

Rivista Scuola IaD

Modelli, Politiche R&T

Anno 7-8

Numero 9-10 – 2014-2015

ISSN: 2036-9646

Editoriale

Tra immaginazione e conoscenza: passato, presente e futuro della Scuola IaD 4
di Massimo Giannini

Primo Piano

La cittadinanza attiva solidale come competenza promossa dalla valutazione per una scuola inclusiva e democratica 12
di Claudio De Luca

Politiche

Positive Education nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale..... 32
di Carlo Macale

La competenza interculturale: uno dei principali risultati attesi della mobilità studentesca 82
di Mattia Baiutti

Ricerca e Tecnologia

“Educatore professionale”: un caso di studio per la valutazione dell’offerta formativa blended 114
di Angela Spinelli, Sabrina Ficco e Loredana T. Pedata

Saggi

L’esercizio della forma: la missione dell’università secondo Ortega Y Gasset.... 153
di Giuseppe Sellari

Professione insegnante: quale formazione? 178
di Valentina D'Ascanio

Etnografia delle professioni applicata allo studio del carcere..... 234
di Gemma Errico

Il penitenziario come luogo professionale 275
di Matteo Clerici

Nuove considerazioni in tema di emancipazione sociale intersezioni tra psicoanalisi e pedagogia 300
di Tommaso Fratini

Editoriale

Tra Immaginazione e Conoscenza: passato, presente e futuro della Scuola IaD

di **Massimo Giannini**

*Non il possesso della conoscenza, della verità irrefutabile, fa l'uomo di scienza, ma la
ricerca critica, persistente e inquieta della verità.*

K. Popper

In una ben nota intervista di Albert Einstein al Saturday Evening Post del 1929, il grande scienziato affermò che “*L’immaginazione è più importante della conoscenza. La conoscenza è limitata, l’immaginazione abbraccia il mondo, stimolando il progresso, facendo nascere l’evoluzione*”. E solo la grande mente visionaria di Einstein poteva “immaginare” uno spazio-tempo curvo in un mondo dominato dalla meccanica classica di Newton. Gli esseri umani, e non solo, elaborano pensieri, apprendono continuamente, elaborano e riclassificano le informazioni, le

ampliano, le contestano se è il caso. È un processo inscindibile dal nostro vivere senza il quale non ci sarebbe il progresso e l'evoluzione. Tuttavia come questo processo avvenga non è definitivamente chiaro. Lo diamo per scontato, non ci chiediamo perché “pensiamo” e come “apprendiamo”. Ma la Scienza esiste proprio per dare risposte “razionali” ai tarli della mente. E quindi il progresso scientifico del '900 ha investigato, analizzato, sperimentato come gli individui apprendono, elaborano e processano informazioni. Ed è un campo talmente vasto da non poter essere ricondotto in una sola disciplina. Dalla pedagogia alla filosofia, passando per le scienze sociali fino alla psicologia, alla psichiatria e alla cibernetica con le sue reti neurali.

Nelle scienze sociali, il termine “capitale umano” (ormai abusato e direi consunto) si dice sia stato fondato dal sociologo ed economista americano Theodore Schultz, che, presiedendo l'annuale convegno della American Economic Association nel 1961, coniò questo termine per sintetizzare quella “variabile” non osservabile e quindi non misurabile, che permea una Società e quindi un sistema produttivo: l'insieme di conoscenze, competenze, abilità, emozioni, acquisite durante la vita da un individuo e finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici, singoli o collettivi. I successivi 50 anni di pensiero socio-economico sono stati dominati dal ruolo del “capitale umano” quale fattore di crescita e sviluppo di una collettività in

modo armonico ed egualitario, identificando nell'accumulazione di conoscenza, acquisita in primis nei sistemi formativi ma poi plasmata nella Società, il propulsore e il propellente per il progresso della civiltà umana.

Ma se gli scienziati sociali hanno esplorato il lato "efficientistico" del processo di accumulazione della conoscenza quale "input" primario di una meta funzione di produzione molto resta da esplorare sull'aspetto "micro" di questo processo, cioè su come l'individuo elabora e processa l'informazione che si tramuta in apprendimento e "immaginazione" o se si preferisce, in una consapevolezza umana e sociale più elevata.

La ricerca psico-pedagogica del '900 ne è un esempio, passando dal Comportamentismo (Pavlov e Skinner), al Cognitivismo (Piaget e Bruner come pionieristici contributi ma occorrerà attendere il volume di Neisser, Cognitive Psychology del 1967 e poi Gardner più recentemente) e quindi al Costruttivismo (Kelly tra i fondatori ma anche Maturana, von Glaserfeld negli anni '80). Benché non sia un esperto della materia, e me ne scuso anticipatamente con il lettore e con i colleghi, credo che la visione "costruttivista" dell'apprendimento e del pensiero umano sia quella più vicina a quello che Einstein definiva "immaginazione". Non è un caso infatti che alcune fonti vedano nell'epistemologia scientifica di Karl Popper, fortemente ispirato da Einstein benché

spesso in polemica con lo stesso, i primi germi del costruttivismo. Nel pensiero razionalista di Popper, l'intuito e l'immaginazione sono alla base delle Scienze. La mente umana procede per schemi mentali applicati alla realtà osservata ma essendo detti schemi frutto di "opinioni" e non di "fatti" essi sono solo congetturali e suscettibili di modifiche attraverso la confutazione e la contraddizione indotta dall'esperienza (falsificazionismo). Grazie a questa continua opera di "apprendimento dall'errore" possiamo affinare gli schemi mentali e renderli sempre più aderenti ad una realtà che resta comunque ideale. Idee che portarono il matematico Godel a partorire il suo teorema di "incompletezza" (la logica non può spiegare il tutto attraverso il metodo induttivo, il vero e il non vero convivono) ed Heisenberg al suo teorema quantistico di indeterminazione (l'osservatore causa la realtà che osserva e ne è causato).

Esemplificando al massimo, l'approccio costruttivista mette al centro l'individuo e considera il sapere come qualcosa che non può essere ricevuto in modo passivo, ma come risultante di una continua interazione tra l'individuo e la realtà che lo circonda al punto che la realtà stessa si modella. Come nel principio di indeterminazione di Heisenberg, la realtà, in quanto oggetto della nostra conoscenza, sarebbe dunque creata dal nostro continuo "fare esperienza" di essa. L'interazione individuo-ambiente determina la realtà senza però che ci sia un nesso causale

unidirezionale ma piuttosto circolare. Non una realtà predeterminata quindi, ma modellata dal processo di conoscenza individuale; come scrisse Heisenberg “per la prima volta nel corso della storia l’uomo ha di fronte a sé solo se stesso” (Das Naturbild Der Heutigen Physik, 1956).

La “seconda rivoluzione industriale”, o come si preferisce “la rivoluzione digitale” che stiamo vivendo non fa che aumentare i livelli di interazione tra individuo e ambiente ed è per questo motivo che anche i tradizionali modelli pedagogici di apprendimento vanno riconsiderati. L’apprendimento non riguarda più l’aspetto “formale” legato al processo scolastico ma viene integrato, e spesso fagocitato, da quello informale legato alla facilità di reperire l’informazione attraverso il cyber spazio. Oggi la formazione “e-learning”, che sia formale o informale, scolastica o extra scolastica, accompagna l’individuo lungo tutto l’arco della sua esistenza, professionale o semplicemente “umana”. È in questo modo di “fare apprendimento” che la Scuola Istruzione a Distanza dell’Università di Roma “Tor Vergata” ha la sua naturale vocazione scientifica, didattica e pedagogica. Rendere la cultura un patrimonio universale, non confinato dallo spazio geografico né da barriere culturali, razziali e censuali dovrebbe essere il fine ultimo di ogni comunità accademica. A questo fine lo sviluppo tecnologico degli ultimi anni ben si adatta; attraverso tecniche di divulgazione scientifica

sempre più coinvolgenti, grazie all'interazione multimediale e allo sviluppo della rete informatica, possiamo efficacemente veicolare una formazione di alta qualità a costi contenuti ed ad una platea di discenti potenzialmente vasta. Ciò consente un apprendimento continuo lungo tutto l'arco di vita dell'individuo, che sia finalizzato ad una professionalità o semplicemente al piacere della conoscenza offerta e fruita nei modi e nei tempi più congeniali all'individuo stesso. Egli cessa di essere un soggetto passivo per diventare egli stesso elemento centrale del suo processo di formazione, muovendosi in un cyber spazio che gli consenta di "plasmare" la sua realtà in modo personalizzato e di "aggiornare" continuamente i suoi schemi mentali, confrontandosi con la realtà stessa. Seguendo l'impronta costruttivista, il discente apprende dall'interazione continua con la Società e a sua volta concorre a determinarla, in un feedback circolare continuo. Dall'immaginazione alla conoscenza quindi ma in senso circolare e non unidirezionale.

La Scuola IaD ha da sempre creduto in questa visione, ed oggi si proietta decisamente in un futuro di sfida non facile. Molti sono gli attori sul panorama della formazione a distanza, alcuni con competenze adeguate altri meno. Il nostro obiettivo è sempre stato quello di raccogliere il meglio della ricerca pedagogica, delle competenze disciplinari, delle esperienze professionali e della tecnologia e metterli a disposizione della comunità. Sperimentare

metodologie didattiche nuove, sfruttare al meglio le tecnologie informatiche, per stimolare la curiosità e l'interesse del discente, metterlo nelle condizioni di valutarsi e di confrontarsi, anche mediante schemi apparentemente ludici. L'apprendimento deve essere innanzitutto “piacere del sapere”.

Non minore attenzione viene data alla ricerca scientifica e alla sua divulgazione, e in questo contesto la Rivista della Scuola rappresenta un momento di confronto importante con la comunità scientifica. I saggi che vengono proposti in questo numero ne sono un esempio; essi ripercorrono campi di applicazione del sapere vasti e apparentemente lontani ma uniti dal comune denominatore di una conoscenza “costruita” attraverso l'interazione e la condivisione: la comunicazione sociale, le competenze trasversali, l'uso intelligente delle reti e i loro effetti nell'organizzazione delle strutture, siano esse accademiche che operative, fino alle frontiere delle più moderne tecniche di apprendimento legate al contesto dei videogiochi. Sono tutte proiezioni di una unica funzione generatrice della conoscenza.

La Scuola IaD vuole essere un grande spazio di confronto tra tutti i ricercatori affascinati dal sapere e dalle sue molteplici forme di declinazione. Uno spazio comune in cui ritrovarsi e identificarsi, in cui crescere nella dialettica e nella condivisione dei saperi individuali. Il sapere collettivo è intimamente multidisciplinare;

senza l'immaginazione il sapere non progredisce e senza sapere non c'è immaginazione.

Desidero sinceramente ringraziare tutti gli autori che hanno dato il loro contributo scientifico, mettendo a disposizione le loro esperienze, il loro sapere e la loro dedizione al mestiere più affascinante, quello del “fabbricante di sogni”. E un augurio che molti altri amici e colleghi vogliano unirsi al nostro “piccolo” (ma solo numericamente....) mondo ideale.

Infine un ringraziamento particolare all'amico e collega Ignazio Volpicelli che ha voluto ridare linfa alla rivista della Scuola, coordinando e stimolando i giovani colleghi ad essere sempre il cuore pulsante della Scuola IaD.

Primo Piano

La cittadinanza attiva solidale come competenza promossa dalla valutazione per una scuola inclusiva e democratica

di **Claudio De Luca**

Le problematiche dell'educazione alla cittadinanza sono diventate uno dei temi centrali di riferimento della cultura pedagogica italiana e europea negli ultimi decenni. In particolare, in un'ampia e articolata letteratura scientifica sono stati trattati i rapporti tra l'educazione, i temi etico-politici della cittadinanza e il suo insegnamento nel sistema scolastico italiano, ma sono state trattate anche le problematiche che riguardano i rapporti tra le competenze sociali e civili e il sistema scolastico.¹

¹ Cfr. M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma 2010; S. Chistolini, a cura di, *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea, Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006

In realtà, i temi dell'educazione alla cittadinanza sono molto più ampi e significativi, soprattutto in relazione ad una nuova organizzazione della scuola e dell'extra-scuola per le grandi trasformazioni geopolitiche e culturali della società della globalizzazione determinate soprattutto dai processi migratori².

In questa prospettiva, riprendendo e sviluppando la mia ricerca precedente³, vorrei focalizzare alcune dimensioni significative della pedagogia della cittadinanza in relazione alle dimensioni giuridico-pedagogiche del concetto di solidarietà e alla sua influenza nell'ambito dei processi di valutazione della scuola contemporanea.

Vorrei sviluppare questo mio ragionamento proponendo tre riflessioni: innanzitutto, vorrei analizzare alcuni aspetti del diritto-dovere della solidarietà, così come emerge in alcuni momenti dei *Principi della Costituzione* italiana e della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* per passare, poi, alla focalizzazione di alcune dimensioni del concetto di solidarietà da considerare una competenza fondamentale nella scuola contemporanea. Infine, vorrei analizzare, sia pure nelle linee generali, la fondamentale relazione tra i processi di

² A. Portera, a cura di, *Competenze interculturali*, Franco Angeli, Milano 2013

³ Cfr. C. De Luca, G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, Formazione, Cosenza 2013; C. De Luca, *Per una pedagogia della cittadinanza*, Anicia, Roma 2014

valutazione del sistema scolastico e la competenza specifica della cittadinanza attiva solidale per favorire il senso di una scuola inclusiva e democratica.

La dignità del cittadino-persona e il diritto-dovere di solidarietà

I rapporti tra le problematiche educative e la riflessione giuridica su alcune tematiche di maggiore impatto sociale sono sempre più significativi e intrecciati. Questo aspetto è evidente in diversi dibattiti proposti da insigni giuristi e per le implicazioni pedagogiche evidenti o sottese che i discorsi sulla democrazia e sulla solidarietà hanno determinato.⁴

In questa prospettiva culturale una riflessione sui *Principi fondamentali* della *Carta Costituzionale* italiana connessi ad una analisi di alcuni articoli della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* potrebbe chiarire meglio l'importanza epistemologica e culturale del rapporto tra pedagogia e diritto, soprattutto per quanto concerne due categorie centrali della

⁴ Cfr. S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma 2012; Id. *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, Laterza, Roma 2014

cultura filosofico-pedagogica e giuridica: la dignità e la solidarietà.

I *Principi fondamentali* della *Carta Costituzionale* possono orientare in modo significativo la costruzione di una teoria pedagogica della persona-cittadino in relazione al tema del bene comune. Voglio chiarire che il concetto di persona-cittadino, per altro già sapientemente individuato e analizzato,⁵ rientra nella problematica dei “diritti sociali”, ma soprattutto della dimensione sociale dei diritti soggettivi che si sviluppano concretamente nelle relazioni etiche, sociali, e economico-politiche.

Se il primo articolo rivendica la centralità del lavoro e, nel contempo della sovranità popolare con i suoi specifici limiti di esercizio attivo, mostrando con chiarezza l'impostazione “lavorista” della nostra *Costituzione*⁶, il problema del rapporto tra soggettività dei diritti e esplicazione delle azioni umane in relazione al bene comune è posto in maniera chiara nei successivi articoli 2 e 3 che rappresentano, a mio avviso, una chiara affermazione della relazione tra la dimensione pedagogica e le problematiche giuridiche sulla problematica dei

⁵ Cfr. S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, cit., cap. V

⁶ Cfr. A. Baldassarre, *Diritti della persona e valori costituzionali*, Giappichelli, Torino 1997

diritti umani.

L'articolo 2, rivendicando l'inviolabilità del diritto dell'uomo sia nella sua singolarità che nelle "formazioni sociali dove svolge la sua personalità", lega la inviolabilità del diritto del cittadino-persona alla dignità umana che deve essere "pari" socialmente a quella degli altri cittadini dinanzi alla legge, così come è richiamato dal primo comma dell'art.3, e si deve esplicitare attraverso uno sviluppo formativo nelle specifiche organizzazioni sociali che, inevitabilmente, è espressione di una azione educativa autonoma e eteronoma del soggetto-persona.

Il tema che l'art. 2 pone nella sua complessità, dunque, è quello della dignità. Questo concetto, molto considerato da parte dei teorici del diritto, come un momento fondamentale, unitamente al concetto giuridico della libertà, non solo è espressione di quella "solidarizzazione giuridica" che caratterizza il senso e le prospettive del costituzionalismo europeo del secondo dopoguerra⁷, ma rappresenta un paradigma fondante anche rispetto ai tradizionali concetti di uguaglianza, fraternità-solidarietà, nonché di giustizia e esprime una specifica dimensione pedagogica.

A mio avviso, la dimensione pedagogica è evidente proprio

⁷ Cfr. P. Becchi, *Il principio di dignità umana*, Morcelliana, Milano 2009

perché il rapporto tra il diritto inviolabile del cittadino e l'adempimento dei “doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale” implica necessariamente uno sviluppo educativo della persona attraverso il suo miglioramento, il prendere cura di se stesso e, nello stesso tempo il prendersi cura degli altri, come due chiavi di lettura educative per comprendere il legame profondo tra la fattispecie giuridica e la sua realizzazione sociale.

L'art. 2 pone con chiarezza il diritto-dovere come adempimento solidale e si lega al significato culturale e politico dell'art.1 della *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo* del 1948 (“Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza”), ma questo riferimento ha il suo sviluppo più significativo nella *Carta di Nizza*.⁸

Difatti, di quest'ultimo documento normativo bisogna considerare, innanzitutto, il II comma del *Preambolo* quando vi si afferma che “l'Unione si fonda sui valori indivisibili e universali di dignità umana, di libertà, di uguaglianza e di solidarietà”; inoltre, il Capo I è espressamente orientato ad

⁸ Cfr. G. Ghezzi, G. Naccari, A. Torrice, *Il libro bianco e la Carta di Nizza. Il futuro dei diritti sociali in Italia e in Europa*, Ediesse, Roma 2002

analizzare il tema della *dignità*.

In particolare, i primi tre articoli sono illuminanti: art. 1: “La dignità umana è inviolabile. Essa deve essere rispettata e tutelata; art. 2: “Ogni individuo ha diritto alla vita. Nessuno può essere condannato alla pena di morte, né giustiziato”; art.3 I Comma: “Ogni individuo ha diritto alla propria integrità fisica e psichica”. La complessità delle argomentazione di carattere giuridico-teorico contenute nei predetti articoli richiederebbe una specifica trattazione a parte. È abbastanza evidente, però, che il concetto di dignità nella sua complessità filosofica rileva la sua centralità proprio come integrità fisico-psichica dell’individuo all’interno dello specifico contesto democratico. L’integrità è espressione del suo diritto alla vita, alla sicurezza, al lavoro e alla libertà, nella vita privata familiare, professionale e pubblica, di cui il concetto di “privacy” anche all’interno della nuova complessità della società “digitale” diventa una chiave di lettura fondamentale.⁹

Ma la dignità è un diritto umano che si fonda se strettamente relazionato al principio di solidarietà e alla sua costruzione come diritto-dovere. Questa relazione è colta in

⁹ *Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea* (2000/C 364/01) pubblicato sulla G.U. delle Comunità Europee, Preambolo II C., artt 1-2-3. Cfr. A. Beccaria, *Anonymous. Noi siamo legione*, Aliberti, Reggio Emilia 2012

modo esemplare nella *Carta Costituzionale* italiana ed è, invece, più sfumata e statica da un punto di vista giuridico-sociale nella *Carta di Nizza*, laddove al capo IV si parla di solidarietà come diritto dei lavoratori all'informazione e alla consultazione nell'ambito dell'impresa, al diritto di negoziazione e di azioni collettive, ma soprattutto alle condizioni di lavoro giuste ed eque, alla sicurezza e all'assistenza sociale, alla protezione della salute e alla tutela dell'ambiente.

Nella nostra *Costituzione* il diritto-dovere di solidarietà, così come si evince dal secondo comma dell'art.3 e da una serie di specifici riferimenti in altri luoghi fondamentali della *Carta*, testimonia la centralità dei processi solidaristici come fondamento della cittadinanza attiva.

La cittadinanza solidale è da considerare una categoria giuridico-pedagogica fondamentale, in quanto esprime una dimensione giuridico-storica che pone il soggetto giuridicamente definito a relazionarsi con il mondo circostante per cogliere quelle dinamiche storiche necessarie per far sfuggire il diritto a quella astratta dimensione della "fattispecie"

a cui spesso veniva confinato.¹⁰

La solidarietà come fondamento di una pedagogia della cittadinanza

La prospettiva pedagogica dell'art.2 è determinata dal fatto che il diritto del cittadino si sviluppa quando la sua formazione si esplica nella relazione politica di solidarietà, in quella economica e sociale. Il secondo comma dell'art. 3 in questo senso, che pone il problema del recupero sociale di ogni svantaggio in una dimensione di solidarietà, dà al cittadino nel suo esercizio di libertà etico-civile, in quanto membro della Repubblica, il compito di rimuovere gli ostacoli che limitano il pieno sviluppo della persona umana e la partecipazione di tutti alla vita della società anche in una dimensione più ampia che oggi potrebbe essere definita del vivere quotidiano e, quindi, estendibile a tutto il genere umano come principio della "cittadinanza universale".¹¹

¹⁰ Cfr. S. Rodotà, *La vita e le regole. Tra diritto e non diritto*, II ed. ampliata, Feltrinelli, Milano 2012

¹¹ Cfr. G. Zagrebelsky, *Intorno alla legge. Il diritto come dimensione del vivere comune*, Einaudi, Torino 2009

Il problema che pone il secondo comma dell'art. 3 è quello di uno spazio pedagogico intersoggettivo che costituisce il senso della relazione solidale come fondamento specifico della cittadinanza attiva. Cittadino attivo in questa prospettiva, quindi, è colui che, in una visione etica della convivenza finalizzata al perseguimento del bene comune, è capace di contribuire, con la propria attività e le proprie competenze alla costruzione democratica e partecipata del processo democratico.

È un'idea di soggettività che fa della persona un soggetto di diritti, per approdare a un concetto di cittadinanza che si attiva all'interno di una dimensione culturale fatta di un equilibrio pedagogico del diritto-dovere del cittadino di sviluppare la propria personalità in quelle formazioni sociali dove necessariamente deve compiere il proprio inderogabile dovere di solidarietà e promuovere l'integrazione con l'altro e l'inclusione educativa delle sue azioni quotidiane in base alle regole con cui si deve confrontare.

Il problema che si pone, quindi, va al di là della concezione della cittadinanza attiva come “dono disinteressato”, o come specifica azione del volontariato sociale, ma diventa un'azione giuridicamente tutelata dall'ordinamento costituzionale italiano e europeo, che rivela in sé una specifica dimensione

pedagogica.

Il cittadino, infatti, deve porsi al centro delle relazioni istituzionali non solo rispettando le leggi, ma proponendosi per il buon andamento della P.A (art.97). La dimensione economica del diritto-dovere deve realizzarsi socialmente nel complesso concetto di non essere “in contrasto con l’utilità sociale o in modo da recare danno alla sicurezza, alla libertà e alla dignità umana” (art. 41), ma soprattutto un’azione di sussidiarietà verticale e orizzontale nella prospettiva della solidarietà sociale (*Riforma costituzionale del titolo V* del 2001, art. 118, comma IV della Costituzione)¹².

In questo si rivela la necessaria relazione tra dignità e azione solidale come recupero delle difficoltà proprie e dell’altro per favorire una autentica dimensione dell’inclusione educativa e sociale. In altri termini, il primo comma fonda la diversità dei cittadini e, nello stesso tempo, l’uguaglianza e la “pari dignità sociale” dinanzi alla legge. Questa dimensione della diversità, che deve esprimere una pari dignità sociale dinanzi alla legge, rafforza il tema pedagogico della formazione del cittadino che, proprio perché è diverso, trova nella “pari dignità” il diritto inviolabile alla sua esistenza individuale e

¹² *Costituzione della Repubblica Italiana*, edizione aggiornata, artt. 2,3,4, 34,97 ,118

sociale.

In questa prospettiva è fondamentale l'enunciato costituzionale del principio di sussidiarietà, che legittima «l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale» (art.118, comma IV, Costituzione), traducendosi nella realizzazione pratica e quotidiana di quel principio di solidarietà che è archetipo valoriale fondante di ogni gruppo umano e che impegna tutti e ciascuno ad attivarsi per concorrere al «progresso materiale o spirituale della società» (art.4, comma II, Costituzione).

È abbastanza evidente, quindi, che il concetto di cittadinanza attiva può essere approfondito attraverso una profonda e meditata ibridazione culturale pedagogico-giuridica. In effetti, il concetto di cittadinanza attiva può essere rivisitato e ripensato attraverso la rifondazione epistemologica di una pedagogia dei diritti che analizzi il processo formativo che si manifesta tra il diritto soggettivo della persona-cittadino di sviluppare pienamente la propria personalità e il dovere inderogabile della solidarietà, come condizione importante per sviluppare dal punto di vista formativo la personalità del cittadino.

L'esercizio di libertà dei diritti si sviluppa in base a quelli che sono le potenzialità progettuali e formative della persone

che, quindi, dovrebbero rispondere solo alle proprie convinzioni soggettive a meno che queste convinzioni siano *contra legem*. Ma, ed è questo uno dei temi caldi del dibattito culturale politico e giuridico contemporaneo, quale è il limite ai diritti, o meglio c'è un limite ai diritti della soggettività se sviluppano pienamente la personalità e le potenzialità del soggetto?¹³

A mio avviso, se la libertà individuale è tale solo in relazione al rispetto dell'altro e al dovere di solidarietà, se incontra un'altra libertà, come senso e misura di essa, questa necessaria dimensione intersoggettiva fa sì che la libertà giuridicamente protetta della soggettività della persona-cittadino si esprima come responsabilità nei confronti della comunità. *La libertà è assunzione personale del dono di esistere e dunque responsabilità di agire non solo per non ledere il diritto dell'altrui soggettività, ma soprattutto per costruire un'azione solidale nei confronti dell'altro.* In questo senso la libertà è, appunto, ricerca dell'altro e ricerca soprattutto di riaffermazione di diritti della persona e di solidarietà valoriale.¹⁴ La solidarietà, quindi, esprime una dimensione giuridico-pedagogica fondamentale e può essere considerata la competenza centrale da far acquisire agli studenti

¹³ Cfr. L. Violante, *Il dovere di avere doveri*, Einaudi, Torino 2014

¹⁴ Cfr. R. Mancini, *La buona reciprocità. Famiglia, educazione e scuola*, Cittadella Editrice, Assisi, 2008

nell'ambito dei processi didattici e valutativi della scuola contemporanea.

La valutazione per promuovere una competenza di cittadinanza attiva solidale

La pedagogia della cittadinanza, dunque, rappresenta un momento fondamentale per comprendere il significato storico del diritto-dovere della solidarietà nel sociale, ma anche per definire uno degli aspetti fondamentali della scuola contemporanea. Infatti il tema della cittadinanza, unitamente a quello della didattica e della valutazione rappresenta uno dei momenti centrali per promuovere una scuola inclusiva e democratica.

Le trasformazioni normative, che hanno caratterizzato in modo estremamente significativo in questi ultimi decenni, l'impianto culturale della scuola italiana si basano principalmente sulla difficile realizzazione dell'autonomia scolastica alla ricerca dell'efficienza, dell'efficacia e della realizzazione di una scuola democratica e inclusiva. Dalle competenze-chiave per l'apprendimento permanente nella scuola europea, in particolare, la normativa sul sistema

scolastico italiano ha cercato di costruire un modello di scuola autonoma democratica e inclusiva, basata sul concetto pedagogico di cittadinanza attiva, sul sistema di valutazione, sulla inclusione-integrazione delle diversità delle possibilità di apprendimento di ciascun studente, fino al complesso e discutibile riordinamento sulla “buona scuola”, che deve avere ancora una sua possibile realizzazione politica.¹⁵

È evidente che di queste complesse problematiche, alla luce delle mie riflessioni precedenti, vorrei porre l’attenzione sulla relazione tra i processi di valutazione e il concetto di cittadinanza attiva solidale che deve essere considerata come una fondamentale competenza dello studente da realizzare in modo centrale nella scuola contemporanea.

L’idea di educazione alla cittadinanza si deve basare sul diritto-dovere di solidarietà che nella scuola contemporanea è la caratteristica fondamentale su cui gli sforzi per la costruzione di una scuola inclusiva e democratica dovrebbero focalizzarsi. Ma questo processo è legato strettamente alla valutazione, che deve essere considerata non solo valutazione di un processo di apprendimento, di una competenza specifica dello studente, ma è da considerare l’orientamento che la progettazione della

¹⁵ Legge 13 luglio 2015, n. 107, G.U: Serie generale n. 162 del 15.7.2015

scuola dell'autonomia deve definire e realizzare per la costruzione di valori condivisi socialmente e, quindi, espressione della solidarietà e della democrazia.

La cittadinanza è una idea pedagogica fondamentale che costituisce uno degli orientamenti fondamentali delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente. Nella *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, delle otto competenze suggerite per sviluppare pienamente un quadro di riferimento europeo per il sistema di istruzione e di formazione le ultime tre competenze: 6. *Competenze sociali e civiche*, 7. *Spirito di iniziativa e imprenditorialità*, 8. *Consapevolezza ed espressione culturale* rappresentano l'architettura culturale di riferimento per promuovere l'educazione alla cittadinanza.

Problema, questo, che i discorsi sviluppati dalla normativa introdotta con il curriculum "Cittadinanza e Costituzione" e, in particolare, con l'attuazione dell'art.1 della legge 30 ottobre, n. 169 pongono in modo estremamente significativo.¹⁶ È indubbio, infatti, che il significato del curriculum "Cittadinanza e Costituzione" non è solo quello dell'acquisizione di conoscenze

¹⁶ *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE). Cfr. L. Le Piane, *Cittadinanza e Costituzione. Per una pedagogia della solidarietà*, Periferia, Cosenza 2012

specifiche per quanto riguarda la Carta Costituzionale e la normativa europea di riferimento, ma è la riaffermazione di quelle competenze sociali e civiche che esprimono qualcosa in più rispetto alle determinazioni fin qui assunte dalla normativa e dalla cultura di riferimento: il rispetto della persona umana senza discriminazioni, il senso civico, la responsabilità individuale e collettiva, la disponibilità all'accoglienza e alle possibilità dell'integrazione e dell'inclusione delle altre culture e etnie.

In questo senso il problema della pedagogia della cittadinanza si lega al tema della solidarietà che deve essere analizzata in tutta la sua complessità culturale e giuridica. La solidarietà, nell'ambito della progettazione del curricolo nella scuola, deve essere considerata non solo come "valutazione del comportamento", come è esplicitamente riferito dalla normativa, ma deve essere espressione trasversale sia a livello verticale, nel senso che si può ritrovare in tutte dimensioni curricolari del sistema scolastico italiano dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore di II grado, sia a livello orizzontale tra le diverse reti di scuole che si basano sull'autonomia scolastica.

Questa acquisizione non può che legarsi al grande tema della valutazione così come è previsto dalla normativa e

ampiamente dibattuto nell'ambito della letteratura scientifica contemporanea.¹⁷ La valutazione deve essere considerata valutazione di processo nel senso che esprime un'attività o una serie di attività che devono necessariamente migliorare le competenze dello studente, quelle dell'insegnante e del dirigente scolastico all'interno della organizzazione complessiva del sistema-scuola.

La centralità della valutazione come processo di miglioramento complessivo del sistema scolastico, è stata fissata dal DPR 28 marzo 2013, n. 80, ed è legata, come stabilisce l'art.2 comma 1 “ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti”, alla “efficienza e efficacia del sistema formativo dell'istruzione e formazione[...]”, definita dalla Circolare n. 47 del 2014.

In questo contesto non bisogna neanche sottacere l'articolo 1 della L. 13 luglio 2015 n. 107, laddove nel progetto di “buona scuola” è chiaro il riferimento per dare “piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche” ai concetti di “partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di

¹⁷ Cfr. A. Notti, a cura di, *Valutazione e contesto educativo*, PensaMultimedia, Lecce 2010; D. Maccario, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino 2012

successo formativo e istruzione permanente ai cittadini”. Quello che è abbastanza evidente è la stretta correlazione tra il processo di valutazione e la competenza della cittadinanza attiva solidale.

Nel RAV (Rapporto di autovalutazione del sistema scolastico) il concetto fondamentale è dato dall’idea che la valutazione deve necessariamente migliorare le competenze chiave e di cittadinanza che sono gli esiti, i risultati all’interno della valutazione del sistema, ma che devono essere considerate come un processo centrale per formare il cittadino-lavoratore e, quindi, per promuovere i processi di inclusione e di autentica democrazia nella scuola contemporanea.¹⁸

Il senso del mio intervento, quindi, è stato quello di considerare la scuola democratica come una scuola che deve formare gli studenti a una competenza culturale e professionale di un cittadino solidale, che diventa uno dei cardini fondamentali per la definizione e la progettazione della scuola democratica del futuro.

Per formare gli studenti alla competenza della cittadinanza attiva solidale all’interno della scuola dell’autonomia è

¹⁸ Cfr. DPR 28 marzo 2013 n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione in particolare, art.6. Cfr. L. Berlinguer con Carla Guetti, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli 2014

fondamentale considerarla non solo secondo i comportamenti tradizionalmente considerati: rispetto delle regole, capacità di creare rapporti positivi con gli altri, costruzione del senso della legalità nella comunità di riferimento, sviluppo dell'etica della responsabilità, ma soprattutto come una specifica competenza nella capacità di orientamento e di risoluzione dei problemi.

La competenza della cittadinanza attiva solidale deve, quindi, svilupparsi soprattutto come espressione del diritto-dovere della solidarietà e il sistema di valutazione deve sviluppare le sue strategie di analisi e di intervento nella situazione scolastica proprio per definire un profilo complessivo dello studente che presenti una competenza di cittadinanza attiva legata al principio di solidarietà.

La complessità di questo principio, dal punto di vista pedagogico, è da approfondire culturalmente e giuridicamente. È indubbio, però, che una scuola democratica e inclusiva deve fondarsi sulla competenza della cittadinanza attiva solidale e che ogni processo di valutazione, nell'ambito dell'organizzazione scolastica, nella relazione tra il contesto, gli esiti e i processi deve essere finalizzato a progettare e a costruire una scuola di tutti e di ciascuno.

Politiche

Positive Education nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale

di **Carlo Macale**

Abstract

L'attuale situazione dell'Istruzione e formazione professionale (IeFP) in Italia è positiva, soprattutto se raffrontata ai canali classici dell'istruzione secondaria. Le ricerche fanno emergere dati rassicuranti sia sull'aspetto formativo quanto su quello sociale, soprattutto in termini di occupabilità. Quello dell'IeFP è un sistema educativo ben fondato sul concetto di competenza e in linea con i modelli europei.

Questo articolo, se per un verso mette in evidenza i buoni risultati delle Regioni e del "pubblico sociale" nella IeFP, ottenuti con un target difficile di utenti, dall'altro critica la proposta educativa e curriculare della IeFP: sul piano pedagogico, si rileva essenzialmente una mancanza di attenzione agli aspetti didattici e non tecnici ma riguardanti la globalità della persona. Riconsiderando la definizione di virtù in Aristotele e alcuni costrutti della Positive Psychology, l'articolo sottolinea come l'IeFP raggiunga le skills of achievement, ma ancora non abbia una definizione pedagogica chiara in termini di skills of well-being. Pertanto si propone una riflessione sul concetto di potenzialità in relazione al sé e alle sfide dell'ambiente che,

interagendo con il costrutto di competenza, può dar vita a percorsi educativi che raggiungano tutte le dimensioni della persona.

Nowadays Italian education and vocational training (EaVT) is always positive, if compared to traditional channel of secondary and high education. Encouraging data are emerging from the last researches, both on training and social aspects, especially concerning employment. The EaVT is an educational system, which according to the standard European models, is based particularly on the concept of competence. This contribution praises the important task of Region Governments and of trainer centres according to the results obtained by EaVT into a education system such as the Italian one which seems to be more and more confined. On the other side, from a pedagogical point of view, this article contains a critical analysis of the educational and curricular proposal, pointing out the lack of attention of aspects concerning the whole of a person in teaching methods. Reconsidering Aristotle's definition of virtue, but also some ideas of Positive Psychology, the present article underlines how EaVT obtains the "skills of achievement", but it has not yet a clear pedagogical definition in terms of "skills of well-being". The paper suggests an analysis on the concept of strength according to the self and the challenges of our environment: these elements, combined with competence, could develop a whole person approach.

Introduzione

Negli ultimi dieci anni¹⁹, l'Istruzione e Formazione Professionale (da ora in poi IeFP) ha raggiunto in Italia risultati

¹⁹ Dalle prime sperimentazioni a seguito della Lg. 53/2003, fino all'anno formativo 2013/2014 ultimo relazionato dall'Isfol (ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito diritto-dovere*, Roma, 2015).

Le prime sperimentazioni tra scuola e formazione professionale prevedevano quattro percorsi aperti tra cui:

significativi, nonostante la scarsità di fondi investiti sia su base statale che regionale²⁰, rispetto ai canali classici dell'istruzione superiore, liceali o tecnico-professionali.

La maggior parte della letteratura più recente porta ad affermare che il sistema dell'IeFP ha contribuito a realizzare un modello educativo valido, anche alla luce della parallela sostanziale stagnazione del modello scolastico, non ancora agganciato alle migliori pratiche europee. Diversamente, la IeFP ha potuto far funzionare le leve di un più ampio coinvolgimento delle Regioni coordinate nella produzione di significativi accordi e intese con lo Stato al fine di elaborare validi dispositivi di sistema: modelli didattici e valutativi che hanno mostrato la loro efficacia ed

1) *percorsi svolti nella Formazione Professionale*: svolti interamente nei CFP, la presenza dei docenti della scuola per l'insegnamento delle competenze di base non è obbligatoria (e in ogni caso è inferiore al 15% del monte ore annuale);

2) *percorsi svolti a scuola con presenza unica dei docenti scolastici*: l'insegnamento è basato su una progettazione riferita ai medesimi standard dei percorsi realizzati nei Centri di Formazione;

3) *percorsi integrati con prevalenza dei docenti della Formazione Professionale*: i corsi, frutto di una comune progettazione tra scuola e Formazione Professionale, si svolgono nei CFP, con una più forte presenza dei formatori (oltre il 50% del monte ore);

4) *percorsi integrati con prevalenza dei docenti della scuola*: percorsi svolti presso gli istituti scolastici con una partecipazione più consistente in termini di ore di lezione impartite da parte dei docenti della scuola. Cfr. D. Pavoncello, *La sperimentazione nazionale dei percorsi triennali d'istruzione e Formazione Professionale*, in «Rassegna CNOS», n° 3, XXII [2006], pp. 56-81.

²⁰ Cfr. G. M. Salerno, G. Zagardo, *I costi della IeFP. Un'analisi comparata tra Istituzioni formative regionali e Istituzioni scolastiche statali*, Roma, Isfol, (coll. «Research Paper», n° 23), 2015.

efficienza in termini pedagogici e sociali²¹. Per questo cercheremo di riportare l'attenzione sia su elementi statistici di matrice sperimentale, che su riflessioni pedagogiche che possono far immaginare un ulteriore miglioramento nel panorama dell'IeFP sulla scorta di un orientamento educativo²² che rivaluti l'importanza della persona in un contesto formativo e professionale.

Alcuni dati...

Partiamo dal comprendere come l'IeFP si inquadra all'interno dell'istruzione secondaria superiore e, quindi, assolve all'obbligo scolastico e formativo²³. Allo stato attuale delle cose, un alunno che voglia immettersi in un eventuale percorso professionale può

²¹ I buoni risultati della IeFP sono dimostrati attraverso i monitoraggi pluriennali del Ministero del lavoro/Isfol. Recentemente sono intervenute la VII Commissione Cultura e Istruzione della Camera (per la valenza inclusiva e antidispersione delle Istituzioni formative), le Regioni (attraverso documenti della Conferenza delle Regioni e delle P.A.) e anche la Confindustria, preoccupata per le ripercussioni sulle imprese del possibile abbandono di questo dispositivo formativo. Una sintesi della letteratura attuale sul tema è presente nel recente articolo del Presidente dell'Isfol Pierantonio Varesi su Italia Oggi. Cfr. E. Micucci, *Lo stato fa male alla formazione professionale. Costa di più e rende di meno di quella regionale*, in «Italia Oggi», 7 aprile 2015, p. 37.

²² Cfr. C. Macale, *La persona e le sue potenzialità per un orientamento educativo*, in «Rivista Formazione, Persona e Lavoro», n° 13, V [2015], pp. 189-197.

²³ La legge 226/2005 ha «ordinamentato» la formazione professionale iniziale all'interno del sistema scolastico, in particolare nei confronti dell'obbligo di istruzione (14-16 anni) e diritto-dovere (16-18 anni).

scegliere tra due canali al termine della licenza media: l'Istituto Statale Professionale tradizionale o il circuito dell'Istruzione e Formazione Professionale²⁴.

La IfFP a sua volta si divide in due canali: il percorso triennale "classico" all'interno delle Istituzioni formative preposte, i cosiddetti Centri di Formazione Professionale (CFP) o, qualora la domanda non venisse soddisfatta per mancanza di fondi o di strutture, le Istituzioni scolastiche. Queste ultime attivano in via sussidiaria dei percorsi per la qualifica professionale al terzo anno che, per lo più ("sussidiarietà integrativa") mantengono il collegamento automatico ai corsi quinquennali di diploma di Stato. Sempre le istituzioni scolastiche, tramite la "sussidiarietà complementare", possono attivare in alcune regioni dei corsi di IFP (Istruzione Formazione Professionale) per qualifiche o diplomi professionali con obiettivi regionali. I percorsi in sussidiarietà complementare non assicurano un collegamento automatico con il quarto anno dei corsi quinquennali di Stato.

²⁴ «Continua il *trend* positivo dell'Istruzione e formazione professionale, anche per l'anno formativo 2013-14. In relazione ai soli percorsi triennali, la IfFP supera i 316mila allievi. Con gli iscritti al IV anno raggiunge quota 328.174 unità, coprendo ormai l'11,3% del totale degli studenti del II Ciclo, mentre la quota dell'Istruzione professionale quinquennale scende al 18,2%.

Gli iscritti ai triennali segnano un aumento di 26mila unità sull'anno precedente, con un incremento dell'8,7%. In rapporto alla filiera dell'Istruzione professionale, da sempre la più affine per campi di attività, l'IfFP sta guadagnando terreno, proseguendo la marcia di avvicinamento nella prospettiva di un non improbabile sorpasso di iscritti» (ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014*, op. cit., p. 25).

In sette regioni d'Italia vi è stata la diffusione del quadriennio (anno aggiuntivo dopo la qualifica)²⁵ per ottenere il diploma professionale «che corrisponde anche al bisogno di ottenere il corrispondente livello EQF (*European Qualification Framework*), necessario per lavorare in alcuni settori (in particolare dell'artigianato) che richiedono elevati standard europei»²⁶.

Vi è anche, in Lombardia dall'anno formativo 2011-2012 e nelle province di Trento e Bolzano dall'anno formativo 2014-2015, un quinto anno dell'IeFP, che ha una funzione integrativa per preparare all'esame di Stato e accedere all'Università o all'Alta Formazione artistica, musicale e coreutica.

Come si può notare dai dati in nota, il circuito dell'IeFP coinvolge numerosi adolescenti presenti sul territorio italiano. Inoltre, è importante tener presente i seguenti dati:

- Il primo riguarda gli esiti dell'IeFP: coloro che hanno frequentato percorsi di formazione iniziale svolgono per lo più un

²⁵ «Nell'a.f. 2013-14, crescono ancora i percorsi quadriennali (il cosiddetto "IV anno"). Tali percorsi hanno visto proseguire, nelle regioni che lo hanno adottato, il 45,2% dei qualificati del passato anno formativo. Gli iscritti dei percorsi quadriennali finalizzati al diploma ammontano a 12.156 unità contro le 9.471 del passato anno formativo, con un incremento del 28,4% rispetto all'anno precedente. La crescita è spiegata, in parte, dal consolidamento delle pratiche formative in quasi tutte le realtà territoriali. Il modello, già presente in Lombardia, Trento, Bolzano e Liguria, era vigente dall'anno formativo 2011-12 anche in Piemonte e Sicilia e dal 2012-13 in Friuli Venezia Giulia. Nell'a.f. 2013-14 è stato esteso anche al Veneto» (*Ivi*, p. 40).

²⁶ G. Zagardo, *I cambiamenti nella IeFP*, Roma, CNOS-FAP, 2012, p. 12. Questo titolo è equiparato nell'EQF al quinquennio dell'Istruzione professionale statale.

lavoro idoneo al loro percorso di studi e non sono sott-inquadrati²⁷.

- L'IeFP è il sistema scolastico più inclusivo²⁸ sia per numero di stranieri, che per numero di disabili²⁹.
 - In ultimo, il circuito dell'IeFP è il principale baluardo contro gli abbandoni scolastici, consentendo ad un alto numero di
-

²⁷ Cfr. ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, Seminario Isfol della formazione al lavoro, Roma, 22 giugno 2011.

Dati più aggiornati ci dicono inoltre che vi è un maggior assorbimento iniziale nel mondo del lavoro, tale da modificare i vecchi atteggiamenti degli imprenditori sulla "speranza di assunzione" dei qualificati. Da una ricerca ricorrente dell'Isfol [cfr. E. Marsili, V. Scalmato (a c. di), *Occupati dalla formazione. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP*, Roma, Isfol (coll. «Research Paper», n° 18), 2014], si rileva che a 3 anni dalla qualifica trova impiego 1 giovane su 2 della IeFP, più facilmente proveniente dalle Istituzioni formative (55% di occupati) rispetto a quelle scolastiche (38% di occupati).

Dati simili vengono confermati dall'ultima indagine Excelsior 2014. Cfr. Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane, Sistema Informativo Excelsior-2014, *Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità*.

²⁸ Dove «Includere significa dunque creare i presupposti per educare al riconoscimento dell'altro, guardando alla vita di ognuno, al suo *well-being* come a un valore unico da preservare, tutelare e sviluppare» (M. Corsi, S. Ulivieri, *La pedagogia del Well-Being*, in «Pedagogia oggi», n° 1, 2013, p. 8).

²⁹ «Il carattere inclusivo della IeFP si conferma nel gradimento degli stranieri e dei disabili, che non trova paragone in altre realtà del nostro sistema di Istruzione. Per quanto riguarda gli stranieri presenti nella IeFP, essi ammontano a circa 46.500 unità (+12,6% rispetto all'anno formativo precedente). Costituiscono il 16,9% del totale degli iscritti all'IeFP (escluso le Isole delle quali abbiamo dati incompleti), rispetto al 6,6% dell'Istruzione secondaria di II grado e al 12,6% dell'Istruzione professionale, rilevate nel precedente anno scolastico. (...)

Gli allievi con disabilità si attestano (escluso Isole) al 5,8% del totale degli iscritti nei percorsi triennali, quando nelle scuole secondarie di II grado la media per l'a.f. 2012-13 era del 2%. La quota più rilevante degli allievi con disabilità si riscontra nelle Istituzioni formative, con una percentuale invariata rispetto al precedente anno formativo (7%), mentre nelle Istituzioni scolastiche essa tocca appena il 3,7% (-0,2%)» (ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014*, op. cit., pp. 37-39).

ragazzi a rischio di mantenersi nei circuiti scolastici³⁰. I dati ci dicono che la percentuale di iscritti 14enni al primo anno è solo del 41,4% per i percorsi dei Centri accreditati, percentuale che sale al 45,4% per la sussidiarietà integrativa e scende al 30,6% per la complementare. Diversamente, la quota cospicua di studenti, è approdata alla IeFP dopo precedenti insuccessi o scelte insoddisfacenti a scuola³¹.

Di fronte a questi numeri, in linea di logica, ci si aspetterebbe un incremento sul piano politico-economico delle risorse a favore

³⁰ «L'utilità della IeFP si palesa soprattutto nella capacità di attrazione dei ragazzi a rischio di abbandono i quali, più volentieri rispetto ad altre filiere di studi, rimangono a formarsi nei percorsi di apprendimento. L'Indagine conoscitiva della VII Commissione della Camera dei Deputati sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica punta l'attenzione proprio sul "nuovo modello pedagogico-didattico attuato nelle migliori esperienze della IeFP e mirato al contrasto della dispersione (personalizzazione, tutoring, didattica attiva)". Si appanna, dunque, il *cliché* della IeFP come apprendimento di serie B mentre si riconosce in essa uno strumento alternativo ed efficace contro la piaga degli abbandoni: un canale complementare all'istruzione generalista, flessibile e autonomo, in linea con gli orientamenti e le pratiche educative internazionali più recenti nel campo della VET» (Ivi, p. 30).

Nel monitoraggio Isfol 2012/2013 si notava come il fenomeno del *drop out*, oltre ad avere colpe educative, ha anche delle forti connessioni con il mondo economico. «L'orientamento alla crescita del sottosistema IFP si colloca precisamente in questa direttrice, auspicata anche dal Documento di economia e finanza 2013 (DEF) che, non a caso, insiste proprio sull'attrattività dei percorsi e sulla lotta agli abbandoni. Su questo argomento pesano gli ultimi dati Eurostat13 che indicano il tasso di abbandono scolastico per Italia in misura del 17,6%, con 758mila *early school leavers*14: lo 0,6% in meno rispetto all'anno precedente ma, comunque, distante dal traguardo del 10% fissato dalla Strategia Europea 2020. L'incapacità di centrare tale obiettivo, già previsto per il 2010 ma mai raggiunto dal nostro Paese, costerebbe all'Italia 4 punti di Pil, pari a 70 miliardi di euro l'anno» (ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una filiera professionalizzante a.f. 2012/2013. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito diritto-dovere*, Roma, 2013, p. 25).

³¹ ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014*, op. cit., p. 10.

dell'IeFP, in realtà ciò non avviene³². Lo Stato riduce i finanziamenti e le Regioni non investono di più nella formazione professionale iniziale³³. In tal modo, il principio di “sussidiarietà” delle scuole statali rispetto agli enti formativi si sta trasformando sempre più in “sostituzione”, creando non poche difficoltà sul raggiungimento di requisiti standard di carattere qualitativo-educativo, ma anche quantitativo strutturale, per le qualifiche professionali³⁴.

³² Cfr. G. Zagardo, *Percorsi di IeFP: un'analisi dei costi di regioni e PA*, Roma, Isfol, (coll. «Occasional Paper» n°12), 2013 e G. M. Salerno, G. Zagardo, *I costi della IeFP. Un'analisi comparata tra Istituzioni formative regionali e Istituzioni scolastiche statali*, Roma, Isfol, (coll. «Research Paper», n° 23), 2015.

³³ Bertagna, già nel 2011, notava come la possibilità di sussidiarietà offerta dallo Stato alle Regioni, «ha avuto più il significato di una conferma dell'inadeguatezza del “sistema di istruzione e formazione professionale” delle Regioni di rispondere ai bisogni a cui avrebbe, per Costituzione, dovuto rispondere e, quindi, della sua dipendenza dal più affidabile “sistema di istruzione” statale che altro» (G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011, p. 49).

³⁴ «Per contro, pesano ancora su questi rapidi mutamenti i dubbi sulla capacità della scuola di adeguarsi in tempi brevi ai cambiamenti. Le iniziative degli Uffici scolastici regionali per sostenere in tal senso i docenti non hanno potuto avere ancora un impatto di sistema in una scuola poco propensa al cambiamento. Dovrebbero acquistare ovunque carattere di sistematicità per la formazione continua di tutti gli insegnanti impegnati nell'IeFP interessando, oltre al piano organizzativo (autonomia e flessibilità, curvature e raccordi tra competenze di base e professionalizzanti, unità di apprendimento interdisciplinari, *setting* d'aula flessibili, programmazione di stage e Larsa, processi di alternanza scuola-lavoro) anche quello metodologico, toccando molteplici punti di interesse: cooperazione e collegialità reali, personalizzazione degli apprendimenti, criteri e modalità di valutazione e certificazione (con modalità condivise per la valutazione delle competenze e portfolio delle competenze) didattica laboratoriale e didattica per competenze. In particolare, sarà difficile attuare in tempi brevi un approccio per competenze. Con il riordino dell'Istruzione professionale si sono ridotte le ore delle materie professionalizzanti e non viene risolto il problema delle carenze nella didattica laboratoriale, dovute alla scarsa preparazione dei docenti in quest'ambito. Sono stati attribuiti alle classi di IeFP le stesse attrezzature e lo stesso personale presenti nell'Istruzione professionale, senza poter preparare in ogni classe l'organico funzionale

Un sistema basato sulle competenze

Rispetto al mondo scolastico in generale, il canale dell'IeFP, per tradizioni didattiche³⁵ o per maggiori collegamenti di rete con il mondo del lavoro³⁶, è stato tra i primi a far propria l'idea di una

al nuovo corso, quando la vera natura dei percorsi di IeFP richiede docenti più flessibili e adatti alle attività pratiche. Si teme, in sostanza, la duplicazione dei corsi a immagine di un tradizionale Istituto professionale» (G. Zagardo, *I cambiamenti nella IeFP*, op. cit., p. 23).

Pensiero nuovamente sottolineato nell'ultimo monitoraggio Isfol. «Ancora una volta va osservato come, piuttosto che il principio di sussidiarietà, che prevedeva il supporto delle Istituzioni scolastiche nei territori dove l'offerta IeFP delle Istituzioni formative non fosse riuscita a coprire la domanda di formazione, si sia di fatto affermato un principio di progressiva sostituzione dei percorsi svolti presso gli Istituti Professionali di Stato rispetto a quelli realizzati presso i Centri accreditati. Giova ricordare come l'esperienza delle Istituzioni formative sui fronti antidispersione, rimotivazione e recupero dei soggetti deboli, sull'uso delle metodologie didattiche attive nonché sulla progettazione e valutazione per competenze abbia prodotto, in questi anni, risultati particolarmente interessanti, sia in termini di successo formativo degli allievi, sia sul fronte dei costi dei percorsi» (ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014*, op. cit., p. 6).

³⁵ M. Spreafico, *Una nuova metodologia didattica*, in «Tuttoscuola», n° 528, XVII[2013], Speciale Istruzione e FP, p. 29.

³⁶ In particolare a partire dal noto *Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione*, di Delors (1993) a oggi. Cfr. F. Batini, *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, (coll. «Quaderni di ricerca», n° 2), 2013, p. 24-26.

Si noti anche che, all'interno degli accordi Stato-Regione che sono giunti a definire le figure professionali al termine dei percorsi di IeFP vengono spesso citate le raccomandazioni europee inerenti alla certificazione di competenze sul piano europeo. Cfr. La Decisione relativa al Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (euro pass) del 15/12/2004; la Raccomandazione del

programmazione didattica per competenze. Sul concetto di competenza sono stati versati fiumi di parole e numerosi studi hanno evidenziato diverse tipologie di nomenclature delle stesse in base anche a scuole psico-educative e formativo-sociali differenti³⁷. Anche le modalità valutative, se solo su performance o meno, hanno mostrato una varietà non indifferente in merito³⁸. Quello che però a noi interessa sottolineare in questo articolo sono due aspetti principali: l'uno riguarda gli elementi della competenza, l'altro l'approccio alla persona nella didattica. I due ovviamente sono fortemente correlati.

Solitamente e comunemente nelle definizioni di “competenza” si evidenziano tre punti chiave: conoscenza (“sapere”), abilità (“saper fare”), attitudini (“saper essere per agire”). Per esempio in Europa, già verso la metà degli anni novanta, nella fase progettuale OCSE in riferimento alle indagini PISA, si iniziò a

Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 18/12/2006; la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del – EQF del 23/04/2008; la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) del 18 giugno 2009.

Interessante anche il documento della Commissione Europea, *News Skills for new Jobs* del novembre 2010 dove nella sezione 4 si parla, a livello europeo, di “The influence of the economic crisis on education and training Systems”. Cfr. European Commission/EACEA/Eurydice, *News Skills for new Jobs*, Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2010.

³⁷ Su questo tema si veda il testo di A. Cegolon, *Competenza. Dalla Performance alla persona competente*, Soveria Mannelli, Rubettino Università, 2008.

³⁸ Cfr. L. Casano, *Transizioni occupazionali e certificazioni di competenze*, in «Persona, Formazione e Lavoro», n° 12, IV [2014], pp. 46-68.

riflettere sul concetto di competenza, come qualcosa di non più meramente cognitivo o pratico. Discostandosi da precedenti teorie che troppo risentivano della scuola cognitiva o comportamentista, si pensò a una visione più completa di competenza, se non altro per una finalità di valutazione non solo oggettiva, ma anche reale, nel senso di attinenza alla vita della persona. In particolare come riporta una pubblicazione del CNOS:

Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità, ma anche l'uso di strategie e di *routines* necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenza* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche e sociali relative ai comportamenti.

Costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da tale punto di vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per

indicare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici³⁹.

In questa sorta di definizione ragionata, la competenza viene vista come un fattore determinante correlato alla persona nella sua globalità e facente parte di un “percorso educativo” per chi cresce e “valutativo” per chi fa ricerca. Sono evidenti le differenze fra conoscenze, abilità e attitudini. Addirittura si chiama in causa il piano etico della persona con il suo sistema di valori. Il problema di fondo, dal nostro punto di vista, è che il mondo dei valori, per quanto legato alla psicologia, resta un campo autonomo rispetto alla misurazione congiunta di abilità o conoscenze. Si può misurare la motivazione (forse!), la decisionalità, l'autoregolazione, ma lo sviluppo delle potenzialità in riferimento al mondo dei valori, non possono essere viste solo come entità correlate alla didattica per le competenze. Certamente vi è un'intersezione di livelli ovvero il “valore scelto” guida la motivazione che, a sua volta, spinge l'apprendimento, come anche è noto che l'apprendimento sviluppa capacità critiche che aiutano nel discernere valori. Il quadro assiologico però è esterno alla dimensione del processo educativo. Per questo, dal nostro punto

³⁹ M. Bay, D. Grządziel, M. Pellerey, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, Roma, CNOS, 2010, p. 60.

di vista, anziché parlare di valori, che chiamerebbe in causa una riflessione filosofica troppo vasta, sarebbe meglio parlare di virtù, come modelli virtuosi di comportamento e quindi manifesti. Per affrontare questo tema però non è sufficiente il termine competenza, ma, dal nostro punto di vista dobbiamo riferirci alle potenzialità, che hanno bisogno di un *habitus*⁴⁰ per incrementarsi e consolidarsi nella persona.

A tal riguardo, richiamando Aristotele, potremmo ricordare che nell'Etica Nicomachea, il filosofo greco parlava di due virtù riguardanti l'ordine dell'azione: una è la *technè* in riferimento a un fare e l'altra è la *phronesis* in riferimento all'agire etico sociale. Entrambe sono virtù (*aretè*), ossia sono il miglior modo per svolgere una funzione, quindi entrambe vanno coltivate e noi, oggi, potremmo dire che dobbiamo diventare competenti in entrambi gli aspetti. Ma mentre la *technè* è oggetto di studio dell'apprendimento professionale, la *phronesis* è inserita nel mondo delle competenze, ma trova la sua radice e la sua realizzazione oltre la specifica formazione professionale. È necessario, quindi, parlare di virtù a partire dalla *technè*, ma allo stesso tempo cercando il suo significato originario altrove, per

⁴⁰ Il concetto latino di *habitus*, in parte ricorda l'idea di *habit* come terzo elemento della competenza al posto di *attitude*. Se infatti *attitude* ha un'impronta più "naturalistica", *habit* ha una dimensione maggiormente declinabile sul piano cognitivo-comportamentale.

non dar spazio a quel “pensiero debole” che riducendo la persona nella sua dimensione ontologica ed etica, non garantisce la completezza del percorso educativo. Una riflessione morale sull’educazione non ha finalità teoriche, ma pratico-educative. Come afferma Braido: «la esperienzialità, la storicità e la praticità del sapere morale è fuori discussione»⁴¹ se applicata in campo pedagogico.

Dato comunque importante di questa concezione di competenza è l’aderenza della didattica alla persona nella sua globalità e non più ai programmi delle diverse discipline⁴². Il passaggio dalle sole conoscenze al concetto più ampio, e certamente complesso, di competenze, ha permesso di guardare lo studente oltre il mero rapporto insegnamento-apprendimento, per trovare dei contatti con la storia dell’allievo, i suoi interessi e le sue disponibilità, nonché le sue possibilità e la sua vita quotidiana⁴³.

⁴¹ P. Braido, *Paideia Aristotelica*, Zurigo, Pas-Verlag, 1969, p. 67. Sempre su questo tema cfr. P. Braido, *Filosofia dell’educazione*, Zurigo, Pas-Verlag, 1967.

⁴² Si veda in particolare il regolamento sul nuovo obbligo di istruzione 22 agosto 2007 (G.U. n. 202 del 31 agosto 2007).

⁴³ Si ricordino a tal riguardo i concetti di competenza formale, informale e non formale. «Secondo la definizione data nella Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 2012 per apprendimento formale si intende quello erogato in un contesto organizzato e strutturato, specificatamente dedicato all’apprendimento, che di norma porta all’ottenimento di qualifiche, generalmente sotto forma di certificati o diplomi. L’apprendimento non formale è erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi) con una qualche forma di sostegno all’apprendimento mentre per apprendimento informale si intende quello risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero non strutturato in termini di obiettivi, di tempi o di risorse dell’apprendimento» (A. Zanotti, *Certificazione delle competenze*:

Questo elemento rompe con quella tradizione pedagogica che ha combattuto fino alla fine affinché l'assolvimento dell'obbligo avvenisse solo nella scuola pubblica, la quale sembrava essere l'unica che potesse fornire la base culturale per le giovani leve. Attribuendo alla scuola una centralità eccessiva si è spesso smarrito il principio che ogni azione e istituzione formativa deve guardare principalmente alle persone. Il dibattito qui potrebbe essere lungo, ma è certo che con il concetto di competenza si è riscoperto quello di persona per una promozione integrale della stessa. Lo studente diviene, nuovamente, come vuole la tradizione personalista, il fulcro dell'agire educativo e l'agente principale. La possibilità di accedere al canale della IeFP mette in luce come

a ogni persona va assicurato il diritto ad educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi; in sostanza, è il sistema formativo che deve adattarsi all'educando e non viceversa⁴⁴.

Il lavorare per competenze, quindi, anche all'interno dei Centri di Formazione Professionale, ci permette di tornare a quella

quale significato e quale percorso nel volontariato?, in Bollettino ADAPT, 7 maggio 2015).

⁴⁴ G. Malizia, M. Tonini, *30 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia, convegno del 29 novembre 20*, <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/30%20anni%20di%20storia%20della%20Federazione%20CNOS-FAP.pdf>.

dimensione persona-centrica, che pone attenzione, *in primis*, alla conoscenza dell'educando in quanto è da lì che bisogna ripartire⁴⁵. Si è compreso che riflettere su aspetti apparentemente esterni al mero apprendimento nozionistico e pratico, significa lavorare sull'aspetto umano più profondo, quello che si relaziona non solo con le proprie conoscenze e abilità, ma anche con la propria interiorità e le proprie scelte di vita, grandi o piccole che siano.

Oltre le competenze

Parallelamente alle competenze base e alle competenze specifiche (o tecniche)⁴⁶, vi sono quelle che vengono definite competenze “trasversali”, ossia quelle conquiste personali spendibili in più contesti poiché fanno riferimento a fattori metacognitivi, quali le competenze auto regolative, la capacità di stare con gli altri, la disponibilità all'apprendimento o al cambiamento, etc., o alcune più “trasversalmente specifiche” quali le competenze civiche, quelle culturali, affettive, etc⁴⁷. La

⁴⁵ J. Maritain, *Educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 2000, p. 29.

⁴⁶ Lg. 226/2005 e D.M. 139/2007, nonché i diversi Accordi Stato-Regione dal 29 aprile 2010.

⁴⁷ L'insieme di tali competenze vengono definite competenze chiave. Cfr. Raccomandazione denominata *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, emanata il 18 dicembre 2006 dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione

questione di fondo resta la misurazione, infatti, troviamo eccessiva l'enfasi posta dal recente dibattito politico e pedagogico sulle tematiche valutative che relegano l'educativo alla sola certificazione di ciò che è direttamente misurabile nelle competenze.

La nostra posizione, in questo articolo, è di aperta opposizione a tale esasperazione, nello specifico nell'IeFP. Secondo il nostro pensiero, il mondo dell'umano vive anche di significati che vanno oltre la misurabilità del contingente e del visibile, transcendendoli per poi dargli senso. Per questo si ritiene indispensabile pensare a una progettualità pedagogica "virtuosa" nel mondo dell'Istruzione che recuperi l'interiorità della persona, nella sua dimensione spirituale in senso lato. È infatti innegabile che tutto ciò che trascende la nostra situazione contingente dà senso al nostro esistere⁴⁸.

Europea (e sostanzialmente recepita, in Italia, dal *Regolamento sull'obbligo di istruzione* del 22 agosto 2007).

Più recentemente: European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012.

⁴⁸ «Sia la percezione di sé che l'ideale di sé implicano un contenuto di valori, una scala con cui ci si misura e un contenuto che si desidera e si vuole realizzare. L'ideale di sé rappresenta una sintesi di valori che si presentano come il punto di attrattiva e di stimolo.

La strutturazione dell'io e la sua spinta verso un ideale non possono essere processi e fatti educativi avulsi da una realtà transcendente in cui l'uomo è immerso» (L. Macario, «L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia», in G. Malizia, C. Nanni (a c. di), *Giovani Orientamento Educazione*, Roma, LAS, 1999, p. 32).

Ricollegandoci all'etica aristotelica, l'IeFP, specie nei CFP, può dare risposta al disagio giovanile in due maniere: tramite l'istruzione e la preparazione al mondo del lavoro che riflettendo sulla virtù come *technè*, potrà rinvigorire l'autostima, la motivazione e lo stare insieme agli altri secondo uno scopo; dall'altra però si dovrà tornare a parlare delle virtù e delle potenzialità che sono connaturali alla persona e che possono aiutare la stessa a raggiungere l'obiettivo esistenziale che sopravvive da secoli: la felicità secondo un modello eudaimonico. Non si dovrà solo formare il giovane a un lavoro, ma e-ducare ciascuno al proprio progetto di vita.

Virtù e potenzialità

Parlare di un “modello virtuoso” in educazione non significa spostarsi da un discorso pedagogico a un discorso filosofico, ma semplicemente attingere a ciò che potremmo definire umanistico-sapientziale e calarlo nello sviluppo di una personalità. Dal nostro punto di vista, Martin Seligman e Christopher Peterson sono riusciti in questa impresa; essi (Peterson è deceduto nel 2012) appartengono alla corrente della *Positive Psychology*, da cui prende spunto la *Positive Education*, di cui parleremo nel prossimo paragrafo.

La *Positive Psychology* fa il suo ingresso ufficiale nel panorama accademico nel 2000 con un articolo *Positive Psychology. An Introduction*⁴⁹ apparso su *American Psychologist* che poi ha dedicato l'intero numero a questa nascente scuola psicologica. La portata epistemologica di questa corrente di pensiero si nutre sia del sapere filosofico, culturale e storico, come anche di elementi delle scienze umane sperimentali come la psicologia e la sociologia. Non è certo questa la sede per presentare i diversi contributi di questo filone di pensiero alla riflessione teorica, sperimentale e pratica, in quanto gli studi in merito sono ormai numerosi e applicati in più contesti esistenziali. L'argomento che in questa sede a noi interessa è il ritorno del concetto di carattere in psicologia.

Nel 2002 Seligman, in *Authentic Happiness*⁵⁰, notava come il concetto di carattere, ovverosia di quella dimensione che definisce il bene o il male, sia alla base di ogni scienza. Nonostante gli sforzi di una psicologia asettica e sedicente neutrale, secondo lo studioso americano, è impensabile studiare l'azione umana senza definire il buono e il cattivo⁵¹. Per comprendere il concetto di

⁴⁹ Cfr. M. Csikszentmihalyi, M. E. P. Seligman, *Positive Psychology. An Introduction*, in «American Psychologist», n° 1, LV [2000], pp. 5-14.

⁵⁰ Cfr. M. E. P. Seligman, *La Costruzione della felicità*, Milano, Sperling Paperback, 2005.

⁵¹ «Benché la psicologia del ventesimo secolo abbia cercato di bandire il “carattere” da tutte le sue teorie – vedi la personalità di Allport, i conflitti inconsci di Freud, il salto

bene o felicità in Seligman però, non dobbiamo rifarci a una morale proibitiva, ma proprio come Aristotele, dobbiamo pensare a una dimensione etica propositiva e proattiva. La virtù è qualcosa che più ci impegna e più ci migliora e quindi è in piena sintonia con la promozione del proprio benessere. Seligman riprende, quindi, il concetto di *eudaimonia* aristotelica⁵² e lo fa proprio, ovverosia equipara una vita secondo virtù a una esistenza portatrice di benessere. Incrementare le virtù significa favorire condizioni di benessere che prevengano patologie di carattere psicologico e psichiatrico. Il nuovo compito delle scienze in aiuto alla persona, infatti, non deve essere più solo quello terapeutico o assistenziale, ma principalmente quello preventivo. A partire dalle potenzialità individuali, ogni persona deve realizzarsi in una vita di senso (*meaning*), la quale è tale non solo se si incrementano competenze, ma anche se, parallelamente allo sviluppo psicofisico, vi è una maturazione autenticamente umana. Il discorso, quindi, non assume un carattere di opposizione tra competenze e

oltre la libertà e dignità di Skinner, gli istinti postulati dagli etologi – , ciò non ebbe alcun effetto sulle idee dell'uomo comune circa l'azione umana. Il carattere, buono o cattivo, rimase un concetto saldamente radicato nelle nostre leggi e politiche, nel modo in cui allevavamo i figli, pensavamo e parlavamo del perché gli uomini agiscono in un determinato modo. Una scienza che non usi il carattere come concetto basilare (o in alternativa sappia sbarazzarsi convincentemente del carattere e del libero arbitrio) non sarà mai accettata come descrizione attendibile dell'azione umana» (*Ivi*, p. 159).

⁵² Secondo la studiosa Boniwell, il concetto di Eudaimonia è l'ombrello sotto il quale i vari costrutti scientifici che formano la psicologia positiva trovano significato. Cfr. I. Boniwell, *Positive Psychology in a Nutshell. The science of happiness*, London, PWBC, 2012, p. 56.

potenzialità, bensì di interazione per una crescita integrale della persona.

Ma come si può giungere a definire quali virtù l'uomo deve coltivare? Seligman e colleghi, per venir fuori da questo bivio, hanno scelto la strada storico-culturale, ossia hanno studiato diverse culture euro-afro-asiatiche e alla fine hanno determinato, non valori universali, bensì virtù presenti in tutte le culture esaminate, escludendo quelle non comuni. Tale indagine, quindi, non ha una pretesa universalizzante, ma si è basata su una congruenza valoriale di elementi culturali presenti in diverse tradizioni⁵³. Il secondo passaggio, è stato quello di definire dei criteri⁵⁴ che potessero soddisfare le diverse virtù e potenzialità al

⁵³ K. Dahlsgaard, C. Peterson, M. E. P. Seligman, *Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history*, in «Review of General Psychology», n° 3, IX[2005], pp. 203-213.

⁵⁴ «Criterion 1: A strength contributes to various fulfillments that constitute the good life, for oneself and for others. Although strengths and virtues determine how an individual copes with adversity, our focus is on how they fulfill an individual.

Criterion 2: Although strengths can and do produce desirable outcomes, each strength is morally valued in its own right, even in the absence of obvious beneficial outcomes.

Criterion 3: The display of a strength by one person does not diminish other people in the vicinity.

Criterion 4: Being able to phrase the “opposite” of a putative strength in a felicitous way counts against regarding it as a character strength.

Criterion 5: A strength needs to be manifest in the range of an individual's behavior—thoughts, feelings, and/or actions—in such a way that it can be assessed. It should be traitlike in the sense of having a degree of generality across situations and stability across time.

Criterion 6: The strength is distinct from other positive traits in the classification and cannot be decomposed into them.

Criterion 7: A character strength is embodied in consensual paragons.

fine di raggiungere una schematicità di contenuto che pur non essendo una tassonomia classica ed esaustiva, comunque poteva iniziare a impostare un discorso organico sull'argomento⁵⁵. Alla fine di questo lavoro si è arrivati a parlare di 6 virtù e 24 potenzialità:

Per la virtù definita “Saggezza e conoscenza” vi sono le potenzialità

- *Curiosità/interesse per il mondo*
 - *Amore per il sapere*
 - *Discernimento/capacità critiche, apertura mentale*
 - *Ingegnosità/originalità/intelligenza pratica*
 - *Intelligenza sociale, intelligenza personale, intelligenza emotiva*
 - *Lungimiranza*
-

Criterion 8: We do not believe this feature can be applied to all strengths, but an additional criterion where sensible is the existence of prodigies with respect to the strength.

Criterion 9: Conversely, another criterion for a character strength is the existence of people who show—selectively—the total absence of a given strength.

Criterion 10: As suggested by Erikson's (1963) discussion of psychosocial stages and the virtues that result from their satisfactory resolutions, the larger society provides institutions and associated rituals for cultivating strengths and virtues and then for sustaining their practice» (M. E. P Seligman, C. Peterson, *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, New York, Oxford University Press, 2004, pp. 16-28).

⁵⁵ Su questo tema Peterson e Seligman hanno ricevuto diverse critiche, tra cui si ricorda il problema della reale ed effettiva non arbitrarietà della scelta di virtù e potenzialità. Cfr. K. Kristjánsson, *Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?*, in «Educational Psychologist», n° 2, XLVII [2012], p. 94.

Per la virtù del “coraggio”:

- *Valore e audacia*
- *Perseveranza/industriosità/Diligenza*
- *Integrità/autenticità/onestà*

Le potenzialità che riguardano la virtù dell’“Amore e umanità” sono:

- *Cordialità e generosità*
- *Capacità di amare e lasciarsi amare*

Le potenzialità inerenti alla virtù della “Giustizia” sono:

- *Senso civico e del dovere, capacità di lavorare in gruppo, lealtà*
- *Imparzialità ed equità*
- *Leadership*

Per la “Temperanza” ci sono le potenzialità:

- *Autocontrollo*
- *Prudenza/discrezione/cautela*
- *Umiltà e modestia*

Le ultime sette potenzialità riguardano la virtù della “Spiritualità e Trascendenza”:

- *Capacità di apprezzare bellezza ed eccellenza*
- *Gratitudine*
- *Speranza/ottimismo/capacità di proiettarsi nel futuro*
- *Spiritualità, avere uno scopo, fede/religiosità*
- *Attitudine al perdono e alla compassione*
- *Allegria e humor.*
- *Vitalità/passione/entusiasmo*

Su un piano squisitamente psicologico, Seligman definisce le potenzialità come *tratti caratteriali*, in quanto ognuna di esse «è una caratteristica psicologica osservabile in situazioni diverse e stabilmente nel corso del tempo»⁵⁶.

A livello sociologico-culturale, le potenzialità vengono riconosciute, trasmesse e promosse dalla società tramite *istituzioni e rituali*, tramite *modelli* di personalità esistite (Madre Teresa, Leonardo Da Vinci, Gandhi, Galileo Galilei, Nelson Mandela...) e personaggi della letteratura o del cinema. Il fatto, poi, che le virtù e le potenzialità che ne seguono, come si ricorderà, sono

⁵⁶ M. E. P. Seligman, *La Costruzione della felicità*, op. cit., p. 171. Da notare come questa definizione sia vicina al concetto di competenza, come «capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo soddisfacente in situazioni contestualizzate e specifiche prevedibili o meno». Tale accezione di competenza è quella alla quale, consapevolmente o meno, si attinge quando si dice che la competenza è osservabile (e dunque verificabile) soltanto in situazione: non si trova una competenza squisitamente astratta, la competenza è sempre traducibile in un comportamento (F. Batini, *Insegnare per competenze*, op. cit., p. 27).

presenti in più culture, fa sì che questi concetti possano dirsi elementi comportamentali reali che devono essere studiati su un piano psico-socio-educativo.

Come si può notare alcune potenzialità possono intersecarsi (o essere incluse se le guardiamo dal punto di vista formativo) con le competenze trasversali, per esempio capacità critica, autocontrollo, intelligenza emotiva cordialità, diligenza, industriosità, etc.; alcune sono competenze già presenti all'interno dei documenti ministeriali, ma altre sono esterne anche alla più complessa definizione di competenza, per esempio: saggezza, audacia, lasciarsi amare, perdono, spiritualità, etc. Non si parla di semplici abilità, di predisposizioni cognitivo-pratiche, si parla di elementi che, per quanto lo stesso Seligman provi a non usare il termine valore, si fondano su un discorso morale del comportamento⁵⁷. Il fatto che poi sia stato formulato un questionario per la misurazione delle potenzialità e le ricerche

⁵⁷ Quando parliamo di “valore” lo intendiamo come ritratto dell'uomo virtuoso e non vogliamo addentrarci, in questa sede, in un'etica dei valori tanto dibattuta nella storia della filosofia. Prendiamo quindi come modello sempre Aristotele che collega la riflessione pedagogica sull'IeFP con l'eudaimonia della positive psychology e ricordiamo, con Reboul, che «La virtù di Aristotele è il valore umano che può avere un essere umano. La virtù si conquista, perché, se fosse innata, non avrebbe alcun merito e soprattutto sfuggirebbe alla volontà: non si è onesti o coraggiosi così come si è biondi o svelti; aggiungo che la virtù non è mai acquisita una volta per tutte, perché, senza lo sforzo costante di rinnovarsi o di adattarsi, la virtù non ha più valore di un automatismo. Una volta acquisita, però, essa è stabile, esattamente come lo è un'abitudine» (O. Reboul, *I valori dell'Educazione*, tr. it., Milano, Ancora, 1995, p. 80, ed. or. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992).

abbiano dato ragione ad alcuni aspetti prettamente tecnici, non toglie la radice trascendente, ma allo stesso tempo, profondamente umana, di questa disquisizione.

Positive Education

La *Positive Education* è un campo applicativo della *Positive Psychology* e ha come finalità principali due questioni: le *skills of achievement* e le *skills of well-being*⁵⁸.

Nel primo paragrafo si era discusso come l'IeFP, rispetto agli altri corsi di studio, nonostante la mancanza di fondi e la poca considerazione del mondo scolastico classico, raggiunge la prima finalità e si trova in una posizione migliore rispetto ai licei e alle scuole tecniche; ciò vale sia in merito al raggiungimento degli obiettivi in itinere, sia rispetto agli esiti terminali del percorso di

⁵⁸ «Positive education is defined as education for both traditional skills and for happiness» (M. E.P. Seligman, *Positive Education: An Overview*, <http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551>).

studi, ossia il mondo del lavoro. Il problema sorge per la seconda finalità che non è neanche menzionata all'interno dei diversi percorsi formativi. Questo, all'atto pratico, non è un problema solo dell'IeFP, ma del mondo dell'Istruzione in generale. Seligman ci ricorda che se noi chiedessimo ai genitori come vorrebbero che fossero i propri figli, la maggior parte ci risponderebbe in termini di virtù (felice, rispettoso, amorevole,...); mentre se chiedessimo cosa secondo loro insegna la scuola, la prima risposta riguarderebbe le attese in ambito didattico⁵⁹. È proprio a causa di questa incongruenza di attese che spesso non si riesce a raggiungere la seconda finalità della *Positive Education*. Altra causa potrebbe essere la falsa "neutralità"⁶⁰ della scuola che,

⁵⁹ «First, a quiz:

Question one: in one or two words, what do you most want for your children?

If you are like the thousands of parents I've polled you responded, "Happiness," "Confidence," "Contentment," "Fulfillment," "Balance," "Good stuff," "Kindness," "Health," "Satisfaction," "Love," "Being civilized," "Meaning," and the like. In short, *well-being* is your topmost priority for your children.

Question two: in one or two words, what do schools teach?

If you are like other parents, you responded, "Achievement," "Thinking skills," "Success," "Conformity," "Literacy," "Math," "Work," "Test taking," "Discipline," and the like. In short, what schools teach is how to succeed in the workplace.

Notice that there is almost no overlap between the two lists.

The schooling of children has, for more than a century, paved the boulevard toward adult work. I am all for success, literacy, perseverance, and discipline, but I want you to imagine that schools could, without compromising either, teach both the skills of well-being and the skills of achievement. I want you to imagine positive education» (M. E. P. Seligman, *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, New York, Free Press, 2011, p. 78).

⁶⁰ «Ma se è vero che i comportamenti in una società poggiano sui principi comuni a più orizzonti, non è possibile prescindere da una loro fondatezza. In altre parole, non ci si può riferire direttamente agli ottimi "valori" delle costituzioni dei paesi comunitari

come ente formativo rinuncia alla sua missione educativa, per far spazio alla sola dimensione istruttiva o formativa⁶¹, così da restare “pulita” di fronte ad eventuali attacchi ideologici. L’assenza dell’*ethos* all’interno della didattica, non è un plus valore, ma una deficienza pedagogica.

Alcune esperienze della *Positive Education* hanno mostrato che lavorare sul benessere in termini di potenzialità e trasversalmente alla didattica, ha permesso di raggiungere risultati insperati sia sul piano delle competenze chiave, come anche sul piano degli atteggiamenti e dei comportamenti⁶², in particolare rispetto al fattore resilienza.

(necessaria sintesi negoziale che affonda le radici nelle culture presenti) senza darne ragione a partire da orizzonti antropologici concreti, espressi di volta in volta in una proposta educativa coerente. Il rischio attuale potrebbe esser quello di creare, complice un malinteso senso di “tolleranza” e un limitato concetto di “laicità”, una “società senza”: senza quei fondamenti culturali, ideali, religiosi e pedagogici sui quali i valori utili alla convivenza possano poggiare. Una società “liquida” che, invece, richiede una nuova e forte dimensione etica, oggi offuscata dalla labilità di cui spesso vengono percepite in un mondo frammentato le regole e le basi del dialogo civile» (G. Zagardo, *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa*, Roma, Isfol, 2010, p. 212).

⁶¹ «L’istruzione, quindi, elaborerebbe e consegnerebbe sistemi concettuali, astratti, esplicativi, dimostrativi e predittivi che tendono a crescere su se stessi e che restano “puri”, non “applicati”. La formazione si ingegnerebbe, invece, di tradurre tali sistemi concettuali in “sistemi reali”, ovvero in operazioni, in effetti misurabili, osservabili, manipolabili, di cui con rigore, si conoscono le ragioni e si prevedono gli effetti. L’istruzione (generale e specifica) e la formazione (generale e specifica) si palesano tuttavia, ambedue, dai rispettivi punti di vista, *mezzi, strumenti* pedagogicamente peculiari da impiegare per il fine della massima educazione individualmente possibile nelle diverse età» (G. Bertagna, *Per un nuovo ruolo della formazione professionale nella riforma della scuola italiana*, in «Presenza CONFAP», n° 7, IV [1996], p. 15-16).

⁶² M. E. P. Seligman *et al.*, *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, in «Oxford Review of Education», n° 3, XXXV[2009], pp. 293-311; M.

Altri studi hanno dimostrato la forte correlazione fra percorsi educativi miranti all'educazione del carattere, secondo il modello delle potenzialità, e la diminuzione di fenomeni patologici (ansia, stress, depressione, etc.) e di comportamenti antisociali (utilizzo di alcool, droghe, bullismo, etc.); oppure educazione del carattere e *outcomes* positivi in termini di benessere, aiuto agli altri, soddisfazione nella vita, etc.⁶³.

Si potrebbe criticare la nostra posizione quando affermiamo che il percorso educativo non è solo quello che si può valutare, ma anche altro. Si deve qui sottolineare che non si nega l'utilità della ricerca sperimentale, anzi, per certi versi, i dati sperimentali rivestono un'oggettività o verificabilità che pongono innanzi a chi legge il dato della realtà contingente. Ma il dato osservabile (e a volte verificabile), è dato che ci si pone, direttamente o tramite correlazioni di vario tipo, come evidenza. Ora, noi siamo sicuri che l'azione della persona è la sola "evidenza"? Siamo convinti che al perché cronologico (dato osservabile) e al perché logico (interpretazione), vada aggiunto il perché ontologico che fa riferimento all'interiorità della persona umana la cui espressione

E. P. Seligman, *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, op. cit., pp. 78-97.

⁶³ Cfr. C. Proctor, P. A. Linley, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, New York, Springer, 2013.

terminologica più vicina alla comprensione è quella desunta dal concetto di libertà, il quale però sfugge alla scienza empirica⁶⁴.

È proprio in questo raffronto sulla significatività valutativa che si pone la questione di rapporto fra competenze e potenzialità. Alcune competenze, specie tra quelle strategiche o trasversali, si intersecano con le potenzialità sopra descritte. Ma altre, specie quelle che fanno riferimento alle virtù dell’“Amore e Umanità” e della “Spiritualità e Trascendenza” seguono un iter educativo non solo meta cognitivo, ma radicato nella libertà interiore che fa capo alla dimensione di senso.

Per noi resta il fatto che educare è qualcosa che va oltre il semplice ritorno dei risultati. In questo la *Positive Education*, ci viene in aiuto: il termine benessere non traduce *wellness*, bensì *well-being*, dove il verbo *being*, secondo la nostra interpretazione, fa capo al concetto di *human-being*, quindi di essere umano nella sua globalità.

⁶⁴ «Nel XIX secolo, sull’onda dell’entusiasmo verso il pensiero positivista e sulla scia delle numerose scoperte che il nuovo mondo scientifico aveva permesso nei più diversi campi della conoscenza, nasce la psicologia come disciplina scientifica proprio dall’idea di utilizzare nell’indagine circa il comportamento e le sue cause gli strumenti delle scienze empiriche e sperimentali, superando così il livello della speculazione filosofica. (...) Dopo poco più di un secolo di ricerca, possiamo dire che questo tentativo sia riuscito solo in parte. L’uso di strumenti scientifici sperimentali ha indubbiamente allargato l’orizzonte delle nostre conoscenze, ma non ha risolto la questione fondamentale dell’agire dell’uomo: la libertà» (S. Gheno, *L’uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, Milano, Mc Graw-Hill, 2005, p. 17).

Verso una Positive IeFP?

Oltre al tema delle potenzialità, noi riteniamo che altri costrutti classici della *Positive Psychology* possano aiutare i percorsi di orientamento e formazione all'interno della IeFP. In particolare, l'intrecciarsi di esperienza riflessiva ed esperienza pratica, secondo modelli di stampo cognitivo-comportamentale, trova un terreno fertile proprio nei percorsi formativi professionali, quando questi vengono ritenuti educativi e non addestrativi.

Dal nostro punto di vista, l'ausilio che può dare la *Positive Psychology*, inoltre, è perfettamente in linea con la didattica per competenze, ossia con quella didattica che pone la persona al centro del suo percorso formativo. Le strategie che, infatti, tratteremo hanno una forte connotazione personale e per quanto alcune possano essere svolte in gruppo, prediligono un approccio individualizzato.

Lo stile esplicativo

Il primo modello è quello dello stile esplicativo. Seligman, a seguito di alcuni studi sul concetto di "impotenza appresa" e ricerche sperimentali che hanno coinvolto non solo cani e ratti, ma anche essere umani, giunse a definire l'impotenza appresa come una predisposizione interiore cronica e costante che porta a

non credere nelle proprie potenzialità e a trasportare questo senso di impotenza nel tempo (permanenza) e in diversi ambiti esistenziali (pervasività). È uno stato quasi profetico del sé che tramite le proprie credenze negative, non riesce più ad affrontare avversità, ma soprattutto giudica transitori, casuali e non meritevoli le esperienze positive che si possono vivere al contempo. Da lì, come osservano alcuni studi⁶⁵, il passo verso la depressione è breve. Depressione che può poi manifestarsi con comportamenti introversi, ma anche “bipolari” oppure devianti e antisociali.

Questa situazione è la condizione di molti allievi all’arrivo nei CFP esclusi dal canale classico dell’istruzione; alcuni di loro versano in uno stato di disagio, si ritengono inadatti a un percorso formativo che valorizzi anche le proprie risorse cognitive. Ci si sente predestinati a essere studenti di “serie B”. Questi ragazzi non sanno cos’è l’intelligenza manuale o l’intelligenza emotiva, non conoscono il potere della motivazione e non sanno che anche loro possono vivere un modello di vita virtuoso nel senso aristotelico precedentemente detto.

Lo stile esplicativo, viene definito da Seligman «il grande modulatore dell’impotenza appresa»⁶⁶, ovvero sia un pensiero che

⁶⁵ M. E. P. Seligman, *Imparare l’ottimismo*, Prato, Giunti, 2009, pp. 77-83.

⁶⁶ *Ivi*, p. 28.

porta a rimettere in gioco tutto, a ridefinire responsabilità proprie e altrui, a scovare le inefficienze personali e quelle degli altri. Il modello che lui propone è racchiuso nell'acronimo ABCDE: *Adversity, Belief, Consequences, Disputation, Energization*:

- *Adversity* (avversità)

Saper descrivere le avversità, ossia saper descrivere un evento in maniera fredda, senza “trascrivere” sentimenti e giudizi. È importante delineare solo l'accaduto senza dare valutazioni di alcun tipo, poiché quest'ultime dovranno emergere in seguito.

- *Belief* (credenze/convinzioni)

È noto che solitamente le persone sanno difendersi dalle accuse degli altri, ma non sanno difendersi dalle proprie convinzioni, proprio perché sono proprie.

Le nostre spiegazioni riflessive sono solitamente semplici distorsioni. Sono soltanto cattive abitudini di pensiero, prodotte da esperienze spiacevoli del passato: conflitti infantili, genitori troppo severi, insegnanti o allenatori ipercritici, fratelli e sorelle maggiori gelosi. Ma siccome adesso sembrano scaturire da dentro di noi, li prendiamo come vangelo⁶⁷.

- *Consequences* (conseguenze)

⁶⁷ M.E.P. Seligman, *La Costruzione della felicità*, op. cit., p. 118.

Conseguenza delle credenze negative sono spesso quegli stati d'animo che vanno contro l'interesse della nostra persona o azioni/comportamenti che confermano le nostre credenze negative e quindi non aiutano a trovare una soluzione all'accaduto o a cambiare atteggiamento di fronte a un'avversità

- *Disputation* (discussione)

La fase D è sicuramente il momento nevralgico dello stile esplicativo. È il momento critico in cui affrontare le credenze che ci hanno portato a determinate conseguenze interiori e comportamentali. Ciò può avvenire tramite diversi iter, l'importante è che questa discussione avvenga al fine di volgere verso comportamenti interiorizzati e non comandati o suggestionati.

- *Energization* (attuazione pratica)

È la scelta di assumere un atteggiamento o attuare un comportamento che concretizzi quanto consapevolizzato. È la parte pratica dello stile esplicativo, la fase in cui le azioni che si compiono, riflettono quanto affrontato nella *disputation*. È la prova evidente che si è passati da una rinuncia a un attivismo positivo e volgente all'ottimismo.

Il passaggio da una posizione pessimista a una ottimista, avviene sul piano della realtà, per questo si parla di “ottimismo appreso” e/o “ottimismo flessibile”. Questo modello può essere applicato a problemi didattici, a problemi relazionali o a problemi

personali. È uno schema di pensiero che, secondo una modalità di *habitus*, potrebbe sostenere l'allievo verso una sempre maggiore consapevolezza del proprio sé in relazione allo studio, alle relazioni interpersonali e alla vita in genere. È un percorso riflessivo che ha, per forza di cose, un aspetto esperienziale, sia in input che in output: l'obiettivo è modificare un comportamento in base a risorse personali e ambientali, come anche in base ai limiti propri e altrui.

Alcune ricerche hanno dimostrato come ad alti livelli di ottimismo, misurati con l'ASQ (*Attributional Style Questionnaire*), si correlano migliori risultati in ambito scolastico (a parità di QI e a volte anche in lieve inferiorità)⁶⁸, in ambito professionale (a parità di punteggi in test attitudinali e a volte anche in lieve inferiorità)⁶⁹ e in ambito sportivo⁷⁰.

Flow

Il secondo modello è quello del *flow*, ossia quel costrutto studiato per decenni dal co-fondatore della *Positive Psychology* M. Csikszentmihaly. Tradotto a volte in italiano con “esperienza

⁶⁸ M. E. P. Seligman, *Imparare l'ottimismo*, op. cit., pp. 179-201.

⁶⁹ *Ivi*, pp. 129-156.

⁷⁰ *Ivi*, pp. 203-217.

ottimale”, il *flow* afferma che una persona impegnata in un’attività può raggiungere una pienezza personale, una gratificazione, che non corrisponde per forza a uno stato di piacere fisico⁷¹. Csikszentmihaly e i ricercatori di questa teoria, hanno prodotto numerose ricerche in merito, arrivando a definire sei dimensioni costitutive e tre condizioni necessarie affinché si realizzi uno stato di *flow*⁷². In un seminario tenuto a Roma nel 2012⁷³, Csikszentmihaly riprendendo qualche contenuto della Repubblica platonica, ha affermato che la grande sfida è quella di aiutare i giovani a trovare gratificazione non tanto nello sport, negli hobby, nella musica o nel gioco⁷⁴, quanto piuttosto nel loro

⁷¹ M. Csikszentmihalyi, *Flow. The psychology of optimal experience*, New York, Harper and Row, 1990, p. 2.

⁷² Le sei dimensioni costitutive del *flow* sono:

1. L’attenzione è incentrata su un determinato campo di interesse. Vi è piena concentrazione e completo coinvolgimento.
2. L’azione e la consapevolezza si fondono.
3. Vi è una sorta di libertà rispetto al senso del fallimento.
4. La coscienza di sé scompare.
5. La percezione del tempo è distorta.
6. L’esperienza diventa autotelica.

Le tre condizioni sono :

1. Vi sono obiettivi definiti ad ogni passo del cammino.
2. Vi è un riscontro immediato all’azione di ognuno.
3. Vi è una sorta di equilibrio tra sfide e abilità.

⁷³ M. Csikszentmihalyi, *Flow. Recent studies and their implications for psychology*, Roma, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”- Facoltà di Psicologia – 25 ottobre 2012.

⁷⁴ «These exceptional moments are what I have called flow experiences. The metaphor of "flow" is one that many people have used to describe the sense of effortless action they feel in moments that stand out as the best in their lives. Athletes refer to it as "being in the zone," religious mystics as being in "ecstasy," artists and musicians as aesthetic rapture. Athletes, mystics, and artists do very different things when they reach

lavoro, affinché questo sia motivo di senso e non solo di sopravvivenza. Quale percorso formativo dell'IeFP non può far suo questo monito? Insegnare alle giovani leve a realizzarsi nel lavoro, provare gratificazione, soddisfazione, a volte anche a discapito di un piacere immediato, proprio alla pari di un corridore o uno scalatore, che vedono la loro riuscita dopo tanta fatica e concentrazione, potrebbe essere una delle missioni più alte nei Centri di Formazione Professionale.

Il *flow* si caratterizza come un equilibrio fra opportunità/sfide (*challenges*) e abilità (*skills*). Se tale rapporto è adeguato, allora vi è un'esperienza ottimale; se ciò non avviene, allora vi sono stati d'animo di noia (le opportunità sono inferiori alle mie abilità) o ansiosi (le opportunità sono superiori alle mie potenzialità). Noi riteniamo che il percorso dell'IeFP, specie per le sue numerose ore di laboratorio o stage/tirocinio, possa trarre dall'applicazione di questo modello, risultati significativi proprio a partire dall'esperienza pratica. Se a livello di laboratorio o di stage esterni, si riesce a fare una programmazione che tenga conto delle abilità pratiche dell'allievo equilibrandole con le sfide dell'ambiente di lavoro, allora il percorso formativo può divenire un iter mirante alla crescita e alla promozione del benessere. Si

flow, yet their descriptions of the experience are remarkably similar» (M. Csikszentmihalyi, *Finding Flow. The psychology of engagement with every day life*, New York, BasicBooks, 1997, p. 29).

tenga presente che il flow considera livelli di stress e di impegno, sempre proporzionati alle reali possibilità di una persona e ciò non vale solo per le competenze specifiche o tecniche, ma anche per aspetti riguardanti la personalità⁷⁵.

Le ricerche sul costrutto del flow evidenziano come a bassi livelli di flow corrispondano perdite di senso e aumento di comportamenti devianti e antisociali⁷⁶. Sul piano pedagogico questo dato ci porta a dire che bisogna aumentare le situazioni educative nelle quali lo studente personalizza la sua *technè* portandola ai massimi livelli di eccellenza. Questo non solo per un discorso di miglioria in termini di competenza⁷⁷, ma anche per

⁷⁵ Cfr. M. Csikszentmihalyi, *Application of Flow in Human Development and Education*, New York, Springer, 2014.

⁷⁶ «To this purpose, a distinction should be made between the long-term meaningmaking process and meaning of daily activities within this lifelong perspective. Studies conducted in Western countries showed that a great majority of people spend a relevant portion of their daily time in low-challenge, low-meaning activities. Besides maintenance tasks, that are anyway related to basic needs, this is the case of unstructured leisure activities, such as buying and consuming goods, watching TV, surfing in Internet, and idling (Iso-Ahola, 1997; Larson & Verma, 1999). The quality of experience people associate to these activities is prominently negative. Boredom and apathy prevail, as well as low levels of physical and mental health (Delle Fave & Massimini, 2005b; Iso-Ahola, 1997). Intervention should take into account this problem, which is one of the prerequisites to engage in deviant behaviours or in substance abuse (Delle Fave & Massimini, 2003b; Larson, 2000) and can be related to the more *Positive Psychotherapy and Social Change*» (R. Biswas-Diener (a c. di), *Positive Psychology as Social Change*, New York, Springer, 2011, p. 274).

⁷⁷ «Csikszentmihalyi suggested that intrinsic motivation and “flow” are associated with using one’s skills to meet challenges. Skill acquisition and mastery allow humans to be prepared for future environmental challenges, and to learn behaviors that solve current problems. Learning new skills through practice, social interactions, and observation serves to provide knowledge and skills that can be adaptive in future situations. Thus, the acquisition of skills and knowledge is not only useful in terms of adaptive behavior,

un benessere personale in termini di salute mentale e quindi comportamentale. Favorire sul piano dell'apprendimento, sia in aula che in laboratorio o in stage, momenti di esperienza ottimale significa ancora una volta ri-pensare la programmazione didattica alla luce della persona secondo risorse e limiti che le sono proprie.

L'esperimentare situazioni gratificanti promuove motivazione personale e senso di autostima, perché, seguendo la scuola di Bandura, si incomincia a credere nelle proprie capacità, si inizia "a saper di saper fare" (*self-efficacy*)⁷⁸. Questo nuovo modello di sé, piano piano, tramite anche lo stile esplicativo, porta a delle convinzioni interiori positive, al credere di essere una persona capace e valida, ad una nuova visione del sé guidata verso la positività.

Dare senso al tutto

Se l'esperienza del *flow* mirava principalmente a una crescita virtuosa in termini di *technè*, ossia di donazione di significato valoriale al fare come dimensione educativa del nostro essere, alla

but is pleasant as an end in itself» (E. Diener, C. Diener (a c. di), «Monitoring Psychosocial Prosperity for Social Change», in R. Biswas- Diener (a c. di), *Positive Psychology as Social Change*, op. cit., pp. 57-58).

⁷⁸ A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman, 1997.

luce di quanto detto è ora necessario anche pensare a un percorso per vivere in maniera virtuosa anche sul piano propriamente morale ed etico. L'iter educativo degli adolescenti e dei giovani ha, o dovrebbe avere, anche questa finalità. Bisogna sviluppare quella parte del sé che eleva la persona oltre il semplice "fare" o l'"essere in relazione al fare" (visione politecnica). Anche nei percorsi IeFP, si deve riflettere sul genere umano che trascende la quotidianità, pur rimanendo inserito nella stessa. Pensare che ciò non sia impossibile in un Centro di Formazione Professionale è un preconcetto morale, prima ancora che didattico.

Noi riteniamo che la classificazione delle virtù e delle potenzialità prima presentata sia un buon punto di partenza per una programmazione educativa che miri a scorgere quelle virtù e potenzialità individuali che possono essere scoperte e incrementate in ciascuna persona.

Nella sua ultima pubblicazione, Seligman, introducendo il nuovo acronimo PERMA, suggerisce interventi psico-pedagogici in direzione delle *Positive emotions*, dell'*Engagement* (p.e. il modello *flow*), delle *Relations*, del *Meaning* e dell'*Accomplishment*⁷⁹. Dal nostro punto di vista, se i primi tre aspetti possono essere raggiunti anche senza una riflessione

⁷⁹ M. E. P. Seligman, *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, op. cit., p. 24-29.

morale, intesa come studio del carattere e quindi delle azioni virtuose o meno, tuttavia l'aspetto del senso della vita e della realizzazione personale, non sono pensabili senza un'attenzione particolare anche a una visione morale del percorso educativo⁸⁰.

Se la tanto dibattuta categoria di senso è la linea di intersezione fra le scienze umane e le scienze teoretiche e religiose, la necessità di una realizzazione personale, ossia di una vita degna di essere vissuta, è l'aspetto esperienziale umano che congiunge la dimensione psico-affettiva con quella spirituale.

Bisogna, quindi, pensare anche a momenti educativi all'interno dell'IeFP che possano dar vita a percorsi "virtuosi", dove ognuno scopre le proprie potenzialità indirizzate a una vita autenticamente felice, che abbia un senso e che realizzi la persona, oltre il mestiere che si sta apprendendo. È necessario trovare soluzioni singole di riflessione sulla propria interiorità o percorsi di gruppo che mettano in luce quelle virtù che sono connaturali all'essere umano e che anzi lo definiscono tale⁸¹. In alcuni progetti della *Positive Education* si propongono itinerari di gruppo che hanno

⁸⁰ In tal senso si ricorda come la legge 226/2005 riuscì a cogliere, in maniera chiara e significativa, un'antropologia non solo educativa (nel senso di istruzione tra competenze di base, tecniche e metacognitive), ma un'antropologia pedagogica, perché coglieva quella visione morale e di senso dell'esperienza umana. Con il D.M. 139/2007, si perde quella dimensione morale dell'educazione, prediligendo elementi di etica della convivenza, ma nulla che rifletta sull'interiorità della persona e la ricerca di senso. Si rinuncia quindi a pensare la persona prima della società, dando spazio alle sole competenze relazionali e non dialogando con la parte più profonda dell'io.

⁸¹ J. Maritain, *Educazione al bivio*, op. cit., p. 125-128.

come tema il confronto su alcune virtù/valori a partire da argomenti della programmazione didattica. Ancora, si propongono gruppi di studio che riflettano su alcuni temi particolari e realizzino prodotti (non per forza verbali) corrispondenti a quanto emerso all'interno del gruppo. In altri progetti sono stati assegnati degli esercizi di virtù da svolgere nella propria vita, così da poter notare cambiamenti nella propria persona e negli altri. Al di là delle possibili realizzazioni di itinerari, l'importante è considerare nella propria pianificazione formativa anche questi aspetti educativi, al fine di non formare solo futuri lavoratori, ma persone che anche nel lavoro possano realizzare la propria esistenza e dare un senso alla propria vita e perché no, a quella delle persone che incontreranno.

Bibliografia

Bay, M., Grządziel, D., Pellerey, M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, Roma, CNOS, 2010.

Bandura, A., *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman, 1997.

Batini, F., *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, (coll. «Quaderni di ricerca», n° 2), 2013.

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

Bertagna, G., *Per un nuovo ruolo della formazione professionale nella riforma della scuola italiana*, in «Presenza CONFAP», n° 7, IV [1996].

Braido, P., *Filosofia dell'educazione*, Zurigo, Pas-Verlag, 1967.

Braido, P., *Paideia Aristotelica*, Zurigo, Pas-Verlag, 1969.

Boniwell, I. *Positive Psychology in a Nutshell. The science of happiness*, London, PWBC, 2012.

Casano, L., *Transizioni occupazionali e certificazioni di competenze*, in «Persona, Formazione e Lavoro», n° 12, IV [2014], pp. 46-68.

Cegolon, A., *Competenza. Dalla Performance alla persona competente*, Soveria Mannelli, Rubettino Università, 2008.

Corsi, M., Ulivieri, S., *La pedagogia del Well-Being*, in «Pedagogia oggi», n°1, 2013, pp. 5-8.

Csikszentmihalyi, M., *Application of Flow in Human Development and Education*, New York, Springer, 2014.

Csikszentmihalyi, M., *Finding Flow. The psychology of engagement with every day life*, New York, BasicBooks, 1997.

Csikszentmihalyi, M., *Flow. Recent studies and their implications for psychology*, Seminario tenuto a Roma, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”- Facoltà di Psicologia – 25 ottobre 2012.

Csikszentmihalyi, M., *Flow. The psychology of optimal experience*, New York Harper and Row, 1990.

Csikszentmihalyi, M., Seligman, M. E. P., *Positive Psychology. An Introduction*, in «American Psychologist», n° 1, LV [2000], pp. 5-14.

Dahlsgaard, K., Peterson, C., Seligman, M. E. P., *Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history*, in «Review of General Psychology», n° 3, IX[2005], pp. 203-213.

Decisione relativa al “Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (euro pass) del 15/12/2004.

Delle Fave, A., Fava, G.A., «Positive Psychotherapy and Social Change», in R. Biswas-Diener (a c. di), *Positive Psychology as Social Change*, New York, Springer, 2011, pp . 267-292.

Diener, E., Diener, C., «Monitoring Psychosocial Prosperity for Social Change», in R. Biswas- Diener (a c. di), *Positive Psychology as Social Change*, New York, Springer, 2011, pp. 53-72.

European Commission/EACEA/Eurydice, *News Skills for new Jobs*, Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2010.

European Commission/EACEA/Eurydice, *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*, Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012.

Ghenò, S., *L'uso della forza. Il self empowerment nel lavoro psicosociale e comunitario*, Milano, Mc Graw-Hill, 2005.

ISFOL, *Gli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*, Seminario Isfol della formazione al lavoro, Roma 22 giugno 2011.

ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una filiera professionalizzante a.f. 2012/2013. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito diritto-dovere*, Roma 2013.

ISFOL, *Istruzione e Formazione Professionale. Una chance vocazionale a.f. 2013/2014. XIII Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito diritto-dovere*, Roma 2015.

Kristjánsson, K., *Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles?*, in «Educational Psychologist», n° 2, XLVII [2012], pp. 86-105.

Macale, C., *La persona e le sue potenzialità per un orientamento educativo*, in «Rivista Formazione, Persona e Lavoro», n° 13, V [2015], pp. 189-197.

Macario, L., «L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia», in G. Malizia, C. Nanni (a c. di), *Giovani Orientamento Educazione*, Roma, LAS, 1999.

Malizia, G., Tonini, G., *30 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia*, <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/30%20anni%20di%20storia%20della%20Federazione%20CNOS-FAP.pdf>

Maritain, J., *Educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 2000.

Marsili, E., Scalmato, V. (a c. di), *Occupati dalla formazione. Seconda indagine nazionale sugli esiti occupazionali dei qualificati nei percorsi di IeFP*, Roma, Isfol (coll. «Research Paper», n° 18), 2014.

Micucci, E., *Lo stato fa male alla formazione professionale. Costa di più e rende di meno di quella regionale*, in «Italia oggi», 7 aprile 2015, p. 37.

Pavoncello, D., *La sperimentazione nazionale dei percorsi triennali d'istruzione e Formazione Professionale*, in «Rassegna CNOS», n° 3, XXII [2006], pp. 56-81.

Proctor, C., Linley, P. A., *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, New York, Springer, 2013.

Raccomandazione *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, emanata il 18 dicembre 2006 dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente – EQF del 23/04/2008.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) del 18 giugno 2009.

Reboul, O., *I valori dell'Educazione*, tr. it., Milano, Editrice Ancora, 1995 (ed. or. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992).

Salerno, G. M., Zagardo, G., *I costi della IeFP. Un'analisi comparata tra Istituzioni formative regionali e Istituzioni scolastiche statali*, Roma, Isfol, (coll. «Research Paper», n° 23), 2015.

Seligman, M. E. P., Peterson, C., *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, New York, Oxford University Press, 2004.

Seligman, M. E. P., *Imparare l'ottimismo*, tr. it., Prato, Giunti, 2009 (ed. or. *Learned optimism. How to change your mind and your life*, New York, Pocket Books, 1998).

Seligman, M.E.P., *La Costruzione della felicità*, tr. it., Milano, Sperling Paperback, 2005 (ed. or. Seligman, M. E. P., *Authentic*

Happiness: Using the new Positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment, New York, Free Press, 2002).

Seligman, M.E.P., *Fai fiorire la tua vita. Una nuova, rivoluzionaria visione della felicità e del benessere*, tr. it., Torino, Anteprima, Torino 2012 (ed. or. Seligman M.E.P., *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and Well-Being*, New York, Free Press, 2011).

Seligman, M.E.P., *Positive Education: An Overview*, <http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551>

Seligman, M.E.P. et al., *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, in «Oxford Review of Education», n° 3, XXXV[2009], pp. 293-311.

Spreafico, M., *Una nuova metodologia didattica*, in «Tuttoscuola», n° 528, XVII[2013], Speciale Istruzione e FP, pp. 29-32.

Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane, Sistema informativo Excelsior-2014, *Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità*.

Zagardo, G., *I cambiamenti nella IeFP*, Roma, CNOS-FAP, 2012.

Zagardo, G., *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) nell'a.f. 2012/13*, Roma, CNOS-FAP, 2014.

Zagardo, G., *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa*, Roma, Isfol, 2010.

Zagardo, G., *Percorsi di IeFP: un'analisi dei costi di regioni e PA*, Roma, Isfol (coll. «Occasional Paper» n° 12), 2013.

La competenza interculturale: uno dei principali risultati attesi dalla mobilità studentesca¹

di **Mattia Baiutti**

«Viaggiare è una scuola di umiltà; fa toccare con mano i limiti della propria comprensione, la precarietà degli schemi e degli strumenti con cui una persona o una cultura presumono di capire o giudicare un'altra».

Claudio Magris, *L'infinito viaggiare*

Abstract

La mobilità studentesca – centrale all'interno del processo di internazionalizzazione della scuola – pone diverse sfide al sistema scolastico italiano. Una di esse è ravvisabile nella difficoltà per il Consiglio di classe italiano di valutare e assegnare il credito scolastico all'alunna/o che per un anno ha frequentato un percorso di studi parzialmente o totalmente diverso da quello italiano. Il presente contributo analizza tale questione proponendo di considerare nella valutazione non solo le competenze disciplinari, ma anche la competenza interculturale. Per fare ciò, inizialmente si presenteranno le stime degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato a un programma all'estero negli ultimi anni fornendo, così, una fotografia generale del fenomeno. Successivamente, si considererà la cornice normativa in cui tale fenomeno è inserito ponendo particolare attenzione alle ultime note ministeriali. In seguito, si evidenzierà che, secondo la principale letteratura internazionale, uno dei

¹ Il presente contributo prende in considerazione alcune parti della ricerca di dottorato dell'autore, finanziata dalla Fondazione Intercultura.

principali risultati attesi dalla mobilità studentesca è lo sviluppo della competenza interculturale. Si problematizzerà, quindi, il concetto di competenza interculturale qui inteso come il comunicare appropriatamente ed efficacemente durante un incontro interculturale. A conclusione dell'articolo si offriranno alcuni suggerimenti generali per iniziare a immaginare la valutazione della competenza interculturale delle studentesse e degli studenti che rientrano da un programma annuale all'estero.

Student mobility – one of the key points within the process of school internationalisation – challenges the Italian school system in various ways. One of these challenges is represented by the fact that the Italian Class Council has the duty to assess and assign school credits to a student who, for a year, has attended a school program which is partially or completely different from the Italian program. The present article intends to analyse this particular issue and suggests that not only disciplinary competence, but also intercultural competence, should be assessed. To do this, estimates of number of students who participated in a program abroad during the past few years will be initially presented, providing in this way an overall picture of the phenomenon. Secondly, the legal framework within which this phenomenon is situated will be considered, with special reference to the latest ministerial documents. Subsequently, the article will underline that, according to the main international literature, one of the main expected outcomes of student mobility is the development of intercultural competence. The concept of intercultural competence, here understood as the ability to communicate appropriately and effectively during an intercultural encounter, will then be problematized. Finally, some general suggestions will be provided for beginning to conceptualize the assessment of returnees' intercultural competence after a year abroad.

1. Introduzione

Nel crescente processo di internazionalizzazione della scuola, la mobilità studentesca rappresenta un punto centrale². Questo fenomeno, tuttavia, pone diverse sfide al sistema scolastico italiano. Una di queste sfide consiste nel fatto che, sebbene una studentessa o uno studente abbia frequentato per un anno scolastico una scuola straniera, rimane responsabilità del Consiglio di classe d'origine il valutarlo e l'assegnargli il credito scolastico³. Il problema che si pone è che la studentessa o lo studente, durante il periodo trascorso all'estero, potrebbe non aver seguito alcune discipline previste dal piano di studio italiano e/o averne seguite delle altre. Allo stesso tempo, potrebbe aver studiato materie in comune fra i due sistemi scolastici ma trattate con una didattica diversa o aventi programmi differenti. Il Consiglio di classe, pertanto, si trova a fronteggiare il difficile compito di riconoscere, comparare e valutare gli studi svolti all'estero all'interno della cornice italiana.

La delicata questione della valutazione delle studentesse e degli studenti rientrati da un periodo di mobilità studentesca di lunga durata è stata oggetto d'indagine di uno studio⁴ commissionato dalla Fondazione Intercultura e condotto dalla SICESE (Sezione Italiana della *Comparative Education Society in Europe*). Tale studio⁵, mediante una ricerca etnografica svoltasi in scuole secondarie di secondo grado del Lazio e del Friuli Venezia Giulia, suggerisce che la personale sensibilità dell'insegnante, nonché la

² Cfr. D. Palomba, A. R. Paolone, C. Roverselli, O. Niceforo, C. Cappa, *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*, Colle di Val d'Elsa, Fondazione Intercultura, 2010.

³ Tendenzialmente, le studentesse e gli studenti che partecipano a un programma annuale all'estero lo fanno nel quarto anno della scuola secondaria di secondo grado (sebbene non manchino persone che lo facciano anche al terzo anno).

⁴ D. Palomba *et al.*, *op. cit.*

⁵ Si veda in particolare A. R. Paolone, «I *returnees* di “lungo corso”: l'atteggiamento degli insegnanti», in *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*, D. Palomba, A. R. Paolone, C. Roverselli, O. Niceforo, C. Cappa, Colle di Val d'Elsa, Fondazione Intercultura, 2010, pp. 17-86.

propria posizione rispetto alla mobilità studentesca, giochi un ruolo cruciale nel momento valutativo. Allo stesso tempo, tale sensibilità individuale si deve confrontare con la “cultura dell’istituto”. Infatti, come afferma Paolone,

dopo l’introduzione dell’autonomia scolastica i singoli istituti scolastici, specie se posti in regioni d’Italia lontane tra loro, tendono a sviluppare una “cultura d’istituto” idiosincratica e diversa da quelle degli altri istituti, specialmente con riferimento a questioni come la valutazione dei *returnees*⁶.

Preso atto di questa complessa situazione, e seguendo la letteratura scientifica internazionale⁷, nel presente contributo si desidera proporre una concezione di valutazione della studentessa o dello studente rientrato da un programma annuale all’estero che consideri, non tanto – o non solo – le conoscenze disciplinari, ciò che lo studente non ha svolto all’estero, quanto, piuttosto, le competenze acquisite in ambito di educazione formale, informale e non formale. In particolare, si porrà l’accento su quella competenza che alcuni esperti chiamano “competenza interculturale”.

Per fare ciò, inizialmente si presenteranno le stime degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato a un programma all’estero negli ultimi anni fornendo, così, una fotografia generale del fenomeno (§ 2). Successivamente, si considererà la cornice normativa in cui tale fenomeno è inserito focalizzandosi sulle ultime note ministeriali (§ 3). In seguito, si problematizzerà il concetto di competenza interculturale intesa in questa sede come una delle competenze centrali da considerare all’interno del processo valutativo (§ 4). A conclusione dell’articolo (§ 5) si

⁶ A. R. Paolone, *op. cit.*, p. 28.

⁷ Fra i vari, cfr. M. Byram, A. Feng (a c. di), *Living and studying abroad*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006; D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, T. Adams (a c. di), *The SAGE handbook of international higher education*, Thousand Oaks, Sage, 2012; V. Savicki, (a c. di), *Developing intercultural competence and transformation*, Sterling, Stylus, 2008.

proporranno alcuni suggerimenti connessi all'importanza di iniziare a immaginare, all'interno della scuola secondaria di secondo grado in Italia, una valutazione della competenza interculturale contestualizzata per le studentesse e gli studenti che partecipano alla mobilità individuale internazionale.

2. Il fenomeno della mobilità individuale internazionale nella scuola secondaria di secondo grado in Italia

La migrazione per motivi di studio non è un fenomeno nuovo⁸. Fin dal Medioevo, infatti, è possibile rintracciare un movimento intraeuropeo di studenti e professori che si spostavano temporaneamente da un'università a un'altra. Oltre ai molti pellegrini religiosi,

pilgrims or travellers (*peregrini*) of another kind were also a familiar sight on the roads of Europe. These were the university students and professors. Their pilgrimage (*peregrination*) was not to Christ's or a saint's tomb but to a university city where they hoped to find learning, friends, and leisure⁹.

Lo sviluppo della mobilità accademica e scolastica, tuttavia, non è stato né lineare né omogeneo. I fatti della storia macro, come le guerre mondiali e la guerra fredda, hanno sempre influenzato gli

⁸ Per una ricostruzione storica della mobilità studentesca si veda H. de Wit., G. Merckx, «The history of internationalization of higher education», in *The SAGE handbook of international higher education* (a c. di D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, T. Adams), Thousand Oaks, Sage, 2012, pp. 23-59.

⁹ H. De Ridder-Symoens, «Mobility», in Id. (Ed.), *A history of the university in Europe: Vol. I. Universities in the Middle Age*, Cambridge – UK, Cambridge University Press, cit. in H. de Wit, G. Merckx, *op. cit.*, pp. 43-44.

atteggiamenti politici nei confronti della mobilità studentesca, a volte promuovendola, a volte osteggiandola. Questi atteggiamenti erano essenzialmente guidati da dinamiche che andavano dalla promozione dell'immagine nazionale all'estero alla non contaminazione con altre culture intese in senso nazionale.

Con il passare del tempo ai governi si sono affiancate anche le Organizzazioni Non Governative che concepivano la mobilità studentesca come uno strumento per «diffondere uno spirito di pace e comprensione reciproca e per placare il clima di ostilità e intolleranza che aveva caratterizzato i primi decenni del ventesimo secolo»¹⁰.

Oggi la mobilità studentesca è un fenomeno in continua crescita¹¹. Come sostengono Byram e Feng «the tradition of the 19th century “grand tour” for the children, usually the sons, of the aristocracy is now accessible, it is hoped, to all»¹². Pertanto, la mobilità studentesca, che era solitamente riservata a pochi studenti, è cresciuta e si è espansa¹³ al punto da essere concepita come una delle strategie *chiave* per l'internazionalizzazione dell'educazione¹⁴.

Negli ultimi decenni molti sono i documenti nazionali¹⁵ e internazionali¹⁶ che incoraggiano la migrazione temporanea degli

¹⁰ R. Ruffino, «Intercultura: studenti liceali alla volta dell'estero», in *Rapporto Italiani nel mondo 2015*, (a c. di Fondazione Migrantes), Todi, Tau, 2015, p. 53.

¹¹ Fra i vari si veda M. Banks, R. Bhandari, «Global student mobility», in *The SAGE handbook of international higher education* (a c. di D. K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, T. Adams), Thousand Oaks, Sage, 2012, pp. 379-397, dove vengono presentati i dati rispetto alla mobilità studentesca universitaria a livello mondiale. Per la mobilità studentesca a livello di scuola secondaria italiana si veda in questo paragrafo.

¹² M. Byram, A. Feng, «Introduction», in *Living and studying abroad* (a c. di M. Byram, A. Feng), Clevedon, Multilingual Matters, 2006, p. 1.

¹³ Cfr. V. Savicki, *op. cit.*

¹⁴ Cfr. Universitas Quaderni, *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore. Verso il 2020*, Roma, Cimea, 2013.

¹⁵ Per la scuola secondaria di secondo grado si veda ad esempio Nota ministeriale n. 843 del 10 aprile 2013.

studenti. Progetti come l'Erasmus, oggi Erasmus Plus, hanno permesso agli studenti di oltrepassare i confini nazionali per un periodo temporaneo di studio all'estero. L'Erasmus, però, è solo uno dei molti programmi di mobilità studentesca. Già nel 1987 i partecipanti al "*Meeting of Governmental and non Governmental Officials Responsible for Programmes of Youth Exchange*"¹⁷ indicavano quattro approcci per analizzare le diverse tipologie di scambi giovanili:

- Il primo approccio è quello che considera la modalità dello scambio (ad esempio, scambi scolastici, un anno ospiti di una famiglia, scambi universitari, scambi linguistici, gemellaggi, scambi fra organizzazioni religiose).
- Il secondo approccio è quello che categorizza la mobilità come scambi di gruppo o scambi individuali.
- Il terzo approccio è quello che prende in considerazione le organizzazioni (ad esempio, organizzazioni non governative, organizzazioni governative, organizzazioni regionali).
- L'ultimo approccio considera la lunghezza dello scambio (ad esempio, settimanale, mensile, trimestrale, semestrale, annuale).

Preso atto della lunga storia e dell'eterogeneità degli scambi giovanili, si ritiene ora utile concentrarsi sulla mobilità delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria di secondo grado in Italia. Secondo le stime dell'*Osservatorio Nazionale sull'Internazionalizzazione delle Scuole e la Mobilità Studentesca*¹⁸ (da ora Osservatorio) nel 2014 le studentesse e gli studenti italiani all'estero con un programma annuale, semestrale o trimestrale erano 7300 (stima 6800-7800) contro i 4700 (stima

¹⁶ Si veda ad esempio l'allegato al Comunicato di Budapest, *Mobilità per un migliore apprendimento* (26 e 27 aprile 2012), in «Universitas Quaderni», *op. cit.*

¹⁷ UNESCO, *Youth Exchange, Meeting of governmental and non governmental officials responsible for programmes of youth exchange*, Rome, 22-26 June 1987.

¹⁸ <http://www.scuoleinternazionali.org/Homepage-ita/> Le indagini sono affidate all'Istituto di ricerca Ipsos.

4400-5000) del 2011 (+55% fra il 2011 e il 2014) e i 3500 (stima 3200-3900) nel 2009 (+ 34% fra il 2009 e il 2011). Se si guarda in particolare l'andamento dei programmi annuali si vedrà che nel 2009 la stima variava fra i 2200 e i 2500 studenti, nel 2011 c'erano 3300 studenti e nel 2014 erano 4100 (si veda Tab. 1).

Tab. 1 Stime studenti all'estero

	2009/08	2011/12	2014/15
Stima tot. studenti all'estero	3500	4700	7300
Stima tot. studenti all'estero programma annuale	2200-2500	3300	4100

Questi dati evidenziano un *trend* in continua crescita. Ma chi sono le studentesse e gli studenti che partono per andare all'estero per un periodo di studio? Chi sono quelli che invece non vogliono partire? L'Osservatorio classifica la popolazione delle studentesse e degli studenti italiani in sei *cluster*: i *Determinati*, i *Globetrotter*, i *Basici*, gli *Individualisti*, i *Conservatori* e i *Demotivati*¹⁹. Entrando nello specifico:

- I *Globetrotter* sono tendenzialmente sedicenni liceali del Centro Italia con buone valutazioni scolastiche. Eccellono nelle lingue, hanno amicizie con persone straniere, hanno viaggiato sia concretamente che virtualmente. Alle spalle hanno una famiglia che ha piena fiducia in loro.
- I *Determinati* sono tendenzialmente diciassetenni provenienti dal Centro Italia con ottime valutazioni scolastiche. Il mondo

¹⁹ Cfr. Osservatorio nazionale sull'internazionalizzazione delle scuole e la mobilità studentesca, *All'altezza del compito. Presidi, insegnanti, studenti e genitori si misurano con la sfida dell'internazionalità*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

estero fa parte della loro vita quotidiana grazie alla visione di film e alla lettura di libri in lingue straniere. Hanno viaggiato molto e per loro l'estero è qualcosa di interessante e utile per il proprio futuro. Sono giovani, aperti mentalmente, preparati e sicuri di sé. Anche loro hanno pieno appoggio della famiglia.

- I *Basici* sono tendenzialmente diciassetenni liceali del Sud e delle Isole. Sono curiosi e motivati a conoscere il mondo ma devono investire maggiormente in competenze digitali e linguistiche. Hanno una certa mancanza di autonomia nell'intraprendere strade internazionali. La famiglia, anche in questo caso, è fonte di fiducia.
- Gli *Individualisti* tendenzialmente sono sedicenni di istituti tecnici del Nord Est. Hanno una curiosità limitrofa rispetto a ciò che non sia "Italia" e questa curiosità è soprattutto motivata dalle lingue straniere. Difficilmente lascerebbero il Bel Paese, sono concentrati su se stessi e hanno un approccio alla vita molto razionale piuttosto che istintuale. Anche nel loro caso c'è il sostegno della famiglia.
- I *Conservatori* tendenzialmente sono diciassetenni degli istituti tecnici. Sono chiusi al mondo esterno, legati a una visione focalizzata esclusivamente sull'Italia. Non sono particolarmente interessati, a volte perfino refrattari, allo studio delle lingue straniere. La famiglia accentratrice non li ha cresciuti in una dimensione di libertà e autonomia.
- I *Demotivati* tendenzialmente quindicenni e sedicenni degli istituti professionali del Nord Est e del Sud Italia. Non sono molto bravi a scuola e sono disinteressati al mondo che li circonda, che sia l'Italia o l'estero. Sebbene riconoscano l'importanza dell'apprendimento delle lingue straniere, non agiscono per acquisirle. Sembrano studenti smarriti, probabilmente anche perché la famiglia è pressoché assente²⁰.

²⁰ Cfr. *ivi*.

Basandosi su questi sei profili, l'istituto di ricerca Ipsos ha fatto degli studi che rappresentassero l'intera popolazione delle studentesse e degli studenti in Italia dai quali:

ne deriva che il 27% dei ragazzi che frequentano una classe italiana tra il secondo e l'ultimo anno delle superiori sono i rappresentanti dello zoccolo duro dei Conservatori e dei Demotivanti (rispettivamente 17% e 10%). Lontanissimi da loro si collocano i Determinati e i Globetrotter (11% e 14%). Nel mezzo stanno i Basici (22%) e gli Individualisti (26%) pronti a propendere da una parte o dall'altra, ma mai per decisione propria²¹.

Questi *cluster* sono un tentativo di descrivere, mediante un processo di generalizzazione, le studentesse e gli studenti della scuola secondaria di secondo grado italiana rispetto alla dimensione dell'internazionalizzazione. Evidentemente, vista la complessità umana, hanno semplicemente un valore indicativo (non prescrittivo). Ulteriori ricerche, in particolari di matrice qualitativa, potrebbero essere di aiuto a precisare meglio queste categorie.

Preso atto del *trend* in crescita delle studentesse e degli studenti italiani della scuola secondaria di secondo grado che decidono di partecipare a un programma individuale all'estero, si desidera comprendere ora come tale esperienza sia concettualizzata all'interno della cornice normativa della scuola.

3. La dimensione normativa italiana in materia di mobilità studentesca

²¹ Ivi, p. 12.

In questo paragrafo si presenterà succintamente un'analisi storico-critica della normativa italiana degli ultimi quindici anni concernente la mobilità studentesca, focalizzandosi in particolare sulla dimensione valutativa. In questo modo sarà possibile comprendere la cornice in cui si inserisce il fenomeno della mobilità giovanile.

Da un punto di vista normativo, la mobilità individuale delle studentesse e degli studenti italiani frequentanti la scuola secondaria di secondo grado è disciplinata dal *Regolamento dell'autonomia scolastica* (DPR 275/1999). All'art. 14, c. 2 si legge che:

le istituzioni scolastiche provvedono a tutti gli adempimenti relativi alla carriera scolastica degli alunni e disciplinano, nel rispetto della legislazione vigente, le iscrizioni, le frequenze, le certificazioni, la documentazione, la valutazione, il riconoscimento, degli studi compiuti in Italia e all'estero ai fini della prosecuzione degli studi medesimi, la valutazione dei crediti e debiti formativi, la partecipazione a progetti territoriali e internazionali, la realizzazione di scambi educativi internazionali.

In precedenza, la mobilità studentesca trovò la sua prima disciplina organica²² nella Circolare Ministeriale n. 181 del 17 marzo 1997 avente per oggetto la *Mobilità studentesca internazionale*. I punti salienti della Circolare sono: (i) la mobilità studentesca non può superare l'anno scolastico, (ii) l'anno all'estero è legalmente riconosciuto, (iii) la riammissione dell'alunno alla classe d'origine spetta al Consiglio di classe competente, (iv) la valutazione dell'esperienza all'estero è basata sulla coerenza con gli obiettivi didattici previsti dai programmi di insegnamento italiani. Quest'ultimo punto è fortemente

²² Cfr. O. Niceforo, «La normativa sui soggiorni di studio all'estero», in *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti* (D. Palomba, A. R. Paolone, C. Roverselli, O. Niceforo, C. Cappa), Colle di Val d'Elsa, Fondazione Intercultura, 2010, pp. 109-116.

riaffermato dalla Circolare Ministeriale n. 236 dell'8 ottobre 1999 avente per oggetto *Mobilità studentesca internazionale ed esami di Stato* quando, per «ragioni di equità e di parità di trattamento», si afferma che lo studente al rientro deve essere sottoposto dal Consiglio di classe ad un accertamento sulle materie non previste nel piano degli studi compiuti all'estero.

Sulla base dell'esito delle prove suddette, il Consiglio di classe formula una valutazione globale, che tiene conto anche della valutazione espressa dalla scuola estera sulle materie comuni ai due ordinamenti, che determina l'inserimento degli alunni medesimi in una delle bande di oscillazione del credito scolastico previste dalla vigente normativa.

Il Ministero, pertanto, riconosce legalmente l'anno scolastico compiuto all'estero, dato importante questo perché non comune a tutti i sistemi scolastici, ma il reinserimento dell'alunna/o nella classe d'origine è subordinato a una verifica relativa agli apprendimenti di quelle materie previste dai programmi italiani e non frequentate all'estero, in aggiunta al recepimento della valutazione effettuata dalla scuola ospitante. Va rilevato che la Circolare n. 236/1999 introduce il concetto di "valutazione globale", senza, tuttavia, chiarirne il significato: è dubbio, infatti, se per valutazione globale si debba intendere una valutazione che rimanga comunque circoscritta alle conoscenze (educazione formale) o se, la predetta locuzione, apra alla possibilità di una valutazione che consideri anche l'esperienza nella sua componente di educazione non formale ed informale.

A questo riguardo, un tentativo di precisazione può essere rintracciato nella Comunicazione n. 2787 /R.U./ U del 20 aprile 2011 intitolata *Titoli di studio conseguiti all'estero*. Il contributo chiarificatore, e allo stesso tempo innovativo, di questa Comunicazione, almeno per quanto concerne la materia presa in esame, si trova sotto il titolo V, *Soggiorni di studio all'estero*. In quella sede, dopo aver richiamato la Circolare Ministeriale 181/1997, si afferma che

considerato il significativo valore educativo delle esperienze di studio compiute all'estero e l'arricchimento culturale della personalità dello studente che ne deriva, si invitano, le istituzioni a facilitare per quanto possibile, nel rispetto della normativa del settore, tale tipologia educativa.

Pur rimanendo ancora vago e generale²³, il Ministero inizia a porre attenzione non più alle sole conoscenze formali che lo studente deve acquisire, ma anche a quegli aspetti che riguardano maggiormente le dimensioni dello sviluppo personale e dell'arricchimento culturale dello studente. Tale spostamento di prospettiva è probabilmente da associare all'accoglimento del concetto di competenza nei documenti ministeriali²⁴ nei quali viene definita come

la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia.

L'introduzione del concetto di competenza impone una direzione nuova la quale, dall'esclusiva idea di conoscenza, che comunque rimane un tassello fondamentale del concetto stesso di competenza, muove verso altri aspetti come quello di abilità e capacità personali. In questo senso, la nozione di competenza

²³ Rimane oscuro cosa si intenda nella Comunicazione con il termine "facilitare".

²⁴ Più precisamente, ci si riferisce (i) al Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto del 2007, Regolamento recante norme in materie di adempimento dell'obbligo di istruzione (che richiama esplicitamente la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente) con particolare riferimento all'allegato 2 *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria* e (ii) al Decreto Ministeriale n. 9 del 27 gennaio 2010 con il quale viene adottato il *Certificato delle competenze di base* acquisite nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

dovrebbe rappresentare una rivoluzione copernicana²⁵ della scuola italiana.

Con la Nota ministeriale n. 843 del 10 aprile 2013 avente per oggetto *Linee di indirizzo sulla mobilità studentesca internazionale individuale*, si assiste a una netta presa di posizione politica²⁶ del Ministero rispetto all'esperienza di studio all'estero considerata come «parte integrante dei percorsi di formazione e istruzione». Nella Nota si legge che la mobilità studentesca individuale, all'interno del processo di internazionalizzazione, è «un fenomeno strutturale in progressivo aumento»: si assiste a un crescente «flusso continuo e rilevante» di giovani che «sono sempre più interessati ad acquisire e rafforzare le competenze che il crescente contesto globale richiede».

Oltre a evidenziare la posizione del Ministero, la Nota rileva e offre indicazioni operative rispetto alle problematiche connesse alla mobilità studentesca, come ad esempio:

- Di inserire la mobilità studentesca nel *Piano dell'offerta formativa* (POF).
- Di armonizzare, all'interno del medesimo istituto, le pratiche di competenza del Consiglio di classe (come, ad esempio, le pratiche valutative).
- Di valorizzare le esperienze all'interno delle classi e dell'intera scuola.
- Di individuare figure dedicate come dei referenti o dei tutor.

²⁵ Cfr. F. Batini, *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013; M. Castoldi, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.

²⁶ È utile ricordare che una nota ministeriale non ha vincolo prescrittivo, come nel caso di una legge o di un decreto legge, giacché ha una dimensione meramente orientativa. Rimane, comunque, uno strumento di esplicitazione politica.

- Di prevedere attività di informazione/formazione e orientamento così che genitori e studenti/studentesse possano ricevere una corretta informazione sulle diverse opportunità.
- Di pensare un contratto formativo o *Learning Agreement* prima della partenza dell'allievo.

Questo elenco non esaurisce la ricchezza della Nota però, ai fini del presente contributo, è apparso conveniente porre l'attenzione su due punti in particolare: (i) la concettualizzazione dell'esperienza all'estero; (ii) la sua valutazione. Per quanto concerne il primo punto, la Nota asserisce che:

è importante essere consapevoli che partecipare ad esperienze di studio o formazione all'estero significa mettere alla prova risorse cognitive, affettive e relazionali riconfigurando valori, identità, comportamenti e apprendimenti. Essere "straniero" in una famiglia e in una scuola diverse dalle proprie contribuisce a sviluppare competenze di tipo trasversale, oltre a quelle più specifiche legate alle discipline. Imparare a leggere e a utilizzare altri codici, saper riconoscere regole e principi diversi, imparare a orientarsi al di fuori del proprio ambiente umano e sociale utilizzando "le mappe" di una cultura altra esigono un impegno che va ben oltre quello richiesto dalla frequenza di un normale anno di studio.

Le righe soprariportate riconoscono che la mobilità studentesca non può essere considerata solo nel suo aspetto di educazione formale (conoscenze disciplinari). Quest'esperienza, infatti, coinvolgendo lo studente da un punto di vista cognitivo, affettivo e relazionale, deve essere concettualizzata nella sua unità di educazione formale, informale e non formale. Tale concettualizzazione comporta, conseguentemente, che la valutazione della studentessa o dello studente rientrato non può limitarsi alla dimensione disciplinare, ma dovrebbe prendere in considerazione anche quelle competenze che il Ministero chiama "trasversali".

Il problema che si pone successivamente, e con il quale si affronta il secondo punto, è il seguente: come valutare, a fini scolastici, questo tipo di esperienza? Sulle questioni valutative, la Nota riafferma che è competenza del Consiglio di classe «riconoscere e valutare le competenze acquisite durante l'esperienza all'estero considerandola nella sua globalità e valorizzandone i punti di forza». Per fare ciò il Consiglio di classe acquisisce i documenti valutativi prodotti dalla scuola straniera, e qualora lo ritenesse necessario, può sottoporre lo studente a un «accertamento»²⁷, che si sostanzia in prove integrative al fine di pervenire ad una **valutazione globale**²⁸. Quest'ultima consentirebbe di determinare il credito scolastico dell'alunno/a. La Nota continua rimarcando che:

oltre alle conoscenze e competenze disciplinari, gli istituti dovrebbero essere incoraggiati a valutare e a valorizzare gli apprendimenti non formali ed informali, nonché le competenze trasversali acquisite dagli studenti partecipanti a soggiorni di studio o formazione all'estero.

Il Ministero sottolinea, coerentemente con quanto affermato prima, che la mobilità studentesca, concretizzandosi in uno spazio che va oltre quelli della scuola, deve essere considerata nella sua globalità. In particolare, la Nota pone l'accento sul concetto di competenze trasversali²⁹ come uno dei risultati attesi da un'esperienza all'estero.

Pare pertanto ragionevole dedurre che il concetto di “valutazione globale” sia da interpretare, almeno in quest'ultima Nota, come una valutazione d'insieme che non consideri esclusivamente i

²⁷ La Nota sottolinea che «è in ogni caso escluso che la scuola possa sottoporre l'alunno a esami di idoneità» (enfasi nel testo originale). L'eventuale accertamento si deve basare sui «contenuti minimi utili per la frequenza dell'anno successivo».

²⁸ Enfasi nel testo originale.

²⁹ Sul legame fra competenze trasversali e mobilità studentesca si veda C. Roverselli, A. R. Paolone, *Competenze trasversali. Valutazione e valorizzazione delle esperienze di studio all'estero*, Colle di Val d'Elsa, Fondazione Intercultura, 2013.

contenuti fondamentali (educazione formale) necessari ad affrontare l'anno successivo, e nella maggior parte dei casi, l'Esame di stato, ma anche quegli apprendimenti informali e non formali che rappresentano la parte più arricchente di un'esperienza all'estero.

Se, come si è già detto, questa Nota ha il merito di chiarire l'orientamento politico del Ministero e fornire alcuni suggerimenti pratici, permangono, ciononostante, delle problematicità. Una di queste è strettamente legata alla dimensione valutativa. Nella Nota il Ministero non chiarisce il peso che la valutazione delle competenze trasversali dovrebbero avere, in particolare in relazione all'assegnazione del credito, lasciando la questione interamente all'arbitrio, se non addirittura alla creatività, dei Consigli di classe. Uno dei rischi è, evidentemente, un diverso trattamento delle studentesse e degli studenti, non solo fra i diversi istituti, ma anche all'interno del medesimo istituto³⁰. Rischio, quest'ultimo, che nell'ultima Nota il Ministero dichiara esplicitamente di voler scongiurare.

Con questa breve carrellata normativa, si è tentato di mettere in luce come negli ultimi quindici anni l'atteggiamento del Ministero nei confronti della mobilità studentesca sia significativamente mutato. In particolare sono state rilevate differenze in materia di concettualizzazione e di pratiche valutative dell'esperienza all'estero: da una valutazione focalizzata esclusivamente sugli obiettivi didattici delle singole discipline si è passati ad una valutazione globale dell'esperienza che prende in esame anche le competenze trasversali. Di seguito si vedrà che fra quest'ultime, all'interno di una cornice europea, è compresa anche la competenza interculturale.

³⁰ Cfr. A.R. Paolone, *op.cit.*.

4. La competenza interculturale

In questo paragrafo si esaminerà e problematizzerà la competenza interculturale, qui compresa come una delle principali competenze trasversali attese dalla mobilità studentesca. Per fare ciò, *in primis*, si presenterà la concettualizzazione della competenza interculturale all'interno della cornice istituzionale europea (§ 4.1). Secondariamente, si problematizzerà tale concetto seguendo la letteratura internazionale (§ 4.2).

4.1 La competenza interculturale all'interno della cornice dell'Unione europea

All'interno dell'Unione europea sono due i documenti da ricordare quando ci si riferisce alla competenza interculturale: (i) la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 *relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*; (ii) le Conclusioni del Consiglio del 22 maggio 2008 *sulle competenze interculturali*.

Il primo documento, particolarmente importante perché recepito dalla normativa italiana concernente la scuola³¹, definisce le competenze chiave che ogni cittadino europeo dovrebbe sviluppare «per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Ciò che è di particolare interesse rispetto al presente articolo è che in questi due documenti le competenze chiave legate alle competenze interculturali sono: comunicazione nelle lingue

³¹ Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto del 2007, Regolamento recante norme in materie di adempimento dell'obbligo di istruzione.

straniere, competenze sociali e civiche e consapevolezza ed espressione culturale³². Tuttavia, solo nelle competenze sociali e civiche si trova esplicitamente l'espressione "competenze interculturali"³³ nonché una sua concettualizzazione.

Entrando nello specifico della competenza sociale, nella Raccomandazione del 2006 si legge:

Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

Quanto appena citato è in riferimento alla sfera delle conoscenze³⁴. Per quanto concerne la sfera delle abilità, la competenza sociale comprende

la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri.

Infine, la competenza sociale

si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale e

³² Conclusioni del Consiglio del 22 maggio 2008 *sulle competenze interculturali*.

³³ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 *relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

³⁴ Nella Raccomandazione del 2006 «le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto».

dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi.

Da questi stralci si evince che la descrizione degli elementi che compongono la competenza sociale ha molte assonanze con quello che nella letteratura internazionale, come si vedrà nel prossimo paragrafo, viene etichettata come “competenza interculturale”.

Questo consente di affermare che fra le competenze trasversali, così come concettualizzate dall’Unione europea, vada considerata anche la competenza interculturale. Conseguentemente, se nella Nota ministeriale n. 843 del 10 aprile 2013 avente per oggetto *Linee di indirizzo sulla mobilità studentesca internazionale individuale*, precedentemente discussa, si suggerisce agli istituti scolastici di valutare, al rientro della studentessa o dello studente, anche le competenze trasversali allora si può affermare che le scuole siano chiamate a valutare, fra le altre, la competenza interculturale.

4.2 La competenza interculturale all’interno della letteratura internazionale

Ma cosa è la competenza interculturale? Ogni possibile risposta a questa domanda va intesa come *work in progress*³⁵. Pertanto, in questa sede non si ha la pretesa di esaurire il vasto dibattito internazionale attorno a questo costrutto. Piuttosto, si tenterà di problematizzarlo fornendo alcuni confini semantici ed epistemologici.

Il primo problema che si incontra quando si affronta il concetto di competenza interculturale è di natura terminologica. In letteratura,

³⁵ In M. Baiutti, *Competenz* Intercultural*. Work in Progress*, in «CEM Mondilaità», 2, 2014, p. 13.

infatti, sono rintracciabili diverse espressioni che afferiscono alla sfera semantica della “competenza interculturale”³⁶ come ad esempio sensibilità interculturale, competenza globale, competenza transculturale. In questo articolo si è scelto di adottare la locuzione “competenza interculturale” in quanto sembra essere quella attualmente più diffusa a livello internazionale. Inoltre, si rileva che anche nel contesto nazionale, sebbene in forma ancora embrionale, sta iniziando a diffondersi nelle Scienze dell’Educazione questa espressione³⁷, in particolare in seguito a un progetto PRIN 2008 intitolato *Competenze interculturali: modelli teorici e metodologie di formazione*.

Un secondo problema che si incontra quando si cerca di comprendere il significato di competenza interculturale è l’abbondanza di definizioni presenti in letteratura. Fantini e Tirmizi definiscono la competenza interculturale come

³⁶ D. K. Deardorff, E. Jones, «Intercultural competence», in *The SAGE handbook of international higher education* (a c. di D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, T. Adams), Thousand Oaks, Sage, 2012, pp. 283-303; A. E. Fantini, «Assessing intercultural competence: Issues and tools», in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (a c. di D. K. Deardorff), Thousand Oaks, Sage, 2009, pp. 456-476; H. Spencer-Oatey, P. Franklin, *Intercultural interaction*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009.

³⁷ Fra i vari si ricorda, M. Baiutti, *La competenza interculturale per pensare assieme un futuro possibile*, in «MeTis», V (1), 2015, pp. 332-339; P. E. Balboni, F. Caon, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 2015 (II ed.); C. Calliero, M. Castoldi (a c. di), *A scuola di intercultura*, Milano, FrancoAngeli, 2013; S. Claris, *Educazione della competenza interculturale*, Brescia, La Scuola, 2005; S. Claris, *Valori in gioco. Riflessioni sulla dimensione etica della competenza interculturale*, Verona, QuiEdit, 2015; M. Damini, *Costruire competenze interculturali attraverso il Cooperative Learning: un percorso di ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», IV (7), 2011, pp. 23-37; M. Damini, A. Surian, *L’uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», V, 2012, pp. 291-302; S. De Angelis, *Competenze interculturali a scuola*, in «Quaderni di Intercultura», 1, 2009, pp. 1-10; S. De Angelis, *Competenze interculturali in ambienti di apprendimento. Modelli teorici e percorsi informali*, Roma, Aracne, 2011; A. Miltenburg, A. Surian, *Apprendimento e competenze interculturali*, Bologna, EMI, 2002; A. Portera (a c. di), *Competenze interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 2013; P. Reggio, M. Santerini (a c. di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014.

a complex of abilities needed to perform *effectively* and *appropriately* when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself³⁸.

Spitzberg e Changnon sostengono che la

intercultural competence is the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioural orientations to the world³⁹.

Barrett scrive che la

Intercultural competence is the set of attitudes, skills, knowledge and behaviours which are required for appropriate and effective interaction and communication with people who are perceived to be from a different cultural background from oneself. The term “appropriate” means that interactions do not violate the cultural rules and norms which are valued by one’s objectives in the interactions. Intercultural competence involves a wide range of attitudes, skills and knowledge⁴⁰.

Portera, invece, definire le competenze interculturali (al plurale) come

l’insieme di caratteristiche, conoscenze, attitudini e abilità atte a gestire con profitto relazioni con persone linguisticamente e culturalmente differenti⁴¹.

Il primo tentativo di raggiungere a una definizione condivisa fra gli esperti è rappresentato dallo studio di Deardorff⁴². La studiosa

³⁸ A. E. Fantini, A. Tirmizi, *Exploring and assessing intercultural competence*, in «World Learning Publication», 2006, p. 12.

³⁹ B. H. Spitzberg, G. Changnon, «Conceptualizing Intercultural Competence», in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, (a c. di D. K. Deardorff), Thousand Oaks, Sage, 2009, p. 7.

⁴⁰ M. D. Barrett, *Intercultural competence*, in «EWC Statement Series», 2, 2011, pp. 23-27.

⁴¹ A. Portera, «Competenze interculturali per la società complessa», in *Competenze interculturali* (a c. di A. Portera), Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 144.

statunitense, impiegando la *Delphi technique* come strumento di ricerca, ha coinvolto 23 professori (principalmente americani), attivi nell'ambito dell'interculturalità, i quali sono convenuti sulla seguente definizione di competenza interculturale:

the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based one's intercultural knowledge, skills, and attitudes⁴³.

Pertanto, la competenza interculturale è qui compresa come quella capacità di comunicare in modo appropriato ed efficace in una situazione interculturale. Tale abilità si basa sulle proprie attitudini, conoscenze e capacità interculturali.

Un terzo problema, strettamente legato al precedente, è la quantità di modelli presenti. Nella loro revisione della letteratura, Spitzberg e Changnon⁴⁴ categorizzano i principali modelli di matrice occidentale in cinque categorie tematiche: *compositional models*, *co-orientational models*, *developmental models*, *adaptational models*, *causal process models*. Gli autori sostengono che dall'analisi dei modelli emerge uno «strong conceptual paths along which future theory development can and should progress»⁴⁵. Allo stesso tempo, però, sottolineano diversi limiti come quello che tendenzialmente i modelli hanno una prospettiva esclusivamente occidentale, si focalizzano sull'individuo piuttosto che su quello che accade nell'interazione, non hanno sufficientemente indagato empiricamente gli elementi che compongono la competenza interculturale.

Riprendendo il lavoro di Deardorff, l'autrice statunitense offre una duplice rappresentazione grafica della competenza

⁴² D. K. Deardorff, *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, in «Journal of Studies in International Education», 10 (3), 2006, pp. 241-266.

⁴³ *Ivi*, pp. 247-248.

⁴⁴ B. H. Spitzberg, G. Changnon, *op. cit.*

⁴⁵ *Ivi*, p. 45.

interculturale: il modello a piramide e quello processuale. In entrambi i modelli si evince che gli elementi che compongono la competenza interculturale sono le attitudini (ad es. curiosità, apertura, rispetto, tolleranza dell'ambiguità), le conoscenze (ad es. autoconsapevolezza culturale, comprensione dell'influenza dei contesti nelle visioni del mondo, consapevolezza sociolinguistica), capacità (ad es. ascoltare, osservare, analizzare, interpretare, creare collegamenti). Questi tre componenti, orchestrati⁴⁶ assieme, producano degli effetti interiori ovverosia lo sviluppo di flessibilità, capacità di adattamento, visione etnorelativa ed empatia. A loro volta gli effetti interiori determinano degli effetti esteriori che corrispondono al comportarsi e comunicare in modo efficace e appropriato durante un'interazione interculturale (parte visibile della competenza).

I due modelli proposti da Deardorff hanno, però, delle specificità. Il modello a piramide ha il merito di segnalare che alla base della competenza interculturale vi sono le attitudini, quelle che in un lessico tradizionale si potrebbero chiamare il "saper essere". Il modello processuale, invece, ha il pregio di sottolineare che la competenza interculturale è un processo in continuo divenire⁴⁷.

In sintesi, si è visto come la competenza interculturale sia una competenza che consenta di agire appropriatamente ed efficacemente in una situazione interculturale. Ma come valutare un concetto così complesso? Questo sarà l'oggetto del paragrafo conclusivo.

⁴⁶ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

⁴⁷ Per una più dettagliata analisi del modello di Deardorff si veda M. Baiutti, *La competenza interculturale per pensare assieme un futuro possibile*, cit.

5. Conclusione: Verso una valutazione della competenza interculturale

In questo contributo si è evidenziato che la mobilità studentesca a livello di scuola secondaria di secondo grado in Italia è in continua crescita. Allo stesso tempo si è rilevato che questo fenomeno crea alcune problematiche al momento del rientro dello studente o della studentessa. Una di esse, ad esempio, è rintracciabile nel fatto che è responsabilità del Consiglio di classe d'origine valutare, all'interno della cornice italiana, gli studi svolti all'estero. Da tale valutazione ne deriva l'assegnazione del credito scolastico. Si è analizzato, altresì, che il Ministero suggerisce ai Consigli di classe di mettere in atto una valutazione *globale* dell'esperienza, ovvero sia non focalizzata solo sulle conoscenze disciplinari, ma che tenga conto anche delle competenze trasversali acquisite durante l'anno all'estero. Una di queste competenze, seguendo la cornice istituzionale europea, è la competenza interculturale. Quest'ultima, come si è visto, può essere intesa come la capacità di comunicare e comportarsi in modo efficace e appropriato durante un incontro interculturale.

Va posto in evidenza, tuttavia, che lo

development of intercultural competence do not unfortunately “just happen” (...) because persons from differing backgrounds are in the vicinity of one another, or even interacting with each other⁴⁸.

A conferma di ciò, diversi autori⁴⁹ sostengono che il partecipare a delle attività di mobilità studentesca non determina

⁴⁸ D. K. Deardorff, *Assessing Intercultural Competence*, in «New Directions for Institutional Research», 149, 2011, p. 70.

⁴⁹ Fra i vari, G. Alred, M. Byram, M. Fleming (a c. di), *Intercultural experience and education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003; M. Byram, A. Feng, *op. cit.*; D. K. Deardorff (a c. di), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, Sage, 2009; V. Savicki, *op. cit.*; M. Vande Berg, J. Connor-Linton, R. M. Paige, *The*

automaticamente l'acquisizione e lo sviluppo della competenza interculturale. Per questa e per altre ragioni, quindi, la valutazione della competenza interculturale di una studentessa o di uno studente che ha partecipato a un'esperienza di internazionalizzazione sta acquisendo sempre più credito fra le istituzioni educative⁵⁰.

A sua volta, però, la valutazione della competenza interculturale è oggetto di un vasto dibattito internazionale⁵¹. In questa sede si desidera riprendendo succintamente alcuni suggerimenti generali emersi dagli ultimi lavori di Deardorff. Secondo la studiosa statunitense, un piano di valutazione della competenza interculturale efficace richiede di:

- Avere una chiara comprensione del motivo per cui si desidera valutare la competenza interculturale.
 - Avere una chiara definizione degli obiettivi di apprendimento.
-

Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad, in «Frontiers», XVIII, 2009, pp. 1-75.

⁵⁰ Cfr. D. K. Deardorff, *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, cit.; Id., *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, cit.; Id., *Assessing Intercultural Competence*, cit.; Id., *Demystifying outcomes assessment for international educators*, Sterling, Stylus, 2015; D. K. Deardorff, A. van Gaalen, «Outcomes assessment in the internationalization of higher education», in *The SAGE handbook of international higher education* (a c. di D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, T. Adams), Thousand Oaks, Sage, 2012, pp. 167-189.

⁵¹ Fra i vari, si veda: C. Borghetti, «Considerations on dynamic assessment of intercultural competence», in *Diversity, plurilingualism and their impact on language testing and assessment. TEASIG Conference Proceedings. Siena, 2013*, Iatefl TEASIG, 2015, pp. 17-20; M. Byram, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997; D. K. Deardorff *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, cit.; Id., *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, cit.; Id., *Assessing Intercultural Competence*, cit.; Id., *Demystifying outcomes assessment for international educators*, cit.; A. E. Fantini, *op. cit.*; P. Holmes, «Intercultural encounters as socially constructed experiences: Which concepts? Which pedagogies?», in *The Routledge Companion to cross-cultural management* (a c. di N. Holden, S. Michailova, S. Tietze), New York, Routledge, 2015, pp. 237-247; L. Sercu, «Assessing intercultural competence: more questions than answers», in *Testing the untestable in language education* (a c. di A. Paran, L. Sercu), Bristol, Multilingual Matters, 2010, pp. 17-34.

- Allineare i metodi e gli strumenti valutativi e gli obiettivi di apprendimento. Questo potrebbe voler dire usare diverse procedure di valutazione.
- Partire con un piano di valutazione.
- Coinvolgere altri soggetti nella pianificazione, programmazione, attuazione e valutazione del processo valutativo.
- Avere trasparenza e chiarezza nei criteri utilizzati.
- Essere supportati da attività di apprendimento e interventi.
- Acquisire informazioni rispetto alla valutazione.
- Avere una regolare revisione del piano e del processo di valutazione stesso⁵².

Partendo da questi suggerimenti, i Consigli di classe potrebbero iniziare a immaginare strumenti specifici, oltre a quelli già presenti⁵³, per valutare lo sviluppo della competenza interculturale degli studenti e delle studentesse che rientrano da un programma all'estero di lunga durata.

Bibliografia

Alred, G., Byram, M., Fleming, M. (a c. di), *Intercultural experience and education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2003.

Baiutti, M., *Competenz* Intercultural*. Work in Progress*, in «CEM Mondilaità», 2, 2014, p. 13.

Baiutti, M., *La competenza interculturale per pensare assieme un futuro possibile*, in «MeTis», V (1), 2015, pp. 332-339.

⁵² D. K. Deardroff, *Demystifying outcomes assessment for international educators*, cit., pp. 41-51.

⁵³ Ad esempio, Consiglio d'Europa, *Autobiografia degli incontri interculturali*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2009.

<http://www.metis.progedit.com/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/129-ex-ordium/701-la-competenza-interculturale-per-pensare-insieme-un-futuro-possibile.html>

Balboni, P. E., Caon, F. *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, 2015 (II ed. rivistata).

Banks, M., Bhandari, R., «Global student mobility», in *The SAGE handbook of international higher education* (a c. di D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, T. Adams), Thousand Oaks, Sage, 2012, pp. 379-397.

Barrett, M. D., Intercultural competence, in «*EWC Statement Series*», 2, 2011, pp. 23-27.

Batini, F., *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013.

Borghetti, C., «Considerations on dynamic assessment of intercultural competence», in *Diversity, plurilingualism and their impact on language testing and assessment. TEASIG Conference Proceedings. Siena, 2013*, Iatefl TEASIG, 2015, pp. 17-20.

Byram, M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

Byram, M., Feng, A., «Introduction», in *Living and studying abroad* (a c. di M. Byram, A. Feng), Clevedon, Multilingual Matters, 2006, pp. 1-10.

Byram, M., Feng, A. (a c. di), *Living and studying abroad*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.

Calliero, C., Castoldi, M. (a c. di), *A scuola di intercultura*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

Castoldi, M., *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.

Clarís, S., *Educazione della competenza interculturale*, Brescia, La Scuola, 2005.

Clarís, S., *Valori in gioco. Riflessioni sulla dimensione etica della competenza interculturale*, Verona, QuiEdit, 2015.

Consiglio d'Europa, 2009, *Autobiografia degli incontri interculturali*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.

Damini, M., *Costruire competenze interculturali attraverso il Cooperative Learning: un percorso di ricerca-azione nella scuola secondaria di*

secondo grado, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», IV (7), 2011, pp. 23-37.

Damini, M., Surian, A., *L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», V, 2012, pp. 291-302.

Deardorff, D. K., *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*, in «Journal of Studies in International Education», 10 (3), 2006, pp. 241-266.

Deardorff, D. K., (a c. di), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, Sage, 2009.

Deardorff, D. K., *Assessing Intercultural Competence*, in «New Directions for Institutional Research», 149, 2011, pp. 65-79.

Deardorff, D. K., *Demystifying outcomes assessment for international educators*, Sterling, Stylus, 2015.

Deardorff, D. K., de Wit, H., Heyl, J. D., Adams, T. (a c. di), *The SAGE handbook of international higher education*, Thousand Oaks, Sage, 2012.

Deardorff, D. K., Jones, E., «Intercultural competence», in *The SAGE handbook of international higher education* (a c. di D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, T. Adams), Thousand Oaks, Sage, 2012, pp. 283-303.

Deardorff, D. K., van Gaalen, A., «Outcomes assessment in the internationalization of higher education», in *The SAGE handbook of international higher education* (a c. di D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, T. Adams), Thousand Oaks, Sage, 2012, pp. 167-189.

De Angelis, S., *Competenze interculturali a scuola*, in «Quaderni di Intercultura», 1, 2009, pp. 1-10.

De Angelis, S., *Competenze interculturali in ambienti di apprendimento. Modelli teorici e percorsi informali*, Roma, Aracne, 2011.

de Wit, H., Merx, G., «The history of internationalization of higher education», in *The SAGE handbook of international higher education* (a c. di D.K. Deardorff, H. de Wit, J.D. Heyl, T. Adams), Thousand Oaks, Sage, 2012, pp. 23-59.

Fantini, A. E., «Assessing intercultural competence: Issues and tools», in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (a c. di D. K. Deardorff), Thousand Oaks, Sage, 2009, pp. 456-476.

Fantini, A. E., Tirmizi, A., *Exploring and assessing intercultural competence*, in «World Learning Publication», 2006.

http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications

Holmes, P., «Intercultural encounters as socially constructed experiences: Which concepts? Which pedagogies?», in *The Routledge Companion to cross-cultural management* (a c. di N. Holden, S. Michailova, S. Tietze), New York, Routledge, 2015, pp. 237-247.

Intercultura, *Incontri che cambiano il mondo*, in «Intercultura trimestre», 75, 2014, p. 48.
http://www.fondazioneintercultura.it/jb/webfiles/Intercultura_N75.pdf

Miltenburg, A., Surian, A., *Apprendimento e competenze interculturali*, Bologna, EMI, 2002.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Decreto Ministeriale n. 9*, 2010, *Certificato delle competenze di base*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Comunicazione n. 2787 /R.U./ U*, 2011, *Titolo di studio conseguito all'estero*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Nota ministeriale n. 843*, 2013, *Linee di indirizzo sulla mobilità studentesca internazionale individuale*.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Circolare n. 181*, 1997, *Mobilità studentesca internazionale*.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Decreto del Presidente della Repubblica n. 275*, 1999, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche*.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Circolare Ministeriale n. 236*, 1999, *Mobilità studentesca internazionale ed esami di Stato*.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Decreto ministeriale n.139*, 2007, *Regolamento recante norme in materie di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

Niceforo, O., «La normativa sui soggiorni di studio all'estero», in *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*, (D. Palomba, A. R. Paolone, C. Roverselli, O. Niceforo, C. Cappa), Colle di Val d'Elsa, Fondazione Intercultura, 2010, pp. 109-116.

Osservatorio nazionale sull'internazionalizzazione delle scuole e la mobilità studentesca, *All'altezza del compito. Presidi, insegnanti, studenti e genitori si misurano con la sfida dell'internazionalità*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Palomba, D., Paolone, A. R., Roverselli, C., Niceforo, O., Cappa, C., *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*, Colle di Val d'Elsa, Fondazione Intercultura, 2010.

<http://www.fondazioneintercultura.it/jb/webfiles/IV%20Volume%20Biblioteca%20Fondazione.pdf>

Paolone, A. R., «I returnees di “lungo corso”: l'atteggiamento degli insegnanti», in *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*, D. Palomba, A.R. Paolone, C. Roverselli, O. Niceforo, C. Cappa, Colle di Val d'Elsa, Fondazione Intercultura, 2010, pp. 17-86.

Pellerey, M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

Portera, A., «Competenze interculturali per la società complessa», in *Competenze interculturali* (a c. di A. Portera), Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 140-151.

Portera, A. (a c. di), *Competenze interculturali*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

Reggio, P., Santerini, M. (a c. di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014.

Roverselli, C., Paolone, A. R., *Competenze trasversali. Valutazione e valorizzazione delle esperienze di studio all'estero*, Colle di Val d'Elsa, Fondazione Intercultura, 2013.

Ruffino, R., «Intercultura: studenti liceali alla volta dell'estero», in *Rapporto Italiani nel mondo 2015*, (a c. di Fondazione Migrantes), Todi, Tau, 2015, pp. 53-63.

Savicki, V. (a c. di), *Developing intercultural competence and transformation*, Sterling, Stylus, 2008.

Sercu, L., «Assessing intercultural competence: more questions than answers», in *Testing the untestable in language education* (a c. di A. Paran, L. Sercu), Bristol, Multilingual Matters, 2010, pp. 17-34.

Spencer-Oatey, H., Franklin, P., *Intercultural interaction*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009.

Spitzberg, B. H., Changnon, G., «Conceptualizing Intercultural Competence», in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (a c. di D.K. Deardorff), Thousand Oaks, Sage, 2009, pp. 2-52.

UNESCO, *Youth Exchange, Meeting of governmental and non governmental officials responsible for programmes of youth exchange*, Rome, 22-26 June 1987.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000761/076146EB.pdf>

Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2006/962/CE.
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>

Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio sulle competenze interculturali*, 2008/C 141/09.
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0607\(01\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008XG0607(01)&from=IT)

Universitas Quaderni, *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore. Verso il 2020*, Roma, Cimea, 2013.
<http://www.rivistauniversitas.it/files/fileusers/UQ27.pdf>

Vande Berg, M., Connor-Linton, J., Paige, R. M., *The Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad*, in «Frontiers», XVIII, 2009, pp. 1-75.

Ricerca e Tecnologia

“Educatore professionale”: un caso di studio per la valutazione dell’offerta formativa blended

di **Sabrina Ficco, Loredana T. Pedata, Angela Spinelli¹**

Università e qualità: un binomio necessario ma portatore di conflitto

Le procedure di assicurazione della qualità a livello universitario prendono l’avvio da alcune sollecitazioni esterne, in primo luogo quelle dettate dalla cultura della valutazione, della trasparenza, dell’*accountability* che crescono di pari passo con

¹ Il presente contributo è stato redatto con l’apporto congiunto delle tre autrici. Tuttavia, ai fini della valutazione dello stesso nelle procedure di selezione pubblica in ambito accademico e professionale, si precisa che Sabrina Ficco ha scritto i seguenti paragrafi: *Università e qualità: un binomio necessario ma portatore di conflitto; La valutazione della formazione universitaria in Italia: tappe, attori, schemi di responsabilità, interazioni con il sistema attuale di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditemento; La compilazione della SUA tra mero adempimento e impulso al miglioramento*. Loredana T. Pedata ha scritto i seguenti paragrafi: *Una lettura dei dati quantitativi*; Angela Spinelli ha scritto i seguenti paragrafi: *I dati della SUA alla luce delle interviste non standard*. Le conclusioni sono state elaborate in maniera congiunta dalle tre autrici.

l'affermarsi di modelli di valutazione delle politiche pubbliche, aderenti, sin dalla fine degli anni Settanta, al modello del New Public Management². In Italia, l'introduzione delle procedure di valutazione universitaria, a livello legislativo è stata preceduta da una serie di iniziative di innovazione didattica e organizzativa, promosse da soggetti tra i quali la Conferenza dei Rettori delle Università italiane, promotrice dell'adesione a sperimentazioni internazionali da una parte volte alla declinazione dell'istituzione universitaria verso un modello che con buon grado di approssimazione può definirsi "multiversitario"³ e d'altra parte

² Il *New Public Management* è uno stile di *governance* emerso nei primi anni Ottanta definibile come stile di gestione del settore pubblico che, sull'esempio delle pubbliche amministrazioni anglosassoni soprattutto, vuole integrare le pratiche gestionali tradizionali del settore pubblico con stili di gestione orientati al risultato tipici del settore privato. Tale tendenza ha coinvolto anche il settore dell'Istruzione superiore durante gli anni Ottanta e Novanta ha determinato una decisiva ricalibrazione dell'immagine pubblica e del modo in cui le università e le altre istituzioni di *higher education* definiscono e giustificano la propria esistenza come istituzioni. La tradizionale cultura professionale accademica della ricerca libera convive oggi con la pressione istituzionale sulla performatività dell'istituzione, di cui sono indicatori concreti tutte le pratiche miranti alla misura dei risultati, alla pianificazione strategica, alla performance, al controllo di qualità e all'audit. Per un'efficace sintesi e orientamento sul tema, ricollocato nel contesto specifico delle istituzioni formative (scuola e università) in lingua italiana si veda E. Grimaldi, *Discorsi e pratiche di Governance nella scuola*, Milano, Franco Angeli, 2010.

³ La suggestione di pensare l'istituzione universitaria come *Multiversity*, come istituzione con più finalità (con l'idea di *Multi-* in opposizione a *Uni-versity*) è proposta nel 1963 da Clark Kerr, rettore dell'Università della California. Per "Multiversity" si intende una comunità universitaria che sappia valorizzare le differenze della società su cui va a incidere e sappia rispondere alle mutevoli esigenze culturali ed economiche di un determinato periodo senza perdere una ampia visione di futuro, cfr. A. Balsamo, *La "Terza Missione" dell'Università: una via contro la disoccupazione giovanile?*, in «Bollettino Adapt», 2014, <http://www.bollettinoadapt.it/la-terza-missione-delluniversita-una-via-contro-la-disoccupazione-giovanile/> (accesso ottobre 2015).

fortemente aderenti al modello del NPM quale approccio alle politiche pubbliche.

Secondo Stefani e Modica infatti:

L'autonomia di un'istituzione pubblica assume (...) significato reale solo se è associata all'attribuzione di precise responsabilità chi è chiamato a governarla ed alla messa a punto di procedure di valutazione degli obiettivi raggiunti. Autonomia, responsabilità e valutazione divengono quindi momenti complementari di un unico procedimento teso al miglioramento del sistema formativo superiore. Con il dispiegarsi dell'autonomia degli atenei si è così ampiamente sviluppato l'interesse per la valutazione delle attività universitarie, cosicché non sembrano più sussistere obiezioni di principio allo svolgimento di analisi qualitative e quantitative su di esse e, soprattutto, all'uso dei risultati di queste analisi per stimolare, anche tramite il riallocaimento di risorse, il raggiungimento di obiettivi strategici fissati dagli organi di governo dell'ateneo e per controllare in itinere l'efficacia delle scelte operative adottate⁴.

L'università diventa un'istituzione multi-obiettivo deputata alla formazione dei cittadini (anche permanente), alla produzione di servizi e alla creazione di impresa legata alla scoperta scientifica e tecnologica; cfr. in proposito G. Capano, *Una riforma coraggiosa per l'università*, Bologna, Il Mulino, 2004. I progetti Crui cui si farà cenno nei passaggi successivi ben si sposano, nelle loro finalità, con questa idea di istituzione universitaria legata al territorio e propensa a creare integrazione culturale e professionale e trasferimento di conoscenza di qualità.

⁴ L. Modica e E. Stefani, «L'attività di valutazione della didattica universitaria. L'esperienza della Conferenza dei Rettori», in L. Modica e E. Stefani (a c. di), *Valutazione delle attività didattiche universitarie. Le esperienze condotte dalla CRUI*, Documenti, Vol. 5, 1997, Roma, CRUI, p. 4, <http://web.unicam.it/sgq/documenti/cruival.pdf> (accesso ottobre 2015).

Le righe sopra riportate appartengono a un contributo del 1997 e si riferiscono a riflessioni sull'allora nascente tema della valutazione, avviate a partire dal 1991. Sono trascorsi molti anni da allora e le pratiche sulla valutazione universitaria, attraversando fasi di cambiamento, approfondimento, precisazione, e variazioni e sistematizzazione degli schemi di responsabilità, hanno raggiunto un certo grado di articolazione e sistematicità. Eppure sussistono numerosissime obiezioni, di principio e di merito, sulla pratica della valutazione nell'istituzione universitaria e sull'uso dei risultati da essa emergenti, soprattutto se questi sono finalizzati alla ricollocazione di risorse già esigue.

Oggi, come è noto, la valutazione del sistema universitario e della ricerca spetta all'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, istituita nel 2006 e operativamente entrata in funzione nel 2010⁵, che sta portando a regime un sistema integrato di valutazione basato sulla autovalutazione della didattica e della ricerca, sull'accreditamento iniziale e periodico e sulla valutazione esterna.

⁵ L'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca è istituita con la Legge 24 Novembre 2006, n. 286 – Art. 2, c. 138, 139, 140, 141. Il successivo DPR 1 febbraio 2010, n. 76 (Regolamento ANVUR) ne disciplina il funzionamento.

In questo contributo ci soffermeremo in maniera particolare sull'aspetto della valutazione della didattica, concentrando l'attenzione su alcuni elementi emergenti da questo esercizio nel corso di Laurea in modalità *blended* in Educazione professionale dell'Università degli studi di Roma Tor Vergata. Tralascieremo perciò gli aspetti legati alla valutazione della ricerca, che nel panorama della valutazione universitaria è in questo momento il tema più dibattuto e controverso. Prima di proporre alcune riflessioni stimulate dal compimento degli adempimenti valutativi obbligatori per i corsi di studio, si ritiene però opportuno percorrere brevemente le modalità in cui il tema della valutazione e della trasparenza della didattica è stato introdotto nell'ordinamento universitario italiano, sino a raggiungere la configurazione attuale prevista dal sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento che, per il versante della didattica, si sostanzia nelle attività di compilazione della cosiddetta "Scheda Unica Annuale dei Corsi di Studio" (d'ora in avanti, SUA CdS).

La valutazione della formazione universitaria in Italia: tappe, attori, schemi di responsabilità, interazioni con il

sistema attuale di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditamento

Alcuni contributi ricostruiscono con chiarezza e linearità i processi culturali e i percorsi normativi che hanno introdotto nell'università italiana il tema della valutazione⁶; a questi si rimanda per una ricostruzione chiara e dettagliata di tali processi, spesso paralleli, descritti con puntualità nei loro momenti di interconnessione. A partire dalla base di conoscenze fornita da tali contributi, in questa sede si provvederà a ricostruire per tappe schematiche l'introduzione del tema della valutazione e della qualità della didattica, tralasciando come già anticipato il tema della valutazione della ricerca, che esula dalle finalità di questo contributo.

La valutazione della didattica comporta la messa in atto di processi complessi che partono dalla progettazione dei corsi e che arrivano alla misurazione degli indicatori di efficacia ed efficienza, passando per diversi momenti di valutazione interna ed esterna. Tale sistema si è nel tempo ampliato, perfezionato e

⁶ Si vedano in proposito, tra i molti, D. Rizzi e P. Silvestri, *La valutazione del sistema universitario italiano: una storia recente*, presentato al Convegno "Qualità del processo formativo ed esiti sul mercato del lavoro" Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 16-17 novembre 2001 e A. Masia e M. Morcellini, *L'Università al futuro. Sistema, progetto, innovazione*, Milano, Giuffrè, 2009.

consolidato in una serie di pratiche da svolgere secondo scadenze continue e prestabilite che, nonostante alcuni cambiamenti nella denominazione e nelle piattaforme tecnologiche utilizzate, si avvicinano oggi sempre più ad un sistema integrato di raccolta, conservazione, supporto alla documentazione e comunicazione dei dati: il sistema SUA CdS, previsto nel sistema di Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento (d'ora in avanti AVA), introdotto dalla Legge 240/2010, dal DL 27 gennaio 2012 n. 19 e recepito dal DM 30 gennaio 2012, n. 47, come modificato dal DM 23 dicembre 2013, n. 1059.

Ma qual è il processo culturale e normativo che ha condotto alle attuali modalità di valutazione della qualità della formazione universitaria? Il dibattito sulla valutazione nel sistema universitario italiano è stato molto produttivo a partire dai primi anni Novanta sino alla prima metà degli anni Duemila; in questo arco di tempo il tema è comparso non solo nel dibattito politico e accademico, ma anche nell'ordinamento legislativo del nostro Paese. È infatti negli anni compresi tra il 1991 e il 2007 che le iniziative della Conferenza dei Rettori delle università italiane da una parte, e l'introduzione di nuove norme dall'altra, determinano attenzione, sperimentazione di dispositivi e nuovi obblighi in tema di valutazione della formazione universitaria.

In particolare, la CRUI tra il 1991 e il 2006 si fa promotrice di una serie di progetti pilota volti a introdurre innovazione nella progettazione e nella gestione della didattica universitaria, attenzione al dialogo con il territorio e con il mondo del lavoro, e a favorire l'installazione di processi sistematici di assicurazione di qualità ispirati a quelli in uso nei contesti aziendali. In particolare, nel 1994, la Commissione Europea promuove un esperimento di valutazione della qualità dei sistemi universitari al quale la CRUI prende parte. Da tale partecipazione prendono avvio importanti progetti che hanno proposto, tra le altre cose, modelli allora innovativi di valutazione come Campus e CampusOne. I progetti CRUI precedentemente citati hanno approfondito la valutazione della qualità della didattica e dei servizi delle università, un tema nuovo per quel periodo. A questi progetti va il merito di aver promosso un'inedita attenzione ad elementi quali gli abbandoni degli studi, la durata dei percorsi di studio, l'integrazione con il mondo del lavoro (*placement*, tirocini), etc. ed agli aspetti gestionali di tutti i processi legati alla formazione universitaria. Il progetto Campus One, in particolare, ha proposto un modello per l'autovalutazione e la valutazione dei Corsi di Studio volto ad evidenziare gli elementi minimi (dimensioni) necessari per effettuare un'analisi del sistema di gestione e dei risultati

(osservando elementi delle dimensioni e processi ad esse sottostanti), con l'obiettivo di attivare azioni di miglioramento⁷. Sin da queste prime esperienze, i promotori delle iniziative evidenziano i rischi connessi all'introduzione di profonde innovazioni di processo; la resistenza culturale, la difesa della libertà di insegnamento, soprattutto laddove i processi di qualità incidono sulla sfera di diritti e doveri dei docenti, il rischio elevato della burocratizzazione e ripetitività nelle procedure di assicurazione qualità e della tenuta della documentazione necessaria⁸. Tali rischi negli anni si sono trasformati in criticità persistenti.

Nei medesimi anni in cui si svolgono le sperimentazioni sopra citate, il tema della valutazione universitaria viene introdotto nell'ordinamento legislativo e vi si consolida. È precisamente con

⁷ A tale proposito, si veda il modello sintetizzato nel documento a cura di R. Mirandola, A. Squarzone, E. Stefani, M. Tronci, *CampusOne: Il modello di valutazione, i primi risultati* presentato al convegno "La valutazione : un indispensabile strumento di garanzia e di governance" Roma, 8 ottobre 2003, <http://www.crui.it/data/allegati/links/928/Stefani.pdf>, p. 8 e il modello, aggiornato e riveduto, in A. Squarzone ed E. Stefani, *Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari: il modello CRUI*, Roma, CRUI, 2011, <http://www.fondazionecrui.it/pubblicazioni/Documents/valutazione/AQ%20CdS%20universitari%20-%20il%20modello%20CRUI.pdf> (accesso a ottobre 2015). Entrambi i modelli prevedono già gli elementi essenziali sui quali si basa attualmente il sistema di valutazione dei corsi di studio, con particolare riferimento agli aspetti di autovalutazione.

⁸ Cfr. Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, *Rapporto finale sulle attività di valutazione Campus: 1999-2000*, Roma, CRUI 2001, p. 27, http://www.crui.it/data/allegati/links/913/rapporto_finale_campus1999_00.pdf

la legge finanziaria del 1994⁹ che i Nuclei di Valutazione sono introdotti all'interno dell'università, intesi in prima accezione come estensori della logica della buona amministrazione già introdotta in altri ambiti della politica pubblica¹⁰. Contemporaneamente – anche se entrerà in funzione solo nel 1996 - Il Ministero istituisce l'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario¹¹. L'Osservatorio segna l'introduzione di un sistema duale di valutazione, che combina l'attività di valutazione delle singole università con quella del sistema universitario nel suo complesso¹². Successivamente nel 1999 l'Osservatorio viene sostituito dal Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario¹³, al quale viene assegnato il compito di fissare i criteri generali per la valutazione delle attività delle università; è in questo frangente che l'idea di “qualità” comincia ad eccedere quella di “buona amministrazione”. Il medesimo provvedimento

⁹ L.537/93.

¹⁰ In particolare si fa qui riferimento alle contemporanee innovazioni che incentivano il sistema dei controlli interni introdotte all'inizio degli anni Novanta nella Pubblica Amministrazione. A tale proposito si veda D. Rizzi, P. Silvestri, *op. cit.*, p. 1

¹¹ L'Osservatorio è previsto dall'articolo 5, comma 23, della Legge 24 dicembre 1993 n.53; L'istituzione dell'Osservatorio presso l'allora Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica è avvenuta con il D.M. del 22 febbraio 1996. L'articolo 1 di tale decreto attribuisce all'Osservatorio le finalità di valutare i risultati relativi all'efficienza e alla produttività delle attività di ricerca e di formazione e di verificare i piani di sviluppo e di riequilibrio del sistema universitario.

¹² D. Rizzi, P. Silvestri, *op. cit.*, p. 6.

¹³ Il Comitato Nazionale per la valutazione del sistema universitario è istituito dalla Legge 19 ottobre 1999, n. 370; mentre il successivo il D.M. 178 del 4 aprile 2000 ne regola il funzionamento.

introduce infatti la valutazione delle attività didattiche da parte degli studenti frequentanti e la redazione da parte dei nuclei di valutazione di una relazione annuale sui relativi dati¹⁴. In questa fase, poiché non sono previsti momenti di valutazione esterna o meccanismi di accreditamento, la valutazione avviene a livello locale, determinando una spinta ancora molto debole per poter produrre un cambiamento dall'interno del sistema¹⁵. Un momento di cambiamento accelerato è segnato dalle due riforme degli ordinamenti didattici, introdotte con i DM 509/99 e 270/2004. L'introduzione e l'immediata revisione dei nuovi ordinamenti disegnati sul Processo di Bologna aprono la strada a molteplici riflessioni sulla qualità dei percorsi di studio; in rapida successione assistiamo all'introduzione per ogni corso di laurea di un sistema di valutazione della qualità, rispondente a criteri nazionali e internazionali, che riguardi tanto l'organizzazione quanto i risultati della formazione e alle raccomandazioni rivolte agli organi accademici a prestare attenzione, in sede di progettazione dei corsi, ai livelli di occupabilità e al coordinamento con il mondo esterno¹⁶. Seguono l'elaborazione criteri per verificare la sostenibilità dell'offerta formativa¹⁷,

¹⁴ Si veda l'art. 1, comma 2, della L.370/1999.

¹⁵ D. Rizzi, P. Silvestri, *op. cit.*, p.11.

¹⁶ Cfr. DM n.115 dell'8 maggio 2001.

¹⁷ Cfr. documento Miur -Cnvsu n. 12 del 12 luglio 2001.

nonché l'introduzione dei cosiddetti "requisiti minimi" per l'attivazione dei corsi¹⁸.

Più recentemente, il DM n. 270/04 inserisce riferimenti espliciti ad attività di valutazione ed assicurazione della qualità nelle strutture didattiche e identifica il processo di valutazione come sostegno per il miglioramento della didattica universitaria, prevedendo strumenti per il monitoraggio dell'offerta formativa. Il DM 27 gennaio 2005 n. 15 introduce la Banca dati dell'offerta formativa e la verifica del possesso dei requisiti minimi. Inoltre, l'art. 1 del D.M. 31 ottobre 2007, n. 544, include tra i requisiti necessari per l'attivazione annuale dell'offerta formativa degli Atenei anche la trasparenza della didattica, intesa quale condizione necessaria per una corretta comunicazione, rivolta agli studenti e a tutti i soggetti interessati, sulle caratteristiche dei corsi di studio attivati.

Tutti gli elementi di cui sopra evidenziano che la valutazione della formazione universitaria si è nel tempo costituita come un processo complesso che attraversa la progettazione dei corsi, la misurazione degli indicatori di efficacia ed efficienza, la comunicazione esterna, l'interazione con gli *stakeholders*.

¹⁸ Cfr. documento Miur –Cnvsu 17/2001; più in particolare, sui passaggi sin qui descritti relativi agli anni tra il 1999 e il 2004, si veda la dettagliata ricostruzione di A. Masia e M. Morcellini, *op. cit.*, p. 129 e segg.

L'attenzione a tutti gli elementi sopra citati confluisce ora in una serie di adempimenti da svolgere con scadenze predefinite attraverso un portale informatizzato unico, come previsto dalle disposizioni che istituiscono il sistema AVA¹⁹ che Capano *et alii* definiscono “strumento di governo e di indirizzo sistemico”²⁰.

Il sistema AVA si fonda su alcune fasi, intese come processo integrato, interagenti verso l'obiettivo comune del miglioramento continuo dell'istituzione singola, delle sue componenti interne e del sistema universitario nel suo complesso; tali fasi sono l'accreditamento iniziale, l'accreditamento periodico (la verifica ex post della persistenza di requisiti che hanno condotto all'accreditamento iniziale e del possesso di ulteriori requisiti di qualità di efficienza e di efficacia), l'autovalutazione e la valutazione esterna.

La valutazione periodica consiste nella stima dei risultati conseguiti nella didattica, nella ricerca e nell'assicurazione di qualità. La valutazione della formazione erogata prevede un ampio lavoro di riflessione auto-valutativa, buona parte del quale si svolge nell'ambito della compilazione della SUA CdS e

¹⁹ Il sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento è introdotto dalla Legge 240/2010, dal DL 27 gennaio 2012 n. 19 e recepito dal DM 30 gennaio 2012, n. 47, nonché modificato dal DM 23 dicembre 2013, n. 1059.

²⁰ M. Regini, G. Capano, M. Rosta, M. Turri, «Conclusioni e nuove sfide», in G. Capano e M. Regini (a c. di), *Come cambia la governance: università italiane ed europee a confronto*, Roma, Fondazione CRUI, 2015, p. 79.

dell'esercizio di Riesame annuale, strumenti principali che il sistema AVA prevede per la valutazione della formazione e dell'assicurazione di qualità dei corsi di studio. La SUA CdS serve infatti a esplicitare l'offerta formativa di ateneo, definire la domanda di formazione, chiarire i ruoli e le responsabilità di gestione del sistema di Assicurazione di qualità dell'ateneo e di corsi di studio e registrare le attività di autovalutazione e di riesame. Il portale raccoglie, a partire dal 2012-2013, la "storia" dei corsi di studio, aggregando quanto precedentemente gestito attraverso la Banca dati dell'Offerta formativa (come specificato anche in relazione alle citate norme sulla trasparenza) con tutte le informazioni relative alle attività di autovalutazione, riesame e valutazione esterna previste per ogni corso di studio. Il sistema, inoltre, interagisce con altri portali deputati alla comunicazione con i portatori di interesse e, pertanto, liberamente consultabili in rete, come ad esempio il portale "University – L'Università italiana a portata di click" (www.universitaly.it).

La compilazione della SUA CdS, onere dei responsabili dei corsi di studio, prevede la raccolta tutti i dati relativi alla programmazione dell'offerta formativa (ordinamento didattico, manifesto degli studi, percorso di studio in breve, percorso di formazione, descrizione dei risultati di apprendimento secondo i descrittori di Dublino, descrizione dei metodi di accertamento), definisce l'organizzazione e le responsabilità della Assicurazione

di Qualità a livello di Corso di Studio, stabilisce la programmazione dei lavori e la scadenza di attuazione delle iniziative. I contenuti della SUA CdS descrivono inoltre l'esperienza dello studente, mettendo in evidenza le infrastrutture (aule, laboratori, biblioteche) e i servizi disponibili (internazionalizzazione, orientamento, tutorato, *placement*). La sezione "Qualità" richiede inoltre l'analisi sia dei dati di ingresso, di percorso e di uscita riferiti alle coorti di studenti per ciascun anno accademico sia dei dati emersi dai questionari di valutazione compilati dagli studenti nel corso dell'anno precedente; tale sezione registra inoltre gli esiti della discussione ed elaborazione del Rapporto di Riesame annuale, che riveste particolare importanza, in quanto momento programmato da ciascun corso di studi secondo scadenze prestabilite ed utile per "l'idoneità, l'adeguatezza e l'efficacia"²¹ della formazione progettata e offerta e per individuare e promuovere tutte le misure correttive e azioni di miglioramento individuate come necessarie. Il Riesame viene condotto sotto la guida e responsabilità del responsabile del corso di studio e del gruppo a ciò deputato, al quale partecipa obbligatoriamente almeno uno studente; tale attività mira a

²¹ Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca, *Autovalutazione, valutazione e accreditamento del sistema Universitario italiano*, 2013, p.6, http://www.anvur.org/attachments/article/26/documento_finale_28_01_13.pdf (accesso ottobre 2015).

verificare e valutare, di anno in anno e con cadenza ciclica, gli interventi volti al miglioramento della gestione del corso di studio. In altre parole, il Riesame annuale monitora e controlla la validità della progettazione, la verifica dell'efficacia degli interventi migliorativi e la pianificazione di azioni di miglioramento, in accordo con i piani di Qualità degli atenei e tenendo in attenta considerazione le osservazioni messe a disposizione dalle relazioni annuali delle Commissioni Paritetiche docenti-studenti²². In sostanza, la SUA CdS supporta la documentazione dell'intera attività di ciascun corso di studi nell'anno accademico concluso e l'evoluzione delle attività di gestione dello stesso conformemente al sistema di Assicurazione di Qualità.

Una lettura dei dati quantitativi

Entrando nello specifico del caso di studio del corso di laurea in Educatore professionale, di seguito sarà fornita una lettura dei dati ottenuti mediante la valutazione SUA effettuata rispetto agli anni accademici 2013-14 e 2014-15. Da considerare, nell'interpretazione dei dati, un fattore determinante: il

²² Cfr. *Id.*, pp. 13 - 16 e 39 – 42.

questionario che gli studenti compilano è uguale per tutto l'ateneo e per tutti i corsi, dunque nel caso di ESA non è esattamente corrispondente alle esigenze specifiche della modalità blendend.

A.A. 2013-2014

Nell'ambito della valutazione della didattica del Corso di Laurea triennale in "Educatore Professionale" della Facoltà di Medicina, è stato somministrato il questionario di rilevazione dell'opinione degli studenti frequentanti obbligatorio ai sensi della L.370/99 durante l'anno accademico 2013-2014.

Dai risultati emerge che i soggetti rispondono alla gran parte degli item fornendo delle risposte con punteggio abbastanza alto, salvo in alcuni casi di seguito descritti.

Il questionario, costruito con 26 item, prevede modalità di risposta di gradimento di tipo likert con punteggi compresi tra 1 e 10; lo stesso è stato compilato da un massimo di 116 studenti, i quali hanno fornito per gran parte degli item risposte con valori medio alti o comunque superiori a 7, cut off considerato per identificare una valutazione almeno sufficiente della caratteristica identificata.

Troviamo alcune eccezioni: gli item D9 e D23 ottengono una valutazione media insoddisfacente (circa 6) e sono gli item relativi rispettivamente alla "possibilità di frequentare lo stesso corso se avessero avuto una diversa programmazione didattica",

oppure che riguardano “la conformità delle aule”, rispettivamente con punteggi di media pari a 6.66 (ds 3.95) e 6.41 (ds 4.10).

Gli item D8 (m 5.54, ds 3.97), D16 (m 5.19, ds 4.49), D17 (m 4.63, ds 3.76), D18 (m 4.25, ds 4.78) e D19 (m 4.94, ds 3.86) ottengono una valutazione decisamente insoddisfacente (inferiore a 6) e riguardano la frequenza agli altri insegnamenti, l'utilità delle attività integrative, della disponibilità del docente a chiarimenti e quanto lo stesso fosse presente nel momento in cui lo studente decideva di contattarlo. In tutti questi casi la valutazione effettuata dagli studenti è decisamente bassa; questo aspetto andrebbe curato nel corso di una rivalutazione didattica organizzativa finalizzata ad ottenere la soddisfazione dello studente.

Al contrario le modalità di esame sono definite “chiare” da gran parte degli studenti, come pure “la disponibilità dei docenti al contatto”, che ottengono punteggi che oscillano fra il 9 e il 10.

Stesso discorso riguarda il materiale didattico che viene considerato di ottima qualità e ottiene punteggi molto alti.

L'opinione collettiva degli studenti 2013-2014 è quella di seguire un corso di laurea che fornisce indicazioni utili per sostenere l'esame, il che li spinge probabilmente ad accompagnare alla frequenza delle lezioni una regolare attività di studio.

Di seguito in tabella sono riportate, a titolo esemplificativo, alcune domande tratte dal questionario somministrato (Cfr. tabella 1).

Tabella 1 - Questionario di gradimento

Alcune delle domande formulate nei questionari di valutazione sottoposti agli studenti	
D1	Il carico di lavoro complessivo degli insegnamenti ufficialmente previsti nel periodo di riferimento (bimestre, trimestre, semestre, ecc.) è accettabile?
D3	L'organizzazione degli esami (date appelli, modalità esame, ecc), nel periodo di riferimento è accettabile?
D5	Gli orari di svolgimento dell'attività didattica sono rispettati?
D7	Il docente (i docenti hanno) ha personalmente tenuto le lezioni?
D13	Il docente stimola/motiva (docenti stimolano/motivano) l'interesse verso la disciplina esponendo gli argomenti in modo chiaro?
D15	Il materiale didattico (indicato o fornito) è adeguato per lo studio della materia?
D17	Nella preparazione all'esame ha usufruito del ricevimento del docente per chiarimenti?

AA 2014-2015

Agli studenti dell'anno A.A. 2014-2015 è stato proposto il medesimo questionario di gradimento dell'anno precedente.

Il numero di risposte fornite va da 9 a 63 per gli item del questionario.

Anche in questo caso gran parte degli item ottengono risposte con valori medio alti o comunque superiori a 7, cut off considerato per identificare una valutazione almeno sufficiente della caratteristica identificata.

Nel caso dell'item D9 (m 6.59, ds 3.96) che valuta la "possibilità di programmare diversamente le attività didattiche" si ottiene in media una valutazione dagli studenti considerata insoddisfacente con un punteggio uguale a 6. Aspetto rimasto immutato rispetto alla valutazione degli studenti fornita per il precedente anno accademico. Le differenze sono da tenere in considerazione esclusivamente per i discostamenti dal corso di laurea in generale.

Se consideriamo gli item D7 e D8 relativi ai docenti e agli insegnamenti, la valutazione da parte degli studenti risulta decisamente insoddisfacente con un valore inferiore a 6, con un punteggio di media rispettivamente di 5.78 (ds 3.55) e 3.33 (ds 2.98). Nel primo caso le valutazioni dei docenti peggiorano rispetto all'anno precedente: i docenti sembrano essere stati meno presenti secondo quanto ritengono gli studenti. Il secondo è relativo alla frequenza di altri insegnamenti la cui valutazione resta inferiore al punteggio 6 e scende ulteriormente rispetto all'anno precedente.

Per quanto riguarda gli item D17, D18 e D19, relativi alla disponibilità del docente a fornire aiuto allo studente in vista dell'esame e per chiarimenti durante l'ora di ricevimento, come anche l'item che valuta eventuali difficoltà nella preparazione dell'esame da "non frequentante", i punteggi risultano molto bassi, rispettivamente in media di 3.63 (ds 3.22), 3.07 (ds 4.52), 5.26 (ds 3.93), analoghi a quelli dell'anno precedente. Questi punteggi risultano essere piuttosto bassi in media anche rispetto all'andamento delle risposte in generale.

La valutazione dell'utilità delle attività integrative migliora nel corso del tempo: i punteggi non sono più bassi come quelli ottenuti nell'anno precedente.

Anche l'item D23 ottiene una valutazione più positiva rispetto all'anno 2013-2014: gli studenti in questo anno accademico trovano un miglioramento nelle strutture che li accolgono per le lezioni e ne danno una valutazione positiva.

Valutando i punteggi più alti considerati "ottimi", cioè quelli compresi fra 9 e 10, possiamo riassumere come gli studenti apprezzino le modalità di spiegazione e la disponibilità dei docenti che rimangono analoghe rispetto all'anno passato, in più troviamo una percezione di maggiore qualità dei docenti.

Anche gli orari di svolgimento dell'attività didattica, le conoscenze preliminari utili a comprendere i trattati, la motivazione fornita dal docente e la proporzione del carico di

studio ottengono ottime valutazioni da parte degli studenti 2014-2015.

Infine, dalle risposte al questionario, gli studenti appaiono interessati e soddisfatti rispetto agli insegnamenti svolti, come anche motivati a studiare in proprio materiali “aggiuntivi” rispetto alle lezioni proposte dai docenti.

Nel complesso sembrano esserci degli aspetti che rimangono stabili nel tempo o addirittura peggiorano nella valutazione della qualità che ne danno gli studenti e sui quali sarebbe opportuno intervenire. Come ad esempio la valutazione della frequenza di altri insegnamenti, la disponibilità del docente a fornire aiuto allo studente in vista dell’esame e per chiarimenti durante l’ora di ricevimento, come pure le eventuali difficoltà nella preparazione dell’esame permangono nel vissuto dello studente.

Le attività integrative e strutture che li accolgono durante le lezioni sono invece considerate migliorate rispetto all’anno precedente.

Alcuni elementi importanti su cui riflettere riguardano una “distanza” percepita eccessiva tra studenti e docenti. Questo dato dovrebbe stimolare una riflessione accurata e dunque una revisione delle modalità, qualità e quantità dell’interazione didattica.

Elementi fondamentali per il raggiungimento di buoni livelli di soddisfazione rispetto al corso di laurea e per il buon esito del percorso formativo dello studente.

I dati della SUA alla luce delle interviste non standard

La qualità della didattica è una questione che può essere analizzata da più punti di vista, sia di processo sia di prodotto e – in ogni caso – è in stretta relazione con le attività di valutazione che si intraprendono per monitorare e modificare l’offerta formativa, come l’analisi dei dati qualitativi e la contestualizzazione argomentativa svolta dimostrano.

Come dettagliatamente descritto precedentemente, allo stato la norma prevede che, per i corsi di studio universitari, si utilizzino dei questionari di valutazione che hanno per oggetto il corso disciplinare e, contemporaneamente, l’organizzazione complessiva del corso di studio che gli studenti svolgono in modo anonimo a fine corso e che sono la principale fonte di informazione. I dati così ottenuti sono elaborati a livello di ateneo e utilizzati per svolgere attività di analisi e riesame per individuare azioni correttive e migliorative.

Il processo qui descritto in estrema sintesi, ovviamente, non esaurisce le possibilità di analisi e valutazione, ma offre uno

sguardo privilegiato perché in uso sul territorio nazionale e perché fa emergere dati comparabili sia in termini di sviluppo temporale del medesimo corso di studio, sia in termini di corsi di studio della medesima classe di laurea ma appartenenti ad atenei diversi²³.

I dubbi metodologici sulla bontà di un approccio valutativo siffatto sono molti, ma non riguardano il tema del presente articolo che analizza i dati riguardanti il Corso di Laurea in Educatore professionale dell'Università degli Studi di Roma Tor Vergata, erogato in modalità blended (mix presenza/distanza) dalla Scuola IaD per comprenderne l'evoluzione, il gradimento e le potenzialità che – ad oggi – siamo convinte siano ancora in parte inesprese rispetto all'uso delle nuove tecnologie.

Infatti, una caratteristica unica di questo corso è l'esser svolto in parte in presenza e in parte a distanza, offrendo una soluzione che privilegia studenti-lavoratori e studenti che, seppur giovani e impegnati professionalmente solo in modo parziale, non hanno la possibilità di frequentare. Queste caratteristiche, che sono vincoli progettuali e organizzativi, nel tempo possono trasformarsi in una grande opportunità a patto che le tecnologie che consentono

²³ Sul tema della valutazione degli atenei, dei corsi di studio e della produzione scientifica dei docenti ci sono stati studi, confronti, polemiche e posizioni estremamente complesse e frastagliate. A titolo di esempio si riporta il dibattito comparso sulla rivista «Roars, Return on Accademic Research» (<http://www.roars.it/online/>), animato molto spesso dalle posizioni del prof. Stefano Semplici dell'Università di Roma Tor Vergata.

l'interazione didattica comincino ad essere percepite positivamente e maneggiate con crescente sicurezza e consapevolezza sia dai docenti, sia dagli studenti.

Dunque, a corredo del lavoro presentato precedentemente, legato alla valutazione istituzionale del corso, che offre dati di tipo quantitativo comparabili in modalità diacronica si è scelto di approfondire la valutazione degli studenti con delle interviste qualitative di tipo non standard, secondo un approccio di indagine che offre un approfondimento sulla percezione degli studenti e sulla loro esperienza diretta dell'offerta formativa in termini di contenuti e di relazione didattica con i docenti e con gli altri studenti. Allo scopo sono state svolte sei interviste in profondità sia con studenti attivi nelle proposte formative a distanza di tipo sincrono (es.: webseminar) e collaborativo (es.: forum disciplinari), sia con studenti che hanno preferito utilizzare una modalità classica di fruizione, quasi interamente asincrona.

I risultati ottenuti sono abbastanza coerenti con quelli dei questionari, anche se emerge in modo sorprendente una consapevolezza riguardo alla necessità di rispettare tempi autonomi di studio, fruizione dei materiali, interazioni asincrone che non vincolino gli studenti ad orari e appuntamenti obbligatori e prestabiliti; gli studenti che si iscrivono a distanza, infatti, hanno delle caratteristiche specifiche e tendenzialmente ricorrenti: preferiscono rinunciare consapevolmente a qualche livello di

interazione (specialmente fra i pari) piuttosto che rinunciare nell'insieme alla possibilità di studiare. Questo è facilmente spiegabile se relazionato al profilo dell'utente medio del corso di laurea in oggetto: tendenzialmente già occupato e non giovanissimo o neo-diplomato.

Gli intervistati, in merito alle aspettative che nutrivano nei confronti del corso già prima dell'iscrizione, hanno dichiarato che sono state mantenute, in alcuni casi con una percezione davvero molto elevata ("ottima") della percezione dichiarata. Sempre sulla fase di ingresso al corso è da segnalare una diffrazione fra le competenze necessarie per affrontare serenamente il corso e quelle realmente possedute:

che si lavori da soli a distanza è preventivato, anche gli studenti a distanza incontrano difficoltà a seguire, il problema invece è rispetto alla formazione precedente, che non sempre è sufficiente ...

Questo dato emerge anche nei questionari di valutazione standard, che evidenziano basse competenze in ingresso per le materie medico-scientifiche. Gli studenti intervistati hanno dichiarato di essere interessati e disponibili ad affrontare moduli extra-curricolari (facoltativi) di compensazione in ingresso per poter affrontare con maggior sicurezza lo studio curriculare.

L'offerta formativa a distanza è giudicata estremamente funzionale ai ritmi e alle necessità di vita di un profilo/studente adulto, occupato, in parte già professionalizzato; nella discussione di come le tecnologie possano potenziare le dinamiche di apprendimento individuale e di relazione didattica con docenti e studenti emerge, però, una contraddizione: se da un lato gli studenti confermano la necessità di avere maggiore disponibilità da parte dei docenti ad un contatto uno ad uno, dall'altro non si dichiarano interamente disponibili a partecipare ad appuntamenti e scadenze fisse di attività sincrone molti a molti.

Aspetti positivi della distanza? È comoda perché chi lavora e ha famiglia diversamente non potrebbe studiare né frequentare e preferisce allungare piuttosto che rinunciare ...

Questo elemento è solo in apparenza sorprendente se si guarda alla soglia di partecipazione ai *webseminar* disciplinari e professionali offerti, che nella maggior parte dei casi non godono di una partecipazione diffusa e costante.

Gli studenti intervistati dichiarano di aver scelto di frequentare un corso di studio a distanza proprio per essere svincolati da appuntamenti di formazione vincolanti dal punto di vista spazio-temporale, pur nella consapevolezza che questo comporta un maggiore sforzo individuale in termini di studio e comprensione

del materiale. I materiali didattici offerti, d'altra parte, sono giudicati molto positivamente, specialmente dal punto di vista contenutistico. Discorso leggermente diverso merita, invece, l'organizzazione didattica degli stessi per cui i suggerimenti emersi hanno riguardato in particolare il maggior impiego di prove di verifica in itinere (anche in autovalutazione) individuate come strumenti di mediazione importante fra il corso e lo studio individuale. Altro elemento di cui gli studenti paiono avvertire il bisogno è l'introduzione più capillare di linguaggi e codici alternativi al testo, quali – ad esempio – video-lezioni, filmati, mappe, sempre però pensate in termini di utilizzo individuale e asincrono.

Questa richiesta di potenziamento di un'offerta didattica non collaborativa fa riflettere chi, come la Scuola IaD, da anni è impegnata nella riflessione teorica su questi metodi: gli studenti, infatti, pur comprendendo in termini teorici i vantaggi della collaborazione e della condivisione di spazi di apprendimento e discussione con i docenti e gli altri studenti non si dichiarano completamente disponibili a corrispondere ad una proposta formativa organizzata fortemente in questi termini. Questo è un dato molto importante da considerare ai fini della valutazione e rimodulazione dell'offerta formativa perché, in questo specifico caso, le necessità individuate a livello teorico (e proposte dalla

letteratura nazionale e internazionale, nonché dall'evoluzione tecnologica) non sono realmente sentite dagli studenti del corso.

Una alternativa potrebbe essere quella di proporre attività sincrone in momenti tradizionalmente estranei all'attività accademica come la sera e il fine settimana. Questa proposta, emersa durante le interviste, ben si sposa con la richiesta di spendere maggiore attenzione nei confronti delle professionalità e delle esperienze pregresse di cui gli studenti adulti e lavoratori sono portatori, secondo un approccio che da pedagogico si fa andragogico e accoglie le specificità di una parte di studenti che non sono più identificabili con le caratteristiche/variabili tradizionali.

Certamente questo è un tema che esula dalla presente analisi, riguardando maggiormente riflessioni e scelte politiche universitarie, nonostante ciò va sottolineato come necessità e scommessa del corso di laurea che – sebbene non unico – accoglie ormai in modo consolidato questo nuovo profilo studente.

La compilazione della SUA tra mero adempimento e impulso al miglioramento

Le riflessioni precedentemente riportate e promosse da soggetti a vario titolo coinvolti nel Corso di Educazione professionale

(due docenti e un tutor) non avrebbero probabilmente avuto luogo se non opportunamente sollecitate dal faticoso esercizio, ormai triennale, di compilazione della Scheda unica annuale del corso di Studio. In questo senso, appare pertinente l'osservazione di Stefani, la quale osserva che:

(...) il solo fatto di mettere in atto un meccanismo di analisi – monitoraggio – valutazione – feedback, cioè di agire sulle procedure, spinge il sistema verso ulteriori livelli di qualità (...) la qualità non è un concetto statico, bensì un processo dinamico e continuo, essa presuppone una disposizione all'apertura, all'autocritica, una coscienza di sé e delle proprie responsabilità, una volontà costruttiva di miglioramento²⁴.

La compilazione della Scheda SUA da una parte, infatti, comporta un numero di adempimenti formali continuativi nel tempo e ravvicinati, che prevedono una condivisione di responsabilità da parte dei Coordinatori di corso con il gruppo di AQ e il gruppo di riesame, pena la derubricazione degli stessi a meri adempimenti formali e la degradazione di ogni riflessione avviata sul tema del miglioramento a ulteriore onere, impossibile da realizzare in assenza di risorse aggiuntive di tempo e personale di supporto. In questo senso l'interazione continua tra «*gruppi di*

²⁴ E. Stefani, *La valutazione della qualità: uno strumento al servizio del sistema universitario*, 2003, pp. 9-10, http://www.unive.it/media/allegato/dprog/documenti/campusone/M3_1_Stefani.pdf (accesso ottobre 2015).

soggetti che altrimenti opererebbero come federazione di attori diversamente motivati e fortemente indipendenti»²⁵ promuove l'introduzione di un sistema di regolazione dei comportamenti degli attori volto ad avviare un effetto di «composizione che a sua volta richiede un'adesione sostanziale e non formale a valori quali progettualità, socialità, comunicazione, coordinamento, corresponsabilità»²⁶.

La riflessione avviata a partire dall'analisi dei dati che la compilazione della SUA CdS impone di analizzare ha promosso in effetti il bisogno di un approfondimento ulteriore, condotto con strumenti non solo quantitativi, delle necessità di un bacino di studenti che si è mostrato caratterizzato da un livello di competenze in ingresso molto basso (come evidenziato dai test d'accesso, obbligatori per il Corso, appartenente alle Professioni sanitarie della riabilitazione) e da carriere che procedono con lentezza e a fatica, come evidenziato dagli indicatori relativi ai dati di percorso degli studenti, che mostrano alti tassi di abbandono soprattutto nel momento delicato del passaggio al secondo anno, un numero medio di crediti conseguiti basso e elevati tassi di inattività degli studenti.

²⁵Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, *Modello informativo per l'accREDITAMENTO Corsi di Studio. Rapporto finale del gruppo di ricerca "Valutazione della didattica e accREDITAMENTO"*, Roma, 2004, p. 5.

²⁶*Ibidem*.

In particolare negli anni 2014 e 2015, in sede di riesame, sono stati individuati interventi correttivi relativi a una migliore calibrazione del carico didattico, a un miglioramento dell'orientamento degli studenti in fase iniziale del percorso, da realizzarsi sia attraverso la promozione di attività sincrone di presentazione e introduzione del corso sia attraverso un monitoraggio costante e attento della progressione didattica degli studenti. Tali iniziative, benché non sufficienti a intercettare gli studenti inattivi e prevenire gli abbandoni, sembrano aver prodotto un netto miglioramento della progressione didattica degli studenti attivi, dato emerso di recente in sede di compilazione del riesame per l'anno 2016.

Ancora, dati di criticità del corso riguardano il numero esiguo di laureati censiti da Almalaurea: anche a questo proposito il gruppo di riesame si è interrogato sulla possibilità di poter integrare forme alternative e metodologicamente diverse di valutazione, attraverso le quali perfezionare le rilevazioni già attuate e conoscere in maniera più approfondita le esigenze insoddisfatte e quelle pienamente soddisfatte di chi abbia già partecipato al percorso, sia in relazione al gradimento dello stesso, sia in relazione alla sua efficacia esterna.

Le riflessioni prodotte in sede di Riesame annuale risultano nei tre anni molto ricche ed articolate in termini di progettualità futura. Non tutte le proposte di miglioramento, tuttavia, sono state

ugualmente efficaci o praticabili, anche a causa dell'assenza di risorse umane e materiali aggiuntive su cui ripartire un numero crescente di obiettivi e oneri. A ciò si aggiunga il fatto che le scadenze ravvicinate – e talora serrate – del processo di AQ dei corsi di studio non aiutano a far sì che le proposte di miglioramento possano essere condotte con il necessario livello di approfondimento progettuale e operativo; anzi, gli obiettivi individuati divengono ulteriori adempimenti cui assoggettarsi e il cui mancato raggiungimento nei tempi prestabiliti comporta la produzione di adeguate giustificazioni. Per questo motivo, gli obiettivi di miglioramento possono essere degradati anch'essi a mero adempimento formale di quanto programmato.

Conclusioni

Sulla base dell'esperienza condotta nel corso di laurea in Educazione professionale, sembra di poter affermare che la SUA risulta uno strumento ipercomplesso, talora utilizzato con puro approccio compilativo; tuttavia, nel nostro caso tali adempimenti hanno favorito la promozione di una molteplicità di riflessioni che altrimenti non avrebbero avuto luogo in maniera condivisa.

La possibilità di reperire risorse umane e materiali per realizzare i miglioramenti ipotizzati potrebbe essere seriamente

considerata quale utile strumento da affiancare agli adempimenti formali, approccio che consentirebbe anche di considerare gli strumenti di valutazione fuori dalla logica prevalente che li considera quasi esclusivamente in un'ottica statica e "punitiva".

Al contrario, quali che siano le soluzioni (amministrative, economiche, gestionali) alle questioni che emergono, l'approccio valutativo è l'unico strumento di potenziale miglioramento che un sistema complesso, qual è quello universitario, può utilizzare per la programmazione a breve e medio termine.

Riferimenti bibliografici

Agenzia Nazionale di valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, *Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento del sistema universitario italiano*, 2013.

Balsamo, A., *La "Terza Missione" dell'Università: una via contro la disoccupazione giovanile?*, in «Bollettino Adapt», 2014, <http://www.bollettinoadapt.it/la-terza-missione-delluniversita-una-via-contro-la-disoccupazione-giovanile/> (accesso ottobre 2015).

Comitato Nazionale per la Valutazione del sistema universitario, *Modello informativo per l'accREDITamento corsi di studio*

Rapporto finale del gruppo di ricerca “Valutazione della didattica e accreditamento”, Roma, 2004.

Documento MIUR-CNVSU n. 12/01, *L’attivazione di un sistema di accreditamento dei corsi di studio nell’università italiana: prime raccomandazioni e proposte*, Roma, luglio 2001.

Documento MIUR-CNVSU 17/01, *Requisiti minimi di risorse per i corsi di studio universitari*, Roma, dicembre 2001.

Kerr, C., «The Idea of a Multiversity», in C. Kerr (a c. di), *The Uses of the University*, Cambridge, Mass./London: Harvard University Press, 1963, pp. 1-45.

Kerr, C., *Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University*, in «Journal Of Higher Education», n ° 54 (5), pp. 582-583.

Capano, G., *Una riforma coraggiosa per l’Università*, Bologna, Il Mulino, 2004.

Capano G., Regini M. (a c. di), *Come cambia la governance: università italiane ed europee a confronto*, Roma, Fondazione CRUI, 2015.

Ferlie, E., Musselin, C., Andresani, G., «The Governance of Higher Education System: a Public Management Perspective», in C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie, E. Ferlie (a c. di), *University Governance. Western European. Comparative Perspectives*, Springer, 2009.

Grimaldi, E., *Discorsi e pratiche di Governance nella scuola*, Milano, Franco Angeli, 2010.

Masia, A., Morcellini, M. (a c. di), *L'università al futuro: sistema, progetto, innovazione*, Milano, Giuffré, 2009.

Mirandola, R., Squarzoni, A., Stefani, E., Tronci, M. (2003), *CampusOne: il modello di valutazione, i primi risultati*, In Atti del convegno “La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance”, Roma, CRUI, 2003,

<http://www.cruir.it/data/allegati/links/928/Stefani.pdf>

Modica, L., Stefani, E. (a c. di), *Valutazione delle attività didattiche universitarie: le esperienze condotte dalla CRUI*, Roma, CRUI, 1997.

Rizzi, D., Silvestri, P. (2002), *La valutazione del sistema universitario italiano: una storia recente*, presentato al Convegno “Qualità del processo formativo ed esiti sul mercato del lavoro” Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 16-17 novembre 2001.

Squarzoni, A., Stefani, E., *Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari: il modello CRUI*, Roma, CRUI, 2011,

<http://www.fondazionecruir.it/pubblicazioni/Documents/valutazione/AQ%20CdS%20universitari%20-%20il%20modello%20CRUI.pdf> (accesso a ottobre 2015).

Stefani, E., *La valutazione della qualità: uno strumento al servizio del sistema universitario*, Roma, CRUI, 2003,

http://www.unive.it/media/allegato/dprog/documenti/campusone/M3_1_Stefani.pdf

Vaira, M., *La valutazione della qualità nell'istruzione superiore. Alcune riflessioni generali e sul caso italiano*, in «Scuola democratica», n. 4, 2, 2013.

Riferimenti normativi (in ordine cronologico)

Legge 24 dicembre 1993, n. 537, *Interventi correttivi di finanza pubblica*.

Decreto M.U.R.S.T. del 22 febbraio 1996 *Istituzione dell'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario*

Legge. 19 ottobre 1999, n. 370, *Disposizioni in materia di università e di ricerca scientifica e tecnologica*

Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n.509 *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*.

Decreto Ministeriale 4 aprile 2000, n. 178 *Modalità di funzionamento del Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario e durata del mandato dei componenti*.

Decreto Ministeriale 8 maggio 2001 n. 115 *Programmazione del sistema universitario per il triennio 2001-2003*.

Decreto 22 ottobre 2004, n.270, *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*,

approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509.

Legge 24 novembre 2006, n. 286, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 3 ottobre 2006, n. 262, recante disposizioni urgenti in materia tributaria e finanziaria.

Decreto del Presidente Della Repubblica, 1 febbraio 2010, n. 76 Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR), adottato ai sensi dell'articolo 2, comma 140, del decreto-legge 3 ottobre 2006, n. 262, convertito, con modificazioni, dalla legge 24 novembre 2006, n. 286.

Legge 30 dicembre 2010, n. 240 Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario.

Decreto Legislativo 27 gennaio 2012, n. 19, Valorizzazione dell'efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione di risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università e la valorizzazione della figura dei ricercatori a tempo indeterminato non confermati al primo anno di attività, a norma dell'articolo 5, comma 1, lettera a), della legge 30 dicembre 2010, n. 240.

Decreto Ministeriale 30 gennaio 2013 n. 47 *Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica.*

Decreto Ministeriale 23 dicembre 2013, n. 1059 *Autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica Adeguamenti e integrazioni al DM 30 gennaio 2013, n.47.*

Sitografia

www.anvur.it

www.cnvsu.it

www.crui.it

www.roars.it

Saggi

Origine e sviluppo dell'intelligenza musicale. L'apprendimento della musica in età prescolare

di **Giuseppe Sellari**

Le origini delle abilità umane sono state discusse fin dall'antichità. I progressi svolti negli ultimi decenni nel campo delle neuroscienze e delle scienze cognitive e gli sviluppi della ricerca psicologica, hanno notevolmente ampliato le conoscenze sul funzionamento del cervello umano e dimostrato l'infondatezza di alcune teorie secondo le quali la mente del bambino alla nascita non è altro che una *tabula rasa* su cui imprimere nel corso della vita i dati dell'esperienza. Alla luce di questi studi, sappiamo che il neonato possiede capacità di apprendimento di gran lunga maggiori di quanto ipotizzato in passato e che, attraverso interventi educativi mirati e una adeguata stimolazione, è in grado di potenziare le attitudini (ossia le possibilità interiori dell'individuo) che fanno parte del suo prezioso bagaglio

genetico. Ciononostante persiste, come eredità atavica nella coscienza collettiva, la convinzione che particolari abilità, come quelle artistiche, siano indipendenti dalle influenze ambientali e dai processi di apprendimento, ma frutto di chissà quali volontà divine. Nel caso specifico della musica, il termine *genio* ha prodotto un'ideologia culturale fuorviante secondo la quale *nascere musicali* è appannaggio solo di pochi eletti, per cui madre natura si dimostrerebbe essere più generosa con taluni rispetto ad altri. Va detto che non esistono ragioni scientifiche per considerare questa ipotesi credibile o quantomeno condivisibile: «così come non vi sono bambini del tutto privi di intelligenza, non esistono bambini del tutto privi di attitudine musicale»¹⁶¹.

Gli studi sulla specializzazione musicale del cervello hanno favorito nel corso degli anni due distinte linee di pensiero riconducibili l'una alla teoria della *modularità*, l'altra alla teoria del *parassitismo*¹⁶². Secondo quest'ultima posizione (a cui aderiscono i cognitivisti), la musica è un elemento parassita in quanto si appoggia a sistemi biologici destinati ad altre funzioni

¹⁶¹ E. E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GIA, 1990, p. 20.

¹⁶² I. Peretz, *La musica e il cervello*, in *Enciclopedia della Musica*, vol. 9, Torino, Einaudi, 2002, pp. 241-70.

come ad esempio quelle legate alla comprensione del linguaggio. Diversamente la teoria della modularità considera la musica come l'emanazione di un'intelligenza distinta rispetto alle altre facoltà umane, per cui possiede un settore di specializzazione del cervello a essa riservato. Questo spiegherebbe per esempio come in soggetti autistici si possano verificare compromissioni anche profonde delle funzioni intellettuali e linguistiche senza per questo pregiudicare quelle musicali. Ciò che particolarmente sorprende delle sindromi *savants* è proprio la contemporanea presenza di un potenziamento di alcune facoltà insieme allo scarso sviluppo o addirittura alla totale compromissione di altre¹⁶³. In *Extraordinary People*, Darold Treffert¹⁶⁴ ha constatato che circa il 35% dei *savants* musicali sono non vedenti o con gravi deficit visivi il che farebbe dedurre un dirottamento delle facoltà visive verso quelle uditive e musicali. Questa eventualità sosterebbe ulteriormente l'ipotesi della modularità, per cui le attitudini musicali possono svilupparsi e persino raggiungere livelli di eccellenza indipendentemente dal funzionamento del sistema cognitivo. Oltre all'autismo, un'altra forma di patologia

¹⁶³ L. Miller, *Musical Savants. Exceptional Skill in the Mentally Retarded*, Hillsdale (N. J.), Erlbaum, 1989.

¹⁶⁴ D. Treffert, *Extraordinary People. Understanding Savants Syndrome*, New York, Harper & Row, 1986.

cerebrale a sostegno di tale ipotesi è l'epilessia. È stato osservato infatti che in alcuni casi la crisi epilettica possa essere scatenata dall'ascolto della musica¹⁶⁵ per cui verrebbe confermata l'esistenza della facoltà musicale del cervello il cui substrato «è senz'altro situato nelle reti neurali del lobo temporale superiore»¹⁶⁶. Alcune tecniche di *imaging celebrale* come la TEP (tomografia a emissioni di positroni) o la risonanza magnetica e la magnetoencefalografia, permettono di mostrare immagini funzionali del cervello e i lobi cerebrali attivati dall'ascolto e dalla lettura del linguaggio verbale e della musica. Le osservazioni effettuate hanno evidenziato la separazione anatomica delle due facoltà indipendentemente dal tipo di codice visivo o uditivo, in quanto le aree attivate dall'esperienza musicale risultano essere diverse e adiacenti rispetto a quelle del linguaggio. La letteratura medica ha registrato negli anni numerosi casi di soggetti che, a causa di danni subiti dalle funzioni del linguaggio nell'emisfero sinistro in seguito a ictus nel lobo temporale, hanno conseguentemente esaltato la loro musicalità o addirittura sviluppato un talento nel campo delle arti

¹⁶⁵ H. C. Wieser, H. Hungerbühler, A. Siegel, A. Buck, *Musicogenic epilepsy review of the literature and case report with ictal single photon emission computed tomography*, in «Epilepsia», n° 38, 1997, pp. 200-7.

¹⁶⁶ I. Peretz, *op. cit.*, p. 249.

visive e/o musicali¹⁶⁷. Altri studiosi hanno inoltre descritto come l'instaurarsi della demenza frontotemporale in età avanzata possa addirittura influenzare i gusti musicali¹⁶⁸ e quindi orientarne le scelte. In sintesi è possibile affermare che le indagini sulla specializzazione musicale del cervello condotte fino a oggi «permettono di desumere che la musica sia legata all'attività di numerosi micro-cervelli, dei quali perlomeno alcuni sarebbero a essa riservati»¹⁶⁹. L'abilità musicale è pertanto una capacità plurima composta da molte sotto-abilità indipendenti sul piano neurale e perciò localizzabili anatomicamente in più aree cerebrali e non in un unico *centro musicale* nel cervello. Howard Gardner, che considera la musica in un contesto di modularità di questo genere, ha messo in discussione il concetto di *QI* e le visioni unitarie dell'intelligenza definendo tale facoltà umana come la «capacità di risolvere problemi o di realizzare prodotti apprezzati in uno o più ambienti culturali»¹⁷⁰. Pur non contestando l'esistenza del fattore *g* ('intelligenza generale'), Gardner pone

¹⁶⁷ L. Miller, J. Cummings, F. Mishkin, K. Boone, F. Prince, M. Ponton, C. Cotman, *Emergence of artistic talent in frontotemporal dementia*, in «Neurology», n° 51, 1998, pp. 978-82.

¹⁶⁸ C. Geroldi, T. Metitieri, G. Binetti, O. Zanetti, M. Trabucchi, G. B. Frisoni, *Pop music and frontotemporal dementia*, in «Neurology», n° 55, 2000, pp. 1935-36.

¹⁶⁹ I. Peretz, *op. cit.*, p. 266.

¹⁷⁰ H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erikson, 2005, p. 13.

l'attenzione sulle risorse cognitive differenti e gli stili cognitivi contrastanti di ciascun individuo, arrivando per questo ad auspicare nell'istruzione un pluralismo metodologico in grado di agevolare il perseguimento delle abilità di vita desiderate. Le ricerche condotte in équipe con i suoi collaboratori, hanno dimostrato che nella nostra mente non c'è un'unica intelligenza fissa, ma una pluralità di intelligenze (*teoria delle intelligenze multiple*) che non possono essere unificate o misurate in maniera uniforme¹⁷¹. Seguendo questo principio, identifica otto tipi di intelligenze (ma molte altre sono in via di definizione come quella *spirituale* o *umoristica*): l'intelligenza linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, cinestesico-corporea, naturalistica, interpersonale e intrapersonale. Per quanto riguarda l'intelligenza musicale, potremmo definirla come «la capacità di risolvere i problemi esecutivi, compositivi, analitico-interpretativi o di creare esecuzioni, composizioni e interpretazioni»¹⁷², così come la capacità di comprendere all'ascolto il discorso musicale sapendone percepire l'organizzazione e l'articolazione formale¹⁷³.

¹⁷¹ H. Gardner, D. Wolf, «The waves and streams of symbolization», in R. Roges e J. S. Sloboda (a c. di), *The Acquisition of symbolic skills*, New York, Plenum, 1983.

¹⁷² J. Tafuri, *Nascere musicali. Percorsi per educatori e genitori*, Torino, EDT, 2007, p. 53.

¹⁷³ G. Sellari, M. G. Bellia, M. Baroni, *La percezione della forma musicale nei bambini*, in «RATM», n° 17, 2011, pp. 203-18.

Tale abilità, anche se da questa definizione potrebbe sembrare evoluta e quindi appannaggio esclusivo di menti superiori, è in realtà comune alla maggior parte degli individui fin dalla primissima infanzia: un bambino di pochi mesi è in grado di battere un ritmo, di muoversi al suono della musica o, nel caso in cui abbia iniziato la fase di lallazione musicale (*musical babbling*), di inventare una sua melodia¹⁷⁴. D'altronde alcune competenze musicali si sviluppano già nella vita prenatale. L'orecchio ad esempio inizia a funzionare intorno alla ventiquattresima settimana di gestazione quando il feto è immerso nel bagno sonoro intrauterino¹⁷⁵. A questi stimoli, anche se filtrati dal liquido amniotico, reagisce con variazioni del battito cardiaco e con movimenti delle palpebre, del capo, degli arti e del tronco¹⁷⁶. Sarà proprio questa esperienza che condizionerà il suo sviluppo psichico e che stabilirà la prima forma di scambio e di legame con l'ambiente circostante, sia fisico e sia umano. Secondo alcune ricerche condotte sul comportamento neonatale

¹⁷⁴ E. E. Gordon, *op. cit.*; J. A. Sloboda, *La mente musicale*, Bologna, il Mulino, 1998; J. Tafuri, *op. cit.*; F. Delalande (a c. di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, Milano, Franco Angeli, 2009.

¹⁷⁵ J. P. Lecanuet, «L'expérience auditive prénatale», in I. Deliège e J. A. Sloboda (a c. di), *Naissance et développement du sens musical*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995, pp. 7-38.

¹⁷⁶ J. Feijoo, «Le Foetus, Pierre et le Loup», in E. Herbinet e M. C. Busnel (a c. di), *L'Aube du sens*, Paris, Stock, 1981, pp. 192-209.

sembrerebbe che, a partire dal settimo mese di gravidanza, si possano rintracciare nel feto anche alcune forme di apprendimento e memoria nei confronti di messaggi musicali¹⁷⁷. L'ipotesi più accreditata è che tutti nasciamo musicali, nel senso che tutti riceviamo una dotazione genetica alla musica. Le successive abilità musicali dipendono da numerosi fattori, primi fra tutti un ambiente stimolante, capace di alimentare e rinnovare l'interesse, e una buona educazione che, senza imposizioni, incoraggi il bambino ad assorbire la cultura musicale alla quale viene esposto. Attraverso quindi un processo di acculturazione fin dai primi giorni di vita è possibile incidere profondamente sulle capacità di capire e apprendere la musica di ciascun individuo. A tale proposito si sostiene che in pazienti affetti da forme congenite di amusia (deficit nella percezione della musica) ci sia un legame tra la malattia e la mancanza di ascolto musicale durante la prima infanzia, specie in genitori amusici¹⁷⁸. Ciononostante negli anni

¹⁷⁷ S. C. Woodward, *The transmission of music into human uterus and the response to music of the human fetus and neonate*, doctoral dissertation, University of Cape Town, 1992; P. E. Wilkin, *A comparison of fetal and newborn responses to music and sound stimuli, with and without daily exposure to a specific piece of music*, in «Bulletin of the Council for Research in Music Education», n° 27, 1996, pp. 163-9.

¹⁷⁸ I. Peretz, S. Belleville, F-S. Fontaine, *Dissociations entre musique et langage après atteinte cérébrale: un nouveau cas d'amusie sans aphasie*, in «Revue canadienne de psychologie expérimentale», 51/4, 1997, pp. 354-67; I. Peretz, *op. cit.*

Novanta Peretz e Gagnon¹⁷⁹ scoprirono, con loro grande sorpresa, che alcuni soggetti divenuti amusici da lesioni cerebrali erano comunque in grado di apprezzare e di formulare giudizi emozionali sulla musica.

Oltre che da fattori ambientali, il rendimento è una realtà esteriore che dipende dall'apprendimento in relazione alle attitudini, ossia alle capacità potenziali di ciascun individuo. Tuttavia uno scarso risultato in ambito musicale è spesso attribuibile alla mancanza di pratica, di motivazione e di approvazione sociale, piuttosto che a patologie ereditarie che infatti risultano essere diffuse su una ristretta percentuale di persone stimabile intorno al 4/5%.

Al di là delle singole capacità, la musica riveste inoltre un ruolo di primaria importanza nel trattamento di particolari disturbi (disfonie, depressione ecc.) o sindromi (Parkinson, Alzheimer, Williams-Beuren, Asperger ecc.) e nella formazione e sviluppo di abilità generali¹⁸⁰. Un'esperienza musicale precoce può ad esempio diventare uno strumento di crescita straordinario a sostegno di tutte quelle competenze corporee, motorie, percettive,

¹⁷⁹ I. Peretz, L. Gagnon, *Dissociation between recognition and emotional judgement for melodies*, in «Neurocase», n° 5, 1999, pp. 21-30.

¹⁸⁰ O. Sacks, *Musicofilia*, Milano, Adelphi, 2008.

affettive e relazionali, espressive, comunicative, creative e cognitive che sono alla base del normale processo di sviluppo di ciascun individuo. Fare musica fin dalla primissima infanzia significa avvalersi di uno dei veicoli primari nella costruzione del mondo intellettuale e affettivo della persona, ma significa allo stesso tempo preservare il bambino da una serie di fattori scatenanti che nel corso degli anni minacciano il suo modo di relazionarsi con l'ambiente esterno. La voce per esempio è una forma espressiva di comportamento e come tale va educata fin dalla nascita¹⁸¹. Ecco perché prevedere programmi di prevenzione in ambito pediatrico può risultare, in un'epoca come quella attuale in cui prevale il progresso con i suoi stress acustici e vocali, utile se non indispensabile.

Dal momento quindi che tutti nasciamo con una dotazione genetica alla musica, fatta eccezione per quelle rare patologie congenite quali l'amusia, le nostre abilità musicali dipendono dal livello di attitudine iniziale, dall'ambiente in cui siamo immersi fin dalla vita intrauterina e dalle attività educative in grado di potenziare il nostro livello di intelligenza musicale di partenza.

¹⁸¹ G. Sellari, L. Sellari, G. Benfari, «Musica e riabilitazione della voce nella terapia delle disfonie infantili», in M. Baroni (a c. di), *L'insegnamento come scienza. Ricerche sulla didattica della musica*, Bologna, LIM, 2009, pp. 137-48.

Numerosi studi sulle capacità precoci dei giovani musicisti¹⁸², hanno constatato l'importanza delle attività di tipo musicale (suonare, cantare, danzare ecc.) svolte dai genitori, o dagli educatori, a partire dalla nascita. Questa pratica esercita una forte influenza nell'apprendimento e molto spesso produce già all'inizio dell'età scolare profonde differenze e dislivelli nelle abilità musicali. Anche se l'attitudine per la musica sembra essere una caratteristica universale negli uomini, il produrre o ascoltare musica è legato a fattori emotivi e motivazionali che dipendono strettamente dal grado di piacevolezza o meno delle prime esperienze e al raggiungimento di determinati successi. Nell'apprendimento linguistico il bambino inizia a costruire il proprio vocabolario personale attraverso l'interazione con i genitori e con l'ambiente circostante. Questo processo di acculturazione ha inizio intorno al sesto mese di gravidanza quando l'apparato uditivo è in fase di sviluppo. Il riconoscimento in utero della voce materna cantata e parlata è alla base della

¹⁸² M. J. A. Howe, J. A. Sloboda, *Young musicians' accounts of significant influences in their early lives: I. the family and the musical background*, in «British Journal of Music Education», n° 8, 1991, pp. 39-52; J. A. Sloboda, M. J. A. Howe, *Biographical precursors of musical excellence: an interview study*, in «Psychology of Music», n° 19, 1991, pp. 3-21; M. J. A. Howe, J.W. Davidson, D. G. Moore, J. A. Sloboda, *Are there early childhood signs of musical ability?*, in «Psychology of Music», n° 23, 1995, pp. 95-107.

successiva «relazione simbiotica di scambio»¹⁸³ mediante la quale il neonato crea il suo universo affettivo e umano. L'empatia madre-bambino si sviluppa quindi dapprima attraverso il sistema uditivo rispetto a quello visivo, per cui il neonato impara presto a riconoscere e a reagire alla voce materna percependone sia l'intonazione, sia il timbro. Un ruolo importante per accompagnare questo percorso evolutivo è svolto dalle ninne nanne attraverso le quali le madri forniscono al bambino

il senso di essere e di un sé collocato nel proprio corpo (...) L'attualità delle ninne nanne è correlata alla loro capacità di consolidare ulteriormente il legame affettivo tra madre e bambino, al procurare ad entrambi sensazioni piacevoli ed, infine, al favorire il mantenimento di un rapporto di continuità con la tradizione¹⁸⁴.

Durante il primo anno di vita, come è noto, i bambini sono particolarmente sensibili ai mutamenti ambientali¹⁸⁵; ne consegue

¹⁸³ M. Imberty, «La musica e il bambino», in J.-J. Nattiez (a c. di), *Enciclopedia della musica*, Milano, Einaudi, 2002, pp. 477-95.

¹⁸⁴ A. M. Disanto, I. Petruccelli, *L'attualità delle ninne nanne*, in «Quale psicologia», n° 26, 2005, p. 10.

¹⁸⁵ J. Kagan, M. Lewis, *Studies of attention in the human infant*, in «Merrill-Palmer Quarterly Behavioral Development», n° 11, 1965, pp. 95-127.

che ogni suono nuovo, o insolito, cattura la loro attenzione. Le ricerche di Chang e Trehub¹⁸⁶ indicano che già a cinque mesi sono sensibili alle strutture sequenziali e ai cambiamenti ritmici. Usando gli organi fonoarticolatori, il bambino è in grado di produrre suoni di varia natura come la tosse, i gorgoglii e il pianto. Il successivo sviluppo dell'apparato uditivo intorno ai tre mesi gli permette di ascoltare i suoni che lui stesso produce e, attraverso il suo *feedback* acustico, di modificarli quando necessario. Intorno ai due/sei mesi è in grado di imitare i modelli vocali proposti e assorbiti quotidianamente dall'ambiente circostante. Ha inizio così la fase di lallazione e la comparsa di prime manifestazioni cantate (*musical babbling* o *lallazioni musicali*) con variazioni in altezza e glissati micro tonali e prive di variabilità fonemica perché intonate di frequente su un'unica vocale¹⁸⁷. Questa fase, in cui il bambino riproduce una serie di suoni anche estranei alla lingua materna, ma comunque percepiti dall'ambiente sonoro circostante¹⁸⁸, si prolunga fino agli 8/9 mesi,

¹⁸⁶ H. Chang, S. E. Trehub, *Auditory processing of relational information by young infants*, in «Journal Experimental Child Psychoogy», n° 24, 1977a, pp. 324-31; H. Chang, S. E. Trehub, *Infant's perception of temporal grouping in auditory patterns*, in «Child Development», n° 48, 1977b, pp. 1666-70.

¹⁸⁷ H. Moog, *The musical experience of the pre-school child*, London, Schott, 1976.

¹⁸⁸ T. G. R. Bower, *Le Développement psychologique de la première enfance*, Bruxelles, Mardaga, 1978.

periodo in cui il bambino impara a rispettare l'alternanza dei turni (*turn-taking*) e a prepararsi al successivo sviluppo conversazionale.

Prima dell'inizio del secondo anno di vita, i bambini sono spesso in grado di associare determinati gesti con la musica all'ascolto delle *canzoni d'azione*¹⁸⁹. Soltanto a partire da questa età si può parlare di comunicazione intenzionale: il bambino diventa cosciente delle sue capacità comunicative e di relazione con l'ambiente esterno. Le acquisizioni di tipo vocale, gestuale e cognitivo nel primo anno di vita, precedono la fonazione delle prime parole favorendo lo sviluppo della *sincronia interazionale* evidenziata e osservata da Condon e Sander¹⁹⁰ già nei neonati di circa dodici ore. Si tratta di tutte quelle serie di movimenti spesso inconsci che accompagnano il discorso e che permettono una comunicazione più efficace e quindi meno disturbata. Il linguaggio con le sue caratteristiche morfologiche e sintattiche si articola solo verso i quattro/cinque anni di età. I successivi sviluppi e soprattutto l'inserimento scolastico (istruzione formale)

¹⁸⁹ H. Moog, *op. cit.*

¹⁹⁰ W. S. Condon, L. W. Sander, *Neonate movement is synchronized with adult speech. Interactional participation and language acquisition*, in «Science», n° 183, 1974, pp. 99-101.

permetteranno al bambino di acquisire nuove conoscenze come il lessico e l'enciclopedia.

In qualsiasi processo di apprendimento la fase iniziale di ascolto riveste un'importanza fondamentale per la percezione delle informazioni. A qualsiasi sollecitazione vocale o sonora è importante far seguire momenti di silenzio affinché il bambino elabori gli stimoli percepiti e incominci a rispettare l'alternanza nell'eloquio. Questa esperienza iniziale permette al bambino di sviluppare la consapevolezza e il pensiero musicale o, come direbbe Edwin Gordon, l'«*audiation*» ovvero la capacità di sentire dentro di sé e di comprendere mentalmente il suono anche se non fisicamente presente nell'ambiente: «il pensiero sta alla parola come l'*audiation* sta alla musica»¹⁹¹. La varietà, la ripetizione e la complessità delle proposte sonore e linguistiche offrono al bambino la possibilità di costruire un vocabolario il più ricco e completo possibile. Così come il neonato viene linguisticamente esposto a stimoli differenti (si pensi ad esempio non solo agli ambienti più propriamente colti, ma anche alle forme di bilinguismo), è importante che anche le sollecitazioni di tipo musicale non siano povere e semplici, perché uno dei passi fondamentali dell'apprendimento è imparare dalle differenze. Le

¹⁹¹ E. E. Gordon, *op. cit.*, p. 29.

capacità discriminatorie si affinano quindi solo attraverso la possibilità di mettere in relazione parametri diversi. Un educatore musicale, durante la prima fase di apprendimento, quella che Gordon definisce «guida informale»¹⁹², agisce come un *genitore musicale* cantando melodie e ritmi e muovendosi in modo fluente seguendo il flusso energetico della musica. Ai bambini non viene data nessuna consegna, ma semplicemente di *essere* e di *ascoltare*. Dopo aver assorbito le informazioni attraverso la semplice esposizione alla musica senza nessuna imposizione da parte dell'adulto, le elabora nel rispetto dei suoi tempi con l'obiettivo di uscire allo scoperto solo quando si sentirà pronto a farlo, dapprima con risposte casuali e in un secondo momento con risposte intenzionali (*fase di acculturazione*). La manifestazione più evidente che si verifica dopo il primo anno è la comparsa del canto spontaneo, la cui caratteristica principale è l'utilizzo di altezze tonali *discrete* e *stabili*. Con l'approssimarsi del secondo anno di vita, i bambini aumentano le esplorazioni vocali attraverso l'utilizzo di intervalli (anche se ancora del tutto approssimativi) sempre più ampi come le quarte e le quinte. Questa continua sperimentazione fa sì che i canti spontanei diventino più lunghi tra i due e i tre anni quando le invenzioni cominciano a mostrare un'organizzazione interna più accurata:

¹⁹² Ivi, pp. 12-5.

a due anni e mezzo, sembra che il bambino abbia assimilato il concetto in base a cui la musica va costruita attorno a un piccolo insieme prefissato di intervalli di altezze e che una sua pietra angolare è la ripetizione di configurazioni di intervalli e di ritmi. Quel che non arriva ad afferrare è la necessità di una struttura gerarchica che governi queste configurazioni, indicando direzione e conclusione. In generale una caratteristica dei canti dei bambini di questa età è l'essere "privi di meta": possono andare e venire lungo la musica che producono, senza alcun senso di fine. La decisione di fermarsi è in larga misura arbitraria¹⁹³.

Durante questa particolare fase di apprendimento, i bambini sviluppano la capacità di imitare determinate sezioni di canzoni ascoltate in precedenza ripetendo soprattutto le parole più importanti. Successivamente, intorno ai tre anni, i bambini iniziano l'estrazione delle caratteristiche ritmiche e tonali dei canti appartenenti alla loro cultura¹⁹⁴ a cui seguirà la capacità di ripetere intere canzoni. Ciò che riescono a padroneggiare tra i tre e i quattro anni è il ritmo e il contorno delle altezze, ma non ancora la capacità di riprodurre precisamente gli intervalli e di

¹⁹³ J. A. Sloboda, *La mente musicale*, Bologna, il Mulino, 1998, pp. 314-5.

¹⁹⁴ H. Gardner, D. Wolf, *op. cit.*

mantenere la tonalità mentre cantano. A poco a poco i bambini cominciano a dare risposte musicalmente corrette o a proporre piccole frasi improvvisate fino al raggiungimento di una buona coordinazione tra respiro, movimento, intonazione e ritmo dando così vita a vere e proprie conversazioni musicali con i loro interlocutori. Del tutto originale è la comparsa, intorno ai quattro anni, delle *canzoni potpourris* inventate attraverso la collazione di diversi frammenti melodici appartenenti a canzoni diverse precedentemente ascoltate¹⁹⁵. Solo a partire dai cinque anni la maggior parte dei bambini riescono a riprodurre con un certo grado di accuratezza i canti familiari e le cantilene infantili. Siamo passati dalla *fase di imitazione* alla *fase di assimilazione* in cui il bambino è in grado di esprimere competenze che ormai gli appartengono. La maggior consapevolezza delle proprie capacità intorno ai cinque anni risulta però essere la causa principale della drastica riduzione nella frequenza delle canzoni spontanee dovuta principalmente alla necessità dei bambini di non commettere errori e di risultare più precisi nelle esecuzioni. Il loro interesse verso le ripetizioni esatte, ad esempio, evidenzia l'esigenza di padroneggiare accuratamente tutto ciò che fanno, che è in linea con quanto affermato da Gardner e Wolf¹⁹⁶ riguardo all'«onda di

¹⁹⁵ H. Moog, *op. cit.*

¹⁹⁶ H. Gardner, D. Wolf, *op. cit.*

simbolizzazione» che accompagna i bambini da una fase di «corrispondenza topologica», in cui i rapporti di forma e grandezza sono approssimativi (ad esempio disegnare le mani senza prestare attenzione al numero delle dita), a una «corrispondenza digitale», caratterizzata da una ricerca dell'esattezza della qualificazione e della classificazione (ad esempio disegnare le mani con il giusto numero di dita).

L'acculturazione musicale durante il periodo prenatale e l'età prescolare è pertanto una condizione indispensabile e di estrema importanza per il potenziamento dell'intelligenza musicale. Senza questa fase, infatti, le zone cerebrali implicate nell'apprendimento della musica non verrebbero stimulate adeguatamente e ciò provocherebbe il dirottamento delle attività neuronali verso altri sistemi sensoriali con un inevitabile e conseguente depotenziamento delle abilità musicali. Diversamente, dopo un'idonea formazione musicale di base, è possibile avviare il bambino all'istruzione della musica anche attraverso l'approccio a uno strumento tradizionale, senza peraltro tralasciare l'importanza di una continua esplorazione sonora e dell'accrescimento delle attività creative. È infatti auspicabile che anche in questa fase successiva il bambino impari a conoscere, attraverso la pratica alla musica, le numerose possibilità espressive non solo dello strumento prescelto, ma anche del

proprio corpo in movimento e della voce. Quest'ultima, in particolare, rappresenta senz'altro uno degli elementi più preziosi e identificativi del nostro essere, nonché la via più diretta ed efficace per lo sviluppo di una *mente musicale*. Educare a una voce eufonica è inoltre un requisito indispensabile per ridestare in ciascun individuo un atteggiamento estetico e stimolare a una qualità poetica dell'esistenza.

Bibliografia

Bower, T. G. R., *Le Développement psychologique de la première enfance*, Bruxelles, Mardaga, 1978.

Chang, H., Trehub, S. E., *Auditory processing of relational information by young infants*, in «Journal Experimental Child Psychoogy», n° 24, 1977a, pp. 324-31.

Chang, H., Trehub, S. E., *Infant's perception of temporal grouping in auditory patterns*, in «Child Development», n° 48, 1977b, pp. 1666-70.

Condon, W. S., Sander, L. W., *Neonate movement is synchronized with adult speech. Interactional participation and language acquisition*, in «Science», n° 183, 1974, pp. 99-101.

Disanto, A. M., Petruccelli, I., *L'attualità delle ninne nanne*, in «Quale psicologia», n° 26, 2005, pp. 3-45.

Delalande, F. (a c. di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, Milano, Franco Angeli, 2009.

Feijoo, J., «Le Foetus, Pierre et le Loup», in E. Herbinet e M. C. Busnel (a c. di), *L'Aube du sens*, Paris, Stock, 1981, pp. 192-209.

Gardner, H., *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erikson, 2005.

Gardner, H., Wolf, D., «The waves and streams of symbolization», in R. Roges e J. S. Sloboda (a c. di), *The Acquisition of symbolic skills*, New York, Plenum, 1983.

Geroldi, C., Metitieri, T., Binetti, G., Zanetti, O., Trabucchi, M., Frisoni, G.B., *Pop music and frontotemporal dementia*, in «Neurology», n° 55, 2000, pp. 1935-36.

Gordon, E. E., *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GIA, 1990.

Howe, M. J. A., Sloboda, J. A., *Young musicians' accounts of significant influences in their early lives: I. the family and the musical background*, in «British Journal of Music Education», n° 8, 1991, pp. 39-52.

Howe, M. J. A., Davidson, J.W., Moore, D. G., Sloboda, J. A., *Are there early childhood signs of musical ability?*, in «Psychology of Music», n° 23, 1995, pp. 95-107.

Kagan, J., Lewis, M., *Studies of attention in the human infant*, in «Merrill-Palmer Quarterly Behavioral Development», n° 11, 1965, pp. 95-127.

Imberty, M., «La musica e il bambino», in J.-J. Nattiez (a c. di), *Enciclopedia della musica*, Milano, Einaudi, 2002, pp. 477-95.

Lecanuet, J. P., «L'expérience auditive prénatale», in di I. Deliège e J. A. Sloboda (a c. di), *Naissance et développement du sens musical*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995, pp. 7-38.

Miller, L., *Musical Savants. Exceptional Skill in the Mentally Retarded*, Hillsdale (N. J.), Erlbaum, 1989.

Miller, L., Cummings, J., Mishkin, F., Boone, K., Prince, F., Ponton, M., Cotman, C., *Emergence of artistic talent in frontotemporal dementia*, in «Neurology», n° 51, 1998, pp. 978-82.

Moog, H., *The musical experience of the pre-school child*, London, Schott, 1976.

Peretz, I., *La musica e il cervello*, in *Enciclopedia della Musica*, vol. 9, Torino, Einaudi, 2002, pp. 241-70.

Peretz, I., Belleville, S., Fontaine, F-S., *Dissociations entre musique et langage après atteinte cérébrale: un nouveau cas d'amusie sans aphasie*, in «Revue canadienne de psychologie expérimentale», 51/4, 1997, pp. 354-67.

Peretz, I., Gagnon, L., *Dissociation between recognition and emotional judgement for melodies*, in «Neurocase», n° 5, 1999, pp. 21-30.

Sacks, O., *Musicofilia*, Milano, Adelphi, 2008.

Sellari, G., Bellia, M. G., Baroni, M., *La percezione della forma musicale nei bambini*, in «RATM», n° 17, 2011, pp. 203-18.

Sellari, G., Sellari, L., Benfari, G., «Musica e riabilitazione della voce nella terapia delle disfonie infantili», in M. Baroni (a c. di), *L'insegnamento come scienza. Ricerche sulla didattica della musica*, Bologna, LIM, 2009, pp. 137-48.

Sloboda, J. A., *La mente musicale*, Bologna, il Mulino, 1998.

Sloboda, J. A., Howe, M. J. A., *Biographical precursors of musical excellence: an interview study*, in «Psychology of Music», n° 19, 1991, pp. 3-21.

Tafuri, J., *Nascere musicali. Percorsi per educatori e genitori*, Torino, EDT, 2007.

Treffert, D., *Extraordinary People. Understanding Savants Syndrome*, New York, Harper & Row, 1986.

Wieser, H. C., Hungerbühler, H., Siegel, A., Buck, A., *Musicogenic epilepsy review of the literature and case report with ictal single photon emission computed tomography*, in «Epilepsia», n° 38, 1997, pp. 200-7.

Wilkin, P. E., *A comparison of fetal and newborn responses to music and sound stimuli, with and without daily exposure to a*

specific piece of music, in «Bulletin of the Council for Research in Music Education», n° 27, 1996, pp. 163-9.

Woodward, S. C., *The transmission of music into human uterus and the response to music of the human fetus and neonate*, doctoral dissertation, University of Cape Town, 1992.

L'esercizio della forma: la missione dell'università secondo Ortega Y Gasset

di **Valentina D'Ascanio**

Nel 1930, invitato a intervenire sulla riforma dell'università spagnola, Ortega y Gasset propone un'analisi che coniuga una più ampia diagnosi storica e politica con la riflessione sul mandato etico e sociale assegnato all'insegnamento superiore e all'educazione. Pubblicato col titolo *La missione dell'università* e divenuto uno dei saggi più noti del filosofo madrileno, tale intervento, per la ricchezza dei temi e per le implicazioni in esso presenti, ha costituito una voce significativa nel dibattito sul ruolo dell'università, nonostante gli anni trascorsi siano stati caratterizzati da profondi e capillari mutamenti in ambito educativo.

Con l'intento di vagliare la possibile ricchezza di tale eredità, si è scelto di prendere in esame il concetto di *essere in forma*, centrale nel pensiero di Ortega e da lui impiegato per indicare e riassumere la maniera in cui l'università sarebbe potuta uscire dalla crisi in cui versava, così assumendo il proprio ruolo in

quella che appariva come un'urgente riforma del pensiero, sì necessaria per rispondere e far fronte alle vicissitudini della Spagna, ma non meno ineludibile per un'Europa ancora ferita e vieppiù disorientata. La prima parte del presente contributo delinea la cornice storica e culturale che ha visto sorgere, nella penisola iberica, un'accesa interrogazione su senso e fini dell'insegnamento superiore per poi, nella seconda parte, descrivere e riflettere criticamente sulla *forma* che, secondo Ortega, l'università ha perso e che è chiamata a trovare e raggiungere se vuole tornare a svolgere la sua vera missione istituzionale.

L'orizzonte e l'uomo: la Spagna di Ortega

Quando Ortega tiene la sua conferenza, per l'università è da poco terminato un periodo caratterizzato da una serie d'interventi legislativi che ne hanno minato le già fragili fondamenta

¹⁹⁷, come si può evincere dalla ricostruzione: infatti, sotto la dittatura del generale Miguel Primo de Rivera, salito al potere nel

¹⁹⁷ L'inizio della crisi dell'università spagnola risale al XVII secolo, quando terminato il noto "Siglo de Oro", è cominciata una progressiva perdita della produzione intellettuale, dovuta alla proibizione di studiare fuori dalla Spagna e di far arrivare testi stranieri. Come afferma E. Lafuente Ferrari, «desde el siglo XVII la Universidad está cerrada a

1923, sono introdotte una serie di «restricciones en la libertad docente así como en la autonomía académica y administrativa de los centros»¹⁹⁸ e mirate azioni di controllo sull'attività didattica e amministrativa. A fare da miccia a questa situazione non poco esplosiva, è il Decreto Legge del 19 maggio del 1928 che, all'art. 53, sancisce il riconoscimento e l'equiparazione degli studi secondari condotti nei centri privati, tra i quali i *Colegios de*

todo lo que sea realmente la cultura moderna. Es fuera de la Universidad donde se ensayan algunos intentos de modernización de nuestra cultura (...). La Universidad estaba enquistada en un mandarinismo en forma y vicios seculares, que representaban sobre todo los colegios mayores, con una absoluta cerrazón de espíritu a la novedad de su tiempo». La situazione non migliorò se si considera che l'attuazione del primo piano universitario avvenne nel 1807, anno di quella Guerra d'Indipendenza che non permise alla Spagna di «sacar los frutos que el siglo XVIII hubiera podido sembrar». Così, nel XIX secolo, accadeva «que los catedráticos muchas veces no fueran ni licenciados; nombrados interiormente, prolongaban su estancia en las cátedra, como es de suponer, con escaso fruto para los alumnos». In E. Lafuente Ferrari, *Los antecedentes de la Universidad española del siglo XX*, in AA. VV. *La Universidad*, Madrid, Ciencia Nueva, 1969, pp. 25-32, p. 26. Inoltre, si assiste a un'evidente centralizzazione, la quale dà luogo a un'università burocratizzata, soggetta a un marcato interventismo da parte dello Stato e non in grado di fornire un'adeguata preparazione tecnica e professionale. Nel tentativo di rinnovare l'università spagnola, e più in generale di uscire dal ritardo culturale che contraddistingueva la Spagna, nel 1876, su iniziativa di Francisco Giner de los Rios è fondata la *Institución Libre de Enseñanza*, un centro educativo, ispirato ai principi del krausismo, movimento filosofico che, tra il XIX e il XX secolo, rappresenta «un tentativo di rinnovamento liberale, di impronta razionalistica, che mira a collocare la Spagna nell'alveo della cultura europea». Seguendo quindi il razionalismo armonico krausista, la *Institución Libre de Enseñanza* si imporrà come un centro di cultura laica che raccoglierà un nutrito gruppo di intellettuali che avranno un peso decisivo nel tentativo di riformare le istituzioni educative e la Spagna. In A. Mariani, *Nel "krausismo spagnolo"*, in F. Cambi, A. Bugliani, A. Mariani, *Ortega y Gasset e la Bildung. Studi critici*, Milano, Edizioni Unicopli, 2007, pp. 69-90, p. 69. Inoltre, cfr. S. Giberstein de Rovinski, *Concepto de universidad en José Ortega y Gasset*, in «Revista de Filosofía», Universidad de Costa Rica, E, 22, 1968, pp. 261-296.

¹⁹⁸ F. Vicente Jara, Á. González Hernández, *Concepto y misión de la universidad. De Ortega y Gasset a la reforma universitaria del nacional-catolicismo*, in «Revista Española de Educación Comparada», 8, 2002, pp. 137-173, p. 137.

Deusto, retti dai Gesuiti, e *El Escorial*, guidato dagli Agostiniani. Tali misure provocarono un'ondata di proteste da parte degli studenti e dei professori, a cui il Governo rispose reprimendo con la forza la rivolta studentesca e privando della cattedra i docenti più esplicitamente critici verso l'ingerenza della politica nella vita accademica¹⁹⁹. Tra questi figurava anche Ortega, il quale, titolare della cattedra di Metafisica all'Università di Madrid dal 1910, non mancò di far sentire la sua voce e di prendere una posizione netta e ferma: sospeso dall'insegnamento nel 1929, non volle riprendere la sua carica istituzionale scegliendo di tenere il corso di lezioni *Qué es filosofía?* «en la profanidad de un teatro»²⁰⁰,

¹⁹⁹ In particolare, il Decreto Legge del 19 maggio del 1928 riportava: «Los Catedráticos gozaran de plena libertad pedagógica en el desempeño de sus funciones docentes para la exposición, análisis y crítica de doctrinas, teorías y opiniones (...) sin que le sea lícito atacar los principios básicos sociales, que son fundamento de la constitución del país, ni a su forma de Gobierno, ni a los Poderes, ni Autoridades; castigándose con las sanciones procedentes las infracciones de este precepto, ya gubernativamente por las autoridades académicas o bien por los Tribunales de Justicia, según la índole y gravedad del caso». In Decreto-Ley 19 de mayo 1928, art. 73, *Gaceta de Madrid*, 21 de mayo.

²⁰⁰ J. Ortega y Gasset, *Qué es filosofía?* (1930), in Id., *Obras Completas*, vol. VII, Madrid, Alianza Editorial-Revista de Occidente, 1983, pp. 275-438, p. 275. Ortega si riferisce al teatro Barceló di Madrid dove tenne la serie di lezioni che furono seguite da un vasto pubblico. In riferimento all'affermazione, essa può essere pienamente compresa se si considera che per Ortega la filosofia rappresenta quel sapere radicale che può soddisfare la sete di conoscenza dell'uomo e che, in quanto occupazione teoretica, contraddistingue l'uomo "nobile" che la giudica un'attività indispensabile per avere una vita qualitativamente umana. Facendo proprie le analisi di Max Scheler sulla sociologia del sapere, anche il filosofo spagnolo ribadisce la supremazia, esemplarità e l'autenticità del sapere filosofico rispetto alle altre scienze, le quali necessitano della filosofia. A tale riguardo, occorre considerare che, negli anni Trenta, la crisi dei fondamenti aveva rimesso in discussione gli assunti alla base delle scienze esatte, compresi quelli della fisica, e mostrato la necessità di una riflessione filosofica; a ciò è da aggiungere che il ritorno verso la filosofia, dopo che questa era stata ridotta alla sola epistemologia,

così «suscitando l'entusiasmo dei suoi studenti e di tutti gli intellettuali progressisti che mordevano il freno sotto la dittatura»²⁰¹. Insieme, le agitazioni studentesche²⁰², diffuse in tutta la Spagna, e l'impegno attivo dei professori contennero la pressione governativa non solo riuscendo a ottenere la cancellazione del suddetto articolo, ma anche contribuendo alle dimissioni di Primo de Rivera, avvenute nel gennaio del 1930²⁰³. Se si considera che la conferenza sulla riforma dell'università ebbe luogo nell'ottobre dello stesso anno, quando la dittatura era finita e la Monarchia vicina al tramonto, è facile comprendere il

segnalava il superamento dell'apogeo del positivismo e il bisogno di guardare alla conoscenza filosofica, in particolare alla metafisica, per affrontare lo studio dell'uomo. Cfr. M. Scheler, *Die Wissensformen und die Gesellschaft. Probleme einer Soziologie des Wissens*, in *Gesammelte Werke*, t. VIII, Bern und München, 1960.

²⁰¹ L. Pellicani, *Introduzione*, in José Ortega y Gasset, *Scritti politici*, a c. di L. Pellicani e A. Cavicchia Scalamonti, Torino, Unione Tipografica-Editrice Torinese, 1979, pp. 9-105, p. 20.

²⁰² Cfr. AA. VV. *La Universidad*, cit.; D. Jato Miranda, *La rebelión de los estudiantes. Apuntes para una historia del alegre S.E.U.*, Madrid, Ariel, 1953; P. Laín Entrelago, *El problema de la Universidad. Reflexiones de urgencia*, Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1968.

²⁰³ Vale la pena aggiungere che, l'anno seguente, nel 1931, le università «fueron los centros principales que llevaron a la caída de la Monarquía» retta da Alfonso XIII. S. Giberstein de Rovinski, *op. cit.*, p. 262. Inoltre, un ruolo importante ebbe lo stesso Ortega con *El error Berenguer* (1930), un articolo molto duro, la cui frase conclusiva, «*Delenda est Monarchia*», non lasciava spazio a fraintendimenti. Per richiedere e sostenere il passaggio alla Repubblica, Ortega fondò con Gregorio Marañón e Perez de Ayala, il 10 febbraio 1931, la *Agrupación al Servicio de la República*, un movimento di intellettuali liberali che, pur di appoggio al partito socialista, manteneva la totale autonomia di giudizio e libertà d'azione. Secondo Armando Savignano, gli anni dal 1919 al 1932 vedono «un accentuato impegno militante» da parte di Ortega, impegno che avrà termine con lo scioglimento della *Agrupación* a seguito della crisi di legittimità che stava vivendo la Repubblica e della mancanza di soluzioni progressiste per contrastare le polarizzazioni ideologiche e gli estremismi. In A. Savignano, *J. Ortega y Gasset, La ragione vitale e storica*, Firenze, Sansoni Editore, 1984, p. 222.

tono ottimistico di Ortega, il quale, rivolgendosi ai giovani presenti, «venuti alla vita in una contingenza magnifica per i destini spagnoli, quando l'orizzonte si apre e molte, molte grandi cose diventano possibili»²⁰⁴, li spronava a lavorare insieme per realizzare finalmente una università come «deve e può essere»²⁰⁵.

L'invito a guardare al futuro va di pari passo con l'amara constatazione del fallimento delle passate riforme e del conseguente stato attuale delle università, «macchine malconce»²⁰⁶, specchi dell'arretratezza culturale e dell'inefficiente azione della classe politica spagnola.

A tale riguardo, le parole del filosofo sono illuminanti:

Il male radicale delle cose spagnole, sia che si tratti dello Stato, o dell'Università, può essere chiamato coi nomi più diversi, ma se si cerca l'apice di tale radice, ciò da cui tutto il resto deriva ed emerge, ci imbattiamo in qualcosa a cui si addice un solo nome adeguato: la grossolanità²⁰⁷.

²⁰⁴ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, Napoli, Guida Editori, 1991 [1930], p. 29.

²⁰⁵ *Ibidem*.

²⁰⁶ *Ibidem*.

²⁰⁷ *Ivi*, p. 32.

L'enfasi, la forza e la *verve* polemica che animano tale giudizio sono mosse, potrebbe esser detto, dal sentire e dal sapere che la lotta contro quella che agli occhi dell'Autore appariva una malsana grossolanità è il proprio *destino* e la propria *missione*. Una lotta intrapresa da giovane, quando «senza storia né leggenda»²⁰⁸, era già consapevole che la Spagna rappresentava il problema prioritario e sostanziale, un problema la cui natura non era tanto politica ma primariamente educativa. Per cancellare i particolarismi e le divisioni interne²⁰⁹, così da costruire lo Stato,

²⁰⁸ J. Ortega y Gasset, *La pedagogia sociale come programma politico*, in Id., *Scritti politici*, cit., pp. 365-385, p. 365. La presentazione che Ortega fa di sé può essere compresa se si considera che la conferenza, dalla quale è stato tratto il suddetto saggio, è avvenuta il 12 marzo 1910, quando egli, nato nel maggio del 1883, stava per compiere ventisette anni. In tal periodo, terminati gli studi in Germania, i quali lasciarono una marcata impronta nella sua formazione, era prossimo a divenire titolare della cattedra di Metafisica presso l'Università di Madrid. Nonostante il suo pensiero sia ancora agli albori, in questo saggio sono affrontati quei temi sui quali il filosofo madrileno non smetterà mai di riflettere e di scrivere: l'equilibrio tra cultura e vita, la dimensione etico-sociale della pedagogia, nonché la situazione spagnola. Inoltre, la sua nota capacità oratoria, della quale si servirà come una vera e propria arma di seduzione e che è già evidente in questa occasione, porta a ritenere che la descrizione data di sé, nei primi momenti del discorso, sia anche uno studiato artificio retorico impiegato per conquistarsi la "benevolenza" dei presenti.

²⁰⁹ Nel 1989, con la perdita dei Paesi Bassi, del Milanesato, di Napoli e dei possedimenti coloniali di Cuba, Puerto Rico e delle Filippine, secondo Ortega, inizia per la Spagna un processo di disintegrazione, determinato dalla mancanza di un progetto di vita comune e dal venir meno della coesione sociale per cui il popolo si divide in compartimenti stagni, vale a dire in gruppi divisi e chiusi nel loro *particularismo*. Cfr. J. Ortega y Gasset, *España invertebrada. Bosquejo de algunos pensamientos históricos*, Madrid, Calpe, 1921; per un'analisi dei concetti di disintegrazione e particolarismo nel pensiero di Ortega, cfr. J. Marías, *Ortega. Las trayectorias*, Madrid, Alianza Universidad, 1983.

per combattere l'oscurantismo e il fanatismo²¹⁰, veleni della mentalità spagnola, è ineludibile, secondo Ortega, superare l'arretratezza intellettuale e uscire dall'isolamento culturale portando e facendo conoscere i frutti dell'Europa: il pensiero scientifico e filosofico, quello tedesco in particolare. Questa opera di acculturazione era quanto mai urgente a ragione di quella che il filosofo definiva «l'assenza dei migliori»²¹¹, vale a dire la mancanza di una classe in grado di dirigere e guidare il restante corpo sociale. Conseguenza diretta era la disarticolazione della società, da Ortega spiegata con un'efficace metafora:

Quando in un liquido si versano corpi solidi di densità differente, questi finiscono sempre per rimanere collocati all'altezza che corrisponde alla loro densità. Allo stesso modo, in ogni raggruppamento umano si produce spontaneamente una articolazione dei suoi membri secondo la differente densità vitale che possiedono²¹².

²¹⁰ Come sottolinea A. Mariani, «la fioritura del pensiero spagnolo – aperto e liberale – che si era sviluppata nel medioevo fino al primo terzo del XVII secolo, fu seguita da un declino dovuto essenzialmente all'autocrazia, al dogmatismo e all'inquisizione». In A. Mariani, *op. cit.*, p. 83.

Ancora nel XIX secolo, l'oscurantismo governa e condiziona l'insegnamento superiore, infiacchito da un piatto utilitarismo e preda del fanatismo delle varie congregazioni sostenute dalle classi privilegiate.

²¹¹ J. Ortega y Gasset, *Spagna invertebrata. Lineamenti di alcune riflessioni storiche*, in *Id., Scritti politici*, pp. 507-596, p. 556.

²¹² *Ivi*, p. 561. Il tema minoranze-masse, affrontato da Ortega già in questa opera, sarà alla base dell'analisi della situazione europea, seguente alla prima guerra mondiale, che il filosofo svilupperà nella nota opera *La ribellione delle masse*. È possibile, quindi,

L'assiduo impegno nella questione spagnola e l'attiva opera di divulgazione compiuta²¹³ fecero di Ortega il *praeceptor Hispaniae*²¹⁴, riconosciuto e apprezzato anche dagli intellettuali della nota generazione del '98²¹⁵, per via della sua solida

tracciare una linea di continuità tra le due opere, tuttavia, è altrettanto necessario riportare che il rapporto tra minoranze e masse è uno snodo teorico centrale nella riflessione socio-politica orteghiana presente sia nelle conferenze dei primi anni, come *Vieja y nueva política*, del 1914, sia in opere della maturità, quali *El hombre y la gente*. Cfr. J. Ortega y Gasset, *Vieja y nueva política* (1914), in Id., *Obras Completas*, Vol. I, cit., pp. 265-307; J. Ortega y Gasset, *El hombre y la gente* (1957), in Id., *Obras Completas*, Vol. VII, cit., pp. 71-271;

²¹³ Nato in una nota famiglia di giornalisti, Ortega ha fondato e collaborato con prestigiose riviste, nelle quali ha raccolto le sue conferenze e scritto numerosi articoli con l'intento di far conoscere al popolo ciò che accadeva in Spagna e in Europa. Tra le riviste sono da segnalare, *El Imparcial*, *El Sol*, nonché la *Revista de Occidente*, la quale diventerà la più prestigiosa rivista di filosofia e scienze umane dei paesi di lingua spagnola. Inoltre, nel 1918, in qualità di Direttore della *Biblioteca de las Ideas del Siglo XX*, favorirà la pubblicazione delle principali opere di Born, Einstein, Russell, Husserl, Scheler, Simmel, Spengler, Sombart, Freud e Jung. In ambito accademico, attorno alla sua personalità, si costituirà la nota *Escuela de Madrid* che riunirà alcuni tra i suoi allievi più noti, tra i quali María Zambrano, Joaquín Xirau e Julián Mariás. Inoltre, «quisiera poner de relieve el influjo educativo que Ortega tuvo en los países llamados del Cono Sur de Sudamérica (Argentina, Chile y Uruguay), donde se encuentra una comunidad de valores y sentires compartidos y donde su influencia se intensificará gracias a la radiación de varios miembros de la "Escuela de Madrid", exiliados a causa de la guerra civil española. Es, sin embargo, en Puerto Rico donde se percibe una mayor influencia. En su universidad se llevan a la práctica algunos de los planteamientos desarrollados en la obra (...) *Misión de la universidad*, y muchos de los escritos de Ortega han sido allí utilizados como texto de estudio». In J. Escámez Sánchez, *José Ortega y Gasset (1883-1955)*, in «Perspectiva: revista trimestral de educación comparada», París, UNESCO: Oficina International de Educación, vol. XXIII, n.º 3-4, 1993, pp. 808-821, p. 819.

²¹⁴ M. S. Dworkin, *General Editor's Foreword*, in R. McClintock, *Man and his circumstances. Ortega as educator*, New York, Teachers College Press, 1971, pp. VII-XII, p. VII.

²¹⁵ La generazione del '98 è così chiamata per il riferimento al 1898, anno in cui la Spagna perse le sue colonie ed entrò in una profonda crisi sociale, politica e culturale. Questo evento storico rappresentò l'orizzonte temporale e il fattore condizionante la vita

formazione teorica, della decisa personalità e delle doti di saggista e scrittore. Queste furono le armi con le quali, già dal primo decennio del Novecento, richiese a gran voce la *europización*²¹⁶, poiché «Europa= ciencia»²¹⁷ e se

El problema español es, ciertamente, un problema pedagógico [...], lo característico de nuestro problema pedagógico, es que necesitamos primero educar unos pocos hombres de ciencia, suscitar siquiera una sombra de preocupaciones científicas y que sin esta obra el resto de la acción pedagógica será vano, imposible, sin sentido²¹⁸.

di coloro che appartenevano a tale generazione, tra i quali figuravano: Unamuno, Baroja, Azorín Menéndez Pidal, Ganivet, Zuloaga, Manuel de Falla, Blasco Ibáñez. È questa la generazione che comincia ad aver coscienza dell'arretratezza culturale che contraddistingueva la Spagna del tempo e che cerca di dare impulso alla vita intellettuale del Paese, in particolare attraverso una vasta produzione letteraria. Come pone in evidenza Marías, per questi intellettuali, il naufragio della Spagna ha rappresentato il «punto de partida» dal quale era impossibile prescindere se si voleva dare inizio a un'epoca nuova. In J. Marías, *Ortega. Circunstancia y vocación*, Madrid, Alianza Universidad, 1984 [1983], p. 67.

Pur estimatore degli apporti di tale generazione e condividendone alcune delle speranze e delle intenzioni, Ortega ne criticò la mancanza di preparazione filosofica e le scarse capacità teoriche; vale la pena segnalare, inoltre, che Ortega ricevette le attenzioni degli esponenti della generazione del '98 e, per il suo precoce esordio nella scena intellettuale del tempo, è stato erroneamente considerato facente parte di questa. In realtà, fu «su precocidad, su temprano éxito, es decir, su mayor "edad social", que lo hizo tener figura pública desde muy pronto, casi al mismo tiempo que los mas jóvenes del 98». In *Ivi*, p. 136.

²¹⁶ J. Ortega y Gasset, *Asamblea para el Progreso de las Ciencias* (1908), in J. Ortega y Gasset, *Obras Completas*, Vol I., cit., pp. 99-104, p. 102.

²¹⁷ *Ibidem*.

²¹⁸ *Ivi*, p. 103.

Al contempo, da profondo conoscitore dello stato della sua *España invertebrada*²¹⁹, Ortega sapeva bene che era necessaria una nuova politica, la quale doveva fare dell'educazione la sua «función principal»²²⁰. D'altra parte, lo stesso «compromiso público»²²¹ orteghiano trae ragione dalla volontà di compiere questa missione pedagogica mediante azioni, proposte e mezzi che hanno nell'educazione il loro fine ultimo:

Ortega era, ante todo y sobre todo, un pedagogo de ámbito nacional, que buscaba la reforma y transformación educativa del país; a este fin todos los medios eran buenos: periódicos, cátedra, revista, libros, política...²²².

Tale sforzo pedagogico-politico si ritrova nell'attenzione riservata, sin dalla prima ora, all'università spagnola, alla quale non risparmiò critiche durissime, definendosi «un profesor de Filosofía *in partibus infidelium*»²²³ e descrivendola come «un

²¹⁹ J. Ortega y Gasset, *España invertebrada*, cit.

²²⁰ J. Ortega y Gasset, *Asamblea para el Progreso de las Ciencias* (1908), in Id., *Obras Completas*, Vol. I, cit., p. 100.

²²¹ A. Casado, *Ortega y la educación, perfiles de una trayectoria*, in «revista española de pedagogía», n°220, ano LIX, septiembre-diciembre 2001, pp. 385-402, p. 388.

²²² J. L. Abellán, *Historia crítica del pensamiento español*, Voll. 5, Madrid, Espasa-Calpe, 1991, p. 191.

²²³ J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, Madrid, Cátedra, 2014 [1914], p. 43.

edificio sucio y sin fisionomía»²²⁴, dove «unos hombres solemnes que, repitiendo unas palabras muertas, propagan en las nuevas generaciones su ineptitud y su pesadumbre interior»²²⁵. Sono, questi, sassi lanciati per svegliare un'istituzione dormiente e inerme, non «órgano de la paz»²²⁶ in un Paese diviso e frammentato, e colpevolmente dimentica di essere il «símbolo de toda esencial pedagogía e de toda acción intelectual»²²⁷. Intrapresa quando ogni tentativo di riforma era paragonato «ad un cavallo della Guardia Civile che entra in un negozio di stoviglie»²²⁸, questa battaglia per convertire gli infedeli si ritrova nella conferenza sulla missione dell'università, la quale, ammalata di quella grossolanità che avvelena la vita sociale e politica, può uscire da tale stato solo riconquistando il suo «*essere in forma*»²²⁹, tornando a svolgere il suo ruolo più prezioso. Tuttavia, alla soglia degli anni Trenta, una siffatta diagnosi e l'impegno etico-educativo e politico che la muove non possono più essere ristretti ai soli confini patrî e così, pur rivolgendosi alla gioventù spagnola, Ortega è all'uomo europeo che parla, poiché cosciente

²²⁴ J. Ortega y Gasset, *Una fiesta de paz* (1909), in Id., *Obras Completas*, Vol. I, cit., pp. 124-127, p. 124.

²²⁵ *Ibidem*.

²²⁶ *Ibidem*.

²²⁷ J. Ortega y Gasset, *Impresiones de un viajero* (1916), in Id., *Obras completas*, vol. VIII, cit., pp. 361-371, p. 367.

²²⁸ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 28.

²²⁹ *Ivi*, p. 33.

che a essere in gioco non è più solo il destino della Spagna ma quello della cultura europea.

Dare forma alla propria vita: la cultura per l'uomo medio

Per intraprendere l'analisi sulla riforma dell'università, Ortega invita a considerare in cosa consista l'insegnamento superiore e a chi sia rivolto; così, come a voler guidare i presenti, il filosofo tende loro la mano e indica la strada da seguire dicendo: «riflettiamo su ciò che di fatto significa, oggi, l'Università, in Spagna e all'estero»²³⁰. È questo il primo passo da compiere se si vuole «determinare rigorosamente»²³¹ la missione dell'università, vale a dire definire quale sia il suo compito autentico e radicale. Con questi aggettivi, Ortega inizia a pennellare quella forma che l'istituzione universitaria dovrebbe darsi se intenzionata a non ripetere gli errori del passato e a non sfuggire alla realtà con la quale essa è chiamata a misurarsi. Infatti, secondo il filosofo, «perché un essere – individuale o collettivo – possa esistere pienamente»²³² deve porre l'autenticità quale criterio guida del

²³⁰ *Ivi*, p. 41.

²³¹ *Ivi*, p. 38.

²³² *Ivi*, p. 39.

proprio essere e agire, sapendo che questa non è raggiungibile se non «dopo una lotta personale con la stessa sostanza del problema»²³³.

Sforzo, impegno e tensione continua da opporre all'allettante tentazione di scivolare nell'imitazione, quest'ultima causa, secondo Ortega, non solo del fallimento delle precedenti riforme, ma soprattutto dell'anacronismo di un'istituzione congelata nel passato:

A causa del fatto che si contentano di imitare eludendo così l'imperativo di pensare e ripensare autonomamente i problemi, i nostri migliori professori vivono *in tutto* con uno spirito in ritardo di quindici o venti anni (...). Si tratta del ritardo tragico di chiunque voglia evitarsi lo sforzo di essere autentico, di creare le proprie convinzioni²³⁴.

Pertanto, grossolanità e falsità possono essere superate solo se l'istruzione universitaria riconoscerà quelli che, per Ortega, sono gli scopi che è tenuta a realizzare: il primo, fare dello studente l'«unità di misura»²³⁵ su cui l'insegnamento deve essere pensato e

²³³ *Ibidem*.

²³⁴ *Ivi*, p. 41.

²³⁵ *Ivi*, p. 51.

realizzato. Egli è «uomo medio»²³⁶, la cui non eccezionalità è tanto ragione dell'esistenza delle istituzioni pedagogiche quanto motivo per introdurre e attuare una pedagogia universitaria volta a insegnare solo ciò che lo studente può effettivamente apprendere. Il secondo scopo, con forza sottolineato, riguarda nel profondo il senso e il fine dell'educazione universitaria e nasce dall'amara constatazione di essere di fronte a un'istituzione manchevole, non più luogo di una autentica formazione intellettuale volta a fornire all'uomo le chiavi interpretative per comprendere e partecipare al particolare e complicato frangente storico.

Infatti, appurato che l'università è ove si prepara all'esercizio delle professioni e all'investigazione scientifica, è altrettanto vero che a essa, puntualizza Ortega, compete un compito essenziale e primario, tanto delicato quanto "inevitabile", vale a dire formare quella classe dirigente che dovrà guidare il paese, il cui comando si sostanzia nella «pressione o influsso che è in grado di esercitare sul corpo sociale»²³⁷. Un compito delicato poiché dal tipo di educazione ricevuta dipenderà la capacità di tale *élite* di saper svolgere il proprio ruolo e un compito inevitabile giacché, secondo l'interpretazione socio-politica orteghiana, la «Storia non è un sonetto, né un solitario. La Storia è fatta da molti: da gruppi

²³⁶ *Ibidem*.

²³⁷ *Ivi*, p. 47.

umani preparati da essa»²³⁸. Ogni processo di rinnovamento può nascere unicamente dall'azione seminale di una ristretta minoranza di individui, i soli che possono sentirlo e viverlo quale autentica missione e destino ineludibile. E se da ciò deriva quindi l'imperativo «di formare una *élite* attiva e creativa»²³⁹, con lucido realismo, Ortega sa bene che nella Spagna e nell'Europa di quegli anni sono quei professionisti, di estrazione borghese, che godono

²³⁸ *Ivi*, p. 31. L'assenza dei migliori costituiva, secondo Ortega, il principale problema della società spagnola, la quale, a ragione di ciò, era divisa e frammentata in gruppi contrapposti. La mancanza di un gruppo che potesse fungere da guida per il Paese pesava sulla riuscita della riforma dell'università e, non a caso, sin dalle prime battute, Ortega afferma: «dubito, infatti, che oggi esista in Spagna un gruppo abbastanza in forma per questa riforma, sia dello Stato sia dell'Università. E se non esiste, tutto quanto si persegue senza i dovuti requisiti non serve a nulla». E poi, rivolgendosi ai giovani accorsi alla conferenza, precisa: «È superfluo ribadire che non sono venuto qui per distogliervi dall'agire nella vita pubblica della Spagna, per indurvi a non esigere e chiedere con forza la Riforma dell'Università. Affermo esattamente il contrario: vi incito a fare tutto ciò, ma *in modo serio, in forma*». *Ivi*, p. 34. Emerge, da questo passo, il ruolo di Ortega quale guida intellettuale e morale, nonché animatore e interprete della volontà di rinnovamento che animava la Spagna negli anni Trenta; tuttavia, vale la pena ricordare che un tale compito era stato sentito e fatto proprio già a partire dal primo decennio del Novecento, manifestandosi chiaramente nella conferenza tenuta il 23 maggio 1914 dal titolo *Vieja e nueva política*. Di ampia risonanza, al punto che diversi intellettuali e uomini politici riconobbero in Ortega quell'uomo *in forma*, prendendo a prestito la sua espressione, capace di inculcare un nuovo progetto di rinnovamento etico-politico della vita collettiva che guardasse al futuro e facesse leva sugli aspetti più vitali della società spagnola, questa conferenza rappresentò l'atto di nascita della *Liga de educación política española*, «un raggruppamento di energica solidarietà» che si proponeva di intervenire nella vita nazionale alla luce della «manifesta incapacità dei vecchi partiti, delle antiche istituzioni, delle idee comuni di prolungare la propria esistenza apparente, anche se niente e nessuno venisse a combatterli. Conservano soltanto la capacità delle macerie di soffocare sotto il loro carico le nuove germinazioni». In J. Ortega y Gasset, *Programma della Lega di Educazione Politica Spagnola*, in Id., *Scritti politici*, cit., pp. 206-214, p. 206.

²³⁹ L. Pellicani, *Introduzione*, in J. Ortega y Gasset, *Scritti politici*, cit., p. 16.

del «privilegio»²⁴⁰ di accedere all'insegnamento superiore, coloro da cui dipenderà il grado di salute della vita pubblica, la quale «non è soltanto politica, ma in pari tempo e in prevalenza, è vita intellettuale, morale, economica e religiosa»²⁴¹. Problematicità e multiformità dell'esistenza, umana e collettiva, sono, per Ortega, le direttrici che devono guidare la riforma dell'insegnamento

²⁴⁰ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 42. Come Ortega fa notare: «Tutti coloro che ricevono l'insegnamento superiore non sono tutti quelli che potrebbero e dovrebbero riceverlo; sono soltanto i figli delle classi agiate. L'Università rappresenta un privilegio difficilmente giustificabile e sostenibile. Ecco un tema: gli operai nell'Università. (...) se si crede doveroso, come lo credo io, far accedere l'operaio al sapere universale, è perché lo si considera importante e desiderabile». *Ibidem*. La posizione del filosofo madrileno a favore dell'estensione dell'insegnamento universitario merita particolare attenzione nella misura in cui il Nostro, da una certa critica, è stato tacciato di conservatorismo e di ostilità verso la democratizzazione della società. Sicuramente è palese che, per Ortega, la società, «per la sua stessa essenza», è sempre aristocratica, ma, come egli stesso precisò, parlava della società «e non dello Stato». In J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, Milano, TEA, 1988 [1929], p. 42. Piuttosto, egli fu il fautore di una democrazia liberale e di un socialismo riformista e, sempre, tenace oppositore di qualsivoglia tentativo rivoluzionario a cui era necessario contrapporre il diritto alla continuità, vale a dire innovare poggiando sul passato per costruire il futuro. Come è facile comprendere, inoltre, la filosofia politica orteghiana non può essere disgiunta dall'evoluzione intellettuale dello Stesso, ossia «da una giovanile condivisione degli ideali del socialismo culturale-umanitario coniugati con certe istanze liberali ad una disamina, nella fase matura, della dottrina liberale con qualche insofferenza per talune attitudini populiste e il rifiuto di ogni velleità radical-rivoluzionaria in nome del gradualismo riformista; per concludersi, con l'esilio, in atteggiamenti tipici del conservatorismo illuminato». In A. Savignano, *Introduzione a Ortega y Gasset*, Roma-Bari, Laterza, 1996, p. 122.

²⁴¹ J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p. 35. L'importanza di formare professionisti adeguatamente preparati nel loro lavoro, ma soprattutto capaci di avere una presa sulla complessità della realtà nazionale è sottolineata anche nel corso della conferenza *Vieja e nueva política*, durante la quale si rivolge alla gioventù spagnola, comunicandole la gravità dell'ora: «Queste parole di sollecitazione rivolgiamo oggi agli spagnoli che, poiché si dedicano al lavoro scientifico e letterario, all'industria, alla tecnica amministrativa e commerciale, hanno l'obbligo di avere una idea serena e ragionata dei problemi nazionali». In J. Ortega y Gasset, *Programma della Lega di Educazione Politica Spagnola*, in Id., *Scritti politici*, cit., p. 213.

superiore, il quale deve uscire dalle strettoie di un sapere professionalizzante per mirare a una conoscenza sistematica, completa e organica finalizzata a porre l'uomo medio «*all'altezza dei tempi*»²⁴² e a formare «una generazione *in forma*»²⁴³, la quale potrà essere in grado di conseguire «ciò che per secoli senza di essa non si è riusciti a realizzare»²⁴⁴. Architrave della riflessione pedagogica orteghiana, la «priorità assoluta della totalità sul particolare e sul tecnicismo»²⁴⁵ rappresenta la forma che la trasmissione universitaria del sapere dovrebbe assumere, una forma radicata in una idea di cultura, non più investita di slanci

²⁴² J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 46. Nella filosofia orteghiana, il concetto di tempo non possiede alcuna valenza assoluta, ideale o astratta; al contrario, esso reca con sé un significato esistenziale e storico poiché indica l'altitudine vitale in base alla quale differenti generazioni mostrano una sensibilità diversa rispetto ai problemi della propria epoca e ognuno individuo può sentire di appartenere, più o meno, al tempo in cui vive. La stessa idea di decadenza di un'epoca discende dal fatto che il tempo presente può apparire più elevato, uguale o più basso di quello passato. Cfr. J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p. 48.

²⁴³ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 35.

²⁴⁴ *Ibidem*. Tale affermazione può essere pienamente compresa se si considera che nella generazione Ortega vede la fonte del mutamento storico poiché questa incarna una sensibilità di fronte alla vita radicalmente diversa rispetto a quelle che l'hanno preceduta. Ciò dà luogo a una profonda e pervasiva mutazione del modo in cui è affrontata la vita, con i problemi che si presentano, e degli ideali e dei valori che ispirano e regolano la condotta individuale e collettiva. Trattando il tema delle generazioni e del loro significato nella dinamica storica, il filosofo madrileno afferma: «Las variaciones de la sensibilidad vital que son decisivas en historia se presentan bajo la forma de generación. Una generación no es un punado de hombres egregios, ni simplemente una masa: es como un nuevo cuerpo social integro, con su minoría selecta y su muchedumbre, que ha sido lanzado sobre el ámbito de la existencia con una trayectoria determinada». In J. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, Madrid, Revista de Occidente en Alianza Editorial, 2006 [1923], p. 78.

²⁴⁵ C. Bonvecchio (a c. di), *Il mito dell'università*, Milano-Udine, Mimesis, 2012, p. 42.

etico-ideali²⁴⁶ e posta quale norma astratta, ma pensata per «un lugar y una fecha que es la realidad radical, que es la vida efectiva»²⁴⁷. A tale riguardo, Ortega così si esprime:

Oggi, nelle società europee comandano le classi borghesi, la cui maggioranza è formata da professionisti. (...) importa molto, dunque, che questi professionisti, oltre ad esercitare la loro professione particolare, siano capaci di vivere e di influire vitalmente su di esse in modo da essere all'altezza dei tempi. È perciò necessario ricercare nell'Università l'insegnamento della cultura o del sistema di idee vive proprie di quel tempo. Codesto è il compito radicale dell'Università. Questo è ciò che dev'essere l'Università prima e più di ogni altra cosa²⁴⁸.

In tale passo si ritrova un *Leitmotiv* della meditazione orteghiana, «quel che pongo in questione quasi dai miei primi

²⁴⁶ Nella prima fase della riflessione, ancora influenzato dal neo-kantismo, per Ortega, l'equilibrio tra cultura e vita è a favore della prima, la quale è un ideale etico e socio-pedagogico. Di conseguenza, la libertà deve essere piegata a un ordine ideale e l'io individuale, legato a interessi particolari e contingenti, deve divenire io trascendentale, «educado en la disciplina de lo universal y abierto a un orden trascendente de valor». In P. Cerezo Galán, *La voluntad de aventura. Aproximamiento crítico al pensamiento de Ortega y Gasset*, Barcelona, Editorial ARIEL, S. A., 1984, p. 18. Come si può evincere dallo scritto pedagogico più importante di questo periodo giovanile, *La pedagogía social como programa político*, è forte una filosofia della prassi, di chiara ispirazione etica, che ha quale fine la formazione culturale dell'uomo in quanto parte dell'umanità; in tal senso, l'azione politica è prassi culturale, pedagogia sociale ed educazione per mezzo e per la società. J. Ortega y Gasset, *La pedagogia sociale come programma politico*, in Id., *Scritti politici*, cit., pp. 365-385.

²⁴⁷ J. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, cit., p. 50.

²⁴⁸ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., pp. 47-48.

scritti»²⁴⁹, come egli dirà nel 1937, ovvero il nesso tra civiltà e cultura²⁵⁰, ove quest'ultima è la bussola per far sì che la vita umana e collettiva non siano un vano procedere senza direzione alcuna. Ma, come si può evincere, la rigenerazione intellettuale, culturale e morale non riguarda più la sola gioventù spagnola ma l'uomo europeo²⁵¹, del quale occorre ricostituire «l'unità vitale»²⁵² per mezzo di una cultura, la quale non può essere ridotta a mero ornamento. E di tale operazione di svilimento e impoverimento sono colpevoli, secondo Ortega, «le pretenziose

²⁴⁹ J. Ortega y Gasset, *Prologo per i Francesi* (1937), in Id., *La ribellione delle masse*, cit., pp. 3-33, p. 32.

²⁵⁰ Civiltà, per il filosofo spagnolo, indica «anzitutto volontà di convivenza», vale a dire sentire il rapporto reciproco con gli altri, riconoscendosi in un sistema di credenze, le quali includono valori, norme e ideali. In J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p. 83. Quando tale sistema viene a mancare si ha la dissociazione, ovvero la divisione in gruppi contrapposti all'interno della società. La cultura di un'epoca è data dall'insieme delle sue credenze, le quali, quando diventano socializzate, acquisiscono un carattere normativo e assiologico ed etico-politico, poiché non sono solo delle interpretazioni sul mondo, ma anche dei veri piani d'azione. In tale cornice, può essere letta la distinzione fatta da Ortega tra idee e credenze, dove le prime rappresentano ciò che sappiamo mentre le seconde rappresentano il collante grazie al quale i membri di una collettività si riconoscono come mutualmente legati e guidati dal medesimo sistema valoriale. In particolare: «De las ideas-ocurrencias – y conste que incluyo en ellas las verdades más rigurosas de la ciencia – podemos decir que las producimos, las sostenemos, las discutimos...(...). Lo que no podemos es...vivir *de* ellas.», invece, le «creencias constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tiene el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos». In J. Ortega y Gasset, *Ideas y creencias (y otros ensayos de filosofía)*, Madrid, Revista de Occidente-Alianza Editorial, 1986 [1940], pp. 24-25.

²⁵¹ Come fa notare P. Cerezo Galán, «Crisis cultural de Europa y crisis reduplicativa de la vida española parecían llegar al colmo del paroxismo en torno a 1930. Consumada la Dictadura de Primo de Rivera, (...) todo estaba por hacer, en una coyuntura en que la misma Europa andaba a la deriva». In P. Cerezo Galán, *op. cit.*, p. 72.

²⁵² Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 50.

università del XIX secolo, quelle di tutti i paesi»²⁵³, la cui crisi è la risultante del tradimento del loro mandato istituzionale e il cui esito è il professionista incolto, «il nuovo *barbaro regredito*, *regredito rispetto alla sua epoca arcaico e primitivo*»²⁵⁴. Ciononostante, da autentico «educador político»²⁵⁵, Ortega reclama l'impegno socio-educativo dell'università poiché convinto che solo da questo possa scaturire l'uscita dallo stato di disorientamento e demoralizzazione che sta appestando la civiltà Occidentale. Posto che per il filosofo madrileno «desmoralización (...) no significa tanto la corrupción moral o política, sino algo más profundo y elemental: la falta de tono vital; ausencia, en suma, de energías y resolución»²⁵⁶, l'educazione universitaria deve coincidere ed essere promotrice di una cultura che fa della vita il suo principio, una cultura posta al servizio della vita e finalizzata a realizzare una «vida en forma»²⁵⁷.

²⁵³ *Ivi*, p. 47.

²⁵⁴ *Ivi*, p. 48.

²⁵⁵ R. Corrigan, *La misión pedagógica de José Ortega y Gasset*, in «Actas del primer congreso internacional de hispanistas», 6-11 settembre, 1962, pp. 231-237, p. 236.

²⁵⁶ P. Cerezo Galán, *op. cit.*, p. 60.

²⁵⁷ *Ibidem*. Riguardo all'idea di vita in forma, la critica si divide tra coloro che vi vedono un deciso influsso di Nietzsche e altri che vi riscontrano l'influenza di Simmel, in particolare la lettura che questi ha dato di Goethe nell'opera omonima. Nello specifico, la prima posizione è rappresentata da P. Cerezo Galán, secondo il quale «la mística de la vida creadora sustituye a la otra mística, hieratizada y solemne, del culturalismo» e altresì «se comprende que la propuesta de Ortega consista en el ideal nietzscheano de la «vita ascendente» como realización progresiva de las potencias vitales». In P. Cerezo Galán, *op. cit.*, p. 54. È evidente come tale concezione della vita, quale tensione creativa, sia collegata alla necessità, espressa chiaramente da Ortega, di

È questa un'esistenza costantemente animata da uno stato di tensione e di allerta, sospinta da una creatività che è esecutività e nella quale l'attuazione del proprio progetto personale è compiuta nella, per mezzo e nonostante la circostanza nella quale è capitato di vivere. Con lapidaria chiarezza, Ortega così illustra tale snodo centrale nella sua antropologia filosofica:

El sentido de la vida no es, pues, otro que aceptar cada cual su inexorable circunstancia y, al aceptarla, convertirla en una creación nuestra. El hombre es el ser condenado a traducir la necesidad en libertad²⁵⁸.

Nella dialettica tra decisione e necessità e in quella tra libertà e finalità, la cultura rappresenta "l'organo vitale" mediante il quale

rendere la cultura consonante agli interessi vitali. A tale riguardo, P. Cerezo Galán fa notare il chiaro riferimento a Nietzsche presente ne *El tema de nuestro tiempo*: «Todo lo que hoy llamamos cultura, educación, civilización, tendrá que comparecer un día ante el juez infalible Dionysos, decía proféticamente Nietzsche en una de sus obras primerizas». In J. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, cit., p. 45. Pur rilevando che per la critica nei confronti della «beateria culturalista», Ortega è debitore di Nietzsche, e non mancando di evidenziare le differenze tra Simmel e Ortega, in merito al tono più «eminentemente culturalista» del primo e la «connotación biologista» della idea di vita del secondo, le analisi di M. Arroyo e N. Orringer sono riconducibili alla seconda posizione e sostengono che vi sia un chiaro influsso del Goethe di Simmel. In M. Arroyo, *El sistema de Ortega y Gasset*, Madrid, Edic. Alcalá, 1968, p. 117. In particolare, secondo Orringer, l'opera simmeliana ha fornito «gran parte de la sustancia doctrinal que constituye los cuatro últimos capítulos de *El tema de nuestro tiempo*», nei quali Ortega pone in primo piano la vita quale principio e richiede l'affermazione dei valori vitali. In N. Orringer, *Ortega y sus fuentes germánicas*, Madrid, Gredos, 1979, p. 304.

²⁵⁸ J. Ortega y Gasset, *Prologo para alemanes* (1958), in Id., *El tema de nuestro tiempo*, cit., pp. 13-81, p. 51.

dare ordine e conferire inediti significati ai mutevoli e cangianti caratteri della realtà; tuttavia, soggetto e cultura sono in un rapporto di mediazione continua, poiché se è vero che la libertà del primo è data dall'impiego critico della seconda, è altrettanto necessaria l'azione creativa dell'uomo sul sistema culturale affinché questo non si sclerotizzi e atrofizzi. È centrale altresì riportare che quando parla di idee vive per comunicare e sintetizzare il senso profondo della cultura, Ortega vuole intendere le «soluciones (...), valoraciones, entusiasmos, estilos de pensamientos, de arte, de derecho que *emanan sinceramente del fondo radical del hombre*»²⁵⁹ e che, quando vigenti e pulsanti, ispirano e orientano tutta l'esistenza del corpo sociale, impedendo che questa non degradi in «*vitalidad mecanizada*»²⁶⁰, artificiale e inerte. E proprio in questa creazione che fa i conti, sempre, con una libertà finita, Ortega situa non solo l'unica ribellione autenticamente fertile, ma l'antidoto a quella ribellione delle masse, tragica regressione socio-politica e culturale della società europea, una società depersonalizzata e priva di alcun riferimento normativo e assiologico. In tale cornice, può essere colta la vicinanza tra *La missione dell'università* e *La ribellione delle*

²⁵⁹ J. Ortega y Gasset, *En torno a Galileo* (1933), in Id., *Obras Completas*, Vol. V, cit., pp. 13-164, p. 77.

²⁶⁰ J. Ortega y Gasset, *El «Quijote» en la escuela* (1920), in Id., *Obras Completas*, Vol. II, cit., pp. 273-306, p. 277.

masse, al punto che, per la continuità delle tesi trattate, la prima opera è considerata «una derivación en clave educativa de la segunda y guarda con ella una proporción analógica en sus causas y consecuencias»²⁶¹. A tale riguardo, il barbaro regredito e primitivo, stigmatizzato nel corso della conferenza, può dirsi l'uomo medio, la cui individualità si è rovinosamente dissolta nell'anonimato e omologazione della massa. Com'è noto, inoltre, questi due saggi sono attraversati da quel filo rosso che tiene insieme le tante traiettorie avute dalla riflessione orteghiana, vale a dire l'appartenenza viscerale dell'Autore alla circostanza spagnola saldata a una posizione fieramente europeista, in virtù della tradizione europea, tesoro culturale da affermare, tutelare e al quale attingere; e di tale preziosa eredità fa parte anche l'Università, poiché, secondo Ortega, «la coltivazione e l'insegnamento del sapere organizzato come corporazione pubblica, come istituzione, è qualcosa di esclusivamente europeo»²⁶². Cosicché la diagnosi della caduta del tono vitale del Vecchio Continente trova nell'uomo medio il suo sintomo più evidente: questi, infatti, viziato dall'industrializzazione e dall'incremento dei mezzi materiali, dallo sviluppo tecnico e

²⁶¹ R. E. Aras, *Ortega, la universidad y la integración del saber*, in «Consonancias», 2008, p. 8.

²⁶² J. Ortega y Gasset, *Per il centenario di un'università* (1932), in Id., *La missione dell'università*, cit., pp. 85-97, p. 87.

scientifico e dall'estensione dei diritti, è stato poi «abbandonato a se stesso»²⁶³ dal XIX secolo che lo ha prima coccolato, così regredendo a uomo-massa, colui che «ripete in se stesso un tipo generico»²⁶⁴. Privo di proiezione verso il futuro e ingrato nei confronti dell'ampia «esperienza vitale decantata goccia a goccia nei millenni»²⁶⁵, incapace di sforzarsi di dare forma a una vita autentica, inerme di fronte all'essere «*fatalmente* costretti a esercitare la libertà»²⁶⁶ di scegliere, sono questi i tratti riscontrabili in siffatta «anomalia»²⁶⁷ di uomo che, per Ortega, è conseguenza, e non causa, del livellamento delle differenze che disegnavano le identità europee, con la loro varietà negli stili di vita, la sperimentazione nei modi del pensiero, il peculiare riconoscersi in determinati valori.

A tale riguardo, Gian Paolo Prandstraller, rilevata la vicinanza del pensatore spagnolo ad alcuni intellettuali del XIX, tra cui Spengler, Dewey, Toynbee, che vedevano «nel processo culturale un referente insostituibile dei fatti sociali»²⁶⁸, fa notare come,

²⁶³ J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p. 76.

²⁶⁴ *Ivi*, p. 37.

²⁶⁵ J. Ortega y Gasset, *Prologo per i francesi* (1937), in Id., *La ribellione delle masse*, cit., p. 29.

²⁶⁶ *Ivi*, p. 62.

²⁶⁷ *Ivi*, p. 32.

²⁶⁸ G. P. Prandstraller, «Ortega y Gasset e il problema della decadenza dell'Occidente», in L. Infantino e L. Pellicani (a c. di), *Attualità di Ortega y Gasset*, Firenze, Le Monnier, 1984, pp. 267-276, p. 267.

nella loro teorizzazione, la decadenza sia un momento della cultura, vale a dire «la fase involutiva, dopo quella evolutiva»²⁶⁹. Certamente Ortega non nega che il decadere porti con sé una comparazione, «si decade da uno stato superiore verso uno stato inferiore»²⁷⁰, tuttavia, quest'analisi da sola non basta, poiché occorre specificare da cosa si decade e, quantunque si trattasse di una decadenza culturale, ancora si rimarrebbe nell'alveo di una lettura parziale non potendo parlare di una crisi assoluta dell'Occidente. La decadenza «del nostro tempo»²⁷¹, precisa invece il filosofo madrileni, consiste nell'assenza di coscienza della «sua altitudine vitale»²⁷² e, di conseguenza, della propria «vitalità declinante»²⁷³; esso, infatti,

si caratterizza per la strana presunzione d'essere di più che ogni altro tempo passato (...); non riconosce epoche classiche e normative, ma considera la propria vita come nuova, superiore a tutte le antiche e irriducibile a esse²⁷⁴.

²⁶⁹ *Ibidem*.

²⁷⁰ J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p. 53.

²⁷¹ *Ivi*, p. 60.

²⁷² *Ibidem*.

²⁷³ *Ivi*, p. 59.

²⁷⁴ *Ivi*, p. 60.

È la recisione del legame tra biografia e storia²⁷⁵, la mancata consapevolezza di contenere in sé le tracce del passato e l'incapacità di tesaurizzare tale eredità per immaginare il futuro; un vitalismo fine a se stesso, non nutrito e regolato da una coscienza storica che ricordi «l'incertezza essenziale ad ogni vivere»²⁷⁶, la quale impone un attento e costante «rimanere all'erta»²⁷⁷ sapendo che ogni conquista, individuale e sociale, soggiace alla provvisorietà e alla finitezza della condizione umana. Proprio da tale concezione dell'esistenza quale ricercato lavoro, vale a dire fare della volontà di perfezionamento la stella polare del proprio peregrinare nel mondo, Ortega traccia la linea di demarcazione tra nobiltà e massa, dove la prima «è sinonimo di

²⁷⁵ A partire dalla fine degli anni Venti, una parte della critica, rappresentata tra gli altri da Arroyo e Orringer, sottolinea l'influsso di Heidegger nel pensiero orteghiano, il quale sembra entrare in una nuova fase caratterizzata dall'ontologia dell'esistenza. Tuttavia, il tema degli scambi tra i due filosofi è piuttosto "intricato" e lo stesso Ortega ha più volte ribadito la presenza di alcuni temi, che poi sostanzieranno la teorizzazione heideggeriana, già nelle sue prime opere, ad esempio le *Meditaciones del Quijote*: il rifiuto del sostanzialismo dell'essere, il dialogo serrato e ineludibile tra l'io e il mondo, la verità come *alétheia*, la vita come futurizzazione. Inoltre, il filosofo spagnolo non ha mancato di rivolgere critiche all'Autore di *Sein und Zeit*, sottolineando la mancanza di chiarezza riguardo alla definizione dell'essere e distanziandosi dalla concezione esistenzialista della vita, dove questa è definita solo nel suo essere dramma e tragedia. Riguardo alla rivendicazione di Ortega circa la priorità di tali temi nel suo pensiero, possono essere prese a riferimento le considerazioni di D. Marrero Navarro, il quale è in disaccordo con quanto affermato dal filosofo spagnolo e sottolinea l'influenza esercitata da Heidegger, e quelle di J. Marias e J. Gaos, che sostengono l'autonomia delle tesi orteghiane, già sviluppate in opere antecedenti a *Sein und Zeit*. Cfr. J. Marias, J. Gaos, *Ortega y Heidegger*, in «La Palabra y el hombre», V, 1961, pp. 278-304. D. Marrero, *El centauro. Persona y pensamiento de Ortega y Gasset*, San Juan de Puerto Rico, Imprenta Soltero, 1951.

²⁷⁶ *Ibidem*.

²⁷⁷ *Ivi*, p. 61.

vita impegnata, posta sempre a superare se stessa, a trascendere ciò che è, verso ciò che si propone come dovere ed esigenza»²⁷⁸; non quindi una discendenza di classe ma quella «nobiltà dello spirito»²⁷⁹ che avvicina il pensatore spagnolo al rappresentante della cultura tedesca di inizio Novecento: Thomas Mann. Diversamente interpreti della fine di un'epoca, in entrambi si ritrova quella vita ascendente di matrice nietzschiana e l'*ethos* aristocratico derivante e alimentato da una volontà di educazione e autoeducazione; un'aristocrazia che è impegno etico e slancio creativo, anticorpi alle degenerazioni della società e della cultura di massa. Una idea di impegno che ispira la riflessione orteghiana già dal 1924:

L'individuo scelto si seleziona da solo (...) e un uomo per il quale la vita è *allenamento*, parola che (...) traduce esattamente ciò che in greco si chiamava ascetismo (l'*ascetismo*, *askesis*, è il regime di vita che seguiva l'atleta, pieno di esercizi e privazioni costanti per mantenersi *in forma*...) ²⁸⁰.

²⁷⁸ *Ivi*, p. 75.

²⁷⁹ T. Mann, *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, a cura di A. Landolfi, con un saggio di C. Magris, Milano, Mondadori, 2015 [1997].

²⁸⁰ J. Ortega y Gasset, *Cosmopolitismo* (1924), in *Id.*, *Scritti politici*, cit., pp. 636-642, p. 639.

Sono tali uomini a costituire quella *minoría selecta*, la cui vita nobile è contrapposta alla vita volgare, mediocre e conformistica della massa. Tuttavia, è a tale *élite* che Ortega rivolge l'accusa di non aver svolto la propria autentica missione, vale a dire anticipare progetti, ideali, principi e norme, scorgendo in siffatta defezione «l'altra faccia della ribellione delle masse»²⁸¹. Non più distinta ma fusa con la moltitudine degli uomini, la minoranza scelta non ha saputo operare sulla massa dandole una configurazione, una direzione e modelli da imitare; è centrale riportare, infatti, che, per il filosofo madrileno, il processo dialettico *minoría-massa*, da cui dipende il destino storico di ogni società, è regolato dalla legge dell'esemplarità-docilità in base alla quale le aristocrazie sono state tali quando, nel proprio tempo, «hanno incarnato un modo esemplare di essere uomo e (...) proprio per ciò, hanno arricchito la collettività e stimolato la massa dei non creativi a perfezionarsi»²⁸². Sicché se l'Europa è caduta nella barbarie, la quale è assenza o inefficacia delle norme poiché, «dove c'è poca cultura, queste regolano la vita soltanto *grosso modo*»²⁸³, e l'uomo-massa si mostra presuntuoso verso qualsivoglia istanza superiore e si ritiene autorizzato a intervenire in ogni questione della vita pubblica, ciò è dovuto anche al fatto

²⁸¹ J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p. 61.

²⁸² L. Pellicani, *Introduzione*, in J. Ortega y Gasset, *Scritti politici*, cit., p. 61.

²⁸³ J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p. 80.

che «nelle scuole che tanto inorgoglivano il secolo passato (...) si sono dati gli strumenti per vivere intensamente, ma non la sensibilità per i grandi doveri storici»²⁸⁴, non si è stato in grado di portare alla luce e allevare uomini vitali e creativi, di coltivare e far germinare la “nobiltà” presente «in ciascuno ma solo come potenzialità»²⁸⁵. Per Ortega, far maturare tale potenzialità richiede fare della cultura il lievito di un darsi-forma che è processualità in uno spazio e in tempo e problema sempre da risolvere: se infatti, la vita non può essere ridotta al mero dato biologico giacché essa è primariamente storicità, futuribilità, dinamismo e cambiamento, l'uomo opera un confronto/scontro con la circostanza che, pur non predeterminando la riuscita del suo progetto vitale, limita la sua libertà e delimita «un orizzonte vitale di possibilità»²⁸⁶. Tuttavia, la realizzazione di una vita guidata dall'imperativo etico dell'autenticità rimane decisione, attività e lotta irriducibilmente personale e, in ciò, il filosofo spagnolo situa ricchezza e drammaticità dell'esistenza:

Vivere non è entrare, per inclinazione, in una condizione previamente scelta, così come si sceglie il teatro dopo cena: è piuttosto un incontrarsi in

²⁸⁴ *Ivi*, p. 65.

²⁸⁵ F. Cambi, *La pedagogia e la Bildung in Ortega*, in F. Cambi, Adriano Bugliani, A. Mariani, *op. cit.*, pp. 13-66, p. 42.

²⁸⁶ J. Ortega y Gasset, *Cos'è la filosofia*, nota e cura di N. González Caminero, trad. it., di M. De Nicolò, Milano, Marietti editori, 1973, p. 190.

modo immediato, e senza saper come, calati, sommersi e proiettati in un mondo incangiabile, in questo mondo. La nostra vita finisce con l'essere la continua sorpresa di esistere, senza che ci sia preventivamente annunciata, naufraghi in un orizzonte imprevedibile²⁸⁷.

Di fronte alla radicalità insita nell'esistenza e all'incertezza che, come un'ombra, accompagna l'agire individuale e collettivo, e preso atto del disorientamento e imbarbarimento della civiltà europea, Ortega guarda all'università invitandola a educare la generazione del presente trasmettendole una cultura che origini dalla vita e con la quale essa possa far fronte alle sfide che il vivere inesorabilmente pone. L'esercizio di questa missione sociale funzionale alla circostanza storica rappresenta la via per contrapporre all'impersonale della massa la singolarità della persona e per dotare la civiltà europea di coloro che potranno indicare un programma di vita costruito su un patrimonio di norme condivise.

APERTURA E SCAMBI. O LA FORMA DEL PENSIERO

²⁸⁷ *Ivi*, pp. 188-189.

L'intervento sulla riforma dell'università è l'occasione, per Ortega, per riproporre i temi che costellano il suo itinerario intellettuale: il mandato socio-politico assegnato alla pedagogia, la vita, quale incessante *da fare* che reca con sé creazione e dramma, e la centralità di una cultura posta al servizio delle esigenze vitali, poiché essa «frente a lo problemático de la vida (...) – en la medida en que es viva y autentica – representa el tesoro de los principios»²⁸⁸. Alla luce della criticità del frangente storico, per il pensatore spagnolo, la riforma universitaria non può esimersi dal far propri tali assunti: è quanto mai urgente, infatti, che l'università torni a essere per la vita, calandosi nella concretezza del tempo per guardare ai problemi dell'uomo occidentale e intercettare le sfide che si profilano all'orizzonte. In altri termini, essere la compiuta declinazione istituzionale del senso profondo dell'educare che, per il filosofo, «significa preparare nel presente le vite future»²⁸⁹. Ciò implica e richiede una pedagogia che si liberi dall'anacronismo in cui è caduta e che rifiuti quello che, nella riflessione orteghiana, è uno dei mali del tempo: reputare la cultura un “armamentario” ereditato dall'esterno e acquisito per sempre e non la riflessione senza fine sul senso dell'esistenza individuale e collettiva, un continuo

²⁸⁸ J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, cit., p. 87.

²⁸⁹ J. Ortega y Gasset, *Appunti per un'educazione del futuro* (1953), in Id., *La missione dell'università*, cit., pp. 115-126, p. 125.

sforzo critico per prendere coscienza delle mancanze e delle difficoltà, immaginando così possibili vie per reagire a uno stato di bisogno. Secondo Ortega, l'istruzione universitaria, ridotta a professionalizzazione e carente di una preparazione globale e completa, ha prodotto una generazione dotta ma non colta, costituita da uomini non in grado di formarsi e possedere un'idea sul mondo e sul loro agire, non dissimili dalla pietra, la quale «non è incolta perché non riesce in certe soluzioni, ma perché non ha sentore dei problemi»²⁹⁰. Tuttavia, l'eccesso di preparazione tecnica e professionale non costituisce il solo motivo di «questa forma specifica di incultura»²⁹¹; per il filosofo, infatti, essa è dovuta anche al capriccio «scientifico»²⁹² che l'università ha voluto soddisfare presumendo di poter fare di ogni studente uomo di scienza. Tale pretesa ha avuto conseguenze deleterie, poiché ha indebitamente complicato l'insegnamento, così retroagendo negativamente sulla preparazione professionale e, soprattutto, ha relegato ai margini la trasmissione della cultura.

Il filosofo spagnolo è molto chiaro su questo punto:

²⁹⁰ J. Ortega y Gasset, *La pedagogia della contaminazione* (1917), in Id., *La missione dell'università*, cit., pp. 99-107, p. 104.

²⁹¹ *Ivi*, p. 105.

²⁹² *Ivi*, p. 65.

Non si vede nessuna ragione valida per cui l'uomo medio abbia bisogno [di] o debba essere uno scienziato. Conseguenza scandalosa: la scienza in sé e per sé ovvero la ricerca scientifica, non appartiene in maniera immediata e costitutiva alle funzioni *primarie* dell'Università e non ha neanche a che vedere *senz'altro* con esse²⁹³.

Con tale affermazione, Ortega non vuole sostenere che l'attività scientifica non rientri tra i compiti universitari, piuttosto, ciò che il filosofo richiede è un'essenziale separazione garantendo un contatto che per l'università è vitale. In tal senso, così si esprime: «*Il presupposto radicale per l'esistenza dell'Università è un'atmosfera piena di entusiasmi e di sforzi scientifici*»²⁹⁴, tuttavia, essa è, «*inoltre, scienza*»²⁹⁵, poiché quest'ultima nella fisiologia della vita universitaria è equiparabile a un organo necessario ma con un funzionamento distinto dagli altri.

Per comprendere le affermazioni di Ortega bisogna ricordare che la riflessione sul rapporto tra scienza e università caratterizza il panorama intellettuale europeo del Novecento e si ritrova, variamente declinata e affrontata, negli scritti di pensatori provenienti da ambiti differenti, tra i quali, ad esempio, Benedetto Croce, il quale mette in guardia nei confronti di quel contatto,

²⁹³ *Ivi*, p. 61.

²⁹⁴ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 79.

²⁹⁵ *Ibidem*.

«inevitabile e per sé innocente»,²⁹⁶ che nell'università si può avere tra la scienza e gli interessi pratici, ma che «può divenire spesso malefico perché, reagendo sulla scienza, ne turba la libera vita»²⁹⁷. D'altra parte, l'intellettuale abruzzese non manca di rilevare la presenza di pseudo-uomini di scienza rei di aver sacrificato la vocazione in nome della carriera e di essere pertanto espressione di quell'«universitarismo»²⁹⁸ che deve essere denunciato e combattuto dall'interno, vale a dire da quei professori che hanno a cuore «la dignità degli studii»²⁹⁹. Spostandosi nella Germania del primo dopoguerra, anche Max Weber parla della scienza come vocazione che deve esser sostenuta da un atteggiamento avalutativo e da quella «probità intellettuale»³⁰⁰ che, al contrario, appare sempre meno contraddistinguere la condotta dei professori universitari, i quali dalla cattedra propagano le proprie idee politiche. E ancora, denuncia il sociologo tedesco, l'uomo di scienza si comporta «al modo di un impresario»³⁰¹ poiché riduce l'attività, verso la quale dovrebbe provare un'intima dedizione a tramite per ricavare

²⁹⁶ B. Croce, *Scienza ed università*, in «La Critica», 4, 1906, pp. 319-321, p. 319.

²⁹⁷ *Ibidem*.

²⁹⁸ *Ivi*, p. 321.

²⁹⁹ *Ibidem*.

³⁰⁰ M. Weber, *La scienza come professione*, in Id., *Il lavoro intellettuale come professione. Due saggi*, nota introd. di D. Cantimori, trad. it. di A. Giolitti, Torino, Giulio Einaudi editore, 1984, p. 29.

³⁰¹ *Ivi*, p. 17.

prestigio e fama; fenomeno, questo, che nelle università della Germania, «si osserva su larga scala e lascia ovunque un'impronta di meschinità»³⁰².

Se quindi, con accenti differenti, sono numerose le voci che si levano per evidenziare come l'attività scientifica all'interno dell'università possa perdere il suo carattere di vocazione ed essere contaminata da interessi extra-scientifici di natura politico-ideologica e utilitaristica, similmente, per Ortega, la scienza «implica una vocazione particolarissima ed oltremodo rara nella specie umana»³⁰³ ed è la manifestazione più alta di «un intelletto *in forma*»³⁰⁴, un intelletto nutrito non dalle conclusioni ma dal cammino verso queste e sostenuto da una curiosità che, per il filosofo spagnolo, deve essere intesa nel suo significato primario e sostanziale, ovvero cura e preoccupazione per l'oggetto di studio. Non solo incessante fare, la scienza è una vera e propria creazione, poiché lo scienziato non aspira a conoscere ciò che gli altri prima di lui hanno fatto e a riutilizzare gli altrui progressi, ma sente la necessità di andare oltre e lasciare un contributo originale. È evidente, quindi, come l'essere scienziato rappresenti una traiettoria vitale e personale, un progetto costantemente in

³⁰² *Ibidem*.

³⁰³ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 63.

³⁰⁴ *Ivi*, p. 78.

divenire che richiede «il coraggio di vivere sempre esposto alle intemperie spirituali»³⁰⁵. Poste tali premesse, a giudizio di Ortega, l'università mostra un regime istituzionale falso e demoralizzato, poiché confonde preparazione professionale e fare ricerca all'interno dell'università, così finendo per insegnare troppo e male. In particolare, come l'io individuale è costretto, se vuole compiutamente realizzare il suo programma, ad accettare le limitazioni imposte dalle circostanze, così l'istituzione universitaria, se vuole essere *in forma* e rispondere all'imperativo dei tempi, deve «scuotere l'albero delle professioni da molta scienza, affinché ne rimanga quella strettamente necessaria»³⁰⁶. Occorre introdurre e applicare quello che il filosofo madrileno denomina «principio di economia nell'insegnamento»³⁰⁷, vale a dire trasmettere la cultura che serve per vivere e le conoscenze necessarie per esercitare adeguatamente la professione scelta, avvalendosi di procedimenti sobri e snelli. Riflessioni sui fini dell'educazione e sull'agire educativo sono parimenti presenti e, può esser detto, rispecchiano il connubio di teoria e prassi che informa tutta la proposta di Ortega, tanto caparbiamente lontana da qualsivoglia astrazione o generalizzazione quanto tenacemente

³⁰⁵ J. Ortega y Gasset, *La pedagogia della contaminazione* (1917), in Id., *La missione dell'università*, cit., p. 101.

³⁰⁶ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., pp. 65-66.

³⁰⁷ *Ivi*, p. 55.

immersa nella realtà individuale, sociale e storica. D'altro canto, se com'è stato notato, «“Misión de la Universidad” es aquel en que la doctrina pedagógica se cine más a las necesidades españoles de reforma de los estudios»³⁰⁸ e, verrebbe da aggiungere, alla situazione socio-politica e culturale europea, la centralità data anche all'insegnamento professionale deriva dalla constatazione che essere un bravo medico o avvocato, per fare degli esempi, non corrisponde solo al raggiungimento di uno scopo individuale che ubbidisce a urgenze e voleri personali, ma soddisfa un bisogno della collettività, al punto che le evoluzioni nelle traiettorie professionali vanno di concerto con le richieste provenienti dal corpo sociale; in altri termini, «la società necessita di un certo numero di servizi; e questi vengono svolti da determinati gruppi di individui»³⁰⁹ e, pertanto, «le professioni sono propriamente delle esigenze sociali»³¹⁰. Per Ortega, quindi, la trasmissione di una mole di conoscenze scientifiche aveva avuto quale esito negativo una generazione di professionisti impreparati a svolgere il proprio lavoro e ciò era la prova di un'università che non aveva saputo adempiere alla sua funzione socio-pedagogica.

³⁰⁸ A. Maillo, *Las ideas pedagógicas de José Ortega y Gasset*, in «Revista de Educación», Vol. XIII, n° 38, 1955, pp. 71-78, p. 75.

³⁰⁹ J. Ortega y Gasset, *Sulle professioni* (1934), in Id., *L'uomo e la gente*, trad. it. di L. Infantino, Roma, Armando, 2005, pp. 225-238, p. 230.

³¹⁰ *Ibidem*.

La mancata distinzione tra l'attività pedagogica volta a insegnare dei contenuti scientifici e il fare ricerca rappresenta, d'altro canto, un maldestro tentativo di eludere i caratteri di vocazione e creazione che, per Ortega, sono costitutivi della scienza, la quale, «nel suo vero e proprio significato (...) è soltanto ricerca: porsi dei problemi, lavorare per risolverli e approdare a una soluzione»³¹¹. Il fatto che sia impartita o appresa non ha quindi nulla a che fare con il creare, ma rimane nell'ambito della trasmissione e assimilazione di conoscenze che sono parte del patrimonio culturale. Se, come detto in precedenza, l'illusione scienziato era mossa dalla pretesa di rendere scienziato ogni studente, dimenticando di porre quest'ultimo al centro della prassi pedagogica e annullando la particolarità della scienza rispetto alle attività professionali, tale velleità utopistica si infrange contro ciò

che non può essere insegnato meccanicamente, e cioè quell'unica realtà della scienza che è la tragica attitudine del pensiero che crea se stesso con strenuo sforzo e che pertanto si rifiuta di riceverla in eredità³¹².

³¹¹ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 62.

³¹² J. Ortega y Gasset, *La pedagogia della contaminazione*, in Id., *La missione dell'università*, cit., p. 102.

È questo il “problema pedagogico” che Ortega non smetterà mai di sottolineare, nei suoi primi scritti fino alla maturità, e che riguarda non solo la scienza ma anche l’arte, vale a dire l’impossibilità di poter rendere tramite l’insegnamento questi ambiti del fare umano necessità e bisogni vitali per lo studente. Egli, nella gran maggioranza dei casi, potrà sentirle solo come imposizioni provenienti dall’esterno: sono pochi coloro che le vivono come un’esigenza interna alla quale dedicare ogni sforzo ed energia. La constatazione che «estudiar es, pues, algo constitutivamente contradictorio y falso»³¹³, poiché si obbliga lo studente a far qualcosa che non avverte come autenticamente proprio, deve guidare, secondo Ortega, non solo la riforma dell’università, ma quella di tutto l’insegnamento, che è stato ridotto alla trasmissione meccanica di un repertorio di idee morte, inassimilabili e che permangono come un corpo estraneo. Di fronte a siffatta degenerazione, il filosofo fa appello al ritorno a una cultura che sia “un organo esistenziale”, a una selezione accurata e mirata degli insegnamenti per una valida preparazione professionale e al riconoscimento che «enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia y no

³¹³ J. Ortega y Gasset, *Sobre el estudiar y el estudiante (primera lección de un curso* (1933), in Id., *Obras Completas*, Vol. XXII, pp. 15- 25, p. 21.

enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante»³¹⁴.

Come detto in precedenza, per il filosofo spagnolo, la “tracotanza investigativa” di cui si era resa colpevole l’università aveva ridotto la varietà delle discipline culturali insegnate ed era espressione della confusione tra scienza e cultura, una confusione che, agli occhi di Ortega, appariva come un chiaro fenomeno del tempo, permeato nell’istituzione universitaria poiché componente di quell’atmosfera pubblica che la avvolge e che incide più dell’«atmosfera pedagogica prodotta artificialmente dentro le sue mura»³¹⁵. Si è infatti in un’epoca storica, afferma Ortega, in cui la fiducia nella scienza è «una convinzione caratteristica della nostra cultura»³¹⁶, una fede che non origina da un fatto scientifico ma da un bisogno vitale, vale a dire dalla necessità di credere che la conoscenza scientifica possa fornire delle risposte certe e ferme sull’uomo e sul mondo. Sarebbe un errore ritenere che la riflessione orteghiana voglia muovere una critica alla scienza e, a tal riguardo, basti ricordare la dura accusa mossa all’università per aver preteso che chiunque potesse essere educato a “tale sublime moto dell’intelligenza”; e ancora, andando indietro negli

³¹⁴ *Ivi*, p. 24.

³¹⁵ J. Ortega y Gasset, *La missione dell’università*, cit., p. 40.

³¹⁶ *Ivi*, p. 70.

anni, un Ortega poco più che ventenne, dalle colonne de *El Imparcial*, esorta a non dimenticare che «la ciencia (...) representa (...) la única garantía de supervivencia moral y material en Europa»³¹⁷.

Ciò contro cui tuona questo strenuo difensore della tradizione scientifica europea è, invece, la convinzione che la scienza sia la cultura *tout court* e che, quindi, possa fornire «un'idea completa dell'uomo e del mondo»³¹⁸: essa può catturare solo una parte della complessità della vita e, nella necessità di fermarla per osservarla e comprenderla, le sfuggono le componenti “più mutevoli, sottili e volatili”. *Weltanschauung* scienziata, dominio delle scienze esatte e «terrorismo intellettuale dei laboratori»³¹⁹, ricerca e adozione di spiegazioni totalizzanti sono queste le derive avutesi tra il XIX e XX secolo, accanitamente stigmatizzate dal filosofo spagnolo, il quale riconosce «la validità del sapere scientifico-positivo, a condizione che esso si installi in uno specifico ambito e livello all'interno della complessa articolazione e stratificazione del reale»³²⁰. Si mostra presuntuosa e ingannevole la scienza, secondo Ortega, nel momento in cui crede che formalismo e

³¹⁷ J. Ortega y Gasset, *El Imparcial*, 10 agosto 1908, in Id., *Obras Completas*, Vol. I, cit., pp. 105-110, p. 106.

³¹⁸ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 70.

³¹⁹ J. Ortega y Gasset, *Cos'è filosofia?*, cit., p. 38.

³²⁰ A. Savignano, *J. Ortega y Gasset. La ragione vitale e storica*, cit., p. 94.

rigore metodologico possano arrestare la cavalcata dell'esistenza: al contrario, «*la vita non può aspettare che le scienze chiariscano scientificamente l'Universo. Non si può vivere ad kalendas graecas*»³²¹ e sfuggire alla perentorietà, all'andatura incalzante dell'agire nel mondo. L'urgenza della vita deriva dal suo essere un dare forma sempre spostato in avanti nel tempo e «dall'impellenza di costruirla su sicure basi di riferimento»³²². Nel mare di dubbi in cui naviga, l'uomo è costretto giocoforza a reagire e appellarsi al pensiero, a dare un'interpretazione alla situazione in cui si muove, sostenendosi al repertorio di convinzioni, sistemi valoriali, principi e norme che definiscono la cultura del suo tempo. Se quindi per Ortega è evidente «la génesis existencial del pensamiento como respuesta a una necesidad de la vida»³²³, di fronte alla quale, istanza decisiva e radicale, trae giustificazione anche la sofferenza del pensare, ciò di cui si è testimoni è una «crisi dell'intelligenza – e con essa dell'Università»³²⁴, dove l'uscita dalla prima richiede quella che Ortega, nel 1926, definiva una vera e propria «riforma»³²⁵, vale a dire il netto rifiuto di qualsivoglia sistema interpretativo che

³²¹ *Ibidem*.

³²² A. Savignano, *Introduzione a Ortega y Gasset*, cit., p. 82.

³²³ P. Cerezo Galán, *op. cit.*, p. 274.

³²⁴ J. Ortega y Gasset, *Per il centenario di un'Università*, in Id., *La missione dell'università*, cit., p. 96.

³²⁵ J. Ortega y Gasset, *La riforma dell'intelligenza* (1924), in Id., *Scritti politici*, cit., pp. 656-663, p. 656.

recida il legame tra le idee e la situazione storica e concreta dell'uomo; per l'università, ritrovare la propria forma e realizzare la sua vocazione istituzionale comporta l'abbandono di visioni unilaterali e riduzionistiche, che sono alla base della «tendenza che ha portato al predominio dell'investigazione»³²⁶ e alla marginalizzazione della cultura. Partecipare alla riforma dell'intelligenza, essere «un organo di salvezza della stessa scienza»³²⁷ e contribuire al *tema* del tempo sono questi gli scopi che, secondo il filosofo spagnolo, devono quindi guidare la riforma dell'università. Quest'ultima, infatti, deve educare la nuova generazione affinché sappia rispondere e agire nei confronti di quella crisi europea, la quale, «vital e intelectual de forma inseparable»³²⁸, porta allo scoperto le trappole di un pensiero che ha perduto la sua *forma*, poiché non aperto e multiforme ma limitante e circoscritto. Partecipando al dibattito culturale che, nel XX secolo, ha visto protagonisti, con toni e accenti singolari, Husserl, Heidegger, Adorno, Horkheimer, Habermas, anche per Ortega il destino dell'epoca consiste nel superare la modernità che, nella sua riflessione, equivale a lasciarsi alle spalle quel XIX secolo che ne rappresenta il culmine.

³²⁶ V. De Tomasso, *La funzione dell'università nel pensiero di José Ortega y Gasset*, in «Annali della Pubblica Istruzione», XIV, n° 2, 1968, pp. 189-195, p. 194.

³²⁷ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 76.

³²⁸ A. Gutiérrez Pozo, *Ortega ante la crisis de la vida y la cultura europeas*, in «Diálogos», 1999, pp. 161-191, p. 174.

A tale riguardo, egli così scrive: «Contra él, frente a él, han de organizarse nuestros rasgos peculiares (...). No es dudoso que en superar la conducta de ese siglo radica nuestro porvenir»³²⁹. Tuttavia, non vi sono salti nella storia ma continuità, per cui, in Ortega, non vi è la condanna dei presupposti della modernità, bensì, l'esigenza di riconoscere quel che di valido hanno portato nonostante l'inattualità per il tempo presente; solo così, infatti, la crisi profondissima che, «el conjunto de la ciencias, que el *integrum* de la ideología europea»,³³⁰ attraversano potrà essere il transito verso «el anuncio de una incalculable ampliación y renovamiento del pensar humano»³³¹. Un rinnovamento che, posta la radicalità e storicità della vita individuale e collettiva, per il filosofo spagnolo deve originare dall'abbandono del razionalismo: *la razón pura tiene que ser sustituida por una razón vital, donde aquélla se localice y adquiera movilidad y fuerza de transformación*»³³².

Nel nuovo rapporto tra cultura e vita, la ragione vitale rappresenta quel metodo che, riconoscendo la concretezza, la specificità e la singolarità del vivere, orienta l'uomo, impegnato

³²⁹ J. Ortega y Gasset, *Nada «moderno» y «muy siglo XX»* (1916), in Id., *Obras Completas*, Vol. II, cit., pp. 22-24, p. 22.

³³⁰ J. Ortega y Gasset, *Investigaciones psicológicas* (1915-16), in Id., *Obras Completas*, Vol. XII, cit., pp. 333-453, p. 343.

³³¹ *Ibidem*.

³³² J. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, cit., p. 149.

nell'attuazione della propria vocazione, permettendogli di cogliere e comprendere il carattere mutevole e dinamico della realtà. Per Ortega, una delle fallacie del razionalismo consiste, infatti, nel suo «método intelectual»³³³, vale a dire quell'utopismo che, invece «de ajustar el pensamiento a lo que son las cosas, (...) supone que la realidad se ajusta al perfil abstracto, formalista, que abandonado a sí mismo dibuja el intelecto»³³⁴. Il dispotismo di una tal ragione, assolutizzata e astratta, aveva prodotto il disorientamento in cui viveva l'uomo europeo, il quale non aveva gli strumenti per aprirsi alla multiforme ricchezza del reale e per far fronte ai propri problemi della concreta esistenza; era venuto meno il contatto con la condizione umana, si era dimenticato che «el hombre non è *res cogitans*, sino *res dramática*»³³⁵. A partire da tale concezione antropologica, Ortega vede nella ragione vitale quel modo del pensiero che si pone al servizio dell'esistenza; quest'ultima, tuttavia, ha nella storicità l'altra sua dimensione costitutiva e quindi, per Ortega, è parimenti necessario situare ogni accadimento nel proprio orizzonte vitale e culturale per interpretarlo nel suo accadere temporale. Infatti,

³³³ J. Ortega y Gasset, *Fraseología y sinceridad* (1926), in Id., *Obras Completas*, Vol. II, cit., pp. 481-490, p. 483.

³³⁴ *Ibidem*.

³³⁵ J. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, cit., p. 61.

i problemi umani non sono, come quelli astronomici o chimici, astratti; sono problemi di massima concretezza, perché sono storici. E l'unico metodo di pensiero che permette di trattarli con un minimo di adeguatezza è la "ragione storica"³³⁶.

Rifiutando tanto la concezione materialistica della storia quanto lo storicismo hegeliano, il filosofo spagnolo afferma la storicizzazione della ragione³³⁷ e vede nella ragione storica il solo

³³⁶ J. Ortega y Gasset, *Prologo per i francesi*, in Id., *La ribellione della masse*, cit., p. 27. È centrale soffermarsi sul rapporto tra Ortega e Dilthey, quest'ultimo definito dal filosofo spagnolo il pensatore più rappresentante del XIX secolo per aver sostenuto che l'uomo può essere compreso solo nella sua storia, così rifiutando la visione trascendentale e intellettualistica del conoscere. Tuttavia, secondo Ortega, le loro teorizzazioni partono da un punto diverso e distante, in quanto il problema della vita teorizzato da Dilthey non prende in esame la ragione vitale e pertanto raggiunge un minor sviluppo teorico. Inoltre, secondo Ortega, non possono esservi, nella storia dell'umanità, nulla di permanente e costante, a differenza di Dilthey che vedeva nella letteratura, nella poesia e nella religione degli invarianti storici. Cfr. J. Ortega y Gasset, *G. Dilthey y la idea de la vida* (1933-34), in Id., *Obras Completas*, vol. VI, pp. 165-214, cit.; J. Ortega y Gasset, *Origen y epílogo de la filosofía* (1943), in Id., *Obras Completas*, Vol. IX, pp. 347-434, cit.

³³⁷ Alla concezione hegeliana della storia, Ortega dedica diversi scritti, *Origen y epílogo de la filosofía*, *En el centenario di Hegel*, *Hegel y América*, nei quali afferma che è necessario invertire la formula hegeliana, vale a dire che la storia è razionale, e da qui la razionalità della storia, per sostenere la storicità della ragione. Secondo il filosofo spagnolo, infatti, la visione ottimistica e provvidenziale della storia, presente nella teorizzazione hegeliana, non include il futuro, poiché implica l'attualizzazione del passato e l'autocoscienza del presente. Al contrario, per Ortega, la storia significa protendere verso il futuro e, quindi, un'adeguata concezione del reale storico non può prescindere dal guardare al futuro. Cfr. J. Ortega y Gasset, *En el centenario di Hegel* (1931), in Id., *Obras Completas*, Vol. V, pp. 411-429, cit.; Id., *Hegel y América* (1928), in Id., *Obras Completas*, Vol. II, pp. 563-576, cit.; Id., *Origen y epílogo de la filosofía*, in Id., *Obras Completas*, Vol. IX, cit. Per un'analisi critica della ragione storica di Ortega e delle sue differenze con l'idealismo cfr.: L. Dujovne, *La concepción de la historia en la obra de Ortega y Gasset*, Buenos Aires, Rueda, 1968; N. González Caminero, *La dialéctica de la historia según Ortega y Gasset*, Santander, Miscelánea Comillas, XLVI, 1966, pp. 7-46;

strumento interpretativo atto a indagare quanto all'uomo è capitato riuscendo a comprenderne il senso alla luce della specifica congiuntura vitale e circostanziale, «senza sconfinare in atteggiamenti teologizzanti, unilateralmente ottimistici o pessimistici, o addirittura in velleitarismi utopici»³³⁸. Permanenza e staticità delle forme di vita e del pensiero sono delle illusioni e, in virtù di tale presupposto, Ortega non esita a proclamare l'inadeguatezza della concezione intellettualistica-razionalistica e a richiedere che la ragione fisico-matematica ceda il passo alla ragione storica. Inoltre, il rifiuto di un unico punto assoluto e centro del reale lo porta sia ad affermare che la verità è vitale e storica³³⁹ sia a fare della prospettiva³⁴⁰ l'organizzazione della

³³⁸ A. Savignano, *Introduzione a Ortega y Gasset*, cit., p. 100.

³³⁹ Nel pensiero orteghiano, i concetti di verità e prospettiva sono legati nella misura in cui ogni vita non è altro che il singolarissimo punto di vista sulla realtà, la quale può essere colta da diverse prospettive tutte egualmente vere. La verità, pertanto, è vitale e storica giacché è una prospettiva intellettuale, inserita all'interno della prospettiva vitale, la quale è individuale, concreta, dinamica, temporale e completa. Ortega rifiuta nettamente la concezione della verità *sub specie aeternitatis*, affermandone il carattere individuale-trans-temporale e storico permanente. Quindi, «alla verità intesa come universalità e immutabilità, si è sostituita quella della verità vitale, limitata (prospetticamente) e temporalmente (circostanza) con la perdita del contatto con l'essere (statico ed eleatico). In A. Savignano. *J. Ortega y Gasset. La ragione vitale e storica*, cit., p. 76. Per il rapporto tra verità e prospettiva, cfr. J. Ortega y Gasset, *Verdad y perspectiva* (1916), in Id., *Obras Completas*, Vol. II, pp. 15-21; per un'analisi critica di tale snodo teorico orteghiano, cfr. A. Rodríguez Huéscar, *Perspectiva y verdad*, Madrid, Revista de Occidente-Alianza Editorial, 1966. Occorre aggiungere che, nelle *Meditaciones del Quijote*, Ortega, nel presentare la verità come vitale, la concepisce come *alétheia*, vale a dire illuminazione intellettuale e raggiungimento del proprio punto di vista sulle cose, e impiega tale concetto per spiegare «la pedagogia de la alusión». A tale riguardo, egli scrive: «Quien quiera enseñarnos una verdad que no nos la diga: simplemente que aluda a ella con un breve gesto, gesto que inicie en el aire una

realtà, nonché il criterio epistemologico del suo *razio-vitalismo*. Si può evincere la sensibilità del filosofo spagnolo verso i cambiamenti di ordine epistemologico che stavano interessando la fisica³⁴¹, la biologia³⁴² e le ricerche storico-antropologiche³⁴³,

ideal trayectoria, deslizándonos por la cual lleguemos nosotros mismos hasta los pies de la nueva verdad. (...) Esa pura iluminación subitánea que caracteriza a la verdad, tiénela esta solo en el instante de su descubrimiento. Por esto su nombre griego, *alétheia* – significó originariamente lo mismo que después la palabra apocalipsis – es decir, descubrimiento, revelación, propiamente develación, quitar de un velo o cubridor». In J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, cit., pp. 109-110. Per una dettagliata analisi del concetto di verità quale illuminazione e dei rapporti con Heidegger, si può fare riferimento al commento di J. Marías, in J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, cit., pp. 109-114.

³⁴⁰ Per Ortega, la prospettiva è l'ingrediente costitutivo della realtà e mediante essa ognuno può accedere alla propria verità; secondo García Morente, prospettiva e punto di vista si completano a vicenda giacché quest'ultimo indica il soggetto che contempla mentre il primo termine sta a significare l'organizzazione della realtà, vale a dire delle cose come si presentano allo spettatore. In tale cornice, possono essere comprese le parole di Ortega, il quale scrive: «La realidad cósmica es tal, que sólo puede ser vista bajo una determinada perspectiva. (...) Lejos de ser su deformación, es su organización. Una realidad que vista desde cualquier punto resultase siempre idéntica es un concepto absurdo». In J. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, cit., p. 147; cfr. M. García Morente, *El tema de nuestro tiempo. Filosofía de la perspectiva*, in «Revista de Occidente», II, 1923, pp. 201-216.

³⁴¹ J. Ortega y Gasset, *El sentido histórico de la teoría de Einstein* (1923), in Id., *El tema de nuestro tiempo*, cit., pp. 183-198.

³⁴² J. J. Uexküll v., *Umwelt und Innenwelt der Tiere*, Berlin, Springer, 1909; Id., *Theoretische Biologie*, Berlin, Springer, 1928. Dalla teorizzazione biologica di Uexküll, Ortega è stato influenzato sin dal 1913 e dal concetto di *Umwelt* ha tratto suggestioni per pervenire all'idea di circostanza. Tuttavia, come sottolinea Marías, il filosofo spagnolo supera il livello biologico per includere tutta la vita umana così opponendo una *Innenwelt*. Cfr. J. Marías, *Ortega. Circunstancia y vocación*, cit.

³⁴³ Nel saggio *Las Atlantidas* (1924), Ortega fa riferimento alle ricerche storico-antropologiche di Frobenius e riconosce la validità della sua teoria degli ambiti culturali, la quale a suo giudizio, porta in primo piano che la diversità e molteplicità delle culture e la necessità di rifiutare l'egemonia della cultura europea-occidentale. Come a Splenger, anche a Frobenius, Ortega rimprovera di non aver abbandonato l'empirismo storico e di aver voluto ricercare gli elementi omologhi tra le varie culture, mossi dalla visione che la struttura essenziale della vita umana sia sempre identica. Cfr.

cambiamenti che ponevano in primo piano nuove categorie concettuali, quali la possibilità, la discontinuità e la pluralità; tuttavia, è centrale riconoscere che la teoria prospettica della verità, con la quale Ortega pone in discussione il carattere extra-storico della verità razionalistica, non cade nella trappola del relativismo giacché sancisce la validità della ragione³⁴⁴.

D'altro canto, la ragione vitale e storica è, per Ortega, l'espressione di un modo del pensiero che riconosce l'estensione spaziale e temporale della realtà, che rifugge da generalizzazioni e astrazioni e che, non opposto alla vita, si nutre e si appoggia a questa. Per aver richiesto questa razionalità, Ortega «ha leído correctamente los signos del siglo XX»³⁴⁵, poiché ha voluto «penetrar la vitalidad con racionalidad y (...) reconocer la razón en lo viviente»³⁴⁶ prospettando, per far fronte alla crisi della civiltà occidentale, una nuova *Aurora*³⁴⁷. Dall'aurora della

J. Ortega y Gasset, *Las Atlantidas* (1924), in Id., *Obras Completas*, Vol. III, pp. 281-316, cit.

³⁴⁴ Riguardo a questo snodo teorico possono essere prese a riferimento le parole di Gualtiero Cangiotti: «Il relativismo mortifica la ragione; la relatività, al contrario, riconosce la presenza della ragione in tutti i molteplici punti di vista umani. In tal modo vitalizza e storicizza la verità, inserendola nel campo che le è propria della realtà radicale: la vita dell'uomo». In G. Cangiotti, *L'uomo contemporaneo di Ortega y Gasset*, Urbino, Argalia, 1972, p. 60.

³⁴⁵ H. G. Gadamer, *W. Dilthey y Ortega y Gasset: un capítulo de la historia intelectual de Europa*, in «Revista de Occidente», Madrid, n°48-49, 1985, pp. 77-88, p. 88.

³⁴⁶ *Ibidem*.

³⁴⁷ J. Ortega y Gasset, *Aurora de la razón histórica* (1935), in Id., *Obras Completas*, Vol. XII, cit., pp. 326-330.

ragione storica e vitale doveva muovere anche la scienza, la quale aveva idolatrato l'intelligenza, così dimenticando che questa non è un *habito*³⁴⁸, e si era sterilmente ripiegata su stessa tanto da non vedere i bisogni umani. L'allontanamento da questi, secondo Ortega, era il motivo di quella «mala hora en el mundo»³⁴⁹ che la scienza stava passando e, per porvi rimedio, era necessario che essa riconoscesse «la obligación histórica de no elegir sus problemas, sino aceptar los que el tiempo le propone»³⁵⁰. Nondimeno, non erano solo ragioni epistemologiche a sostenere la critica orteghiana nei confronti del dispotismo di una ragione disincarnata, ma anche motivazioni di natura sociale e politica, vale a dire la riduzione della ragione in chiave tecnicistica-strumentale e il suo uso in senso pratico-ideologico, esemplificato dal fenomeno delle rivoluzioni, con, *in primis*, la salita al potere pubblico della massa.

Riguardo al predominio esercitato da una razionalità tecnicistica e strumentale, per Ortega, questo era l'esito di quel connubio tra scienze esatte e industrialismo, nato in seno alla classe borghese per ragioni squisitamente economiche e

³⁴⁸ J. Ortega y Gasset, *La riforma dell'intelligenza*, in Id., *Scritti politici*, cit., p. 662. In particolare, Ortega, riferendosi all'intelligenza, afferma: «Non è quindi un *habito* nel senso aristotelico, qualcosa che si ha e, in un certo modo si è: appare più come qualcosa che sopravviene, un *epignomon*».

³⁴⁹ J. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, cit., p. 24.

³⁵⁰ *Ibidem*.

utilitaristiche. Con fine arguzia, il filosofo spagnolo mostra come l'egemonia tributata alla fisica sia sorta in una particolare atmosfera storica e in virtù di questa debba essere compresa: «Risultò che le verità fisiche, nelle loro qualità teoriche, possedevano la condizione di essere utilizzabili dalle convenienze vitali dell'uomo»³⁵¹ poiché rendevano possibile intervenire sulla natura e dominarla a proprio vantaggio. Da ciò, il trionfo dell'industrializzazione e della tecnica e la crescente importanza data alla fisica, alla quale «le classi medie si interessarono (...) non per curiosità intellettuale, ma per interesse materiale»³⁵².

Per Ortega, questo articolato scenario comporta la degenerazione della scienza in mero tecnicismo, giacché essa «non esiste se non interessa nella sua purezza e per se stessa»³⁵³. Si profila, dunque, una società con una burocrazia ipertrofica abitata da quell'uomo massa che è un incivile in un «mondo civilizzato»³⁵⁴, in altri termini un *Naturmensch* che vive della tecnica e trascura «i principi generali della cultura»³⁵⁵. Nella parcellizzazione del sapere e nell'efficacia convertita «en el

³⁵¹ J. Ortega y Gasset, *Cos'è filosofia?*, cit., p. 33.

³⁵² *Ibidem*.

³⁵³ J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p. 88.

³⁵⁴ *Ivi*, p. 87. In particolare, Ortega scrive: «L'uomo nuovo desidera l'automobile e ne gode; però crede che è un frutto spontaneo di un albero edenico. Nel fondo della sua anima ignora il carattere artificiale, quasi inverosimile, della civiltà, e non estenderà il suo entusiasmo per gli strumenti fino ai principi che li rendono possibili».

³⁵⁵ *Ibidem*.

nuevo criterio de evidencia»³⁵⁶, sotto l'egemonia della razionalità tecnicistica-strumentale, il filosofo vede le manifestazioni di una nuova forma di barbarie, prodotta dai progressi della scienza e dall'accumulo di conoscenze sempre più settoriali, specialistiche e parziali: similmente a Max Weber che parlava di «specialisti dell'intelligenza»³⁵⁷, anche Ortega denuncia lo specialismo dell'uomo di scienza, il quale rappresenta «il prototipo dell'uomo-massa»³⁵⁸. Egli può dirsi tale poiché «è un barbaro molto esperto in un solo argomento»³⁵⁹ che quindi ignora totalmente che il mondo è intricato, ampio ed esigente, al contempo, è ammalato di una bieca autoreferenzialità a causa del quale «di fronte ad un qualsiasi problema si contenta di pensare ciò che trova comodamente nella sua testa»³⁶⁰ senza possedere la benché minima consapevolezza di essere tragicamente al di sotto del proprio livello storico. Così, la condizione dello specialista, che porta dentro di sé «un frammento di qualcosa»³⁶¹, rispecchia «la frantumazione dell'umano»³⁶², la dispersione e disarticolazione dei saperi e una cultura europea spenta e inerte.

³⁵⁶ P. Cerezo Galàn, *op. cit.*, p. 71.

³⁵⁷ M. Weber, *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Firenze, 1965, p. 306

³⁵⁸ J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p. 108.

³⁵⁹ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 75.

³⁶⁰ J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p. 72.

³⁶¹ *Ivi*, p. 110.

³⁶² L. Pellicani, *Introduzione*, in J. Ortega y Gasset, *Scritti politici*, cit., p. 88.

Per Ortega, sono chiari i principi che devono essere alla base dell'educazione delle future generazioni, di un'umanità sorretta dalla coscienza storica e animata dalla spinta verso il futuro: riconoscere la centralità della vita quale valore primario e in virtù di essa trasmettere una cultura che, fondata sull'integrazione dei saperi e sull'impiego di un pensiero mobile e articolato, traduca e renda ragione della pluralità, imprevedibilità e anche irrazionalità del reale. All'università, allora, spetta il compito di prospettare e costruire un sistema educativo che rimedi «all'ignoranza dell'universale»³⁶³, riconosca chiaramente la distinzione tra insegnamento, scienza e cultura e che, con la contaminazione tra i saperi, favorisca un nuovo equilibrio tra gli stessi. Se la Facoltà di cultura³⁶⁴ immaginata da Ortega può dirsi il sostrato istituzionale

³⁶³ J. Ortega y Gasset, *La pedagogia della contaminazione* (1917), Id., *La missione dell'università*, cit., p. 105.

³⁶⁴ Per Ortega, la Facoltà di cultura doveva includere le seguenti discipline culturali: Fisica, immagine fisica del mondo; Biologia, i temi fondamentali della vita organica; Storia, il processo storico della specie umana; Sociologia, la struttura e il funzionamento della vita sociale; Filosofia, la visione dell'Universo. Inoltre, in un passo de *La missione dell'università*, chiarisce i contenuti che devono essere insegnati: «Nella "Facoltà" di cultura non si spiegherà la fisica come questa si presenta a chi dovrà essere per tutta la vita un ricercatore fisico-matematico. La fisica della Cultura è la rigorosa sintesi ideologica dell'immagine e del funzionamento del cosmo materiale come risultato della ricerca fisica fatta fino ad oggi. Inoltre, questa disciplina mostrerà in che consiste il modo di conoscenza usato dal fisico per giungere alla sua portentosa costruzione, il che obbliga a chiarire e ad analizzare i principi della Fisica e a tracciare brevemente, ma molto precisamente, uno scorcio della sua evoluzione storica. Quest'ultimo fatto permetterà allo studente di rendersi conto chiaramente come era il «mondo» nel quale più o meno viveva l'uomo di ieri, di ieri l'altro o di mille anni fa e, per contrasto, prendere piena coscienza della peculiarità del nostro «mondo» attuale». In J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., pp. 72-73.

della ricerca della totalità e dell'organicità, un'attuale ed efficace didattica è il mezzo per istruire e raffinare capacità di sintesi, di integrazione e di raccordo, ineludibili per non scivolare in un accumulo nozionistico e per salvare la stessa scienza dalle sue dannose e stringenti settorializzazioni. In altri termini, «bisogna vitalizzarla, cioè *dotarla di una forma compatibile con la vita umana che la produsse e per la quale fu creata*»³⁶⁵.

In una realtà poliedrica e prospettica, la missione dell'università è intercettare, comprendere e tener conto dei bisogni della vita pubblica e potrà farlo unicamente accettando quella che è la circostanza storica. Per Ortega, tale presa di responsabilità morale, sociale e politica si sostanzia in un ritrovato contatto con l'attualità, in un momento in cui le possibilità d'intervento pubblico si diffondono e si ramificano e diviene impellente, per la civiltà europea, trovare nell'università quel faro culturale che illumini il presente.

Questo attraversamento di alcune delle opere pedagogiche più significative di Ortega ha posto in luce quanto il concetto di forma sia trasversale, appartenendo tanto alla formazione dell'uomo quanto alla costruzione del profilo dell'istituzione, e come esso

³⁶⁵ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 76.

possa rappresentare, ancora oggi, un valido riferimento e una fascinosa suggestione per immaginare le trasformazioni che pur sappiamo problematiche della nostra università per il nostro tempo.

Professione insegnante: quale formazione?

di **Gemma Errico**

Abstract

L'articolo ripercorre, attraverso un breve excursus storico, le tappe che hanno condotto all'affermarsi della pedagogia come scienza autonoma e alla graduale occupazione del suo campo tradizionale da parte delle scienze dell'educazione, sottolineando la necessità di rendere competenti gli insegnanti nei vari campi disciplinari in cui risulta oggi articolata la pedagogia. A questa esigenza rispondono degli specifici percorsi formativi volti a fare del docente un professionista autentico dell'educazione. Il presente lavoro, che si propone di inquadrare la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria in Italia, presenta l'iter legislativo che ha portato alla nascita dapprima della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), poi del Tirocinio Formativo Attivo (TFA), descrivendo i due percorsi formativi, con particolare riferimento all'esperienza del TFA.

Introduzione

Per molto tempo, fino al 1800, la pedagogia è stata considerata una disciplina volta a riflettere sui fatti educativi in quanto branca della filosofia, ovvero una disciplina priva di una propria autonomia. È con il filosofo tedesco J. F. Herbart, tra i primi a

sostenere l'esigenza di un approccio scientifico all'educazione, che la pedagogia si avvia ad acquisire lo statuto di scienza autonoma. Si è soliti indicare, infatti, con la data di pubblicazione dell'opera herbartiana *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione* (1806) il momento in cui la pedagogia inizia a essere vista come una disciplina dotata di rigore sistematico. Già dal titolo dell'opera si evince che l'autore considera la pedagogia un'opera di deduzione a partire dagli obiettivi dell'educazione, che, a suo avviso, dipendono «dalla concezione generale che si ha in proposito»³⁶⁶. Di qui la necessità per gli educatori di possedere dei principi teorici, di orientarsi secondo una visione generale. Bisogna vedere le cose in maniera corretta, o meglio, bisogna individuare delle regole che consentano di intuire – per usare le parole di Cartesio – in maniera «chiara e distinta».

Herbart è il primo a sottolineare l'esigenza di una formazione scientifica per gli insegnanti, la cui azione deve, a suo giudizio, basarsi su solide fondamenta e seguire un percorso scientifico per conseguire i risultati preposti. Il filosofo tedesco orienta la sua riflessione in senso nettamente anti-idealistico, rifiutando l'identificazione della pedagogia con la filosofia e negando, al contempo, la riduzione della pedagogia a pratica empirica.

³⁶⁶ J. F. Herbart, *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, tr. it., Bologna, Zanichelli, 1947, p. 9.

La pedagogia è, dunque, scienza autonoma dell'educazione; ma autonomia non significa isolamento. Al contrario, la complessità insita nel fatto educativo rende la pedagogia una scienza necessariamente interdisciplinare; essa non può non intrattenere dei rapporti significativi con le altre scienze, tra le quali deve esistere un'unità di concezione e di azione, non solo a livello teorico, ma anche a livello pratico. L'interconnessione tra le singole scienze ausiliarie, le quali conservano il proprio significato al di fuori della rete relazionale di cui fanno parte, conferisce al fenomeno educativo un carattere dinamico e vivo. In particolare, secondo Herbart, la pedagogia dipende sia dall'etica che, in quanto scienza dei valori, indica le finalità generali da realizzare, sia dalla psicologia, la «prima scienza dell'educatore»³⁶⁷, a cui tocca definire i mezzi per la concreta attuazione del percorso formativo mediante la definizione di soggetto conoscente e la spiegazione del processo conoscitivo. Giacché educazione e istruzione vengono a coincidere nella visione di Herbart, il quale confessa «di non avere alcun concetto di educazione *senza istruzione*»³⁶⁸, il legame tra etica e psicologia (tra fini e mezzi) sarà dato dai contenuti stessi dell'istruzione.

³⁶⁷ *Ivi*, p. 15.

³⁶⁸ *Ivi*, p. 16.

Tra gli autori che hanno contribuito all'emancipazione della pedagogia e al suo costituirsi come disciplina autonoma, con un proprio ambito problematico e i propri strumenti di ricerca, rientra a pieno titolo É. Durkheim. Quest'ultimo, in "Natura e metodo della pedagogia"³⁶⁹ – secondo capitolo de *La Sociologia e l'educazione* (1922) – distingue i termini «educazione» e «pedagogia». Il primo termine rimanda all'«azione esercitata sui fanciulli dai genitori e dai maestri»³⁷⁰. La pedagogia, invece, «consiste non in azioni, ma in teorie. Queste teorie sono dei modi di concepire l'educazione, non di praticarla»³⁷¹. Egli afferma che l'educazione, in quanto fatto sociale («le pratiche educative (...) sono tutte il risultato dell'azione esercitata da una generazione su quella che viene dopo, allo scopo di adattare quest'ultima all'ambiente sociale nel quale è chiamata a vivere»³⁷²), è suscettibile di conoscenza scientifica (scienza dell'educazione), distinguendo una tale scienza dell'educazione (riferita alla genesi e al funzionamento dei sistemi educativi) dalle teorie pedagogiche, volte a determinare quel che dovrebbe essere. Alla luce di ciò, Durkheim giungerà a definire la pedagogia come una

³⁶⁹ Si tratta della traduzione italiana di É. Durkheim (1911), *Pédagogie*, in «Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire».

³⁷⁰ É. Durkheim (1922), *La Sociologia e l'educazione*, tr. it., Milano, Ledizioni, 2009, p. 63.

³⁷¹ *Ibidem*

³⁷² É. Durkheim (1922), *La Sociologia e l'educazione*, op. cit., p. 67.

«teoria pratica», il cui compito non è quello «d'esprimere la natura delle cose date, ma di dirigere l'azione»³⁷³. «Che cosa è» – si chiede il sociologo francese – «la pedagogia se non la riflessione applicata il più metodicamente possibile alle cose dell'educazione, al fine di regolarne lo sviluppo?»³⁷⁴.

Estremamente significativo è, inoltre, il contributo di J. Dewey. Quest'ultimo, nel testo *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), parlerà di scienza dell'educazione come uso di un metodo scientifico, ovvero di un metodo sistematico di ricerca che consente una migliore comprensione e un controllo più intelligente, meno confuso, arbitrario e abitudinario, e che si avvale del contributo di più scienze. Ricompare, dunque, il termine «scienza dell'educazione» al singolare³⁷⁵. Nella suddetta opera, il filosofo pragmatista afferma che la pedagogia è una disciplina scientifica, ovvero può utilizzare i metodi delle scienze sperimentali, pur riconoscendo la complessità dell'evento

³⁷³ Ivi, p. 75.

³⁷⁴ Ivi, p. 77.

³⁷⁵ È interessante osservare che il termine «scienza dell'educazione» al singolare appare già nel 1869, in Italia, come titolo di un'opera di P. Siciliani: *Della pedagogia positiva e della scienza dell'educazione in Italia*; l'anno successivo lo si scorge nel titolo di un'altra opera di Siciliani: *Su la Scienza dell'educazione. Prolusione al corso d'antropologia e pedagogia del 1869-70*. L'espressione «scienza dell'educazione» ricompare poi nel 1879, sia in Inghilterra, come titolo di un libro del filosofo e pedagogista scozzese A. Bain: *Education as a science*, i cui contenuti si riferiscono alla metodologia dell'educazione e all'attività didattica, sia in Italia, ancora una volta come titolo di un testo di Siciliani: *La scienza dell'educazione nelle scuole italiane come antitesi alla pedagogia ortodossa*. L'espressione «scienza dell'educazione» sarà utilizzata, nel 1893, anche dal positivista R. Ardigò per raggruppare le sue lezioni di pedagogia.

educativo e la sua irriducibilità a una mera catena di cause-effetti; e che la pedagogia intrattiene rapporti significativi con le altre scienze dell'educazione (filosofia, psicologia, sociologia dell'educazione), che si presentano come fonti speciali per comprendere l'accadere educativo.

Dunque, già nel primo Novecento, la pedagogia si ritrova connessa ai vari saperi scientifici, in particolare alle scienze dell'uomo (dalla filosofia all'antropologia, alla sociologia, alla psicologia, ecc.). Del resto, come già affermato poc'anzi, se la fondazione scientifica della pedagogia coincide con la determinazione della sua autonomia, è vero anche che, vista la poliedrica natura dell'educazione e vista la complessità delle situazioni educative, la pedagogia può realizzare la sua autonomia non con l'isolamento, ma ammettendo la necessità di una collaborazione con una molteplicità di scienze³⁷⁶.

In seguito, tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta, la pedagogia sembra essersi polverizzata in tante scienze dell'educazione³⁷⁷. Si

³⁷⁶ Nel nostro Paese, nella seconda metà degli anni Cinquanta, la validità di un approccio interdisciplinare e di un sistema integrato di scienze umane viene sostenuta da eminenti pedagogisti, tra cui L. Volpicelli, il quale nel 1959 propone la costituzione di una Facoltà di Pedagogia – volta a formare i licenciati della scuola media superiore orientati all'insegnamento secondario – centrata non soltanto sulle materie psicologiche e pedagogiche, ma anche sulle discipline sociologiche, economiche e politiche (Zizioli, 2009).

³⁷⁷ Si noti che l'uso dell'espressione «scienze dell'educazione» risale ai primi del Novecento. Nel 1906, É. Claparède, durante un seminario sulla psicologia dell'educazione da lui organizzato, predisse l'istituzione di una scuola che avrebbe

tratta ora di dimostrare la necessità dell'esistenza e della specificità della pedagogia, nonché del suo rapporto con le altre scienze. Particolarmente significativi sono i pensieri di G. Mialaret e di A. Visalberghi, i quali parleranno di Scienze dell'educazione come un sistema di più scienze che si occupano di fatti e fenomeni educativi.

Mialaret propone, in un testo del 1976 intitolato *Le scienze dell'educazione*, un sistema di classificazione delle scienze dell'educazione, che prevede tre classi:

- Scienze che studiano le condizioni generali e locali dell'educazione (storia dell'educazione, sociologia scolastica, economia dell'educazione, demografia scolastica, educazione comparata).
- Scienze che studiano la relazione pedagogica e l'atto educativo stesso, nonché le condizioni immediate di quest'ultimo (fisiologia dell'educazione, psicologia dell'educazione, psico-sociologia dei piccoli gruppi, scienze della comunicazione); scienze della didattica delle differenti discipline; le scienze dei metodi e delle tecniche; scienze della valutazione.
- Scienze della riflessione generale sull'educazione (filosofia

offerto agli insegnanti una specifica formazione psicologica e pedagogica. Nel 1912, infatti, fondò a Ginevra l'Istituto di Scienze dell'Educazione J.-J. Rousseau, di cui P. Bovet fu direttore fino al 1944.

dell'educazione, pianificazione dell'educazione e teoria dei modelli).

A giudizio di Mialaret, lo scopo delle scienze dell'educazione è quello di studiare le situazioni educative, ovvero di «definire e identificare i fatti educativi che possono essere soggetti a un'analisi scientifica rigorosa»³⁷⁸.

Di fondamentale importanza è anche la classificazione effettuata da Visalberghi, il quale in *Pedagogia e scienze dell'educazione* (1978) propone, al fine di visualizzare le scienze dell'educazione, uno schema circolare che chiama *enciclopedia*, richiamandosi al significato etimologico del termine: «cultura in circolo». Tale schema presenta i quattro settori intorno ai quali si sono sviluppate le scienze dell'educazione:

- Il settore psicologico, che riguarda la conoscenza dell'allievo e dei processi di apprendimento (psicologia generale, psicologia dell'educazione, evolutiva, sociale, dell'apprendimento, ecc).
- Il settore sociologico, che riguarda lo studio del rapporto scuola-società (sociologia generale, dell'educazione, della conoscenza, economia dell'educazione, ecc.).
- Il settore metodologico-didattico, che riguarda lo studio dei

³⁷⁸ G. Mialaret (1985), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, tr. it., Roma-Bari, Editori Laterza, 1989, p. 32.

mezzi, dei metodi e degli strumenti dell'educazione (tecnologie educative, metodologie didattiche, teorie sulla programmazione e sulla valutazione scolastica, docimologia, ecc.).

- Il settore dei contenuti, che riguarda invece l'analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale (storia dell'educazione, epistemologia generale e genetica, teoria del curriculum, storia della materia specifica).

Questa classificazione risponde chiaramente all'esigenza di rendere competenti gli insegnanti e gli operatori dei processi formativi nei vari settori. Conferma, quindi, la necessità di ricorrere a diversi gruppi di discipline nello studio dei fatti educativi e nella verifica degli strumenti educativi. Nello schema proposto da Visalberghi, non sono presenti la pedagogia generale e la filosofia dell'educazione, le quali «non possono occuparvi una posizione particolare e determinata, giacché rappresentano un momento di riflessione critica sull'insieme e sulle sue interrelazioni interne ed esterne»³⁷⁹. Il pedagogista italiano assume, dunque, in merito alla funzione della filosofia dell'educazione, una posizione divergente rispetto a quella di

³⁷⁹ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1978, p. 22. Non rientra nello schema neppure la pedagogia sperimentale, che rappresenta un modo di utilizzare le altre scienze dell'educazione al fine di svilupparne altre. Così come non vi compaiono la biologia, che sta alla base della psicologia, e l'etologia, che rientra nella psicologia generale.

Mialaret. Questi ritiene la filosofia dell'educazione una disciplina che si occupa degli aspetti epistemologici e assiologici della formazione, fornendo valori e finalità. In questa prospettiva, il compito della filosofia rispetto alle scienze dell'educazione non è tanto rispondere alla domanda: «cos'è l'educazione?» – che corrisponde peraltro all'interrogativo: «cos'è l'uomo?»³⁸⁰ – quanto rispondere alle domande: «perché dobbiamo apprendere?»; «quali sono gli scopi dell'educazione?». Del resto, come osserva Mialaret (1976), non si può parlare di educazione senza prima definirne i fini.

Visalberghi non nega che l'apporto più significativo della filosofia alla pedagogia riguarda i valori e gli scopi generali dell'educazione. «Ma se» – osserva il pedagogista italiano – «valore non è qualcosa di puramente contemplativo ed iperuranio, se valore è qualcosa di motivante per l'azione umana, allora la filosofia stessa può essere considerata *essenzialmente* filosofia dell'educazione»³⁸¹. Egli non considera, dunque, la filosofia dell'educazione una sezione di filosofia generale o una disciplina speciale, ma un modo di vedere i problemi educativi; essa è

³⁸⁰ Come ha sapientemente osservato Kant (1803), l'unica creatura che deve e può essere educata è l'uomo, il quale può diventare vero uomo solo attraverso un continuo processo educativo e formativo.

³⁸¹ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 53.

«l'intera filosofia considerata sotto una certa angolatura»³⁸². Come osserva Dewey (1916), affinché la filosofia non rimanga su di un piano puramente simbolico, la sua visione dei valori deve trovare un'attuazione pratica, un esempio concreto di riflessione filosofica: il fatto educativo.

Se siamo disposti a considerare l'educazione come il processo di formazione di certe disposizioni fondamentali, intellettuali ed emotive, verso la natura e gli esseri umani, la filosofia può definirsi anche la *teoria generale dell'educazione*³⁸³.

In definitiva, la filosofia fornisce gli scopi, mentre le scienze empiriche forniscono i mezzi del processo educativo. Ma fini e mezzi, osserva sapientemente Visalberghi, non si possono separare, poiché i primi non possono prescindere dai secondi: il valore di un fine è dato, infatti, dai mezzi necessari a realizzarlo.

Importante scienza dell'educazione è senz'altro la didattica, che ha per oggetto l'insegnamento e il suo metodo. Nell'*Enciclopedia Pedagogica* (1989) di M. Laeng, s'incontra la seguente definizione di didattica: scienza e arte dell'insegnamento. Come in tutte le scienze dell'uomo, anche nella didattica, scienza e arte

³⁸² *Ivi*, p. 51.

³⁸³ J. Dewey (1916), *Democrazia ed educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1965, p. 421.

sono due aspetti fondamentali che non possono essere disgiunti. Essa comprende, infatti: *l'aspetto scientifico* di sapere generale garantito da riscontri empirici, che non dipende né dalla modalità con cui si agisce, né dall'inserimento dell'agire in un preciso contesto; e *l'aspetto artistico* di sapere pratico, soggettivo, che implica capacità di scelta e decisione in contesti specifici³⁸⁴. Nella prassi didattica, arte e scienza devono coniugarsi in un delicato equilibrio: se prevale il paradigma scientifico, il modello teorico si riduce a un vano tecnicismo; se prevale l'aspetto artistico, a scapito della riflessione rigorosa e sistematica, la ricca esperienza soggettiva, privata di generalizzazione, non giunge ad arricchire il sistema con nuovi modelli.

È nel XVII secolo che il termine didattica compare in senso specificamente pedagogico, per opera del tedesco W. Ratke, come scienza regolatrice della pratica dell'insegnamento. Costui ha contribuito al diffondersi dell'interesse per i problemi didattici. Tuttavia, l'origine della scienza e dell'arte didattica sarà sviluppata e precisata dallo studioso moravo J. A. Komenski, meglio conosciuto col nome latino Comenius, il quale intende la didattica in senso generale come *arte dell'insegnare*. Nella sua

³⁸⁴ Si noti che il filosofo G. Tarozzi definisce la didattica come *scienza e arte di insegnare*. Come scienza, è frutto dell'esperienza dell'insegnamento, nel corso del quale attraverso la riflessione si sono trovati principi e norme generali; come arte, è libera attività creativa dello spirito che tende a realizzare come ideale la cultura dell'educando.

opera più nota, *Didactica Magna* (1657), egli espone la sua teoria dell'educazione, in cui "l'arte segue la natura": per formare, l'insegnante non deve far altro che seguire l'armonia della natura, senza pretendere di imporre direttamente al discepolo una propria idea di sviluppo.

Nonostante i rilevanti contributi di Ratke, di Comenius e dei loro successori, è nel secolo XVIII, specialmente con Herbart, che la distinzione tra didattica e pedagogia si va affermando. Con il termine didattica il filosofo tedesco si riferisce in modo più diretto *all'insegnamento* che, pur mostrando in qualche modo una distinzione dall'educazione, mantiene con quest'ultima un collegamento profondo. Secondo Herbart, l'atto di insegnare – che va orientato secondo l'interesse per far sì che sia veramente educativo – è legato alla ricerca di modalità di insegnamento idonee affinché un contenuto venga appreso da colui che non sa. Nell'elaborazione di questa sua concezione, il filosofo tedesco risente dell'influenza del pedagogista svizzero J. H. Pestalozzi, secondo il quale non basta conoscere la materia da insegnare, bisogna conoscere anche i metodi più efficaci con i quali insegnarla. L'esigenza di metodi efficaci domina la pedagogia dell'Ottocento anche grazie a F. Froebel, ma è con O. Decroly che essi diverranno oggetto di ricerca scientifica vera e propria.

Nel panorama pedagogico e filosofico italiano, possono essere definiti herbartiani A. Labriola, il quale prima di aderire

pienamente al marxismo rifiuta l'idealismo in nome del realismo herbartiano, nonché L. Credaro, il quale sostiene la necessità di formare una solida cultura pedagogica, inserendo la scuola italiana nel moto della diffusione della scienza pedagogica herbartiana. Ministro della Pubblica Istruzione dal 1910 al 1914, Credaro si sofferma sulle problematiche dell'insegnamento in Italia, in particolare sugli aspetti della formazione degli insegnanti, avvertendo l'esigenza di un radicale cambiamento rispetto alla preparazione e al ruolo di questi ultimi. Infatti, nella scuola elementare statale – nata appunto con la legge Daneo-Credaro («il più cospicuo intervento riformatore della politica scolastica dell'età giolittiana»³⁸⁵) – il maestro, le cui condizioni economiche risultano ora sensibilmente migliorate grazie ai considerevoli fondi stanziati dal Governo con la suddetta legge, inizia ad assumere consapevolezza della propria funzione sociale, quindi dell'importanza del proprio lavoro. Credaro avverte altresì la necessità di costituire una pedagogia dell'insegnamento, individuando i seguenti settori disciplinari: storia della pedagogia; legislazione scolastica; pedagogia teoretica; pedagogia pratica;

³⁸⁵ E. De Fort, *Gli insegnanti*, cit. in G. Cives (a c. di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 216.

attribuisce, dunque, molta importanza all'aspetto metodologico dell'insegnamento, tralasciato, invece, da G. Gentile³⁸⁶.

Altra fondamentale scienza dell'educazione è la psicologia, che ha contribuito alla costruzione del metodo didattico, studiando la genesi dei processi cognitivi e facilitando, così, la conoscenza del fanciullo; conoscenza a cui si perviene con l'osservazione delle condotte infantili e con lo studio sistematico delle leggi dello sviluppo del bambino. Come afferma É. Claparède (1951), è la psicologia che permette di conoscere l'individuo e di vedere come esso agisce nella realtà pratica; essa consente di spiegare la realtà del bambino attraverso l'analisi delle componenti biologiche che presiedono al suo sviluppo. Tutta la storia della didattica ci mostra una psicologia pedagogica in atto, dall'esauriente didattica psicologica di Comenius alla fondazione psicologica della pedagogia promossa da J. J. Rousseau e da Herbart.

In definitiva, significativi sono i contributi offerti da tutte le scienze dell'educazione, «quell'insieme indispensabile di discipline che consentono ai sistemi educativi, a tutti i livelli, di

³⁸⁶ Secondo la concezione gentiliana, la formazione del maestro va pensata come formazione dell'uomo che scopre dentro di sé le ragioni della sua umanità nella ricerca del sapere. In quest'ottica, al maestro non servono le tecniche specialistiche, egli deve essere semplicemente se stesso, quindi liberarsi di quei concetti – frutto delle scienze empiriche – che rendono artificioso il suo insegnamento. Secondo Gentile, il compito del vero maestro consiste essenzialmente nel promuovere *l'autodidattica*, poiché se l'educazione è formazione dello spirito e se maestro e scolaro devono armonizzare tra loro nell'unità assoluta dello spirito, il *formare lo spirito* non può essere diverso dal *formarsi dello spirito*.

funzionare con il massimo successo»³⁸⁷. Di qui la necessità di iniziare i docenti alle scienze dell'educazione, quindi di prevedere delle istituzioni di preparazione degli insegnanti che operino come centri di ricerca. D'altronde, come osserva Visalberghi, «solo respirando l'atmosfera di vere istituzioni scientifiche il futuro insegnante od operatore educativo può interiorizzare l'atteggiamento scientifico ed evitare i pericoli di un nuovo enciclopedismo epidermico»³⁸⁸.

Diventare insegnante in Italia. Dalla SISS al TFA

Nella società della conoscenza, all'insegna della complessità, della nascita di nuovi saperi e del consolidamento del sapere come risorsa per la vita collettiva e individuale; in una società nella quale la scuola non è più l'unica agenzia educativa, non è più l'unico canale di informazione, e i processi di apprendimento si verificano spontaneamente sulla rete, chiedersi quali siano le conoscenze e le competenze che gli insegnanti devono acquisire costituisce un imperativo.

Dalla fine degli anni novanta, l'insegnante, individuo della "società della conoscenza diffusa", si ritrova a svolgere il suo difficile mestiere in un mondo in rapida e continua

³⁸⁷ G. Mialaret, *Introduzione alle scienze dell'educazione*, op. cit., p. 148.

³⁸⁸ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 44.

trasformazione. Dunque, la formazione degli insegnanti, così come quella di tutti gli altri professionisti, dura per tutta la vita (*lifelong learning*). L'idea di un'educazione permanente esige oggi, più che in passato, un fermo sostegno. Ad essa è, infatti, affidato il compito di fornire le competenze per fronteggiare i cambiamenti che investono il mondo del lavoro e quello di costruire un processo continuo di formazione dell'essere umano nella sua interezza.

Costituiscono occasione di educazione permanente senza dubbio le attività e le produzioni didattiche delle istituzioni dell'insegnamento a distanza, che si avvalgono della rete secondo modalità e opportunità specifiche offrendo a tutti la possibilità di apprendere quando e dove vogliono (*e-learning*). Internet rappresenta oggi un potenziale amplificatore della costruzione collaborativa dei saperi, su cui la *knowledge society* pone l'enfasi. La rete ha acquisito una notevole centralità nell'ambito dei programmi di formazione del personale docente; molti insegnanti la ritengono uno strumento prezioso per la propria auto-formazione, grazie al quale è possibile non soltanto acquisire nuove e indispensabili competenze, ma anche condividere risorse e materiali didattici, nonché attivare un confronto su pratiche ed esperienze educative.

Sicuramente, nella società della conoscenza, per il docente hanno sempre maggiore rilevanza le competenze trasversali, in

particolare quelle comunicative e relazionali, nonché la capacità di gestire la mediazione didattica, relativa alle proprie discipline, nei diversi ambienti di apprendimento. In effetti, in molti Paesi europei, tutte le innovazioni che vengono apportate ai contenuti del percorso formativo iniziale mirano a rafforzare le competenze trasversali, quelle che trasformano un cultore di una disciplina in un professionista dell'educazione.

La nascita della SISS

Per un lungo periodo, nel nostro Paese, la formazione iniziale degli insegnanti elementari si è svolta a livello di scuola secondaria (Istituto magistrale), mentre quella degli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado neppure esisteva: per insegnare era necessario aver conseguito una laurea universitaria. A sancire l'obbligo di una specifica formazione universitaria per gli insegnanti è la legge 341 del 1990, atta a riformare gli ordinamenti didattici universitari; legge rispondente a una rivendicazione del movimento educativo democratico, sancita su carta dalla legge-delega 477 del 1973 sullo stato giuridico del personale docente, che dichiara l'intento di creare una pluralità di Istituti regionali con compiti di ricerca, sperimentazione pedagogica e aggiornamento degli insegnanti,

nonché dal decreto n. 417 del 1974, richiedente per tutti i livelli scolastici una formazione universitaria completa.

La legge 341 del 1990, emanata dal VI governo Andreotti, il 19 novembre, stabilisce che «uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, è preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico. Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell'indirizzo seguito, ai fini dell'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare» (art. 3, comma 2). Dichiarò, inoltre che «con una specifica scuola di specializzazione articolata in indirizzi, (...) le università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnanti delle scuole secondarie, prevista dalle norme del relativo stato giuridico» (art. 4, comma 2).

La legge sopra citata istituisce due percorsi formativi volti a bilanciare correttamente contenuti e didattiche disciplinari da un lato, teorie e pratiche educative dall'altro: un Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (CLSFP)³⁸⁹ per gli insegnanti

³⁸⁹ Il corso di laurea, della durata di 4 anni, si articola in un biennio comune e in due indirizzi, uno per la scuola materna e l'altro per la scuola elementare. La scelta dell'indirizzo è compiuta al termine del secondo anno accademico; mentre il tirocinio è attivato fin dal primo anno.

elementari e dell'infanzia, attivato nell'autunno del '98; una Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), attivata nell'anno accademico 1999-2000, a seguito dell'emanazione dei regolamenti, il 26 maggio del 1998, da parte dall'allora Ministro dell'istruzione Luigi Berlinguer, con il Decreto Ministeriale n. 153.

La legge del 1990 apre una nuova strada, una strada diretta verso lo sviluppo di specifiche competenze, verso la costruzione della professionalità, della professione insegnante, nella consapevolezza (tardi acquisita) che non è sufficiente preparare l'insegnante sui soli contenuti disciplinari, giacché la conoscenza della disciplina è una condizione necessaria ma non sufficiente per insegnare.

La SSIS è volta a formare gli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, integrando la laurea disciplinare con una preparazione specifica. Si tratta di una struttura universitaria organizzata in modalità interateneo e coordinata a livello regionale, che rilascia un titolo di abilitazione all'insegnamento in una data classe di concorso. Alla SSIS, si accede, previo superamento di un concorso, con la laurea di vecchio ordinamento o con la laurea specialistica di nuovo ordinamento, oppure con i diplomi conseguiti presso le Accademie di belle arti, i Conservatori e gli ISEF. Il numero dei posti disponibili viene annualmente fissato con un decreto ministeriale, che li ripartisce

fra le varie sedi regionali in base a una previsione della disponibilità negli organici delle scuole.

Una figura importante della SISS è senza dubbio il "supervisore di tirocinio" (reclutato tramite concorso bandito dalla Scuola di Specializzazione), un docente, in servizio presso una scuola secondaria in regime di semiesonero, impiegato presso le Università con compiti di supervisione e di coordinamento del tirocinio con altre attività didattiche. Il supervisore progetta, programma e coordina, insieme ai docenti della Scuola di Specializzazione, i contenuti e i metodi delle attività di tirocinio; cura il raccordo del progetto della Scuola con la programmazione didattica delle singole istituzioni scolastiche nelle quali si svolge il tirocinio, interagendo con gli insegnanti delle stesse, i cosiddetti "tutor accoglienti"³⁹⁰, e supportando gli specializzandi nel lavoro di preparazione, svolgimento e riflessione dell'attività di tirocinio; partecipa, inoltre, alle riunioni di verifica e di valutazione delle attività di tirocinio. Dunque, il suo ruolo è essenzialmente quello di creare un raccordo fra i due sistemi di formazione, Scuola e

³⁹⁰ Il lavoro supplementare dei tutor accoglienti non viene remunerato. Il mancato riconoscimento economico nei confronti degli insegnanti costituisce, come vedremo, un limite non soltanto della SISS. A questa pecca bisogna aggiungere il problema della mancata sincronia tra i tempi della scuola e i tempi dell'università. Problema che peraltro sussiste ancora oggi: il periodo di svolgimento delle ore di tirocinio in classe, anziché coincidere con il periodo di programmazione didattica (settembre-ottobre), viene a coincidere con i periodi più intensi, come quelli, ad esempio, in cui si svolgono le interrogazioni.

Università, portando nell'Università la cultura della Scuola e nella Scuola la ricerca universitaria. Del resto, è un dato acquisito che, nell'ambito della formazione degli insegnanti, le università non possono svolgere efficacemente il loro ruolo senza coinvolgere sistematicamente l'ambiente professionale interessato.

Il percorso formativo della SSIS risulta articolato in quattro aree:

- La prima area è centrata sulle *Scienze dell'educazione* (24 crediti formativi).
- La seconda area comprende le *tematiche disciplinari* (24 crediti formativi).
- La terza area è costituita dai *laboratori didattici*³⁹¹ («analisi, progettazione e simulazione di attività didattiche»), prevalentemente interdisciplinari (24 crediti formativi).
- La quarta area corrisponde al *tirocinio* (volto a integrare competenze teoriche e operative), comprensivo di interventi diretti in istituti scolastici³⁹², della relativa progettazione e di

³⁹¹ I laboratori, pensati come momento d'interazione tra docenti universitari dell'«Area trasversale» o Area 1 (discipline pedagogiche, didattiche, sociologiche e psicologiche) e i docenti specialisti nelle singole discipline (Area 2), imponevano un'integrazione tra discipline distanti tra loro per statuto o per tradizione accademica. Peraltro, se la Scuola di Specializzazione aveva finalità affini agli interessi didattici e scientifici dei docenti dell'Area 1, i docenti dei settori specialistici consideravano sostanzialmente la SISS come una distrazione dalla loro attività di ricerca.

³⁹² Nelle scuole bisognava, dunque, individuare un docente che assumesse il ruolo di tutor nelle attività di tirocinio. Alcuni Presidi delle scuole coinvolte vedevano l'attività

riflessioni critiche sull'esperienza (30 crediti formativi).

A questi crediti vanno aggiunti altri 18 crediti assorbiti dalla prova finale, per un totale di 120 crediti.

Ciascuna SSIS regionale è articolata in vari indirizzi disciplinari, comprensivi di svariate classi di abilitazione. Terminato il percorso formativo, la cui durata normale è di due anni accademici, lo specializzando affronta un esame conclusivo, che ha valore «di esame di Stato ed abilita all'insegnamento per le classi corrispondenti alle aree disciplinari cui si riferiscono i diplomi di laurea di cui sono titolari gli specializzandi» (art. 4 D. M. 26 maggio 1998). Tale esame prevede due prove: prova scritta, consistente nella progettazione di un percorso didattico su un tema assegnato a sorte; prova orale, consistente nella discussione del progetto didattico elaborato in sede di prova scritta e nella discussione di una relazione conclusiva concernente le attività di tirocinio e di laboratorio didattico svolte dallo specializzando, quindi volta a valutare l'intero percorso formativo.

La specializzazione SSIS non costituisce titolo preferenziale per l'assegnazione degli incarichi di insegnamento e delle cattedre. Come osserva Luzzato (2006), il limite maggiore dei provvedimenti istitutivi di CLSFP e SSIS rimanda alla mancata

del tutor accogliente come dispersiva rispetto agli impegni didattici istituzionali, nonché come un fattore di distrazione della classe in cui si svolgeva il tirocinio.

capacità di raccordare, di disciplinare unitariamente *formazione iniziale e reclutamento dei docenti*, quindi alla mancata contestualità con le scelte sulle procedure di assunzione del personale docente. Il problema del reclutamento non viene risolto, peraltro, dalla legge-delega 53 del 2003, promulgata dall'allora Ministro dell'istruzione Letizia Moratti e abrogata dal successivo governo Romano Prodi. Tale legge, che stabilisce di modificare il sistema di formazione iniziale degli insegnanti, prevede, sia per gli insegnanti primari sia per i secondari, *Lauree Magistrali per l'Insegnamento* (LMI): si tratta di cicli biennali che, nell'assetto ("3+2"), si collocano dopo il triennio della nuova laurea. Essa, tuttavia, non contiene alcun riferimento alle esperienze CLSFP e SSIS, quindi non precisa gli aspetti da modificare; demanda, inoltre, la definizione delle procedure per il reclutamento, del curriculum e di molti altri aspetti a futuri decreti ministeriali.

Con la legge 143 del 2004, vengono assegnate le abilitazioni speciali a determinate categorie di precari al di fuori del numero stabilito dal Ministero e senza il preliminare superamento del concorso. Successivamente, la legge finanziaria del 2007 blocca i nuovi inserimenti nelle graduatorie ponendole a esaurimento, e rinvia le decisioni sui meccanismi per la formazione iniziale e il reclutamento. Nel luglio del 2008, viene costituito un gruppo di lavoro, per formulare proposte per un nuovo regolamento destinato a disciplinare formazione e reclutamento. Infine, a

conclusione del IX ciclo, a partire dall'anno accademico 2008-2009, le procedure per l'accesso alle SSIS vengono sospese.

La costituzione del TFA

A partire dall'anno accademico 2011-2012, il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), introdotto con il D. M. 249 del 2010, sostituisce le SSIS³⁹³.

Il decreto 249 del 2010 stabilisce gli obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti: «qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente» (art. 2, comma 1). I percorsi formativi decretati al fine di acquisire tali competenze sono: un corso di laurea magistrale quinquennale, che sostituisce il corso di laurea quadriennale attivato a partire dal 1998-99, comprensivo di tirocinio da avviare a partire dal secondo anno di corso, per l'insegnamento nella scuola

³⁹³ Nel marzo 2013, un decreto rettificativo e integrativo del Decreto n. 249 del 2010, ha affiancato al TFA ordinario, un "TFA speciale", ovvero i Percorsi Abilitanti Speciali (PAS), riservati ai docenti non di ruolo con almeno 3 anni di servizio, ovvero ai circa 75.000 docenti precari aspiranti all'abilitazione. Il percorso formativo coincide con quello del TFA, con la sola differenza che i crediti da acquisire sono 41, anziché 60, poiché i 19 crediti corrispondenti al tirocinio vengono considerati come già acquisiti per via degli anni di insegnamento maturati.

dell'infanzia e nella scuola primaria; un apposito corso di laurea magistrale biennale e un successivo anno di tirocinio formativo attivo, per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Mentre l'istituzione di specifiche lauree magistrali non è ancora avvenuta, a partire dall'anno accademico 2012-2013 viene attivato presso le Università, per ciascuna classe di abilitazione, il Tirocinio Formativo Attivo (TFA). Al TFA si accede previo conseguimento della laurea specialistica o della laurea di vecchio ordinamento, nonché previo superamento di una prova di ammissione selettiva. I contenuti delle prove di accesso al TFA sono stabiliti dall'art. 1, comma 5 del Decreto Ministeriale 11 novembre 2011, il quale stabilisce che la prova di accesso al TFA consta di un test preliminare, di una prova scritta e di una prova orale, definendo altresì le modalità di formazione della graduatoria per l'ammissione.

Il test preliminare, predisposto dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, mira a verificare le conoscenze disciplinari relative alle materie oggetto di insegnamento di ciascuna classe di concorso e le competenze linguistiche di lingua italiana. Il test, della durata di tre ore, è costituito da 60 quesiti, ciascuno formulato con quattro opzioni di risposta (una risposta corretta vale 0,5 punti; una risposta non data o errata vale 0 punti). Dieci quesiti sono volti a verificare le competenze in

lingua italiana; gli altri quesiti sono inerenti alle discipline oggetto di insegnamento della classe di concorso. Per essere ammesso alla prova scritta, il candidato deve conseguire una votazione non inferiore a 21/30.

La prova scritta è predisposta da ciascuna università secondo i seguenti criteri: l'oggetto è costituito da una o più discipline appartenenti a una specifica classe di concorso; la prova verifica le conoscenze disciplinari, le capacità di analisi, interpretazione e argomentazione, nonché il corretto uso della lingua italiana; nel caso di classi di concorso relative alla lingua straniera, la prova è svolta nella lingua straniera per cui si richiede l'accesso al percorso di TFA; nel caso di classi di concorso che contemplano l'insegnamento della lingua italiana, è prevista una prova di analisi del testo; nel caso di classi di concorso che contemplano l'insegnamento delle lingue classiche, è prevista una prova di traduzione; nel caso di classi di concorso relative a discipline scientifiche o tecniche, la prova scritta può essere integrata da una prova pratica in laboratorio; il voto finale è unico, costituito dalla media aritmetica dei voti della prova scritta e della prova di laboratorio, nessuna delle quali può essere inferiore a 21/30.

La prova orale, valutata in ventesimi, è superata se il candidato riporta un voto non inferiore a 15/20. Essa è svolta tenendo conto delle specificità delle diverse classi di concorso. Nel caso di classi di concorso relative alla lingua straniera, per esempio, la prova è

svolta nella lingua straniera per cui è richiesto l'accesso al percorso di tirocinio formativo attivo.

La graduatoria degli ammessi al TFA è formata sommando: il punteggio del test preliminare [non inferiore a 21/30] + il punteggio della prova scritta [non inferiore a 21/30] + il punteggio della prova orale [non inferiore a 15/20] + il punteggio della valutazione di titoli, voto di laurea e anni di servizio. In caso di parità di punteggio, prevale il candidato con maggiore anzianità di servizio; nel caso di ulteriore parità o nel caso si tratti di candidati che non abbiano svolto servizio, prevale il candidato più giovane. È ammesso al tirocinio formativo attivo, secondo l'ordine della graduatoria sopra richiamata, un numero di candidati non superiore al numero dei posti disponibili (stabiliti dal MIUR in base al fabbisogno regionale) per l'accesso, indicato nel bando.

Il TFA è un corso di preparazione all'insegnamento di durata annuale istituito presso una facoltà universitaria di riferimento o presso un'istituzione di alta formazione artistica, musicale e coreutica. A conclusione del TFA, previo superamento di un esame finale, consistente nella discussione della relazione finale e nella simulazione di una lezione, gli studenti conseguono il titolo di abilitazione all'insegnamento in una delle classi di concorso previste dal decreto del 30 gennaio 1998 e dal decreto del 9 febbraio 2005. Gli abilitati devono: aver acquisito solide

conoscenze delle discipline oggetto di insegnamento e possedere la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico degli studenti con cui entreranno in contatto; essere in grado di gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità alla classe, scegliendo di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, laboratorio, lavoro di gruppo, nuove tecnologie); avere acquisito capacità pedagogiche, didattiche, relazionali e gestionali; aver acquisito capacità di lavorare con ampia autonomia.

Al fine di conseguire tali obiettivi, il percorso del Tirocinio Formativo Attivo prevede cinque gruppi di attività (corrispondenti a 60 crediti formativi):

- insegnamenti di scienze dell'educazione, con particolare riguardo alle metodologie didattiche e ai bisogni speciali (15 cfu);
- insegnamenti di didattiche disciplinari, che possono essere svolti anche in contesti di laboratorio, stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico (18 cfu);
- un tirocinio di 475 ore, che prevede una fase indiretta di preparazione, riflessione e discussione delle attività, sotto la guida di un "tutor coordinatore", e una fase diretta di osservazione e di insegnamento attivo da svolgere presso le

istituzioni scolastiche sotto la guida di un tutor di classe o "tutor dei tirocinanti" (19 cfu);

- laboratori pedagogico-didattici, indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche didattiche proposte e delle esperienze di tirocinio (3 cfu);
- elaborato finale (5 cfu).

Il tutor coordinatore è un docente esonerato parzialmente o totalmente dall'insegnamento a scuola (secondo quanto stabilito dal decreto n. 210 del 2013) e collocato, previo superamento delle selezioni, presso una sede universitaria. Al tutor coordinatore, anello di congiunzione tra scuola e università, è affidato il compito di: orientare e gestire i rapporti con i tutor dei vari istituti scolastici, assegnando gli studenti alle diverse classi e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti; supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto; seguire le relazioni finali relative alle attività svolte in classe (D. M. 10 settembre 2010 , n. 249; art. 11, comma 2).

I tutor dei tirocinanti (indicati dai dirigenti degli istituti scolastici convenzionati con la facoltà sede del tirocinio formativo attivo) hanno il compito: di orientare gli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività svolte in classe; di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli

studenti tirocinanti (D. M. 10 settembre 2010 , n. 249; art. 11, comma 2).

L'importanza dell'attività di tirocinio, in particolare della sua parte attiva (corrispondente all'insegnamento svolto in classe), è deducibile dal fatto che è essa stessa a conferire il nome all'intero percorso di formazione: "Tirocinio Formativo Attivo". Almeno 75 ore del tirocinio sono dedicate alla maturazione delle necessarie competenze didattiche per l'integrazione degli alunni con disabilità. L'attività di tirocinio si conclude con la stesura di una relazione di cui è relatore un docente universitario e correlatore il tutor che ha seguito l'attività di tirocinio. La relazione deve consistere in un elaborato originale che evidenzi la capacità del tirocinante di integrare, a un elevato livello culturale e scientifico, le competenze acquisite nell'attività svolta in classe con le conoscenze psicopedagogiche e con le conoscenze acquisite nell'ambito della didattica disciplinare.

La gestione delle attività del TFA è affidata al consiglio di corso di tirocinio, costituito dai tutor coordinatori, dai docenti e ricercatori universitari che in esso ricoprono incarichi didattici, da due dirigenti scolastici e da un rappresentante degli studenti tirocinanti; il presidente del consiglio di corso, il cui mandato dura tre anni ed è rinnovabile una sola volta, è eletto tra i docenti universitari.

Una valutazione del primo ciclo del TFA

Dal Rapporto ANFIS³⁹⁴ (Associazione Nazionale di Formatori, Insegnanti, Supervisor) sul TFA 2013, volto a esaminare i tempi e le modalità di attuazione del D.M. 249 del 2010 (disciplinante la formazione degli insegnanti), quindi l'organizzazione e la gestione del TFA nelle varie sedi universitarie italiane, emergono delle criticità di cui si auspica il superamento in sede di seconda applicazione.

Emerge, anzitutto, il dato relativo ai ritardi e alle inefficienze nell'attivazione di corsi e tirocini (che dovrebbero poter iniziare già dai primi mesi di corso), conseguenti a una incorretta previsione dei tempi di sviluppo dei percorsi, nonché ai ritardi nelle procedure – che in quattro scuole su cinque sono risultate improprie o discrezionali – di assegnazione degli incarichi di insegnamento e tutorato. Tutto ciò si è tradotto in forti differenze nel servizio erogato agli studenti nei diversi atenei.

Il secondo dato evidenziato dal Rapporto è che, a parte isolate eccezioni, non si sono verificate le condizioni necessarie (ad esempio, incontri tra rappresentanze di ateneo e Uffici Scolastici regionali) per lo sviluppo di una reale e costruttiva collaborazione

³⁹⁴ Consultabile su www.anfis.eu/documenti/Rapporti_ANFIS_TFA/RA_TFA_2013/Rapporto_ANFIS_sul_TFA-primo_ciclo_2013-1_settembre_2013.pdf

fra scuola e università; collaborazione, peraltro, che il D. M. 249/2010 richiama a più riprese.

Si segnala, inoltre, che nell'articolazione dei percorsi di tirocinio a scuola si sono registrate notevoli differenze relativamente all'interpretazione dell'articolazione del tirocinio (tirocinio diretto-tirocinio indiretto, supporto e-learning). Ad emergere è, per esempio, la grande variabilità della distribuzione delle ore tra tirocinio diretto e indiretto: le ore destinate al tirocinio indiretto sono considerevolmente maggiori, da una volta e mezzo fino a quattro volte, rispetto a quelle destinate al tirocinio diretto. Inoltre, si è ricorsi all'uso del supporto *e-learning*, strumento atto a rendere più accessibile la fruizione da parte dei corsisti di risorse formative, solo in un quarto dei casi indagati.

Infine, a emergere è il debole e spesso tardivo coinvolgimento effettivo dei tutor coordinatori e dei tutor dei tirocinanti, condizione *sine qua non* per realizzare un reale processo di integrazione fra scuola e università, fra ambito accademico e ambito scolastico.

Il TFA di "Tor Vergata"

A "Tor Vergata", il primo ciclo del TFA si è svolto nell'anno accademico 2012-2013 in tempi molto ristretti e in mancanza dell'apporto iniziale dei tutor coordinatori, subentrati nei mesi di

maggio, giugno e luglio. Si sono iscritti al TFA 379 tirocinanti (la maggior parte dei quali insegnanti non di ruolo): 187 nelle classi di scienze, 172 nelle classi letterarie e 20 nella classe di Scienze motorie. Gli esami di abilitazione sono terminati nel luglio 2013 e tutti gli iscritti, tranne 4 che, per motivi vari, hanno congelato il loro percorso, hanno raggiunto con ottimi risultati l'abilitazione all'insegnamento.

I tutor coordinatori hanno svolto un ruolo fondamentale durante lo svolgimento dei laboratori pedagogico-didattici, la cui attività finale è stata l'elaborazione da parte degli studenti di un percorso didattico ben articolato. Inoltre, hanno offerto un valido aiuto ai tutor dei tirocinanti, relativamente alla predisposizione dei percorsi da far seguire a ciascun tirocinante nel corso del tirocinio diretto (osservativo e attivo). Per quanto riguarda le didattiche disciplinari, sono stati impartiti gli insegnamenti di tutte le materie scolastiche previste da ciascuna classe di concorso. Le attività didattiche si sono svolte in presenza, attraverso lezioni frontali, per quanto riguarda l'area umanistica e l'area di scienze. Mentre nell'area trasversale (afferente alle scienze dell'educazione), l'educazione in presenza è stata integrata con l'educazione a distanza, realizzando una formazione di tipo blended: le lezioni frontali sono state combinate con attività didattiche *computer-mediated*. In questo modo, attraverso l'utilizzo della *learning platform*, si è offerta la possibilità ai

tirocinanti di apprendere alcuni contenuti on-line, grazie all'accesso virtuale alle lezioni.

Feedback dalle scuole e dai tirocinanti

Da un questionario (consultabile su <http://crf.uniroma2.it/wp-content/uploads/2013/02/Le-voci-della-scuola.pdf>) sottoposto ai Dirigenti Scolastici delle 171 istituzioni che hanno accolto i tirocinanti del TFA di Tor Vergata nell'anno accademico 2012-13, con lo scopo di valutare l'effetto del TFA, sono emersi tre importanti fattori:

- l'interesse e la disponibilità delle istituzioni scolastiche a essere coinvolte nel processo di formazione degli insegnanti;
- la necessità di collegare in modo strutturale la Scuola con l'Università per stimolare l'innovazione didattica e disciplinare;
- l'importanza del riconoscimento economico nei confronti dei tutor dei tirocinanti, in modo tale da dare rilievo istituzionale, all'interno dei Consigli di Istituto, a tutte le attività riconducibili al TFA. Si noti che l'Università di Tor vergata, ancor prima che venisse emanato il D. M. 93 del 2012, dichiarante che «gli atenei e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica riconoscono alle istituzioni scolastiche una quota del contributo di iscrizione

ai relativi percorsi» (art. 8, comma 3), aveva già stanziato delle risorse per le funzioni svolte dai tutor dei tirocinanti, per i quali il tirocinio diretto e il tirocinio indiretto costituiscono delle attività aggiuntive all'orario di servizio, destinando agli istituti scolastici convenzionati, in base al numero dei tirocinanti in essi accolti, una parte (pari al 20%) del contributo di iscrizione al corso.

In particolare, tra gli aspetti positivi evidenziati dagli intervistati figurano:

- l'ottimo rapporto di collaborazione tra tutor e tirocinanti;
- la positiva ricaduta sulle classi e un generale miglioramento dell'offerta formativa;
- tirocinanti molto preparati, responsabili, entusiasti e disponibili a inserirsi nei meccanismi della scuola;
- il nuovo rapporto scuola-università, caratterizzato anche da inviti a seminari organizzati durante l'anno.

Come aspetti negativi, invece, si segnalano:

- il tardivo inizio del tirocinio.
- la mancata condivisione del progetto di tirocinio col Consiglio di Istituto.
- la scarsa e imprecisa informazione.

Al termine delle attività didattiche, sono stati distribuiti ai tirocinanti appartenenti ad alcune classi di abilitazione dei questionari per una valutazione sull'organizzazione didattica, sui contenuti disciplinari, sul livello di gradimento e di soddisfazione dei corsi frequentati. Per quanto riguarda le valutazioni degli insegnamenti appartenenti alle didattiche disciplinari delle classi di abilitazione di Area Matematica e di Area Biologica, il risultato dei questionari è stato molto positivo; ottimo è stato il giudizio espresso nei confronti dei docenti, ma soprattutto si è evidenziato un alto livello di interesse e soddisfazione. Anche i risultati delle valutazioni degli insegnamenti dell'area trasversale dimostrano un elevato grado di soddisfazione.

Bibliografia

Bertolini, P., *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Bologna, Zanichelli, 1996.

Calvani, A. (a c. di), *Fondamenti di didattica*, Roma, Carocci, 2007.

Cappa, C., Niceforo, O., Palomba, D., *La formazione degli insegnanti in Italia*, in «Revista Española de Educación Comparada», n° 22, 2013, pp.139-163.

Catena, D., *La Nuova Formazione degli insegnanti delle scuole secondarie: l'esperienza dei tirocini formativi attivi presso*

l'Università di Roma "Tor Vergata", Tesi di laurea, a.a. 2012-2013.

Cives, G. (a c. di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Claparède, É., *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. T. I. Le développement mental*, 10^a ed., Paris, Delachaux & Niestlé, 1951.

Corda Costa, M., Meghnagi, S. (a c. di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Roma, NIS, 1990.

Dewey, J. (1916), *Democrazia ed educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1965.

Dewey, J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973.

Durkheim, E. (1922), *La Sociologia e l'educazione*, tr. it., Milano, Ledizioni, 2009.

Herbart, J. F. (1806), *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, tr. it., Bologna, Zanichelli, 1947.

Laeng, M., *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, Editrice La Scuola, 1989.

Luzzatto, G., *Formazione iniziale degli insegnanti*, «Voci della Scuola», 2006, <http://www.concured.it/temcompl.htm>.

Luzzatto, G., *Insegnare a insegnare - I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carocci, 2001.

Mialaret, G. (1985), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, tr. it., Roma-Bari, Editori Laterza, 1989.

Mialaret, G. (1976), *Le scienze dell'educazione*, tr. it., Torino, Loescher, 1978.

Ribolzi, R. (a c. di), *Formare gli insegnanti*, Roma, Carocci, 2002.

Vidari, G., *Elementi di pedagogia*, Milano, U. Hoepli, 1921.

Visalberghi, A., *Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1978.

Zizioli, E., *Luigi Volpicelli, un idealista «fuori dalle formule»*, Roma, Anicia, 2009.

Risorse normative

Legge 30 luglio 1973, n. 477: *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato.*

Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 417: *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato.*

Legge 19 novembre 1990, n. 341: *Riforma degli ordinamenti didattici universitari.*

Decreto Ministeriale 26 maggio 1998, n. 153: *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario.*

Legge 28 marzo 2003, n. 53: *Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.*

Legge 4 giugno 2004, n. 143: *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 aprile 2004, n. 97, recante disposizioni urgenti per assicurare l'ordinato avvio dell'anno scolastico 2004-2005, nonché in materia di esami di Stato e di Università.*

Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249: *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.*

Decreto Ministeriale 11 novembre 2011, n. 288: *Definizione delle modalità di svolgimento e delle caratteristiche delle prove di accesso ai percorsi di tirocinio formativo attivo di cui all'articolo 15, comma 1, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249.*

Decreto Ministeriale 30 novembre 2012, n. 93: *Definizione delle modalità di accreditamento delle sedi di tirocinio ai sensi dell'articolo 12, comma 3 del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010, n. 249.*

Decreto Interministeriale 26 marzo 2013, n. 210, *concernente il contingente del personale della scuola da collocare in esonero parziale o totale e la loro ripartizione tra le facoltà di cui all'art. 11, comma 5, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 10 settembre 2010 n. 249.*

Sitografia

<http://www.edscuola.it>

<http://www.miur.it>

<http://archivio.pubblica.istruzione.it>

<http://tfa.uniroma2.it>

<http://crf.uniroma2.it>

<http://www.anfis.eu>

Etnografia delle professioni applicata allo studio del carcere. Il penitenziario come luogo professionale

di **Matteo Clerici**

L'8 gennaio 2013 la sentenza della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, nella causa *Torreggiani e altri c. Italia*, condannò pesantemente l'Italia per violazione dell'articolo 3 della Convenzione Europea³⁹⁵. In quella occasione per un lungo periodo si parlò molto di carcere, di punizioni e della situazione problematica in cui vertono alcuni penitenziari. Superato il clamore della notizia, tutto il mondo carcerario tornò nel totale silenzio.

La decisione di introdurre l'argomento con questa considerazione nasce dal fatto che raramente si conosce qualcosa del carcere al di fuori delle gravi problematiche che saltuariamente emergono. Questo per dire che le carceri non erigono muri solo per impedire alle persone detenute di evadere ma anche per non far entrare sguardi esterni. Perciò l'opinione pubblica ha poche informazioni sui penitenziari in quanto diventa

³⁹⁵ Articolo che definisce la proibizione di trattamenti inumani e degradanti.

argomento rilevante solo durante episodi critici e ciò contribuisce ad alimentando così pregiudizi e idee negative.

All'interno di questo contributo vorrei portare l'attenzione sull'ambiente penitenziario utilizzando un'ottica divergente rispetto a quella tradizionalmente impiegata. Pertanto, sulla base delle esperienze di ricerca che ho potuto svolgere, intendo descrivere il carcere dal punto di vista dei professionisti che vi operano all'interno.

Innanzitutto, ritengo doveroso introdurre questo particolare ambiente professionale. In Italia vi sono 206 istituti di reclusione con una popolazione di oltre sessantamila persone detenute³⁹⁶. In questi luoghi lavora sinergicamente una pluralità di figure professionali: Polizia Penitenziaria, educatori, medici, infermieri, personale amministrativo, assistenti sociali, esperti (ex art. 80 O.P.) e volontari. Tutti questi professionisti vengono a loro volta distinti per aree ovvero: direzione, sicurezza, trattamento, sanitaria, segreteria, contabile e comunità esterna. Questa dimensione complessa e multi-sfaccettata è il motivo per cui se si chiede a chi lavora in un carcere una breve descrizione di esso, la prima frase che si può udire è: “questo luogo è una piccola città dentro la città”.

³⁹⁶ Dati fonte ISTAT 2013 (<http://www.istat.it/it/archivio/153369>).

Per poter iniziare a parlare di carcere sarà necessario portare alla luce alcuni aspetti chiave che possano aiutare la comprensione del perché siano necessari determinati approcci per poter indagare questo ambiente particolare.

Il primo punto è sapere dove il carcere è fisicamente collocato. Sembra scontato ma, tolti alcuni carceri famosi, molti cittadini non sanno dove sia il penitenziario nella propria città. Questo per far capire che strategicamente sono spesso allocati in luoghi lontani, nelle periferie, lontano dagli sguardi e dall'attenzione pubblica. Il secondo punto è la struttura. Dal carcere è molto difficile evadere e per un qualunque cittadino è molto complicato entrare anche solo per parlare con un conoscente che vi lavora. Il primo impatto per chiunque è il muro di cinta e il *block house*. Senza una precisa autorizzazione fornita dall'autorità preposta è impossibile potervi accedere. Stiamo parlando di un luogo fortemente normato e strutturato. Se nelle città siamo soggetti alla legge, ovvero ad un codice civile, penale e amministrativo, nelle carceri si aggiunge l'ordinamento penitenziario. Terzo ed ultimo punto riguarda l'utenza che ogni carcere tratta, ovvero le persone detenute. In questo caso mi riferisco a una popolazione culturalmente eterogenea che, per via delle varie posizioni sociali, tipo di reato commesso, istruzione, età, sesso, nazionalità, condizioni sanitarie etc., necessita di professionisti con una vasta gamma di saperi. Professionisti che, come detto, lavorano

completamente separati dal resto della società, letteralmente circondati da alte mura sorvegliate ventiquattro ore al giorno da sentinelle armate.

Come si può intuire da queste prime considerazioni il carcere proprio per le sue funzioni istituzionali di sorveglianza e riabilitazione, è un ambiente complesso al cui interno lavorano a vari livelli molti professionisti, ognuno dei quali ha: una formazione specifica, diverse competenze e precise funzioni operative.

Approccio al carcere

Come indagare efficacemente un luogo chiuso al pubblico? Questa è una domanda che normalmente si pone chi vuole provare a studiare il mondo carcerario. Indipendentemente dal taglio e dal tipo di ricerca, dallo scopo e dalla disciplina a cui si fa riferimento, il primo vero problema è entrare. Vi sono varie Istituzioni e autorità a cui bisogna render conto quando si parla di carcere. La prima è il Ministero di Giustizia a cui fa riferimento l'Amministrazione Penitenziaria. A seguire troviamo i P.R.A.P.³⁹⁷ ovvero organi decentrati dell'Amministrazione penitenziaria che

³⁹⁷ Acronimo che fa riferimento a provveditorato regionale amministrazione penitenziaria. Si possono trovare le informazioni inerenti sul sito www.giustizia.it nella sezione dedicata ai provveditorati regionali.

operano a livello regionale per quanto concerne le varie direttive in materia di personale, organizzazione dei servizi e degli istituti, detenuti ed internati, e che si relazionano con gli enti locali, le regioni ed il Servizio sanitario nazionale, nell'ambito delle rispettive circoscrizioni regionali. Queste due Istituzioni esterne al carcere rappresentano le Autorità con le maggiori competenze in materia ed hanno la possibilità di autorizzare o meno l'ingresso di persone che non fanno parte dell'Amministrazione. Superato il muro di cinta del penitenziario è necessario sapere che vi sono almeno altre due Autorità importanti all'interno; mi riferisco al Direttore dell'Istituto e al Comandante della Polizia Penitenziaria. Mentre il Direttore è ciò che possiamo considerare come il *padrone di casa*, il Comandante della Polizia rappresenta la figura che dirige l'intera area sicurezza (che comprende la porzione maggiore di professionisti all'interno di un carcere).

Date queste molteplici autorità si può immaginare quanto possano essere lunghe e difficoltose l'insieme delle procedure burocratiche per accedere a un penitenziario quando si vuole svolgere ricerca. Qualsiasi richiesta di progetto o studio che si intende presentare all'Amministrazione dovrà passare al vaglio di, almeno, queste quattro Autorità. Inoltre va menzionato che: essendo il penitenziario un luogo fortemente normato e strutturato, è importante tarare al meglio ogni richiesta ricordando in quale luogo si andrà a progettare o studiare. Sarà di rilevanza

metodologica possedere nel proprio bagaglio culturale nozioni di ordinamento penitenziario in modo da non doversi scontrare con la normativa.

Vivere con la polizia penitenziaria

Precedentemente si è riferito che la Polizia Penitenziaria, all'interno dell'area sicurezza, rappresenta nel carcere il gruppo professionale più ampio. Essendo molteplici i ruoli professionali che svolge mi limiterò a citare solo alcuni di quelli più rilevanti all'interno del penitenziario ed alcuni meno noti.

L'articolo 5 della Legge n. 395 del 15 dicembre 1990 attribuisce al Corpo alcuni dei seguenti ruoli: assicurare l'esecuzione delle misure privative della libertà personale; garantire l'ordine all'interno degli istituti di prevenzione e pena e tutelarne la sicurezza; partecipare, anche nell'ambito di gruppi di lavoro, alle attività di osservazione e trattamento rieducativo dei detenuti e degli internati; svolgere il servizio di traduzione³⁹⁸ dei detenuti e degli internati e il servizio di piantonamento degli stessi in luoghi

³⁹⁸ Il termine traduzione fa riferimento al trasporto dei detenuti.

esterni di cura; concorrere nell'espletamento dei servizi di ordine e sicurezza pubblica e di pubblico soccorso.

Inoltre, anche se poco noto, la Polizia Penitenziaria può svolgere anche attività esterne al carcere come: **Sostituti Ufficiali di Pubblica Sicurezza** (limitatamente agli appartenenti ai Ruoli Direttivi e Dirigenziali - artt. 6 e 21 D. L.vo 21.05.2000 n. 146); **Agenti di Pubblica Sicurezza** (art. 16 Legge 1 aprile 1981 n. 121); **Ufficiali ed Agenti di Polizia Giudiziaria** (art. 57 c.p.p.); **Polizia Stradale** (art. 12 lett. "f bis" Codice della Strada)³⁹⁹.

Poste queste premesse tecniche circa i ruoli istituzionali svolti dal corpo, per chi si addentra nello studio di questa professione, è necessario comprendere alcune questioni che caratterizzano la Polizia Penitenziaria.

Per vivere la giornata lavorativa fianco a fianco con i poliziotti in carcere è necessario conoscere alcune delle peculiarità che li contraddistinguono. Innanzitutto come per altre professioni, la Polizia Penitenziaria ha struttura gerarchica, perciò è importante saper riconoscere i gradi. Aspetto facilmente osservabile in quanto il personale vi lavora in divisa. Partendo dai livelli più alti possiamo riconoscere il Comandante e i Vice-Commissari nei ruoli funzionari, a seguire gli Ispettori, i Sovrintendenti, gli

³⁹⁹ Maggiori informazioni sul Corpo di Polizia Penitenziaria possono essere trovate sul sito ufficiale <http://www.polizia-penitenziaria.it>.

Assistenti e gli Agenti. Ognuno di questi ruoli non si differenzia solo per mansioni e responsabilità nell'espletamento del lavoro, ma, aspetto rilevante da punto di vista della ricerca, anche per il tipo di formazione e modalità di accesso alla professione. Gli Agenti sono per la maggioranza persone giovani provenienti da un precedente servizio di leva militare VFP1 o VFP4⁴⁰⁰, che accedono alla polizia dopo aver svolto e superato un corso di sei mesi. Il ruolo di Assistente è particolare e molto eterogeneo, vi si possono trovare tanto giovani con l'intenzione di fare carriera come persone con oltre vent'anni di servizio (solitamente questi ultimi sono Assistenti Capo). Hanno un ruolo operativo, e varie formazioni, alcuni hanno lavorato anche con agenti di custodia nel periodo in cui ancora non esisteva la Polizia Penitenziaria. In base alla mia esperienza, posso dire che queste sono le persone nelle quali ho trovato i saperi professionali più vari. Proseguendo vi sono i Sovrintendenti e gli Ispettori. Questi ruoli presentano un grado di responsabilità superiore rispetto ai precedenti e necessitano di un livello di istruzione maggiore. Pur frequentando corsi diversi, Sovrintendenti ed Ispettori sono spesso laureati e pertanto possiedono un buon livello di conoscenze tecnico-giuridiche. Vi possiamo trovare personale giunto a questa posizione per via interna o tramite concorso esterno. I Vice-

⁴⁰⁰ Acronimo che fa riferimento ai volontari in ferma prefissata di 1 o 4 anni.

Commissari e i Comandanti rappresentano la vetta della piramide gerarchica di questa professione. Hanno ruolo funzionario e anche in questo caso si diversificano per formazione ricevuta. Attualmente possono avere accesso a questa funzione coloro che, con laurea magistrale in giurisprudenza⁴⁰¹ e un precedente servizio di leva, hanno superato il concorso esterno e hanno svolto con successo il successivo corso di formazione.

Anche se presentate brevemente, credo che queste conoscenze siano metodologicamente rilevanti per coloro che intendano avvicinarsi ad un carcere italiano. Nonostante alcune informazioni siano facilmente recuperabili nei vari siti ministeriali, altre nozioni si possono apprendere solo una volta entrati all'interno; ritengo quindi che la trasmissione esperienziale da parte di coloro che hanno potuto svolgere ricerca in un penitenziario sia una fonte importante di sapere.

⁴⁰¹ Ultimo concorso GU 4^a Serie Speciale - Concorsi ed Esami n.43 del 9-6-2006, diploma di laurea in giurisprudenza o in scienze politiche, ovvero in economia e commercio purché siano stati sostenuti gli esami di diritto penale e diritto processuale penale, e lauree equipollenti, conseguiti presso una università della Repubblica italiana o presso un istituto di istruzione universitario equiparato, rilasciato secondo l'ordinamento didattico vigente prima del suo adeguamento ai sensi dell'art. 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, e delle sue disposizioni attuative ; ovvero: laurea specialistica conseguita presso una università della Repubblica italiana o presso un istituto di istruzione universitario equiparato appartenente ad una delle classi di laurea, equiparata ai diplomi di laurea di cui al punto 1, ai sensi del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca di concerto con il Ministro della funzione pubblica del 5 maggio 2004, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 196 del 21 agosto 2004.

L'osservazione partecipante

Prima di introdurre la questione metodologica circa l'utilizzo dell'osservazione partecipante all'interno degli studi etnografici vorrei fare riferimento ad uno spunto di riflessione emerso dalla lettura del testo *Verso un'ecologia della mente* di Bateson (1976), all'interno del quale l'autore ci invita a riflettere sulle nostre capacità di osservazione per poter guardare con "occhi differenti". A tal proposito uno stimolante contributo potrebbe essere il seguente, tratto dal testo di Casonato e Tampieri⁴⁰², riportato nel testo di Ziglio e Boccalon (2006)⁴⁰³:

Ciò significa – ci spiegano i due studiosi che si sono occupati di osservazione infantile – riconoscere l'inesistenza di un punto unico di osservazione – garanzia di oggettività e fonte di verità – e prendere coscienza della complessità del reale, quindi della co-esistenza di una molteplicità di punti di vista differenti propri di sistemi che osservano con occhi diversi e creano eventi diversi. Il problema diventa dunque quello del "chi osserva chi" da cui dipende la questione del "come si osserva".

⁴⁰² M. Casonato, T. Tampieri, *L'osservazione psicoanalitica del bambino*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, p. 115.

⁴⁰³ C. Ziglio, R. Boccalon, *L'attività osservativa in educazione*, Novara, UTET, 2006, p. 15.

L'aver scelto di utilizzare questo ragionamento sull'osservazione è funzionale ad introdurre l'osservazione partecipante. Questo strumento operativo tipico dell'etnografia rappresenta un raffinato processo di raccolta dati che ben si sposa con l'ambiente penitenziario. Le questioni aperte sul "come si osserva", ossia sulla creazione del punto di vista, sono di vitale importanza per chi si occupa di studi etnografici. Innanzitutto l'osservazione partecipante ha due elementi distinti metodologicamente, il primo è l'apparato osservativo, mentre il secondo è la partecipazione a qualcosa.

Per fare chiarezza sull'argomento ho deciso di far riferimento al manuale di Piergiorgio Corbetta⁴⁰⁴, il quale spiega i due principi base che sorreggono l'utilizzo di questa tecnica osservativa. L'autore sostiene che:

- a) Una piena conoscenza sociale si possa realizzare solo attraverso la comprensione del punto di vista degli attori sociali, mediante un processo di immedesimazione nelle loro vite;

⁴⁰⁴ All'interno del manuale di sociologia *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, nel capitolo decimo sull'osservazione partecipante, l'autore spiega che «l'osservazione partecipante è pienamente inserita nel paradigma interpretativo. Il ricercatore perciò osserva la vita e partecipa della vita dei soggetti studiati (...) Nell'osservazione partecipante il ricercatore "scende in campo", si immerge nel contesto sociale che vuole studiare, vive come e con le persone oggetto del suo studio, ne condivide la quotidianità, le interroga, ne scopre le pene e le speranze, le concezioni del mondo e le motivazioni dell'agire, al fine di sviluppare quella "visione dal dentro" che è il presupposto della comprensione» (P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 2014, pp. 365-366).

b) Questa immedesimazione sia realizzabile solo con una piena e completa partecipazione alla loro quotidianità, in un'interazione continua e diretta con i soggetti studiati⁴⁰⁵.

Una etnografia in ambito professionale, e per di più in un carcere, implica una serie di accortezze in quanto si partecipa in uno spazio detentivo. Come riferito nell'introduzione, chi svolge ricerca in un penitenziario dovrà sempre tenere a mente le norme a cui dovrà sottostare, in quanto una infrazione del regolamento non potrà solo alla probabile disfatta dello studio, ma in alcuni casi anche a problemi penali.

Osservare partecipando comprende sostenere e svolgere le attività professionali, per cui la conoscenza del ruolo professionale di coloro che in quel momento fanno parte del gruppo è essenziale, come allo stesso modo conoscere il linguaggio appropriato e sapere quali conversazioni fare. Difficilmente si useranno forme di colloquio informali a meno che non venga permesso dagli interlocutori, così come sarà opportuno evitare di porre domande operative su compiti che non appartengono a quel ruolo o a quella professione, e di sottoporre quesiti basati sui propri pregiudizi sulla professione o argomenti derivanti dal "sentito dire" etc. Risulta importante sapere in quale

⁴⁰⁵ *Ivi*, p. 366.

luogo ci troviamo e chi sono le persone a cui rivolgiamo l'osservazione partecipante.

Osservare comporta anche possedere alcune consapevolezza. Il fine della ricerca che si svolge in quel momento sarà ciò che metodologicamente orienterà lo studio. Quando ho avuto la possibilità di condurre la mia prima vera osservazione in ambito penitenziario è stato decisivo ripetermi spesso quale fosse lo scopo. In quella fase stavo studiando i fattori che alimentano o diminuiscono il malessere professionale, per dirla con le parole di Corrado Ziglio «le sostanze tossiche»⁴⁰⁶ della professione. Era importante perciò partecipare alle giornate nelle sezioni detentive, così come a colloqui individuali tra poliziotti e detenuti, essere presente nei momenti informali, come la colazione o sostare negli uffici nelle fasi lavorative. L'osservazione era quindi indirizzata ad atteggiamenti verso colleghi e utenza, alla gestualità, alle parole, al tono di voce, alla gestione delle relazioni professionali etc. Partecipazione e osservazione insieme fornivano, perciò, la possibilità di raccogliere dati che, una volta analizzati e interpretati, potessero in qualche misura fornire risposte per proseguire la ricerca.

L'osservazione partecipante, all'interno di studi etnografici, risulta uno strumento complesso da controllare e utilizzare, in

⁴⁰⁶ C. Ziglio, *Viaggio nelle professioni. Virus, veleni e antidoti*, Bergamo, Junior, 2004.

quanto si basa principalmente sulla capacità relazionale dell'etnografo. Inoltre essendo uno strumento "doppio", l'etnografo mentre partecipa alle attività deve annotare tutti i vari elementi sensibili, presuppone, quindi, abilità di *multi-tasking*. Va evidenziato che non si tratta di un elemento tarato per ogni ricerca, ma che andrà di studio in studio ripensato per fornire una buona raccolta dati. È importante per ogni etnografo costruire un diario etnografico delle proprie osservazioni, in quanto annotare, a fine giornata, le osservazioni e le attività a cui si partecipa semplifica la gestione dei dati e può risultare complesso ricordare ogni evento rilevante giorni o settimane dopo l'accaduto. Il diario fornisce anche una maggiore possibilità di organizzare il materiale grezzo raccolto, ordinarlo e analizzarlo.

Interviste etnografiche

L'osservazione etnografica rappresenta lo strumento privilegiato dell'etnografia, anche se non semplice da gestire e utilizzare, perché offre ai ricercatori la possibilità di raccogliere dati (in etnografia definiti testimonianze) unici e qualitativamente rilevanti⁴⁰⁷. Non sempre sarà possibile utilizzare l'osservazione

⁴⁰⁷ Il dato etnografico è da considerarsi circoscritto a quel luogo e a quel gruppo, quindi all'interno delle ricerche qualitative non è un dato generalizzabile, ovvero non si può

partecipante. In certi luoghi del carcere non sarà possibile partecipare all'attività lavorativa in quanto la nostra presenza potrebbe creare problematicità, oppure alcuni lavori sono fortemente specifici e richiedono abilità difficili da acquisire in un lasso di tempo breve, altre volte per motivi di sicurezza non è possibile trascorrere il tempo con i poliziotti come nel caso del Nucleo traduzioni e piantonamento. È possibile in questi casi utilizzare un altro strumento proprio dell'etnografia ovvero una versione rivisitata e specifica per il carcere dell'intervista etnografica di James Spradley⁴⁰⁸. All'interno del suo lavoro, l'autore si pone la domanda su come capire gli esseri umani con cui l'etnografo dovrà relazionarsi durante il suo periodo di ricerca. Spradley spiega che alcune informazioni utili sono quelle *culture-bound*, cioè, quegli elementi culturali che il gruppo utilizza per leggere il mondo che lo circonda. Altra questione rilevante è capire come il gruppo attribuisca significati culturali agli eventi vissuti, e in che modo, sulla base di tali costrutti culturali, agiscano. Perciò se volessimo estrapolare una parola chiave si potrebbe centrare il ragionamento sulla cultura.

estendere al resto della popolazione. Ad esempio le testimonianze raccolte nel penitenziario di Napoli, non sono generalizzabili a tutti i penitenziari italiani.

⁴⁰⁸ J. Spradley ha scritto il testo *The ethnographic interview* (New York, Holt, Rinehart & Winston, 1979) grazie all'interazione con colleghi e specialmente con gli studenti del Macalaster College, ST. Paul, Minnesota (USA), nel periodo in cui vi fu docente di antropologia culturale.

Ricordiamo che stiamo studiando un gruppo professionale, quindi il fulcro del ragionamento andrà localizzato nella cultura professionale. Bisogna evidenziare che ogni ricerca etnografica è orientata al problema, come precedentemente spiegato, è, quindi, necessario tenere a mente lo scopo del nostro studio, in quanto, l'unico interesse dell'etnografo nella fase di raccolta dati sarà capire come la cultura (professionale) influenza le idee.

Senza divagare troppo, quando non sarà possibile svolgere osservazioni partecipante, si potrà ricorrere a interviste etnografiche che consentono di mantenersi comunque all'interno del *setting* lavorativo. Questo genere di strumento qualitativo si differenzia dalle interviste strutturate o semi-strutturate, in quanto gli *items* scelti per l'intervista non sono standardizzati e affrontati in sequenza e, inoltre, non si trattano temi biografici. Se la ricerca etnografica è orientata al problema, anche l'intervista etnografica dovrà essere pensata con uguale obiettivo.

L'*item* da sottoporre avrà alcune caratteristiche fondamentali, ovvero, dovrà rifarsi alla finalità della ricerca, pertanto i quesiti proposti non saranno di natura biografica poiché l'obiettivo finale è la rielaborazione del vissuto professionale attraverso chiavi di lettura che forniremo in qualità di intervistatori.

Corrado Ziglio nel suo periodo di studio etnografico con la Polizia di Stato, si accorse che i professionisti, nello svolgere i compiti assegnati, entrano in contatto con delle

*sovraesposizioni*⁴⁰⁹. Queste *sovraesposizioni* sono identificabili come elementi di tossicità che aumentano i livelli di stress nell'organismo. Un esempio potrebbe essere l'avere accesso alla refurtiva, oppure essere coinvolti in tentativi di corruzione, etc., in breve trovarsi in situazioni in cui il rischio di compromettere la propria professionalità aumenta. Ogni professione ha le sue *sovraesposizioni* e le sue *sostanze tossiche* e per comprendere tale aspetto è necessario indagare queste peculiarità. All'interno di una ricerca che comprendeva una batteria di cinquanta interviste etnografiche ho indagato l'argomento sottoponendo questo tipo di quesito. In questo genere di studi, è importante presentare casi appartenenti alla professione prima di porre la domanda e riportare quale sapere o precedente ricerca è alla base del quesito. Inoltre è fondamentale non porre direttamente l'interrogativo, ma legare l'argomento al vissuto professionale perciò non è rilevante sapere se questo fenomeno esiste o no, ma sapere se attraverso la sua esperienza la persona riesce a declinare queste nozioni nel suo lavoro.

Esempio⁴¹⁰:

⁴⁰⁹ C. Ziglio, *op. cit.*

⁴¹⁰ Intervista condotta nella primavera del 2015 presso la C.C. di Bologna su un campione "a valanga" di cinquantacinque poliziotti di entrambi i sessi e comprendente tutti i servizi. La popolazione complessiva è di cinquecento unità.

Vorrei adesso proseguire proponendole un ragionamento proveniente da Wilfred Bion, il quale ben si presta allo studio delle professioni e per valutare se questo sapere è applicabile al suo lavoro. Per cominciare le dico che Bion sviluppò le sue teorizzazioni sui gruppi partendo da varie esperienze come psichiatra militare presso l'ospedale militare di Northfield. Un'altra informazione è che egli fu a sua volta coinvolto nella Seconda Guerra Mondiale come allievo ufficiale carrellista. Questo per dirle che comprendeva bene lo stress lavorativo. Tornando all'argomento, Bion indagando il «disagio professionale» arrivò a concepire un quadrato concettuale, in cui ha inserito alcuni comportamenti ricorrenti in situazioni di stress, e dove ha sviluppato quattro vie di fuga che vengono messe in atto per sfuggire alle situazioni problematiche. (In questo momento si mostra una rappresentazione del quadrato per facilitare la trasmissione). Ad esempio una via di fuga che Bion individua è l'attesa del messia, ovvero attendere un evento esterno o un evento magico che cambierà la vita, ad esempio: Quando cambierà il Provveditore sì che le cose cambieranno..., quando ci aumenteranno lo stipendio le cose cambieranno... etc. Ora detto questo, quali possono essere le vie di fuga della sua professione e data la sua esperienza lavorativa vorrei chiederle se le è capitato di incorrere nell'utilizzo di una di queste vie di fuga?

Questo è solo un esempio di come si potrebbe costruire una domanda da utilizzare all'interno di una intervista etnografica, ossia ricordando l'orientamento al problema di queste tipologie di studio.

Per poter progettare all'interno di un penitenziario studi etnografici efficaci, sarà importante analizzare ancora due fattori chiave: la conquista dell'informale e basare le proprie interpretazioni su una logica *fuzzy*.

Parlando dei momenti informali vorrei porre all'attenzione il testo *Viaggio nelle tribù professionali, processi di deterioramento e strategie formative*, all'interno del quale si può leggere circa l'etnografia confidenziale:

(...) Col passare del tempo, i rapporti tra i poliziotti e me diventavano sempre più familiari. Senza dubbio il merito era anche dovuto al condividere momenti informali: ci incontravamo anche fuori dagli orari di lavoro. Si scherzava, si rideva, e cominciai a capire che l'etnografo si mette in gioco lui per primo, sapendo calare quei saperi della comunicazione umana. È un vero banco di prova dei tuoi studi, delle tue conoscenze, ma anche del tuo carattere. Si chiacchierava di tutto⁴¹¹.

⁴¹¹ C. Ziglio, *Viaggio nelle tribù professionali, processi di deterioramento e strategie formative*, Bologna, Clueb, 2015, p. 41.

Il brano rappresenta un esempio della potenza dell'informale per un etnografo. Resta indubbio che il tempo informale richieda un alto grado di coinvolgimento nel gruppo. Momenti come il pranzo, le pause caffè, momenti di relax, offrono spunti all'etnografo per addentrarsi più in profondità nella professione studiata. Sono momenti in cui i ritmi lavorativi si fanno più blandi, per cui diventano tempi che permettono all'altro di aprirsi maggiormente, sempre che sia stata costruita una relazione di fiducia tra l'etnografo e il gruppo. Ricordo, durante i miei periodi di osservazione partecipante in carcere, quanti caffè prendessi al giorno. Ogni volta che incontravo un poliziotto e mi chiedeva se volessi un caffè non ho mai rifiutato. Un invito è molto importante, offre la possibilità all'altro di chiedervi chi siete, di conoscervi maggiormente, e al ricercatore offre la possibilità di porre domande più profonde, circa ciò che pensa la persona della sua professione. Le testimonianze, anche se non tutte rilevanti, sono preziose per un etnografo poiché offrono la possibilità di costruire una pluri-visione della professione che si studia, del contesto e delle percezioni.

Vero è che ogni testimonianza è il frutto dell'esperienza, della cultura, della storia di un singolo, per cui non va considerata come verità assoluta, bisogna interpretarla e comprenderla all'interno del contesto e del tempo in cui è rivelata. Allo scopo di organizzare al meglio l'interpretazione delle testimonianze, vorrei

proporre uno strumento metodologico che da un paio di anni sperimento negli studi in carcere.

Le testimonianze, nella loro interpretazione, hanno al loro interno un margine di incertezza. Detto questo, le scienze moderne possono ridurre il nostro grado di dubbio con la teoria della probabilità ma questo strumento non riduce completamente il grado di incertezza delle nostre interpretazioni. Tra il 1964 e il 1965, Lofti Zadeh, allora Professore presso l'Università di Berkeley, concretizzò i suoi studi sugli insiemi proponendo la *Fuzzy Set Theory*. Secondo la logica *fuzzy*, le possibilità che un fenomeno si verifichi sono allo stesso tempo vere e false, varia solo il grado di misura che l'evento preso in considerazione appartenga maggiormente ad un insieme o ad un altro. Nel paradigma *fuzzy* il confine tra le cose è vago e sfumato ovvero tanto maggiore è la possibilità che un evento assomigli al suo opposto tanto più è *fuzzy*. In questo modo è possibile spiegare l'esistenza di un bicchiere mezzo pieno: se ragionassimo in una ottica razionale il bicchiere dovrebbe appartenere all'insieme bicchiere vuoto o all'insieme bicchiere pieno ma, visto che il dato reale osservato è di un bicchiere mezzo vuoto o mezzo pieno, il paradigma *fuzzy* ci dirà che il bicchiere appartiene per il 50% ai due insiemi e la sua realtà sarà collocata nell'interferenza tra i due.

La logica *fuzzy* ci permette di osservare la realtà considerandola vera a metà e cercando l'interferenza con l'insieme che ne spiegherebbe l'altra metà. Così facendo, sarà possibile isolare le varie interferenze tra insiemi che compongono i dati reali che l'etnografo andrà a osservare in modo tale da creare un nuovo insieme che risponderà a tutte le mezze verità che formano la globalità dell'evento osservato.

Nel suo testo *L'importanza di essere fuzzy*, Sangalli pone due esempi molto chiari circa ciò che si intende concettualmente per una *fuzzy* analisi:

un guidatore esperto riesce istintivamente a premere il pedale del freno con la pressione giusta, perché ha sviluppato la sensibilità a farlo. La logica *fuzzy* è un metodo per trasmettere la stessa sensibilità a una macchina, una procedura che permette di codificare il know how umano in una forma che un calcolatore riesca a capire e usare. (...) Prendiamo la classe delle persone anziane. A 5 anni una persona è sicuramente non anziana per cui avrà grado di appartenenza 0 all'insieme anziano, a 95 anni avrà grado di appartenenza 1. Ma tra 5 e 95 anni c'è una zona grigia, rappresentata numericamente da gradi di appartenenza maggiori di 0 e minori di 1. Per esempio, una persona di quarant'anni potrà avere grado di appartenenza 0,30 nell'insieme *fuzzy* delle persone anziane. A

58 anni il grado di appartenenza sarà magari arrivato a 0,70 o 0,75, e sarà arrivato a 1 quando la persona avrà 85 anni⁴¹².

Il brano tratto dal libro di Sangalli serve per spiegare come sia particolare l'osservazione di un fenomeno con metodo *fuzzy*. L'etnografia *fuzzy* implica possedere la certezza dell'incertezza; osservare il mondo sensibile con insiemi sfumati trasforma i dati certi in incerti e li colloca in interferenze sfumate. Al fine di poter meglio comprendere la globalità di un fenomeno complesso, risulta importante operare una riduzione della complessità scomponendola in insiemi, *fuzzificarli* ed *edurre* le mezze verità che li compongono, in modo tale che la complessità globale sia analizzata attraverso una semplificazione incerta.

Riflessioni conclusive

Famosi studiosi hanno provato a condurre esperimenti sul mondo penitenziario: mi riferisco a *The Stanford Experiment* di Zimbardo nel 1971 e a *The BBC Experiment* di Reinher e Haslam nel 2001, entrambi fallimentari⁴¹³, a dimostrazione della

⁴¹² A. Sangalli, *L'importanza di essere fuzzy. Matematica e computer*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000, p. 23.

⁴¹³ Nel primo esperimento Zimbardo (1971) assegnò un ruolo autoritario a persone volontarie (guardia e detenuto furono scelti in maniera casuale) senza che fosse svolto un *trainig formativo* o una adeguata supervisione e fu creato un anonimato psicologico

difficoltà di controllare le variabili all'interno di un carcere e di penetrare dinamiche conoscibili solo attraverso la partecipazione a esse. Per comprendere la realtà carceraria è necessario ripensare le attuali metodologie di ricerca sociale e adattarle a questo contesto particolare, poiché ogni penitenziario è una città dentro la città e come queste ognuna è diversa da un'altra. Dal nord al sud dell'Italia, le case di reclusione sono estremamente eterogenee perché, cambiando le autorità preposte alla loro gestione, variano le modalità e gli stili adottati nei singoli casi, peculiarità che rende i dati raccolti difficilmente generalizzabili. *Comprendere*, in questo ambito di ricerca e di pratica, vuol dire *condividere* con le persone che abitano professionalmente tali luoghi. È importante osservare, respirare e a volte partecipare a eventi critici, perché questi possano diventare per il ricercatore dati fondamentali che lo pongano in condizione di capire davvero

fornendo alle guardie occhiali a specchio che diminuivano così il contatto personale. Queste condizioni aumentarono il rischio di una perdita di controllo con un successivo abuso di potere. L'esperimento, infatti, fu interrotto dopo solo sei giorni su quindici previsti, a causa delle violenze fisiche e psicologiche che dovettero subire i carcerati da parte delle guardie. Nel secondo esperimento Reinher e Haslam (2001) vollero provare a ricreare una situazione simile, modificando alcune variabili: inserirono una ipotetica esposizione mediatica (nell'annuncio di reclutamento si disse che l'esperimento sarebbe divenuto un programma della BBC) e una posizione garantista da parte dei ricercatori (sempre nell'annuncio si parlava di tutela contro esperienze sgradevoli). In questo esperimento i risultati furono completamente opposti, negli otto giorni previsti, le guardie persero il controllo della situazione permettendo ai detenuti di spadroneggiare. I ricercatori ipotizzarono che lo scarso sostegno fornito, le troppe tutele e la presenza della variabile spettatori che rese difficoltoso l'interiorizzazione del ruolo, fossero alla base dei problemi emersi durante tutto l'esperimento.

luoghi che, con le loro alte mura, circoscrivono e separano dal resto del mondo tutto ciò che vive al loro interno.

Nuove considerazioni in tema di emancipazione sociale intersezioni tra psicoanalisi e pedagogia

di **Tommaso Fratini**

Abstract

In questo scritto vengono ripresi alcuni temi in seno al concetto di emancipazione, ancora centrale sia in pedagogia sia nella critica sociale, attingendo in forma peculiare da alcune implicazioni importanti del pensiero e del contributo clinico che la psicoanalisi, nelle sue diverse diramazioni, ci ha consegnato all'attenzione negli ultimi decenni. In questa prospettiva viene tracciato un parallelo tra un cambiamento nei disturbi psichici dei pazienti in terapia, tra un prevalere delle nevrosi classiche verso un prevalere di disturbi di personalità nell'area borderline, e un preciso cambiamento sociale. Ciò riguardo a una popolazione in Occidente che in prevalenza sembra non desiderare più di essere emancipata, e nella quale, nel contesto di una grave crisi sociale, prevalgono nuove forme di droghe sociali nell'ottica della civiltà consumistica. Su questa basi viene avvalorata una posizione pedagogico-critica di riscoperta del senso dell'emancipazione.

This paper examines certain issues within the concept of emancipation, still central in both pedagogy and social criticism, by drawing on the form peculiar to some important implications of thought and of clinical contribution that psychoanalysis, in its different offshoots, has brought to our attention in recent decades. The text also draws a parallel between a change in mental disorders of patients in therapy, between a prevalence of classical neuroses versus a prevalence of personality disorders in the borderline range, and a precise social change. This regarding a population in the West that prevalently no longer seems to desire to be emancipated, and in which, in the context of a serious social crisis, prevails a new form

of social drug in view of the consumer society. On this basis arrives a pedagogical-critical position of rediscovery of a sense of emancipation.

Introduzione

Affrontando proprio la questione dell'emancipazione in apertura del suo importante lavoro *Modernità liquida*⁴¹⁴, Zygmunt Bauman riprendeva una sibillina chiosa di Marcuse su questo tema, con una frase che suona più o meno in questi termini: «...Ma le persone al giorno d'oggi non desiderano più essere emancipate»⁴¹⁵.

Marcuse, come altri grandi della Scuola di Francoforte, tra cui potrei citare il Fromm di *Fuga dalla libertà*⁴¹⁶, aveva efficacemente anticipato, già allora, in tempi non sospetti, il dato ineluttabile di un cambiamento epocale che si profilava all'orizzonte dell'allora giovane società post-industriale: quello che avrebbe aperto le porte e la strada alla via sociale di massa del narcisismo patologico, dell'edonismo, del consumismo sfrenato, e sarebbe poi direttamente sfociato nella nostra più recente o attuale assai fosca e incerta stagione di grande precarietà, crescente

⁴¹⁴ Z. Bauman, *Modernità liquida*, tr. it. Roma-Bari, Laterza, 2002 [2000].

⁴¹⁵ Ivi, p. 3.

⁴¹⁶ E. Fromm, *Fuga dalla libertà*, tr. it. Milano, Mondadori, 1995 [1941].

esclusione sociale, rischio per la tutela e la difesa delle fondamentali libertà democratiche. Marcuse aveva anche intuito e chiarito a suo modo un altro diabolico aspetto della società occidentale di oggi: l'arma attraverso cui le cosiddette élites e le classi sociali più abbienti e potenti dell'Occidente potevano più facilmente mantenere il potere esercitando, attraverso la cultura di massa, un seduttivo impatto sugli strati della popolazione più debole. Si apriva in quel tempo lo spazio per l'affermarsi della cosiddetta classe media e per un mutamento nel suo ordine di valori di riferimento. Ciò nella direzione dell'emulazione dei tratti del profilo delle classi sociali più ricche, invece che lungo la via del cambiamento attraverso l'opposizione a quei valori che dalle classi dominanti della società occidentale si estendevano fino ad essere fatti propri anche dai suoi strati un tempo più poveri, ma a quel punto per la prima volta capaci di un potere di acquisto più alto, di beni di consumo desiderabili e per molti di più finalmente accessibili.

In questo scritto mi propongo di riprendere questi temi in seno al concetto di emancipazione, ancora centrale sia in pedagogia sia nella critica sociale di estrazione marxista o in vario modo riconducibile ai movimenti di sinistra, attingendo in forma peculiare da alcune implicazioni importanti del pensiero e del contributo clinico che la psicoanalisi, nelle sue diverse diramazioni, ci ha consegnato all'attenzione negli ultimi decenni.

Un *leitmotiv* della clinica psicoanalitica, almeno dagli anni Sessanta ad oggi, è stato incentrato su una precisa critica all'originario punto di vista freudiano. È stato messo in luce, sostenuto, teorizzato e clinicamente discusso a più riprese un mutamento preciso nella popolazione dei pazienti in terapia psicoanalitica. Il conflitto psichico, concetto che rimane centrale in psicoanalisi, mentre da Freud era teorizzato in termini di contrasto tra *pulsione* e *censura*, oppure, dopo la formulazione della seconda topica freudiana e la sua svolta negli anni Venti del Novecento, in riferimento alla struttura tripartita, di conflitto intersistemico tra Es, Io e Super-io⁴¹⁷, ora si presta maggiormente ad essere inteso nei termini di parti e aspetti di sé⁴¹⁸. Conflitto ad esempio tra un aspetto di sé dell'individuo che vuole trionfare narcisisticamente sugli altri, e un altro aspetto di sé che si sente sconfitto, atterrito e molto in colpa riguardo a questo impulso/desiderio distruttivo. A sua volta è stato più volte fatto ricorso in psicoanalisi negli ultimi decenni a questa metafora: mentre la società di un tempo era una società nevrotica, dell'uomo lacerato da conflitti, quella di oggi è maggiormente una società narcisistica, dell'uomo depresso, irrequieto, insoddisfatto, alla

⁴¹⁷ Cfr. S. Freud, *L'Io e l'Es*, in Id., *Opere*, vol. 9, Torino, Bollati Boringhieri, 1922.

⁴¹⁸ Cfr. A. Green, *Psicoanalisi degli stati limite*, tr. it. Milano, Raffaello Cortina, 1990.

costante ricerca di sé, o forse, sarebbe anche più giusto sostenere, volto alla costante affermazione di sé⁴¹⁹.

Analogamente, il cambiamento nel funzionamento dei pazienti è stato anche sostenuto in questi termini: nel passaggio da un predominio di difese prevalenti basate sulla *rimozione* a un predominio di difese prioritarie incentrate sulla *scissione*⁴²⁰. Parimenti, si è posto l'accento sul declino, quasi la scomparsa, delle *nevrosi*, verso un nuovo emergere prima e un dilagare poi di disturbi di personalità nell'area *borderline*.

Un importante aspetto, una vera costante, del lavoro psicoanalitico per tutti questi anni è stato quello di mantenere un *focus* molto rigoroso, pressoché ancorato, sull'intrapsichico. Nel momento in cui gli psicoanalisti registravano questi importanti mutamenti nel lavoro clinico con i propri pazienti, la maggior parte delle loro precipue spiegazioni non indulgeva a facili riduzionismi in ordine alla critica sociale. L'oggetto della psicoanalisi, essi sostenevano, rimane l'inconscio, l'intrapsichico, la dimensione individuale. Ai fini della guarigione e del successo della terapia psicoanalitica è a se stesso che ogni paziente deve

⁴¹⁹ Cfr. A. Ehrenberg, *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, tr. it. Torino, Einaudi, 1999 [1998]; C. Lasch, *La cultura del narcisismo*, tr. it. Milano, Bompiani, 1981 [1979].

⁴²⁰ Cfr. O. F. Kernberg, *Sindromi marginali e narcisismo patologico*, tr. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1978 [1975].

cercare di ricondurre la radice ultima delle proprie parti patologiche e delle proprie responsabilità individuali.

Eppure rimane un però. Il fatto è che la società da un secolo a questa parte, e più marcatamente dal dopoguerra, nel corso dei decenni è molto cambiata, e ciò ha finito per influenzare tanto le persone, quanto i pazienti della psicoanalisi e il modo di pensare e di lavorare degli stessi psicoanalisti.

Certo, sarebbe facile tacciare l'originario modello di freudiano di anacronismo su questo punto. Le teorie evolvono nel corso del tempo. Dai tempi dei massimi splendori della teoria freudiana è trascorso più di un secolo. I modelli più recenti costituiscono un salto qualitativo concettuale, nella direzione non di un mutamento radicale, ma di un aggiustamento o un *accomodamento*⁴²¹, nel segno di una maggiore chiarezza e profondità clinica, di ciò che lo stesso Freud di per sé aveva brillantemente intuito o anticipato, ma non del tutto coerentemente esplicitato con precisione.

Da un altro punto di vista trovo evidente come le cose non stiano in questi termini. Freud a ben vedere descrive una gamma di pazienti precisi. Un tipo di paziente prototipico sofferente ma tutt'altro che privo del contatto con la realtà. Un paziente che, disperatamente, non trova la forza di realizzare ciò che tuttavia

⁴²¹ Cfr. J. A. Greenberg, S. Mitchell, *Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica*, tr. it. Bologna, il Mulino, 1985.

sente e ha, a tutti gli effetti, la capacità di rappresentare dentro di sé. Il paziente freudiano è diviso, come sempre Marcuse⁴²² ci ha ribadito, in un conflitto irriducibile tra individuo e società, tra ciò che una parte di sé vorrebbe sinceramente e a buon diritto realizzare, in termini di gratificazione e di desiderio, e ciò che gli viene negato dagli impedimenti nella realtà esterna, oppure da quella falsità delle concezioni sociali, tale da esercitare una forza di impatto repressiva sul desiderio, tuttavia non a tal punto potente da impedirne la sua corretta rappresentazione.

Il paziente freudiano dunque lo possiamo assumere a metafora di un individuo contemporaneo sfiduciato nella possibilità di realizzare i propri obiettivi, desideri e bisogni più autentici, ma non così distante dalla realtà da averne perduto la loro corretta raffigurazione e percezione; ciò che gli consente di non perdere la capacità di sentire, pensare, rappresentare, mentalizzare le emozioni, e di dare il suo contributo attivo al fine di un bene comune per la società.

Ora la psicoanalisi, soprattutto nella sua versione della scuola delle relazioni oggettuali, ma anche della cosiddetta psicologia del Sé⁴²³, ci ha descritto successivamente, a partire dagli anni Sessanta, ma poi, con più insistenza, nei decenni successivi, un

⁴²² Cfr. H. Marcuse, *Eros e civiltà*, tr. it. Torino, Einaudi, 1964 [1955].

⁴²³ Cfr. H. Kohut, *La guarigione del Sé*, tr. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1980 [1977].

altro potenziale tipo di persona e di paziente in terapia. La psicoanalisi ci ha consegnato nei decenni a noi più vicini e tratteggiato sempre di più un soggetto la cui esperienza soggettiva interiore sembra più elusiva, sfuggente, impalpabile. Un soggetto che sembra avere perduto il contatto con il suo vero Sé, i suoi desideri più autentici e sinceri, e ad essi ne ha sostituiti altri di un genere falso e molto più dubbio e ambiguo.

Rientrano in quest'ottica i casi sempre più frequenti di personalità affette da turbe psicosomatiche⁴²⁴, da difetti nella mentalizzazione dell'esperienza⁴²⁵, da tratti narcisistici sempre più esasperati⁴²⁶, da caratteri normotici⁴²⁷, da fantasie e angosce di crollare⁴²⁸, di andare in pezzi⁴²⁹, di lasciarsi cadere⁴³⁰, o di non avere l'esperienza di sentirsi reali e sé stessi⁴³¹.

Senza scendere nei dettagli, questo mutamento risponde, qui si sostiene, a un principio esistenziale semplice ed essenziale. I

⁴²⁴ Cfr. P. Marty, M. De M'uzan, C. David, *L'indagine psicosomatica*, tr. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1971 [1963].

⁴²⁵ Cfr. P. Fonagy P., M. Target (a c. di), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

⁴²⁶ Cfr. O. F. Kernberg, *op. cit.*

⁴²⁷ Cfr. C. Bollas, *L'ombra dell'oggetto. Psicoanalisi del conosciuto non pensato*, tr. it. Roma, Borla, 1989 [1987].

⁴²⁸ Cfr. D. W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, tr. it. Roma, Armando, 1970 [1965].

⁴²⁹ Cfr. W. R. Bion, *Una teoria del pensiero*, tr. it. in Id., *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Roma, Armando, 1970 [1962].

⁴³⁰ Cfr. G. Polacco Williams, *Paesaggi interni e corpi estranei. Disordini alimentari e altre patologie*, ed. it. Milano, Bruno Mondadori, 1999 [1997].

⁴³¹ Cfr. J. McDougall, *A favore di una certa anormalità*, tr. it. Roma, Borla, 1993 [1978].

desideri per continuare ad esistere vanno coltivati. Viceversa, quando troppo a lungo sono frustrati a poco poco svaniscono, e il soggetto ne perde l'effettivo concreto ricordo, insieme alla memoria e alla cognizione di quale sia la corretta via per tornare ad esperirli.

Questo di fatto corrisponde in termini clinici a un preciso percorso in seno a un particolare tipo di scompenso psichico oggi diffuso in forma dilagante. Se il desiderio non incontra una realizzazione, ma una costante frustrazione, alla fine le angosce di castrazione diventano sempre più forti. Se tutte le volte che una persona si formula un'emozione viva, ad essa si affianca la sua frustrazione, col passare del tempo le angosce di castrazione diventano insopportabili. Per angoscia di castrazione si intende qui l'angoscia che all'espressione di un desiderio, anche quello più sincero, genuino e autentico non potrà altro che seguire la fantasia di una castrazione, di un impedimento, di una minaccia vessatoria e punitiva, da parte ad esempio della terrificata figura fantasmatica di un tiranno e di un persecutore interno.

Clinicamente, in questo tipo di dinamica descritta, c'è un momento che funziona da crinale, nel quale a un certo punto, quando le angosce di castrazione hanno superato il livello di guardia, si realizza di fatto lo scompenso psichico. L'angoscia di castrazione diventa a quel punto un'angoscia paranoica grave a

tutti gli effetti. La persecutorietà offusca totalmente il campo della coscienza.

Segue in genere un momento di stasi, di profondo vuoto emotivo, di un nulla a livello interiore. Ad esso si avvicina poi, subito dopo, un vissuto di terrore, di angoscia claustrofobica e di forte depersonalizzazione. Lo scompenso è avvenuto e il soggetto non è in grado più di funzionare come prima, se non mettendo in atto nuove difese. Difese basate sulla negazione della realtà psichica e i desideri più sinceri e autentici.

Tali desideri autentici nel profondo esistono ancora, ma il soggetto non se li può rappresentare più come prima, pena il riemergere di quel terrifico vissuto di castrazione che in origine aveva determinato lo scompenso. Ai desideri sinceri allora devono essere sostituiti poi dei desideri falsi. Questa sembra l'unica strada possibile per continuare a funzionare di nuovo sul piano sociale. È così di fatto che le fantasie di grandezza sostituiscono a poco poco le fantasie di legame libidico buono e sincero con l'oggetto. È così che nel vissuto inconscio quel persecutore che non si può pensare di eliminare o di sconfiggere ora deve essere 'bonificato', in un abbraccio diabolico e mortifero che porta alla fantasia inconscia di dovere costantemente, sia pure in gradi diversi, compiacerlo e gratificarlo, invece che ad esso ribellarsi. Perché ribellarsi significa rivivere l'esperienza terrificante di una castrazione; un'esperienza che è già stata vissuta e nella

quale il Sé è già stato battuto, sconfitto e prostrato irreparabilmente. Almeno questo sono il vissuto e la convinzione a livello inconscio.

Un esempio cinematografico

Il recente film *Lei* del regista Spike Jonze, comparso nelle nostre sale cinematografiche alla fine dell'inverno del 2014, mi pare rappresenti in filigrana molti di questi aspetti. Il film è ambientato in una metropoli americana immaginaria, di un futuro non più lontano dal presente attuale di alcuni decenni, in cui sono riconoscibili molti caratteri delle varie Los Angeles, New York, ma anche della parigina area della Defense. Realisticamente, quello che ci viene presentato non è un mondo troppo diverso dal nostro, ma con qualche variazione, che si esprime ad esempio in edifici analoghi a quelli che troviamo nelle grandi città di oggi, ben conservati, ma diversamente decorati, con luci più colorate, solari e quasi fosforescenti. Gli interni assai curati delle abitazioni ci introducono a un'America prototipica di una società occidentale borghese, che sembra avere raggiunto, almeno in una sua parte, *standard* estremamente elevati sotto certi profili di civiltà oltre che di benessere, se non anche di democrazia e lotta alla povertà.

Attraverso il racconto della storia del protagonista, il film apre le porte tuttavia alla raffigurazione di un vissuto di alienazione e di solitudine terribile e sconfinato. Dietro l'incapacità del protagonista, un uomo avviato alla mezza età, di trovarsi una nuova compagna dopo la fine del rapporto con la moglie, ma anche della sua scarsa volontà di cercarla, si trovano la mestizia, la pacata acquiescenza e la passivizzazione di un dolore sordo e molto poco raggiungibile. Egli finisce così per cedere ed essere sempre più catturato dalla relazione con la voce femminile, in tutto e per tutto come reale, di un *software*, che materializza l'immagine di una fidanzata irreale ma ideale. Il film ci induce a riflettere di fronte a un grave monito sul futuro: quello in cui i rapporti umani rischiano di essere così meccanici, anaffettivi, impersonali, da preferire loro la voce consolatoria di un surrogato tecnologico.

Il film si chiude quando il protagonista, che si rende perfettamente conto della differenza tra la finzione e la realtà, tra una amante in carne ossa e una voce che appartiene a qualcosa che di fatto non esiste, trova alla fine la forza di cominciare una storia con una donna che conosceva da tempo. Una donna della sua età, della porta accanto, con la quale non riusciva prima a dichiararsi e a condividere qualcosa, in un'evidente grave patologia della comunicazione, ora parzialmente risolta da un lavoro psichico a monte. Si tratta di un lavoro che è stato reso

possibile dal contributo di relazione, dal sostegno e dal supporto della voce elettronica, dell'amante immaginaria interpretata da Scarlett Johansson, che sembra avere quelle doti terapeutiche, di attitudine all'ascolto e alla condivisione empatica, a mo' di un analista o di qualcosa che gli somiglia, indispensabile prerequisito perché il protagonista possa elaborare il lutto del precedente matrimonio fallito, e traghettare se stesso verso una nuova relazione, di nuovo sufficientemente equipaggiato sul piano emotivo.

Ora, e qui arriviamo a un nodo centrale che vorrei affrontare in questo contributo, sullo sfondo di questo scenario raffigurato nel film, di fatto da brivido, terrifico, o veramente cupo ancorché coperto di una mesta ironia, si erge monolitica una questione di fondo, che pure non viene mai esplicitamente formulata: come ci siamo ridotti, come rischiamo ancor più di ridurci, come ci ridurremo se l'umanità occidentale, pur ovviando ai molti dei propri bisogni materiali, tecnologici o perfino di conoscenza, si allenerà e si abituerà sempre di più a "non sentire".

È qui, io sostengo, che entra in gioco più direttamente la pedagogia, in un problema solo parzialmente approcciabile sul piano affettivo, individuale, di pertinenza della psicoanalisi. Il nodo del venir meno del contatto autentico con i propri veri bisogni e i propri veri desideri è un problema certo psicologico,

ma ancor prima sociale, e che dunque necessita di essere approcciato anche con una via e una soluzione sociali.

C'è un altro aspetto inquietante nel film che emerge e fa molto riflettere: il fatto che non viene mai messo in discussione un certo tipo di sistema e di struttura sociale sullo sfondo. I protagonisti descritti nella storia ci appaiono come arresi, passivi, riluttanti, acquiescenti, depressi, rassegnati. Sembra che siano disposti a sperimentare il peggio di sé e quanto possa offrire tutto il grigiore della vita, la perversione, l'annientamento di sé e la cessazione dei desideri e dei sentimenti, se non la morte psichica, piuttosto che prendere in considerazione l'idea, l'opportunità e la volontà di un cambiamento sociale in merito a taluni suoi fattori alla radice.

In un certo modo, e ciò può sembrare solo paradossale, la dinamica di questo film ce ne ricorda un'altra assai famosa: quella del romanzo *1984* di Orwell.

Era il 1948. Era quello il tempo immediatamente successivo alla Seconda Guerra Mondiale, nel quale l'umanità in Occidente non poteva non interrogarsi sulle cause del recente conflitto mondiale, sulle radici del totalitarismo, sul destino dell'umanità per quella via, se non altrimenti contrastata, ma ancor prima autenticamente conosciuta e compresa in profondità.

I protagonisti del film *Lei*, qui riassunto, preferiscono fare di tutto, così sembra, piuttosto che prendere in considerazione di

cambiare la società. Si tratta, potremmo anche dire, di un film già visto. Qualcosa che, fuor di metafora, somiglia potentemente al mondo di oggi.

Pensiamo alla fotografia di copertina dell'edizione italiana di un saggio assai critico e famoso come *L'epoca delle passioni tristi*⁴³² di Benasayag e Schmit. Alcuni giovani o giovanissimi ragazzi, forse sudamericani, ci appaiono in tale immagine di copertina come completamente storditi, sullo sfondo di quella che sembra una grande festa in discoteca o qualcosa di simile. Hanno un volto che appare come drogato, e insieme inebetito, ma di più, direi, tremendamente sfiduciato e anche perverso. Il messaggio implicito sembra sottilmente evidente: di fronte a un disagio oggi così dilagante, di fronte all'impossibilità di cambiare la società tanto vale abbandonarsi al piacere dello stordimento, dell'inebetimento, del vuoto di emozioni. Non sono giovani delinquenti. Non danno l'impressione di volere fare male a qualcuno. Ma non sono certo felici, e soprattutto sembrano lontani dal darsi la spiegazione corretta del disagio oggi dilagante, così da trovare la forza quantomeno di provare a ribellarsi, a compiere una denuncia, a sperimentare una via di cambiamento.

⁴³² M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 2004 [2003].

Il posto della pedagogia di fronte al disagio

Nell'attuale situazione di profonda crisi e disagio, insieme individuali e collettivi, la pedagogia ha un ruolo tutt'altro che trascurabile. La pedagogia critica in particolare, nella sua tradizione di analisi stringente delle radici della crisi della contemporaneità, può giocare la sua parte appieno non solo nel dibattito sulle ragioni della crisi, ma anche sperimentando vie nuove di azione e cambiamento.

Tutti i critici più attenti della crisi sociale, culturale, ma prima di tutto economica e politica del mondo occidentale di oggi sono concordi su un fattore decisivo alla base dell'attuale condizione: l'incremento ormai stabile delle diseguaglianze sociali. È questo mutamento, a poco a poco consumato negli ultimi decenni, per una via anche molto indiretta, che ha aperto la strada alla sedimentazione della crisi dei rapporti nel mondo attuale.

Il disagio in tale prospettiva può essere colto nel mondo occidentale di oggi come la diretta emanazione, per gradi, di una serie di passaggi diabolici. Se la stragrande maggioranza delle risorse e del denaro è concentrato nelle mani di una strettissima minoranza di super ricchi e di potentissimi gruppi industriali e finanziari, questi ultimi attraverso il sistema reticolare delle *lobby* hanno infiniti modi per comandare l'umanità e impedire il cambiamento, riservando per ampie masse di persone solo il

piacere effimero che si sostanzia nella diffusione ormai sempre più massiccia di droghe sociali, in seno al consumismo e alla civiltà del narcisismo ormai da tempo stabilmente insediata, cristallizzata, cementificata.

In quest'ottica la psicoanalisi, tanto per fare un semplice esempio, che pure ha dato un grande contributo alla comprensione non solo del disagio psichico e sociale, ma anche del concetto di cambiamento, rischia di mettere in atto un tentativo sempre più vano, che alla fine è sempre più destinato ad avvitarsi su stesso. La psicoanalisi, quella vera, quella portata avanti correttamente sia dall'analista che dal paziente, sembra uno strumento ancora adeguato ad aiutare il paziente ad entrare maggiormente in contatto con il proprio Sé, a ritrovare la via di una maggiore integrazione della personalità, che riporti il paziente a formularsi correttamente la natura di un bisogno e di un desiderio, che non possono non avere la realtà esterna al trattamento come inevitabile destinatario e terreno normale di realizzazione.

Ora, la questione si complica notevolmente se la realtà esterna al trattamento, alla quale il paziente è consegnato sia durante che al termine, a maggior ragione, del trattamento psicoanalitico è in verità una realtà sempre più frustrante, nella quale egli può sperare di realizzare ben pochi desideri e può far leva su ben pochi legami autenticamente significativi. Quelli che spesso non vanno molto oltre la cerchia dei legami familiari, nei casi più

felici, e di poche persone ulteriori con le quali è possibile condividere qualcosa genuinamente e sinceramente, vivendo in modo non fobico l'esperienza dell'abbandonarsi con sincerità a un rapporto affettivo intimo.

La crisi attuale si esprime su piani molteplici, dal macro al micro, da quello sociale ed economico a quello psicologico, antropologico, valoriale, culturale, educativo e formativo. Ma la sua soluzione a questo punto, qui si sostiene, deve essere in primo luogo politica, e si trova in seno al nodo delle diseguaglianze sociali e alla loro riduzione come base per impiantare di nuovo il circolo virtuoso di processi democratici in seno all'agire sociale e educativo.

David Harvey nella sua *Breve storia del neoliberismo*⁴³³ metteva in luce un aspetto centrale dell'evoluzione della società occidentale dal dopoguerra ad oggi. I primi quindici anni del dopoguerra furono dominati dallo spettro di due paure sopra ogni altre: quella del ritorno alla dittatura, che aveva così pervasivamente devastato l'Europa, e quella della grave crisi economica, sul modello della grande crisi del '29. È su queste basi che in Occidente, sia in Europa che negli Stati Uniti, le maggiori politiche economiche furono caratterizzate da un significativo patto di stabilità e non belligeranza tra *impresa* e

⁴³³ D. Harvey, *Breve storia del neoliberismo*, tr. it. Milano, il Saggiatore, 2007 [2005].

lavoro. Furono proprio queste politiche che potremmo definire oggi ‘moderate’ ad aprire la strada alla grande stagione degli anni Sessanta, con il suo irrompere sovversivo e tumultuoso di grandi cambiamenti dal punto di vista del riconoscimento e della conquista di diritti fondamentali in seno a un avanzamento democratico.

A sua volta, fu proprio in risposta a tali cambiamenti, sostiene ancora Harvey⁴³⁴, che la classe americana del commercio, dell’impresa, dell’industria, della finanza decise di reagire assai duramente; di reagire al rischio concreto di scomparire e di diventare irrilevante. Sono passati ormai più di quattro decenni dai primi anni Settanta. Molto è cambiato, potremmo senz’altro dire, ma poco o meno di niente è stato fatto in direzione contraria a una tendenza di fondo: un nuovo incremento delle diseguaglianze sociali ed economiche, accompagnato dall’irrompere di nuove droghe sociali ad uso e consumo della classe media.

Emancipazione, come ci ricordava Franco Cambi nel suo saggio *La cura di sé come processo formativo*⁴³⁵ è da tempo una sorte di ‘vettore’ della pedagogia. Liberazione dai condizionamenti sociali e sviluppo di potenzialità autentiche nella

⁴³⁴ *Ibidem*.

⁴³⁵ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

mente individuale: sono questi i due fini precipui a cui mirare realizzando l'obiettivo dell'emancipazione. Per potere raggiungere tali fini sarebbe naturale pensare che un individuo preliminarmente e autonomamente debba trovare la forza di riuscire a formularseli, ed è a quel punto che egli, potremmo dire in senso pedagogico ma anche psicoanalitico, è divenuto una *persona*. Una persona *intera*, in senso winnicottiano, un individuo integrato dal punto di vista degli affetti, dei desideri, dei bisogni e delle aspirazioni, come prerequisito perché possa volgersi nel suo vivere sociale alla ricerca della loro realizzazione.

Vi è un concetto negli ultimissimi anni tornato pericolosamente in auge sia in pedagogia sia nella critica sociale di estrazione politica o anche psicoanalitica. È il concetto di *mutazione antropologica*, originariamente formulato da Pasolini⁴³⁶. Esso indica il rischio ma anche il dato concreto della diffusione di una pericolosa epidemia a livello sociale. Una sorta di virus epidemico che prende le persone, un tempo nell'età adulta, in tempi più recenti a partire dalla pubertà e dall'adolescenza, nella fase più attuale di oggi già addirittura nell'infanzia e nella fanciullezza. Questo tarlo, questo virus corrode attraverso le droghe sociali la personalità individuale, perverte e uccide i bisogni e i desideri più sinceri, i legami affettivi intimi, e ad essi

⁴³⁶ Cfr. P. P. Pasolini, *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, 1976.

sostituisce un nucleo di disposizioni affettive false, di un genere molto concreto, cinico, egoistico e qualunquistico.

È per questo che, come sostengono Marcuse e Bauman⁴³⁷, le persone non vogliono più essere emancipate. Di fronte alla crisi sociale dilagante, esse hanno perso il contatto con i loro desideri, bisogni e aspirazioni più autentici e sembrano reagire, come di norma la storia ci ha dimostrato in questi casi, molto più maniacalmente di fronte alle difficoltà, con gravi meccanismi di negazione in risposta a quelle angosce che a livello individuale scatenerrebbero piuttosto gravi stati depressivi.

C'è un'angoscia sempre più diffusa a livello sociale. Essa corrisponde non solo a una paura e a una fantasia di espropriazione, di esclusione sociale, all'interno di un mondo dominato da mercati finanziari in cui singoli concorrenti e competitori sono spietatamente in lotta tra di loro. È l'angoscia altresì di un futuro per l'umanità molto triste, dal versante dei legami affettivi e dei rapporti umani.

Laddove non vi è traccia concreta di solidarietà sociale nel presente, a diversi livelli, tra le persone, l'angoscia proiettata sul futuro non può essere altro che questa: la fantasia della paura, della rovina, della catastrofe, e per contro il meccanismo di difesa dell'euforia, del trionfo, sperando nella vittoria, nel vantaggio

⁴³⁷ Cfr. Z. Bauman, *op. cit.*

nella selezione naturale o nella prevaricazione a spese di altri malcapitati.

Rientra in quest'ottica il modello di una pedagogia come sapere di *resistenza*⁴³⁸. Noi dobbiamo resistere. Resistere, resistere, resistere, come sulla linea del Piave, per usare un'espressione usata anni or sono da Francesco Saverio Borelli in un discorso pronunciato di fronte a molte persone. È un modello pedagogico che muove dal basso cercando di educare, per mezzo del paradigma della cura di sé⁴³⁹, a mantenere salda una rappresentazione corretta della realtà sociale, caratterizzata da una corretta spiegazione e raffigurazione dei veri problemi e delle vere risposte. Le risposte non possono passare altro che attraverso la riscoperta di meccanismi di solidarietà sociale, di 'cibo sano per la mente', al posto del dilagare di quelle droghe sociali che si sostanziano nell'attitudine al "non pensare", non potendo eludere il nodo cruciale, e questo rimane un punto fermo, della riduzione delle disuguaglianze sociali.

⁴³⁸ Sul concetto di resistenza in pedagogia cfr. Cfr. M. G. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb, 2009; R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Troina, Città Aperta, 2003; S. Ulivieri, *Resistere, resistere, resistere!*, in Id., (a c. di) *Insegnare nella scuola secondaria*, Pisa, Edizioni ETS, pp. 9-12, 2012.

⁴³⁹ Sulla cura di sé in pedagogia cfr. V. Boffo (a c. di), *La cura in pedagogia*, Bologna, Clueb, 2006; F. Cambi, *op. cit.*; L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.

Solo in questo modo la democrazia può arrivare davvero a cambiare di nuovo la società, a favorire quel salutare meccanismo di libertà e di liberazione di potenzialità oggi in larga parte inesprese, come bloccate e soggiogate, funzionali al rinnovamento e al cambiamento sociale nei loro più autentici e vivi significati di una valenza di trasformazione⁴⁴⁰.

I primi anni del dopoguerra prepararono, a poco a poco, la grande stagione degli anni Sessanta. Sarebbe sciocco o erraneo sperare che la storia si ripeta allo stesso modo. Ma forse non resta che sperare di ripartire da lì, laddove un importante discorso si era interrotto. Sperare che le politiche moderate, a poco a poco, passo dopo passo, mattoncino su mattoncino, portino l'umanità dei paesi occidentali sul binario di un po' di benessere rinnovato e di stabilità, fuori dal rischio dell'eversione, del populismo, della follia; e che poi, sulla base di una fiducia ritrovata, si possa di nuovo pensare di riedificare la società su basi più profonde e solide, davvero democratiche, aperte, solidali.

Riferimenti bibliografici

⁴⁴⁰ Sul nesso imprescindibile tra emancipazione e democrazia cfr. G. Spadafora, *Formazione, persona, democrazia: una questione aperta*, in «Education Sciences & Society», 1(2), 2010, pp. 10-20; Id., *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma, Carocci, 2010.

Bauman Z., *Modernità liquida*, tr. it. Roma-Bari, Laterza, 2002 [2000].

Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 2004 [2003].

Bion W. R., *Una teoria del pensiero*, tr. it. in Id., *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Roma, Armando, 1970 [1962].

Boffo V. (a c. di), *La cura in pedagogia*, Bologna, Clueb, 2006.

Bollas C., *L'ombra dell'oggetto. Psicoanalisi del conosciuto non pensato*, tr. it. Roma, Borla, 1989 [1987].

Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il «postmoderno»*, Torino, UTET, 2006.

Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

Cambi F., Frabboni F., Frauenfelder E., Giambalvo F., Pinto F., Sarracino V., *Manifesto di Pedagogia 2014: Per l'educazione e per la scuola nella società attuale*, Manoscritto non pubblicato.

Contini M.G., *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb, 2009.

Crouch C., *Postdemocrazia*, tr. it. Laterza, Roma-Bari, 2003.

Ehrenberg A., *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, tr. it. Torino, Einaudi, 1999 [1998].

Fonagy P., Target M. (a c. di), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

Fratini T., *Esclusione, emarginazione, integrazione sociale. Nuove prospettive pedagogiche*, Pisa, Edizioni ETS, 2012.

Freud S., *L'Io e l'Es*, in Id., *Opere*, vol. 9, Torino, Bollati Boringhieri, 1922.

Freud S., *Il disagio della civiltà*, tr. it. in Id., *Opere*, vol. X., Torino, Bollati Boringhieri, 1967-1980 [1929].

Fromm E., *Fuga dalla libertà*, tr. it. Milano, Mondadori, 1995 [1941].

Green A., *Psicoanalisi degli stati limite*, tr. it. Milano, Raffaello Cortina, 1990.

Greenberg J. A., Mitchell S., *Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica*, tr. it. Bologna, il Mulino, 1985.

Harvey D., *Breve storia del neoliberismo*, tr. it. Milano, il Saggiatore, 2007 [2005].

Kaës R., *Il malessere*, tr. it. Roma, Borla, 2013.

Kernberg O. F., *Sindromi marginali e narcisismo patologico*, tr. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1978 [1975].

Kohut H., *La guarigione del Sé*, tr. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1980 [1977].

Lasch C., *La cultura del narcisismo*, tr. it. Milano, Bompiani, 1981 [1979].

Mantegazza R., *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Troina, Città Aperta, 2003.

Marcuse H., *Eros e civiltà*, tr. it. Torino, Einaudi, 1964 [1955].

Marcuse H., *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, tr. it. Torino, Einaudi, 1967 [1964].

Marcuse H., *Liberation from the affluent society*, cit. da S.E. Brenner e D. MacKay Kellner (a c. di), *Critical Theory and Society: A Reader*, London, Routledge, 1989.

Marty P., De M'uzan M., David C., *L'indagine psicosomatica*, tr. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1971 [1963].

McDougall J., *A favore di una certa anormalità*, tr. it. Roma, Borla, 1993 [1978].

Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.

Pasolini P. P., *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, 1976.

Polacco Williams G., *Paesaggi interni e corpi estranei. Disordini alimentari e altre patologie*, tr. it. Milano, Bruno Mondadori, 1999 [1997].

Spadafora G., *Formazione, persona, democrazia: una questione aperta*, in «Education Sciences & Society», 1(2), 2010, pp. 10-20.

Spadafora G. (a c. di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma, Carocci, 2010.

Stiglitz J., *Il prezzo della disuguaglianza*, tr. it. Torino, Einaudi, 2013 [2012].

Ulivieri S., *Resistere, resistere, resistere!*, in Id., (a c. di) *Insegnare nella scuola secondaria*, Pisa, Edizioni ETS, 2012, pp. 9-12.

Winnicott D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente*, tr. it. Roma, Armando, 1970 [1965].