



collana
Education Sciences and the Future

Massimiliano Stramaglia
[a cura di]

Abitare il futuro

Politiche per la formazione





collana

Education Sciences and the Future

Co-Direttori/Co-Directors:

Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia

La collana intende promuovere il dibattito pedagogico, psicologico e didattico intorno ad alcune tematiche essenziali, accomunate da interrogativi circa il futuro delle scienze dell'educazione e delle scienze umane e sociali. L'epistemologia della pedagogia, infatti, si trova di fronte a compiti che difficilmente potranno essere portati a termine se non attraverso approcci interdisciplinari, transdisciplinari, integrati e inclusivi. Le nuove linee di ricerca proposte, pertanto, accettano le sfide dell'innovazione e dell'internazionalizzazione, dell'umanesimo, del neo-umanesimo tecnologico e digitale, dell'educazione familiare e scolastica, del rapporto fra psicoanalisi e sapere scientifico, delle problematiche psicosociali che incombono su persone e popoli, con una lente di ingrandimento euristica che, centrandosi sulla lettura e sull'esame del presente, realizza una condizione visiva luminosa, aperta democraticamente a un sano progresso scientifico, al servizio del bene comune.

This scientific monographic series aims to promote the pedagogical, psychological and didactical debate about the future of educational sciences, human and social sciences. The epistemology of pedagogy, in fact, has to solve hard tasks through interdisciplinary, transdisciplinary, integrated and inclusive approaches. The new lines of research, therefore, deal with the challenges of innovation and internationalisation, humanism, technological and digital neo-humanism, family and school education, the relationship between psychoanalysis and scientific knowledge, the psycho-social problems involving people everywhere. The heuristic magnifying glass in question reads and analyzes the present, focusing on a luminous visual condition, democratically open to healthy scientific progress, at the service of the common good.



collana
Education Sciences and the Future

Co-Direttori/Co-Directors:
Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia

1

Co-Direttori/Co-Directors:

Michele Corsi (Università degli studi di Macerata)
Massimiliano Stramaglia (Università degli studi di Macerata)

Comitato Scientifico/Scientific Committee

Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata)
Elsa Maria Bruni (Università di Chieti-Pescara)
Mathieu Deflem (Università del South Carolina – USA)
Loretta Fabbri (Università di Siena)
Tommaso Farina (Università degli Studi di Macerata)
Paolo Federighi (Università di Firenze)
Adrian-Mario Gellel (Università di Malta)
Catia Giaconi (Università degli Studi di Macerata)
Pierpaolo Limone (Università di Foggia)
Antonella Lotti (Università di Modena – Reggio Emilia)
Lucia Martiniello (Università Telematica Pegaso)
Concepción Naval (Università di Navarra – Spagna)
Loredana Perla (Università di Bari)
Grazia Romanazzi (Università degli Studi di Macerata)
Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Vincenzo Susca (Università di Montpellier – Francia)
Domenico Tafuri (Università Parthenope di Napoli)

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee* in forma anonima.

Massimiliano Stramaglia
[a cura di]

ABITARE IL FUTURO

Politiche per la formazione

Atti del Seminario di Studi del Centro di Documentazione,
Ricerca e Didattica nel Campo delle Professioni Educative e Formative
(CIRDIFOR) dell'Università degli Studi di Macerata, 29 ottobre 2021



ISBN volume 978-88-6760-925-3



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

<i>Introduzione</i>	
La scienza degli “ultimi”	7
<i>Massimiliano Stramaglia</i>	
Cenni storici ed evoluzione della formazione dei docenti per l'integrazione: le origini	15
<i>Simonetta Polenghi</i>	
La formazione dell'insegnante di sostegno: implicazioni didattiche dell'evoluzione normativa	25
<i>Maurizio Sibilio</i>	
Le politiche pubbliche per le famiglie e il deficit di educazione	39
<i>Michele Corsi</i>	
Formazione dei docenti e cura della propria crescita professionale: l'ePortfolio nella formazione iniziale, nell'anno di prova, nella formazione in servizio	53
<i>Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Francesca Gratani</i>	
Lecture della realtà. “Emergenze” di consapevolezza	63
<i>Flavia Stara</i>	
La formazione dell'insegnante specializzato: il “dossier” come interfaccia tra teorie, laboratori e tirocini	71
<i>Catia Giacconi, Arianna Taddei, Noemi Del Bianco, Simone Aparecida Capellini</i>	
Rimettere al centro la “cura”.	
Una lettura critica delle Linee pedagogiche “zerosei”	81
<i>Stefano Polenta</i>	

Abitare le relazioni: indagine sulla città educante <i>Fabrizio d'Aniello</i>	91
Generare comunità educante: buone pratiche "zerosei" tra nidi, scuole dell'infanzia, famiglie e Università di Macerata <i>Chiara Sirignano</i>	101
Rammendi comunitari: trame e orditi territoriali <i>Rosita Deluigi</i>	113
Partecipazione e cittadinanza: percorsi integrati per l'educatore socio-pedagogico <i>Laura Fedeli</i>	125
Ricerca educativa e politiche pubbliche: una questione anche etica <i>Luca Girotti</i>	137
Convivere con le differenze. Lessico, costrutti e pratiche educative <i>Francesca Salis</i>	145
Per abitare il futuro. Ruoli e funzioni della formazione <i>Andrea Tarantino</i>	157
Il valore formativo dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica della scuola primaria <i>Tommaso Farina</i>	167
Conclusioni La parola all'infanzia <i>Massimiliano Stramaglia</i>	181

Per abitare il futuro. Ruoli e funzioni della formazione

Andrea Tarantino

Il confine, la frontiera, l'*ulteriorità* – come avrebbe detto Armando Rigobello¹ – ovvero i territori non ancora pienamente posseduti, ma sempre aperti alla suggestione e al desiderio, al compito e al bisogno, al presente e al futuro che si avvicina, hanno costituito da sempre una sfida per la formazione, certo oggi più di ieri, visto che i confini si stanno progressivamente allargando. E per evitare di vivere come una minaccia questo proliferare delle zone di confine, con la conseguenza di una improvvida “ritirata” o di una pigra e rinunciataria chiusura, si ha bisogno di approcci pedagogici e di opzioni educative costantemente orientate alla integralità della persona, all'azione e all'*enazione* (Paparella, 2009).

Il mondo dell'educazione formale e istituzionalizzata fa fatica a soddisfare le richieste della contemporaneità; da anni, oramai, si sta cercando di costruire un ponte, ad esempio, tra

¹ È stato Armando Rigobello a considerare per primo e ad esplicitare l'*ulteriorità nella prossimità* come una sorta di ontologia emergente dal vissuto (2009, p. 72), una sorta di endiadi concettuale rappresentativa di una sezione specifica dell'esistenza umana chiamata a confrontarsi sempre con la struttura del “già, ma non ancora”.

scuola e mondo della vita, favorendo l'entrata di quest'ultima, a pieno titolo, nei discorsi pedagogici e nelle pratiche didattiche, ma non sempre i risultati corrispondono alle attese.

La pedagogia è chiamata a riflettere su questa permanente esposizione al rischio dello scollamento e già da tempo si interroga su questa mancata continuità tra le esigenze della persona, le richieste del gruppo di appartenenza e la conseguente responsabilità di chi si occupa di formazione, che dovrebbe, quest'ultimo, far incontrare e dialogare le due istanze del soggettivo e del sociale. Compito, oggi, sempre più arduo, quello della pedagogia, visto che alla riflessione e alla investigazione dovrebbero seguire dispositivi didattici idonei a fronteggiare le attuali ed effettive esigenze di un contesto storico-culturale velocemente cangiante ed incerto.

Ci si allontana sempre più da una educazione rivolta alla persona nella sua totalità, da una educazione integrale che sappia legare insieme formale, informale e non formale e quindi capace di tenere assieme dimensione corporea, esperienziale, relazionale ed emotiva.

D'altro canto è già da tempo che la ricerca scientifica attribuisce esplicitamente un carattere di inevitabile artificialità alla scuola (Damiano, 1999), che resta tale anche quando non mancano gli sforzi del docente a favore della promozione di contesti di apprendimento quanto più possibile vicini alla vita effettiva.

Per questioni di brevità del contributo, proponiamo in questo spazio soltanto una qualche evidenza di questo scollamento, per quel tanto che può essere utile al disegno di un corrispondente territorio di frontiera.

Secondo E. Goldberg, neuroscienziato lituano, allievo di A.R. Lurija, ci caratterizzano due strategie standard di soluzione dei problemi e di presa delle decisioni:

- *Il Veridical Decision Making* (VDM, presa di decisione *veridittiva*), in cui il soggetto è chiamato a prendere, di fronte ad un problema dato, una decisione che preveda soluzioni chiaramente verificabili.
- *L'Adaptive Decision Making* (ADM, presa di decisione *adattiva*), che mette il soggetto di fronte ad un problema, non nella condizione di cercare una soluzione, perché questa non c'è, ma nelle condizioni di cercare la soluzione più vicina ad una condizione di efficacia.

E. Goldberg osserva che il 90% dei compiti di scuola chiede di attivare strategie VDM laddove il 90% dei compiti nella vita effettiva chiedono di ricorrere a strategie ADM. La scuola abitua a risolvere problemi che non si incontreranno quasi mai nella vita, di converso la vita richiede delle strategie che raramente la scuola, tranne qualche eccezione, si è impegnata a sviluppare.

Tutto il nostro sistema educativo è basato sull'insegna (VDM). Questo vale non solo negli Stati Uniti, ma ovunque, almeno nella tradizione culturale occidentale. Le strategie decisionali adattive centrate sull'attore, semplicemente, non vengono insegnate. Esse vengono invece acquisite in modo peculiare da ciascun individuo, come una scoperta cognitiva personale, attraverso tentativi ed errori. La progettazione di strategie didattiche per insegnare esplicitamente i principi della risoluzione di problemi centrata sull'attore è una delle sfide più degne di essere raccolte dagli educatori e dagli psicologi operanti nell'ambiente scolastico" (E. Goldberg, 2010, p. 130).

Saper risolvere problemi con strategie ADM significa agire in maniera competente. L'agire competente è un sapere d'azione che, di fronte ad un *setting* operativo complesso, fatto verosimilmente di problemi che non abbiamo mai incontrato prima, ci chiede di mobilitare tutto quello che abbiamo appreso, saperi e abilità, per trovare una soluzione che sia la più efficace o la più economica. L'agire competente è un agire che si muove secondo strategie di decisione adattive, un agire capace di previsione, che trova nella quotidianità delle esperienze il suo contesto ideale.

È la vita stessa nel suo svolgersi effettivo che ci dimostra come dinanzi all'inedito e all'imprevisto, la risposta adattiva efficace si sviluppi attraverso strategie che possono anche essere totalmente nuove. Sia quando il nuovo dipende dal trasferimento di una procedura da contesti già esperiti a contesti inediti, sia quando il nuovo risulta da combinazioni di procedure o da estrapolazioni derivanti dalle esperienze pregresse.

Chi ha più esperienza riesce meglio; senza aver bisogno di aver sperimentato direttamente ciò che oggi si affronta.

C'è un altro punto che merita d'essere qui richiamato. Anche le dinamiche dell'esperienza si stanno profondamente modificando. Rispetto ad un passato non molto lontano, l'esperienza di cui si discute nei lavori scientifici ha cambiato i suoi connotati strutturali, o, se si vuole, possiamo dire che il modo di fare esperienza oggi soccombe alla quantità di stimoli disponibili, alla velocità delle informazioni, alla costante rincorsa del sempre nuovo, richiamando quasi l'idea della necessità di un'esperienza... per fare esperienza.

Le esperienze, in altri termini, ci radicano nella cultura d'appartenenza e fungono da ancore, dalle quali bisogna però svincolarsi per andare oltre e... compiere altre esperienze e trovare altri radicamenti.

Nella postmodernità primeggiano i processi di costruzione della conoscenza e dell'adattamento, la flessibilità, la disponibilità al cambiamento, ma da qui al disancoraggio – anche totale – della persona dalla cultura di appartenenza, e quindi dalle relative esperienze, il passo è breve, e il rischio di una deriva dell'uomo nella cultura contemporanea è nient'affatto lontano (Tarantino, 2018).

L'accelerazione di tempi e stimoli, rendendo l'esperienza sempre più frammentata, virtuale, artificiale e globalizzata (Benjamin, 1976), porta alla ricerca di metodi e strumenti idonei ai tempi.

Diverse sono le fonti autorevoli che ci ribadiscono che si dovrebbero insegnare procedure di strategia che permettano di affrontare il rischio, l'inatteso e l'incerto, e di modificarne l'andamento grazie alle informazioni acquisite nel corso dell'azione. «Bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezza» (Morin, 2001, p. 14).

Anche questo è difficile. In una condizione di complessità, come quella attuale, dove persino gli arcipelaghi sembrano vacillare, si ha bisogno di modelli più ampi, di strategie di interpretazione più comprensive, si ha bisogno di conoscere non il percorso, ma almeno la direzione, in altri termini si ha bisogno di un di più di educazione.

Come si può vedere l'area dei problemi educativi più complessi si è spostata in zone "periferiche", in territori non gestibili secondo schemi consuetudinari, ma proprio là, oggi dimorano i bisogni educativi più urgenti; proprio in quei contesti la pedagogia fatica ancora ad "entrare", anzi, a tratti sembra rinunciare all'onere e alla sfida per paura di una perdita identitaria.

Oltre tutto, lo stesso mondo della scuola e della formazione formale sembrano voler indietreggiare dalle aree di confine per

ripiegare entro posizioni aprioristiche che consegnano certezze consolatrici. Ed è appena necessario notare, qui, che la sicurezza la si paga sempre, a danno della libertà: ci sentiamo al sicuro nel nostro cortile fortificato da cui, però, è possibile soltanto osservare – e da lontano – lo scorrere della vita al di là dello stecco o, al più, tentare di rincorrere il flusso delle vicende che si snodano a velocità sempre diversa da quella dei nostri passi.

Anche per l'educazione e per la pedagogia si può, allora, parlare di *sindrome di Fort Apache* (Giustozzi, 2007; Paparella, 2018), per altro aggravata, perché alla chiusura difensiva si aggiunge un progressivo e sempre più severo restringimento del territorio interno con conseguente abbandono dei territori ai confini; proprio quelli nei quali occorrerebbe, invece, come abbiamo visto, costruire ponti per oltrepassare la palizzata, per non sentirsi davvero accerchiati da coloro che restano fuori: i "pellerossa", il nemico, il diverso, l'estraneo, lo sconosciuto.

Oltre tutto, chi ci dice che il *nemico* è sempre oltre la palizzata? Come facciamo a sapere che, chiudendo le porte, il diverso sia rimasto davvero fuori? Soprattutto: abbiamo almeno tentato di capire che cosa davvero ci sia al di qua e che cosa stia al di là del confine?

Verosimilmente al di qua del confine troviamo tutto ciò che dà sicurezza e rientra nelle logiche di stabilità del costituito: il vero e il verificato, e quanto possa essere "predicato" con logica discorsiva: l'apprendimento lineare, il formalizzato, l'*hic et nunc*, la sicurezza della ripetizione... Si lasciano, invece, al di là della palizzata, gli ostacoli e gli inciampi, l'inatteso e l'inesplorato. E quando non ci si può sottrarre al confronto con i nuovi bisogni e quando lo sguardo non può schivare i nuovi orizzonti, è pressoché ineluttabile allontanare (e mettere tra parentesi) tutto quel che è connesso ai processi decisionali adattivi, il pensiero abduittivo, il pensiero divergente, l'apprendi-

mento traduttivo, l'apprendimento trasformativo, l'apprendimento esperienziale, il senso della storia e la proiezione verso il futuro; ma poi anche la fertilità e la fecondità della ricerca, le *non cognitive skills*, il problematico, i processi di prova e di verifica.

Il pensiero abduttivo, per esempio, che è un pensiero investigativo, sperimentale, pensiero già noto ad Aristotele e San Tommaso, ma che non rientra nei più consueti discorsi lineari preferiti dalla didattica della quotidianità e dalla ricerca pedagogica più frettolosa, è un tipo di pensiero di cui oggi si sono impadroniti i bambini attraverso l'esperienza della navigazione in rete e se ne servono con disinvoltata padronanza; non altrettanto nelle severe attività della didattica scolastica.

Occorre abbattere i muri e costruire ponti, e se questa operazione suscita disagio e smarrimento, può essere utile capire (e prevedere) che cosa si potrà trovare nei territori di frontiera.

Sicuramente troveremo:

– *Spazi vuoti*: Un tempo si sarebbe detto questioni “fuori tema”, e quindi non ancora oggetto di riflessione pedagogica, e ancor meno di attenzione educativa; sono qui tuttavia, le aree del disagio, del malessere, del disorientamento, le paludi nelle quali l'indagine scientifica è come “sospesa”. E sono qui anche temi di grande rilevanza antropologica come... i NO vax, NO Shoah, i populismi Spazi vuoti di attenzione, ma affollati da persone e problemi.

– *Spazi già da altri prenotati/occupati*: In questi spazi già prima delle scienze umane sono giunti l'attenzione economica, l'interesse politico, la conquista tecnologica (che oltre tutto genera un prezioso recupero del pensiero abduttivo), con equivoci ed ambivalenze. È qui, ad esempio, che si diffondono le *fake news* (anche pedagogiche);

– *Spazi da riempire* con il pensiero simbolico, con il mito,

con l'istanza religiosa, con il bisogno di cultura, con la metafora, con il pensiero connotativo. È lo spazio dove crescono bisogni fondamentali e dove si radicano squilibri sociali. Sono gli spazi dell'urgenza, dove prospera l'attesa della crescita, dello sviluppo, dell'emancipazione

Ci saranno sicuramente anche altri spazi da riconsiderare e da rivitalizzare. In ogni caso è fondamentale tener presente che non si può andare in frontiera e quindi non si può camminare verso il futuro senza attivare un'ampia dose di flessibilità, riducendo i sempre possibili spiazzamenti cognitivi, legittimando il pensiero laterale, traslando significati che rendono gli stereotipi meno vincolanti, aprendo prospettive di lettura della propria esperienza precedentemente ignorate; utilizzando al meglio il pensiero estrapolativo, il lavoro cooperativo, l'attività esplorativa; facendo continua esperienza di lavoro trans-disciplinare; mettendo in moto la creatività.

È tempo allora di abitare i confini, guardare il futuro, vincere la contingenza, animare la storicità della persona, dar vita ad «una pedagogia orientata all'azione, una didattica trasformativa che supporti l'autoapprendimento, la partecipazione, la collaborazione, l'orientamento ai problemi, l'inter- e la trans-disciplinarietà e il collegamento tra apprendimento formale e informale» (UNESCO, 2017, p. 7).

Si ha bisogno di approcci educativi orientati a tal fine, come l'Apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000, 2016; Slavich, Zimbardo, 2012), l'apprendimento trasgressivo (Lotz-Sisitka et al., 2015; Chomsky, 2019) l'apprendimento esperienziale (Reggio, 2010; Tarantino, 2018; Kolb, 1984), approcci sensibili a coinvolgere la persona nella sua integrità e nella sua integralità, oltre che nel suo proiettarsi in termini enattivi (Rossi, 2011).

Si tratta allora di costruire una didattica al servizio della persona, collocata nell'*hic et nunc* e contestualmente capace di

guardare proattivamente al futuro e quindi capace di cogliere, implementare e sostenerne la dimensione progettante, il suo non essere mai concluso e continuamente desideroso dell'ulteriorità. Tutto questo significa e comporta l'attivazione di una relazione che non si consuma nel presente, perché si apre continuamente a sempre nuovi orizzonti e lavora e si esercita sulla costante tensione desiderativa da cui fa discendere il proprio apprendimento

Bibliografia

- Benjamin W. (1976). *Angelus Novus*. Torino: Einaudi.
- Chomsky N. (2019). *Dis-educazione*. Milano: Piemme.
- Damiano E. (1999). *L'Azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Giustozzi C. (2007). *La sindrome di Fort Apache. La sicurezza delle informazioni nella società postindustriale*. Pescara: Monti&Ambrosini.
- Goldberg E. (2010). *La sinfonia del cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Kagan S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (1996). *L'Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Lotz-Sisitka H., Wals A.E., Kronlid D., McGarry D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80.
- Mezirow J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Paparella N. (1988). *Pedagogia dell'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Paparella N. (2009). Autoregolazione ed autopoiesi nel progetto educativo. In Paparella N. (Ed.), *Il progetto educativo. vol. I: Prospettive, contesti, significati* (pp. 145-162). Roma: Armando.
- Paparella, N. (2018), Solidarietà è sviluppo. In Del Gottardo E. (Ed.), *Questioni di pedagogia sociale* (pp. 9-30). Napoli: Giapeto.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Rigobello A (2009). *Prossimità e ulteriorità. Una ricerca ontologica per una filosofia prima*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano: Franco Angeli.
- Slavich G.M., Zimbardo P.G. (2012). Transformational Teaching. Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608.
- Tarantino A. (2018). *Apprendimento esperienziale e padronanza di sé*. Brescia: La Scuola.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris.