come vere esperienze di cambiamento umano, non riducibili a semplici esecuzioni passive di attività predisposte dall'autorità giudiziaria. Da questo esame è necessario mettere in luce come spesso il percorso che conduce allo "sviluppo umano" è un percorso frastagliato che attende al superamento dell'inganno di potersi realizzare da sé, con le proprie e con le sole forze del *self-made man* di andersiana memoria. Per evitare il rischio di confinare la condizione umana all'esclusione, alla marginalizzazione, alla recisione dei legami con il mondo in nome di una presunta autosufficienza, è necessario educare i giovani a rispettare le differenze senza confondere la propria realizzazione con il mito dell'autorealizzazione. Il luogo dell'umano non può confinarsi nel novero dell'autosufficienza delle proprie forze. Il biografico non può essere escluso dalla narrazione degli e con gli altri. In questo orizzonte di senso, educare lungo tutto l'arco dell'esistenza deve poter avvicinare i giovani e le istituzioni a comprendere, nei luoghi formali e non formali dell'educazione, che dal rispetto dei diritti fondamentali di ogni singolarità e dal sentimento per l'umano è possibile apprendere il rispetto di sé (Malavasi, 2020, p. XI).

In questa prospettiva, le esperienze dei ragazzi in conflitto con la legge non sono poi esperienze molto diverse da chi oggi è adulto e compie atti illeciti, magari a danno dell'ambiente, o da chi pratica comportamenti che portano al degrado e alla distruzione della Natura, o da chi agisce procurando danni alle persone, a volte anche irreversibili. Quali sono, dunque, i processi educativi da cui è possibile imparare a educare i giovani, affinché la società sia in grado di trovare al suo interno le risposte necessarie per contrastare l'irreparabilità di comportamenti sempre più lesivi dell'uomo, della comunità sociale e dell'ambiente? La risposta è di tipo etico e può essere ricercata nella capacità di saper riconoscere l'importanza del "fattore umano", unico fattore in grado di intervenire sulla complessità dell'ambiente e, specialmente, sulla stessa complessità della vita umana, per trasformare un'esperienza negativa in un'opportunità di crescita e maturazione personale e sociale, nell'interesse del bene di tutti. Dunque, è in questa prospettiva che dobbiamo cercare risposte a un agire deviante dalle regole sociali. Un agire che per trasformarsi in un agire educativo e auto-educativo deve poter promuovere una maggiore consapevolezza nei riguardi dell'intersoggettività umana, riconoscendo elementi positivi per poter intervenire nello spazio generativo dell'apprendimento, del cambiamento (Margiotta, 2015) e del lavoro dell'uomo (Gargiulo, 2013). Dalla capacità dell'uomo di modificare positivamente il suo agire nel dialogo con l'altro e nel rispetto dell'altro dipende, infatti, la capacità umana di ristabilire un buon rapporto con l'ambiente e imparare soprattutto a "perdonare" gli errori, le ferite e i danni inferti a tutto l'ambiente, specialmente quelli che l'uomo procura a se stesso e all'altro da sé. Ed è solo a partire da una visione pedagogica dell'educazione umana e dall'esperienza del perdono che sarà possibile intervenire sulla "ri-conciliazione" vera e propria, esperienza di apprendimento informale, lente di osservazione e interpretazione, lontana da ogni ottica prescrittiva e dogmatica; un'esperienza che può essere umana solo se compresa alla luce di ciò che conferisce speranza, fiducia e dignità umana, poiché, se è vero che abbiamo bisogno di sviluppare processi di personalizzazione dell'esperienza, non dobbiamo dimenticare che tutto ciò che conferisce dignità e forza vitale all'uomo restituisce dignità a tutti gli elementi dell'ambiente.

In questa prospettiva, nel portare alla luce l'esperienza rieducativa dei giovani

della Comunità “Kayros” (Burgio, 2014), si tratta di ri-contestualizzare il valore educativo della comunità umana, rivedendo un tema e una questione cruciale che è al centro di un paradigma educativo che guarda al futuro con ottimismo, a condizione che nel futuro, in un futuro sociale, ambientale, economico, tecnologico, morale e spirituale, ci sia prima di tutto la vita dei giovani, non solo di quelli “bravi”, belli, sani e sorridenti, ma anche di quelli che la società recupera dall’abbandono, dalla solitudine, dalla deprivazione di ogni cosa: cibo, lavoro, salute, affetti, famiglie, amici, luoghi di vita adeguati alla socializzazione umana. La mancanza di cura per le radici culturali dei giovani, per la loro storia passata, assieme a un risoluto oblio della memoria minacciano le condizioni di possibilità dell’in-culturarsi della loro storia e del loro contributo all’umanità intera.

4. La formazione degli insegnanti: una guida per orientare i cambiamenti sociali

La formazione degli insegnanti, iniziale e in itinere, è un elemento strutturale di una professione strategica per il futuro del Paese. Richiede qualità dei percorsi e cornici di senso; qualità dei formatori; una definizione chiara degli obiettivi, dei risultati attesi e del loro monitoraggio/valutazione; un intreccio continuo fra teoria e pratica, fra azione e rappresentazione; una necessaria collaborazione tra Scuola e Università. La formazione in servizio deve, perciò, considerare la molteplicità e la profondità dei bisogni da soddisfare, l’eterogeneità dei destinatari e delle condizioni di partenza, guardando vicino per vedere lontano. Guardando, cioè, con un occhio alle innovazioni necessarie per affrontare i cambiamenti di contesto, metodo e linguaggio e con l’altro, invece, a ciò che nuovo non è: i contenuti disciplinari fondanti, la padronanza linguistica, il pensiero formale, il pensiero critico... Richiede un pensiero lungo, prospettico, così da poter diventare esercizio di responsabilità e di cura nei confronti delle giovani generazioni e del futuro della società. Responsabilità che si fonda sul senso del dovere, ma che richiede passione per ciò che si fa, rilevando i bisogni contingenti per rispondere, con percorsi aderenti alle fisionomie del presente, anche agli scenari che si profilano all’orizzonte. In questo tempo in cui siamo sospesi tra la Quarta rivoluzione industriale e una pandemia mondiale che ci spaventa, abbiamo bisogno di un’etica della fiducia e di riferimenti valoriali – come è stato detto anche sopra –, nonché di farci carico, ciascuno, del cambiamento, recuperando intelligenza emotiva.

La scuola può essere un ambiente particolarmente favorevole, per la presenza di un gruppo di pari e adulti che aiutano a comprendere il significato (per coglierne il senso) di quello che si fa e di quello che accade, per un apprendimento riflessivo che metta in evidenza sia l’apprendere sia il conoscere. A volte i due termini vengono utilizzati come sinonimi, ma si riferiscono a oggetti diversi. L’imparare, l’apprendimento, è un fatto proprio dell’individuo, influenzato dai pensieri, dalle azioni e dalle emozioni che gli sono peculiari. Il conoscere, la conoscenza, è invece un fatto pubblico, perciò condiviso, attinente alla cultura. L’insegnante, con la sua azione che sta a metà fra arte (o mestiere) e scienza, struttura ambienti, individua il percorso in cui impegnare gli allievi e sceglie le strategie didattiche più adatte affinché ciascuno costruisca la propria conoscenza, attingendo ai saperi della cultura di appartenenza veicolati attraverso le discipline. Che si scelga di farlo con lezioni in presenza o a distanza, utilizzando le tecnologie nuove o quelle tradizionali, l’importante è che sia chiaro che l’apprendimento si fonda su quattro pilastri: attenzione, coinvolgimento attivo, ritorno sull’errore, consolidamento (Dehaene 2019). E che sia chiara la differenza tra apprendimento meccanico/significativo, da un lato, e apprendimento ricettivo/per scoperta guidata/per sco-

perta autonoma, dall'altro – secondo la distinzione che ne ha fatto Ausubel (1991) –, per non essere condizionati dagli strumenti e metodologie disponibili piuttosto che dai risultati e fini da conseguire.

Il “prendersi cura”, inteso come trasversalità dell'azione umana, si manifesta come responsabilità che, nella formazione, è la peculiare responsabilità di una generazione verso le generazioni successive che restituiranno alla “vecchiaia”. È il fondamento dello stato sociale, dove esiste un “noi” e l'altro non è solo il nostro avatar. Nelle istituzioni la responsabilità si rende visibile attraverso le pratiche. Questo riporta il discorso sulla formazione dei docenti che dovrebbe svilupparsi in tre ambiti di competenza: quello della disciplina di insegnamento, quello delle discipline professionalizzanti e quello didattico-operativo, tenendo chiare, da una parte, la distinzione fra i settori e, dall'altra, le necessarie interrelazioni. Facendo memoria di quello che siamo e ipotizzando come potremmo essere, partendo dalle attività e azioni praticate, supportate dagli opportuni riferimenti e approfondimenti teorici, come già indicava Dewey (2017).

La ricerca di significati nuovi e diversi del “fare scuola”, anche quando si cerca la soluzione tecnica di problemi contingenti – attraverso percorsi che escludano il vagare tra le mode e pongano in evidenza la riflessione condivisa sui temi fondamentali dell'insegnare/apprendere –, mette in luce la centralità della relazione con l'altro che, come riteneva Spinoza, non è solo l'umano, ma anche ciò che l'umano produce. Proprio in questa direzione va il quadro strategico nel settore dell'istruzione e della formazione elaborato dal Consiglio dell'Unione Europea (2021), che pone le basi programmatiche per la realizzazione delle 12 azioni concrete a cui i vari Stati dovranno uniformarsi per ridisegnare sia la figura dei formatori (a tutti i livelli) sia i percorsi di formazione per il periodo 2021-2030. Formazione iniziale e in servizio da intendersi sempre strettamente correlate, in quanto la seconda si pone su un continuum che, partendo dagli strumenti acquisiti in esperienze controllate durante la formazione di base, permette un ricorrente “aggiornamento” in itinere, in modo che la formazione diventi uno strumento effettivo di condivisione concettuale, esperienza e leva per il cambiamento.

Conclusioni

Tutto quello che è stato scritto, esaminato, ragionato va nella direzione di un impegno a cui occorre spronare il Paese in cui viviamo e tutti coloro che si assumono la responsabilità di guidare le scelte pubbliche, ciascuno per il proprio ambito di competenza. Ma c'è un elemento unificatore che, sotto traccia, ha legato tutti gli spunti di questo articolo: la convinzione che la formazione sia animata dal dubbio, dall'incertezza, dall'auto-esame continuo, affinché essa stessa sia autentica nel garantire l'apertura alla realtà e il ruolo di pungolo sociale e politico. Ci torna in mente la considerazione del filosofo francese Eric Sadin (2019) a proposito della progressiva trasformazione della ragione pratica in “ragione artificiale”, che è quasi evoluzione della ragione strumentale di cui già parlava Max Horkheimer, con il potenziamento tecnologico dell'intelligenza artificiale:

L'infinita apertura del reale presuppone l'incertezza e la persistenza del dubbio. È il destino tragico, e fino ad ora considerato insormontabile, dell'esistenza. Se esiste un campo nel quale questo ventaglio di possibilità – e la conseguente ansia – costituisce un vettore di insicurezza e rischio permanente, è quello delle attività professionali, qualsiasi esse siano. L'eccessiva

presenza dell'indecisione, del continuo interrogarsi, le ricondurrebbe alla metafisica, quando invece appartengono a una delle sfere più concrete della vita, talmente concrete che rispondono solo a dimensioni utilitaristiche e non vogliono né devono caricarsi di interminabili speculazioni e inutili esitazioni che intralcerrebbero il raggiungimento dei loro obiettivi e minerebbero alla base la loro praticabilità.

La concretezza di molte attività professionali ha già dovuto cedere alla dimensione utilitaristica che non può permettersi il dubbio, l'indecisione, le "interminabili speculazioni", da cui tuttavia è nata la cultura, il progresso scientifico e il cammino della democrazia: questo contributo offre la speranza (proprio attraverso le sue interrogazioni e le proposte critiche) di fare in tempo a salvare le attività formative.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D.P. (1988). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2003). *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G. (Ed.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Cortina.
- Brighenti, E., & Bertazzoni, C. (2009). *Le scuole di seconda occasione*. Trento: Erickson, 2 voll.
- Burgio, C. (2014). *Figli perduti e ritrovati. La parabola dei due fratelli tra storie e voci del carcere minorile*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Cochran-Smith, M. (Ed.) (2004). *Walking the road: Race, diversity, and Social Justice in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher education for justice and equity: 40 years of advocacy. *Action in Teacher Education*, 42(1), 49-59.
- De Meo, A., & Fiorucci, M. (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. FOCUS-Casa dei diritti sociali.
- Dehaene, S. (2019). *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Cortina.
- Dewey, J. (2017). *Democrazia e educazione*. Roma: Anicia.
- European Commission (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society (White paper on education and training)*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>, ultimo accesso in data 21/02/22.
- European Council (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01)), ultimo accesso in data 21/02/22.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni, F. (2012). *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Ed. Gruppo Abele (ed. or. 1968).
- Gargiulo Labriola, A. (2013). Educare al lavoro: una possibilità preventiva e di recupero. In C. Cascone & M.L. De Natale (Eds.). *Minori devianti a Milano. Ricerca interprofessionale sulla "messa alla prova"* (pp. 356-382), Terlizzi (BA): Ed. Insieme.
- Giroux, H. (2013). *When schools become dead zones of the imagination: A Critical Pedagogy*

- Manifesto*. <https://truthout.org/articles/when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto/>, ultimo accesso in data 21/02/22.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*, V. Gerratana Ed. Torino: Einaudi, 4 voll.
- La Rosa, V. (2021). Processi formativi, popolo, cultura. Riflessioni pedagogiche per abitare democraticamente il tempo presente. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, 77-89.
- Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lazzari, F. (2019). Sviluppo sostenibile e giustizia sociale. *Visioni LatinoAmericane*, 21, 9-26.
- Loiodice, I. (2021). L'intercultura, parola fondativa della pedagogia. In AA.VV., *Pedagogia della sorgente. Itinerari di ricerca del pensiero di una Maestra della Pedagogia* (pp. 3-21), Bari: Progedit.
- Lombardi, M.G. (2020). *La paideia tra politica ed educazione*. Salerno: Francesco D'Amato Ed.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcuse, H. (2007). *Scritti e interventi*. Vol. 2: *Marxismo e nuova sinistra*. Roma: Manifesto-libri.
- Margiotta, U. (1979). *Razionalità e condotta: studi sulla genesi dello spazio educativo*. Trieste: S.I.T.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi.
- Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2, 444-457.
- Minello, R. (2014). Anticipazioni di pedagogia critico-radical nel pensiero di Antonio Gramsci. *Formazione & Insegnamento*, 4, 67-82.
- Morin, E. (2016). *7 lezioni sul pensiero globale*. Milano: Cortina.
- Potestio, A. (2021). Introduzione. L'educazione e la formazione popolare nelle società contemporanee. *Formazione, Lavoro, Persona*, 34, 5-19.
- Potestio, A., & Rega, A. (2012). L'educazione della persona verso il pensiero plurale e l'etica della solidarietà. Intervista a Franco Frabboni sull'educazione alla convivenza democratica. *Formazione, Lavoro, Persona*, 4, 21-29.
- Sadin, E. (2019). *Critica della ragione artificiale*, trad. it. di F. Bononi. Roma: Luiss University Press.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Zecca, L. (2020). Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini. In G. Cappuccio, G. Compagno, & S. Polenghi (Eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 940-949), Lecce: Pensa Multimedia.

Gli Autori:

- **Fabrizia Abbate**, Università del Molise, Dipartimento di Medicina e Scienze della Salute, Professore Associato di Filosofia Morale
- **Maria Grazia Carnazzola**, Dirigente scolastico e Formatore MIUR
- **Valeria Cotza**, Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Dottoranda di ricerca
- **Giorgio Crescenza**, Università degli Studi di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Dottore di ricerca
- **Alessandra Gargiulo Labriola**, Università Cattolica del Sacro Cuore, Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale