

Recensioni

C. Gamberi, M. A. Maio, G. Selmi (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci, 2010, pp. 151, Euro 16.00

È un'aggiornata e suggestiva lettura del rapporto fra *genere* ed *educazione* quella proposta in quest'opera dedicata a insegnanti, educatrici ed educatori che vivono accanto (e insieme) alle nuove generazioni vincoli e opportunità di questo complicato binomio.

Con un richiamo esplicito al pensiero femminista, Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi hanno curato un'opera che rivela un respiro ampio, accompagnando chi legge a collocare l'educazione al genere nel vasto panorama degli studi e delle ricerche ad esso dedicati. Qui l'attenzione pedagogica ed educativa riscopre la sua centralità (fra privilegio e responsabilità), laddove capace di promuovere una formazione in cui la *differenza*, in primis quella sessuale, diventi per ragazze e ragazzi possibilità di raggiungere una cittadinanza piena e non premessa di disuguaglianza, limite o emarginazione. L'opera ospita i contributi di Elda Guerra, Sandro Bellassai, Giuseppe Burgio, Flavia Monceri, Laura Fantone, Federica Tarabusi e Letizia Lambertini. Con le curatrici le autrici e gli autori condividono un impegno coltivato sui versanti della didattica, della ricerca scientifica e del sociale, che intreccia ricerca, approfondimenti teorici e lavoro sul campo, offrendo una stimolante ricorsività fra la profondità della dimensione teorica e l'attenzione alla prassi.

Ma cosa si intende per educazione al genere quando quest'ultimo è considerato una *costruzione sociale* e una *pratica relazionale* e non più la traduzione meccanica di una differenza d'ordine genitale?

Il testo segnala la necessità di superare quelle attenzioni che traducono la dimensione di genere in opportunità disciplinari da aggiungere al curriculum scolastico o che tentano di declinarlo (e confinarlo) entro proposte didattiche laterali e occasionali. In entrambi i casi si tratta, infatti, di progettualità che (per quanto resistenziali) negli anni hanno mostrato i loro limiti, riuscendo a coinvolgere le sole docenti ed educatrici già sensibili al tema e finendo col rubricare l'attenzione al genere accanto a infiniti altri compiti cui il mondo dell'educazione (e la scuola in particolare) è chiamato a rispondere.

Affinché il genere possa davvero esprimere il proprio portato conoscitivo e trasformativo è necessario, invece, che esso venga assunto non come dato o variabile ulteriore, bensì come quell'*utile categoria*, d'ordine analitico ed esperienziale, di cui occorre sfruttare appieno le potenzialità epistemologiche. Assumere il genere come *costruzione storica e situata*, riprodotta sì ma costantemente trasformata da chi la performa, è infatti ciò che permette di (far) riconoscere il carattere altrettanto “situato e parziale dei processi e dei prodotti della conoscenza” (p. 23), superandone i principi di oggettività, universalità e neutralità che oggi rischiano di allontanare la possibilità di comprendere criticamente la complessità in cui viviamo e di formarci come individui unici e soggettività consapevoli.

È nei contesti dove si impara, in cui ci si forma, che *questa* attenzione al genere può incidere su come apprendiamo a osservare noi stessi, gli altri e la realtà e su come costruiamo la conoscenza e cerchiamo di trasmetterla. In questo senso *ogni* disciplina scolastica e *ogni* esperienza educativa, qualora significativamente connotate in termini di genere, può trasformarsi in uno strumento educativo di “sovversione” (p. 11) dell'*ordine di genere*, sia esso simbolico o materiale. Questo, infatti, può permetterci di decostruire i modelli e gli universi normativi, restituendo a ragazze e ragazzi la possibilità di trasformare il loro percorso identitario in “progettualità di vita” (p. 9), partendo dai propri desideri, dal riconoscimento della propria e dell'altrui *differenza* e scorgendo in essa possibilità di cambiamento e trasformazione della conoscenza, di sé e dello spazio sociale che abitiamo.

Nell'opera non si sottovaluta tuttavia quanto questo compito, oggi più chiaro nei suoi presupposti teorici e nelle implicazioni metodologiche, abbia davanti a sé una strada impervia che suggerisce di immaginarlo ancora come una *sfida* che riguarda la stessa *educazione degli adulti*. La sporadicità dell'attenzione al genere, peculiarità che contraddistingue il contesto formativo italiano, coesiste infatti con una *diffusa educazione* di genere, reale istitutrice delle nuove generazioni pressoché incontrastata, per quanto controversa e problematica. Di essa si riconosce la gravità dinnanzi ai dati associati ad esempio al femminicidio (termine di recente conio che denuncia inveterate prassi); forse, però, con ancora poca curiosità e investimento pedagogici, se ne osservano le dimensioni minute e quotidiane, eppure mastodontiche nella loro pervasività. Si tratta di un'educazione che insegnanti, educatrici ed educatori conoscono e di cui è possibile osservare la costanza; riguarda la rarefazione delle presenze femminili nei contesti pubblici, la pressione di certi modelli proposti da media e televisione o la naturalizzazione di assetti di genere tradizionali e conservatori che certamente non chiamano in causa solo il femminile – come ricordano il fenomeno delle bande giovanili, la permanenza di atteggiamenti razzisti o omofobi o ancora l'assunzione di comportamenti a rischio, quale corollario di identità di genere in cerca di de-

finizione. La differenza, quella “categoria fondante e fondamentale dell’identità dei soggetti” (p. 17), che il genere, l’orientamento sessuale, la provenienza geografica e le radici culturali declinano, sembra ancora lontana dal costituire una risorsa certa della costruzione biografica. Essa è sovente trasformata in stereotipo, marginalizzata e rimossa, spinta ad assumere i contorni del vincolo in una società che a fatica si lascia decifrare nella complessità che ha assunto, e in cui i modelli forti, seppure negativi, finanche retri, certamente conservatori, offrono tuttavia un rifugio.

In tutti gli interventi, l’attenzione al portato educativo della dimensione di genere viene recuperata e affinata per permetterci di scoprire quanto, accanto alle diffuse letture essenzialiste della differenza di genere e delle appartenenze culturali, vivano tuttavia altre e nuove identità, frutto dei tentativi, delle negoziazioni e delle sperimentazioni che le nuove generazioni stanno costruendo (in solitudine) oltre la polarizzazione del maschile e del femminile e la mera riproduzione delle tradizioni. L’invito è quello di scoprirne le tracce, valorizzarle, offrendo loro visibilità e sostenendone le potenzialità formative. Per poterlo fare occorre avvicinarsi alle esperienze, alle storie di formazione segnate dalle differenze di genere, ai corpi, utilizzando quella prossimità e quell’ascolto che la ricerca, l’insegnamento e l’educazione possono offrirci.

Il riconoscimento della propria soggettività incarnata, che nelle pagine dell’opera torna ad assumere la forma dell’esortazione a *partire da sé* (p. 116), presuppone di rivolgersi anzitutto a chi educa, perché non sia inconsapevole cinghia di trasmissione di pratiche, contenuti e relazioni segnate dallo stereotipo e dal senso comune.

Educare al genere propone un’impresa conscia dei vincoli e dei limiti a cui è soggetta, ma non per questo disposta a rinunciare ad assumerne la responsabilità educativa di cui rivendica la necessità e la priorità, per una trasformazione che sappia incidere sulle vite individuali e collettive.

Lisa Brambilla

M. Gallerani, *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell’educazione problematicista*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 144, Euro 19.00

Le vite di molti cittadini occidentali sembra sempre più caratterizzata dal disimpegno, dall’individualismo, dall’indifferenza verso il prossimo e l’Altro (con la A maiuscola), come precisa E. Lévinas. Nelle società del benessere vengono, inoltre, esaltati valori illusori ed effimeri come il raggiungi-

mento del successo mediatico o dell'utile personale (il massimo profitto per sé) non importa come siano ottenuti, ciò che conta è il mero possesso di cose, averi e perfino persone. Sul *disordine esistenziale*, sul dilagare di stili di vita disimpegnati e sul progressivo disinteresse nei confronti dell'Altro, Manuela Gallerani si sofferma a riflettere in codesto, come in un precedente saggio (che fornisce per certi versi il completamento della cornice teorica di riferimento qui proposta) dal titolo altrettanto esplicito: *L'abitare etico* (Lofredo, 2011), nel quale indicava tra i problemi attuali più cogenti quello “dei nodi sempre più allentati che compongono la rete di sostegno del vivere societario e dove il dilagare di logiche economicistiche e utilitaristiche (anche in settori non strettamente legati alla produzione di merci) ha incrinato pericolosamente i legami sociali e solidaristici” oltre ad aver fatto vacillare la fiducia verso il progresso e il futuro (p. 205). Questa premessa ci introduce ai pensieri che vengono sviluppati nelle prime pagine di *Prossimità inattuale*, in cui l'Autrice affronta la tematica inerente allo stile e alle forme dell'incontro con il *volto* dell'Altro (riprendendo la prospettiva levinasiana), riconducendo il discorso delle forme ai possibili e concreti modi attraverso cui realizzare un “abitare etico” caratterizzato dalla “prossimità *inattuale*”, ovvero dalla *prossemicità*. Pertanto, mette a fuoco i modi attraverso cui è possibile realizzare una relazione con l'Altro mediata dal dialogo e dall'ascolto attivo soffermandosi, nelle pagine successive, ad esemplificare e approfondire ulteriori tematiche connesse al tema principale: quello dell'incontro intenzionale, paritario e dotato di senso. Nucleo centrale rappresentato a livello grafico da un dipinto di Paul Klee intitolato *Strada principale e vie traverse* (è l'immagine di copertina), quasi a voler riaffermare che l'incontro con l'Altro si presenta in tutto il suo essere complesso e mai scontato, tanto che per realizzarsi deve percorrere *vie* sempre nuove e ardue.

La Prima parte del volume è dedicata alla ricognizione dei *Presupposti epistemologici e motivi pedagogici della prossemicità*, per cui mediante un'acuta e serrata disamina di concetti e parole-chiave inerenti all'incontro, il saggio introduce il lettore alle possibili vie per adottare e fare proprio uno stile relazionale *engagé*. Uno stile di vita alternativo rispetto a scelte che appaiono disimpegnate, rinunciatricie e superficiali. La tesi problematicista sostenuta da M. Gallerani – docente dell'Ateneo di Bologna, formatasi alla *Scuola* pedagogica di G.M. Bertin e dei suoi allievi diretti F. Frabboni, ora docente emerito, e M. Contini – mette bene in evidenza come per superare stili di vita inautentici, inclini al “tragico” e al “disordine esistenziale” (sono parole di Bertin) sia necessario compiere scelte autentiche, orientate a un *abitare etico* e alla *prossemicità*. Si tratta del modo di abitare del cittadino che si assume la responsabilità di vivere secondo uno stile democratico, improntato alla partecipazione attiva e alla *prossemicità* con l'Altro. Assumendosi l'onere di compiere scelte *inattuali* e a volte in *dissenso*; scelte di vita,

azioni e pensieri espressi nel presente, ma fondate su una *progettazione esistenziale* che si protende nel futuro e nel *possibile*.

