

# RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM  
ANNO LVI • SETTEMBRE/DICEMBRE 2018

DOSSIER  
TEMPI E SPAZI PER EDUCARE

2018/3  
RSE

#### **COMITATO DI DIREZIONE**

PINA DEL CORE  
MARCELLA FARINA  
MARIA ANTONIA CHINELLO  
GRAZIA LOPARCO  
ELENA MASSIMI  
MARIA SPÓLNİK

#### **COMITATO SCIENTIFICO**

JOAQUIM AZEVEDO (PORTUGAL)  
GIORGIO CHIOSSO (ITALIA)  
JENNIFER NEDELSKY (CANADA)  
MARIAN NOWAK (POLAND)  
JUAN CARLOS TORRE (ESPAÑA)  
BRITT-MARI BARTH (FRANCE)  
MICHELE PELLERREY (ITALIA)  
MARIA POTOKAROVÁ (SLOVAKIA)

#### **COMITATO DI REDAZIONE**

ELIANE ANSCHAU PETRI  
CETTINA CACCIATO INSILLA  
PIERA CAVAGLIÀ  
HIANG-CHU AUSILIA CHANG  
MARIA ANTONIA CHINELLO  
SYLWIA CIEŻKOWSKA  
PINA DEL CORE  
ALBERTINE ILUNGA NKULU  
MARCELLA FARINA  
KARLA M. FIGUEROA EGUIGUREMS  
MARIA KO HA FONG  
RACHELE LANFRANCHI  
GRAZIA LOPARCO  
ELENA MASSIMI  
ANTONELLA MENEGHETTI  
ENRICA OTTONE  
MICHAELA PITTEROVÀ  
PIERA RUFFINATTO  
MARTHA SÉIDE  
ROSANGELA SIBOLDI  
ALESSANDRA SMERILLI  
MARIA TERESA SPIGA  
MARIA SPÓLNİK  
MILENA STEVANI

#### **DIRETTORE RESPONSABILE**

MARIA ANTONIA CHINELLO

#### **COORDINATORE SCIENTIFICO**

MARCELLA FARINA

#### **SEGRETARIA DI REDAZIONE**

RACHELE LANFRANCHI

## **RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE  
EDITA DALLA PONTIFICIA  
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
"AUXILIUM" DI ROMA

#### **DIREZIONE**

Via Cremolino 141  
00166 Roma

Tel. 06.6157201  
Fax 06.615720248

E-mail  
rivista@pfse-auxilium.org  
coordinatore.rse@pfse-auxilium.org

Sito internet  
<http://rivista.pfse-auxilium.org/>

#### **Informativa GDPR 2016/679**

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, accesso, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.



ASSOCIATA  
ALLA UNIONE STAMPA  
PERIODICA  
ITALIANA

Aut. Tribunale di Roma  
31.01.1979 n. 17526

Progetto grafico impaginazione  
e stampa  
EMMECIPI SRL

ISSN 0393-3849

# RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

---

ANNO LVI NUMERO 3 • SETTEMBRE/DICEMBRE 2018

*Poste Italiane Spa*  
*Sped. in abb. postale d.l. 353/2003*  
*(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2 e 3, C/RM/04/2014*

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM



## DOSSIER

**TEMPI E SPAZI DELL'EDUCARE**

Times and places for educating

**Introduzione al Dossier**

Introduction to the Dossier

*Martha Séide*

314-316

**In cammino oltre la competenza**

Beyond competence

*Giorgio Chiosso*

317-329

**Il futuro della rete: educazione  
e cittadinanza digitale**

The future of the network: education and digital citizenship

*Pier Cesare Rivoltella*

330-339

**Education à la participation civile par les droits  
de l'homme et la recherche du bien commun**

Education to civil participation reflecting on human rights and the search for the common good

*Philippe Richard*

340-356

**Il recupero della categoria temporale  
in educazione: una considerazione pedagogica  
a partire da una riflessione  
di J. Domènech Francesch**Recovery of the temporal category in education:  
a pedagogical consideration starting  
from a reflection by J. Domènech Francesch*Theodora Alloumbe - Piera Ruffinatto*

357-373

**Discernere per vivere bene il proprio tempo.  
Proposta educativa alla luce degli  
orientamenti pastorali di papa Francesco**

Discerning how to live in your time well.

Educational proposal in the light of the pastoral guidelines of papa Francesco <i>Martha Séide</i>	374-391
---	---------

---

## SISTEMA PREVENTIVO OGGI

### **Giovanni Battista Montini - Paolo VI e la Famiglia Salesiana.**

#### **Scommessa sulle risorse della pedagogia salesiana**

John Baptist Montini - Paul VI and the Salesian Family. Confidence in the resourcefulness of salesian pedagogy

<i>Rachele Lanfranchi</i>	394-412
---------------------------	---------

---

## ALTRI STUDI

### **Co-costruttori di una nuova creazione: la pedagogia nella prevenzione del disagio dei presbiteri di area Sud Americana**

Co-builders of a new creation: research for pedagogical motives in an institutional intervention for the prevention of disability in priests/religious

<i>Elvira Lozupone</i>	414-435
------------------------	---------

---

## ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Recensioni e segnalazioni	438-465
Libri ricevuti	466-467
Indice dell'annata 2018	470-478
Norme per i collaboratori della Rivista	480-481

---

# RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

---

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

**DOSSIER**  
**TEMPI E SPAZI DELL'EDUCARE**

---

**RSE**

# IN CAMMINO OLTRE LA COMPETENZA

BEYOND COMPETENCE

GIORGIO CHIOSSO<sup>1</sup>

## 1. La revisione del *survival kit*

Gli scenari della formazione e delle politiche scolastiche europee disegnati tra gli anni '80 e '90 sono da tempo sottoposti a un cauto e graduale, ma sostanziale, ripensamento. La prospettiva cosiddetta del *survival kit* (e cioè, secondo la definizione a suo tempo data da alcuni studiosi, un «paniere di conoscenze necessarie per la sopravvivenza», composto da quanto i giovani in uscita dall'istruzione obbligatoria avrebbero dovuto possedere per essere in grado di svolgere un ruolo attivo nella vita sociale e nel mondo produttivo) è rivista alla luce di nuove esigenze e preoccupazioni riguardanti il futuro delle società del Vecchio Continente. L'idea del *survival kit* rientrava, accanto a molte altre proposte, all'interno di un'azione politica ad ampio spettro finalizzata a rinnovare le pratiche scolastiche e formative europee ritenute troppo statiche e obsolete rispetto alle accelerazioni della vita sociale ed economica. Tale intento si proponeva di ridimensionare la centralità delle discipline

nella gestione del sapere scolastico e di sviluppare indicatori riferiti a una nozione che cominciò allora a comparire nel linguaggio scolastico e della formazione: la competenza.

Nuovi interrogativi affollarono gli studi impegnati su queste frontiere, sempre meno dovuti a filosofi, politici, pedagogisti e psicologi e sempre più a economisti, sociologi, statistici, esperti di valutazione. I due principali erano così formulati: come formare il capitale umano in modo che quanto appreso non fosse rapidamente disperso? Come potenziare, anche oltre la scuola, una formazione professionale coerente con le sfide della competizione globale?

Interrogativi posti, a loro volta, sotto un triplice ombrello, della compatibilità tra costi dell'istruzione e ritorni economici, tra qualità dell'istruzione e dispersione scolastica, tra formazione in età evolutiva e formazione in età adulta. Entrarono sulla scena dell'istruzione le proposte del movimento detto *School Effectiveness Research*<sup>2</sup> e vennero predisposte le prime ampie valutazioni di sistema che coinvolsero

## RIASSUNTO

Il saggio si articola in tre parti. Nella prima si esaminano alcuni documenti internazionali sull'educazione e le politiche scolastiche nei quali si intravede maggiore attenzione alle caratteristiche proprie delle persone rispetto agli orientamenti marcatamente cognitivo-funzionalistici dei decenni precedenti. Si esaminano, quindi, alcuni tra i cambiamenti socio-culturali in corso rispetto a cui non è possibile immaginare semplicistiche soluzioni all'insegna della nostalgia del passato. Infine, nella parte conclusiva si sottolinea la centralità di un approccio "generativo" all'educazione dei giovani affidato a figure adulte autorevoli che anziché proporsi come modelli siano capaci di testimonianza umana coerente.

### Parole chiave

Documenti internazionali sull'educazione, OCSE, cambiamenti socio-culturali contemporanei, pedagogia generativa, adulti autorevoli.

## SUMMARY

This article is divided in several parts. In the first one examines some international documents on education and scholastic policies in which greater attention is paid to people's own characteristics than to the markedly cognitive-functional orientations of previous decades. In this light, some of the socio-cultural changes underway are examined, realizing it is not possible to imagine simplistic solutions characterized by nostalgia. Finally, in

the concluding part, there is an emphasis on the centrality of a "generative" approach to the education of young people entrusted to adults seen, not only as models, but as authoritative figures who are capable of being consistent human witness.

### Key words

International Documents on Education, OCSE, contemporary social cultural changes, generative pedagogy, authoritative adult figures.

## RESUMEN

El ensayo se articula en tres partes. En la primera, se examinan algunos documentos internacionales sobre la educación y las políticas educativas y escolares en los que se presta mayor atención a las características propias de las personas que a las marcadas orientaciones cognitivo-funcionalistas de décadas anteriores. Por lo tanto, se examinan algunos de los cambios socioculturales en curso, respecto a los cuales no es posible imaginar soluciones simplistas caracterizadas por la nostalgia del pasado. Por último, en la parte final, se enfatiza la centralidad de un enfoque "generativo" para la educación de los jóvenes confiados a figuras adultas autorizadas que, en lugar de proponerse como modelos, sean capaces de un testimonio humano coerente.

### Palabras clave

Documentos internacionales sobre educación, OCSE, cambios socio-culturales contemporáneos, pedagogía generativa, adultos con autoridad moral.

inizialmente una trentina di Paesi,<sup>3</sup> il cui impatto sui sistemi scolastici occidentali fu subito di peso rilevante. Nel linguaggio della formazione entrarono a vele spiegate nuove parole chiave come efficacia, efficienza, produttività, risultati, verifiche, comparazioni e, regina su tutte, competenza. Norberto Bottani - che delle vicende qui sobriamente richiamate è stato diretto testimone ed ha reso puntuale memoria in vari scritti - ha parlato del passaggio dagli obiettivi disciplinari alla logica delle competenze come di un vero e proprio «tsunami scolastico».<sup>4</sup> Dopo secoli di scuola centrata sulle conoscenze e la faticosa conquista tra Otto e Novecento del rispetto dei tempi di sviluppo degli allievi, dei loro interessi e delle loro motivazioni, il baricentro si spostava sulla necessità che la scuola diventasse la palestra del sapere applicato e rendesse conto primariamente non più solo al sistema politico (in termini di coerenza rispetto ai valori ispiratori), ma anche - e forse soprattutto - a quello economico (in termini di funzionalità efficace).

Questo obiettivo fu fortemente sottolineato dal Parlamento e dal Consiglio europeo con la notissima raccomandazione del 18 dicembre 2006.<sup>5</sup> Secondo questo autorevole documento a conclusione dell'istruzione e formazione iniziale i giovani dovevano aver maturato una serie di competenze tali da prepararli alla vita adulta, mantenute e aggiornate nel contesto dell'apprendimento permanente. Insomma, il *survival kit* di cui si è detto all'inizio.

## 2. Global competence, Soft Skills e Early Childhood

Da qualche tempo emergono segnali che, senza beninteso negarlo, rettificano lo scenario che abbiamo tentato di riassumere nelle sue linee essenziali, ma apportandovi alcuni interessanti correttivi. Porterò tre esempi a sostegno della mia tesi.

Negli ambienti di Pisa, per esempio, la nozione di competenza viene interpretata in forma più ampia rispetto a quella originariamente legata agli apprendimenti (lingua, matematica, scienze). Si parla ormai di *global competence*. Essa (che per la prima volta sarà testata dal programma Pisa nel 2018) viene descritta da Andreas Schleicher come «un obiettivo di apprendimento permanente multidimensionale. Le persone competenti a livello globale possono esaminare questioni locali, globali e interculturali, comprendere e apprezzare diverse prospettive e visioni del mondo, interagire con successo e rispetto con gli altri e intraprendere azioni responsabili verso la sostenibilità e il benessere collettivo».<sup>6</sup> Parlare di *global competence* significa confrontarsi con quattro principali obiettivi concepiti tra loro in forma interattiva:

- esaminare le questioni di importanza locale, globale e culturale e cioè saper svolgere un ragionamento critico ogni volta che ci si confronta su un problema globale;
- comprendere e apprezzare le prospettive e le visioni del mondo degli altri in modo da abituarsi a considerare i problemi globali da più punti di vista;

- impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci tra culture diverse;
- agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile.

I dati raccolti dalla rilevazione di Pisa 2018 secondo Schleicher offriranno «un'opportunità tangibile per fornire alla comunità globale i dati necessari per costruire società più pacifiche, eque e sostenibili attraverso l'educazione. Fornirà una panoramica completa degli sforzi dei sistemi educativi per creare ambienti di apprendimento che incoraggino i giovani a comprendersi l'un l'altro e il mondo al di là del loro ambiente immediato e ad agire per costruire comunità coese e sostenibili. Aiuterà i molti insegnanti che lavorano ogni giorno per combattere l'ignoranza, il pregiudizio e l'odio, che sono alla base del disimpegno, della discriminazione e della violenza».<sup>7</sup>

Non sono necessarie molte parole per cogliere il passaggio verso una nozione di competenza dai tratti molto più estesi e complessi di quella originariamente concepita nell'ottica cognitiva e del potenziamento dell'istruzione scolastica.

Una ulteriore e forte raccomandazione a non restringere l'attenzione soltanto sugli apprendimenti e sull'impiego dei test per monitorarli e valutarli viene dal rinnovato interesse per lo sviluppo e il rafforzamento di quei tratti di personalità che possono condizionare la padronanza e la spendibilità del sapere.

A tal riguardo si trovano in letteratura denominazioni diverse come *Non cognitive Skills*, *Soft Skills*, *Character*

*Skills*, *Social and Emotional Skills* che - seppur con sfumature diverse - sono accomunate dall'affermazione che campeggia a grandi caratteri sul sito di James Heckman: «Le abilità cognitive misurabili con i test sono una parte soltanto di ciò che determina il successo nella vita. Le abilità personali - ovvero il carattere proprio di ciascuno - sono ugualmente determinanti per il livello della retribuzione, per l'educazione e la salute e molti altri aspetti rilevanti della vita umana».<sup>8</sup>

Il nome di Heckman, il noto economista premio Nobel, è forse quello più conosciuto al grande pubblico per le sue puntuali ricerche che documentano la scarsa affidabilità predittiva dei test e la rilevanza della componente sociale ed emotiva nei processi di apprendimento e professionali. L'interesse per le abilità sociali ed emotive (ad es. i *Big Five* studiati dagli psicologi della personalità: estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura mentale e successive articolazioni più dettagliate come capacità di darsi obiettivi, perseveranza, ottimismo, gratitudine, intelligenza sociale, curiosità, ecc.)<sup>9</sup> ha tuttavia una lunga storia che coinvolge un gran numero di ricercatori, di studi e ricerche soprattutto a partire dagli anni '80-'90. L'esperienza quotidiana di genitori, insegnanti e degli stessi ragazzi, d'altra parte, dimostra come l'educazione scolastica non implichi frequenti e potenti interazioni tra le persone; le persone non sono solo creature intrinsecamente sociali, ma

anche sperimentano ed esprimono una vasta gamma di emozioni. In altre parole, la maggior parte delle scuole sono luoghi intensamente sociali e intensamente emotivi. I processi che vi si attuano possono avere importanti esiti sul piano non soltanto del successo personale, ma in termini di qualità della vita.

Negli ultimi anni, le caratteristiche socio-emotive sono entrate a far parte delle competenze del nostro secolo perché includono un insieme di comportamenti cruciali sia in rapporto allo sviluppo sociale e sia anche per l'equilibrio personale. È opinione diffusa che dal momento che individui e posti di lavoro stanno diventando sempre più interconnessi, complessi e collaborativi, le caratteristiche socio-emotive diventeranno sempre più importanti. In sede OCSE-CERI è attivo un gruppo di ricerca con il proposito di giungere a una definizione il più condivisa possibile delle *Social and Emotional Skills* sulla base della quale procedere quindi alla loro rilevazione e incidenza.<sup>10</sup>

Il dato più interessante sotto il profilo pedagogico riguarda l'educabilità dei *Big Five*. I tratti di personalità non sono infatti rigidamente prefissati: la ricerca contemporanea, in contrasto con le opinioni popolari, ha dimostrato che essi si sviluppano attraverso l'interazione di fattori personali e ambientali (cioè, l'apprendimento) e mostrano una notevole plasticità, specialmente durante l'infanzia e l'adolescenza. L'apprendimento socio-emotivo, non diversamente da quello finalizzato alle conoscenze e competenze,

può dunque essere orientato e aiutato secondo interventi educativi.

Segnali di più avvertita sensibilità educativa con una specifica attenzione verso i diritti dei più piccoli giunge, infine, da un altro documento dell'Unione Europea, il *Proposal for key principles of a Quality framework for Early Childhood Education and Care* (2014), in traduzione italiana *Un Quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*<sup>11</sup> dedicato al rafforzamento e consolidamento dei servizi dedicati alla prima infanzia (0-6 anni), oggetto anche in Italia di un recente provvedimento legislativo nell'ambito della legge cosiddetta della Buona Scuola. Il documento è stato elaborato sulla base di varie indicazioni, analisi di studi e ricerche sul tema dell'educazione della prima e primissima infanzia, valutazione critica delle politiche e delle "buone" prassi realizzate nei diversi Stati membri, e rappresenta un testo importante perché in grado di orientare le iniziative in corso e future assunte dai diversi Stati in materia di educazione dell'infanzia. Il *Quality Framework* propone 10 principi a forte matrice pedagogica posti a garanzia della qualità della *Early Childhood Education and Care* come, per citarne alcuni, un'immagine di bambino portatore di diritti e protagonista dei propri processi di apprendimento, un educatore/insegnante incoraggiante, che sostiene attivamente le esperienze di apprendimento e socializzazione dei bambini, la partecipazione attiva delle famiglie nel

definire la progettualità educativa del servizio, un approccio olistico che integra cura e educazione favorendo pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun bambino in modo globale. Rispetto a documenti precedenti il *Quality Framework* si distanzia da una visione dei servizi per l'infanzia quale strumento per garantire principalmente le pari opportunità lavorative tra uomini e donne. Risulta inoltre messo in secondo piano il punto di vista economicista, in base al quale gli effetti positivi dei servizi educativi per l'infanzia sugli apprendimenti e sull'inclusione sociale vengono considerati come strumenti per una gestione efficace ed efficiente delle politiche economiche. Nel documento emerge, viceversa, in modo chiaro ed esplicito, la messa al centro del bambino quale soggetto di diritto: un cittadino a tutti gli effetti, cui va garantito il diritto all'educazione. I servizi per l'infanzia, l'impegno per renderne universale l'accessibilità e migliorare la qualità, vengono dunque riconsiderati e affermati all'interno di una cornice.

### 3. Tenere conto delle risorse interiori e relazionali

La ricerca di una definizione più ampia e inclusiva della competenza, la crescente attenzione riservata alla dimensione sociale ed emotiva e il richiamo alla specificità dell'infanzia con la raccomandazione a promuovere la crescita non solo in prospettiva socioassistenziale, ma secondo precisi criteri pedagogici costituiscono altrettanti segnali e inviti, a mio parere, ad accostare i processi edu-

cativi e scolastici a più ampio spettro rispetto al funzionalismo neolibertico che spesso ha schematicamente concepito formazione e scuola in stretto rapporto con le esigenze della competizione economica.

Si direbbe che rispetto ai decenni appena trascorsi stia emergendo in molti ed autorevoli ambienti una preoccupazione non più solo formativa (come attrezzare il produttore-cittadino di capacità pronte all'impiego), ma anche educativa che, senza dimenticare il «mercato», manifesta più attenzione per le dinamiche interne ed esterne delle persone (come formare individui valorizzati per quel che sono e non solo per quel che producono, capaci di costruire comunità solidali). Oltre al profitto si riconosce il diritto al benessere personale e alla capacità di stare-insieme. Non basta ottimizzare il rapporto tra le persone e la realtà produttiva e sociale, appare sempre più evidente che occorre tenere conto delle risorse interiori e relazionali.

Chi viene educato a comprendere le grandi trasformazioni in corso e riesce a trasformarle in risorse per sé ha buone probabilità di trarne beneficio; chi non ci riesce invece si troverà a vivere in una condizione di disagio con il rischio di coltivare pericolose forme di difesa.

I segnali di maggiore attenzione verso la soggettività personale si dispongono all'interno di tre serie di fenomeni ben richiamati dai sociologi, ciascuno dei quali con forti implicanze educative e pedagogiche:

- l'aumento esplosivo delle possibilità di azione ed esperienza;

- l'accelerazione della vita sociale;
- la saturazione dello spazio sociale e simbolico.

È nell'esperienza di tutti che l'innovazione scientifica e tecnologica moltiplica le possibilità di vivere situazioni nuove ancora inesplorate (per esempio la convivenza con una robotica in cerca di legami sempre più stretti con l'umano), di conoscere stili di vita diversi e stabilire relazioni interpersonali più complesse che in passato, di lavorare in forme un tempo impensabili, di godere di un accresciuto tempo libero. Le variazioni così prodotte nella vita comune s'intrecciano, a loro volta, con profondi cambiamenti sul piano valoriale. I parametri etico-sociali ai quali hanno fatto riferimento le generazioni più anziane sembrano al tramonto, emergono valori nuovi o diversi che generano stili di vita personali inediti, nuove forme di vita familiare e sociale, fedi e pratiche religiose anche al di fuori della tradizione, fenomeni spesso legati a una diversa composizione sociale dovuta ai processi migratori.

L'accelerazione della vita in tutti i suoi aspetti, personali e sociali, è forse l'aspetto che incide più in profondità nella creazione anche di nuovi «ritmi di vita» temporali, allentando o, nei casi più radicali, addirittura distruggendo i vecchi equilibri nelle strutture temporali e nel nostro uso personale del tempo. Basta citare, per averne conferma, solo pochi esempi: gli equilibri nel rapporto lavoro/famiglia (con le implicanze sui rapporti tra genitori e figli), le forme della costruzione

delle biografie personali, la gradualità nelle esperienze affettive e sessuali. Si verifica una situazione davvero singolare: mentre la vita media tende ad allungarsi e i tempi della adolescenza e della giovinezza si ampliano (fino all'introduzione di nuove scansioni cronologiche come la «quarta età» o il «giovane adulto») i tempi delle esperienze personali si bruciano celermente in un susseguirsi di emozioni senza fine. Va infine richiamata la saturazione dello spazio sociale e simbolico, effetto emergente dell'enorme crescita di reti relazionali e comunicative che riempiono ogni spazio di silenzio e rivendicano una quantità crescente del nostro tempo. Ne derivano varie conseguenze e, purtroppo, anche alcune distorsioni: la tentazione di far prevalere la virtualità (più facile da gestire) sulla realtà (più faticosa da maneggiare), la spettacolarizzazione della vita quotidiana attraverso la vita dei *social* con un gioco di reciproco narcisismo tra gli attori degli scambi comunicativi, la convinzione che il diritto di esprimere la propria opinione possa prescindere dal riconoscimento della competenza altrui.

Come immaginare l'educazione delle giovani generazioni in questi scenari che, con le parole di Richard Senet,<sup>12</sup> possiamo così riassumere: con quali criteri decidere ciò che è di valore duraturo in una società che si concentra sul momento immediato, come è possibile perseguire obiettivi a lungo termine in una società centrata sul presente, come si possono sostenere le lealtà e gli impegni reciproci in istituzioni che hanno perso

credibilità o vengono continuamente messe in discussione.<sup>13</sup>

#### 4. La tentazione della nostalgia del passato

Bisogna lealmente riconoscere che la prima tentazione di chi è anziano come me è quella di guardare con nostalgia all'educazione del passato quando alcuni parametri pedagogici erano generalmente condivisi qualunque fossero le ideologie di riferimento: il rispetto per il principio di autorità, la centralità educativa degli adulti, l'alleanza tra insegnanti e genitori, un diffuso accordo sulle categorie di bene e di male (e, dunque, su ciò che si poteva o meno fare), la riservatezza sessuale, l'importanza del risparmio e della sobrietà della vita, il valore del giudizio sociale, la pedagogia del buon esempio. Cattolici e marxisti avevano un'idea molto diversa di società e di destino umano, ma concordavano su strategie educative molto simili per formare rispettivamente convinti credenti e militanti leali. C'era insomma un'idea portante di educazione e una «fede» che la ispirava.

Queste categorie che hanno accompagnato la mia fanciullezza e giovinezza (e parzialmente hanno ancora agito sulla generazione di mio figlio) sono ormai andate in pensione. Ciò non significa che abbiano perso il loro valore, semplicemente che, così come erano gestite un tempo, sono oggi praticamente improponibili.

Nel mondo cattolico la rassicurante prospettiva della persona metafisicamente giustificata - che occupa un posto non secondario e non immeri-

tevole nella cultura pedagogica del secolo scorso - in grado di proteggerci dai funzionalismi di qualche decennio fa (sociologismo, naturalismo...) conserva tuttora un immutato valore sul piano dei principi come ha documentato con vigorosa autorevolezza Robert Spaemann nel suo bel libro di qualche anno fa intitolato *Persone*.<sup>14</sup> Ma essa rischia di mostrare la corda se ci limitiamo ad enunciarla e non sappiamo reinterpretarla nella quotidianità e cioè costruirla nella vita corrente giorno per giorno, situazione per situazione, ambiente per ambiente, ragazzo per ragazzo.

Qualsiasi azione educativa si deve infatti misurare con un'idea di introduzione all'età adulta diversa e più dinamica che in passato, nutrita più di liberazione dai vincoli tradizionali che di partecipazione a una identità condivisa. Nei giovani sono assai vivi, ad esempio, il senso di autosufficienza, di libertà, di consapevolezza del proprio valore, il desiderio di essere precocemente indipendenti e una certa insofferenza per le regole adulte.

Nel medesimo tempo adolescenti e giovani di oggi appaiono «fragili e spavaldi», vittime del narcisismo degli adulti, con l'incessante «bisogno di vedere riflessa la propria immagine nello specchio sociale». <sup>15</sup> Spinti sulla strada di un sé invadente, i giovani narciso temono la dipendenza dai legami, ignorano o disprezzano le istituzioni e proprio per questo sono fatalmente destinati alla fragilità dalle frustrazioni e dai limiti inevitabilmente imposti al loro desiderio.

Nuovi ideali di vita plasmano le loro

personalità, veicolati dalle mode, dalla musica, dalle dinamiche socializzanti della rete, in grado di arrivare dove non arrivano più (o vi giungono sbiadite) le forme esplicite dell'educazione. Gli adulti educano questi giovani senza colpa o castigo e spesso li fanno crescere avallando il loro bisogno di successo e di visibilità. In tal modo genitori e insegnanti finiscono per scomparire come modelli adulti e limitano il loro ruolo a quello di semplici compagni di viaggio fin quasi alla rinuncia, in taluni (non rari) casi di qualsiasi atteggiamento che possa in qualche modo produrre frustrazioni o piccole sofferenze.

## 5. Tra funzionalismo e personalizzazione

Il dibattito in corso sul futuro delle politiche della formazione e dell'istruzione può fornire alcuni suggerimenti utili a percepire meno traumaticamente quello che appare a molti una sorta di disorientamento educativo e a trasformarlo in nuove opportunità. Nei documenti internazionali citati all'inizio la persona umana resta pur sempre confinata entro l'orizzonte del capitale umano, ma con un approccio tuttavia più articolato e meno schematico di qualche decennio fa. Non basta migliorare le tecniche di apprendimento in presenza o *online* per migliorare anche la società. Forse il potenziamento cognitivo può concorrere a contenere la concorrenza della Cina e degli Stati Uniti sul piano economico, ma difficilmente è in grado di assicurare anche le qualità etico-sociali delle persone necessarie per vivere in pace.

Un tempo si diceva che l'istruzione non può essere confusa con l'educazione e questa constatazione - anche se la terminologia ha un sapore antico - vale ancora oggi.

La prima indicazione è, dunque, quella di non restare prigionieri dell'ideologia della competenza (accosto la competenza all'ideologia perché la semplificazione dell'apprendimento nell'orizzonte competenziale si è svolta - almeno in Italia - in forme spesso esclusive, negando la possibilità e la utilità di altri approcci metodologico-didattici) per recuperare la dimensione unitaria della persona mediante l'interazione tra le sue diverse e concorrenti dimensioni: intelligenza, emozioni, senso morale, apertura al religioso, corpo.

Contro la visione dell'umano fissata dai canoni razionalistici e neo positivisti - secondo cui la chiarificazione psico sociale dei processi darebbe certezza di esiti virtuosi - emerge dagli orientamenti internazionali una prospettiva più «personalista» che, senza sfuggire del tutto all'impianto funzionalista, riconosce nell'essere umano una miniera di risorse potenziali in grado di governare e cioè dare ordine alla realtà.

Essa non è guidata soltanto dalle strutture sociali ed economiche, ma anche dalla volontà degli uomini. Sempre che, possiamo aggiungere noi, siano aiutati, per usare l'espressione di Romano Guardini, a uscire da sé per scoprire ciò che li circonda, in primo luogo altri uomini. Ma di questo diremo poco più avanti.

Una seconda indicazione sottolinea

l'importanza dell'educazione. I documenti da cui siamo partiti rilanciano una visione alta dell'educazione sia sul piano politico - un'urgenza per i governi e non solo per ragioni economiche - sia sul piano della qualità dei rapporti interpersonali. La scuola non è «inutile» come purtroppo scriteriatamente si sente talvolta dire anche tra gli insegnanti<sup>16</sup> e fenomeni che travagliano i nostri giorni come l'intolleranza xenofoba, le violenze contro le donne, il bullismo scolastico, la ludodipendenza, l'uso di sostanze stupefacenti per citare qualche esempio, non si contrastano soltanto con misure di polizia o con leggi più severe. Medesimo discorso si può fare per la famiglia e per le comunità religiose: c'è bisogno della formazione di coscienze capaci di distinguere il bene dal male e desiderose di compiere il bene.

Non è vero che non serve più l'educazione degli adulti perché, a differenza del passato, in nome della libertà individuale ciascuno si dovrebbe autoformare mediante il concatenarsi delle successive risposte alle situazioni che di volta in volta sperimenta. L'educatore, secondo questa lettura, non sarebbe più colui che orienta e regola le emozioni, ma semplicemente un osservatore che lascia fare e interviene nei casi di emergenza.

L'ottimismo con cui una parte della cultura educativa e pedagogica guarda alla visione nomadica è purtroppo contraddetta dal moltiplicarsi dei casi non solo di fragilità, ma di vero e proprio disagio che si manifestano là dove, per varie ragioni, le cure educative vengono meno. L'ossessione di ol-

trepassare il diritto alla libertà e alla felicità altrui spesso si manifesta in forme astrattamente adultistiche che non tengono conto della realtà, dei suoi vincoli e degli inevitabili obblighi che ne derivano.

La metafora dell'"ospite inquietante" di cui parla Umberto Galimberti non riguarda soltanto il nichilismo dei valori giovanili, ma può essere esteso anche alla presenza di figure educative adulte poco significative o addirittura del tutto assenti. Quale ospite è più inquietante di chi entra nella vita degli altri senza un coinvolgimento personale?

La terza indicazione riguarda il desiderio dei giovani, oggi come ieri, del riconoscimento degli altri, di essere cioè valorizzati e contare per qualcuno. I comportamenti stravaganti e alternativi degli adolescenti ad esempio, sono non infrequentemente il segnale rivolto agli adulti del tipo «ricordati che ci sono anch'io». Per le generazioni precedenti questo avveniva inserendo il progetto individuale in quello collettivo del gruppo di appartenenza. Questa prospettiva appare oggi molto sbiadita e spogliata della sua efficacia simbolica. Resta invece sempre centrale la ricerca del riconoscimento di ciò che si è.<sup>17</sup>

Per rispondere a questa aspettativa non bastano, d'un lato, l'enunciazione dei valori e l'indicazione delle possibili strategie per conseguirli, ma è necessario che ci sia qualcuno che si prenda cura, accompagni nell'ingresso verso la vita, testimoni il suo interesse per noi e sia coerente nella ricerca del bene. I giovani non rifiutano gli adulti, sono spesso gli adulti a

non occuparsi dei giovani. La personalizzazione non è soltanto un'efficace e utile pratica didattica - se così fosse non sarebbe che l'aggiornamento dell'antica individualizzazione - ma è una visione d'insieme del ragazzo e del giovane che ci sta di fronte nella sua complessità di mente, corpo ed emozioni.

Posta in questi termini la personalizzazione dà vita a quella che con una bella ed efficace espressione viene definita la relazione generativa. Riprendo un passo dal volume *La sfida educativa* che mi sembra molto efficace e che merita di essere integralmente citato: «La capacità di fare esperienza è originaria nel soggetto umano, ma deve anche essere attivata. Non è pensabile che l'uomo faccia esperienza della vita da solo, ma deve essere in certo modo *generato all'esperienza*. Solo l'esperienza suscita esperienza e quindi mette l'uomo nella capacità di compierla. Per questo nulla è sostituibile alla forza che un'esperienza ha di comunicarsi e di attivare altri perché questi sia messo in grado di vivere a sua volta la propria vita».<sup>18</sup>

## 6. In cerca dell'educazione umanizzata

Nelle riflessioni precedenti abbiamo messo in rilievo come negli ambienti che orientano le politiche dell'istruzione dei Paesi economicamente più sviluppati - e dell'Europa in particolare - sia in corso il ripensamento di alcune delle strategie definite negli anni '90. Siamo in presenza di una maggiore consapevolezza che i processi educativi si svolgono in una dimensione che oltrepassa i

processi di apprendimento.

In un'Europa percorsa da molteplici tensioni sociali e visioni diverse sul suo futuro, da processi migratori che modificano antichi assetti e pongono nuove ed inedite questioni di convivenza e dal risorgere di esplosioni di violenza a vari livelli, la forza dell'educazione può concorrere ad evitare il disgregarsi particolaristico della vita sociale. Spinti dall'emergenza di deficit educativo - che lucidamente Benedetto XVI aveva anticipato nella sua ben nota lettera alla diocesi di Roma del 2008<sup>19</sup> - i responsabili del governo europeo sembrano aver maturato una nuova sensibilità per ora ancora allo stato iniziale, ma già con una fisionomia abbastanza precisa. Quello che ancora manca e appare solo occasionalmente è un ultimo e decisivo passo ossia il riconoscimento che senza adulti che si fanno carico dell'educazione dei giovani, si rischia di restare a livello di buone intenzioni. Beninteso, spesso si parla a proposito delle politiche scolastiche dei docenti e dell'esigenza di migliorarne la professionalità. È ben viva la consapevolezza che docenti, dirigenti e formatori in genere sono sottoposti a sollecitazioni sempre più forti e in continua evoluzione mentre purtroppo si registra ovunque il declino del prestigio sociale delle professioni educative, scolastiche ed extrascolastiche.<sup>20</sup> La carenza di personale docente, inoltre, rappresenta oggi un problema in numerosi paesi europei. Ci sono, poi, anche segnali interessanti che vanno nella direzione che indicano il proposito di selezionare gli insegnanti

più preparati, competenti e capaci di stabilire buone relazioni.

L'esplicito riconoscimento che la qualità dell'educazione dipende non solo da politiche più efficienti, maggiori stanziamenti di risorse, da programmazioni e valutazioni più sofisticate, ma è strettamente legata alla qualità del rapporto interpersonale - il rapporto che il vero maestro sa stabilire con il discepolo - costituisce nell'efficientismo contemporaneo un passo difficile da compiere. Un passo percepito come troppo lontano da quella ragione dimostrativa che guida i documenti internazionali e che teme di inoltrarsi in territori da lasciare alla discrezione della persona e alla sua volontaria iniziativa.

L'idea del «maestro» appare a molti come un residuo di un passato morto e sepolto, esposta alla superficiale critica, se non proprio all'irriverenza, di chi al maestro preferisce Internet o di chi immagina forme di insegnamento scandite da un rigido e anonimo insieme di procedure preordinate. Eppure, come ha scritto George Steiner, non esiste altra professione che «può risvegliare in un altro essere umano forze e sogni superiori alle proprie e indurre in altri l'amore per quello che amiamo». <sup>21</sup>

È invece proprio la professione magistrale insieme alla cura genitoriale che può assicurare quella «educazione umanizzata» di cui anche i tecnocrati dell'OCSE finalmente avvertono l'esigenza e di cui ha parlato Papa Francesco, tematica ripresa e rilanciata nel recente documento della Congregazione per l'Educazione Cat-

tolica *Educare all'umanesimo solidale*: «Un'educazione umanizzata non si limita a elargire un servizio formativo, ma si occupa dei risultati di esso nel quadro complessivo delle attitudini personali, morali e sociali dei partecipanti al processo educativo; non chiede semplicemente al docente di insegnare e allo studente di apprendere, ma sollecita ciascuno a vivere, studiare e agire, in relazione alle ragioni dell'umanesimo solidale; non progetta spazi di divisione e contrapposizione ma, al contrario, propone luoghi di incontro e confronto per realizzare progetti educativi validi; si tratta di un'educazione - allo stesso tempo - solida e aperta, che rompe i muri dell'esclusività, promuovendo la ricchezza e la diversità dei talenti individuali ed estendendo il perimetro della propria aula in ogni angolo del vissuto sociale nel quale l'educazione può generare solidarietà, condivisione, comunione». <sup>22</sup>

## NOTE

<sup>1</sup> Giorgio Chiosso è professore emerito di Storia della Pedagogia nell'Università di Torino. È autore di numerosi studi sulla cultura pedagogica tra Otto e Novecento e di ricerche approfondite sull'editoria per la scuola e l'educazione. Nel 2013 ha curato, con Ro-

berto Sani, la pubblicazione del *Dizionario biografico dell'Educazione*.

<sup>1</sup> Cf SAMMONS Pam et alii, *Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research*, London, Institute of Education 1995.

<sup>2</sup> Cf OECD, *Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, in <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/pr> ogramme-for-international-student-assessment-pisa2000-list-of-participating-countries-economies.htm (le ricerche sono riprese anche negli anni successivi: 2012, 2015, 2016).

<sup>3</sup> Cf BOTTANI Norberto, *L'istruzione scolastica a un bivio di fronte alla voga travolgente e stravolgente delle competenze*, in RYCHEN Dominique Simone - HERSH SALGANIK Laura, *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano, Franco Angeli 2007.

<sup>4</sup> Cf *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), in <http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>.

<sup>5</sup> SCHLEICHER Andreas, *Educating our youth to care about each other and the world*, in *Education & Skills Today*, in [oecd-educationtoday.blogspot.com/2017/12/educating-our-youth-to](http://oecd-educationtoday.blogspot.com/2017/12/educating-our-youth-to)

<sup>6</sup> L. cit.

<sup>7</sup> Cf <https://heckmanequation.org/> HECKMAN J.J. - RUBINSTEIN Y., *The importance of Noncognitive Skills. Lessons from the GED Testing Program*, in *American Economic Review* (2001)2, 145-149; HECKMAN et alii, *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labour Market Outcome and Social Behavior*, in *Journal of Labour Economics* 24(2006)3, 411-482.

<sup>8</sup> Cf DE FRUYT Filip et al., *Five types of personality continuity in childhood and adolescence*, in *Journal of Personality and Social Psychology*, (2006) 3, 538-552; *Big Five Personality Test. A Free, Scientific Assessment*, in

<https://www.truity.com/test/big-five-personality-test>

<sup>9</sup> Cf OECD, *Skills for Social Progress. The*

*Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, Paris, OECD Publishing 2015, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.

<sup>10</sup> Cf LAZZARI Arianna (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, San Paolo d'Argon, Zeroseiup 2016.

<sup>11</sup> Cf SENNET Richard, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli 1999.

<sup>12</sup> Cf MACCARINI M. Andrea, *On Character Education: Self-Formation and Forms of Life in a Morphogenic Society*, in *Italian Journal of Sociology of Education* (2016)1, 31-55.

<sup>13</sup> Cf SPAEMANN Robert, *Persone. Sulla differenza tra «qualcosa» e «qualcuno»*, Roma-Bari, Laterza 2005.

<sup>14</sup> PIETROPOLLI CHARMET Gustavo, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza 2010, 6.

<sup>15</sup> Cf BAJANI Andrea, *La scuola non serve a niente*, Roma-Bari, Laterza - Repubblica 2014.

<sup>16</sup> Cf LACHANCE Jocelyn, *L'adolescence hypermoderne. Le nouveau rapport au temps des jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval 2012.

<sup>17</sup> COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CEI, *La sfida educativa*, Roma-Bari, Laterza 2009, 11.

<sup>18</sup> *Lettera del Santo Padre Benedetto VI alla Diocesi e alla Città di Roma sul compito urgente dell'educazione* (21/01/2008), in <http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/letters/2008/documents/hf>

<sup>19</sup> EUROPEAN COMMISSION, *Strengthening teaching in Europe*, a cura di Eurydice e CREEL, 2015.

<sup>20</sup> STEINER George, *La lezione dei maestri*, Milano, Garzanti 2013.

<sup>21</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare all'educazione solidale. Per costruire una civiltà dell'amore a 50 anni dalla Populorum Progressio*, Città del Vaticano 2017, n° 10, in [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20170416\\_educare-umanesimo-solidale\\_it.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_it.html)