Siped

Scuola Democrazia Educazione

Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà

a cura di

Simonetta Ulivieri
Luigino Binanti
Salvatore Colazzo
Marco Piccinno

Pensa MultiMedia

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Ulivieri

Comitato scientifico della collana

Roberta Caldin | Università di Bologna
Letizia Caronia | Università di Bologna
Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università di Foggia
Loredana Perla | Università di Bari
Simonetta Polenghi | Università Cattolica "Sacro Cuore" di Milano
Maria Grazia Riva | Università di Milano Bicocca
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università di Salerno
Myriam Southwell | Universidad de Buenos Aires

Comitato di Redazione
Lorenzo Cantatore, *Università di Roma Tre* | Massimiliano Costa, *Università di Venezia* | Catia Giaconi, *Università di Macerata* | Maria Cristina Morandini, *Università di Torino* | Andrea Traverso, *Università di Genova* | Roberto Trinchero, *Università di Torino* | Francesco C. Ugolini, *Università Marconi Roma*

Collana soggetta a peer review

Scuola Democrazia Educazione

Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà

A cura di
Simonetta Ulivieri
Luigino Binanti
Salvatore Colazzo
Marco Piccinno

versione e-book

Pensa MultiMedia

ISBN volume 978-88-6760-547-7

2018 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Saluti
XXI Simonetta Ulivieri
Costruire una nuova democrazia tra conoscenza e solidarietà. Ruolo dell'educazione

Gruppo di lavoro 1
Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia

Introduzione
3 *Trazioni e resistenze di una scuola che cambia*
Pierangelo Barone

Interventi
7 *Per una scuola educativamente ermeneutica*
Riccardo Pagano, Adriana Schiedi
25 *Responsabilità. Quale significato per le nuove generazioni? Il punto di vista di studentesse di Scienze della Formazione Primaria*
Paola Dusi, Antonia De Vita
31 *A proposito di formazione e letteratura. Il caso di Le parole di Jean-Paul Sartre*
Elena Madrussan
37 *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia*
Francesca Antonacci, Monica Guerra
43 *Virtù e felicità: una prospettiva per l'educazione morale*
Chiara D'Alessio
49 *Pensare la dimora. L'esilio come patria della trasformazione*
Emanuela Mancino
55 *La formazione a una società della solidarietà: un'ermeneusi poetica*
Gilberto Scaramuzzo
61 *Disegnare la vita scolastica per abitarla consapevolmente*
M. Benedetta Gambacorti-Passerini, Jole Orsenigo

Relazione finale
69 *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia*
Elena Madrussan

Gruppo 2
Bambini, ragazzi, giovani e modelli di accoglienza

Introduzione

75 *Nuovi modelli interculturali di accoglienza*
Massimiliano Fiorucci, Isabella Loiodice, Davide Zoletto

Interventi

81 *Il ruolo del mediatore interculturale. Una indagine quantitativa nazionale*
Marco Catarci
89 *La parola nella relazione educativa: un progetto di ricerca/formazione nei contesti educativi 0-6 anni*
Clara Silva
99 *Progettare l'accoglienza a scuola tra indoor e outdoor education*
Cristina Birbes
107 *Situare i luoghi dell'accompagnamento educativo: visioni rizomatiche*
Rosanna Cima
113 *Il bello della differenza: accogliere con i percorsi di educazione estetica interculturale*
Marisa Musaio
123 *Dietro l'accoglienza. Il modello della responsabilità interculturale*
Anna Maria Passaseo
129 *Discriminazioni positive per affermare diritti. Il caso del progetto «garantire pari opportunità nella scelta dei percorsi scolastici»*
Silvio Premoli
135 *Quando ad accogliere non è la scuola: il ruolo delle public libraries nei territori di confine*
Elena Zizioli
141 *Un curricolo verticale per l'educazione all'alterità dei giovani. Una sfida educativa tra problemi e prospettive*
Alessio Annino
147 *Il cibo a scuola, un laboratorio pedagogico per l'accoglienza*
Sara Bornatici

Relazione finale

153 *Modelli di accoglienza per bambini, ragazzi e giovani: ricerche a confronto*
Elena Zizioli

Gruppo 3
Nuovi modelli pedagogici e didattici per la formazione in servizio

Introduzione

159 *La formazione docente nella scuola delle competenze*
Giuseppe Elia

Interventi

165 *L'uso della metafora nella formazione degli insegnanti: una prima ricerca esplorativa*
Antonia Cunti
173 *Impegno, responsabilità, condivisione: l'educazione e le sfide dell'etica*
Amelia Broccoli
179 *Accompagnare* "nel" e "con" metodo i professionisti in formazione
Katia Montalbetti
187 *Dal team docente al gruppo di lavoro. Un'esperienza di ricerca-supervisione all'interno di una scuola potenziata*
Cristina Palmieri, Lucia Zannini
195 *Un modello educativo per una didattica al patrimonio della scuola*
Chiara Panciroli
207 *Another brick in the... bridge: analisi formativa delle concezioni degli insegnanti per incidere sulle pratiche*
Luca Agostinetto
213 *La scuola di oggi: una questione di sapere, sapere insegnare, o altro ancora…?*
Micaela Castiglioni
219 *Video-riprese di azioni d'insegnamento e formazione dei docenti*
Maurizio Gentile, Giuseppe Tacconi
225 *Dal pensarsi insegnante all'educazione "viva". La narrazione del sapere personale per la gestione critica della relazione educativa nella formazione professionale degli insegnanti*
Francesco Lo Presti, Alessandra Priore
233 *Stili emotivi dei docenti e teacher education*
Valeria Rossini
243 *Il paradosso di quel che sembra sia impossibile insegnare (agli insegnanti): dal joyful learning alle epistemologie professionali, una interrogazione estetica intorno alla formazione dei docenti*
Antonia Chiara Scardicchio
257 *La formazione degli insegnanti tra progetto di sviluppo individuale e bisogni collettivi: il caso del dottorato di ricerca*
Cristina Lisimberti
263 *Formare insegnanti e genitori alla partecipazione scuola-famiglia*
Paola Zini

Relazione finale
271 *Nuovi modelli pedagogici e didattici per la formazione in servizio*
Luca Agostinetto, Maurizio Gentile

Gruppo 4
La formazione degli insegnanti tra Didattica e Didattiche disciplinari

Introduzione
283 *La formazione degli insegnanti tra Didattica e Didattiche disciplinari*
Berta Martini, Giovanni Moretti

Interventi
289 *Didattica e didattiche disciplinari nella formazione degli insegnanti: alcuni nodi da sciogliere*
Paolina Mulè
297 *Didattica generale e didattiche specialistiche: un'integrazione possibile e necessaria*
Giuliano Franceschini
307 *Il laboratorio del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria come luogo di incontro tra Didattica e Didattiche disciplinari*
Marinella Muscarà
313 *Costretti a fermarsi: il ruolo della poesia nell'educazione a una lentezza riflessiva*
Martino Negri
319 *La mediazione didattica della semiotica di C.S. Peirce*
Laura Sara Agrati

Relazione finale
333 *Formarsi ad arte: riflessioni su percorsi di formazione a contatto con l'arte contemporanea e il design*
Franca Zuccoli

Gruppo 5
Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative

Introduzione

341 *Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative*
Fabio Bocci, Luigi d'Alonzo, Catia Giaconi

Interventi

349 *Profili professionali nel sistema scolastico italiano e competenze di governance nella prospettiva inclusiva*
Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo
355 *Raccontare il proprio talento, potenziare il proprio futuro*
Barbara De Angelis
367 *Educazione inclusiva per la primissima e prima infanzia*
Elena Malaguti
377 *La Pedagogia Speciale per la formazione del docente curricolare inclusivo: dati di ricerca*
Patrizia Sandri
387 *Specializzare al sostegno in un processo di qualità*
Tamara Zappaterra
399 *Servizi per gli studenti con disabilità in America Latina. Prospettive inclusive in ambito universitario*
Alessia Cinotti
407 *I Piani Didattici Personalizzati: le percezioni degli studenti con DSA*
Roberto Dainese
413 *Le pratiche inclusive tra innovazione e tradizione. Indagine sui Piani annuali per l'Inclusività in Emilia Romagna*
Valeria Friso
421 *Promuovere la progettualità educativa nelle situazioni di crisi: il ruolo della scuola*
Simona Gatto
429 *Quale modello pedagogico e culturale per l'inclusione? L'insegnante regista e mediatore di processi inclusivi tra progettazione e tecnologie*
Valentina Pennazio
439 *In-book e libri in simboli: la lettura condivisa come pratica inclusiva nello 0-6*
Moira Sannipoli
447 *Il ruolo del P.E.I. a 25 anni dalla sua istituzione. Un'indagine nelle Scuole toscane*
Donatella Fantozzi
455 *Aspetti affettivi e relazionali della professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno*
Tommaso Fratini
461 *Inclusione e apprendimento: riflessioni emerse da una ricerca Evidence-Based*
Luisa Zinant

Relazione finale

471 *Conclusione dei lavori del Gruppo "Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative"*
Tamara Zappaterra

Gruppo 6
Maestri e professori, maestre e professoresse nella storia d'Italia

Introduzione

479 *Maestri e professori, maestre e professoresse nella storia d'Italia*
Anna Ascenzi, Maria Cristina Morandini

Interventi

483 *Donne e alfabetizzazione: la vocazione pedagogica di una maestra rurale degli anni Venti*
Francesca Borruso
491 *Voci di maestre durante gli anni della prima guerra mondiale*
Paola Dal Toso
497 *Facta, non verba.* Salvatore Raccuglia, maestro ed ispettore scolastico nell'Italia unita
Caterina Sindoni
505 *Il "bagaglio" di un maestro nel primo Novecento in Italia meridionale. Cultura pedagogica e pratica professionale nell'esperienza di Giuseppe Ialenti in Molise*
Michela D'Alessio
511 *Maria Pasqui Marchetti (1880-1955). Lo spirito agente alla Montesca*
Dario De Salvo
517 *La storia d'Italia fuori dall'Italia*
Maura Di Giacinto
525 *Il periodico L'Università italiana e il dibattito sullo stato giuridico ed economico dei professori universitari nel secondo dopoguerra (1946-1948)*
Luigiaurelio Pomante
533 *Franco Salvo maestro di democrazia nella Sicilia del secondo dopoguerra*
Livia Romano

Relazione finale

541 *Maestri e professori, maestre e professoresse nella storia d'Italia. Sintesi del confronto nel gruppo*
Gabriella Armenise

Gruppo 7
Affetti e inconscio nella relazione educativa

Introduzione

545 *Inconscio e affetti nella relazione educativa. Il problema del transfert*
Maurizio Fabbri
553 *Affettività e paradigma formativo*
Emiliana Mannese

Interventi

559 *Dalla logofilia educativa alla riscoperta della sorgente formativa*
Elsa Maria Bruni
565 *Riconoscersi e rispecchiarsi: intersoggettività, corpo ed emozioni nella relazione tra adulti e bambini nei primi anni di vita*
Elena Mignosi
573 *Appunti intorno alla formatività degli affetti*
Maria Grazia Lombardi
579 *Star bene educando al nido: un'indagine esplorativa sul benessere lavorativo di educatori nella fascia 0-3 anni*
Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni
601 *Riflessioni sul rapporto intergenerazionale: dal conflitto alla complicità educativa ed emotiva*
Claudia Secci
611 *Il "doppio" nella relazione educativa*
Alessandro Versace
617 *La relazione educativa "affettiva": ripensare il rapporto tra scuola e famiglia*
Maria Vinciguerra

Relazione finale

625 *L'inconscio pedagogico*
Mimmo Pesare

Gruppo 8
Coping e learning nella scuola primaria e secondaria

Introduzione

631 *Coping e learning nella prospettiva di una educazione informata da evidenze*
Giovanni Bonaiuti

Interventi

635 *Docere: le rappresentazioni del docente-discente e la formazione iniziale*
Manuela Gallerani
641 *Coping e Processi di capacitazione a scuola*
Demetrio Ria
653 *Il vero, il bene e il bello: le immagini come occasione di apprendimento significativo*
Emanuela Fiorentino

Relazione finale

663 *Coping e learning per la gestione dei conflitti nelle dinamiche di classe*
Lorena Milani

Gruppo 9
Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il "pedagogista" per la scuola

Introduzione

669 *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il "pedagogista" per la scuola*
Silvana Calaprice
673 *Riconoscere competenze nel dialogo fra università e terzo settore*
Giuseppe Annacontini

Interventi

677 *Il pedagogista per la scuola: competenze di ricerca per la consulenza educativa*
Enricomaria Corbi, Pascal Perillo
687 *Il dialogo, la relazione: il ruolo del pedagogista nella scuola*
Mirca Benetton
697 *Il tirocinio nell'alternanza scuola-lavoro e nella logica del partenariato stabile con strutture ospitanti: il ruolo delle figure di raccordo e dei tutor accoglienti*
Antonella Nuzzaci
713 *Not Education, Employment or Training (Neet): quale ruolo per il pedagogista?*
Karin Bagnato
719 *Responsabilità e Cura nell' agire professionale*
Fabiana Quatrano
727 *Progettazione pedagogica e scuole. Generational agreement, "learning and human grids"*
Alessandra Vischi
733 *L'educatore ambientale: un professionista educativo per il futuro*
Gabriella Calvano

739 *Le professioni educative alla luce del Disegno di Legge N. 2443. Una prima ricognizione empirica in Campania*
Maria Chiara Castaldi

Relazione finale
747 *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il pedagogista per la scuola. Relazione conclusiva dei lavori del gruppo*
Pascal Perillo

Gruppo 10
Nuove tecnologie e processi inclusivi

Introduzione
755 *Le nuove tecnologie per l'inclusione. La progettazione per la valorizzazione delle differenze a scuola*
Stefania Pinnelli
765 *Nuove tecnologie, processi inclusivi e supporto ai processi di insegnamento/apprendimento*
Maria Ranieri

Interventi
769 *Letteratura per l'infanzia e flipped classroom: la formazione dei futuri docenti*
Alessandra La Marca
779 *La professionalità dell'insegnante inclusivo tra formazione e aggiornamento: una ricerca sull'uso delle tecnologie tra i corsisti TFA*
Elena Pacetti, Manuela Fabbri
791 *Digitods e touch screen tra contesto formale e informale*
Maria Annarumma
805 *Potenzialità e limiti dei social network come strumenti di inclusione sociale per le persone con disabilità*
Stefania Manca
Relazione finale
813 *Tecnologie educative tra inclusione e design*
Andrea Mangiatordi

Gruppo 11
La formazione di genere a scuola
come nuovo modello educativo/relazionale tra i sessi

Introduzione

819 *Il ruolo delle discipline nell'educazione al genere*
Anna Grazia Lopez
827 *Valore del femminile e cultura delle differenze*
Stefania Ulivieri Stiozzi

Interventi

829 *Scuola ed educazione nel pensiero di Jane Roland Martin*
Giuseppina D'Addelfio
837 *Formazione e parità di genere nella prospettiva della cittadinanza economica*
Monica Parricchi
847 *Genere e formazione. Una ricerca-azione nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*
Francesca Dello Preite
855 *Differenza di genere e formazione scolastica. Nuove prospettive per studenti e studentesse*
Valentina Guerrini
863 *L'educazione di genere nell'istituzione universitaria: dalla richiesta di uguaglianza alla accettazione della complessità*
Alessandra Romano

Relazione finale

873 *La formazione di genere a scuola come nuovo modello educativo/relazionale tra i sessi*
Monica Parricchi

Gruppo 12
Scuola e nuove povertà. Politiche di contrasto a dispersione e abbandoni

Introduzione

879 *Scuola e nuove povertà. Politiche di contrasto a dispersione e abbandoni*
Fabrizio M. Sirignano, Maria Tomarchio

Interventi

883 *Prevenire l'abbandono scolastico con la didattica per competenze: un progetto evidence based*
Federico Batini

891 *L'agio scolastico dei minori stranieri non accompagnati. Un'analisi del CPIA Palermo 1*
Giuseppe Burgio

897 *"Dopo il terremoto, con lo zaino in spalla": l'educazione e il Progetto "Velino for Children" ad Amatrice*
Alessandro Vaccarelli

905 *Famiglie immigrate in città. Individuazione di buone pratiche per l'integrazione sociale delle famiglie immigrate a partire dal contesto scolastico*
Alessia Bartolini

913 *Cultura della formazione e nuovi volti della povertà. Il potenziale strategico e d'intervento di una scuola aperta*
Gabriella D'Aprile, Viviana La Rosa

921 *Minori stranieri non accompagnati a Roma: la riorganizzazione del sistema di accoglienza e le implicanze educative*
Carla Roverselli

929 *Pensare la scuola tra crisi e cambiamento: la svolta sociomateriale*
Alessandro Ferrante

Relazione finale

935 *Scuola e nuove povertà. Le tematiche e gli approfondimenti espressi dal gruppo di lavoro*
Fabrizio M. Sirignano, Maria Tomarchio

Gruppo 13
Scuola e lavoro: nuovi modelli per l'alternanza

Introduzione

941 *Overview su VET, ECVET e New Agenda*
Giuditta Alessandrini
947 *Alternanza scuola-lavoro: dispositivo prezioso e …rischioso*
Giuliana Sandrone

Interventi

951 *Alternanza scuola-lavoro: i docenti e la formazione professionale*
Giuseppa Cappuccio
959 *Prima dell'"alternanza": scuola e lavoro a Osimo*
Fabrizio d'Aniello
965 *L'alternanza scuola-lavoro per promuovere competenze. Alcuni nodi per la formazione dei docenti*
Andrea Porcarelli
971 *Oltre l'attuale formazione per l'educazione alla cittadinanza economica*
Luca Refrigeri
979 *L'alternanza formativa come principio pedagogico e metodologia educativa per gli studenti lavoratori. Prospettive pedagogiche e strategie operative*
Andrea Potestio, Fabio Togni
989 *L'alternanza scuola-lavoro tra ricerca e formazione: l'esperienza del Dipartimento di Studi Umanistici di Foggia*
Daniela Dato, Manuela Ladogana
1001 *Il Sistema Duale: anello di congiunzione tra mondo del lavoro e sistema scolastico nazionale*
Alessandra Gargiulo Labriola

Relazione finale

1007 *L'Alternanza Scuola Lavoro per le nuove professionalità e competenze connesse ad Industry 4.0*
Massimiliano Costa

Gruppo 14
Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi ed insegnanti

Introduzione

1013 *Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi e insegnanti*
Davide Capperucci, Cristiano Corsini, Francesco C. Ugolini

Interventi

1023 *"Promuovere dall'interno": un approccio riflessivo e partecipato alla valutazione dei contesti educativi*
Anna Bondioli, Donatella Savio

1029 *La valutazione sommativa e gli stili attributivi: come cambiano le attribuzioni degli alunni in base alle modalità comunicative degli insegnanti*
Davide Parmigiani

1041 *Cause ed effetti degli errori di valutazione degli insegnanti*
Fiorino Tessaro

1051 *Dai rapporti di autovalutazione ai piani di formazione: una possibile analisi dei bisogni formativi inespressi*
Daniela Robasto

Relazione finale

1063 *Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi e insegnanti*
Viviana Vinci

Gruppo 15
La scuola raccontata.
Pratiche autobiografiche e narrazione letteraria e pedagogica

Introduzione

1075 *Sognando un'altra scuola: tra utopia e disincanto*
Anna Antoniazzi

1079 *L'autobiografia nei contesti della formazione*
Raffaella Biagioli

1083 *Le fonti narrative e autobiografiche nella storia dell'educazione*
Lorenzo Cantatore

Interventi

1085 *La scuola attraverso i metodi autobiografici nella ricerca pedagogica e per il lifelong learning*
Gabriella Aleandri

1093 *Scrivere di sé, scrivere di scuola*
Marinella Attinà, Paola Martino
1099 *Elogio di Stardi. La scuola di De Amicis tra racconto, personaggi e 'caratteri'*
Leonardo Acone
1105 *Racconti di scuola nella letteratura per l'infanzia italiana*
Susanna Barsotti
1113 *La metodologia autobiografica come strumento formativo a scuola*
Caterina Benelli
1119 *Letterarietà e poesia, soggettività e autobiografia, nell'etnografia dell'educazione di Audrey Lambart*
Anselmo R. Paolone
1127 *Fantasmi e sogni nella formazione autobiografica di Hayao Miyazaki*
Maria Teresa Trisciuzzi
1133 *L'amore per la scuola e per l'insegnamento di Angela Zucconi. I racconti di una vita*
Silvia Nanni

Relazione finale

1139 *La scuola raccontata. Pratiche autobiografiche e narrazione letteraria e pedagogica*
Caterina Benelli

Gruppo 16
Il corpo come mediatore didattico

Introduzione

1147 *La dimensione corporea nella chinesiologia*
Ferdinando Cereda
1151 *Corpo docente*
Ivano Gamelli

Interventi

1153 *L'Intelligenza metica: tra etica, corpo ed educazione*
Maria Luisa Iavarone, Emanuele Isidori
1163 *Il bambino e la città: libertà di movimento e democrazia nello spazio pubblico*
Antonio Borgogni
1169 *Corpi al lavoro, corpi del lavoro. Educazione e pratiche di disciplinamento nell'Italia liberale*
Silvano Calvetto
1177 *Il corpo nella prospettiva educativa*
Cristiana Simonetti

1187 *Riflessioni educative su corpo, apprendimento e insegnamento: verso una didattica di tipo sistemico*
Sergio Bellantonio
1193 *Embodied cognition e cognizione situata, possibili interazioni*
Silvia Fioretti
1201 *Il corpo come prospettiva di senso nell'agire educativo*
Luca Odini

Relazione finale

1207 *Il corpo come mediatore didattico. Le ragioni e le motivazioni del gruppo*
Silvia Fioretti

III.
A proposito di formazione e letteratura. Il caso di *Le parole* di Jean-Paul Sartre

Elena Madrussan
Università di Torino

1. Una considerazione metodologica preliminare

Nella sua accezione fenomenologica – tutt'altro che estranea, com'è noto, al pensiero e all'opera di Sartre – la problematicità dell'esistenza richiede esercizio e spaesamento, disciplina del pensiero e fecondità immaginativa. Tali criteri sono, peraltro, i medesimi che regolano l'idea di educazione "come critica di se stessa"[1], secondo l'orizzonte decostruttivo di matrice fenomenologico-esistenziale: pensare *contro* l'ovvietà del già-dato significa necessariamente frequentare i luoghi più scomodi e meno rassicuranti che riguardano l'educativo. In tal senso, il processo di conoscenza critica implica due avvertenze fondamentali: in primo luogo, il costante esercizio del sospetto rispetto a qualsiasi struttura normativa dell'esperienza della vita, soprattutto di quelle che vengono avvertite come espressioni naturali ed immediate della propria cultura; in secondo luogo, la "continua presa di distanza dalla centralità autoriflessiva dell'io", dislocandosi in una zona di veglia critica permanente rispetto al rischio di autocompiacimento o di rispecchiamento in una visione del mondo ipostatizzata e feticizzata (Erbetta, 2010, pp. 22-23).

È soprattutto rispetto a quest'ultimo connotato che la letteratura può farsi prezioso strumento di formazione, almeno secondo tre direzioni prevalenti: come esperienza estetica, relativa al sensibile-possibile[2]; come esperienza culturale, di verifica del proprio darsi-forma "in quanto cultura"; come esperienza progettuale, di ri-conoscimento di sé e di ri-cominciamento.

1 A proposito di alcune delle differenti accezioni di "pedagogia critica" si vedano almeno: Borrelli 2004; Cambi 2009 e 2013; Colicchi 2009. Sull'idea di "pedagogia come critica della pedagogia", invece, si veda Erbetta 1994 e 2010.

2 A proposito di estetica e pedagogia si rinvia almeno a: Bertin 1974, Gennari 1994, Dallari 2005, Tognon 2014.

Questi, dunque, i parametri entro i quali si muoverà la nostra ipotesi di analisi de *Le parole*, testo emblematico proprio rispetto a tale triplice direzione pedagogica. Con una ulteriore precisazione, strettamente connessa all'intenzionalità *engagé* del lavoro culturale sartreano: se "scrivere è svelare il mondo e al tempo stesso proporlo come un compito" (Sartre, 1947, p. 96) e se per noi tale compito ha a che vedere con l'azione formativa sulla propria esistenza, allora educare i propri vissuti per poterli meglio "vedere e sentire", significa anche imparare a conoscersi e a ripensare sempre la propria relazione con il mondo. In questo senso, davvero, "ogni opera letteraria è un appello": alla responsabilità dello scrittore *e* del lettore[3].

2. Leggere Le parole: tre esercizi formativi, una testimonianza *engagée*

Noto come *il* testo della scelta radicale, quella in virtù della quale Sartre prendeva le distanze dal suo mondo originario, quello borghese, il romanzo *Les mots* – *Le parole* – fu, però, anche il luogo controverso di molte altre chiavi di lettura. Sartre dichiarò che quello sarebbe stato il suo addio alla letteratura. Per Lejeune è stato il modo per "regolare i conti con un anziano defunto, suo nonno" e per *non* farli con la madre (1980, pp. 164 sgg.). Per molti, quel testo è stato il luogo della certificazione della svolta marxista del suo pensiero. Per Tortolone, in quel romanzo Sartre "ripercorre la duplice frattura della sua vita, l'idea assoluta della giustificazione dell'esistenza nella letteratura, e la rottura di tale orizzonte proprio nel momento in cui si realizzava il suo sogno di scrittore" (1993, p. 191).

Per noi, in ogni caso, diventa lo spazio ermeneutico-letterario di una esemplare testimonianza formativa dove la riflessività *engagée* dell'Autore si fa strumento per la propria torsione autoformativa (Madrussan, 2016). Non soltanto, dunque, la narrazione del proprio vissuto esistenziale, ma – soprattutto – l'allontanamento esplicito, *attraverso* la descrizione, da quel mondo-proprio. Quasi che solo mettere in crisi la propria radice originaria possa valere quale pedagogico banco di prova della propria libertà intellettuale e della propria autonomia esistenziale.

