

Direttore responsabile: Luciano Benadusi  
Autorizzazione n. 451/2010 del Tribunale di Roma

Un numero € 25,00; un numero speciale € 38,00.

L'abbonamento comprende tre numeri consecutivi: due numeri ordinari e un numero speciale.

Costo dell'abbonamento ordinario: € 75,00 per l'Italia, € 120,00 per l'estero.

Costo dell'abbonamento sostenitore: € 150,00 per l'Italia, € 200,00 per l'estero.

Costo del singolo fascicolo online: numero ordinario € 21,00; numero speciale € 31,80 (iva inclusa). I fascicoli arretrati hanno lo stesso prezzo di quelli correnti.

Gli abbonamenti e gli arretrati possono essere acquistati tramite versamento sul conto corrente n. IT 71 L 02008 05016 000 401442181 intestato a Associazione «Per Scuola Democratica» e inviando una mail a [info@scuolademocratica.it](mailto:info@scuolademocratica.it) specificando nell'oggetto abbonamento o numero arretrato.

© 2010 Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA  
viale Filippetti, 28 – 20122 Milano  
<http://www.guerini.it>  
e-mail: [info@guerini.it](mailto:info@guerini.it)

Prima edizione: dicembre 2010

Ristampa: v IV III II I 2010 2011 2012 2013 2014

Progetto grafico e copertina  
a cura di KPR-Key

Printed in Italy

ISBN 978-88-6250-244-3

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail [segreteria@aidro.org](mailto:segreteria@aidro.org) e sito web [www.aidro.org](http://www.aidro.org).

## RASSEGNE E RECENSIONI

**Biesta Gert J.J. (2006), *Beyond learning: democratic education for a human future*, Boulder Co., Paradigm Publishers, pp. 171**

di Paolo Landri<sup>i</sup>

In tempi in cui si registra un'eccedenza d'uso dei concetti di «conoscenza», «apprendimento» si può correre il rischio di produrre effetti di confusione e in alcuni casi di semplificazione nei vocabolari che definiscono l'area semantica dell'educazione. Il testo di Biesta, *Beyond learning*, in questo senso, rappresenta un interessante e per certi versi «felice» tentativo di fuga dalle retoriche del *lifelong learning* e dell'apprendimento del «doppio click» allo scopo di recuperare uno spazio per una teoria dell'educazione nell'epoca della società del *lifelong learning*. La produzione di Biesta (che insegna *Educational Theory* in questo periodo presso l'University of Stirling, ma che ha una multiforme attività scientifica) si muove all'interno di una prospettiva nella quale convergono, da un lato, diversi interessi di ricerca (dall'università, alla *vocational educational* ecc.) e, dall'altro, riflessioni filosofiche che coinvolgono la ripresa del pragmatismo deweyano, ma anche il confronto con autori quali Derrida, Arendt, Levinas ecc., che sono considerati in relazione alle risorse e agli spunti concettuali che mettono a disposizione per ripensare la specificità dei processi educativi.

*Beyond Learning* è un lavoro nel quale si esplorano i contorni di una teoria post-umanista dell'educazione che si sviluppa come una risposta alla domanda fondamentale «che cos'è umano?». Si assume, infatti, che tale domanda sia fondamentale sul piano educativo, poiché ogni pratica educativa si configura, in definitiva, come un intervento nella vita degli altri e come una forma di modellamento di ciò che ne costituisce l'umanità. La tradizione della *Bildung* e nella prospettiva umanista in educazione – che costituisce tuttora l'approccio dominante dell'educazione moderna e in molte delle riflessioni pedagogiche, sociologiche e politiche contemporanee – propone una risposta positiva alla domanda, che definisce in anticipo quali siano i contenuti e le caratteristiche dell'umano e che considera l'educazione e le relative pratiche lo strumento per la realizzazione degli aspetti precedentemente definiti a priori come «umani». In questa tradizione si definisce,

<sup>i</sup> Consiglio Nazionale delle Ricerche. Istituto di Ricerca sulla Popolazione e le Politiche Sociali.

dunque, una verità, una norma di umanità che l'educazione ha il compito di sviluppare. La tradizione illuministica indica che tale verità riguarda l'autonomia e la razionalità degli attori, ovvero la possibilità del *sapere aude* nel superamento della tradizione e della dipendenza di altre autorità. Tale prospettiva – rileva Biesta – accomuna non solo quegli approcci che in modo diretto o indiretto sono riconducibili a Kant, come le teorie pedagogiche di Piaget e di Kohlberg, ma anche il versante che ispira gli approcci marxisti e neo-marxisti – come in Paulo Freire e in coloro che in modo più o meno esplicito rinviano a tale *framework*. Nel tentativo di Biesta si esplora, invece, un'altra possibilità nella quale il riconoscimento dei limiti della prospettiva umanistica (la sua possibilità e desiderabilità) – che si ricorda con Levinas ha prodotto esiti «inumani» sul piano della storia contemporanea – induce a mantenere radicalmente aperta la questione di cosa sia umano. In questo modo non si definisce un percorso anti-umanista, ma si denuncia piuttosto il fatto che l'approccio umanista può considerarsi talora un ostacolo nel comprendere l'umanità dell'essere umano (p. 8). I contenuti della proposta di Biesta si snodano in sei capitoli nei quali le risorse concettuali di Biesta (Hanna Arendt, Emmanuel Levinas, Bernardt Schumi, Derrida) sono messe a confronto – talora sono combinate in maniera eclettica – e contestualizzate in relazione a tematiche contemporanee dell'educazione.

Il primo capitolo, dal provocatorio titolo *Against Learning* (pp. 13-32), argomenta come la possibilità di una teoria dell'educazione sia minacciata dal linguaggio dell'apprendimento (ulteriore prodotto della tradizione umanistica) che è diventato il concetto e il focus dominante nelle pratiche, nelle politiche e degli studi e sulle riflessioni nell'istruzione, nella formazione, nell'educazione permanente, negli studi sull'apprendimento organizzativo e nei *workplace studies*. La conseguenza di tale dominio è la circolazione di una versione semplicistica del processo educativo che viene definito nei termini di uno scambio economico nel quale colui che apprende è definito come un consumatore, l'insegnante diventa un fornitore e l'educazione si oggettiva in una merce che può essere trasferita. Tale rappresentazione secondo Biesta non permette di mettere a fuoco gli elementi peculiari di ciò che a suo avviso definiscono le caratteristiche della relazione educativa, e in particolare: la fiducia senza fondamento; la violenza (trascendentale), vale a dire la messa in discussione della sovranità del soggetto e la responsabilità senza conoscenza.

La relazione educativa non equivale a un calcolo economico, comporta, piuttosto, una serie di rischi (che non si apprenda ciò



che si intendeva apprendere, che si apprenda qualcosa che non si immaginava di dover apprendere o che si voleva apprendere, per esempio). Ciò implica secondo Biesta che la relazione educativa inizi nel momento in cui colui che apprende è disposto a correre dei rischi, ovvero che sia possibile svilupparsi una relazione fiduciaria tra chi insegna e chi apprende, una fiducia che riguarda in definitiva l'incalcolabilità delle conseguenze e degli effetti della relazione educativa, l'apertura ai suoi rischi (una fiducia, in altri termini, senza fondamento). Inoltre, la relazione educativa ha a che fare con «domande difficili» («chi sono?» e «qual è la tua posizione?») che interferiscono con la sovranità del soggetto (Derrida). In questa prospettiva, apprendere non vuol dire semplicemente «acquisire» e «internalizzare» (contenuti, competenze), suggerisce, invece, una risposta, una reazione a una situazione critica, un «tentativo di riorganizzare e reintegrare come risultato di una disintegrazione» (p. 27, traduzione mia). La relazione educativa, in questo senso, esercita una forma di «violenza» trasformatrice (trascendentale) che si manifesta attraverso «domande difficili» e incontri perturbanti. Se, dunque, la relazione educativa comporta la dimensione della fiducia e della violenza (nel senso di una forza che esercita un disturbo nella vita degli altri allo scopo di favorire l'emergenza della singolarità e dell'unicità di ciascuno), allora coloro che sono chiamati al compito di educare hanno una notevole responsabilità. Per Biesta, tale responsabilità non è semplicemente inerente la qualità della scuola e delle sue performance, ma riguarda, in modo particolare, una responsabilità per qualcosa (o per qualcuno) che non si conosce né si potrebbe conoscere, ma che ciascun educatore è chiamato nondimeno a far emergere nella sua singolarità e unicità, una responsabilità senza conoscenza.

Nei capitoli successivi Biesta sviluppa ulteriormente le caratteristiche del suo approccio post-umanista in rapporto alla questione della «morte del soggetto» (Capitolo II); al problema della comunità (Capitolo III); alla difficoltà quotidiana del definire e del ri-definire una nuova architettura dell'educazione (Capitoli IV e V) e, infine, rivisita attraverso Kant, Dewey e Arendt la relazione tra democrazia ed educazione (Capitolo VI). La critica al soggetto razionale illuministico ripresa attraverso Foucault e il dibattito sul postmoderno nell'educazione fa da premessa, nel secondo capitolo, a una concettualizzazione della soggettività che si focalizza, in modo particolare, sul «come» e «dove» l'essere umano emerga nella sua singolarità e unicità. In questo senso, Biesta si riferisce, da un lato, alla nozione di azione (e di educazione) della Arendt, e in particolare all'azione come cominciamento, come «venire al

mondo» in un mondo di pluralità e di differenza nel quale le iniziative di ciascuno si trovano inestricabilmente in un contesto di altri attori e di altre azioni e, dall'altro, al concetto di «unicità» nel senso di insostituibilità che viene mutuato da Levinas allo scopo di individuare una specificità dell'azione educativa non riconducibile in modo esclusivo alle dinamiche della socializzazione. Ciò lo induce a ripensare, nel capitolo terzo, al tema della comunità – attraverso il contributo di Bauman e poi in particolare di Lingis – e a considerare i luoghi nei quali ciascuno emerge nella propria singolarità non come comunità razionali, ma come «comunità di coloro che non hanno niente in comune». In questa prospettiva, la responsabilità degli educatori e di coloro che sono chiamati a creare le condizioni per accompagnare i processi e le pratiche educative consiste, dunque, nell'immaginare degli spazi (*wordly spaces*) che in una prospettiva decostruttivista favoriscano il farsi e il disfarsi dell'educazione (*education and its undoing* nel senso della costruzione e della continua messa in discussione) (Capitoli iv e v). Una responsabilità, del resto, che non si traduce semplicemente nel programmare l'educazione per la formazione del cittadino democratico, ma che comporta – come mostra infine Biesta rivistando Kant, Dewey e la Arendt (Capitolo vi) – lo sviluppo di politiche che rendano possibili le condizioni per ciascuno di «venire al mondo» nella propria singolarità e unicità e che concerne la qualità democratica dei luoghi nei quali si sviluppano e hanno luogo processi educativi.

Il testo di Biesta, dunque, rappresenta lavoro di grande interesse che ha il pregio di mettere insieme filosofia, pedagogia, sociologia e politica e che propone uno spazio di riflessione sulla dimensione educativa che ha delle conseguenze non solo teoriche, ma anche sul piano delle pratiche e delle politiche. *Beyond Learning* suggerisce, in definitiva, che il declino della prospettiva umanistica non implica la fine della questione educativa e che sono possibili nuove concettualizzazioni e promettenti sviluppi in senso post-umanistico, attingendo a tradizioni di pensiero e riflessioni contemporanee che sfuggono alle tendenze riduzioniste e alle derive economicistiche del *lifelong learning* del mondo contemporaneo.

**Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2010),  
*Gli insegnanti italiani: come cambia il modo  
 di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD  
 sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola  
 italiana*, Bologna, Il Mulino, pp. 432**

*di Valeria Fabretti<sup>1</sup>*

Dall'attività di ricerca dell'istituto IARD, presente dal 1961 nel settore della ricerca sociologica, provengono buona parte dei dati cui studiosi e attori dei sistemi educativi ricorrono per corroborare conoscenza e analisi delle principali questioni attinenti l'universo giovanile e la realtà scolastica.

La *Terza indagine sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, realizzata con il sostegno del Ministero della Pubblica Istruzione e della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, dà seguito ai lavori sul medesimo campo datati 1990 e 1999. Il volume, curato da Cavalli e Argentin, con firme autorevoli sia di studiosi che di protagonisti della vita e delle politiche scolastiche, diffonde i dati di quest'ultima robusta rilevazione quantitativa condotta nel 2008 sull'universo degli insegnanti italiani di scuole primarie e secondarie.

Come richiamato dai curatori, ci sono buone ragioni per proseguire in questo tipo di ricerca. In primo luogo, l'attuale necessità di dar voce agli attori che quotidianamente «fanno la scuola» e di tracciarne un profilo il più possibile veritiero s'impone dinnanzi a un discorso pubblico poco capace di intercettare le questioni cruciali che investono i sistemi d'istruzione nel nostro paese e alla frequente diffusione mediatica di rappresentazioni estremizzate, nel bene e nel male, degli stessi insegnanti. Questi ultimi, intanto, continuano a manifestare – come ormai cronicamente nel nostro paese – fatica o anche sofferenza nel confrontarsi con i vari interventi di riforma cui sono chiamati ad adeguarsi. Inoltre, in un paio di decenni si sono andati definendo nello scenario scolastico, ma anche sociale e culturale, questioni che richiedono una particolare attenzione ai fini dell'immaginazione di politiche appropriate. Scorriamo, dunque, la panoramica offerta nel volume.

Quanto alle caratteristiche degli intervistati, si confermano i

<sup>1</sup> Università degli Studi di Roma Tor Vergata.

due caratteri, tutti italiani e già noti in base alle precedenti edizioni, dell'alto tasso di femminilizzazione, ancora accresciuto negli ultimi dieci anni, e l'elevata età media. Dall'analisi delle origini sociali si conferma, poi, che la professione docente – oggi come quarant'anni fa, ricordando il primo noto lavoro di Barbagli e Dei (1969) – trova reclute prevalentemente nella classe media e rappresenta, pur in misura contenuta, un mezzo di mobilità ascendente per i giovani d'estrazione medio-bassa. Il peso dei fattori strutturali chiamato a spiegare questo primo quadro – le condizioni del mercato del lavoro, tra cui l'assenza di politiche per la conciliazione dei tempi che penalizza per lo più le donne, e dell'accesso alla professione – (Capitolo I), è posto in questione poco più avanti (Capitolo III), di fronte alle ragioni della scelta professionale addotte dagli intervistati. In un complessivo «mescolamento» di leve motivazionali, infatti, emerge la particolare forza attrattiva di considerazioni di natura «vocazionale». Tra gli aspetti strumentali, anche l'orario di lavoro ridotto, che si penserebbe rispondere alle necessità femminili, non sembra incidere in modo rilevante nella scelta, sia per gli uomini che per le donne. Pur con tutti i limiti epistemologici derivanti da un'interrogazione *ex-post* sui percorsi intrapresi, le ricostruzioni soggettive parlano, quindi, di una scelta non ben interpretabile secondo un approccio strutturalista.

Aspetto degno di nota è la crescita di un atteggiamento sfiduciato e pessimista riguardo al prestigio sociale che si ritiene accordato alla propria categoria: secondo i docenti intervistati – a scalare dalla primaria alla secondaria di II grado – questo è decisamente diminuito negli ultimi dieci anni e tale sarà la tendenza per il decennio a venire. La valutazione, tuttavia, coesiste con evidenze di segno chiaramente opposto: oltre all'orientamento vocazionale richiamato, l'alto grado di soddisfazione espresso nei confronti della scelta intrapresa e la predominante rappresentazione del proprio ruolo come «importante funzione sociale». Questo aspetto – va sottolineato – si sostituisce significativamente alla più «modernista» auto-rappresentazione di «professionisti» che andava affermandosi nelle precedenti edizioni.

A tale inversione fa da controparte un «ritorno al passato» nelle strategie didattiche: aumenta la percentuale di insegnanti che si ispirano a modelli pedagogici di tipo prevalentemente trasmissivo – dalla lezione frontale ai compiti in classe, alle interrogazioni orali e così via –, senza grandi differenze tra licei e professionali, tra scuole del Nord e scuole del Sud. Neppure l'uso dei media, che stenta ad avere ricadute nella didattica e a tradursi in materia di confronto





culturale con gli studenti, sembra lavorare per «svecchiare» l'insegnamento. Si tratta di aspetti degni d'attenzione, se si considera la centralità assunta dai processi di apprendimento attivi nella riflessione delle scienze dell'educazione e la graduale immissione nelle nostre scuole di docenti provenienti dai nuovi corsi di laurea per la formazione primaria e dalle SSIS. Emergono anche indizi di lassismo e superficialità nella valutazione degli studenti, specie negli istituti tecnici e professionali, come pure difficoltà – ammesse dal 50% del campione – nell'identificare equi criteri di giudizio, nodo che, come noto, è diffusamente colto dagli stessi allievi.

Gli ultimi Capitoli del volume (XII-XVIII) ci informano su come gli insegnanti valutino e affrontino alcune delle questioni emergenti che vanno interessando la scuola. Tra le urgenze cui rispondere si indicano la bassa retribuzione e la scarsità di risorse strutturali. L'autonomia, dal canto suo, sembra, a parere dei docenti, aver toccato limitatamente il funzionamento della scuola, anche se i mutamenti indicati sono per lo più di segno positivo. La lettura del multiculturalismo tra i banchi ne sottolinea più la capacità di divenire risorsa che le difficoltà a esso inerenti, che pure – si ammette – non mancano, soprattutto in contesti ancora impreparati come le secondarie di II grado. A essere indagati sono poi gli orientamenti nei confronti della dirigenza scolastica. L'esercizio di questa funzione, che nella pratica riscontrata dagli insegnanti si discosta dalla forma considerata ideale della leadership perché più giocato nell'ambito del management, è comunque giudicato in maniera estremamente positiva.

Merita particolare attenzione il tema dei vissuti legati ai comportamenti giovanili. Specie nella scuola primaria, gli insegnanti danno conto di un clima scolastico che potremmo dire «d'emergenza», avvertendo l'incremento negli ultimi dieci anni di fenomeni quali il bullismo, le violenze e intimidazioni tra pari e verso gli stessi colleghi, la circolazione di droghe, l'intolleranza. Interessante notare, tuttavia, che tra percezione ed effettiva esperienza di tali fenomeni c'è un ampio scarto e che il livello di preoccupazione rispetto a ciascuno di questi si smorza in associazione ad atteggiamenti e stati d'animo positivi nel vivere la propria professione (dedizione al lavoro, disponibilità nei confronti degli allievi ecc.). Inoltre, complessivamente, la scuola è descritta come spazio di relazioni significative e appaganti (tra colleghi, con gli studenti, tra questi ultimi, con le loro famiglie). Esiste, quindi, un'enfaticizzazione delle problematiche ascrivibili alla condotta di minori e giovani a scuola, controparte, con tutta probabilità, di un certo allarmismo mediatico.

Nel complesso, l'indagine offre una rappresentazione degli insegnanti ricca e non priva di contraddizioni. Orgogliosi e soddisfatti del proprio mestiere – l'82% lo risceglierebbe, 9-10 punti in più di dieci anni fa in ogni ordine di scuola – sono, però, fortemente critici riguardo le condizioni contrattuali: il patto «al ribasso» – orario ridotto per bassa retribuzione – non regge più per docenti affatto «di ripiego» e spesso impegnati a scuola oltre l'orario di lezione. Desiderosi di una più piena valorizzazione, confessano però una scarsa disponibilità a sottoporsi a un sistema di valutazione, tanto più se esterno. Rispetto a quest'ultimo come a diversi punti toccati dall'indagine, gli insegnanti sembrano «serrare le fila», privilegiando una prospettiva tutta interna all'istituzione scolastica cui si appartiene e scorgendo al di fuori del cancello più ostacoli che risorse per far bene il proprio mestiere.

È *in primis* sulla scorta della crescente sensazione di declino del prestigio della propria professione – forse il dato preminente, guardando all'itinerario delle tre rilevazioni IARD – che nelle risposte fornite dagli insegnanti può essere individuata una dinamica reattiva e difensiva. Se il bisogno di riconoscimento non è soddisfatto a livello di stima sociale, perché la pubblica opinione è avvertita distante se non avversa, è tra i colleghi, studenti e genitori che si cerca, e proiettivamente si afferma di trovare, la fonte dell'autostima e della propria identità professionale. Anche attraverso queste vie, in regimi di complessità e di pluralismo culturale ed educativo, l'autonomia della scuola rischia di slittare in autoreferenzialità.

In ultima analisi, a chi intenda trarre dai dati indicazioni spendibili a livello delle politiche per il personale docente si può certo indicare, con Cavalli, la possibilità e la necessità di distinguere i molti insegnanti che «ognuno auspicherebbe capitassero nella classi dei propri figli» – un 20-30% addirittura «eccellenti», peraltro distribuiti tra ordini e tipi di scuola – da quelli «al di sotto della soglia di accettabilità» e di valorizzare i primi e rendere il più possibile «innocui» i secondi (p. 396). In prospettiva di un più ampio rinnovamento del funzionamento scolastico non devono però neppure sfuggire segnali di criticità sottili e trasversali al campione, tra i quali la marginalità rispetto alla conoscenza dell'universo giovanile e della sua fruizione della scuola; la carente formazione su questo e altri campi educativi, denunciata dagli stessi docenti; la scarsa propensione all'innovazione, sulla quale l'autonomia, al di là del fermento nella progettazione extra-didattica, sembra potere ancora poco. Si tratta di fattori che, tra l'altro, si rendono più evidenti proprio nei contesti maggiormente difficili, gli istitu-

**S/D)))**

ti professionali. Infine, le insicurezze mostrate dai docenti nella valutazione degli apprendimenti e la scarsa importanza attribuita, tra le priorità della scuola, al contrasto delle disuguaglianze capaci di incidere sul rendimento sembrano richiedere una verifica delle visioni e delle pratiche relative all'equità più attenta di quanto consentito dalla stessa indagine. Tanto più in assenza di un processo di revisione organico dei sistemi d'istruzione in senso egualitario, è proprio il «fare scuola» degli insegnanti, infatti, che «fa la differenza», e «le differenze».

**Durst M. (2010),**  
***La filosofia dell'educazione per la scuola,***  
**Milano, Franco Angeli, pp. 224**

*di Carlo Cappa<sup>1</sup>*

Il testo di Margarete Durst si offre come una riflessione sul ruolo che la filosofia dell'educazione può avere nel suo lato pratico, che trova nella scuola un momento cruciale di messa alla prova. In più di un senso, è questa una delle importanti chiavi di lettura del volume: la preoccupazione dell'autrice per il versante etico e valoriale anima la sua ricerca che invita la filosofia a entrare in un quotidiano inquieto qual è l'attuale. È importante aver ben chiaro questo indirizzo dell'opera, poiché esso ne illumina la struttura: le tre parti che la compongono, infatti, hanno ampiezze e finalità differenti, ma sono sempre attraversate da un serrato dialogo tanto con gli autori già ampiamente approfonditi da Durst quanto con molti pedagogisti italiani contemporanei, trovando nella cura del soggetto e nell'attenzione all'individualità un terreno comune ove intessere tale colloquio. Il tema della cura è però anche sviluppato in maniera innovativa nei suoi risvolti politico-istituzionali, attingendo all'elaborazione della filosofia della politica di J. Tronto.

Il primo capitolo, dal titolo *Scenari contemporanei dell'educazione* (pp. 11-51), seppure più breve dei due successivi, pone con grande chiarezza la cornice nella quale le successive riflessioni saranno tratteggiate: rispetto a un'educazione che si possa dire ancora sorretta dal progetto di coltivare l'umanizzazione dell'uomo, sono utilizzate due potenti immagini, tratte da Arendt, per esprimere le difficoltà di attingere dalla tradizione in modo scevro dalle profonde fratture del presente, difficoltà che s'accompagna alla necessità di continuare ad abbeverarsi a questa fonte. Ci si riferisce alle metafore del balcone o della scala senza ringhiera e del pescatore di perle: entrambe queste immagini pongono l'educazione a contatto tanto con la sua dimensione di rischio quanto con la possibile preziosità dei suoi acquisti, elementi che ben si prestano a una suggestiva rappresentazione dell'attuale condizione e pratica degli educatori all'interno e all'esterno della scuola. Proprio tra passato e presente si snoda, quindi, anche il rapido sorvolo offerto dall'autrice su alcuni orientamenti che, pur affondando

S/D)))

<sup>1</sup> Università degli Studi di Roma Tor Vergata.



le loro radici in una solida teorizzazione filosofica, sono gravidi di portati pedagogici. Nelle pagine del testo si può assistere, in tal modo, al richiamo di differenti filiere della riflessione contemporanea: dalla fenomenologia al pragmatismo, dalla bio-pedagogia fino a giungere a lambire i territori dell'anti-pedagogia presente in autori che accentuano il ruolo dell'eros e della dimensione ludiforme dell'esistenza. Tale ricchezza di riferimenti si presenta come viatico per affrontare la crescente complessità dell'attuale condizione con la quale devono confrontarsi le professionalità educative; naturalmente, come ben indicato nelle ultime pagine del primo capitolo (pp. 48-51), tale bagaglio concettuale offerto dalla filosofia dell'educazione non si sostanzia in un semplice attingere da filiere filosofiche, ma vive in una continua tensione tra il filosofico e il pedagogico. In tal senso, il richiamo all'opera di traduzione, evocata con riferimenti a Derrida e Benjamin, risulta particolarmente calzante, specie nell'indicare un movimento di costante andirivieni sia tra filosofia e pedagogia sia tra teoresi e prassi. Ci permettiamo, in questo caso, di sviluppare un implicito di questa posizione presente nel testo: ogni opera di traduzione si fonda, a prima vista in modo paradossale, su ciò che di intraducibile possiede una lingua; per analogia, il rigoroso lavoro di trasporto da un campo disciplinare all'altro non si può basare sul mero trasferimento di concetti, bensì deve diventare ininterrotto arricchimento di entrambi gli ambiti, valorizzando la possibile originalità di ciascuno di essi.

In questa prospettiva, la seconda parte, *Relazionalità e comunicazione educativa* (pp. 53-135), e la terza, *Educazione e attività di cura* (pp. 137-210), si presentano come approfondimenti puntuali di specifiche tematiche. Nella seconda parte, la relazionalità educativa è posta in questione poiché vista come momento irrinunciabile della pratica formativa, ma, allo stesso tempo, essa è sottratta a uno spontaneismo che non potrebbe essere garante di un'educazione capace di porre a riparo l'individualità dai rischi propri di una società di massa come l'attuale. Richiamando gli acquisti di approcci quali quelli antropologico ed etnografico, Durst mette in guardia da alcuni facili automatismi presenti nella vulgata pedagogica attuale, ponendo in luce come né la presenza di apprendimento né un alto tasso d'innovazione possono, da soli, essere garanti di un'educazione di per sé positiva. Si segnala, inoltre, nelle pagine dedicate alla comunicazione a scuola, l'importanza attribuita dall'autrice al ruolo della corporeità, aspetto che non può essere posto tra parentesi, pena l'impoverimento di qualsivoglia pratica di costruzione di una comunità d'apprendimento autentica. Di

particolare rilievo, inoltre, il paragrafo 2.3. *Dissonanze e consonanze comunicative, come intendersi?*, poiché, grazie all'ampio bagaglio di autori centrali nella riflessione del Novecento che sono utilizzati, sottrae la comunicazione dal vincolo della trasparenza. Ovviamente, nella scuola l'incomunicabilità, che risulta essere efficace nelle arti, non può trovare posto; ciononostante, la situazione di dissimmetria propria di molte situazioni d'apprendimento può aprire a un percorso di interpretazione e di lettura dell'altro di indubbio interesse. Tale approccio, come altri richiamati in questa parte del testo, proprio sottraendosi dalla supposta spontaneità del dialogo e dell'accordo, fa comparire nel contesto educativo anche la possibilità dell'imprevedibile e del dissenso. Ciò comporta una grande consapevolezza da parte dell'educatore delle sue capacità di gestione della classe e l'aver acquisito agli occhi dei suoi studenti una piena disponibilità all'ascolto. Tale apertura alle ragioni dell'altro e all'altro nella sua emergenza come soggetto irriducibile a schemi e percorsi già tracciati è una scommessa di altissimo livello per l'educatore, poiché vuol dire, innanzitutto, saper conquistare sul campo una fiducia che deve riflettersi non soltanto su di sé, ma riuscire a spandersi anche tra gli studenti.

Infine, nella terza parte, assai densa di tematiche, l'autrice torna a dialogare con studiosi come Bon de Matte e Matte Blanco, affrontando temi già presenti in sue precedenti ricerche; in tal modo diviene possibile tracciare un percorso che, snodandosi attraverso aspetti quali l'emotività, la creatività e la cura, ne proponga una lettura che trova nell'etica, preoccupazione presente fin dalle prime pagine del testo, una irrinunciabile bussola per la pratica educativa. Tra i numerosi snodi di questa parte che meriterebbero un adeguato approfondimento, sembra significativo ricordare il paragrafo 1.5. *Intendere/intendersi e comprensione empatica*, poiché, affrontando un tema tanto importante in educazione quale l'empatia, Durst riesce a non porre questo delicato processo sotto l'egida della naturalezza e, allo stesso tempo, a non caricare la funzione dell'educatore di compiti e doveri che lo graverebbero oltre ogni misura accettabile. L'esercizio dell'empatia, infatti, può essere perfezionato e reso efficace solo attraverso un duplice percorso: da un lato un rigoroso approfondimento teorico, dall'altro un utilizzo del proprio vissuto e della propria individualità come primo luogo della propria sensibilità. Ciò indica un percorso che, partendo dall'asimmetria presente nel momento della comprensione, giunge a un incontro in cui l'educatore pone il suo vissuto e la sua maturità al servizio dell'intendimento dell'altro, non certo per ridurlo a sé, ma per sentirlo e comprenderlo. Questa mes-





sa in circolo del proprio vissuto emotivo riporta la competenza dell'educatore nel suo alveo: egli, pur utilizzando altre discipline come fonti per il proprio operato e per la propria riflessione, non deve trasformarsi in figure professionali differenti. Tale incrocio di vissuto esperienziale e di competenza specialistica è un frutto delicato ma essenziale per nutrire un ascolto capace di aprirsi all'altro, e il volume di Durst illustra la ricchezza teorica che sorregge questo percorso.

Il testo, nel suo insieme, possiede grande forza argomentativa, sorretta da numerose fonti che mostrano il convergere della riflessione filosofica e di quella pedagogica su tematiche comuni; tale corrispondenza tra differenti discipline, seppur si crei in piena indipendenza, implica la possibilità di un dialogo vivificante che può (e deve) riverberarsi nella pratica educativa quotidiana, sfondo e referente di tutto il volume.

**Stenstrom M.L., Tynjala P. (eds) (2009),  
*Towards integration of work and learning*,  
Heidelberg, Springer, pp. 252**

S/D)))

*di Anna Maria Ajello<sup>1</sup>*

I cambiamenti della vita lavorativa come sfida per l'educazione: così si introducono i temi al centro del libro curato da M.L. Stenstrom e P. Tynjala e questa prospettiva fa da raccordo fra le diverse questioni analizzate nei diversi saggi.

Sono così approfonditi i diversi temi, relativi agli effetti che la globalizzazione economica, lo sviluppo della società della conoscenza, i cambiamenti nei modi di produzione e di organizzazione del lavoro, il ruolo crescente della conoscenza come fattore di produzione, possono rivestire nelle relazioni fra il mondo dell'educazione e quello del lavoro.

Si tratta perciò di rivisitare questioni antiche, come per esempio, quelle del *transfer* fra conoscenza acquisita a scuola e uso in contesti applicativi o quelle del rapporto fra ragionamento astratto e azioni in specifici contesti, e questioni più recenti come quelle dell'equivalenza degli *standards* accademici nei paesi europei, o quelle dell'impatto che il mutato rapporto con il mondo del lavoro può avere sull'*identità* delle organizzazioni educative, degli insegnanti e degli studenti. Come si vede, un insieme intricato di problemi che riveste un grande interesse anche in Italia da molteplici punti di vista.

Più specificamente nel testo il tema principale, vale a dire l'apprendimento che si realizza nell'interazione fra mondo della scuola e mondo del lavoro, è considerato distinguendo tre livelli: a) quello dei processi di apprendimento dell'individuo; b) quello dei processi di apprendimento organizzativo nelle istituzioni educative e nelle organizzazioni del lavoro; c) quello dei sistemi educativi complessivamente intesi.

Il *frame* teorico che inquadra i diversi saggi è di tipo socioculturale, in senso ampio però, poiché non si tratta di quello più largamente noto per gli studi organizzativi riconducibile alle ricerche di Yrjo Engeström e dei suoi diversi colleghi che, nel tempo, si sono ispirati direttamente o indirettamente agli sviluppi della teoria dell'attività, ma sulla base di due specifici costrutti, la *connettività* e la *trasformazione*, si approfondiscono i diversi temi.

<sup>1</sup> Sapienza, Università di Roma.





Per *connettività* si intendono «quei processi che hanno lo scopo di creare strette relazioni e connessioni fra elementi diversi delle situazioni di apprendimento, contesti di apprendimento e sistemi che hanno lo scopo di promuovere l'apprendimento» (p. 4); per *trasformazione* si intendono «i cambiamenti e i processi di sviluppo che fluiscono dalla connessione di differenti elementi di apprendimento» (ibidem).

Questi costrutti sono di ampia portata e non sono relativi a una sola specifica disciplina perché invece hanno a che fare con la psicologia cognitiva, delle organizzazioni e del lavoro, con la pedagogia, con la sociologia, con l'economia.

Più specificamente l'idea di *trasformazione* è presente in diverse teorie dell'apprendimento, malgrado sia da intendersi in modo diverso alla luce dell'approccio generale a cui si riferiscono; si può intendere infatti nella prospettiva della psicologia cognitiva, come cambiamento nel modo di elaborare le informazioni o come cambiamento concettuale o nella prospettiva della psicologia culturale delle organizzazioni e dei teorici dell'apprendimento espansivo, come cambiamento nelle pratiche di lavoro e nelle azioni.

L'idea di *connettività* si riferisce invece

allo stabilire connessioni al livello sia individuale che istituzionale. Nelle situazioni connettive di apprendimento, le connessioni sono realizzate fra differenti forme di conoscenza, fra differenti attori e fra gli apprendimenti che hanno luogo in contesti diversi. Ciò mostra come la connettività possa contribuire alla trasformazione dell'apprendimento a livello sia dell'individuo che delle organizzazioni e dei sistemi (p. 6).

Questi due concetti inducono, in altre parole, a riflettere sulle diverse implicazioni dei rapporti fra mondo del lavoro e sistemi educativi, che non vanno perciò lasciate all'occasionalità degli eventi, ma che richiedono, al contrario, tempo dedicato e cura delle relazioni: sostanzialmente quindi l'investimento in riflessività professionale, se non si vuole correre il rischio di ridurre la costruzione di questi rapporti a modalità esclusivamente formali e burocratiche.

Il testo è articolato secondo la ripartizione che discende dall'impostazione generale con una prima parte teorica relativa alle prospettive teoriche e ai nuovi paradigmi per il lavoro e l'apprendimento, una seconda che riguarda l'integrazione a livello individuale delle esperienze di lavoro e di apprendimento, una terza parte che riguarda il passaggio dalla prospettiva individuale

a quella organizzativa e una quarta parte, infine, relativa alle trasformazioni nel lavoro e nei sistemi educativi.

Molti dei contributi, avvertono i curatori, provengono dalla Finlandia che è un paese leader nella competizione internazionale e, aggiungiamo noi, è anche ben noto per le innovazioni e il rendimento degli investimenti realizzati in campo educativo. Le esperienze di apprendistato in particolare, condotte in modo sistematico e accompagnate da una ricca messe di indagini e di studi (cfr. Tuomi-Grohn e Engeström 2003, Tynjala, Valimaa e Boulton 2006, per fare solo due esempi), sono fra quelle più interessanti per approfondire questo tema.

Nel libro sono studiate e approfondite le esperienze condotte anche in altri paesi che sono, oltre alla Finlandia, la Germania, l'Olanda, la Spagna e l'Estonia. Sono riportate qui sinteticamente solo alcune questioni di particolare interesse per il lettore italiano, che sono le trasformazioni delle concezioni e delle abilità di un novizio in un ambiente di lavoro metalmeccanico, le modalità di valutazione nelle reti di partnership di apprendimento e, infine, i processi di apprendistato nelle successioni di proprietà di aziende a conduzione familiare.

Le trasformazioni nelle concezioni e nelle abilità del novizio sono illustrate a partire da una esperienza realizzata in un cantiere navale.

«Il nostro presupposto – scrivono gli autori – è che la formazione realizzata in un ambiente di lavoro autentico e la sua stretta vicinanza alla scuola della azienda, poteva costituire un punto di partenza promettente per realizzare il modello connettivo dell'esperienza di lavoro» (Murtonen, Sahlstrom, Tynjala, p. 93).

Più specificamente gli autori erano interessati a indagare la transizione da novizio a esperto utilizzando sia la prospettiva proposta dagli studi sull'expertise, sia la prospettiva proposta dagli studi sul cambiamento concettuale. Questo utilizzo è effettivamente una novità, come fanno notare gli stessi autori, nell'ambito degli approcci di studio allo sviluppo professionale. Il contributo è molto interessante da diversi punti di vista; per esigenze di sintesi qui riportiamo alcuni esiti che sollecitano riflessioni ulteriori. In primo luogo gli studenti sono molto soddisfatti da quanto hanno imparato nell'ambiente di lavoro e avalorano così il modello della partecipazione periferica legittimata (Lave e Wenger 1991) poiché richiamano come molto positivo l'aver avuto un esempio da guardare in un lavoratore esperto a cui erano affidati; peraltro questo loro riconoscimento è anche in linea con le scoperte più recenti della neuropsicologia a proposito dei neuroni a specchio,





per le quali «quando guardiamo qualcuno eseguire un certo compito, si attivano le stesse aree del cervello come se noi stessi stessi eseguendo quel compito» (cit. p. 109). Ma accanto a questi aspetti, gli studenti al contrario segnalano di non sentire di aver imparato molto in classe dai loro insegnanti e dal materiale del corso, in modo analogo cioè a quanto succede nelle scuole tradizionali. Gli studenti inoltre, indicano che i modelli astratti sono per loro difficili da comprendere. Gli insegnanti invece, è come se considerassero tali modelli internamente coerenti e logici e automaticamente perciò comprensibili dagli studenti. Tali modelli, in vero, sono astrazioni dalla realtà e gli studenti hanno difficoltà a comprenderli, soprattutto se non sono esplicitate le applicazioni pratiche e la conoscenza procedurale che a tali modelli si riconducono. Un ulteriore aspetto interessante è quello relativo al progredire del novizio, perché le sue abilità e competenze si rilevano a livello di *agency*, della comprensione degli aspetti critici del compito, dello scopo del lavoro, della prestazione specifica, della postura del corpo, dell'uso dei concetti e della fiducia in se stessi. Gli studenti inoltre appaiono sviluppare un'identità di lavoratore del cantiere che include responsabilità e competenza di base nel lavoro. Un ultimo aspetto si riferisce al rispetto delle regole da parte dei novizi, in particolare di quelle che sono definite regole di *scaffolding*, vale a dire di supporto fornite dall'insegnante (o dal lavoratore esperto) proprio per sostenerne l'acquisizione; all'inizio tali regole sono tutte rispettate, poi con il progredire del percorso, alcune di esse sono violate sistematicamente. Ciò rimanda al fatto che alcune di loro sono riconosciute come non necessarie e non importanti in base a quella che viene definita «conoscenza negativa» (Minsky 1997); lo sviluppo di questo genere di competenza è – secondo gli autori – di tipo generale: ciò mette in questione gli esiti di molte ricerche che sottolineano invece la specificità di dominio e il basso livello di trasferibilità; come si vede, materia di dibattito e di studi molto attuale e quasi inesauribile.