Il neologismo *prosemicità* viene proposto per indicare un vero e proprio cambio di rotta in grado di smascherare stili esistenziali basati su falsi miti e riti, ragion per cui è necessario ricorrere alla formulazione di parole nuove, non logore. Parole che possano descrivere percorsi esistenziali alternativi tra cui quelli proposti, sostenuti e attivati dalla *prosemicità*, infatti: “Se è vero che le parole si logorano, laddove vengano utilizzate in modo improprio o privandole del loro significato più autentico è anche vero che, talvolta, le parole più opportune e puntuali per *dire* o descrivere i nostri vissuti (rispetto a un evento, a una relazione) sembrano mancare. O venire meno [...] ogni qualvolta vengano svilite o disattese tanto da prosciugarle e farle diventare *lettere morte*” (p. 10). Per questi motivi la *prosemicità* è parte integrante della *progettazione esistenziale* e può, quindi, essere annoverata tra le altre parole-chiave del problematicismo pedagogico, tra cui l’intenzionalità, la scelta, l’impegno e il dissenso.

Come viene illustrato nel saggio, la *prosemicità* esprime un’apertura tanto all’incontro con l’Altro, quanto al cambiamento della realtà (e di sé) in funzione dell’*empowerment* personale, poiché descrive una competenza che implica una profonda responsabilità e cortesia (p. 83) nei confronti degli altri, della natura, delle cose (p. 24). D’altra parte, come ricorda l’Autrice nessuno può pensare di realizzarsi pienamente in solitudine (p. 53), posto che la condizione dell’uomo-“animale sociale” presuppone la condivisione di una comune specie umana (p. 56). Di qui, il saggio affronta il tema della prossimità e dell’incontro intenzionale con l’Altro facendo emergere alcune indicazioni operative e ipotesi di ricerca in relazione, per esempio, all’ascolto attivo e alla cura di sé, al silenzio e alla riflessività, così come al motivo etico ed estetico dell’arte. Aspetti spiegati con esempi chiari e argomentazioni efficaci, nella Seconda parte del saggio. Quest’ultima è dedicata ad esplicitare “significati e implicazioni della *prosemicità*” (pp. 59-108), ossia viene precisato perché la *prosemicità* è una competenza, la cui caratteristica peculiare consiste nel *mettere in moto* la capacità di sapersi relazionare (grazie all’intelligenza sociale ed emotiva), di saper comunicare e dialogare e di saper ascoltare in modo attivo l’Altro. Descrive, in breve, la capacità di assumersi la responsabilità dell’Altro e di avere cura del prossimo: per questa ragione può essere considerata una *competenza essenziale* (o *life skills*), funzionale al *lifelong learning*, poiché racchiude in sé tutte le caratteristiche costitutive di una competenza.

A mio avviso, acquisire questa specifica competenza è fondamentale per tutte le persone, ma principalmente per gli educatori di professione o per i genitori, anche in un’ottica di educazione permanente. Infatti, uno dei compiti principali degli educatori socio-culturali (dei docenti o degli adulti-

genitori) è quello di favorire nei giovani l'autonomia, oltre ad un apprendimento basato su abilità e competenze, in prospettiva di un'educazione che si realizzi lungo tutto l'arco della vita. L'educazione permanente e il lifelong learning promuovono, per definizione, una progettazione esistenziale nel corso del tempo, in grado di contribuire a un reale processo di crescita e *cambiamento* personale. In questo senso, educare i giovani (e gli adulti) alla *prossemicità* vuol dire affidare loro un *habitus* efficace per facilitare lo sviluppo di buone capacità empatiche e di cura, capacità comunicativo-relazionali, dialogiche e di ascolto (di se stessi e dell'Altro), come sottolinea l'Autrice.

Per concludere, la *prossemicità* che cosa può produrre o facilitare in concreto? In primo luogo, propone una prospettiva esistenziale orientata alla "vita autentica", seguendo l'originaria accezione heideggeriana integrata dalla filosofia critico-problematicista; in secondo luogo ci ricorda un aspetto non meno importante, ovvero che in ogni circostanza della vita è necessario scegliere quale posizione prendere, evitando però di scegliere il male minore, perché è comunque un *male* (p. 24). Questa prospettiva può dunque arricchire e ampliare lo sguardo su se stessi e sull'Altro, sulle differenze (culturali, cognitive, di genere, religiose e altre ancora) e sull'esistenza stessa, perciò la *prossemicità* può rappresentare un efficace strumento educativo e un valido impulso al processo di trasformazione della nostra società in una società realmente democratica ed *educante* (p. 102).

Ramona Casaroli

G. Aleandri, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Roma, Armando, 2011, pp. 192, Euro 18.00

Il libro prende le mosse dalla consapevolezza dell'importanza del ruolo dell'educazione nel contesto contemporaneo, sia per affrontare le sfide poste dall'odierna società complessa, sia per coordinarne e condurne le azioni, gli obiettivi e i fini. "Sicuramente, la nostra idea di *lifelong* e *lifewide learning* e *education* pone le basi su un concetto di educazione che è innanzitutto volto alla crescita globale ed integrale della persona, coinvolta in un processo continuo di crescita, di costruzione della propria identità e personalità" (p. 7) al fine di trasformare gli individui in membri attivi nei diversi contesti della vita sociale, in cittadini partecipi e consapevoli. Tali obiettivi definiscono il concetto di uomo nella società democratica, per il quale, l'acquisizione di saperi, di competenze ed abilità viene definita come processo in continuo divenire.

Gabriella Aleandri propone in maniera organica ed ordinata un quadro di riferimento per chi affronta lo studio dell'educazione permanente analizzando temi fondamentali in prospettiva sistemico-relazionale, con una metodologia di tipo ermeneutico ed un approccio euristico e critico-argomentativo; il saggio, suddiviso in sette capitoli, di cui quello conclusivo dedicato alle prospettive per il futuro, è corredato da un'appendice contenente i dati OCSE 2010.

Il primo capitolo è dedicato alla definizione del contesto attuale in ottica deduttiva, partendo dalla presentazione dei cambiamenti repentini che in generale coinvolgono e definiscono il contesto attuale ed evidenziando le necessità che da ciò emergono relativamente all'educazione e la formazione lungo tutta la vita. È pressante la necessità, secondo l'autrice, di superare le rigidità e le chiusure insite nei sistemi scolastici, educativi e formativi e di riconoscere una nuova e fondamentale dimensione "sociale" dell'educazione permanente nel contesto della *learning society* anche in considerazione del fatto che le aspettative di vita si sono effettivamente allungate. Tali premesse obbligano ad una riflessione sull'esigenza di non fermare l'apprendimento ma "di considerarlo un aspetto strutturale e permanente della vita dei singoli, della collettività e delle società" (p. 13). Richiamando gli obiettivi europei, definiti nel Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, analizzando quelli raggiunti e non, esplicitati nella Strategia di Lisbona 2010, e presentando quelli proposti in "Europa 2020", l'autrice arriva ad affermare che "per costruire una nuova e più efficiente società... sarà quindi fondamentale incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze, ma anche avvicinare la scuola e l'università all'impresa... Sarà necessario, quindi, che i sistemi scolastici e formativi promuovano programmi e iniziative volti a combattere l'esclusione dei giovani e delle fasce più deboli..., sarà importante offrire ulteriori possibilità di iniziative di istruzione/educazione/formazione rivolte agli adulti o agli anziani, in un'efficace prospettiva di educazione lungo l'intero arco della vita" (p. 19). Nel secondo capitolo viene ripercorso lo sviluppo storico dell'educazione degli adulti che viene proposto in maniera cronologica e lineare, citando gli autori che hanno dimostrato sensibilità verso la tematica e approfondendo quelli principali, come Platone per l'antichità classica e Comenio per la modernità. Inoltre, vengono presentati i modelli dell'educazione classica degli adulti, quello inglese, liberale, con particolare riferimento al pensiero di Owen, e quello danese, democratico, con richiami all'operato di Grundtvig. Il capitolo si chiude con una breve panoramica storica dell'educazione degli adulti nel Novecento. Il terzo e il quarto capitolo appaiono in continuità: nel primo, intitolato "Educazione degli adulti" l'autrice propone un *excursus* storico dell'educazione degli adulti come "rimedio" all'educazione permanente seguito da brevi schedature dei principali studiosi definiti "pionieri dell'educazione permanente con-

temporanee” a livello internazionale e nazionale, quali: Paul Lengrand, Bogdan Suchodolski, Bertrand Schwartz, Mario Mencarelli, Anna Lorenzetto. Il percorso iniziato nel terzo capitolo viene completato nel quarto, dedicato all’esplicitazione delle tappe necessarie alla definizione di una nuova concezione dell’educazione degli adulti e dell’educazione permanente attraverso le dimensioni teoriche più significative. Il capitolo si apre con un paragrafo dedicato al concetto di andragogia e al modello dedicato a questo concetto da M. Knowles a partire dagli anni ottanta del Novecento. In seguito, vengono presentate le prospettive teoriche dello sviluppo nell’arco di vita con particolare riferimento alla teoria dei cicli di vita di E. H. Erikson, alla teoria delle strutture di D. J. Levinson, a quella dell’arco di vita (*Life span developmental psychology*) di P. B. Baltes. L’autrice, poi, si sofferma sui concetti fondamentali dell’educazione degli adulti. In *primis* presentando la nozione di “adulto” con particolare riferimento alle differenti definizioni proposte da Knowles, in prospettiva biologica, legale, sociale, psicologica. Un paragrafo viene dedicato al rapporto adultità-educazione in riferimento al quale la Aleandri afferma che “per dare un grado di esaustività all’adultità, bisognerebbe fare riferimento ad un modello... che tragga gli elementi fondamentali coniugando una possibile definizione sociologica..., una possibile definizione psicologica..., e una possibile definizione pedagogica... É proprio il carattere di dinamicità delle nuove e più recenti concezioni dell’adultità che richiama e legittima a pieno titolo lo specifico pedagogico, le possibilità educative in età adulta e per tutto il corso della vita, in quanto, lo ricordiamo, il cambiamento sta alla base e ne è obiettivo di ogni azione o intervento educativo, in termini di pensiero, comportamento, o di stili di vita, facendo riferimento sempre ad un orizzonte di valori di riferimento” (p. 94). Fondamentale per la realizzazione di un percorso effettivamente valido di *lifelong* e *lifewide learning and education* è la possibilità di coniugare opportunità e azioni “nell’ambito dell’educazione formale, non-formale e informale, e di istruzione/educazione/formazione integrati e complementari” (p. 99). Ciò avviene attraverso l’uso di metodologie e di metodi adeguati. Il testo ne propone alcuni ricavati dalla ricerca qualitativa come la narrazione biografica e autobiografica, con particolare riferimento agli studi di Kolb e Fry e al modello ideato da P. Jervis. Il quinto capitolo è dedicato agli organismi internazionali che propongono, sviluppano e sostengono azioni e programmi volti dapprima all’educazione degli adulti e successivamente all’educazione permanente e alle conferenze e ai documenti internazionali ad essi correlati. Vengono citati in particolare l’UNESCO, l’OCSE e l’Unione Europea. Il sesto capitolo ha come *focus* la pedagogia intesa come “strategia euristica” (p.155) ed evidenzia il suo fondamentale ruolo nel miglioramento della qualità della vita del singolo e conseguentemente della società. Per fare ciò l’autrice propone sei differenti obiettivi qualificanti che la pedagogia de-

ve perseguire, che vanno dalla consapevolezza delle istanze di cambiamento alla creazione di un *habitus* mentale attivo, dalla predisposizione di un sistema multiforme, flessibile ed attivo, allo sviluppo del pensiero riflessivo, critico e creativo, dall'attenzione all'ambiente e allo sviluppo sostenibile alla promozione di principi democratici quali equità, collaborazione e cooperazione. La seconda parte del capitolo è dedicata ai “luoghi per un'educazione globale” (p. 157) con alcune esemplificazioni di educazione formale, con particolare riferimento al ruolo di scuola e università, non formale, in relazione al mondo del lavoro e a università popolari, e informale, soffermandosi sul ruolo delle risorse territoriali. L'ultimo capitolo, propone un'ulteriore riflessione sull'interconnessione tra *lifelong* e *lifewide learning* e *education* nell'attualità della *learning society* in cui “l'educazione, l'istruzione e la formazione sono considerate una dimensione integrale e integrante della società” (p. 171) che ne definiscono quindi l'identità di *learning*. Essa può essere letta ed interpretata in chiavi differenti, come hanno fatto R. Edwards, P. Jarvis, o la teoria della *risk society*, le cui interpretazioni vengono riportate brevemente nel testo. Gabriella Aleandri, quindi, auspica la consapevole acquisizione del concetto di educazione permanente come stile di vita attraverso concetti chiave della pedagogia quali l'autoeducazione, l'autorientamento, l'educazione realmente democratica e integrata a livello formale, non formale ed informale.

Silvia Farina

Commissione Europea, Conclusione del Consiglio dell'11 maggio 2012, *Promozione delle potenzialità di creatività e d'innovazione dei giovani*

Nell'ambito dei documenti europei sulla promozione della competitività, crescita e occupazione ritengo che possa offrire interessanti stimoli la Conclusione del Consiglio Europeo dell'11 maggio 2012, relativa alla “*Promozione delle potenzialità di creatività e d'innovazione dei giovani*”, perché le indicazioni riportate, una volta trasformate in azioni, possono creare possibilità di sviluppo personale e di inclusione sociale per i giovani. Rispetto a questo tema, mi sembra importante ricordare che il 2009 è stato l'Anno Europeo della Creatività e dell'Innovazione, in nome del quale molto impegno è stato profuso nell'accrescere la consapevolezza delle capacità di creare e di innovare per lo sviluppo personale, sociale ed economico.

Questi sono gli aspetti principali su cui hanno lavorato la Commissione Europea e gli Stati Membri in questa Conclusione del Consiglio, con riferimento alla Risoluzione del 27 novembre 2009, che evidenzia l'importanza della partecipazione dei giovani nella democrazia rappresentativa e nella so-

cietà civile per sostenere lo sviluppo delle competenze imprenditoriali; alla Strategia Europa 2020 e alle iniziative “faro”, per determinare nuove competenze e nuove posti di lavoro; alla Conclusione del 22 maggio 2008, sulla promozione di una generazione creativa, al fine di sviluppare le capacità di innovazione dei giovani mediante l’espressione culturale; alla Risoluzione del 19 novembre 2010, sull’animazione socio-educativa; alla Risoluzione del 19 maggio 2011, sulla promozione di forme nuove ed effettive di partecipazione di tutti i giovani alla vita democratica in Europa; alla Conclusione del 29 novembre 2011, in materia delle competenze culturali e creative; e, infine, alla Dichiarazione del 30 gennaio 2012, che esorta a sforzi intesi per stimolare l’occupazione soprattutto per i giovani.

Gli Stati membri e l’Unione Europea, dunque, stanno procedendo con azioni incisive per promuovere la competitività, la crescita e l’occupazione, soprattutto per i giovani. La Commissione ha stilato le Conclusioni del Consiglio sulla promozione di una generazione creativa esprimendo numerose raccomandazioni pratiche agli Stati membri, soprattutto per lo sviluppo delle competenze nei giovani attraverso le pratiche culturali, facendo sì che essi siano messi nelle condizioni di partecipare a progetti per sviluppare la loro creatività.

La Conclusione cui si fa riferimento parte dalla consapevolezza dell’elevato tasso di disoccupazione in Europa, che supera il 20% e, successivamente, riconosce la domanda crescente di creatività, innovazione, adattabilità, competenze comunicative e imprenditorialità, sottolineando l’importanza della partecipazione dei giovani a processi democratici formali.

Il Consiglio Europeo e i rappresentanti dei governi degli Stati membri, dopo il riconoscimento delle sfide che si prospettano all’orizzonte e del tasso di disoccupazione giovanile, conseguenze della crisi economica e finanziaria mondiale, hanno considerato importante lo sviluppo delle competenze imprenditoriali nei diversi livelli di istruzione e di formazione e nei diversi ambiti di apprendimento; di qui, la Commissione ha invitato gli Stati membri a: *1) sostenere la creatività, la capacità innovativa e il talento dei giovani allo scopo di assicurare opportunità sufficienti di sviluppo personale e sociale attraverso l’apprendimento non formale e informale, le attività di volontariato, la cittadinanza attiva, la cooperazione interculturale e l’animazione socioeducativa ad esempio assicurando, ove possibile, un finanziamento adeguato e sostenibile; 2) stimolare partenariati strategici tra le organizzazioni giovanili, le autorità a livello locale, regionale e nazionale e il settore privato per organizzare progetti ed eventi condotti dai giovani; 3) facilitare e migliorare il riconoscimento e la convalida dell’apprendimento non formale e informale; 4) incoraggiare iniziative volte a promuovere il coinvolgimento dei giovani su questioni connesse con la gioventù attraverso un dialogo in cui tutti gli attori possano esprimersi al fine di coinvolgere i*

giovani nelle procedure di decisione democratica a tutti i livelli; 5) promuovere e diffondere informazioni sulla creatività, sulla capacità innovativa e sul talento dei giovani attraverso lo scambio di buone pratiche.

Si può, quindi, desumere che l'intenzione di questa Conclusione è di realizzare azioni volte a diminuire il tasso di disoccupazione giovanile e a promuovere la crescita dei Paesi rafforzando la creatività e l'innovazione, attraverso lo sviluppo dell'imprenditorialità in tutti i livelli d'istruzione e formazione, invitando tutti gli Stati membri a presentare proposte, progetti o azioni che possano essere sviluppate per la realizzazione di questi obiettivi.

