

ANNO 3 N. 1
Gennaio-Giugno 2012

Education Sciences & Society

*Giovani
Quale futuro?*



**ARMANDO
EDITORE**

SOMMARIO

<i>Editoriale</i> MICHELE CORSI, TERESA POZO LLORENTE	5
ARTICOLI/SAGGI	9
<i>I giovani e il lavoro</i> LORETTA FABBRI, CLAUDIO MELACARNE	10
<i>I giovani e la vita emotiva</i> VANNA IORI	23
<i>Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica</i> MARIA GRAZIA RIVA	36
<i>How Pop Music Celebrities Connect the Mind and the Body during the Adolescent Phase</i> MASSIMILIANO STRAMAGLIA	59
<i>I giovani e i media</i> FLORIANA FALCINELLI	74
<i>Giovani, pratiche di consumo e costruzione del tempo a venire</i> ORNELLA DE SANCTIS, FABRIZIO CHELLO, DANIELA MANNO	86
<i>Cultural diversity, educational achievements and school. Arguments from educational community</i> M. TERESA POZO LLORENTE, MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA, MARÍA GARCÍA-CANO TORRICO	103
<i>De hauts potentiels qui vont bien. Ce qu'en disent les parents</i> CINDY DAUBECHIES, HUGUETTE DESMET, JEAN-PIERRE POURTOIS	128
<i>I giovani e l'impegno politico. La lotta di liberazione, la contestazione, l'attualità (1943-2011)</i> VINCENZO SARRACINO	151
ALIA	169
<i>La valutazione nell'educazione degli adulti. Un percorso storico tra contesti e modelli</i> ANTONIA CUNTI	170
LESSICO PEDAGOGICO	185
<i>I giovani</i> ROSITA DELUIGI	186
APPROFONDIMENTO BIBLIOGRAFICO	191
<i>I giovani</i> A CURA DI ROSITA DELUIGI	192

RECENSIONI	199
M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di), <i>Educazione democratica per una pace giusta</i> ROSITA DELUIGI	201
F. d'Aniello (a cura di), <i>Immigrazione ed interculturalità. Dall'indifferenza alla convivialità delle differenze</i> ROSITA DELUIGI	201
D. Nicoli, <i>Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro</i> FABRIZIO D'ANIELLO	202
L. Wang, <i>L'istruzione di base in Cina</i> FABRIZIO D'ANIELLO	204
Colazzo S. (a cura di), <i>Sapere Pedagogico. Scritti in onore di Nicola Paparella</i> GIUSEPPE ALESSANDRI	205

EDITORIALE

MICHELE CORSI, TERESA POZO LLORENTE

Non è retorica affermare che i giovani sono il nostro futuro.

Quel futuro per cui ci impegniamo, e per cui dovremmo, anche, sforzarci di essere migliori.

Il futuro che anima e sostanzia la stessa ricerca pedagogica, a muovere dal suo presente.

Giovani, però, che facciamo sempre più fatica a riconnettere con la dovuta dimensione di futuro.

Per tutta una serie di “non buoni” motivi.

Il primo rinvia direttamente a noi adulti. E in misura non banale.

Confusi, pasticcioni: troppi adulti sono, oggi, poco adulti. Soprattutto, sono spaventati dall'idea di invecchiare e di morire. Per cui recidono continuamente radici, nell'illusione di ri-diventare giovani, ri-cominciando sempre da capo; che hanno paura di osservarsi e di crescere, e, quindi, giocano continuamente allo specchio della regina Grimilde della favola di Biancaneve: “Chi è la più bella del reame?” – con lifting a tutto andare, dentro e fuori, e con esiti e riscontri talora patetici o grotteschi; che hanno, per questa via, persino svuotato il presente, immanentizzandolo, eternizzandolo quasi, come un sistema di istanti imperdibili, molti dei quali, però, privi di senso e di significato; che hanno abbandonato ogni idea di futuro, perché esso ha, per loro, il sapore (amaro) del tempo che passa, e dell'incontro con quell'evento opportuno, in debita età (per sé e per le persone che si amano autenticamente, come per la società), che è la morte.

E, così, hanno sottratto ai giovani la possibilità stessa del futuro, il suo avvaloramento.

Quel futuro che, in fin dei conti, è pure l'essenza dell'educazione. Dell'educazione come promessa: “Se oggi..., allora domani...”. Un domani di bene (auspicabile e da costruire, da scegliere e da decidere), un domani con sé e con gli altri, un domani di solidarietà e di lavoro, di affetti stabili e sereni.

Tant'è che son solito ripetere che i problemi dei giovani “non sono i giovani”, come talora si insiste affermare da troppe parti, “ma gli adulti”. Sono, questi ultimi, la vera emergenza educativa della società liquida o aerea, che caratterizza Paesi e continenti del mondo; specie quelli post-industriali, post-moderni, nichilisti, ecc. Con i giovani, le loro difficoltà e i loro disagi, quale conseguenza, ricaduta o epifenomeno.

E dalle persone, come “testi malmessi”, ai con-testi. E, dunque, a questo nostro attuale sistema sociale di nazioni più ricche, o ex ricche. Alla crisi valoriale ed economica che l'attraversa, e alla drammatica crisi occupazionale che lo contraddistingue. Che esalta la precarietà, perché vive e propugna la provvisorietà. Con i giovani che, alla Osgood, sono impossibilitati a diventare pienamente adulti, perché la mancanza di autonomia economica limita la possibilità delle loro autonomie affettiva e sociale; che sono costretti a rimanere in famiglia (da cui non se ne possono andare, sempre che taluni vogliano, davvero, allontanarsene). Ma questo è un altro problema, che rimanda, non di meno, agli adulti, alla loro “cultura degli sconti”, che praticano ai figli, per la paura di rimanere soli, con conseguente impoverimento dell'intimità di tutti. Condannati pertanto, i giovani, a un'adolescenza prolungata o protratta, di per sé patologica, nell'accezione di Blos, che storicizza e amplia, sino a ingigantirla spaventosamente, la sua medesima interpretazione quale disturbo evolutivo, data da Anna Freud. E di cui droga e alcool sono, pure, tratti consequenziali di non scarso rilievo.

Giudicare, infatti, i giovani di oggi, dal punto di vista degli adulti, non è sempre una buona pratica, come ricorda Les Luthiers (Madrid, 2007): il passare del tempo cambia tutti noi, e gli interessi dei giovani, al presente, non sono gli stessi di quelli di prima, senza dimenticare, poi, che il panorama sociale, culturale, economico, ideologico e del lavoro, con cui i nostri giovani si confrontano attualmente, e che hanno ereditato dalle generazioni precedenti, è profondamente cambiato.

Dediti come siamo alla ricerca educativa, dobbiamo essere pure consapevoli della grande quantità di produzione scientifica che è centrata contemporaneamente sui giovani, per i quali le variabili oggetto di studio sono l'abuso di alcool e di droghe, le gravidanze indesiderate, il consumismo eccessivo, ecc. È necessario modificare, e ampliare, questi studi e correlare i giovani anche con altre variabili come l'amicizia, lo sport, l'ambiente o la partecipazione volontaria. Consapevoli che, certamente, la moda, i social network e i videogiochi fanno parte della vita quotidiana dei nostri giovani, così come l'alcool e le droghe; ma che sono, non di meno, molti i giovani

che manifestano la propria preoccupazione per il futuro, per la sostenibilità ambientale e per la risposta che i governi europei stanno dando alla diversità culturale, ideologica, linguistica, ecc. È qui che l'educazione deve essere vigile e gli educatori presenti.

Lo sforzo, del resto, che, a partire dall'educazione, stiamo facendo per preparare i giovani del nostro tempo, e cambiare il dibattito su costoro, è grande. Pensiamo, ad esempio, alle istituzioni di istruzione superiore e alle riforme avviate nelle Università europee, che rispondono a siffatta intenzione. Non vogliamo pronunciarci, con questo, su come stiamo gestendo le direttive dello "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore", che darebbe luogo a un dibattito serio e serrato, ma che la preoccupazione delle Università di formare giovani portatori di competenze richiede un significativo equilibrio di know-how emotivo, sociale e occupazionale. La formazione universitaria deve fare, perciò, dei nostri giovani, persone capaci di prendere decisioni in modo indipendente e imprenditori critici di loro stessi, in grado di lavorare in gruppo e di assumersi responsabilità.

Da qui: questo fascicolo dedicato interamente ai giovani. Indagati sui vari crinali della loro difficile contemporaneità. Dal lavoro, appunto, nel saggio di Loretta Fabbri e Claudio Melacarne; alla loro vita emotiva, nel contributo di Vanna Iori; a una società educante "tra crisi del modello di autorità e sindrome narcisistica", in Maria Grazia Riva; e "consumistica", nelle pagine di Ornella De Sanctis, Fabrizio Chello e Daniela Manno. Società anche dei media, in Floriana Falcinelli; così come interculturale, con allargamento pure alla scuola, in Maria Teresa Pozo Llorente, Magdalena Suárez Ortega e Maria García-Cano Torrico; con "difetto" di impegno politico e civile, in Vincenzo Sarracino. E con i genitori, a monte, da formare e da formarsi, nel saggio di Cindy Daubechies, Huguette Desmet e Jean-Pierre Pourtois; ai miti musicali del presente, spesso "genitori sostitutivi", in Massimiliano Stramaglia. E con Antonia Cunti, infine, che ci richiama alla necessità e al valore dell'educazione degli adulti. Mentre Rosita Deluigi ne ha curato il lessico pedagogico e l'approfondimento bibliografico.

Giovani, invece, così come emerge dalla lettura complessiva del numero, che "vogliamo" ritornino a credere nel futuro, e riappropriandosene, ad "abitarlo". Un futuro totale, prospettico, ampio, senza steccati e senza confini, tipico della società-patria e della terra-mondo proposti da Morin, che ci sono particolarmente cari. Un futuro "internazionale" e "transnazionale". Che è poi, non di meno, l'ossatura stessa di questa rivista, nei contributi, di volta in volta, ospitati, e nei suoi diversi editoriali, a firma sempre congiun-

ta con un autorevole collega straniero. Adesso, con Teresa Pozo Llorente, professore ordinario del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación dell'Università di Granada, in Spagna, pro-rettore per il controllo di qualità del suo Ateneo e componente del medesimo Segretariato a esso preposto. Una firma che, in questo particolare momento storico della vita accademica italiana, con la valutazione della qualità della ricerca, ormai in corso, per il settennio 2004-2010, e con il primo esercizio di ranking delle riviste a opera dell'ANVUR, che ha visto l'accreditamento in fascia A di *Education Sciences & Society*, riveste un ulteriore valore aggiunto. Un grazie sincero, allora, alla collega spagnola, anche da parte del Comitato scientifico e di quello redazionale. Con un grazie personale, infine, che rivolgo a lei come a tutti coloro che si impegnano a favore di questa rivista, ai referee di cui essa si avvale, e ai nostri lettori, italiani e stranieri, per il traguardo che, insieme, abbiamo raggiunto. Dove l'internazionalizzazione, per noi, non è soltanto un dovere da perseguire, ma è pure un piacere autentico del cuore e della mente: il nostro "sogno" di futuro. Di quel futuro che ricerchiamo, e per il quale operiamo.

Articoli/Saggi

I giovani e il lavoro*

LORETTA FABBRI, CLAUDIO MELACARNE

Abstract: *Nowadays, youths need to deal with complex problems never tackled before by previous generations. The job market uncertainty, together with the growing diversification of professional figures and the rising education and training level required to enter the job market, embody the conditions under which youths struggle to answer the question: who will I be when I will be adult? To be able to play a mindful role within such new scenarios, youths need to gain access to emerging job market rule representations, to understand before and during their education career which activities are actually carried out by a professional, to achieve knowledge on new theoretic premises and, at the same time, to be assisted when connecting them to their actual use in real professional settings.*

Riassunto: *I giovani si trovano ad affrontare problemi complessi mai sperimentati dalle generazioni precedenti. L'incertezza e la flessibilità del lavoro, l'eterogeneità e la diversificazione degli scenari professionali, l'innalzamento del livello di istruzione-formazione richiesto per entrare nel mondo del lavoro, sono solo alcune delle condizioni che impegnano ancor più i giovani a dare una risposta alla questione: chi sarò da grande? Per navigare negli attuali turbolenti e complessi scenari, i giovani hanno sempre più necessità di avere accesso a rappresentazioni più puntuali delle regole del mercato del lavoro, di comprendere prima e durante i percorsi formativi quali sono le reali attività svolte da un professionista, di apprendere saperi e teorie professionalizzanti e di essere aiutati parallelamente a connetterle con il loro uso nei contesti della pratica lavorativa.*

Parole chiave: *giovani, lavoro, università.*

I giovani sempre più si trovano a dover far fronte a problemi mai sperimentati dalle generazioni precedenti. La condizione di incertezza che caratterizza gli attuali mondi lavorativi è uno dei tratti più tipici e vincolanti le traiettorie di vita delle nuove generazioni. Con la trasformazione delle tipologie di contratto di lavoro, dei processi produttivi, delle competenze richieste diminuiscono le sicurezze circa la possibilità di raggiungere un'autosufficienza economica e la possibilità di progettare il proprio futuro a medio termine. Il passaggio dalle "carriere professionali" ai "percorsi

professionali” e dal “lavoro” ai “lavori”, è solo uno degli indicatori di una flessibilità orizzontale e verticale che pone il mondo giovanile senza punti fermi di riferimento circa il futuro lavorativo.

Si registra tuttavia che l'incertezza, che pervade le diverse sfere della vita lavorativa, non è una condizione che i giovani accettino con passiva rassegnazione. Un'ampia percentuale di giovani non si riconosce e non si trova affatto a proprio agio in una condizione di vita che «la società considera come un limbo, un parcheggio, un'età priva di peso sociale e di capacità di assumere ruoli significativi e responsabili. Esiste, per quanto limitata, una realtà giovanile in cui persiste, e anzi si rigenera, il senso del “processo”» (Donati, 1997, 276), cioè l'esigenza di vivere questa età come un percorso di crescita e di costruzione di un futuro personale e sociale.

Non è facile per le nuove generazioni mantenere tale slancio proattivo senza avere supporti o aiuti. La complessità degli scenari professionali è tale per cui a un titolo di studio non corrisponde necessariamente una figura professionale, mentre la frammentazione e la specializzazione del lavoro rendono difficile per le nuove generazioni comprendere il ventaglio delle professioni richieste dalle organizzazioni produttive in un determinato momento storico.

È emblematico il racconto di una studentessa universitaria intervistata all'interno di un progetto di ricerca condotto dall'Università degli Studi di Siena¹:

Ho la consapevolezza che la strada da fare è ancora tanta se voglio arrivare ad ottenere un posto sulla cooperazione [...] forse non riuscirò a trovare un posto fisso in questo settore e allora dovrò rivolgermi ad altri settori [...] è un mondo dove tutto è incerto e non sappiamo mai cosa faremo il giorno dopo. Questo è inquietante già da ora, per il futuro l'incertezza è ancora più grande [...] Ho la consapevolezza che se mi impegnerò a fondo, se userò tutta la mia ostinazione, avrò più possibilità rispetto a quelli che si arrendono subito. E io sono una persona che si arrende spesso ai primi ostacoli. Dovrò imparare ad essere più perseverante.

Quando un giovane, riflettendo sul proprio futuro lavorativo, si domanda “chi sarò da grande?” non trova una ricetta pronta all'uso o una routine già sedimentata nella vita quotidiana. Questo in parte è dovuto al fatto che è piuttosto facile riscontrare un vero e proprio gap generazionale che non agevola la costruzione di risposte adeguate. I giovani di oggi, rispetto alle

generazioni precedenti, sperimentano condizioni di maggiore precarietà, accedono a salari più bassi anche a parità di titoli di studio, possono far conto su protezioni sociali minori non trovando necessariamente nell'esperienza dei propri genitori esempi da seguire, routine a cui partecipare capaci di fornire loro gli strumenti adeguati per affrontare la flessibilità della contemporaneità.

Fino a pochi decenni fa le traiettorie di accesso alle professioni erano definite in gran parte già "nell'esperienza quotidiana", esistevano dei canali naturali di cui era chiaro il tragitto, la lunghezza e l'imbarcazione necessaria a navigarli. Queste traiettorie sono oggi più ramificate e non sono immediatamente comprensibili. I giovani sono sempre più chiamati a navigare a vista in un mare turbolento che chiede capacità di auto-orientamento e una formazione sempre più elevata. Nei paesi democratici ad alto tasso di industrializzazione sempre più si registra un aumento del livello d'istruzione richiesto anche per svolgere lavori un tempo considerati tecnico-artigianali. I giovani sono sempre più impegnati in un'attività solitaria di tratteggiamento di una linea di sviluppo personale e professionale all'interno di un quadro in continuo mutamento, in cui viene richiesta la capacità di essere contemporaneamente flessibili e competenti.

Per i giovani pare aumentare inoltre il rischio di investire in una formazione che può risultare non più corrispondente alla richiesta di professionalità del mondo del lavoro oppure di intraprendere un percorso formativo con l'obiettivo di poter esercitare una professione di cui è sempre più difficile avere un'idea non stereotipata e vicina al suo esercizio reale nei contesti di pratica professionale.

La sesta indagine IARD evidenzia come per i giovani il lavoro ideale non è quello temporaneo ma non è neppure quello dipendente (Buzzi, Cavalli, de Lillo, 2007). Rispetto al passato, si registrano percentuali significative di giovani che sperano di entrare all'interno delle filiere del lavoro autonomo, con la consapevolezza delle difficoltà che comporta realizzare il sogno di "mettersi in proprio". Aumenta in questo senso il bisogno di acquisire strumentalità e senso di autoimprenditorialità, capacità di gestire processi di responsabilizzazione e di ingresso negli scenari lavorativi come attori economici.

Dall'indagine emerge inoltre che, per quanto concerne l'accesso al mondo del lavoro, ha un peso non irrilevante il capitale sociale (la conoscenza relazionale) pur rimanendo forte la consapevolezza che i fattori meritocratici legati alle competenze acquisite diventano determinanti per restare

agganciati al lavoro ed eventualmente fare progressioni di carriera. Il bisogno diffuso sembra essere sempre più quello di poter entrare in formazione anche per acquisire competenze, abilità, strumenti per restare all'interno delle traiettorie lavorative. Tali apprendimenti, non devono essere ridotti alla sola acquisizione di abilità strumentali, ma chiamano in causa una maggiore consapevolezza circa gli scenari lavorativi, maggiore capacità di contestualizzare le conoscenze teoriche e tradurle nelle pratiche lavorative. Per i giovani si tratta di acquisire abilità per ragionare sui problemi complessi, produrre nuova conoscenza professionale, avere un controllo maggiore della direzione dei percorsi formativi.

È forse per la diffusa consapevolezza di queste trasformazioni, sia all'interno delle comunità scientifiche che nella società civile, che si precisa la domanda circa il ruolo che intende giocare l'università come uno dei luoghi privilegiati dove i giovani possono prepararsi a svolgere lavori altamente qualificati, elaborare un'identità professionale solida, acquisire le strumentalità utili per navigare i turbolenti contesti economici.

Anche l'università in questo senso si trova a vivere una stagione nuova in cui è chiamata a "governare l'inatteso", cioè a ripensare con modalità nuove un problema inedito: come aiutare i giovani a entrare negli scenari professionali con maggiore competenza, aumentando il loro livello di occupabilità e di capacità critica? Come renderli artefici del proprio destino professionale? Quindi, come si apprende una professione e come si forma un professionista?

A tali questioni non è data una risposta univoca. Certo è che l'università si trova a far fronte a una sfida che la coinvolge a un duplice livello. Quello organizzativo, che la invita a interrogarsi su come essa stessa intercetta e interpreta il nuovo rapporto tra giovani e lavoro, ma anche sul piano della didattica e dei curricula, riguardo ai quali l'esigenza è sempre più quella di permettere agli studenti di elaborare piani di sviluppo professionali e rappresentazioni più aderenti alla realtà, di entrare dentro il cuore delle pratiche professionali. All'interno dell'università, «la costruzione di una cultura del lavoro in grado di governare le attuali prefigurazioni professionali chiama in causa sia la natura del sapere universitario che i sistemi di attività che una università progetta per sostenere e accompagnare gli studenti in una operazione che non può essere più gestita individualmente e soprattutto rimandata al dopolaurea. [...] La progettazione di processi di formazione intenzionalmente finalizzati alla costruzione dell'identità professionale richiede infatti oggi sia esperienze di apprendimento di teorie e

conoscenze in setting d'aula o seminari, sia esperienze di osservazione di pratiche esperte, che determinano l'acquisizione di conoscenze e competenze» (Fabbri, 2008, 86).

Il contratto psicologico tra giovani e lavoro e le traiettorie formative non avvengono per combustione spontanea. I giovani hanno necessità di trovare spazi dove poter avvicinarsi al mondo del lavoro con consapevolezza, responsabilità e un'efficace cassetta degli attrezzi. Oggi più di ieri, tale esigenza è sentita nonostante i giovani stiano transitando verso nuove rappresentazioni del proprio futuro. Si tratta «di prendere atto che l'attuale universo delle professioni richiede ai giovani di mettere in gioco competenze e atteggiamenti quali l'accettazione del rischio, la capacità di autovalutazione e soprattutto l'autoorganizzazione dei soggettivi tragitti di carriera» (Rossi, 2008, 52).

I giovani che decidono di investire in formazione necessitano di un supporto per comprendere la connessione tra ciò che stanno studiando, con ciò che saranno chiamati a fare fuori dei percorsi di istruzione. Eludere e non impegnarsi anche dal punto di vista dell'alta formazione nel dare soluzioni alle nuove emergenze del mondo giovanile in termini lavorativi significa non rispondere a un mandato sociale ma anche alimentare il senso di inefficacia dell'università nel fornire le competenze professionali e le conoscenze che sempre più vengono richieste per alimentare la società della conoscenza.

Da un'idea decontestualizzata a un'idea situata del lavoro

Quando il mondo giovanile transita all'interno delle traiettorie della formazione universitaria, tra le aspettative sempre più diffuse c'è sicuramente quella di poter rispondere al termine degli studi a due domande: in funzione di cosa ho studiato? Come posso utilizzare quello che ho studiato per la mia futura carriera professionale? Parte della risposta non avviene in un vuoto conoscitivo circa gli scenari professionali attuali ma all'interno di quelle che Mezirow definisce "*habits of mind*" (Mezirow, Taylor, 2011), le rappresentazioni incarnate nella nostra storia che vincolano le percezioni presenti e le interpretazioni che utilizziamo quotidianamente. I giovani attraversano i contesti di formazione con rappresentazioni sul proprio futuro, su se stessi come professionisti, sulla possibile carriera o professione e, solo in parte, tali rappresentazioni sono state "criticamente validate", cioè messe

alla prova di plausibilità, confrontate con fonti certe o testimoni privilegiati.

Il lavoro come costruito storicamente determinato, che si attua in un contesto di vincoli, regole, convenzioni, pressioni culturali assai differenti nel corso del tempo, rispetto alle differenti tappe dello sviluppo economico, è spesso il grande assente dalle rappresentazioni degli studenti. È come se essi agissero in un “vuoto sociale” – “il lavoro secondo me”, “il lavoro secondo la mia famiglia”, al massimo abitato da miti – “l’archeologo”, il “posto fisso” e quindi “il dirigente degli enti locali”.

L’analisi dell’interazione persona-contesto lavorativo è in genere disgiunta dalla considerazione dei valori, dei significati sociali (rappresentazioni, aspettative e atteggiamenti sociali) connessi con il lavoro, come pure con il grado di consenso e di condivisione sociale di tali attribuzioni. Tali dati arricchirebbero il quadro conoscitivo della persona e potrebbero sorreggere e modulare le sue decisioni.

Per esempio, ai giovani studenti universitari possono sfuggire le implicazioni sociali, i condizionamenti, le reti di significato più ampio che caratterizzano il lavoro nel suo svolgersi nella quotidianità. Dietro a una scelta può nascondersi un immaginario coinvolgente e “morbido”, come uno studente che intende diventare un educatore dell’infanzia, il quale spesso si rappresenta il lavoro futuro come un’attività nella quale è centrale la capacità di gestire la sola relazione con un bambino. Studi al riguardo hanno evidenziato come gli educatori debbano essere registi di pratiche anche molto più complesse: saper gestire un gruppo di bambini; saper relazionarsi con i genitori o con l’istituzione che finanzia il servizio; saper progettare attività di qualità a “costo zero” o in collaborazione con le famiglie. I giovani hanno necessità di validare e soppesare le proprie rappresentazioni e tale processo solo in pochi casi è governabile con le sole risorse personali.

Avere un punto di vista o una rappresentazione sociale circa una professione non assicura le giovani generazioni circa la validità e la spendibilità di tale prospettiva di significato. Rispetto al mondo giovanile l’alta formazione contribuisce significativamente a innalzare il livello culturale e il quoziente critico personale, pur tuttavia dovendo impegnarsi anche con problemi legati alla costruzione di connessioni con i contesti lavorativi.

Ciò che si rileva come dato diffuso è che il processo naturale attraverso il quale i giovani accedono alle conoscenze, alle consapevolezze e alle rappresentazioni circa il mondo del lavoro e gli scenari professionali ha sempre più necessità di essere supportato anche in quei contesti formativi in cui

invece, per molto tempo, il sostegno della costruzione d'identità professionali critiche o di professionalità competenti ha coinciso con la sola attività d'insegnamento.

L'idea che i contesti di formazione si configurino sempre come spazio di anticipazione di un'esperienza "pratica" che verrà svolta successivamente ha limitato la problematizzazione del rapporto tra formazione e lavoro. Gli studenti per entrare e vivere l'esperienza del lavoro con competenza e professionalità, hanno necessità di costruire un'idea situata della professione, di comprendere cioè il perché e il come in un particolare contesto quella tipologia di professionista compie determinate scelte, elabora i problemi, si relaziona con l'utenza, quali sono le attività più importanti che è chiamato a gestire. Per lo studente, elaborare una rappresentazione situata del lavoro non è compito semplice, necessita di sostegno, ha bisogno di poter comprendere i propri punti di vista e poterli confrontare con la conoscenza prodotta nella pratica professionale, di avere gli strumenti o le occasioni per entrare dentro ad un particolare lavoro. Non si tratta esclusivamente di aiutare gli studenti a riflettere su questioni generali sulle professioni future, ma di accompagnarli all'interno di un percorso di scoperta delle microsituazioni lavorative. Metaforicamente, allo studente è utile tanto il cannocchiale, per vedere lontano e gli ostacoli del percorso che intraprenderà, ma anche la lente di ingrandimento per scrutare il particolare delle pratiche lavorative, le contraddizioni e le ambiguità dell'esercizio della professione.

Per lavorare in questa direzione c'è bisogno che i giovani siano accompagnati durante il processo formativo al fine di agevolare l'interconnessione con i saperi formali e per permettere che l'elaborazione del proprio futuro diventi parte integrante, anche se parallela e trasversale allo studio.

Alcuni studenti universitari ci restituiscono le loro rappresentazioni circa il futuro professionale che li aspetta fornendoci una chiave di lettura peculiare del mondo giovanile:

Dopo la laurea farò lo stage e tornerò in Basilicata perché la mia regione dà la possibilità ai neolaureati di entrare nella vita economica della regione tramite concorsi. Entrerei volentieri nella dirigenza pubblica degli enti locali (studentessa di Giurisprudenza).

Il lavoro rimane diviso tra sogno e speranze individuali. Ciò struttura il modo di vedere la realtà sociale e lavorativa ordinandola e semplificandola. Manca un confronto con una data comunità professionale e culturale

sull'interpretazione delle convinzioni maturate o sulle informazioni raccolte e sui significati, sui valori di fondo e sulle aspettative ad essi correlati. Questi permetterebbero una maggiore chiarezza nelle valutazioni e nelle decisioni e consentirebbero la stabilità della strutturazione soggettiva della realtà.

«A me è sempre piaciuto fare la ricerca a tutto tondo. Mi pareva che la ricerca in chimica potesse essere interessante, cosa che mi ha poi confermato quello che stavo facendo.

Quando dici che il lavoro del ricercatore è quello che vorresti fare, parli con cognizione di causa?

Non ho il mito del ricercatore. I miei genitori sono entrambi ricercatori universitari; mi piacerebbe fare come loro» [...]

«Ho paura di non trovare lavoro [con la laurea in chimica le possibilità sono poche]. La precarietà. Ora come ora spaventa un po' tutto. Mi rendo conto che ora come ora tanti giovani sono portati a dire "speriamo di trovare un lavoro" piuttosto che a dire "voglio fare quel lavoro". La situazione attuale spaventa» [...]

«Il lavoro rappresenta un modo per realizzarsi, un diritto ed un dovere; anche un modo per non smettere mai di crescere, di imparare, per mantenersi attivi anche a livello mentale. Il guadagno passa in secondo piano rispetto al fare un lavoro che mi piace, mi affascina» (studente di Chimica).

I giovani hanno bisogno di traiettorie capaci di offrire impalcature che sostengano una transizione consapevole dal mondo della formazione al mondo del lavoro. Si tratta di pensare come consentire agli studenti di attraversare scenari diversi – quale quello universitario e quello lavorativo – anticipando problemi, possibili soluzioni, indagando e studiando il lavoro attraverso un approccio compatibile con le diverse competenze.

Chiedersi “che cosa studio?”, “come posso utilizzare quello che studio?”, indagare le proprie aspettative, validare le rappresentazioni di professioni future è un modo per leggere il curriculum formativo, per vederne le potenzialità e individuarne i limiti, per progettare eventuali attività trasversali, per apprendere a lavorare in gruppo, a tematizzare il collega come possibile co-costruttore di strategie lavorative. In altri termini, i percorsi cognitivi e materiali sono finalizzati alla prefigurazione. Prefigurare sta per anticipare possibili raccordi, alleanze, ricerche, idee. Non è tanto o solo in questione il problema di quanto l'università crei occupazione, ma di come prepari i suoi utenti a navigare nelle turbolente acque della società della conoscenza e dell'incertezza.

Invece di mantenere separati o debolmente collegati le fasi di studio e il momento del lavoro pratico, sempre più si sente l'esigenza di costruire un sistema differenziato di azioni, di "impalcatura" e accompagnamento in grado di sostenere gli studenti nel fare l'ingresso dentro quadri lavorativi sempre più complessi.

Coltivare la cultura del lavoro. Impegni per l'università

Il rapporto tra formazione, sviluppo e lavoro è sempre più stretto e denso di significato all'interno di una società definita dalla conoscenza e dell'apprendimento diffuso. La linea rossa che attraversa la letteratura nazionale e internazionale sul tema è riconducibile all'idea che tanto maggiore è il livello di istruzione tanto maggiore sarà possibile per una società aumentare il suo benessere sociale, economico, culturale. La conoscenza è il volano dello sviluppo personale e sociale. In questo senso, al mondo giovanile viene suggerito, per esempio tramite le diverse forme di apprendistato formativo che permettono di lavorare e studiare, di restare agganciato al sistema di istruzione e formazione, di acquisire sempre nuove conoscenze.

Tuttavia, per i giovani che investono in un percorso di alta formazione non è possibile legittimare in assoluto la qualità del binomio "maggiore conoscenza/maggiore occupabilità" oppure "maggiore teoria/maggiore consapevolezza critica circa il proprio futuro professionale". Il giovane studente può essere tanto erudito e colto quanto disorientato o in difficoltà nell'identificare una traiettoria possibile di individuazione e realizzazione professionale. L'acquisizione di conoscenze astratte e decontestualizzate in questo senso non aiuta necessariamente i giovani studenti a entrare nella "palude" della pratica professionale in quanto, se tra gli obiettivi irrinunciabili dell'università, rimane quello di essere un luogo di produzione della conoscenza, il suo modo di trasmettere ciò che produce non può essere banalmente quello di consegnare un prodotto, un testo, una teoria.

Su alcune questioni l'università è chiamata a rispondere in prima persona. Come si apprende una professione? Di quale conoscenza ha bisogno un giovane professionista che è chiamato a interagire con gli attuali scenari lavorativi? Come si forma un professionista? Come si progettano traiettorie di apprendimento che consentano l'acquisizione di competenze esperte?

Tra le ragioni che pongono in discussione la produttività di una visione della formazione come un'impresa di *knowledge delivery*, in cui l'apprendimento è visto prevalentemente come processo individuale indipenden-

temente da ogni forma di coinvolgimento sociale e come abilità che va esercitata e poi va valutata in modo decontestualizzato, vi sono i recenti studi sull'apprendimento e sulle epistemologie professionali.

In un celebre testo Schön descrive come intorno agli anni Ottanta aumenta la percezione sociale che i sistemi di alta formazione solo in parte riescono a formare professionisti capaci di agire competentemente e rispondere alle sfide per cui vengono formati e retribuiti. Uno dei motivi che viene addotto per spiegare tale critica è riconducibile alla modalità con cui vengono ideati e pensati i curricoli, ispirati spesso dal principio secondo il quale quanto è maggiore il sapere che ha uno studente rispetto a un problema tanto più grande sarà la sua capacità di farvi fronte e di risolverlo (Schön, 2006). In questa prospettiva, aiutare un giovane ad acquisire una professionalità significa soprattutto fornirgli l'occasione di avere accesso alla conoscenza teorica prodotta dalle comunità scientifiche attraverso la quale, una volta entrato nel mondo del lavoro, potrà intervenire, gestire e risolvere i problemi caratterizzanti l'ambito professionale per cui si è formato.

Ciò che gli studi di Schön evidenziano, tuttavia, è che tale prospettiva solo in parte riesce a fornire ai giovani studenti competenze e strategie utili alla soluzione dei problemi che incontreranno nei contesti di pratica professionale. Oltre alle conoscenze teoriche, ai saperi scientifici, gli studenti sembrano aver bisogno di poter accedere alla conoscenza direttamente prodotta nei contesti professionali, di poter fare esperienze in contesti protetti dove sbagliare e apprendere dall'esperienza, di trovare all'interno dei curricoli attività dove poter riflettere sul proprio futuro professionale. Schön anticipa in questo senso l'esigenza di rinnovare alcune modalità consuetudinarie con cui gestire i percorsi universitari e invita implicitamente a considerare i contesti di pratica professionale non tanto come il campo dove gli studenti dovranno applicare, al termine degli studi, le teorie apprese all'università.

Il problema da risolvere è come consentire ai giovani di apprendere dalle pratiche professionali. All'interno dell'università, questo obiettivo è perseguito tramite gli stage e i tirocini. Ma il problema da elaborare prima ancora che da risolvere è quello di poter pensare anche a curricoli trasversali in grado di far incontrare gli studenti con i saperi situati, con i problemi che incontreranno nell'esercizio di una professione e di aiutarli a elaborare tali saperi e renderli utili alla prefigurazione professionale. In altri termini, si tratta di trovare il modo per accompagnarli, all'interno di una situazione protetta, dentro la "palude" dei problemi disordinati, indeterminati, difficilmente risolvibili mediante soluzioni di tipo tecnico.

Tematizzare una nuova cultura del lavoro significa per l'università optare verso nuovi rapporti tra sistema di formazione e lavoro. Una tradizione vincola la didattica universitaria a una concezione secondo cui si debbono insegnare competenze generali che poi andranno “trasferite, applicate e situate”. Inoltre, la domanda circa “che cosa farò da grande” viene collocata prima o intorno alla laurea. Al riguardo, sono interessanti le recenti sperimentazioni che alcuni Atenei hanno promosso al fine di accompagnare e supportare gli studenti e rispondere alle questioni problematiche discusse. Tra gli altri pare innovativo il modello adottato dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Gilardi, Bruno, Kaneklin, 2002) e il progetto di Didattica Tutoriale sulla Cultura del lavoro sperimentato nella Facoltà di Psicologia del medesimo Ateneo. Da quest'ultima esperienza, l'Università degli Studi di Siena ha raccolto alcune sollecitazioni che hanno gettato le basi per promuovere il progetto “Cultura del lavoro e identità professionale”, grazie al quale sono state promosse azioni volte a sedimentare forme stabili di coordinamento tra università, mondo del lavoro e cultura dei giovani verso il lavoro. Si è trattato di attivare azioni formative, distinte sia dal tirocinio che da altre forme di esercitazione, dentro le quali le motivazioni, il significato del lavoro, gli apprendimenti disciplinari e la loro spendibilità nei contesti di pratica professionale potessero diventare per gli studenti oggetto di riflessione e di validazione. La preoccupazione è stata anche quella di disseminare nelle nove Facoltà dell'Ateneo senese un sistema di azioni integrate che coinvolgesse i diversi attori e offrisse pratiche, esempi, strumenti da disseminare. Il compito affrontato è stato quello di produrre innovazione ma anche di sedimentarla nella cultura organizzativa e nei sistemi di attività dell'Ateneo. Il progetto si è mosso su tre livelli:

1. la ricerca conoscitiva. Le rappresentazioni, i significati che gli attori coinvolti danno alla cultura del lavoro;
2. la promozione negli studenti in corso di una mirata cultura del lavoro funzionale ad offrire molteplici e migliori opportunità in ordine al loro inserimento e alla loro collocazione lavorativa attraverso dispositivi formativi finalizzati a sperimentare forme di accompagnamento dei processi di individuazione professionale;
3. la costruzione di alcune banche dati al fine di sedimentare e disseminare una cultura del lavoro producendo artefatti pubblici, dei *boundary objects* (Star, Griesemer, 1989) che agevolassero la costruzione congiunta di una cultura del lavoro.

Rispetto a queste e ad altre esperienze, nell'università italiana sembra

diffondersi sempre più l'esigenza di sperimentare spazi formativi differenziati dalla didattica tradizionale dentro i quali i giovani che attraversano la feconda esperienza formativa dell'alta formazione si sentano membri legittimi di una comunità che progetta con loro attività che intendono contribuire alla costruzione della loro identità professionale e al contempo aiuta a modificare la comunità universitaria.

Accanto alla richiesta fatta ai giovani di acquisire strumenti capaci di renderli autonomi, critici e pronti ad entrare nel mondo del lavoro, si accompagna anche il bisogno di chi progetta i percorsi formativi di valorizzare o trasformare le modalità consuetudinarie con cui i curricula universitari, la didattica e la ricerca tentano di rispondere all'esigenza di aumentare la capacità di scelta, di *empowerment* e di occupabilità degli studenti, mantenendo parallelamente alto il livello culturale e scientifico dell'offerta formativa.

In questo senso, supportare i giovani significa agevolare l'incontro tra stakeholder locali e comunità di ricerca scientifica al fine di creare migliori condizioni di accesso degli studenti al sapere prodotto nella pratica, costruire traiettorie di apprendimento diversificato per tipologia di percorso di studio e per sbocchi professionali, agevolare l'accesso alla conoscenza pratica tramite esperienze dirette o mediate da testimoni privilegiati, supportare l'elaborazione critica della propria identità professionale permettendo agli studenti di trovare spazi dove poter riflettere sul proprio processo formativo.

Quando ci avviciniamo con cautela al problema del rapporto tra giovani e lavoro sembra così emergere un impegno diffuso: aiutare le nuove generazioni a scegliere in autonomia e libertà il proprio futuro lavorativo ma parallelamente a compiere tale tragitto e transizione con strumenti critici, confrontando le proprie idee e rappresentazioni con la conoscenza pratica, intercettando le condizioni sociali e contestuali entro cui una professione si esercita, vale a dire accedendo a rappresentazioni (più) situate del lavoro.

Presentazione degli Autori: Loretta Fabbri è Professore ordinario di Didattica generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia di Arezzo – Università degli Studi di Siena.

Claudio Melacarne è Professore aggregato di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia di Arezzo – Università degli Studi di Siena.

Note

* Il primo e il secondo paragrafo sono da attribuire a Claudio Melacarne, il terzo paragrafo è da attribuire a Loretta Fabbri.

¹ Le interviste riportate sono il frutto di una ricerca condotta presso l'Università degli Studi di Siena formalizzata nel testo Fabbri L., Rossi B. (a cura di), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Bibliografia

- BUZZI, C., CAVALLI, A., DE LILLO, A. (a cura di) (2007), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- DONATI, P. (1997), «Una generazione di cercatori: con quali speranze?», in P. Donati e I. Colozzi (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Bologna, il Mulino, 275-304.
- FABBRI, L. (2008), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci.
- FABBRI, L. (2008), «Per una politica di gestione dell'innovazione basata sulla comunità», in L. Fabbri, B. Rossi (a cura di), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 75-103.
- FABBRI, L., ROSSI, B. (a cura di) (2008), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Milano, FrancoAngeli.
- GILARDI, S., BRUNO, A., KANEKLIN, C. (2002), «Neolaureati e mondo del lavoro: come accompagnare la transizione. Il progetto di orientamento e placement dell'Università Cattolica di Milano», in *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 3, 3-12.
- LAVE, J., WENGER, E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, tr. it., Trento, Erickson.
- MEZIROW, J., TAYLOR E.W. (eds.) (2011), *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco, John Wiley.
- ROSSI, B. (2011), *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Roma, Carocci.
- ROSSI, B. (2008), «La costruzione dell'identità professionale. Impegni per l'università», in L. Fabbri, B. Rossi (eds.), *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 19-73.
- SCHÖN, D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano, FrancoAngeli.
- STAR, S.L., GRIESEMER, J.R. (1989), «Institutional Ecology, Translations and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39», in *Social Studies of Science*, 19-3, 387-420.

I giovani e la vita emotiva

VANNA IORI

Abstract: *Emotional life is a path of existential experiences. Young people need emotional skills, essential in making choices about themselves and relationships. Emotions are in constant connection with reason. And so well heart and brain, pathos and logos. Though cognitive intelligence is very important, emotional intelligence and training in “emotional literacy” are required for young people today, to perceive, assess, and manage one’s own emotions, and also recognizing the emotions of those around us. But where and how young people can explore this vital area of education in more depth? Not in Soap operas and reality TV. The capacity to operate effectively choices in life, using self-awareness, empathy and social skills, is what a widespread emotional education might do in prevention of discomfort and promotion of self-awareness.*

Riassunto: *La vita emotiva è un percorso di esperienze esistenziali. I giovani hanno bisogno di competenze emotive che sono indispensabili per compiere scelte riguardo a sé stessi e alle relazioni. Le emozioni sono sempre collegate alla ragione. E così pure cuore e cervello, pathos e logos. Anche se l’intelligenza cognitiva è molto importante, l’intelligenza emotiva e l’accompagnamento all’alfabetizzazione emotiva sono necessari ai giovani oggi per cogliere, valutare e gestire le emozioni proprie e riconoscere le emozioni di chi ci circonda. Ma dove e come i giovani possono esplorare questo settore vitale della formazione in modo più approfondito? Non nelle Soap opera e nei reality show. La capacità di operare efficacemente scelte di vita, usando la consapevolezza di sé, l’empatia e le abilità sociali è ciò che una diffusa educazione emotiva potrebbe fare per la prevenzione del disagio e la promozione della consapevolezza di sé.*

Parole chiave: *giovani, vita emotiva, consapevolezza di sé, esistenza.*

Il tempo della giovinezza è mutato con i processi di globalizzazione che rendono tutti giovani molto più a lungo e, insieme, precocemente vecchi. Difficile, oggi più che in passato, ascoltare e comprendere i vissuti, i bisogni, i desideri, i progetti, le scelte di un’età dai confini sempre più incerti (Buzzi *et al.*, 2007), caratterizzata da una crescente insicurezza sociale, occupazionale, relazionale ed emotiva. La giovinezza è diventata una categoria sfuggente e inafferrabile, persino artificiosa o addirittura “virtuale” (Savage,

2009), poiché comprende al suo interno differenze notevoli, legate al contesto socio-economico e culturale. Molti giovani si trovano in situazioni di isolamento e solitudine, fortemente esposti ai comportamenti indotti dai dettami mediatici, senza guide né maestri. Lo “status” o la “condizione” giovanile di questa generazione “tradita” dagli adulti (Celli, 2010) appare dunque anche pedagogicamente sempre più problematica.

In una realtà così multiforme, variegata, contraddittoria, come cogliere la complessità della vita emotiva? Come ascoltare la voce di questa “generazione senza voce”? (Ambrosi, Rosina, 2009) E come trovare il significato autentico dei sentimenti di ragazzi e ragazze rappresentati dai media sempre spavaldi, sorridenti, belli, quando insicurezza e nichilismo (Galimberti, 2007) insidiano invece la reale situazione emotiva di tanti di loro, pervasi di vuoto esistenziale, di infelicità, di rabbia che sfocia in comportamenti aggressivi e violenti? Quali vissuti portano all’aumento nell’uso di alcol e sostanze, alle gare di velocità, alle violenze negli stadi, ai suicidi? Quali sentimenti spingono i black block alla furia distruttiva nelle città? Ma anche quali altri sentimenti danno vita invece a scelte di solidarietà e di volontariato che inducono migliaia di giovani ad esprimere dedizione, cura e generosità? Come far conoscere e diffondere modelli giovanili “rassicuranti” quando i media inseguono il sensazionalismo, selezionando i contenuti più densi di emotività, utilizzando immagini evocative che suscitano suggestioni e sgomento? Se le diverse biografie giovanili, sul versante dei sentimenti, non corrispondono affatto agli stereotipi della spensieratezza, esse non sono neppure conformi al *cliché* di una realtà minacciosa e inquietante (Dal Lago, Molinari, 2001), fatta di alcolisti e trasgressivi. I giovani “esibiti” dai media sono una costruzione sociale attraverso cui la società degli adulti racconta in controluce le proprie paure rimaste senza risposta.

Per riflettere sul caleidoscopio di questi sentimenti e indicare proposte educative efficaci e modelli pedagogicamente significativi è corretto innanzitutto dichiarare la consapevolezza dei limiti euristici e deporre le certezze di fronte ad una realtà così multiforme e complessa, in continua trasformazione. Ciò significa che il principale atteggiamento pedagogico è la necessità di disporsi in ascolto, con la consapevolezza che l’afasia su questi temi è prima di tutto un problema degli adulti, i quali sono senza argomenti sugli affetti e spesso non sanno accompagnare responsabilmente i percorsi dell’educazione sentimentale (Riva, 2011, 64).

1. Il sentimento dell'incertezza

Paura, rabbia, noia, malinconia, felicità, delusione, dolore, gelosia, aggressività, invidia, speranza fluttuano e mutano in relazione ai cambiamenti delle prospettive esistenziali di ogni singolo giovane, sulla base delle biografie personali e generazionali. Nei giovani (in quelli di oggi e forse in quelli di sempre) sono presenti tonalità emotive diverse, legate alle differenti esperienze esistenziali e ai percorsi di transizione all'età adulta. Ci sono certamente inquietudini comuni ai giovani di ogni tempo: «Avevo vent'anni. Non permetterò a nessuno di dire che è la più bella età della vita», scriveva Paul Nizan nel 1931. Ma ci sono anche trasformazioni significative legate alla propria generazione di giovani. Diverso è stato, anche storicamente, vivere la stagione della giovinezza negli anni delle guerre e delle carestie oppure nei periodi di espansione economica.

Per parlare della vita emotiva dei giovani di oggi occorre quindi tener conto sia delle caratteristiche tipiche della stagione giovanile iscritta nel corso della vita, sia delle connotazioni di incertezza del tempo presente, della globalizzazione e dell'attuale crisi economica. Certamente l'assenza di prospettive di lavoro e di autonomia economica mina le prospettive progettuali, la speranza e la fiducia. D'altro canto, in chi sta vivendo la stagione euforica dell'innamoramento è più improbabile la presenza di sentimenti depressi. In questo intricato groviglio di privato e pubblico, le esperienze biografiche, familiari, sociali, generazionali si intrecciano, tutte potenzialmente attraversate dal denominatore comune dell'incertezza.

Non si può infatti ignorare che il secolo attuale si è aperto con la pubblicazione, in Italia, di due volumi dal titolo significativo: *La società del rischio* (Beck, 2000) e *La società dell'incertezza* (Bauman, 1999). La dimensione del rischio e dell'insicurezza non appare quindi come un tratto che riguarda le generazioni giovanili, ma si presenta come peculiarità distintiva del tempo presente, condizione esistenziale comune e condivisa nell'età postmoderna. La grande frattura che intercorre tra la modernità e la postmodernità ha infranto la linearità delle precedenti traiettorie di vita caratterizzate da una relativa stabilità; in esse era certamente possibile anche una certa dimensione di rischio che, tuttavia, rappresentava un'eventualità e non la norma. L'incertezza tipica dei nuovi scenari sociali è ben evidenziata dal timore diffuso, non solo nei giovani, «di perdere il controllo sulle proprie vite» (Sennett, 2001, 17). L'incertezza, oltre a manifestarsi in ambito lavorativo, è costitutiva della dimensione esistenziale, poiché rappresenta il tratto domi-

nante del contesto culturale e sociale entro cui costruire percorsi, divenuti sempre più precari, di coppia, di genitorialità, oltre che di lavoro.

L'insecuritas non attanaglia però tutte le esperienze giovanili. Essa può essere percepita anche come una sfida per uscire dalla passiva accettazione e concepire progetti di cambiamento e crescita. «Larghi strati di giovani non si trovano affatto a proprio agio in una condizione di vita che la società considera – nelle loro percezioni – come un limbo, un parcheggio, un'età priva di peso sociale e di capacità di assumere ruoli significativi e responsabili. Esiste, per quanto limitata, una realtà giovanile in cui persiste, e anzi si rigenera, il senso del “processo”, cioè l'esigenza che la loro età sia configurata come un percorso di maturazione, di scoperta, di costruzione di un futuro personale e sociale, anziché come un'età della pura espressione di sé» (Donati, 1997, 276).

Una scuola e una famiglia più attente all'educazione del *cuore* non sono per questo meno pronte alla fermezza educativa che trae alimento e nutrimento dai sentimenti per orientare le *direzioni di senso* dell'esistenza. Educare i giovani ai sentimenti non significa insegnare a negare le pulsioni, a tacere le emozioni, a “non pensarci”, a reprimere quegli stati d'animo che possono “intralciare” il corretto uso della ragione. Il compito educativo si manifesta nell'accompagnare i giovani a riservare un ruolo significativo alla vita emotiva nella loro esistenza, assumendone la responsabilità.

2. L'età delle passioni

Per comprendere il mondo emotivo dei giovani, intesi come soggetti che si trovano in un'età specifica (sia pure non univocamente delimitabile) del corso della vita, ma anche come generazione che si trova a vivere quell'età della vita ora, agli inizi del nuovo millennio, è necessario sgombrare il campo dallo stereotipo, alimentato dall'immaginario collettivo, della contrapposizione tra la giovinezza come “età della passione”, anche delle “passioni tristi” (Benasayag, Schmit, 2007), e l'età adulta come “età della ragione”. Questo stereotipo continua a riproporre la tradizionale dicotomia fuorviante, tra *logos* e *pathos*, che è necessario rimuovere per potere correttamente entrare nelle questioni del mondo emotivo giovanile. Se infatti si continua a ritenere che il mondo delle passioni corrisponda all'età giovanile, si afferma implicitamente che esse precedono il mondo della ratio e che il loro “superamento” qualifica l'ingresso nell'età adulta.

Il predominio della logica che tutto “spiega” ha tradizionalmente caratterizzato la filosofia e la psicologia e ha prodotto ripercussioni anche in ambito pedagogico, dove a lungo si è trascurato il mondo dei sentimenti, importante versante della formazione, privilegiando lo sviluppo della mente piuttosto che del cuore. La scuola stessa ha favorito il sapere scientifico-oggettivante, quasi che i saperi dell’anima fossero una dimensione inesistente nella formazione. L’educazione all’affettività, che è forse l’ambito più complesso e “misterioso” della formazione, non si limita a riconoscere il sentire, ma deve insegnare a coltivarlo come cura di sé. Se a scuola e in famiglia, si trascurano le competenze emotive perché si volgono le aspettative sui risultati della “ragion tecnica” è perché il *sapere calcolante* rimane prioritario rispetto al *sapere emozionale* e all’intelligenza emotiva.

La preoccupazione di recuperare questa valenza formativa per la crescita integrale della persona è espressa a chiare lettere anche nel recente documento degli Orientamenti Pastoralisti dei vescovi italiani: «una vera relazione educativa richiede l’armonia e la reciproca fecondazione tra sfera razionale e mondo affettivo, intelligenza e sensibilità, mente, cuore e spirito» (Cei, 2010, 1,13). In questo documento la passione è indicata come fondamento stesso dell’educazione e il concetto è ripreso per tutto il documento che invita ad impegnarsi nell’educazione “suscitando responsabilità e passione” (*Ibidem*, 1,15). Più avanti leggiamo infatti: «Tra i processi di accompagnamento alla costruzione dell’identità personale, merita particolare rilievo l’educazione alla vita affettiva. [...] Occorre accompagnare i giovani alla scoperta della loro vocazione con una proposta che sappia presentare e motivare la bellezza dell’insegnamento evangelico sull’amore e sulla sessualità umana, contrastando il diffuso analfabetismo affettivo» (*Ibidem*, 54).

Sapere e sentire non sono dunque considerabili contrapposti o separati ma profondamente connessi nell’esistenza umana che fluisce e si nutre sempre di mente e cuore, ragione e sentimento, *pathos* e *logos*, in ogni età della vita. Una formazione che trascuri le *tonalità emotive* (*Stimmungen*) (Bollnow, 2009), ossia quei moti dell’animo che coinvolgono l’esistenza consentendo ai giovani di regolare le loro relazioni con il mondo e con gli altri, finisce per destituire il senso dei sentimenti. Questa carenza educativa si ripercuote drammaticamente nella società contemporanea, poiché i sentimenti sono all’origine del pensiero e dell’etica (Nussbaum, 2004). Non si ha educazione della persona umana integrale se si trascura questa dimensione fondamentale e si privilegia l’*istruire* sull’*educare*. Il predominio di un sapere volto all’utile, al calcolo, all’intelletto dimentica che «le emozioni, i

sentimenti, ci fanno conoscere che cosa ci sia nel cuore e nell'immaginazione degli altri-da-noi» (Borgna, 2003, 19)..

A causa della "incuria" educativa degli adulti nei confronti della vita emotiva, i giovani possono perdere gli alfabeti attraverso cui leggere i sentimenti propri e quelli altrui. La frattura tra il pensare e il sentire ha prodotto giovani confusi, sempre oscillanti tra la pulsione verso il pericolo, il brivido, anche la morte, e, all'opposto, la rinuncia, il letargo, l'apatia, l'indifferenza, il vuoto interiore (Lacroix, 2002). Molti ragazzi e ragazze si trovano oggi fortemente disorientati tra i messaggi contrastanti che, da un lato, sembrano incentivare la ragione, il distacco, il controllo, e persino l'indifferenza, il cinismo, la durezza di cuore davanti alle sofferenze altrui, dall'altro propongono un vero e proprio "culto delle emozioni" attraverso la velocità, le sostanze euforizzanti, l'alcol, il culto dello "sballo", i luoghi delle emozioni collettive e condivise (gli stadi, i concerti rock, le discoteche, i rave party). «Numerosi giovani provano un sentimento di insignificanza, di vuoto, un'impressione di non esistere nello sguardo degli altri. Quando il cammino non è più segnato da significati e valori, il terreno svanisce sotto i propri passi e ne deriva questo sentimento di vertigine, caduta, perdita di ogni contenitore. Il giovane lotta allora contro la paura del vuoto gettandosi nel vuoto. Per un istante è lui a prendere l'iniziativa» (Le Breton, 2003, 33).

3. Sentimenti vissuti e sentimenti rappresentati

La mancanza di occasioni autenticamente formative e di educazione sentimentale nella famiglia e nella scuola è resa ancora più preoccupante dalle "deformazioni" educative operate dai media. Il danno educativo che deriva dalla spettacolarizzazione dei sentimenti veicolata dai *reality show* e dalla divulgazione di povertà affettiva e degrado espressivo costituisce il terreno in cui attecchiscono cinismo e possesso, incapacità di affrontare gli aspetti dolorosi della vita: frustrazioni, insuccessi, sofferenza, perdite, lutti. L'azione diseducativa dei media ostacola gravemente la possibilità, da parte dei giovani, di appropriarsi dei loro vissuti, di *esperire* in forma personale e originaria stati d'animo, emozioni, passioni. L'esperienza emotiva si fonda, da un lato, sulla *memoria* che connette e dà senso alla continuità dei diversi vissuti (Jedlowski, 2008, 72), dall'altro sull'*intenzionalità* che trasforma in esperienza un semplice accadimento. Il sentire dei giovani oggi appare privo di entrambe queste dimensioni: memoria e intenzionalità.

La massiccia presenza dei media, e della televisione in particolare, nella vita dei giovani fa sì che sia offuscato il contatto con l'esperienza diretta dei propri sentimenti, esperiti in prima persona, intimamente in grado di modificare una determinata condizione esistenziale. Sono invece aumentati i sentimenti mediati dalle "rappresentazioni" dei vissuti. Il modo stesso di manifestare le emozioni è "mutuato" dalle rappresentazioni artefatte, già confezionate, atte a sostituire mediaticamente i vissuti con forme indirette di esperienze. Insulti, offese, volgarità verbali e gestuali, esplosioni incontrollate di inciviltà si effondono sul pubblico giovanile attraverso una sovrastimolazione che ha lo scopo di suscitare emozioni inautentiche, virtuali, disancorate dalla vita reale: una "simulazione" dell'esistenza. «Tra la realtà e noi si è frapposto lo schermo, non importa se del calcolatore o della televisione. Si vede il mondo essenzialmente attraverso lo schermo. Lo schermo ci dà la varietà di rappresentazioni di qualcosa che ci sembra il mondo, ma il mondo che vediamo potrebbe non esserci affatto» (Simone, 2002, 39).

Ciò sta modificando il modo di percepire, manifestare e condividere la vita emotiva: la realtà che vediamo rappresentata sotto il nome di sentimenti, nella sua spettacolarizzazione onirica e confusa, fatta di pianti in diretta, di brividi esibiti, creati per accendere sensazioni immediate ed effimere, potrebbe non esistere affatto. La rappresentazione virtuale dei sentimenti rischia di sminuire e oscurare un sapere dei sentimenti di prima mano, riducendolo ad un'esperienza che si va dissipando. A fronte di questa erosione dell'esperienza vissuta (*Erlebnis*) si diffondono le manifestazioni "secondarie" dei sentimenti, apparentemente identiche a quelle rappresentate dai media, ma prive della capacità di esprimere una dimensione affettivo-relazionale consapevole e armonica.

Nel film *Little Miss Sunshine* (Dayton, Faris, 2006), la protagonista, Olive, è una bimba di 7 anni che riguarda continuamente alla Tv il modo in cui le vincitrici dei concorsi di bellezza esprimono le loro emozioni per "mimare" con il volto e con le mani i loro sorrisi, i loro gesti, la loro commozione e la loro gioia: una sorta di apprendistato mimetico dei sentimenti "altrui" e della loro manifestazione, cui corrisponde invece un'atrofia emotiva di fronte alle situazioni esistenziali realmente dense di emozioni. L'eclissi del sentire rende sterile l'esperienza, la riduce soltanto alla dimensione cerebrale, dove la perdita del senso lascia il posto al "calcolo delle conseguenze" (Arendt, 1989, 240).

L'esperienza emotiva mediata, "di seconda mano", crea l'illusione di provare le emozioni intraviste dallo schermo televisivo, spingendo all'imita-

zione di comportamenti vacui, omologati e standardizzati su di un sentire che non proviene dall'interiorità ma dall'esterno. Questo pseudorispecchiamento conduce a smarrire il contatto con se stessi e ad assumere false "emozioni da copione": una sorta di consumismo dei sentimenti che si accompagna alla crescente incapacità di esperire vissuti veri e profondi. Paradossalmente si partecipa alle storie "virtuali" degli altri, mentre si attua un occultamento della propria vita affettiva. Ad esempio, l'incapacità di governare gli impulsi e il desiderio del "tutto e subito" esprimono una mancanza di consapevolezza emotiva che spesso sfocia in comportamenti violenti e aggressivi, potenzialmente pericolosi per il futuro della società. Una generazione sovrastimolata da un eccesso di provocazioni emotive è in balia di confusione interiore. E il sentimento autentico si confonderà con la ricerca effimera di un'emozione "da consumare" oppure "da attutire". Si cerca così, paradossalmente, un'intensificazione nelle emozioni artificiali e, nel contempo, una sorta di anestesia emotiva, come dimostra l'aumento del consumo delle droghe eccitanti, ma anche delle benzodiazepine, farmaci anti-ansia che hanno lo scopo di contenere l'eccesso di emozionalità.

4. "Fare esperienza" o "avere esperienza"?

Il significato fino ad ora attribuito alla parola esperienza è quello di *Erlebnis*, il vissuto esperienziale, il concreto *experiri*, ben diverso da quell'esperienza che spegne le passioni di cui parla il ventunenne Benjamin nel 1913, ironizzando sull'uomo maturo che, appunto in quanto portatore di esperienza (*Erfahrung*) accumulata, ha verso la gioventù un atteggiamento disilluso. Ancora oggi le parole di Benjamin sono significative per descrivere l'atteggiamento antipedagogico di molti adulti nei confronti dei giovani e l'incuria educativa che rappresenta la vita dei sentimenti giovanili come qualcosa di fatuo e fugace, anziché insegnare che quelle prime esperienze sono un decisivo apprendistato esistenziale. «La nostra lotta per divenire responsabili la combattiamo contro un essere mascherato. La maschera dell'adulto si chiama "esperienza". È inespessiva, impenetrabile, sempre la stessa. Quest'adulto ha già vissuto tutto: gioventù, ideali, speranze, la donna. Tutte illusioni. Ne siamo spesso intimiditi e amareggiati. Forse ha ragione. Che dobbiamo rispondergli? Non abbiamo esperienza. Ma cerchiamo di sollevare la maschera. *Quale* esperienza ha fatto questo adulto? *Cosa* ci vuol dimostrare? Una cosa soprattutto: è stato giovane anche lui,

ha voluto anche lui quello che vorremmo noi, anche lui non ha creduto ai genitori, ma anche a lui la vita ha insegnato che avevano ragione loro. Ridacchiando con sufficienza ci dice che succederà lo stesso anche a noi; svaluta in anticipo gli anni che viviamo, trasformandoli in anni di cretinate giovanili, in ebbrezza infantile che prelude alla lunga sobrietà della vita seria» (Benjamin, 1997, 64).

Dove l'aver esperienza, in senso statico, prevale sul fare esperienza, in senso dinamico, ossia sul trasformare intenzionalmente gli accadimenti dei percorsi giovanili in vissuti significativi, il risultato è la disumanizzazione, la perdita degli alfabeti emotivi, la miseria affettiva, l'impersonalità delle relazioni. Apparentemente in comunicazione con il mondo (attraverso internet e gli strumenti informatici), i giovani rischiano di essere sempre più inadeguati a vivere le esperienze relazionali e ad incontrare gli altri "in carne ed ossa", a guardarli negli occhi, a trovare le parole per esprimere i propri vissuti. Si comprende quindi come sia preferibile, per i ragazzi, essere spettatori di emozioni rappresentate sullo schermo piuttosto che attori delle emozioni vere che derivano dalle proprie situazioni esistenziali (Iori, 2009a).

L'incontro reale diventa così fonte di timore e di imbarazzo. L'ambiguità insita nei rapporti con le persone vere porta con sé emozioni che si teme di non potere governare, controllare, capire. I giovani tendono a essere condizionati dall'opinione degli altri (il gruppo dei pari), spesso così determinante da rendere difficile un rapporto dialogico e paritario con gli amici. Essi attribuiscono un'importanza maggiore a ciò che gli altri pensano ("come mi vedono") piuttosto che a ciò che pensano e sentono essi stessi, ponendosi in una posizione di dipendenza dal giudizio esterno che li condiziona nei comportamenti e nei vissuti.

Spesso il linguaggio corporeo parla di tutto questo. Le ragazze in particolare sono fortemente condizionate dai miti della bellezza, del corpo avvenente e seducente. Questi miti generano ansie di inadeguatezza. Segrete e dolorose ferite nell'immagine di sé e il desiderio di essere accettate spingono giovani ragazze anoressiche a ricercare, attraverso i loro corpi scarnificati, una sorta di invisibilità nella diafana trasparenza incorporea, nella dissolvenza fino alla morte, nella contorta percezione emotiva del senso della snellezza, originata dai modelli consumistici e intessuta di vissuti e sentimenti autodistruttivi. Mangiare troppo per compensare un vissuto di mancanza di affetto o mangiare troppo poco per esprimere una richiesta di attenzione sono in ogni caso manifestazioni di uno stato d'animo che passa

attraverso un bisogno di calore, di nutrimento, di amore e di attenzione. L'anoressia è una lotta contro il gusto del vivere perché "l'appetito è un'affettività in atto" (Le Breton, 2003, 33).

L'educazione ai sentimenti nei giovani si presenta quindi come un tema per molti aspetti inattuale, esposto alle deformazioni del sentimentalismo edulcorato della *soap opera* o alla dimensione "notturna", trasgressiva e potenzialmente deviante delle emozioni forti. Entrambe queste deformazioni, sia pure per ragioni opposte, si traducono nell'incapacità di ascoltare, riconoscere, esprimere i sentimenti, spesso condizionati da un immaginario alimentato dagli stereotipi, specchio deformante della vita reale, che induce a chiamare "amore" il commercio o il possesso. Il lavoro educativo è quindi innanzitutto un lavoro di "decondizionamento", per alimentare gli alfabeti delle tonalità emotive, oggi affidate a pochi abusati vocaboli.

5. L'ascolto, il silenzio, la parola

Come aiutare i giovani disorientati dai modelli mediatici a prendersi cura dell'anima e a coltivare un'autentica educazione del cuore? Una risposta pedagogica, nella babele delle emozioni urlate o ostentate, può essere individuata nell'educazione all'ascolto, nel lasciarsi interpellare dai sentimenti attraverso l'ascolto del silenzio. L'ascolto di sé è una pratica desueta nei giovani e tuttavia il silenzio è indispensabile per dare voce alle tonalità emotive, per *sentirsi*, cioè «saper conoscere, accettare, ascoltare, elaborare, esprimere il proprio mondo interiore», e per «*sentire* l'alterità e la sua prosimità» rispettandone e accogliendone la dignità e il valore (Rossi, 2004, 9-11). L'educazione dei sentimenti si configura quindi primariamente come un accompagnamento a coltivare la propria interiorità e l'ascolto di sé. Nella fretta che incalza i nostri ritmi di vita, nella smania di consumare immediatamente molteplici esperienze, i giovani finiscono per non avere il tempo necessario per metabolizzare le loro emozioni, passando così da un'esperienza emotiva a un'altra, senza elaborare i vissuti dolorosi e tristi né assaporare la ricchezza dei vissuti positivi per tradurli in energia vitale.

L'ascolto del silenzio è oggi arduo per i giovani nel tempo della sordità affettiva. Diventa in tal modo difficile anche saper ascoltare con il cuore il cuore dell'altro. Dove non c'è silenzio non c'è neppure parola, perché non può esserci ascolto. La parola ha bisogno del silenzio per potere risuonare del suo senso. Quanto più il linguaggio è originario, parlante e pieno, tanto

più è necessario ridurre il rumore, abbassare le voci quotidiane. La parola inautentica, anonima, la chiacchiera del Si impersonale non ha bisogno di silenzi che le corrispondano. Essa non lascia echi, non ha bisogno di essere ripercorsa e coltivata, e si mescola confondendosi nel brusio indistinto, nel fragore della quotidianità.

L'esperienza del silenzio è sempre più "inattuale" nella civiltà dei rumori, delle parole assertive, sguaiate, allusive, invadenti, penetranti, ma anche banalizzate, impoverite ed omologate, inessenziali, opache, ripetitive. Il linguaggio mediatico sui sentimenti consegna ai giovani la dimensione del "Si" medio heideggeriano, dominato dalla fretteosità, della chiacchiera e della curiosità, sospinte dalla "ripetizione" e della "diffusione". La chiacchiera travolge il linguaggio dei sentimenti nella dimensione dell'"ovvietà" e dell'inconsistenza che già tutto sa, nella sicurezza che le deriva dal "si dice". L'esserci non ascolta più il proprio Se-stesso, smarrito com'è nel dar retta al Si-stesso (Heidegger, 1976, 213). La sola condizione che consente al Si di recuperare il sé è quindi l'ascolto del silenzio.

La parola che si articola secondo le modalità del sapere oggettivo o della banalità convenzionale non consente di conoscere l'altro che resta nascosto sotto le macerie della chiacchiera. Il linguaggio medio nasconde, anziché farsi "tramite" di una co-presenza, e diviene "ostacolo" al reciproco rivelarsi. Per ridare dignità ai sentimenti occorre *prendersi cura delle parole*: non solo delle parole che spiegano, ma anche delle parole sussurrate che parlano il linguaggio dell'empatia, della condivisione, della solidarietà. Quelle parole sono forse in grado di colmare quel vuoto interiore che i giovani non riescono a riempire tramite il lessico (la cosiddetta "generazione 20 parole") codificate negli slang dei cellulari, di Twitter, di Facebook. L'ascolto dell'altro e del suo farsi parola ha bisogno del silenzio per lasciar emergere l'alterità che man mano si svela, suscitando stupore e meraviglia della sua unicità.

La prima disposizione mentale ed emotiva è dunque quella di lasciarsi interpellare dai sentimenti. Senza negarli o distorcerli, ma predisponendosi ad "esperirli". Un simile atteggiamento non significa "tollearli" e nemmeno "scaricarli", come oggi si usa dire, quasi ci si dovesse liberare della vita emotiva, "portarla altrove" o "gettarla via". È invece necessario ascoltarli: un atto di sfida agli atteggiamenti diffusi di fuga, di difesa, di paura e diffidenza nei confronti di ciò che proviamo noi e di ciò che provano gli altri verso di noi (Iori, 2009).

Imparare a nominare i sentimenti e le emozioni apre alla consapevolezza emotiva e alla possibilità di comprendere i sentimenti, interrogandoci

sul significato di ciò che proviamo per comprendere ciò che provano gli altri. Anche la rabbia è un'energia che, incanalata correttamente, anziché tradursi in aggressività e violenza, può diventare una risorsa per ottenere la riparazione di un'ingiustizia o per fare rispettare i diritti. La condivisione è infine un momento fondamentale dell'educazione ai sentimenti e alla consapevolezza emotiva: nella condivisione *il sentire diventa sapere*. Un sapere che non si costruisce nell'isolamento o nella solitudine, ma nella relazione con gli altri (*Ibidem*). La percezione affettiva degli altri intacca l'indifferenza. Il "sentire" ci chiama in causa e ci mette in gioco. Occorre quindi che i giovani sappiano dare voce alla vita emotiva, recuperare consapevolezza e apprendere a riconoscere, nominare, legittimare, comunicare, condividere i sentimenti, al fine di esercitare una scelta coerente e rispettosa dell'alterità. Il progetto esistenziale di ciascuno, in ogni età della vita, nasce da un'etica della responsabilità affettiva.

Presentazione dell'Autore: Vanna Iori è Professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Cattolica di Milano (sede di Piacenza). Coordina il gruppo *Eidos* per la ricerca e la formazione in prospettiva fenomenologico-esistenziale. È autrice di numerosi volumi e dirige la collana editoriale "Vita emotiva e Formazione".

Bibliografia

- AMBROSI, E., ROSINA, A. (2009), *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*, Venezia, Marsilio.
- ARENDT, H. (1989), *Vita attiva*, Milano, Bompiani.
- BAUMAN, Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino.
- BECK, U. (2000), *La società del rischio*, Roma, Carocci.
- BENASAYAG, M., SCHMIT, G. (2007), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- BENJAMIN, W. (1997), *Metafisica della gioventù*, Torino, Einaudi.
- BOLLNOW, O.F. (2009), *Le tonalità emotive*, Milano, Vita e Pensiero.
- BORGNA, E. (2003), *Le intermittenze del cuore*, Milano, Feltrinelli.
- BUZZI, C., CAVALLI, A., DE LILLO, A. (2007), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- CEI (2010), *Educare alla vita buona del Vangelo*, Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020.
- CELLI, P.L. (2010), *La generazione tradita. Gli adulti contro i giovani*, Milano, Mondadori.

- DAL LAGO, A., MOLINARI, A. (a cura di) (2001), *Giovani senza tempo. Il mito della giovinezza nella società globale*, Verona, Ombre corte.
- DAYTON, J., FARIS, V. (2006), *Little Miss Sunshine*, film, USA.
- DONATI, P. (1997), «Una generazione di cercatori: con quali speranze?», in P. DONATI, I. COLOZZI (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Bologna, il Mulino.
- GALIMBERTI, U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli.
- HEIDEGGER, M. (1976), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.
- IORI, V. (a cura di) (2009), *Il sapere dei sentimenti*, Milano, FrancoAngeli.
- IORI, V. (2009a), «Il mondo dei sentimenti nella vita giovanile», in *Pedagogia e Vita*, 2, 112-129.
- JEDLOWSKI, P. (2002), *Il sapere dell'esperienza*, Roma, Carocci.
- LACROIX, M. (2002), *Il culto dell'emozione*, Milano, Vita e Pensiero.
- LE BRETON, D. (2003), «Le condotte a rischio tra i giovani», in M. CONTE, F. FLORIS, *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, Torino, EGA, 2003.
- NIZAN, P., *Aden Arabia*, Milano, Mondadori, 1960.
- NUSSBAUM, M. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino.
- RIVA, M.G. (2011), «L'educazione sentimentale: tra disorientamento degli adulti e bisogni dei giovani», in M. CORSI, G. SPADAFORA, *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Napoli, Tecnodid.
- ROSSI, B. (2004), *L'educazione dei sentimenti*, Milano, Unicopli.
- SAVAGE, J. (2009), *L'invenzione dei giovani*, Milano, Feltrinelli.
- SENNETT, R. (2001), *L'uomo flessibile*, Milano, Feltrinelli.
- SIMONE, R. (2002), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza.

Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica

MARIA GRAZIA RIVA

Abstract: *Young people today: pedagogical thoughts between the model of authority crisis and narcissistic syndrome. We have gone through the crisis of the traditional model of authority, which was made explode by youth protest in the Seventies, and nowadays we come up against a situation where families (and representatives of institutions as a whole) are mostly incapable of setting rules. On the other hand, we witness narcissistic personalities impose themselves, personalities who have got to find reinforcement of their image by public success. A link can be assumed between these two circumstances. The violent and abrupt fall of perception of legitimacy attributed to rules, models and established values has inevitably left on the ground fragments and ruins, which have been perhaps too hastily dismissed. Young people and society itself as a whole pay the consequences of a lack of reflection, of non-elaboration of the ruins left after the attack to old authoritative models. In the authoritative model, the deep needs of persons and of childhood weren't even taken into account, so generating subjects devoid of solid foundations. Once authoritative model collapsed – and it was a supporting framework, though rigid – the fragile basis on which our generations erect themselves stood out in their dramatic power. Pedagogy can perform a significant role towards a revision of the unsettled fragments, as it has plenty of models, methodologies and tools that can be used at this purpose, both on individual and on social and collective ground.*

Riassunto: *Siamo passati dalla crisi del modello d'autorità tradizionale, esplosa negli anni Settanta del Novecento con la contestazione giovanile, a una situazione attuale in cui prevale l'incapacità delle famiglie e, comunque, di chi rappresenta le istituzioni di porre regole. Si riscontra, d'altra parte, l'affermarsi di personalità narcisistiche, bisognose di trovare un rinforzo nel successo pubblico della propria immagine. Si può ipotizzare un nesso fra queste due circostanze. La violenta e brusca caduta della percezione di legittimità delle norme, dei modelli e dei valori predefiniti ha inevitabilmente lasciato sul campo detriti e macerie, liquidati forse con troppa fretta. I giovani e la società stessa, più in generale, pagano lo scotto del vuoto di riflessione, della non elaborazione dei detriti rimasti dopo l'attacco ai vecchi modelli autoritari. Nel modello autoritario, i bisogni profondi delle persone e dell'infanzia non venivano considerati, generando così soggetti senza fondamenta solide. Una volta crollato il modello autoritario – che fungeva da sostegno, per quanto rigido – sono emerse, in tutta la loro drammaticità, le fragili basi su cui le nostre generazioni si sono costruite. La pedagogia può svolgere un ruolo signi-*

ficativo nella direzione di una rielaborazione dei detriti ancora in sospeso, in quanto dispone ormai di modelli, metodologie e strumenti in grado di essere utilizzati per questa finalità, sia sul piano individuale sia sul piano sociale e collettivo.

Parole chiave: *pedagogia, crisi, autorità, narcisismo, riflessione.*

1. Ouverture

La scorsa settimana mi sono recata a colloquio con un'intelligente ed esterrefatta Dirigente scolastica di un Istituto Comprensivo, situato in un quartiere periferico di una grande città del Nord, la quale mi ha raccontato un episodio paradossale. Infatti, aveva ricevuto il padre di un'allieva delle scuole secondarie di primo grado, arrabbiatissimo per il fatto che i professori avevano valutato con un voto molto basso la ricerca che la figlia aveva consegnato agli insegnanti, che rivendicava a tutti i costi un punteggio più alto. Il genitore, senza minimamente rendersi conto della contraddizione, aveva continuato ad affermare di essersi dato tanto da fare per svolgere quella ricerca, che non meritava assolutamente un brutto voto. Egli non accennava alla figlia e al fatto che la ricerca era stata da sé medesimo condotta e non dalla allieva, cui i professori l'avevano assegnata. Alla fine la Dirigente, che non riusciva a scalfire le accorate – per quanto inconsapevoli del paradosso di cui erano portatrici – proteste, gli aveva chiesto se volesse ricevere un voto egli stesso. Questo episodio, cui se ne potrebbero aggiungere moltissimi altri, mostra uno squarcio del complesso e contraddittorio scenario in cui si trovano a convivere vecchie e nuove generazioni. Fondamentalmente, si è passati dalla crisi del modello d'autorità tradizionale – su cui si basava la società nel suo complesso e l'educazione in particolare –, esplosa negli anni Settanta con la contestazione giovanile, a una situazione attuale in cui, come viene affermato da molte parti, prevale l'incapacità delle famiglie e, comunque, di chi rappresenta le istituzioni di porre regole, di presidiarle e di costruire un consenso ampio intorno ad esse. Si parla, ormai da tempo, di crisi e scomparsa del padre o comunque della funzione paterna (cfr. Pietropolli Charmet, 2008; Recalcati, 2011), del fatto che i genitori preferiscano essere amici dei figli e porsi al loro livello piuttosto che assumere su di sé la responsabilità del porre limiti – che potrebbero venire non apprezzati e accettati dai figli –, oppure di padri ambigui, invischiati, che “amano troppo” (Berto, Scalari, 2009). Bauman¹ (1999; 2002) e molti altri commentatori del tempo moderno definiscono la nostra come una società

liquida, dai legami precari e instabili, dove prevale la dimensione individuale e l'apatia rispetto alla costruzione di legami sociali forti e significativi. Si afferma che la globalizzazione, la comunicazione virtuale, l'erompere dei movimenti migratori in tutto il pianeta, il relativismo delle credenze – che ha messo in discussione la percezione di eternità e di universalità dei valori fondanti delle varie società –, la crisi economica che porta a delocalizzare le produzioni industriali, là dove i costi sono minori, e a dismettere lo stato sociale, il prevalere di un modello socio-economico e politico ispirato al liberismo, la caduta del muro di Berlino e molti altri fattori abbiano orientato la società verso un sempre maggiore individualismo, verso una concezione, cioè, secondo cui quello che conta è il benessere e il successo individuale.

La pedagogia, in quanto scienza umana e sociale, che si occupa della formazione del soggetto nel suo ambiente e dei modi in cui la società si fa carico delle esigenze socio-educative dei gruppi umani, deve esprimere una propria parola per aiutare la riflessione collettiva a pensare la sconfinata complessità della società odierna. Nel febbraio 2011 abbiamo assistito all'ondata di proteste popolari nei paesi arabi, affacciati al Mediterraneo, che tentano di rovesciare crudeli e corrotti regimi autoritari, e ci chiediamo che conseguenze si produrranno, come incideranno sull'evoluzione delle mentalità e dei modelli sociali che si imporranno. In queste sollevazioni popolari sta svolgendo un ruolo cruciale Internet, evidenziando il fatto che una delle molteplici implicazioni e conseguenze della comunicazione virtuale consiste in una rivoluzionaria democratizzazione della comunicazione stessa, della gestione delle informazioni, prima distribuite solo in pillole manovrate dall'alto. Si pensi al turbine di Wikileaks e del giornalista Assange, che nel 2011 ha svelato al mondo intero, tramite il suo sito web, le valutazioni segrete delle varie diplomazie politiche. La portata dirompente di ciò sulla gestione autoritaria o, comunque, sulle segrete strategie delle alleanze politiche dei governi compiacenti verso la corruzione, la negazione dei diritti umani, la salvaguardia degli interessi economici e politici di pochi, è in atto ma ancora tutta da verificare sul lungo periodo. Certo è che, grazie a Internet, con Assange è stato inaugurato un nuovo modello di rapporto con le istituzioni e con i potenti della terra, è stato sferrato un nuovo e originale attacco al modello d'autorità.

La pedagogia è comunque chiamata in causa, in quanto negli anni sessanta e Settanta del Novecento la contestazione giovanile ha fortemente attaccato la mentalità delle generazioni precedenti, il cui perno era cer-

tamente il modello autoritario che dominava da secoli nelle società, nelle sue più diverse articolazioni e dimensioni: nei rapporti tra cittadini e governanti, nella concezione stessa dello stato, nei rapporti tra le generazioni, nel modo di concepire la famiglia, nelle rappresentazioni dell'infanzia, dell'adolescenza e della giovinezza e dei loro diritti; così come nelle stesse rappresentazioni dello sviluppo del soggetto, dei rapporti tra uomini e donne, dell'amore, del matrimonio o comunque della coppia, nell'immagine della donna, della libertà sessuale e dei costumi in genere, nel ruolo della fede e della religione nella società e nella vita delle persone. Negli anni della contestazione sono avvenute cose straordinarie, grazie alla forza e all'irruenza di un movimento inarrestabile che, insieme ai molti errori, inevitabili quando si danno spallate necessarie per poter smuovere equilibri perduranti da secoli, ha avuto il grande merito di lottare, soffrendo e pagando sulla propria pelle, per rivendicare le libertà civili – nei costumi, nella morale, nell'educazione, nella scuola e nell'università, nella relazione fra i sessi –, una più autentica democrazia, uno sganciamento dalla sudditanza alla collusione fra una certa morale cattolica – non identificabile *tout court* con quella cristiana – e la corruzione degli stati autoritari. Gli stessi saperi disciplinari sono stati fortemente posti in discussione, nell'intento di mettere in luce la loro collusione con i poteri dominanti; si pensi, una per tutte, alla riflessione foucaultiana (Foucault, 1994 e 1993). Ne sono derivate delle importanti conseguenze sul piano giuridico – con le trasformazioni dei vari codici legislativi, con l'introduzione della legge sul divorzio, sull'aborto, sulla chiusura dei manicomi, con l'introduzione di una concezione della giustizia restaurativa e rieducativa anziché solo distributiva –, sul piano medico e socio-sanitario, con la costituzione e la diffusione dei servizi sociali, di prevenzione e di informazione, di supporto, di assistenza, di diagnosi e di cura (Villa, 2008).

2. La pedagogia fra collusioni con il modello autoritario e ridefinizione del proprio ruolo socio-culturale

Per ciò che concerne la formazione del soggetto, dall'infanzia all'età adulta e comunque per tutte le età della vita, occorre rilevare che essa viene influenzata dalle modificazioni socio-culturali sia generali sia nell'ambito della famiglia e della scuola. Negli anni della contestazione, la pedagogia e l'educazione erano state accusate di essere al servizio dello *status quo* e della

riproduzione della classe dominante, di essere uno strumento straordinario di condizionamento nelle mani di chi voleva perpetuare una strategia di dominio di pochi poteri forti sopra le masse incolte, o comunque non consapevoli dei propri possibili diritti. Si generarono molteplici movimenti per contrastare da più parti questa manipolazione dell'educazione: dalla pedagogia antiautoritaria alla scuola di Barbiana, dalla pedagogia degli oppressi alla pedagogia istituzionale, dall'autogestione pedagogica e dalla decostruzione del mito dell'adulto di Lapassade alla pedagogia critica; così come contribuirono anche la critica marxista e della scuola di Francoforte, la decostruzione psicoanalitica ed ermeneutica, il pensiero femminista. Il Sessantotto riportò la pedagogia al suo "grado zero" (Cambi, 2003). Certamente, grazie ai colpi d'accetta degli anni della contestazione, la pedagogia è stata costretta a far crollare molti dei suoi veli e delle sue complicità con modelli autoritari e antidemocratici, sia nell'educazione familiare sia in quella scolastica e degli adulti sia nella costruzione delle mentalità sociali, politiche e culturali in generale. Sono state messe in discussione l'autorità indiscussa dei maschi, dei padri e comunque dei genitori, dei maestri e degli insegnanti, degli anziani e dei capi, le loro imposizioni che richiedevano assenso acritico e immediato, relative alla sfera dei comportamenti, degli orientamenti di pensiero, delle rappresentazioni e degli stili educativi. Attraverso questi, venivano costruite le strutture di personalità, almeno per la quota che riguardava la possibilità di influenzamento da parte dell'ambiente. Preso atto di ciò, si sono sviluppate pratiche cosiddette antiautoritarie: a volte realmente democratiche e attente a consentire la partecipazione alla costruzione condivisa delle decisioni e delle scelte nei vari ambiti scolastici, lavorativi, familiari, istituzionali; a volte forzatamente antiautoritarie, generando, quindi, nuove manipolazioni e condizionamenti, sospinti acriticamente da un'ideologia cieca che, di fatto, si arrotolava su se stessa in un circolo vizioso (cfr. Miller, 1987). È sopravvenuta, successivamente, la cosiddetta stagione del "riflusso", in cui i vecchi cosiddetti "sessantottini" e la società più in generale sono caduti in baratri di depressione. Infatti, passata la stagione degli anni sulle barricate, che esaltavano gli animi e iniettavano adrenalina, e, dovendo porsi il naturale problema di fare i bilanci della stagione passata, essi hanno dovuto ammettere che la contestazione non aveva portato a una maggiore felicità. Le istituzioni, le famiglie e i singoli avevano ancora moltissimi problemi irrisolti, e una serie di meccanismi politico-sociali e culturali che si pensava di avere distrutto in realtà riemergevano. Invece di considerare tale dinamica normale, oc-

casione di una nuova ri-partenza per proseguire il percorso di riflessione e rielaborazione del brusco e violento crollo di meccanismi di potere secolari, di mentalità autoritarie sedimentate da sempre, si è scivolati – usando il linguaggio milleriano più sotto ripreso – dalla grandiosità dell'eccitazione onnipotente degli anni della lotta alla depressione, connessa con un vissuto di impotenza nel cambiamento dei vecchi modelli.

Moltissimi personaggi di spicco in quegli anni sono passati, come è stato sotto gli occhi di tutti, sulle barricate opposte, assumendo quei ruoli di potere che tanto avevano contestato negli anni giovanili della rivolta. Si sono assimilati alle dinamiche autoritarie e le hanno impersonate e difese con accanimento senza, spesso, nessuna capacità di produrre un pensiero intorno allo scarto evidente fra le loro rivendicazioni di un tempo e le loro attuali posizioni. Altri si sono ripiegati nel quotidiano, in percorsi di evasione da tutto ciò che poteva essere impegno sociale e politico, rifiutandosi di esercitare il potere e anche, molto spesso, di sentirlo persino nominare. Anche qui, si è verificata l'impossibilità di sostare in una pensabilità dello scarto tra l'esaltazione contestataria che solleticava l'onnipotenza individuale e collettiva – “vogliamo tutto e subito” – e la depressione impotente, scaturita dalla constatazione che la spallata, ritenuta radicale, invece non era stata tale. Il problema – o comunque uno dei problemi più importanti – sembra riguardare un difetto di riflessione socio-culturale, politica e pedagogica da parte della società nel suo complesso, e comunque delle generazioni ora anziane e adulte che hanno “fatto il sessantotto”, come si usa dire. Le generazioni successive sono loro estremamente grate per le conquiste che hanno strappato, da cui traggono grandi vantaggi, e tuttavia hanno anche pagato dei prezzi nel dover convivere e lavorare con rappresentanti di quella generazione; così come, ora, le nuove generazioni stanno pagando scotti importanti nel rapportarsi con le generazioni precedenti. I quarantenni e i cinquantenni hanno in parte subito e in parte colluso con questa cecità riflessiva delle generazioni precedenti, nei luoghi di lavoro, nelle famiglie, nelle relazioni sociali e in quelle di coppia. I trentenni e i ventenni – pur con i dovuti distinguo – si trovano dentro a una bolla, secondo molti, in cui sono come sospesi in un presente piatto e omologante, di futurazione catastrofica, di disimpegno e di scarso interesse per la società, l'ambiente, la politica (Benasayag, Schmit, 2005)². Gli psicoterapeuti ormai da tempo, per descrivere la società attuale, parlano di nuove patologie e della cosiddetta sindrome narcisistica, difficilissima da trattare con i classici modelli psicoterapeutici. La pedagogia – come discorso che si occupa della

formazione del soggetto e dei modi in cui la società forma il soggetto, così come dei modi in cui essa se ne fa carico nei servizi, nella scuola, nella famiglia – è radicalmente coinvolta in questi movimenti tra le generazioni, proprio perché l'educazione riguarda quel congegno complesso di pratiche educative, emozioni, rappresentazioni, apprendimenti, abilità, conoscenze e competenze, materialità che passano tra una generazione e l'altra.

La pedagogia pertanto deve, a mio parere, utilizzare al meglio le molteplici opportunità che le sono state offerte dai saperi critici così come dai movimenti sociali contestatari, per ridefinire il proprio ruolo, non più ciecamente collusivo con le istanze di un potere autoritario – sebbene a volte subdolamente –, volto a condizionare i soggetti e le forme del vivere. La pedagogia può riprendersi in mano uno spazio diverso, a partire dal grado zero di cui parlava Cambi, definendosi pienamente come teoria della formazione, per accompagnare il soggetto e il suo ambiente, e la società stessa, nella definizione delle linee di politica sociale ed educativa. Il sapere pedagogico può sostenere nel comprendere e orientare il modo in cui si abita il mondo e ci si rapporta agli altri: nelle relazioni personali, negli ambiti lavorativi, nelle istituzioni, dalla nascita e fino alla fine della vita, al di là delle etichette diagnostiche e patologizzanti dei saperi forti della medicina e della psichiatria. La pedagogia sta giocando in questo momento una partita importante, che non deve perdere, nello spazio della presa in carico del bisogno di capirsi e di orientarsi, da parte del singolo e della collettività, in un momento così precario e disorientante quale è quello dei tempi in cui viviamo. Le persone hanno bisogno di essere aiutate non perché siano tutte folli, quanto proprio perché la crisi dei modelli tradizionali autoritari, certi e definiti, ha gettato le stesse vecchie generazioni, che ne sono state le protagoniste, e tanto più le nuove, in un normale bisogno di ristrutturarsi, di ridefinirsi, di essere aiutate a costruire un mondo nuovo e diverso, con tutte le normali ansie che ciò comporta. La violenta e brusca caduta della legittimità e della percezione di naturalità e giustizia, per non dire di sacralità, delle norme, dei modelli e dei valori predefiniti, una volta terminata l'azione di picconaggio, ha inevitabilmente lasciato sul campo dei detriti e delle macerie che, forse, ci si è illusi di liquidare e buttar via con troppa fretta e noncuranza. Possiamo dire che si è attuato un enorme e colossale fenomeno di negazione dell'esistenza e della persistenza di tali detriti, e della necessità del normale processo di ripresa, metabolizzazione, distinzione di ciò che c'era di buono e di cattivo, individuazione delle aree simboliche lasciate scoperte, una volta abbattuti i *totem* centenari. Basti

pensare alla funzione simbolica del ruolo del padre e alla funzione sociale che quello svolgeva; ruolo crollato per intero con la contestazione del modello sociale autoritario e gerarchico. La pedagogia dispone ormai di modelli, metodologie e strumenti in grado di essere utilizzati per questa finalità, sia sul piano individuale – con la pedagogia narrativa, clinica, autobiografica –, sia sul piano sociale e collettivo – con la pedagogia critica, la pedagogia sociale e dello sviluppo di comunità, la pedagogia interculturale, ambientale, speciale.

La pedagogia è in grado di svolgere una funzione sociale importantissima in questo preciso momento storico, quella di attivare una funzione riflessiva – Bion³ parlerebbe di funzione alfa – a livello soggettivo e a livello sociale, che permetta di sminuzzare, irrorare di succhi gastrici, digerire e metabolizzare quei detriti rimasti dal crollo del modello autoritario – che corrisponderebbero agli elementi beta nel linguaggio bioniano – e, con ciò, di far rientrare in scena la riflessività, la creatività, la donazione di un nuovo senso a fronte del disorientamento e della labilità della condizione attuale. La pedagogia può attuare questo perché si occupa del soggetto dalla nascita fino alla vecchiaia, con l'educazione permanente e per tutta la vita, e perché individua i suoi ambiti di studio e di intervento nei molteplici luoghi di vita delle persone, dalla famiglia alla scuola ai contesti di lavoro, ai servizi sociali e alle agenzie dell'educazione extrascolastica. La pedagogia, inoltre, non è a priori un sapere della patologia come la medicina e la psichiatria in quanto si occupa della cura e dell'apprendimento, dell'accompagnamento e della riflessione. Essa può porsi come un sapere che svolge un ruolo sociale essenziale, quello di aiutare a ricostituire una nuova pensabilità per il singolo e per la società nella loro "normalità". Usando sempre il linguaggio bioniano, essa può offrirsi, proprio come struttura concettuale disciplinare, come l'apparato per pensare i pensieri, in questo caso di una società che si è smarrita dopo il crollo dei modelli tradizionali, come se, caduti quei modelli, fosse crollato anche l'apparato per pensare. Si potrebbe ipotizzare che quel tipo di apparato per pensare era strettamente connaturato ai particolari contenuti che produceva, cioè ai pensieri sotto forma di schemi e norme predefinite. Al fondo vi era un apparato per pensare rigido, non flessibile, non realmente contenitivo, cioè in grado di offrire un contenitore per tutta la vasta gamma di emozioni e di pensieri possibili, belli e brutti, buoni e cattivi, adattativi e trasgressivi. Ora occorrerebbe promuovere – e la pedagogia potrebbe assumere, insieme alle altre scienze, un ruolo di guida importante in questo – la costruzione di un nuovo apparato per pensare,

basato su un contenitore di nuovo tipo, che accolga, metabolizzi, rielabori, sostenga nella creazione di confini e limiti flessibili. Per poter porre dei limiti, è necessario avere sperimentato il contatto e il sostegno profondo con una mente adulta (Blandino, 1996), dunque con un contenitore maturo sorretto da un apparato per pensare i pensieri solido e, perciò, in grado di essere flessibile senza paura di rompersi.

3. Le pratiche educative fra condizionamento autoritario e sindrome narcisistica

Alice Miller – figura controversa, molto amata e stimata ma, nello stesso tempo, attaccata in quanto considerata estremista e faziosa – ha scritto un libro, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, ancora negli anni Ottanta del Novecento, dove introduce il concetto di “pedagogia nera”, con il quale ha scatenato reazioni difensive – da parte di chi si è sentito offeso per l'accostamento del termine pedagogia a quello di nero – ed entusiasmi acritici e ideologici, non necessariamente in senso negativo, in chi riteneva giusto lottare per smascherare la dimensione autoritaria e violenta – visibile e nascosta – dell'educazione. In quel testo si compie un'operazione di autentica decostruzione delle credenze, dei modelli pedagogici e delle pratiche educative, inserendosi nell'alveo della pedagogia critica e fornendo una metodologia di lavoro ermeneutico e critico-pedagogico di grande significatività. Per la Miller, la pedagogia è nera in quanto l'educazione risulta essere una forma di condizionamento e di micro-condizionamento del soggetto e della società, al di là delle consuete idealizzazioni di una pedagogia sempre bianca, eulogistica, cioè orientata solo in termini di discorsi “buoni”. In questo caso, “buono” sta a significare l'incapacità di rilevare, accogliere ed elaborare gli aspetti scomodi, faticosi, difficili, impliciti e costitutivi di ogni materialità educativa. Massa (1983), come altri autori, anche richiamandosi a Foucault, ha fortemente insistito per evidenziare gli intrecci costitutivi fra educazione e potere, e come l'educazione sia fondamentalmente un esercizio di potere dell'uomo sull'uomo. Il potere peraltro, di per sé, non è necessariamente negativo o autoritario, dipende da come viene impersonato ed esercitato. La tesi della Miller afferma che, solo laddove ci sia stata la possibilità per il bambino di essere ascoltato nei propri bisogni e nei propri ritmi, si instaura il vero Sé che, a sua volta, permette la costruzione di solide fondamenta di personalità. Quando invece non c'è ascolto dei bisogni

e si chiede, piuttosto, al bambino di compiacere le aspettative degli adulti, allora prende corpo il cosiddetto Falso Sé, cioè quella sorta di maschera, per lo più inconsapevole, che si indossa per essere accettati dall'ambiente intorno che la richiede, in cambio dell'amore – di una specie di amore – e delle cure dei genitori, in mancanza delle quali il bambino morirebbe. Dalla mancanza di fondamenta solide nella struttura di personalità – possibili solo sulla base di un ascolto profondo dei bisogni e dei ritmi dei bambini, che permette la crescita del cosiddetto Vero Sé – consegue la necessità di appoggiarsi sull'immagine esterna, che è molto fragile e dipendente dallo sguardo degli altri. Si parla di narcisismo in quanto il soggetto ha bisogno di avere il rimando di un'immagine potente di sé, efficace e di successo, in mancanza della quale si può verificare il crollo psichico. Il problema è che, molto spesso, basta poco sul piano di realtà a scatenare dei vissuti devastanti di scarso valore e di giudizio negativo su di sé; i quali, a loro volta, producono in molti casi conseguenze estreme, ferite laceranti che mandano in pezzi una personalità fragile. Essa è tale perché, appunto, fonda il senso di sé non su un'esperienza intima di conoscenza delle proprie risorse ma sul Falso Sé, sulla parte di sé sviluppata per compiacere le aspettative altrui, e, perciò, costretta per la vita a dipendere da esse. La Miller illustra le patologie che ne conseguono, per esempio nel passaggio dalla grandiosità alla depressione, che si verifica spesso quando l'ambiente esterno non sostiene l'immagine di successo, come nel caso della malattia, della vecchiaia, della pensione, di un insuccesso scolastico e così via. La Miller spiega molto bene come sofferenze individuali del bambino che siamo stati, ad opera delle pratiche e dei condizionamenti educativi che abbiamo subito, finiscono con il causare dei gravi danni a livello sociale più generale. Esempi significativi sono le sue ricostruzioni dell'infanzia di Hitler o di figure di assassini o di soggetti devianti.

Pietropolli Charmet ha mostrato, nei suoi numerosi testi, il passaggio dalla famiglia normativa a quella affettiva, specie nelle aree urbane del nord del Paese. Possiamo affermare che, attualmente, convivono più modelli di famiglia, sebbene il passaggio sopra espresso descriva un *trend* generale verso cui la società sembra orientarsi. Nella famiglia normativa tradizionale erano presenti ruoli prescritti cui ci si atteneva – a partire dal riconoscimento indiscusso dei quali si generavano i tipi di relazione fra le persone, una loro gerarchia con una forte predominanza del maschile, l'imposizione di norme rigide, in cui prevaleva una cultura basata più sulla capacità di sostenere la frustrazione che sulla soddisfazione dei bisogni. L'autorità

indiscussa del padre e la severità dello stile educativo orientava i giovani a cercare all'esterno l'indipendenza e la libertà sessuale, non consentite in famiglia, spesso dovendo affrontare grandi conflitti e scontri generazionali. La famiglia affettiva è, invece, il luogo della protezione e degli affetti, offre accudimento, protezione, amore e sicurezza ai figli, cercando di soddisfarne ogni bisogno sociale, economico, affettivo (cfr. anche Stramaglia, 2009). Si respira una maggiore libertà fra i membri della famiglia, una grande disponibilità all'ascolto e al dialogo, una reciprocità e, specie nella crescita, la tendenza verso la negozialità fino ad arrivare alla simmetricità e alla pariteticità. La crisi del modello d'autorità ha portato alla messa in discussione del ruolo classico del padre, a una sua perdita di potere, generando un nuovo modello di padre amorevole e disponibile a farsi carico dei bisogni affettivi dei figli, in grado di affiancarsi alla madre, a pari grado, nella responsabilità comune di un progetto generativo. La crisi dell'autorità del padre è maturata sia a livello sociale, nella crisi generale dei valori paterni, sia nel tentativo intenzionale della coppia di non voler riprodurre i modelli autoritari da essi sperimentati nella famiglia d'origine, da cui prendono le distanze. Inoltre, i mass media hanno introdotto una rivoluzionaria democrazia e orizzontalità nella gestione delle conoscenze e delle informazioni, così da togliere agli educatori adulti il ruolo classico di trasmettitori del patrimonio culturale alle generazioni successive. La democrazia affettiva vigente nelle famiglie cosiddette affettive produce molti meno conflitti ma anche fatica ad assumersi il ruolo di adulti, procrastinando all'infinito il passaggio dall'infanzia e dall'adolescenza all'età adulta. In un saggio molto denso, dal titolo *Tentare la morte*, Pietropolli Charmet (in Rosci, 2003) affronta il tema del cosiddetto suicidio scolastico, da parte di quei ragazzi che vanno malissimo a scuola e che sono terrorizzati dall'essere mortificati e svergognati. L'autore ritiene che, da parte dei genitori, non ci sia una presentazione adeguata della scuola al ragazzo, in quanto, di fatto, la scuola viene considerata un possesso dei genitori, che mandano avanti il ragazzo per giocare una partita che, in fondo, non è la sua. I genitori sono concentratissimi sul rendimento scolastico del figlio, tutti i discorsi ruotano attorno a quello, arrivando a far quasi coincidere la vita con la scuola. In questo modo, i giovani non riescono ad appropriarsi e a mentalizzare il corpo scolastico come parte costitutiva del Sé, in grado di regolare la propria autostima e il senso di *self-efficacy*. I genitori immettono la scuola nella dimensione narcisistica, in cui il rendimento scolastico non ha più a che spartire con il fare bene ciò che compete, quanto piuttosto «diventa l'espressione della bellezza e originalità del figlio,

della sua capacità di ottenere riconoscimento sociale e approvazione da parte degli altri adulti» (Pietropoli Charmet, in Rosci, 2003, p. 88). Il figlio diventa un prolungamento narcisistico della madre nella società, osservato dagli altri genitori e dagli insegnanti che lo valutano e giudicano in quanto tale, nell'immaginario dei genitori. «La scuola rimane della mamma e del papà, luogo di rispecchiamento narcisistico o viceversa di profonda e sofferta ferita e mortificazione, fonte di reale dolore e conseguentemente di rabbia nei confronti del figlio che, tradendo la missione affidatagli, lungi dal rinfrancare il valore e il prestigio dei genitori e dei nonni, infanga la loro professionalità» (*Ibidem*). Osserviamo come, in tal modo, la fragilità narcisistica dei genitori, che usano il successo scolastico del figlio come rinforzo della propria identità debole, ponga i ragazzi nella condizione di costruirsi, a propria volta, una personalità traballante e narcisistica, sempre bisognosa del riscontro esterno per dare senso a sé e alla vita stessa. Inevitabilmente, con queste basi di non ascolto dei bisogni profondi dei ragazzi, lasciati in un vuoto relazionale enorme, non possono che, facilmente, annidarsi demotivazione, apatia, aspirazioni al "velinismo" televisivo e non. Nella puntata del programma televisivo *Ballarò* del 22 febbraio 2011, su Rai Tre, è stato mostrato un servizio ambientato in un corso per diventare modelle, in cui alcune coppie di genitori avevano accompagnato le loro figlie quindicenni. È stato chiesto a tali genitori cosa avrebbero detto se le loro figlie fossero state invitate a partecipare all'ormai famoso "bunga-bunga"⁴ nella villa del Presidente del Consiglio italiano al momento in carica e costoro hanno risposto che: «assolutamente sì, caspita, settemila euro per una sera non si guadagnano tanto facilmente». Ora, non è che si possa nascondere quanto drammatica sia questa affermazione, dal punto di vista dei modelli pedagogici e delle pratiche educative trasmesse, basate su un misto di sindrome narcisistica – per vedere la propria figlia apparire – e una manipolazione dei figli venduti per ottenere dei soldi, producendo una collusione intergenerazionale verso l'illusione del benessere fondato sul successo esteriore. Questa affermazione potrebbe sembrare moralistica ma si tratta di comprendere, a livello di esame dei processi educativi e psicologici profondi, che, in tali situazioni, non c'è nemmeno la pensabilità circa l'ascolto dei bisogni autentici e profondi del bambino, completamente sostituiti dai bisogni di successo narcisistico dei genitori.

4. Un “caso pedagogico”: fenomenologia e dinamiche della mancanza di riflessione, tra crisi dell’autorità e percezione di impotenza

Si cercherà ora di delineare alcuni comportamenti e le relative dinamiche contraddittorie e ambigue (cfr. Riva, 2010) – naturalmente senza estenderle a tutte le persone singolarmente – delle generazioni che hanno vissuto il sessantotto e di quelle immediatamente successive, che, a mio parere, vanno indagate con radicalità e coraggio per dar conto, almeno in una certa parte, delle condizioni e delle caratteristiche dei giovani di oggi. Naturalmente, la fenomenologia che sarebbe possibile descrivere è infinita, ragione per cui, inevitabilmente, si tratterà di quanto sperimentato o osservato dal mio angolo visuale, rendendone conto, metodologicamente, nell’ottica della costruzione dei “casi pedagogici” (Riva, 2007). Ad esempio, recentemente ho partecipato a un movimento di cittadini che si sono attivati per sostenere la candidatura di un certo personaggio a una carica locale. Lo staff centrale ha sostenuto pubblicamente di voler dar vita a una campagna politica simile a quella avvenuta per le elezioni del Presidente americano Obama, dunque puntando su un’attivazione dal basso della cittadinanza, sollecitando iniziative individuali e per gruppi locali auto-organizzati, sia tramite Internet sia con azioni dimostrative sul territorio. Inoltre, sono stati creati tavoli di lavoro per aree tematiche, relative alle principali questioni di gestione dell’ente locale. Ho partecipato a entrambe le occasioni di sviluppo di comunità e di gestione partecipata. Al primo tavolo cui ho partecipato, dedicato alla questione del rapporto tra cultura e internazionalizzazione, i partecipanti al gruppo di lavoro – di età variabile dai venticinque ai sessanta anni – si sono buttati a capofitto a proporre singole iniziative concrete tra le più disparate. Ad un certo punto, ho chiesto cosa si intendesse per cultura e per internazionalizzazione, in modo da riappropriarci come gruppo di lavoro di questi termini generali – in fondo delle etichette –, e, sulla base della possibile riflessione, costruire, in modo partecipato come doveva avvenire nelle intenzioni, una proposta sensata e coerente. Il conduttore, un musicista quarantenne appartenente a uno dei partiti storici, ha completamente ignorato l’intervento, ripreso anche timidamente da qualcun altro, e ha redatto la sintesi da presentare secondo quello che, in fondo, aveva già in mente da prima, tagliando di netto, con prepotenza e arbitrio, ogni problematicità e ogni complessità. Il suo è stato un tipico comportamento autoritario, così caratteristico del modello classico d’autorità, della cultura del partito in cui si è formato e della sua classe dirigente attuale, che

pure esce dalla cultura degli anni Sessanta-Settanta. La differenza rispetto al passato consiste, però, nel fatto che tale modello autoritario effettivo viene nascosto sotto le vesti di un modello partecipativo e democratico, provocando, di fatto, una giustapposizione di due modelli di comportamento e di due culture, senza nessuna comunicazione fra esse. Anzi, vi è talmente un impensato e, per molte persone, un impensabile, che non si può nemmeno porre il problema, esplicitare l'ambiguità, il meccanismo da doppio legame⁵ che viene messo in atto, in modo da condurre poi a costruire, con la presa d'atto e la riflessione, connessioni fra i due modelli stessi. Mi sono poi recata anche a un altro tavolo di lavoro dedicato all'università, dove ho visto verificarsi un'altra volta la stessa dinamica. Il tavolo era presieduto da un paio di giovani tra i venti e i trent'anni, da un professore anziano di materie scientifiche e da un ricercatore trentenne che si barcamenava tra l'ossequienza e il vago tentativo di cogliere i segnali del gruppo. In quell'occasione, sono stati pronunciati discorsi generali un po' rivendicativi, poi proposte a raffica di vario genere, tuttavia senza interrogarsi sull'oggetto di lavoro comune, per arrivare a ridefinirlo insieme in modo condiviso e partecipato. Siamo intervenute io e altre colleghe di alcune Facoltà di scienze sociali e umanistiche, proponendo riflessioni e possibili interventi sul piano sociale, educativo, artistico e filosofico. Ci hanno inviato poi, via posta elettronica, la sintesi dei lavori, dove non compariva minimamente il riferimento al contributo delle Facoltà umanistiche. Ho scritto facendo presente la "dimenticanza", ma non ho ottenuto niente. Alla riunione finale successiva, nella sintesi sono comparse nuovamente solo le proposte delle Facoltà cosiddette scientifiche: festival della scienza, caffè scientifici, teatro scientifico. Abbiamo ribadito la necessità di un'integrazione. Niente da fare, ci hanno guardato come se provenissimo da Marte e, di fatto, con un'ennesima manovra apparentemente democratica – in quanto ci hanno permesso di parlare – ma in realtà autoritaria, arbitrariamente e con prepotenza sottile hanno bloccato le nostre richieste. Ho partecipato poi a un comitato territoriale di attivazione dei cittadini dal basso, dove ho osservato ripetersi l'esperienza di cecità e di azione senza pensiero. Infatti, non appena ci siamo radunati, le varie persone intervenute, senza minimamente interrogarsi sul senso del nostro essere lì e dando erroneamente per scontato che tutti avessimo la stessa rappresentazione del compito politico assegnatoci dallo staff centrale, si sono scatenate facendo a gara nel proporre iniziative, tutte non coordinate fra loro e senza una strategia mirata rispetto allo scopo. Per qualche settimana ho partecipato a questa esperienza di *non-sense*, di diso-

rientamento e di disagio per la sensazione di vivere dentro a un'ambiguità generalizzata, in cui, anche se per intenti positivi di ricerca di un governo migliore del territorio, di fatto venivano, del tutto acriticamente, ripetuti gli stessi errori che vediamo avvenire a livello sociale generalizzato. A volte, senza rendersene conto, si dichiara di andare contro modelli corrotti e autoritari ma si ripresentano le stesse dinamiche, meno apertamente autoritarie e però più subdolamente, ma spesso inconsapevolmente, tali. Ho partecipato anche ad una giornata di incontro tra rappresentanti dello staff centrale e rappresentanti dei diversi comitati territoriali. Ho assistito all'apoteosi della convivenza fra modelli contraddittori di autoritarismo strisciante e di democrazia partecipativa, senza nessuna consapevolezza, almeno evidente, né da parte del gruppo né da parte dei conduttori, dell'ambiguità che si chiedeva al gruppo di "ingurgitare" (Bion parlerebbe di elementi beta), senza porsi il problema di qual era il senso di ciò che stava avvenendo. Sono stati proposti interventi confusi e contraddittori, che si sovrapponevano senza coordinamento e senza regia. Quando qualcuno chiedeva conto di come fossero coordinate tra loro tali iniziative veniva bloccato, a volte sostenendo che non c'era tempo per discutere a volte lasciando cadere il discorso e ignorandolo. Quando si chiedeva di sapere almeno quali fossero le linee generali delle strategie politiche decise dal vertice, in modo da poterne dar conto nell'azione di contatto con la cittadinanza, non si ottenevano risposte. Alla fine della giornata, mentre il gruppo era chiaramente in una situazione di disagio, anche per la paura che emergesse la delusione di fronte a un'impresa che si desiderava diversa, il conduttore, che si era trincerato dietro il piano metodologico, concluse restituendo genericamente che molte delle richieste iniziali erano rimaste inevase ma si avvertiva una grande motivazione e desiderio di partecipazione. Di fatto, quel che è rimasto è l'impressione che la partecipazione dei cittadini dal basso venisse intesa come esecuzione di decisioni prese altrove – peraltro non comunicate se non nella loro formulazione generale e sloganistica –, come se chi esegue non debba porsi il problema del senso, nello stesso modo in cui un tempo veniva chiesto di agire agli operai della catena di montaggio. Questa chiusura, fortemente autoritaria e censurante le criticità emerse, ben rappresenta il problema cui sopra ci si riferiva, relativo al fatto che, allo stato attuale, i giovani e la società stessa più in generale pagano lo scotto del vuoto di riflessione, della non elaborazione dei detriti rimasti dopo l'attacco ai vecchi modelli autoritari. Di fatto, il modello autoritario continua a persistere, in forme magari meno evidenti, e avvelena

dall'interno i modelli più democratici e partecipativi, che pure sono apparsi all'orizzonte. La constatazione che, comunque, nuove forme di democrazia partecipativa e nuove metodologie del far politica sono potute emergere nonostante le chiusure, le pressioni autoritarie, la convivenza con altri modelli meno democratici, introduce segni di speranza a livello sociale ed educativo, che noi pedagogisti abbiamo il compito storico di coltivare e far crescere. Infatti, politica e formazione (Bertolini, 2003) sono strettamente connesse, in quanto la posta in gioco è la formazione del soggetto e la formazione del cittadino, per la cura responsabile del proprio ambiente familiare, di quello collettivo e del pianeta stesso. Non è sufficiente considerarsi eredi della cultura del sessantotto per garantire una reale democraticità nei comportamenti interpersonali e in quelli pubblici e politici, proprio perché, come spiega molto bene Alice Miller insieme ad altri autori, le persistenze del vecchio modello della pedagogia nera sono state trasmesse tra le generazioni. Occorre un lungo lavoro di scandaglio e di presa di consapevolezza delle loro infiltrazioni inconsapevoli nei modi di porsi e di comportarsi di ognuno di noi. Se questo avviene a livello sociale e collettivo, lo stesso avviene nelle famiglie e nelle scuole, a volte con le stesse dinamiche a volte con altre. Per esempio, è sconvolgente la paura che i genitori e gli educatori in genere hanno nell'esercitare il loro potere, perché temono con ciò di risultare simili ai propri genitori autoritari, da cui prendono le distanze. Pertanto non lo esercitano, non danno indicazioni, non mettono limiti, non smuovono situazioni bloccate, di fatto non si assumono responsabilità perché per assumerselo occorre assumersi un potere. In tal modo lasciano nel vuoto e nel non senso i ragazzi, salvo poi, quando non tollerano ulteriormente certi comportamenti, ricorrere all'autoritarismo come stampella per cercare di far presa da qualche parte o di parare situazioni ormai deteriorate e gravi.

5. "In un mondo migliore": la pedagogia come luogo dell'elaborazione dell'impensato

Un'occasione per approfondire la riflessione su tale tema può essere offerta dal recente film di Susan Bier, *In un mondo migliore* (2010), dove assistiamo alle vicende complesse di un gruppo di personaggi, alle prese con il problema del rapporto tra pacifismo, educazione non violenta e alla pace, violenza e aggressività. La trama è complessa: pertanto inevitabilmente,

in questa sede, ne verranno presentate solo alcune parti. Ci sono due ragazzini sui dieci-dodici anni, che si conoscono a scuola e diventano amici. Insieme affrontano situazioni di bullismo, di cui uno dei due è vittima. Questi da sempre subisce le violenze, senza ribellarsi e senza dire niente agli insegnanti e ai genitori, finché viene aiutato dall'amico che attacca i bulli con un coltello. La vittima è figlio di un medico pacifista che lavora in un ospedale da campo in Africa, assistendo le vittime di soprusi e di violenze inaudite ad opera dei prepotenti dei villaggi; tuttavia senza prendere mai posizione contro tali violenti, in nome dell'ideologia pacifista secondo cui bisogna sempre non reagire alla violenza con la violenza. In tal modo, si potrebbe sostenere, contribuisce a colludere con la perpetuazione delle atrocità che avvengono sotto i suoi occhi. Durante un periodo di rientro in patria, il padre viene insultato violentemente da un uomo davanti ai suoi figli e all'amico di questi, ancora una volta senza reagire con fermezza per bloccare l'aggressione; anzi, inscena una sessione didattica di educazione alla non violenza a vantaggio dei figli e dell'amico. Il genitore riparte poi per l'Africa, lasciando i due ragazzini a progettare in segreto un attentato con una bomba per vendicare il padre stesso. La sera prima dell'attentato il figlio cerca di contattare il padre in Africa via Skype per confidargli il progetto dell'attentato ma il collegamento non funziona. Il giorno dopo, i due ragazzini fanno scoppiare la bomba e il figlio rimane ferito gravemente. Il padre torna, fa la pace con la moglie da cui si era separato in seguito a un tradimento, attende con ansia il recupero fisico del figlio. È sconcertante la cecità assoluta del modello di ideologia pacifista impersonato dal genitore, che sottopone a una negazione assoluta le dimensioni dell'aggressività, della violenza, della rabbia, dell'odio e del conflitto, pretendendo che anche il figlio si comporti nello stesso modo. Naturalmente, tutto ciò che viene negato da una parte poi rientra dall'altra, costringendo così il ragazzo ad un vero e proprio *acting out*, ad agire quello che il padre non solo non agisce ma si rifiuta persino di pensare e di aiutare a pensare. Il figlio è così sospinto a comportarsi "al posto del" padre, dando voce al peso delle sue contraddizioni, dei suoi conflitti non elaborati, delle sue emozioni negate e, per di più, ammantate da una pesante ideologia che oscura la possibilità stessa di pensare e, financo, di sentire l'aggressività e la violenza.

Questo film rappresenta bene la drammaticità, le gravi conseguenze sociali e collettive oltre che individuali, della mancata riflessione sul rapporto con il modello autoritario e violento sconfessato e attaccato negli scorsi decenni. Gli adulti sono terrorizzati dal confronto con il potere, l'autorità, la

violenza e il conflitto, mentre i ragazzi e i giovani sono disorientati: per un verso avvertono sotterraneamente la persistenza di quelle dimensioni, per l'altro verso se le ritrovano dentro e non sanno cosa farsene, come gestirle ed elaborarle; per l'altro verso ancora esprimono, con quella che viene chiamata demotivazione, apatia e mancanza di interesse, il malessere di una società che è entrata nella depressione e nel senso di impotenza (Benasayag, Schmit, 2005). È possibile ipotizzare che una delle ragioni consista nel fatto che non si è tollerato il passaggio dall'onnipotenza della lotta, dove un nuovo mondo sembrava possibile subito, a una situazione più realistica, dove si deve constatare che occorre molto tempo per dar corso a processi storici e culturali di così vasta portata. Tale condizione ha, piuttosto, generato un senso di impotenza e di fallimento, senza elaborazione riflessiva e attraversamento di una fatica e di un dolore mentale nel riprendere in mano i detriti rimasti sul terreno. Tale terreno porta in sé, più o meno nascoste, le tracce del modello autoritario e della pedagogia nera – come la chiama Alice Miller – nella società, nelle sue dinamiche sociali, culturali, politiche, nel suo immaginario e nel suo inconscio collettivo, ma anche nella personalità dei soggetti, negli stili familiari, nelle autobiografie e nelle memorie individuali. Si tratta della necessità di compiere un lavoro di rivisitazione profonda di sé, delle proprie identificazioni inevitabili (Riva, 2004; Covato, 2006) con il modello dominante in cui si è vissuti, delle ineludibili collusioni, rimettendosi a contatto con il dolore, l'umiliazione e l'impotenza vissute quando da bambini e da ragazzi si era a esso sottomessi. Non si tratta pertanto di sollecitare un lavoro su di sé perché ormai va di moda dirlo, come uno slogan un po' vuoto, quanto di attraversare un processo faticoso in cui ricontattare il dolore mentale che giace non visto e negato, a livello individuale e sociale, dentro alla memoria dello "psiche-soma che siamo". Nel modello autoritario, i bisogni profondi delle persone e dell'infanzia non venivano nemmeno considerati, generando così soggetti senza fondamenta solide. Una volta crollato il modello autoritario – che fungeva da sostegno, per quanto rigido – sono emerse, in tutta la loro drammaticità, le fragili basi su cui le nostre generazioni si sono costruite. Pertanto, si può ipotizzare una connessione fra crisi del modello d'autorità ed erompere della sindrome narcisistica in modo così massiccio. La non elaborazione dei detriti in sospeso, dopo la contestazione, non ha permesso, in parecchie situazioni, la costruzione di nuove forme di educazione realmente non autoritaria, consentendo invece il perpetrarsi della cecità rispetto ai bisogni profondi dei bambini, ai quali vengono sovrapposti quelli dei propri genitori, a loro

volta bambini cresciuti, ma con tanto dolore, spesso non consapevole, ancora dentro. Occorre un doppio e contemporaneo lavoro pedagogico: per un verso una rielaborazione sociale diffusa delle macerie del crollo dei modelli autoritari e per l'altro verso ripartire dall'infanzia, di fatto riscoprendola nella sua specificità.

Il buco nero che si è prodotto a livello di pensabilità individuale e collettiva, su cui è stata calata la censura – tra l'inconscio e il preconcio –, ha riguardato dunque proprio il passaggio dalla ribellione alla secolare sottomissione al modello autoritario al momento successivo. Si trattava qui di iniziare a costruire un modo diverso, nuovo, mai sperimentato in fondo dall'uomo, o comunque dall'uomo occidentale – ma forse anche da quelli orientali, al di là delle ideologie idealizzanti del buddismo, dell'induismo e in genere delle filosofie e delle religioni appunto orientali –, dopo le rovine del modello tradizionale. Lì si è prodotta la vera crisi, in termini di psicostoria e di storia riletta alla luce di una pedagogia radicalmente critica e decostruttiva, capace di mettere in discussione le ideologie, le utopie, i modelli teorici e i concreti stili educativi, i modi di porsi nella società, in famiglia, nella scuola, nel mondo (Cambi, 2009; Mariani, 2008; Massa, 1997; Muzi, 2008; Colicchi, 2009). La pedagogia, con gli strumenti di cui dispone attualmente, potrebbe veramente assumere un ruolo trainante significativo, a livello individuale e sociale, nel guidare verso una riflessione su ciò che finora è rimasto impensato, nella formazione dei soggetti e dei modelli sociali ed educativi più generali. Naturalmente occorre che, all'interno stesso del mondo pedagogico, si attivi un radicale ripensamento delle pratiche disciplinari, culturali, sociali ed accademiche. La pedagogia dunque, in quanto sapere sulla formazione del soggetto e del cittadino, potrebbe offrire un contributo importantissimo per aiutare i giovani, percepiti come senza futuro, a scrollarsi di dosso i pesi rimasti loro sulle spalle dalle generazioni precedenti, consentendo loro di rapportarsi al futuro in chiave personale, diventando protagonisti nel gestire le situazioni che si troveranno a dover affrontare.

Presentazione dell'Autore: Maria Grazia Riva è Docente presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Milano-Bicocca, dove insegna Clinica della formazione nel Corso di laurea in Scienze dell'educazione e Consulenza clinica nella formazione nel Corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche. Per molti anni ha coordinato corsi di Scienze dell'educazione presso la SILSIS – Scuola di specializzazione per gli insegnanti di scuola secondaria media e superiore. Ha svolto ricerche e studi negli ambiti dell'abuso educativo, della relazione

educativa, del rapporto tra psicoanalisi e pedagogia, della formazione degli insegnanti, degli educatori e dei genitori, della consulenza pedagogica. Ha pubblicato numerosi articoli e volumi.

Note

¹ «Nel vuoto lasciato da autorità politiche in ritirata o sempre più evanescenti, oggi è l'Io che si sforza o è costretto ad assumere la funzione di centro della *Lebenswelt* (l'interpretazione privatizzata/ individualizzata/ soggettivizzata dell'universo). È l'«Io» che riconfigura il resto del mondo come propria periferia, assegnando, definendo e attribuendo una rilevanza differenziata alle sue parti a seconda dei propri bisogni, desideri, ambizioni e apprensioni. Il compito di tenere insieme la società (qualunque cosa la nozione di «società» possa significare in condizioni di modernità liquida) viene «sussidiarizzato», «subappaltato» o ricade semplicemente nell'ambito della *life politics* individuale. Ed è lasciato sempre più all'iniziativa degli Io che «si mettono» in rete e «vengono messi» in rete e alle loro azioni e operazioni di connessione/ disconnessione», Z. Bauman, «la Repubblica», 26 gennaio 2011.

² Si pensi però all'attuale fenomeno emergente – proprio ora nei primi mesi del 2011 – della «primavera araba», in cui i giovani sono stati grandi protagonisti; così come, ad esempio a Milano, dove i giovani sono stati parte attivissima e responsabile – anche in ruoli organizzativi importanti –, della campagna di cittadinanza attiva, che ha portato alla vittoria del candidato appoggiato da una vasta coalizione di partiti del centro-sinistra ma, soprattutto, dai cittadini autoorganizzati. In realtà, anche negli scorsi anni, vari movimenti giovanili di protesta contro le riforme scolastiche e universitarie, come la cosiddetta Onda, erano nati con grande vivacità, pur senza, però, riuscire a incidere più di tanto. Queste spinte giovanili, a volte con esiti di successo – specie se appoggiati e sostenuti dagli adulti nell'organizzazione – a volte meno, mostrano un'altra faccia della medaglia rispetto alle interpretazioni dominanti, che li vedono completamente appiattiti sull'omologazione indotta dai mass-media e dai modelli sociali ispirati al successo economico, all'apparire, all'esteriorità. Penso che la società e i suoi vari pensatori stiano solo iniziando a prendere coscienza fino in fondo della radicale rivoluzione indotta dal WEB 2.0, rispetto all'allargamento delle possibilità di partecipazione e di protagonismo dei cittadini in genere e dei giovani in particolare.

³ Bion (1972) introduce l'idea di una variabile incognita che genera la cosiddetta funzione alfa, capace di elaborare gli stimoli sensoriali ed emotivi provenienti dall'esperienza – sotto forma dei cosiddetti elementi alfa –, in modo tale che il bambino possa non risulturne spaventato o sopraffatto. La funzione alfa si crea all'interno della relazione madre-bambino, grazie alla capacità di *reverie* della madre, cioè di sintonizzazione affettiva e di ascolto delle fantasie del bimbo. Quando non si produce la funzione alfa si parla di funzione beta e di elementi beta, cioè disorganizzati e impossibili da digerire e mentalizzare da parte del bambino.

⁴ Trattasi di pratica a sfondo sessuale, divenuta celebre tra l'autunno 2010 e

l'inverno 2011, in seguito all'ipotetico scandalo relativo a feste con minorenni tenutesi nelle proprietà dell'allora Capo di governo italiano.

⁵ Il concetto di "doppio legame" è stato introdotto da Gregory Bateson (cfr. Bateson G., Jackson D.D., Haley J., Weakland J., «Toward a theory of schizophrenia», *Behavioral Science*, 1956, 1, 251-264) per indicare un tipo di comunicazione interpersonale basata su due messaggi contraddittori ma contemporanei, che possono condurre alla schizofrenia.

⁶ Proprio in questi giorni drammatici della primavera 2011, i giovani libici – come i giovani nelle altre nazioni arabe – che stanno lottando, morendo in massa bombardati dall'aviazione libica fedele al tiranno Gheddafi, per riconquistare la libertà nel loro paese dopo cinquant'anni di dittatura crudele, ci stanno offrendo una commovente, coraggiosa e dolorosissima testimonianza di questa possibilità. Certo, poi, come in tutte le situazioni complesse, assistiamo a movimenti contraddittori e tragici, come possiamo dedurre dalle denunce dell'Organizzazione delle Nazioni Unite contro i crimini di guerra e le violenze nei confronti della popolazione civile, commesse sia dalle forze dei tiranni sia da quelle dei ribelli.

Bibliografia

- APPADURAI, A. (2001), *Modernità in polvere*, Roma, Meltemi.
- BAUMAN, Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino.
- (2002), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna, il Mulino.
- BARONE, P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano, Guerini.
- BECCHI, E. (1982), «Metafore d'infanzia», in *Aut Aut*, 191-192, 3-26.
- BENASAYAG, M., SCHMIT, G. (2005), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- BERTO, F., SCALARI, P. (2009), *Padri che amano troppo. Adolescenti vittime di attrazioni fatali*, Molfetta, La Meridiana.
- BERTOLINI, P. (2003), *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina.
- BION, W.R. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando.
- BLANDINO, G. (1996), *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*, Torino, UTET.
- (2009), *Psicologia come funzione della mente. Paradigmi psicodinamici per le professioni d'aiuto*, Torino, UTET.
- CAMBI, F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza.
- (a cura di) (2009), *Pedagogia critiche in Europa*, Roma, Carocci.
- CIRILLO, L., PIETROPOLLI CHARMET, G. (2010), *Adolescenza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*, Milano, San Paolo Edizioni.
- COLICCHI LAPRESA, E. (2009), *Per una pedagogia critica*, Roma, Carocci.
- CONTINI, M. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna, Clueb.
- CORSI, M., STRAMAGLIA M. (2009), *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando.

- COVATO, C. (a cura di) (2006), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini.
- DEMETRIO, D. (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Cortina.
- FORMENTI, L. (2000), *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini.
- FOUCAULT, M. (1993), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi.
- (1994), *L'archeologia del sapere*, Milano, Rizzoli.
- (1996), *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli.
- GABURRI, E., AMBROSIANO, L. (2003), *Ululare con i lupi. Conformismo e reverie*, Torino, Bollati Boringhieri.
- GALANTI, M.A. (2007), *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*, Roma, Carocci.
- KERNBERG, O. (2006), *Narcisismo, aggressività e autodistruttività nella relazione psicoterapeutica*, Milano, Raffaello Cortina.
- LASCH, C. (2004), *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani.
- (2004), *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Milano, Feltrinelli.
- MANCIA, M. (2010), *Il narcisismo. Il presente deformato dallo specchio*, Torino, Bollati Boringhieri.
- MARIANI, A. (2008), *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando.
- MASSA, R. (1983), *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli.
- (a cura di) (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza.
- (1997), *Cambiare la scuola*, Roma-Bari, Laterza.
- MILLER, A. (1987), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino, Bollati Boringhieri.
- MORTARI, L. (a cura di) (2004), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mantova, Comune di Mantova, Editoriale Sometti.
- (2008), *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Milano, Raffaello Cortina.
- MOTTANA, P. (2000), *Miti d'oggi nell'educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- MUZI, M. (a cura di) (2008), *Pedagogia critica in Italia*, Roma, Carocci.
- OLIVA DE CESAREI, A. (2010), *Alla ricerca del filo con la vita. Identificazioni primitive e struttura narcisistica del carattere*, Milano, FrancoAngeli.
- PALMIERI C., PRADA G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano, Mimesis.
- PIETROPOLLI CHARMET, G. (2003), «Tentare la morte», in E. Rosci (a cura di), *Fare male farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, Milano, FrancoAngeli.
- (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza.
- RECALCATI, M. (2011), *Cosa resta del padre? La paternità in epoca ipermoderna*, Milano, Raffaello Cortina.
- RIVA, M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini.

- , «Processi formativi e forme dell'ambiguità», in C. Covato (a cura di) (2010), *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini.
- , «La scrittura dei “casi pedagogici” come pratica della ricerca formativa», in D. DEMETRIO (a cura di) (2007), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Milano, Unicopli.
- SAND, F. (2005), *I trentenni. La generazione del labirinto*, Milano, Feltrinelli.
- SOLA, G. (2008), *Introduzione alla pedagogia clinica*, Genova, Il Nuovo Melangolo.
- STRAMAGLIA, M. (2009), *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, Macerata, Edizioni Università di Macerata.
- ULIVIERI, S., Covato, C. (a cura di) (2001), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli.
- ULIVIERI STIOZZI, S. (1998), *Pensarsi padri. La paternità come esperienza autoformativa*, Milano, Cuem.
- VILLA, L. (2008), *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*, Milano, FrancoAngeli.

How Pop Music Celebrities Connect the Mind and the Body during the Adolescent Phase

MASSIMILIANO STRAMAGLIA

Riassunto: *L'adolescenza è un'età creativa di confine tra il mondo dell'infanzia e il mondo adulto. L'ascolto e la produzione di musica consentono all'adolescente di regredire allo stadio intrauterino e, allo stesso tempo, di progredire verso nuove tonalità affettive. Come il ritmo del battito cardiaco della madre accompagna lo sviluppo fetale, e le stesse nenie infantili contribuiscono allo sviluppo emotivo del lattante, così la musica conduce l'adolescente verso nuovi sviluppi, nuove nascite, alla stregua di una vera e propria "colonna sonora". C'è una grande affinità tra la vita di un giovanissimo e quella di una pop star: entrambi, infatti, vivono di sguardi, come avviene nella relazione tra la madre e il neonato. L'amore per la musica e per il mondo dello spettacolo, per gli stili e le sonorità della pop music, è una modalità propriamente adolescenziale di ritrovamento della tenerezza della madre.*

Abstract: *Adolescence is a creative age between the boundaries of childhood and adulthood. Listening to or playing music allows adolescents to regress to the intrauterine stage but, at the same time, to move forward new Stimmungen. As the heartbeat of a pregnant woman accompanies fetal development, and lullabies contribute to the emotional development of infants, so music leads adolescents to new births, much like a real "sound-track". There is a great affinity between the life of an adolescent and that of a pop star: they both, in fact, exist through the eyes of others, just as in the relationship between mother and child. Through their love of music and the entertainment world, pop music styles and sounds, adolescents try to obtain again, even if only mentally, the tenderness of the mother.*

Key words: *pop music, teenagers, family, education.*

According to the classic scientific view, teenagers are supposed to be restless, rowdy and naughty: new sexual impulses, bodily changes, and intellectualisation processes lead adolescents towards a complete *self-redefinition*, sometimes with uncertain results. Adolescence, really, is a creative age that turns the child of years past, totally dependent on parents, into a new person who is able to define himself as the author, or leading actor, of

his own existence. In this phase, the need for independence motivates teenagers to search for new points of reference and to exchange the real family for the “social family” of friends. When teenagers feel confused, they often take refuge in emotional myths that characterised their childhood and choose to identify with pop music celebrities. If adolescents are accompanied by families concerned about their education, these affective representations could help them to grow up and to become adults. «The reference to the steady interaction between the shape of the family and the social/cultural context cannot ignore the real importance of the sound experience acting within the cognitive and emotional construction of the personality and could be properly used in the family communication» (Malavasi, 2003, 549). Teen-idols are the very embodiment of maternal love: pop stars preserve, in essence, the magical world of childhood.

1. Not a Girl, Not yet a Woman. The Age of “Re-Invention”

It is not easy to be an adolescent today. New teenagers have to face the challenge of sharing their problems with “post-modern parents”. While adolescents want to grow up, new adults, in fact, want to go back to adolescence; thus, «adults measure their parenting by evaluating their childrens’ talents, and adolescents measure their autonomy by trying to achieve the most level of independence from their parents’ desires» (Dizard, Gadlin, 1990, 96-97). «The new adolescent discomfort is simply the difficulty to define desires; this trouble is linked to an excess, and this excess, rather than being adolescent, is typical of present adults» (Barone, 2009, 122). This excess is perhaps represented by the excessive lengthening of maternal care: teenagers are hyper-protected, and families seem to lack paternal education (Stramaglia, 2009). Today, it is «[...] necessary not only to pay attention on the education of young people, but also on the *re-education* of adult people, the ones who have given up their educational role in the last years because of the lack of confidence and fear, thus forgetting how they are important as a point of reference for their children» (De Vita, 2010, 9-10).

Since birth, the «mother is still in the frontlines; it is still she who must use her own resources to sustain the new adventure of parenthood and at the same time try to achieve her own self fulfillment, the latter being an inalienable right of any human being» (Biagioni, 2010, 31). During the process of growth, adolescents are involved in integrating the rules of civil

society (in the name of the father) with the affective sphere and needs for self-expression (in the name of the mother). The continued and enduring presence of the mother, along with the “discoloration of the father figure”, leads teenagers to search for maternal love even when adolescence is over. Many Italian and international pop stars seek the mother’s tenderness in music, as if they were teenagers. For example, Nicoletta Strambelli, also known as Patty Pravo, was raised by her grandmother because her mother was too young to take care of her; the red-hair singer Veronica Scopelliti has chosen the stage name of “Noemi” because this was the name that her mother wanted to give her when she was born; the great performing artist Madonna Louise Veronica Ciccone, also known as Madonna, lost her mother when she was only five years old; and Christina Aguilera had a violent father, who caused a great deal of suffering for her mother (and herself). All these artists find in music a way to express their need for maternal care: being loved by viewers is essentially an adult skill to find again *The Look of Love* (Madonna, Leonard, 1987) of the mother.

It is important to understand what occurs within teenagers on the psychological level. Adolescents are no longer children, but not yet adults. What does it mean to grow up? What does it mean to be a male or female? What does it mean, in the end, to be an adult? They live suspended in time, in search of their real identity. When we speak of “time” in pedagogical terms, we don’t refer to a conception of a simple sequence of events, but rather to a cyclical return, through one’s entire life, of the same sensations, feelings and states of mind (Erikson, 1980). To illustrate, each stage of development does not correspond to a static phase of growth, but to a *life cycle*: to what Friedrich Wilhelm Nietzsche called “the eternal return” (Nietzsche, 1885), and Sigmund Freud called “the eternal recurrence of the repressed” (Freud, 1914). Adolescents love to remember their childhood: they unconsciously miss that “magic period” in which “all was possible”, and the quality of the primary maternal love is very important in order to build a positive image of themselves as adults.

Pop stars, through the clothes they wear and the ways in which they present themselves, materialise the conflict between the need to grow up (sex) and the childhood nostalgia (innocence). In a recent photograph, Katheryn Elizabeth Hudson, better known as Katy Perry, wears a turquoise wig decorated with a heart made of blue plastic, a bizarre bra composed by two big pastries with cream and cherries and sexy glittery shorts. This effectively turns the pop star into a new *Lolita*: simultaneously provocative and

childish. A few years ago, American and national papers published some images of the controversial singer Lady Gaga (Stefani Joanne Angelina Germanotta) dressed as *Hello Kitty* and *Kermit the Frog* from the magical world of *Muppet Babies*. «Britney Spears, the teen pop phenomenon at the turn of the new century, exemplifies the adoption of sexuality as a form of metamorphosis. Spears debuted in 1998 at age 17 with the album ...*Baby One More Time* as a pretty strawberry blonde dressed in a private school uniform in the title video. Her dancing was choreographed, but not overly so, and any inherent sexuality was perceived in the minds of viewers who appreciated her short skirt and a glimpse of midriff. By Spears's third album, *Britney*, released when she was 20, she was nearly unrecognizable. Now her body, often shown in extreme close-up, was muscular with no trace of baby fat. Her hair was platinum blonde and her skin tanned. The videos released to promote *Britney* clearly stated that this artist had been through a metamorphosis, with *I'm a Slave 4 U* featuring Spears barely clothed in a nude chiffon halter top and low-cut pants. The video is set in a dark, steamy room full of other similarly clad dancers, writhing and grinding to the music. Water or steam begins to fall from the ceiling, making Spears's costume more revealing, and at various points, the other dancers lick her face or rub their bodies against hers. Aside from the increasingly risqué videos, Spears definitively displayed her "mature" image at the 2001 and 2002 MTV Awards, where she stripped to a nude body stocking and allowed a python to provocatively explore her body as she performed» (Andsager, Roe, 2003, 88-89). On the cover of her latest album (2011), Britney Spears seems to be a baby girl, but plays the role of the *Femme Fatale* just as Katy Perry does.

While female pop stars exhibit an excess of femininity, male celebrities usually show an excess of masculinity, which is regarded by fanatic young boys as beneficial in separating themselves from the world of the mother. The famous and successful singer and dancer Justin Randall Timberlake posed shirtless for some photos to show his Apollonian body, symbol of strength, self-government and tenacity (is that not the stereotype of masculinity?). Robert Peter Williams (Robbie Williams), in the video for *Rock DJ* (Williams, Chambers, Andrews, Pigford, Paris, 2000) directed by Vaughan Arnell, stripped off his clothing, showing a series of *tattoos* which enhanced his athletic body; in the end of the video, he stripped off his muscles, as well, reducing himself to a dancing skeleton in order to get to the attention of a seductive female DJ.

Kelly D. Schwartz and Gregory T. Fouts conducted a comparison between adolescents who love pop music (termed “light music” by the scientists), those who listen to heavy music and those who prefer eclectic music: «Adolescents preferring light music were more likely to be preoccupied with trying to do the right and proper things while still keeping their emotions in check. [...] In terms of their sexuality, they tended to have greater difficulty in reconciling childhood beliefs with new sexual impulses and the conflicting values surrounding the expression of sexuality. [...] They also exhibited some difficulty in negotiating the balance between independence from and dependency on peers [...]. Since peer acceptance is important during adolescence, such adolescents may want to share [their problems] with other listeners and performers who are experiencing the same issues [...]. These developmental issues likely produce a variety of negative and/or conflicting emotions, e.g., anxiety, tenderness, excitement, confusion. [...] Thus, light music may provide an emotionally safe vehicle for easing their transitions into becoming more independent, expressive adults and finding meaningful connections (through music) with others» (Schwartz, Fouts, 2003, 211-212).

Anxiety, need for tenderness, excitement and confusion are emotions involved in creating *myths*, which, embodied by pop stars, persuade adolescents to love pop music.

2. In the Name of the Mother. Madonna's Original Intent

It is then the relationship between mother and child – the origin of the previously noted childhood nostalgia – that we must consider in order to truly understand processes of growth. This relationship begins very early in the womb through intrauterine communications between mother and fetus.

Among these communications, *the rhythm of the heart* acts as a prenatal impression of musical rhythm. The heartbeat is associated with the maternal environment, so the baby, once born, will love to feel cradled by her mother through lullabies and warm hugs (Cfr. Bence, Méreaux, 1988, 23). Rolando Benenzon writes: «That's why it is important to organize the birth and the first days of life in order to maintain the intrauterine sound environment, which consists of a false silence accompanied by the beating of the heart, of the murmurs of mother's body, of the grinding uterine wall, and gradually

transform this world of sound. So it is good to keep the child on the left against the breast; the only sound elements of the first day of life should be the slow and gentle voice of the mother. There are a lot of examples that prove the unconscious search of musical sounds that accompanied the period of breastfeeding» (Benenzon, 1981, 79). The mother's care gives the baby the impression of still being protected inside the womb; thus, the external environment will gradually become familiar: in the first instance, as an *extension* of the mother, and, in the second, as the *home atmosphere*. During the early years of life, parents should make the child listen to music (*the mother's sound*) to persuade him to trust the *outside world*. Alvin writes: «The child who has been accustomed to listen to music, in a way that combines joy and fun with social consciousness, becomes increasingly able to join with other listeners and enjoy the benefits of music, even without learning to play or sing. In each stage of development, music can be a world in which share with others the same tastes and the same pleasures [...]» (Alvin, 1965, 71). During adolescence, music «can represent in the field of the educational family communication a right way to thrill a teenager, to enlarge sensibility and intelligence, when it is used to make an individual aware about himself and his capacity to interact with other people» (Malavasi, 2003, 552).

The adolescent period reawakens *emotional myths* that characterised the original relationships between parents and child.

The *myth of the mother* is linked to the mourning caused by the loss of childhood innocence. Charmet and Rosci elaborate: «One of the most complicated adolescent processes is to face the intimate fear that growth could cause the funeral of childish creativity. Often, in the mind of pre-adolescents, growth is imagined as a process that puts forever to rest the truest part of themselves, the “true self” which they had always hoped to realize intentions and aspirations, and that, now, the obligation to grow definitely seems to put to rest. Often, it is the failure in the process of mourning for the creative and expressive omnipotence of the “true self” of childhood that causes the most problems for the unconscious mind of adolescents. If they don't realize that growth may be based on a possibility to have another chance to “sing their song” – the possibility of adolescence –, they are forced to think about growth as a final mourning, as a sad funeral for their hope to finally have free access to the creative and expressive power, once broken dependency on parents» (Pietropolli Charmet, Rosci, 1995, 132).

Some famous pop songs attempt to harmonise the tenderness of child-

hood with mature sexuality in order to facilitate the overcoming of the adolescent fear of growing up; this carries the same symbolic function that a sweet lullaby sang by the mother has for a crying baby.

That's how Madonna "talks about" sex in one of her successful hit songs: «See which flavor you like and I'll have it for you/Come on in to my store, I've got candy galore/Don't pretend you're not hungry, I've seen it before/I've got turkish delight baby and so much more [...]I'll be your one stop/Candy shop/Everything/That I got/I'll be your one stop/Candy store/Lollipop/Have some more» (Williams, Madonna, 2008).

The *myth of the father* is connected to a specific need for removing bad emotions and memories of childhood through a severe control over the affective sphere. Charmet and Rosci state: «Any spontaneous expression of desire and fantasy is repealed; they stop to invest in social behaviours; fussiness; exaggerated subjection to the rules; rigid scheduling of time; endless tests; fears of being punished, of the new and of the unknown; troubles in social contacts with peers; obsequious and seductive complaisance towards influential adults; loathing for the erotic and emotional exchanges» (Pietropolli Charmet, Rosci, 1995, 200). Teenagers go crazy for horror movies because these kinds of films are based on stories which illustrate the childish fears of *monsters*, of the *dark*, of the *unknown*, of *punishments*. Watching horror movies is a ritual that aims to dispel the fears of the past; exorcising fears is a way of taking control of the emotions aroused by the new reality that adolescents must defy. This is why Lady Gaga defines herself as "Mother Monster", and why she jokingly calls her fans "Little Monsters". Gaga likes to provoke, to amaze and to surprise the audience. «She uses the blood, exposed bones and the macabre to show what she is willing to do for fame and, at the same time, what the world expects from its pop icons» (Goodman, 2010, 22). The singer's second album, not by chance, is called *The Fame Monster* (Lady Gaga, 2009). «She likes to exaggerate or transform and manipulate what is traditionally considered provocative until it becomes obscene or disgusting» (Goodman, 2010, 136).

And she has hit the mark.

Charmet and Rosci explain that the *myth of the messianic child* is referred to as the typical narcissism of teenagers; «[...] the source of narcissism is often the relationship between mother and child; the latter takes on a special duty to heal the mother, the parents, from suffering; a miraculous obligation to take care of the world. [...] beyond this task, there is always a deep loneliness that can never be cured, because an adolescent who was

adored as a messianic child can never forget he was not loved and not “reflected” in the eye of his mother for what he really was» (Pietropolli Charmet, Rosci, 1995, 149).

A person who was treated as a messianic child develops an ambivalent attitude toward sexuality and, consequently, a contradictory behaviour that varies between *heresy* (perversion) and *asceticism* (sacrifice). Just as the character of Madonna, the very embodiment of pop music. «Some people believe in music as it was a religion, and call it so; others express something similar in a more erotic direction [...]» (Benenson, 1981, 26). Madonna, *Like (The) Virgin* (Kelly, Steinberg, 1984), wants to be Universal (she really wants to be believed)¹: that’s why religion, sexuality, and family affairs are the most important themes that she sings about in her successful album *Like A Prayer* in 1989. As Falconi writes: «After the hit song *Like A Prayer*, the spiritual journey goes on with the ballad *Promise To Try*, that Madonna sings accompanied by piano. The singer doesn’t need another arrangement for a song where she speaks directly to her mother. “One of the hardest things I have ever faced in my life was the death of my mother. I am still saddened by this”, confesses Madonna. The song is almost a promise to try to live without her, but to follow her teachings and preserve the precious love that Madonna Fortin gave to Madonna for the first five years of her life. *Oh Father* closes the spiritual triptych of the album. The song atmosphere is different, however, from that of *Promise To Try*. There is a veiled anger, the remembering of a difficult childhood, the worry about an absent father, too busy in working to feed his large family. [...] The video clip tells of a girl, left without a mother, that finds herself with a sullen and cold father, sometimes even violent. The scene of the open coffin creates a dark and dreary atmosphere. The woman has her lips sewn: an image that has haunted Madonna’s childhood. [...] *Keep It Together* faces the issue of familiar union, and emphasizes the importance of staying close to our brothers and sisters even when life tries to separate ourselves from our common origins» (Falconi, 2011, 49-50). In the CD booklet, Madonna writes: «This album is dedicated to my mother who taught me how to pray» (Madonna, 1989).

On September 14, 2009, Madonna gave a speech in memory of the late Michael Jackson recalling the childhood of both: «I spent my childhood searching for my mother figures; sometimes I was successful. But how do you recreate your childhood when you are under the magnifying glass of the world for your entire life?»².

The focus of Madonna's poetry is not sexual freedom, but the adolescent desire to transgress, to break the rules in order to obtain again, even if only mentally, mother's tenderness. Madonna has always sung ballads dedicated to her mother: «I can't stop thinking of you/The things we used to do/The secrets we once shared/I'll always find them there/In my memories/But this heartache isn't going anywhere/In the public eye I act like I don't care/When there's no one watching me/I'm crying» (Madonna, Hall, Hooper, 1994); «I ran from my house that cannot contain me/[...] From my mother who haunts me/Even though she's gone/[...] Up into the hills, I ran to the cemetery/And held my breath, and thought about your death» (Madonna, Orbit, 1998); «There's a strange melody/Sends me straight to heaven/There's a voice in my head/Non one else can hear/There's a prayer that I say/Always bring me closer/To the presence of you/To always have you near/No one can take your place/I'm still looking at your face/No one can take the place of you» (Madonna, Nowels, 1998); «There was a time I had a mother/It was nice/Oh mother, why aren't you here with me/No one else saw the things that you could see/I'm trying hard to drive my tears/Yes father, you know I'm not so free» (Madonna, Ahmadzai, 2003). Madonna «[...] honors the memory of her deceased mother like a country Sicilian orphan, hangs a rosary from the rear view mirror in her car, and admires nouns» (Guilbert, 2002, 167), but, like a teenager, «[...] is desperately seeking a body able to generate illusion [...]» (Baudrillard, 1995, 126). Madonna Ciccone turns into music and art the adolescent *conflict* between the childish *thinking* and the blooming *body*.

In the opinion of Georges-Claude Guilbert, «[...] there might very well have been some desperate element in the way Madonna did just about everything to reach stardom, a world stardom intelligently elaborated by a career woman, set on a power race that nothing seems to be able to stop» (Guilbert, 2002, 26). Madonna means: *The Mother*. The original intent of Madonna was to embrace, by singing and dancing, Madonna Fortin. *The power of Madonna is that her audience connects with the nostalgia that pervades her lyrics*. Her search for Madonna Fortin, like her incredible success, will never end. Madonna, in fact, embodies the adolescent need of the mother: success is written on her name and her story. As a "grown adolescent", she's the greatest icon of post-modern ambiguous society: «Madonna can be read as a barometer of culture that directs our attention to cultural shifts, struggles, and changes» (Schwichtenberg, 1993, 3).

It is not a coincidence that «Gail Sheehy indicates Madonna as the sym-

bol of young adults» (Naccari, 2010, 211), just like Lady Gaga, Madonna clone, is a symbol for today's adolescents.

Young adults and new teenagers are definable as the "Look-at-Me" Generation. In this regard, at the end of the Nineties, Geri Halliwell, known as Ginger Spice, published the ironic catchy song, *Look at Me* (Halliwell, Watkins, Wilson, 1999), which, in sociological and musicological terms, is comparable to a *file rouge*, a generational trend, linking the teenagers of the Eighties with those of new millennium. "Look at Me" is the categorical imperative that adolescents turn to peer groups and influential adults to express their need to be original, important (as a V.I.P.) and loved for who they are. The song is the manifesto of the "Cult of Images" which, originally born from television, has spread even more through music videos and the unmistakable styles of pop stars. The music Industry promotes pop singers not only by advertising their vocal, theatrical and musical skills, but also and especially by improving their image through make-up, gymnastics, cosmetic surgery and expensive clothes produced by the most famous international fashion designers (Giorgio Armani, Dolce & Gabbana, Louis Vuitton, Valentino Garavani, Donatella Versace, Stella Mc Cartney, etc.). The adolescent body, in the same way, is not only *a form that transforms itself* as if it would be the creation of an unknown artist, but also a transvestite body (with tattoos, piercing, hair extensions, etc). That's why pop stars are very popular among teenagers: they are artificially built as *special mirrors* of the adolescent growth. As the newborn sees himself reflected in *the face of the mother*, so teenagers can see some parts of themselves in performances, behaviours, charisma and styles of pop music celebrities.

3. Mamma Mia, How Can I Resist You?

In summary, pop music is based on three main elements: sex (which is a metaphor for the body), religion (a metaphor for the mind) and, last but not least, childhood nostalgia (or the fear of losing innocence once and for all).

The following pop songs can function as examples with regard to sex: *I Feel Love* (Summer, Moroder, Bellotte, 1977), *I Want Your Sex* (Michael, 1987), *Erotica* (Madonna, Pettibone, Shimkin, 1992), *Dirrty* (Aguilera, Rockwilder, Muhammad, Redman, Cameron, 2002), and many more.