Un altro studio si riferisce alle modalità innovative per la valutazione di partnership fra industrie e scuole pubbliche realizzate in Germania nel sistema duale. Lo scopo del contributo è quello di mettere in luce che «usando specifici strumenti di valutazione, si migliora la collaborazione fra scuola e lavoro per arrivare a una sostanziale collaborazione che vada oltre la mera coesistenza fra imprese e scuole» (Deitmer e Heinemann, p. 137). A fronte di riforme (1996, Lernfelder, arene di apprendimento) che hanno avuto l'obiettivo di introdurre nuovi curricula per integrare la cooperazione a livello locale fra scuole e aziende, il ruolo della

valutazione diventa cruciale per sostenere tale collaborazione e per riconoscerne il prodotto. Ciò richiede, secondo gli autori, una specifica indagine relativa al grado di integrazione fra la conoscenza teorica e conoscenza basata sul lavoro (p. 137); «poiché – continuano gli autori – queste reti attraversano tipicamente i confini organizzativi e coinvolgono molti attori differenti, essi non possono essere valutati usando strumenti che sono centrati su prospettive teoriche relative al singolo, insegnante o allievo» (cit. p. 138). Gli strumenti che sono proposti sono di tipo autovalutativo, che si erano rilevati in studi precedenti molto promettenti per le potenzialità di sostenere l'apprendimento, tanto dei singoli che della comunità. I due strumenti sono l'Empowerment Evaluation (EE) e il SEVALAG (quest'ultimo in tedesco, la cui sigla vuol dire autovalutazione dei compiti di lavoro e di apprendimento); rimandiamo al testo per comprendere i criteri che ne sono a fondamento e le loro modalità applicative, qui interessa mettere in luce gli esiti applicativi. Un effetto di questa autovalutazione è che i partner hanno riconosciuto la possibilità di migliorare il lavoro realizzato e si sono intuite le diverse prospettive dei partner generate da ciascuno di loro; la mancata partecipazione, problema frequente nelle rilevazioni di tipo valutativo, è stata evitata e per di più il non dar luogo a valutazioni in senso individuale e tradizionale, ma discutere collettivamente le diverse risposte ha consentito di far assumere a ciascuno una funzione valutativa. Tali strumenti, inoltre, consentono di far riconoscere più facilmente punti di forza e punti di debolezza e di facilitare perciò i processi di adattamento; in sintesi, una valutazione così condotta permette di monitorare i processi di apprendimento e di lavoro e di supportare la collaborazione fra i diversi attori.

Un'ultima questione riguarda lo sviluppo dell'imprenditorialità in un processo di successione in un'azienda familiare di tipo tradizionale. L'apprendistato condotto da coloro che si apprestavano a succedere nella proprietà e nel ruolo imprenditoriale è stato realizzato con una combinazione di aspetti pratici e teorici sulla base del principio di integrazione fra i due tipi e di soluzioni di problemi in situazioni di lavoro autentiche. Gli esiti di questi studi mostrano che la conoscenza acquisita dagli imprenditori durante il processo di successione è di tipo trasformativo e non riproduttivo; durante il corso la conoscenza tacita e le abilità necessarie alle attività imprenditoriali si trasformano in teorie personali; tali teorie e i loro impliciti presupposti, inoltre, sulla base del processo di successione e della competenza negoziata sono soggette a ulteriori cambiamenti, anche sul piano dell'identità. La percezio-



ne di efficacia dell'apprendistato da parte dell'allievo aspirante imprenditore è probabilmente esito della possibilità di risolvere problemi autentici dell'azienda familiare sulla base di riflessioni teoriche condotte in classe collettivamente; in tal modo poi, sono messi insieme sia le competenze e le conoscenze apprese nel contesto formativo, sia le idee che provengono dal loro particolare contesto educativo: tutto ciò rafforza la fiducia in se stesso di cui l'aspirante imprenditore ha bisogno per affrontare le sfide che gli propone il nuovo ruolo. Il saggio presenta molti altri aspetti interessanti, relativi per esempio alla differenza che si rileva negli allievi di età diversa che devono affrontare il passaggio di successione e di proprietà, alla specificità delle competenze imprenditoriali necessarie nei diversi campi imprenditoriali, alle differenti opportunità di apprendimento a cui si va incontro e così via.

Il testo, come si è tentato di mostrare, è molto ricco di spunti e induce a prendere in carico molti e diversi aspetti che sono implicati nell'affrontare un diverso rapporto fra mondo della scuola e della formazione da un lato e mondo del lavoro dall'altro; dispiace prendere atto che l'eco di questo dibattito purtroppo in Italia sia molto affievolito malgrado la rilevanza di tali temi.

### Riferimenti bibliografici

- Minsky M. (1997), *Negative expertise*, in P.J. Feltoich, K.M. Ford & R.R. Hoffman (eds), *Expertise in context* (pp. 515-521), Menlo Park, The MIT Press.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tynjala P., Valimaa J. & Boulton-Lewis G. (eds) (2006), *Higher education and working life: collaboration, confrontations and challenges*, Amsterdam, Elsevier.
- Tuomi-Grohn T & Engeström Y. (eds) (2003), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary crossing*, Amsterdam, Pergamon.