D'altro canto, gli Stati Membri invitano la Commissione a: 1) riferire al Gruppo "Gioventù" sui risultati del gruppo tematico di esperti entro la fine del 2013; 2) diffondere i risultati dell'imminente studio sulla partecipazione dei giovani alla vita democratica in Europa, con particolare attenzione per le possibili implicazioni per l'occupabilità dei giovani; 3) presentare una proposta di raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale come annunciato nel quadro delle iniziative faro della strategia Europa 2020: "Youth on the Move" e "Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro".[1] Fatta salva l'adozione della proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'anno europeo dei cittadini (2013) (doc. 13478/11).

Le proposte presentate in questa Conclusione riguardano, infatti, azioni di incoraggiamento affinché i giovani abbiano un atteggiamento più positivo e autonomo, affinché la crescita sia più intelligente e più sostenibile, senza dimenticare la pratica della cittadinanza attiva e la creazione di nuovi posti di lavoro.

Mi sembra che le possibili osservazioni sugli obiettivi d'insieme della Conclusione, tenendo presente le considerazioni e gli inviti tra gli Stati Membri e la Commissione, possano essere così sintetizzati: 1) dare supporto al Gruppo Gioventù – progetti di mobilità, scambi e attività di volontariato all'estero, apprendimento interculturale e iniziative dei giovani tra i 13 e i 30 anni – per riferire i risultati entro la fine di 2013; 2) diffondere i risultati delle ricerche riguardanti il tema della partecipazione democratica dei giovani in Europa e della possibilità di occupazione; 3) presentare una proposta di raccomandazione del Consiglio Europeo sulla convalidazione delle competenze avvenute dai sistemi di apprendimento non formale e informale, che tra l'altro fa parte delle iniziative "faro" della strategia Europa 2020, citata in precedenza.

Ciò indica che sviluppo della creatività e dell'innovazione sarà attuata sempre meno attraverso i canali di apprendimento formale e sempre più attraverso i sistemi di apprendimenti informali e non formali. A questo punto, si fa riferimento alla convalida di questi apprendimenti e all'incentivo all'at-

tività di volontariato o di cooperazione interculturale, ad esempio, attraverso progetti o eventi condotti dai giovani per sviluppare la cittadinanza attiva.

Ritengo che la promozione di una generazione creativa come risposta alle sfide poste dalla società globale, dalla presenza di tecnologie della comunicazione in continua evoluzione e dai crescenti flussi migratori, sostengono la necessità di elaborare una prospettiva a lungo termine imperniata sullo sviluppo della creatività e delle potenzialità d'innovazione dei giovani, in grado di fornire loro le capacità e le competenze necessarie per far fronte a queste sfide.

Per il futuro penso che le iniziative proposte dal Consiglio Europeo e dagli Stati Membri tramite le Conclusioni, in particolare questa dell'11 maggio 2012, possano generare giovani più consapevoli delle proprie risorse, con tutte le caratteristiche per essere bravi imprenditori o persone intraprendenti, creando mobilità e cittadinanza.

Jocilene Gadioli de Oliveira

S. Angori (a cura di), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 192, Euro 25.00

Il libro di Sergio Angori, che si compone di diversi contributi quali quelli di Fabrizio d'Aniello, Paolo Raviolo, Claudio Melacarne e Michela Mancini, si pone come obiettivo quello di analizzare il tessuto socio-economico dell'Italia mettendo in primo piano il ruolo della formazione continua come strumento di cittadinanza. Si tratta di un'analisi volta a saggiare la situazione del nostro Paese per verificare se questa formazione di cui tanto si parla è un'attività meramente legata ai processi produttivi e alle esigenze di mercato oppure si rivela capace anche di trarre fuori da ogni individuo potenzialmente coinvolto le capacità e le attitudini. I vari contributi trovano solide basi epistemologiche in una ricerca condotta dallo stesso Angori, in collaborazione con d'Aniello e Raviolo, su *Formazione continua e cittadinanza attiva* nell'ambito del PAR, Progetti dell'Università degli Studi di Siena e in una ricerca attualmente in corso fra l'Università di Pisa e la Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa sul ruolo delle nuove tecnologie nei processi di apprendimento.

La formazione continua viene intesa come “terza componente” del sistema produttivo (p. 21) destinata a svolgere un ruolo di fondamentale importanza, da fattore di adattamento alle trasformazioni in atto a fattore di apprendimento, testimoniato dal fatto che le aziende sono sempre più alla ricerca di figure *highly skilled* (lavoratori con competenze specifiche, buon livello di cultura e alta specializzazione). Le attività formative più ricorrenti,

secondo l'indagine di Angori, sono quelle incentrate sul tema della sicurezza sul lavoro, seguite da argomenti legati al conseguimento di specifiche conoscenze e abilità professionali e alla gestione aziendale. La modalità formativa è, in generale, brevissima, con costi molto alti e un tasso di partecipazione insoddisfacente. Ciò evidenzia una sfasatura tra i fabbisogni di formazione attribuiti alle organizzazioni produttive e quelli che invece esse si autodiagnosticano. Formazione continua, per Angori, è un'espressione "semanticamente debole" (p. 26) che racchiude in sé o un'eccessiva enfasi o una trascuratezza e una banalizzazione che la classificano come "appendice irrilevante" dell'attività lavorativa. Si tratta di un termine polisemico, che va definito e precisato. Formazione continua è quella formazione rivolta a chi lavora e che si pone l'obiettivo di incrementare le conoscenze relative all'agire professionale, momento specifico del più ampio processo di sviluppo del potenziale umano. *Lifelong learning*, dunque, come affermazione della capacità di ogni persona di dare significato alla propria esperienza di vita che individua nell'educazione degli adulti la "strategia" attraverso la quale conferirgli il potere di farlo (p. 34).

A questo proposito, si sottolinea come la "domanda sociale" di formazione venga sostituita da una domanda individuale di apprendimento, con una conseguente crescita della responsabilità personale, ma allo stesso tempo con una evidente difficoltà nel cammino che dovrebbe portare ogni singolo individuo ad apprendere sempre. Al tempo stesso, la natura del lavoro si modifica: al progressivo declino del vecchio mondo industriale si accompagnano cambiamenti su più fronti che si traducono in inediti fabbisogni di formazione (p. 42). "Ad un mondo del lavoro si sostituisce un universo di lavori" diversificati, tanto che si può parlare di una "società dei lavori", con effetti positivi, ma anche con esiti negativi quali la precarietà, la conflittualità, l'inadeguatezza del *welfare* tradizionale (p. 45).

I saperi necessari al mondo del lavoro, insomma, si trasformano al punto che si parla di "lavoro cognitivo" (p. 46): una richiesta di conoscenze specifiche, esercizio del pensiero esplorativo e uso delle conoscenze. Il grado di innovazione e diffusione delle conoscenze diviene fattore imprescindibile di efficacia ed efficienza di un'organizzazione.

L'"adeguatezza formativa" e l'aumento del tasso di crescita potenziale dell'economia sembrano avere un rapporto direttamente proporzionale (p. 51); è importante, da questo punto di vista, che la formazione continua venga però percepita come dimensione dell'educazione permanente della persona, sottolineando sempre la differenza fra formare l'uomo nella sua totalità, concorrere alla sua emancipazione e formare invece il lavoratore, addestrarlo all'esercizio di una funzione. "Più semplicemente, io formatore o io impresa formatrice non posso pensare di limitarmi a fornire informazioni,

dispensare saperi e promuovere competenze all'interno di un mero rapporto tecnico" (p. 67).

Rivendicare un nuovo protagonismo per la persona che lavora non significa solo andare incontro ad una neo-alfabetizzazione che permetta di raggiungere standard economici prefissati, ma significa, soprattutto, arrivare alla consapevolezza che individui educati e disposti a educarsi per tutto il corso della vita possano dapprima migliorare la propria esistenza e, di conseguenza, migliorare la qualità delle attività in cui sono impegnati.

È necessario, in questa prospettiva, fare una doverosa distinzione fra "formazione per il lavoro" e "formazione per l'uomo che lavora", una formazione continua lungo l'intero arco della vita e non meramente finalizzata al raggiungimento di obiettivi aziendali o lavorativi, ma con l'obiettivo del miglioramento di sé, delle competenze, delle abilità, delle conoscenze, della propria umanità.

Anna Ingegneri

R. Farnè, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2011, pp. 176, Euro 25.00

C. Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, a cura di C. Moreno, Palermo, Sellerio, 2011, pp. 272, Euro 14.00

Due libri letti in parallelo, che restituiscono il senso delle esperienze d'insegnamento maturate da un maestro elementare, Alberto Manzi, e da un'insegnante di scuola media, Carla Melazzini, che sembrano confrontarsi e dialogare tra loro perché hanno condiviso, seppur in tempi e contesti differenti, una passione educativa tale da spingerli a offrire alla scuola italiana (e non solo) spunti di riflessione del tutto collocabili nel dibattito attuale.

Due testi molto simili nel pensiero dei rispettivi autori, che hanno scelto uno stile narrativo a più voci, in cui gli scritti, le interviste (Farnè, in particolare, inserisce numerosi documenti conservati presso il Centro Alberto Manzi di Bologna), i racconti in prima persona di alunni e insegnanti si inseriscono nel discorso avviato e condotto dal narratore. Il lettore percepisce chiaramente la dinamicità di un dialogo ricercato e aperto tra i diversi soggetti coinvolti nei processi educativi scolastici; comprende il senso delle attività didattiche e delle proposte pedagogiche perché presentate esplicitandone le riflessioni e le domande fondanti.

Non si tratta, infatti, di trattazioni sistematiche di esperienze d'insegnamento raccolte per ricondurle a un metodo, a un sistema pedagogico chiuso e autosufficiente, quanto per riportarle su un piano di significato da condivi-

dere, riattualizzare e rinegoziare, ribadendo la necessità che il lavoro didattico si mantenga aperto al cambiamento, all'evoluzione dei contesti, degli alunni e delle situazioni educative.

Alberto Manzi e Carla Melazzini hanno osservato la scuola dall'interno, hanno conosciuto le sue criticità e contraddizioni, ma non si sono fermati alla critica (semplice e diffusa, ormai cronica); le loro considerazioni tendono a ricostruire la complessità dei fenomeni e a formulare proposte intorno a temi nodali su cui ogni insegnante dovrebbe interrogarsi: la comunicazione educativa, la qualità della didattica e l'eticità della scuola.

Sebbene tra le loro storie professionali ci sia uno scarto di circa 50 anni, entrambi si sono confrontati con l'analfabetismo e l'alfabetizzazione precaria, con le difficoltà d'accesso alla scuola, con le rigidità dell'apparato scolastico, con le criticità dei sistemi di valutazione e selezione. Entrambi hanno riconosciuto alla scuola un ruolo politico nella costruzione di percorsi di cittadinanza attiva e di partecipazione responsabile; hanno sottolineato la necessità di fare un uso sociale della conoscenza, cercando di attivare processi di coscientizzazione ed emancipazione.

Hanno affrontato questioni tuttora aperte, che rendono dunque attuali le loro riflessioni e proposte, volte all'auspicabile attivazione di una comunicazione intenzionale e articolata tra scuola, territorio e società. Una triangolazione che apre a un confronto e a un orizzonte di senso che va oltre le dicotomie scuola-extrascuola, educazione formale-informale, e permette di recuperare la centralità dell'educazione permanente quale processo che si articola lungo l'intero corso della vita dei soggetti. Non si tratta, infatti, di una forma di educazione aggiuntiva, riparativa o compensativa rispetto all'educazione scolastica, quanto della forma stessa dell'educazione, che trae dalla scuola i presupposti per la costruzione di una *forma mentis* aperta alla conoscenza, alla ricerca di saperi significativi e in grado di sviluppare competenze strategiche e trasversali, attraverso cui analizzare e comprendere i fenomeni, interpretare gli eventi e compiere scelte consapevoli e responsabili.

Le questioni affrontate da Manzi e Melazzini, come fili di una rete, si intrecciano e i nodi critici emergono in forma di binomi: conoscenza-intelligenza, insegnamento-apprendimento, pensiero-significato, scuola-territorio, valutazione-dissimmetria.

Senso e scopo di un percorso scolastico è lo *sviluppo dell'intelligenza*, possibile solo all'interno di un processo di co-costruzione di saperi, in cui i contenuti culturali e disciplinari non vengono archiviati dagli alunni come nozioni astratte, ma vengono riconosciuti come chiavi di lettura utili all'interpretazione e comprensione del mondo. Fondamentale, perché ciò accada, l'abilità pedagogica e didattica di ogni insegnante nel creare e mantenere una "tensione cognitiva" che attivi curiosità e interesse, che stimoli la

formulazione di domande e ipotesi, che risvegli e sostenga negli alunni il desiderio di capire, approfondire e ricercare saperi sempre nuovi.

Una *didattica centrata sull'apprendimento attivo*, dunque, più che sull'insegnamento; una didattica che persegue obiettivi condivisi e (emotivamente) sostenibili, attraverso cui gli alunni sentono di acquisire strumenti utili alla costruzione di una propria progettualità, anziché doversi adeguare alle attese e aspettative degli adulti. La scuola possiede mandato e legittimazione sociale per formare le persone e insegnare significa, innanzitutto, *“educare a pensare”* in modo che i saperi diventino significativi e amplino lo spettro delle prospettive di pensiero, linguaggio e azione. Al centro del lavoro didattico, dunque, il singolo individuo con la sua storia, ma visto come soggetto sociale, inserito in un contesto e in una storia collettiva, da cui potrebbe voler prendere le distanze. L' *“assioma della significanza”* (coniato da Melazzini), mostra che è possibile produrre apprendimenti solo facendo leva sui significati, che non possono essere imposti, ma devono essere condivisi attraverso un laborioso processo di rivalutazione degli spazi di parola, *“partendo dalla sfera personale, del corpo, delle emozioni e avventurandosi gradualmente nella sfera più grande, quella del mondo esterno, alla cui significanza dovrebbero concorrere tutte le discipline”* (p. 77).

Semplificazioni e rigidità non permettono di comprendere e reggere la complessità; serve una progettualità didattica articolata, da compiersi mettendo in connessione saperi ed esperienze, attraversando molteplici ambienti d'apprendimento e aprendosi anche a una *“didattica itinerante”* tra scuola e territorio. La presa di consapevolezza della pregnanza delle implicazioni educative del contesto di vita scardina la categorizzazione dentro-fuori, chiuso-aperto e fa emergere con forza la necessità di un *“sistema formativo integrato”* in cui si creino connessioni, scambi e confronti, si attivino conversazioni collettive in grado di produrre molteplici cambiamenti.

Manzi e Melazzini, dunque, sollecitano una riflessione sulla qualità della scuola, non solo in termini di proposte didattiche operative, ma di pensiero sul senso delle scelte e delle azioni. Invitano, in particolare, a soffermare l'attenzione sulle criticità e incoerenze dei sistemi di valutazione: qual è il senso dei voti? Quali sono *“gli effetti collaterali”* delle selezioni e delle bocciature? Ma soprattutto, ci si può permettere di valutare gli alunni senza valutare la qualità della scuola e dei suoi insegnanti?

I voti, in una logica meritocratica, sono la misura dei progressi raggiunti in termini di saperi e competenze; hanno lo scopo di promuovere l'apprendimento e l'investimento degli alunni nei percorsi di formazione. Talvolta però assumono la forma di ricompense per caratteristiche personali che non hanno nessuna relazione con l'impegno dimostrato nello studio. È infatti recente la denuncia dell'Ocse della tendenza, da parte degli insegnanti, di attribuire, a parità di performance, voti più alti alle ragazze e agli studenti

provenienti da ambiti socio-economici medio-alti. Non si tratta solo di una sperequazione tra i voti attribuiti e i saperi reali, ma di un preoccupante rischio di penalizzazione degli studenti anche rispetto alle scelte future.

La scuola si confronta con difficoltà oggettive, ma talvolta adotta strategie funzionali alla propria sopravvivenza più che alla tutela del diritto allo studio. Un diritto che implica la responsabilità condivisa degli studenti, degli insegnanti, della politica. Un diritto che chiede di non sottovalutare il problema della dispersione scolastica, indice di un fallimento non tanto dei “bocciati” quanto di un’istituzione, che non riesce a farsi carico dei passaggi evolutivi di crescita degli studenti e che risponde con una proposta formativa univoca a una multiforme domanda di saperi e competenze. Un’istituzione che si è concessa per anni il lusso di una *dissimmetria*, ponendosi sempre come soggetto valutatore e mai (o troppo raramente) come oggetto di valutazione.

La scuola si trova ora, in conformità agli impegni assunti con l’Unione Europea, ad avviare un percorso di autovalutazione volto alla predisposizione di un piano di miglioramento rispetto agli apprendimenti e al funzionamento del sistema formativo. Un’occasione interessante da sfruttare appieno come strumento utile all’innalzamento del livello di consapevolezza, responsabilità e qualità di tutti gli istituti scolastici (vigilando sul rischio che si riduca a mezzo per stilare classifiche con indici di prestigio), magari operando alcuni di quei “ri-bilanciamenti” suggeriti da Manzi e Melazzini.

Francesca Oggioni