In questa chiave, può essere utile prendere in considerazione tre livelli del discorso, i quali diventano altrettanti *esercizi formativi*: il livello analitico-de-

3 Proprio questo, infatti, è ciò che afferma lo stesso Sartre: "se poi mi si chiede *a che cosa* faccia appello lo scrittore, la risposta è semplice. […] Lo scrittore si appella alla libertà del lettore" (Sartre, 1947, p. 82).

scrittivo; il livello esplorativo-conoscitivo; il livello riflessivo-interrogante (Madrussan, 2012, pp. 81-99). Se essi possono valere, forse, per qualsiasi testo letterario dotato di un orizzonte formativo di senso, nel caso specifico de *Le parole* essi costituiscono una autentica prova di 'pensiero critico'. Infatti, non avendo nulla a che fare con una sequenza cronologico-narrativa, quei livelli fanno valere, nel loro intrecciarsi, differenti posture: da una parte, quella dell'autore nei confronti della sua esistenza e del racconto di essa e, dall'altra parte, quella del lettore nei confronti del testo e della propria stessa esistenza, di cui l'opera stessa si fa pre-testo riflessivo.

Al primo livello, l'*esercizio analitico-descrittivo* è centrato sul vissuto infantile del protagonista, relativo alla condizione sociale borghese. Qui l'educativo agisce implicitamente, in quanto traslazione per identificazione ed imitazione di un modo di essere nel mondo. Un modo, in questo caso, impietosamente messo a nudo da Sartre attraverso due figure pedagogicamente essenziali: la madre – protetta, amata, ma anche dominata sia dal padre sia dal figlio – e il nonno Charles – "il patriarca: rassomigliava tanto al Padreterno che spesso lo si prendeva per lui" (Sartre, 1964, p. 19); "quanto a me, dipendevo da lui per ogni cosa: egli adorava in me la sua generosità" (ivi, p. 20). Senza trascurare la scuola – "consideravo l'insegnamento un legame personale" (ivi, p. 153) – e i libri – "Non sapevo ancora leggere, ma ero abbastanza snob da esigere di possedere libri *miei*" (ivi, p. 34). Il mondo, gli ambienti, gli altri, rintracciano nella descrizione stessa le ragioni implicite del loro mostrarsi. Come se per comprendere la riservatezza borghese fosse necessario violarla, raccontandone i tic e le manie, la comicità involontaria di certa solennità e la trasfigurazione delle proprie incapacità in uno stile distaccato.

Al secondo livello, l'*esercizio esplorativo-conoscitivo*, quegli stessi vissuti misurano la distanza tra l'io attuale e l'io che potenzialmente avrebbe potuto essere. Per cui, ad affermazioni per le quali è stata chiara fin da subito la solidità del suo privilegio sociale – "non conoscevo violenza e odio, mi fu risparmiato quel duro apprendistato che è la gelosia; e la realtà […] la conobbi […] solo attraverso la sua ridente inconsistenza. Contro chi, contro che cosa avrei dovuto rivoltarmi?" (ivi, p. 22) – se ne alternano altre di autentica liberazione – non a caso a scuola – dal giogo di quell'irrealtà rassicurante: "finalmente avevo dei compagni! […] mi purgavo della commedia familiare; lungi dal voler brillare, facevo eco alle risa, ripetevo le parole d'ordine e i frizzi, tacevo, obbedivo, imitavo i gesti dei miei vicini, avevo una sola passione: integrarmi" (ivi, p. 154). Qui l'io impara a conoscersi e a misurare i propri limiti e desideri attraverso l'alterità radicale. Un'alterità ignota, quindi, e per questo portatrice di significati inattesi e di esperienze inedite: gli stessi che rischiarano l'io sotto una luce del tutto nuova.

Al terzo livello, quello dell'*esercizio riflessivo-interrogante*, l'io diventa paradigma dominato dalla progettualità esistenziale matura, quella propria dell'io-narrante, il quale si riconosce e si disconosce *à rebours*. Qui, per esempio, la decisiva figura pedagogica del nonno acquisisce volume e colore attraverso i contorni della sua vecchiaia, carica di una sicura saggezza ma debole in quanto a presa sul reale: "mi guardava correre e saltare, cercava un senno nei miei confusi ragionamenti, e ce lo trovava. Ho riso, poi, di questa pazzia; e me ne dispiace: era il lavoro della morte. Charles combatteva l'angoscia attraverso l'estasi. Ammirava in me l'opera mirabile della terra, per persuadersi che tutto è buono, perfino la nostra fine meschina" (ivi, p. 24). Oppure, ancora, la presa di coscienza – critica ed autocritica – del fatto che se è pur vero che "l'infanzia è conformista" (ivi, p. 156), varrà anche la considerazione per la quale "solo in mezzo ad adulti, ero un adulto in miniatura [...] Vivevo in modo superiore alla mia età, come si vive in modo superiore ai propri mezzi: con zelo, con fatica, dispendiosamente, per le apparenze" (ivi, p. 151).

Tre esercizi ermeneutico-formativi, questi, che, come accennato qui in estrema sintesi, possono costituire altrettante forme dell'impegno a decifrare sé attraverso il proprio passato. Non attraverso la cura e lo scrupolo della memoria fedele, ma grazie al senso che il proprio passato ha potuto acquisire dalla messa in questione radicale del proprio sguardo. Di qui, allora, l'idea di una progettualità esistenziale emancipata dal desiderio di continuità e pronta a dare libera forma alla propria vita.

Così che se, secondo Lejeune, un buon testo autobiografico è quello che sveglia in chi legge il desiderio di dare senso alla propria esistenza e che gli suggerisce i mezzi (1980, p. 175) e se ha dunque ragione Tortolone ad affermare che "attraverso i codici dell'infanzia è effettivamente la sua esperienza di adulto che Sartre mette in questione" (1993, p. 191), *Le parole* può davvero valere come occasione esemplare per il proprio più difficile e più fecondo esercizio autoformativo.

Sicché, in definitiva, questa confessione sul lungo apprendistato della vita, con il suo faticosissimo allontanamento dal proprio mondo, dai suoi luoghi, dagli oggetti che ne hanno rappresentato i simboli e l'essenza, così come dal calore delle proprie affezioni, finisce per configurarsi in quanto autentica autentica "teoria dell'educazione". Una teoria la cui esemplarità è data, certo, dalla testimonianza di un vissuto radicale, ma soprattutto dalla dislocazione da sé come prova pedagogica decisiva, grazie alla quale l'esistenza tutta diventi il luogo irriducibile del proprio farsi responsabilmente forma. Ecco perché se è, forse, vero – persino più oggi che allora – che "la cultura non salva niente né nessuno, non giustifica", è ancor più vero che essa rimane sempre "un pro-

dotto dell'uomo: egli vi si proietta, vi si riconosce; questo specchio critico è il solo ad offrirgli la sua immagine" (Sartre, 1964, p. 175).

Bibliografia

Bertin G.M. (1974). *L'ideale estetico*. Firenze: La Nuova Italia.

Borrelli M. (2004). *Pedagogia critica*. Cosenza: Pellegrini.

Cambi F. (2009). *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*. Roma: Carocci.

Cambi F. (2013). Critica dell'educazione e pedagogia critica. *Paideutika*, Per un'educazione come critica dell'educazione, 17(IX), pp. 19-28.

Colicchi E. (2009). *Per una pedagogia critica*. Roma: Carocci.

Dallari M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Erickson.

Demetrio D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Erbetta A. (1994). *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*. Torino: il Segnalibro.

Erbetta A. (1998). *Educazione ed esistenza*. Torino: il Segnalibro.

Erbetta A. (ed.) (2010). *Decostruire formando. Concetti, pratiche, orizzonti*. Como-Pavia: Ibis.

Fadda R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura*. Milano: FrancoAngeli.

Gennari M. (1994). *L'educazione estetica*. Milano: Bompiani.

Lejeune Ph. (1980). *Je est un autre*. Paris: Seuil.

Madrussan E. (2008). *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*. Torino: Tirrenia Stampatori.

Madrussan E. (2012). *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*. Roma: Anicia.

Madrussan E. (2016). Sartre, intellettuale educatore. In E.M. Bruni (ed.), *Modi dell'educare* (pp. 143-173). Lanciano: Carabba.

Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La* manœuvre *formativa*. Como-Pavia: Ibis.

Ricœur P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 1993).

Sartre J.-P. (1947). *Qu'est-ce-que la letterature?*. Paris: Gallimard (trad. it. *Che cos'è la letteratura?*, Milano, Mondadori, 1990).

Sartre J.-P. (1964). *Les mots*. Paris: Gallimard (trad. it. *Le parole*, Milano, il Saggiatore, 1994).

Tognon G. (2014). *Est-etica: filosofia dell'educare.* Brescia: La Scuola.

Tortolone G.M. (1993). *Invito al pensiero di Sartre*. Milano: Mursia.

Relazione finale

Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia

Elena Madrussan
Università di Torino

I lavori del gruppo, coordinati da Pierangelo Barone, hanno visto emergere e confrontarsi una pluralità di voci e di approcci. Le "nuove ermeneutiche" del titolo, infatti, hanno lasciato spazio alla esplorazione sia di alcuni temi tradizionalmente cari alla riflessione pedagogica, sia di certe zone liminari che ne hanno costituito l'orizzonte: da un'intersoggettività attenta al senso delle parole alle più ampie ipotesi teorico-pedagogiche di risemantizzazione del soggetto, soprattutto rispetto ai suoi ruoli e alle sue funzioni educative; dalle frequentazioni dell'esperienza poetica, immaginativa, letteraria alla riconquista della dimensione etica, sia essa in direzione di verità sia essa in direzione di spaesamento. Questioni comunque lette quali cifre di una ricerca ermeneutica che non può che riconoscersi nella alterità e nel frammento, ancor più in quanto legate alla problematicità e alla delicatezza della "scuola che cambia".

È proprio alla luce di tale pluralità, quindi, che risulterebbe fuorviante e riduttivo cedere alla tentazione di andare in cerca di un'unità minima comune, in grado di raccordare tra loro tutti i contributi, oppure risolvere la questione abbandonando ad un destino puntiforme e caotico i lavori della sessione, elencandone le singole peculiarità. Di qui l'idea che valga la pena, al contrario, porre al centro dell'attenzione quella linea di confine, interpretativamente decisiva, che consente di disporre gli interventi lungo tre direttrici principali, tra loro distinte ma non prive di richiami reciproci. Così che questo tentativo di riflessione finale possa esser utile per individuare, semmai, i tre prevalenti filoni d'indagine emersi, articolati poi in alcune delle loro possibili ulteriori declinazioni.

In primo luogo, *una questione etica*, costituita dall'urgenza di guardare ai cambiamenti oggi in atto nella scuola proprio attraverso il filtro interpretativo dell'etica. In questo senso, si segnalano in particolare:

– la necessità di un'antropologia etica per la scuola, in grado di interpretare la tensione dell'umano verso la verità, l'incontro, la partecipazione responsabile (Chiara D'Alessio);

- la messa a fuoco di una "responsabilità dell'esserci" intesa come dialettica tra dimora ed esilio, tra lo "stare presso di sé" e il "trovare accoglienza" (Emanuela Mancino);
- l'analisi del lemma "responsabilità" per i ventenni che, studenti universitari oggi, si candidano all'insegnamento. Con particolare attenzione alla concordanza tra cambiamento dei significati attribuiti al termine e cambiamento della rappresentazione identitaria individuale (Paola Dusi).

In secondo luogo, *un'esigenza formativa*, costituita dalla rivendicazione, per la scuola e nella scuola, uno spazio di formatività. Uno spazio, fisico ed interpretativo, non compreso nelle zone di stretta pertinenza dell'apprendimento e della valutazione, interpretato in almeno tre possibili maniere:

- il recupero di una soggettività ermeneuticamente restituita al *ruolo* pedagogico e alle sue funzioni sociali, nella prospettiva di ridefinire costantemente ciò che fa davvero di un insegnante un educatore (Riccardo Pagano e Adriana Schiedi);
- una pratica di solidarietà che cessa di essere principio per diventare "movimento", ossia dinamismo che attinge dal poetico la sua espressività più diretta e piena (Gilberto Scaramuzzo);
- la possibilità di pensare e conoscere "criticamente" la propria personalità e il mondo attraverso la frequentazione pedagogicamente significativa della letteratura *engagée* (Elena Madrussan).

In terzo luogo, una maggiore attenzione al *rapporto tra radicamento nell'esperienza ed esigenza di senso*. Un rapporto per il quale è sensibile, oggi, la richiesta di un coraggioso ripensamento, sia da parte degli insegnanti che degli studenti. Un rapporto, anche, per il quale l'esperienza possa diventare la risposta alla domanda di senso che sempre attraversa il tempo-scuola. In questo senso, sono emerse almeno due prospettive di lavoro:

- indagare a fondo la percezione della scuola: in tale direzione lo studio del disegno come testimonianza del significato ad essa attribuito da insegnanti e studenti, mostra come quella percezione sia, nella maggior parte dei casi, ancora troppo stereotipata e portatrice di una rappresentazione latente del proprio, soggettivo e arcaico, vissuto scolastico (Jole Orsenigo e Maria Benedetta Gambacorti Passerini);
- offrire ai diversi contesti scolastici linguaggi e materiali non strutturati, attraverso i quali accrescere le opportunità offerte dall'"approccio immagi-

nativo" e del "metodo esplorativo", così da creare occasioni di dialogo interdisciplinare e costruire un sapere appassionato e partecipato (Francesca Antonacci e Monica Guerra).

Complessivamente, dovendo ridurre a sintesi la ricchezza di un discorso tanto ampio quanto importante, a farsi largo con una certa chiarezza nella eterogeneità dei lavori del gruppo sono stati, tendenzialmente, due nuclei argomentativi: da una parte, l'esigenza di comprendere il cambiamento in atto, al di là delle stereotipie e delle chiavi di lettura convenzionali; dall'altra parte, l'esigenza di individuare nuovi piani di lavoro, inusuali e risolutamente pedagogici, rispetto ai quali l'esperienza scolastica possa riscoprire il suo senso più fecondo. Il senso, in filigrana, di una realtà che chiede di essere letta non solo e non tanto come luogo di performatività disciplinare ed istituzionale, ma, prima ancora e con più urgenza, come luogo di semantizzazione del mondo, di formazione della personalità individuale e collettiva, di dignità e di dibattito culturali.

Ciò significa, certamente, che la scuola cambia. Ma significa anche che la scuola è da cambiare, e molto. Soprattutto, invece, come sosteneva Riccardo Massa, così spesso evocato nel corso dei lavori, per "umanizzare" la scuola e per educare "aprendo al mondo".

Non è inutile, allora, per concludere, riprendere proprio le sue parole, e il noto testo *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* (Roma-Bari, Laterza, 1997). Senz'altro per la loro attualità, ma non meno per il fatto che è solo interrogando il cambiamento che chi, a vario titolo, si occupa di scuola, può davvero imparare ad operare significativamente in essa. Infatti,

> per poter cambiare la scuola, come per poter operare qualunque cambiamento, occorre per prima cosa, al di là dei soliti discorsi di carattere politico e istituzionale, un esercizio di pensiero. Solo attraverso il pensiero è possibile generare qualcosa di pratico e di concreto. La scuola chiede di essere ricreata e rigenerata, non semplicemente abolita o rinnovata (p. 10).