Regarding religion, how can one forget the stage names of Abba,

Madonna, or Lady Gaga's dance piece dedicated to *Judas* (Lady Gaga, RedOne, 2011)?

And with regard to childhood nostalgia, Theodor Wiesengrund Adorno writes: «Even the most insensitive hit song enthusiast cannot always escape the feeling that the child with a sweet tooth comes to know in the candy store» (Adorno, 1938, 307). How can one not be reminded of Madonna's previously quoted pop song *Candy Shop*, Sporty Spice Melanie C's remake of *I Want Candy* (The Strangeloves, 1965), or Aguilera's *Candyman* (Aguilera, Perry, 2006)?

As one documented research examines «the relations between Big-Five personality characteristics and [...] music preferences in a sample of Dutch adolescents» (Delsing, ter Bogt, Engels, Meeus, 2008, 112), it is found that adolescents «who enjoy [...]» pop music and dance music «[...] tend to be relatively high on Extraversion and Agreeableness [...]» (*Ibidem*, 125).

Family education can contribute greatly toward transformation of the natural predispositions to extraversion and agreeableness into useful attitudes toward growth and socialisation. Parents should increase the educational meanings related to the *mother's code* with those related to the *father's code*: in other words, teenagers should be helped by their families to combine the *omnipotence of thoughts* with the *affective law* embodied by father figure. Teenagers intimately miss mother's tenderness (which stands for "sex"), but they need father's education (which stands for "religion"). As *heroes*, pop music celebrities also have a *paternal function*: they catalyse *sexual impulses* and *confused thoughts* and give back to viewers these feelings and worries in the form of *music* and *visions*. Pedagogy strives to encourage adolescents to move from the level of "mental representation" to the level of "production" and, gradually, to that of "social productivity". «Adolescent communication, implemented through the production of youth expressions, [...] is another way of relating through images and sounds, bringing out, in this way, the personal difference from peers and adults. Therefore, it can be argued that, even if their artistic productions are the result of narcissism, the meaning that teenagers ascribe to them is a clear sign of rituals of passage that are determinant growth factors» (Anfossi, 2011, 122).

Adolescents separate themselves from their parents only if their mothers and fathers take care of them; pop stars cannot act as positive models of identification if their task is to replace absent families or to fill the loneliness felt by today's kids. «It is not true that a teenager rejects an adult (a parent, a teacher or an educator) because of his need to rebel; a teenager

is, actually, attracted to a capable adult who is a real witness of consistency, competence and role and not a fake imitation of a teenager. That is the reason why some teachers, some educators, some coaches have a charismatic charm. A competent adult always has a strong charm for a teenager, even because he can provide proper answers to the authentic needs of a teenager to grow: needs to be heard and guided first of all» (Corrente Sutera, 2008, 19).

The devotion for a pop star could, therefore, hide a deep need to feel bound to significant adult people.

Author Presentation: Massimiliano Stramaglia is a Researcher of General and Social Pedagogy at the Faculty of Educational Sciences of the University of Macerata. His main research field is that of pedagogy in family educational relationships. He published three books and many articles on national scientific reviews.

Note

¹ Robbie Williams (featuring Pet Shop Boys), inspired by Madonna, sings: «She's got to be obscene to be believed». R. P. Williams, N. Tennant, C. Lowe (2006), *She's Madonna* (with Pet Shop Boys), in R. Williams, *Rudebox*, USA, EMI Records.

² Madonna (2009), *Tribute to Michael Jackson*, MTV Music Awards, New York, Radio City Music Hall.

References

- ADORNO, T.W. (1938), «On the Fetish-Character in Music and the Regression of Listening», in *Essays on Music*, trans. in english, notes and commentary by R. LEPPERT, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 2002, 288-317.
- ALVIN, J. (1965), *La musica come terapia*, tr. it., Roma, Armando, 1968.
- ANDSAGER, J., ROE, K. (2003), «What's your definition of Dirty, Baby?: Sex in Music Video», in *Sexuality & Culture*, vol. 7, part 3, 79-97.
- ANFOSSI, V. (2011), «Educare attraverso l'arte. La creatività tra enigma e inquietudine», in *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura. Drammaturgie della giovinezza*, VII, vol. 13, 121-128.
- BARONE, P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano, Guerini.
- BAUDRILLARD, J. (1995), *The perfect crime*, trans. in english, London, NY, Verso, 1996.

- BENCE, L., MÉREAUX, M. (1988), *Musicoterapia. Ritmi armonie e salute*, tr. it., Milano, Xenia, 1996.
- BENZON, R. (dopo il 1981), *Manuale di musicoterapia*, tr. it., a cura di G. FERRARA, Roma, Borla.
- BIAGIONI, B. (2010), «Joining together for understanding», in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, V, n. 1, 29-38.
- CORRENTE SUTERA, E. (2008), *Adolescenza inquieta. Tra sogni e sfide*, Brescia, La Scuola.
- DE VITA, L. (2010), *Genitori senza controllo*, Roma, Armando.
- DELSING, M.J.M.H., TER BOGT, T.F.M., ENGELS, R.C.M.E., MEEUS, W.H.J. (2008), «Adolescents' Music Preferences and Personality Characteristics», in *European Journal of Personality*, n. 22, 109-130.
- DIZARD, J.E., GADLIN, H. (1990), *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 2002.
- ERIKSON, E.H. (1980), *Identity and the Life Cycle*, New York, Norton.
- FALCONI, F. (2011), *Mad for Madonna. La Regina del pop*, Roma, Castelvecchi.
- FREUD, S. (1914), «Ricordare, ripetere e rielaborare», tr. it., in «Nuovi consigli sulla tecnica della psicoanalisi (1913-1914)», in *Opere di Sigmund Freud*, Torino, Bollati Boringhieri, 1975, 353-361.
- GOODMAN, L. (2010), *Lady Gaga. I mille volti della nuova icona del pop*, tr. it., Milano, Rizzoli.
- GUILBERT, G.-C. (2002), *Madonna as Postmodern Myth. How One Star's Self-Construction Rewrites Sex, Gender, Hollywood and the American Dream*, Jefferson-London, McFarland & Company.
- MALAVASI, P. (2003), «Culture musicali ed educazione familiare», in L. PATI (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Milano, Vita e Pensiero, 535-552.
- NACCARI, A.G.A. (2010), *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta. Comprendere e orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell'esistenza*, Roma, Anicia.
- NIETZSCHE, F.W. (1885), *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, tr. it., notes and commentary by M. MONTINARI, introduction by G. COLLI, Milano, Adelphi, 1991.
- PIETROPOLLI CHARMET, G., ROSCI, E. (1995), *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*, Milano, Unicopli.
- SCHWARTZ, K.D., FOUTS, G.T. (2003), «Music Preferences, Personality Style, and Developmental Issues of Adolescents», in *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 32, n. 3, 205-213.
- SCHWICHTENBERG, C. (1993), «Introduction», in Id. (ed.), *The Madonna Connection. Representational Politics, Subcultural Identities, and Cultural Theory*, St Leonards, NSW, Allen & Unwin, 1-11.
- SHEEHY, G. (1996), *Nuovi passaggi. Capire le fasi della propria vita per rinascere ogni giorno*, tr. it., Milano, Rizzoli.
- STRAMAGLIA, M. (2009), *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, Macerata, EUM.

Discography

- ANDERSSON, B., ULVAEUS, B., ANDERSON, S. (1975), «Mamma Mia», in ABBA, *Abba*, Sweden, Polar Music.
- AGUILERA, C., PERRY, L. (2006), «Candyman», in C. AGUILERA, *Back to Basics*, USA, RCA Records.
- AGUILERA, C., ROCKWILDER, MUHAMMAD, B., REDMAN, CAMERON, J. (2002), «Dirty», in C. AGUILERA, *Stripped*, USA, RCA Records.
- DIDO, MARTIN, M., JACOB, R. (2001), «I'm Not a Girl, Not Yet a Woman», in B. SPEARS, *Britney*, USA, Jive Records.
- HALLIWELL, G., WATKINS, A., WILSON, P. (1999), «Look at Me», in G. HALLIWELL, *Schizophonic*, USA, EMI Records, Capitol Records.
- KELLY, T., STEINBERG, B. (1984), «Like a Virgin», in MADONNA, *Like a Virgin*, USA, Sire Records, Warner Bros Records.
- LADY GAGA (2009), *The Fame Monster*, USA, Interscope, Cherrytree, Streamline, Kon Live.
- LADY GAGA, REDONE (2011), «Judas», in LADY GAGA, *Born This Way*, USA, Streamline, Kon Live, Interscope.
- MADONNA (2006), *I'm Going to Tell You a Secret* (DVD+CD), USA, Warner Bros.
- MADONNA, AHMADZAI, M. (2003), «Mother and Father», in MADONNA, *American Life*, USA, Maverick Records, Warner Bros Record.
- MADONNA, BRAY, S. (1989), «Keep it Together», in MADONNA, *Like A Prayer*, USA, Sire Records.
- MADONNA, HALL, D., HOOPER, N. (1994), «Inside of Me», in MADONNA, *Bedtime Stories*, USA, Maverick Records, Sire Records, Warner Bros Records.
- MADONNA, LEONARD, P. (1987), «The Look of Love», in MADONNA, *Who's That Girl*, USA, Sire Records, Warner Bros Records.
- (1989), «Like a Prayer», in MADONNA, *Like a Prayer*, USA, Sire Records.
- «Oh Father», in MADONNA, *Like a Prayer*, USA, Sire Records.
- «Promise to Try», in MADONNA, *Like a Prayer*, USA, Sire Records.
- MADONNA, NOWELS, R. (1998), «Like a Flower», unreleased demo (lyrics available on the website www.queenmadonna.com).
- MADONNA, ORBIT, W. (1998), «Mer Girl», in MADONNA, *Ray of Light*, USA, Maverick Records, Warner Bros Records.
- MADONNA, PETTIBONE, S., SHIMKIN, A. (1992), «Erotica», in MADONNA, *Erotica*, USA, Maverick Records, Sire Records, Warner Bros Records.
- MICHAEL, G. (1987), «I Want Your Sex», in G. MICHAEL, *Faith*, USA, Columbia Records, Epic Records.
- SPEARS, B. (2011), *Femme Fatale*, USA, Jive Records.
- SUMMER, D., MORODER, G., BELLOTTE, P. (1977), «I Feel Love», in D. SUMMER, *I Remember Yesterday*, USA, Casablanca Records.
- THE STRANGELOVES (1965), «I Want Candy», in MELANIE C, *This Time*, UK, Red Girl Records, 2007.

- WILLIAMS, P., MADONNA (2008), «Candy Shop», in MADONNA, *Hard Candy*, USA, Warner Bros Records.
- WILLIAMS, R.P., CHAMBERS, G., ANDREWS, K., PIGFORD, N., PARIS, E. (2000), «Rock DJ», in R. WILLIAMS, *Sing When You're Winning*, USA, EMI Records.
- WILLIAMS, R.P., TENNANT, N., LOWE, C. (2006), «She's Madonna» (with PET SHOP BOYS), in R. WILLIAMS, *Rudebox*, USA, EMI Records.

I giovani e i media

FLORIANA FALCINELLI

Abstract: *This article concerns specific aspects of the relationship between young people and new (connecting and mobile) media. How young people use new media, as observed in several national and international investigations, is analysed in this article. Special attention is paid to topics concerning education, as diffuse communication, access to information and culture construction are. Therefore school has to reflect on its own role and plan a media education able to provide young people with relevant systems and new approaches to the last generation media in the citizenship framework.*

Riassunto: *Il contributo intende offrire spunti di riflessione sul rapporto tra i giovani e i nuovi media, caratterizzati sempre più da interconnessione e mobilità. Dopo l'analisi di alcuni comportamenti d'uso dei media da parte dei giovani, emersi da alcune indagini nazionali e internazionali, vengono analizzati alcuni degli aspetti che presentano una maggiore rilevanza ai fini educativi: la dimensione comunicativa diffusa e lo sviluppo di una modalità informale di accesso all'informazione e alla costruzione della cultura. Di fronte a questi scenari, la scuola deve ripensare il suo ruolo e progettare una educazione mediale che sappia offrire ai giovani sistemi di significato e nuovi approcci ai nuovi media nel quadro di un'educazione alla cittadinanza.*

Parole chiave: *ICT, cybercultura, educazione mediale.*

Nuove tecnologie per nuovi scenari formativi

Negli ultimi anni la scoperta e la diffusione del linguaggio digitale e lo sviluppo della rete hanno prodotto una radicale trasformazione del modo in cui si accede alla conoscenza e viene organizzata e comunicata la cultura.

La *convergenza al digitale* permette una nuova integrazione fra codici diversi e la possibilità di lavorare sull'informazione, conservandola, elaborandola, organizzandola in modo reticolare e, se lo si vuole, trasmettendola a distanza attraverso le reti telematiche: si sono dunque affermati i concetti di multimedialità, ipertestualità e interattività, ma anche di *ibridazione tec-*

nologica. Si parla di *crossmedialità* come della possibilità di trasmettere lo stesso contenuto attraverso media diversi; si afferma dunque un meccanismo di relazione per il quale i contenuti mediali inducono il destinatario a passare da un medium all'altro, per potenziare e arricchire la sua esperienza comunicativa, ludica, commerciale o formativa (Ferri, 2011).

La rete viene intesa come *cyberspazio*, orizzonte di un mondo virtuale vivo, dinamico, in continuo divenire, aperto, eterogeneo, alla cui costruzione ciascun soggetto può contribuire, grazie all'interattività che proprio il digitale ha reso possibile; si parla così di una *cybercultura* che impone nuovi paradigmi interpretativi all'azione formativa (Lévy, 1999) o di *cultura della virtualità reale*, virtualità perché costruita primariamente attraverso processi di comunicazione virtuale basati elettronicamente, reale perché è la realtà fondamentale, la base sulla quale costruiamo i nostri sistemi di significato (Castells, 2006).

La diffusione delle *tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT)* ha inciso profondamente su due aspetti che sono alla base di qualsiasi azione didattica: *l'accesso al sapere e alla cultura* e *la comunicazione*.

Tali tecnologie caratterizzano sempre più l'esperienza delle nuove generazioni che accedono all'informazione e comunicano in modo diretto nel mondo del WEB ormai diventato un grande *spazio sociale condiviso (WEB 2.0)* (Laici, 2007).

Sempre più numerosi sono gli studi sul modo in cui le giovani generazioni fanno esperienza, conoscono e rappresentano la realtà: molte le definizioni che sono state date sui ragazzi d'oggi e sui loro comportamenti mediali: *new millenium learner* (progetto dell'OCSE-CERI), *digital natives* (Prensky, 2001), *generazione multitasking*: studiare mentre si ascolta musica, essere connessi in rete, sullo sfondo di una televisione che diffonde parole e immagini.

Si tratta di abbattere il divario, il muro che le tecnologie hanno eretto tra le generazioni (Papert, 2006), di costruire connessioni, ponti tra l'esperienza di apprendimento formale, proposta dalla scuola, e la ricchezza, piacevolezza ma anche frammentarietà dell'apprendimento informale, che i ragazzi acquisiscono nel loro vagabondare negli spazi e contesti offerti dalle nuove tecnologie.

Le modalità con cui questa generazione apprende sono profondamente diverse: è una generazione che ha avuto accesso al mondo tramite il pc e lo schermo, dunque attraverso modalità iconiche, immersive, reticolari e associative, in costante connessione con il mondo virtuale, anche mediante

supporti tecnologici mobili (iPhone, iPad) (Veen, Vrakking, 2006). I comportamenti d'uso sono caratterizzati da un forte desiderio di esprimersi, e di personalizzare le proprie scelte e interessi, di condivisione costante dell'informazione (sharing) con i coetanei con cui si vuole stare connessi in modo continuo (Jenkins, 2010).

Siamo in presenza di quella che viene definita *mobile generation* che sperimenta in modo continuo una sorta di intermedialità, per cui contemporaneamente si possono utilizzare più media integrati tra loro (Morcellini, 2005).

I comportamenti d'uso dei giovani rispetto alle ICT

Alessandra Carenzio nel volume: *A scuola con i media digitali*, curato da P.C. Rivoltella e S. Ferrari afferma che «la ricerca in tema di media e consumi mediali da parte dei minori è ricca di spunti su fenomeni ben più ampi che riguardano di rimando il mondo degli adulti e il mondo dell'educazione» (Rivoltella, Ferrari, 2010, 30). Infatti quello che i ragazzi dicono va ben oltre il dato tecnico e investe piuttosto la cultura, i significati e i valori condivisi, le relazioni, tutti aspetti che non possono non toccare le dimensioni educative.

Emergono alcuni aspetti interessanti:

- consolidamento della modalità di consumo in streaming, che sembra stia accompagnando, quando non superando sia il download di musica altrimenti a pagamento, sia il *peer-to-peer*. Considerazioni di natura economica sono sicuramente alla base di questa scelta, ma anche una matura consapevolezza che la rete e i nuovi servizi di comunicazione permettono di stare in contatto con gli amici, di conoscere nuove persone, di comunicare in modo diffuso, senza costi aggiuntivi a quelli legati all'abbonamento per la connessione;
- presenza multipla dei ragazzi su più piattaforme e ambienti sociali in rete, anche se non necessariamente all'attivazione del profilo segue un'attività significativa: «si tratta di una nuova forma di demarcazione del territorio (ci sono, attraverso il mio profilo), dissociata da una reale sperimentazione e presenza costante, con accessi assai ridotti se non inesistenti, aggiornamenti scarsi e poco interesse per quel che realmente accade tra gli utenti presenti» (*Ibidem*, 32).

In generale emerge un'immagine non ingenua dei ragazzi rispetto alle ICT. Emergono abilità e competenze diffuse che li rendono capaci di attivare strategie di decisione e di scelta: conoscono la rete perché la abitano e riescono ad avere attenzione per dettagli che l'adulto difficilmente individuerrebbe.

La Herz, già al momento dell'esordio della rete, rilevava: «Talvolta tardi, tardi, molto dopo che gli impiegati di mezza età che pagano il mutuo sono andati a letto, la rete assume una speciale carica mutagenetica. Questa cosa, questa stupenda dilagante, ronzante, enorme cosa simile ad una ragnatela è ora nelle mani di chi abita nei seminterrati, di chi ha l'insonnia, degli adolescenti che stanno con le luci nella camera da letto spente e i computer accesi. E va avanti. È un assioma che, finché la rete spaventa i genitori, i ragazzi ci passeranno infinite ore. Nulla incoraggia di più l'ego dell'adolescente di un buon vecchio gap generazionale. Infatti i tecnofobi cigolanti sono infinitamente preferibili a quelli che spinti dal boom del cyberpunk si avventurano in maniera maldestra in rete facendo la figura degli idioti» (Herz, 1999, 166-167).

Un ultimo elemento accomuna i comportamenti d'uso delle giovani generazioni: l'importanza che loro attribuiscono alla dimensione sociale dei media digitali che sono utilizzati per rafforzare la relazione tra pari tanto che si parla di *friendship-driven practices*, cioè di pratiche orientate a promuovere sostenere e in alcuni casi rinforzare un legame sociale già attivo in presenza. L'amicizia diventa la categoria di riferimento anche se non sufficientemente sostenuta da quegli elementi valoriali che la contraddistinguono come rapporto sociale come la fedeltà, la responsabilità, la reciprocità che sono come alleggeriti dalla dimensione virtuale. Ma tra la dimensione del reale e quella del virtuale non c'è contrapposizione, anzi c'è continuo sconfinamento tra reale e virtuale, che caratterizza un modo sicuramente nuovo, ma abituale, di vivere le relazioni.

Le ricerche condotte in Italia da Pier Cesare Rivoltella e il suo gruppo presso il CREMIT permettono di delineare un profilo del "nativo digitale" caratterizzato da alcuni elementi ricorrenti: multitasking, autorialità, socialità.

Il multitasking richiama la capacità di attendere contemporaneamente a più compiti, resi possibili dall'uso integrato e simultaneo di diversi supporti tecnologici, anche mobili; «non è capacità di lavorare in parallelo su più compiti allo stesso tempo, ma di rendere talmente veloce il passaggio da un compito all'altro da restituire l'impressione della contemporaneità»

(Rivoltella, Ferrari, 2010, 48). L'attenzione si attiva volta per volta in modo selettivo su un unico compito, ma gli altri rimangono parcheggiati in un'area della corteccia cerebrale così che possono essere richiamati rapidamente.

Grazie all'uso del linguaggio digitale, le ICT permettono con maggiore facilità di produrre contenuti e di pubblicarli per condividerli con altri. La trasformazione del Web da contenitore di informazioni a spazio sociale condiviso, Web 2.0, ha facilitato questa capacità, cambiando radicalmente il rapporto tra autore e lettore e più in generale l'accesso all'informazione. Pluralismo, confronto, apertura al punto di vista dell'altro sono gli aspetti positivi di tale approccio, autoreferenzialità, non riconoscimento dell'autorità delle fonti, desiderio narcisistico di apparire, gli aspetti problematici.

Un aspetto infine particolarmente diffuso con l'affermarsi dei *social network* è il bisogno costante di socialità, di connessione, di contatto *anytime anywhere*.

Le pratiche diffuse dell'ICT fanno così emergere problematiche educative nuove relative in particolare alle dimensioni del tempo e dello spazio.

Il *tempo* non è più riguardato come durata cioè come successione omogenea che si distende tra passato presente e futuro, ma come attualità; è ridotto pertanto all'immediatezza quasi impercettibile dell'istante. Diviene evidente l'accelerazione del mutamento per cui si tende a ricondurre tutto sul piano della contemporaneità e della simultaneità e quindi si produce una progressiva de-storicizzazione dell'esperienza.

Contemporaneamente però si assiste ad una gestione del tempo sempre più personalizzata e legata alla esperienza viva delle persone. La riduzione del senso storico poi, se da un lato rischia di far perdere il senso delle radici, permette al contrario un approccio più libero e più aperto agli elementi di innovazione presenti, favorisce l'emergere di un pensiero nomade, disposto ad accogliere anche aspetti dissonanti con i propri schemi culturali tradizionali, che di volta in volta "getta l'ancora" su elementi stabili, pronto però a rimuoverla facilmente, per esplorare il mare della conoscenza che la rete offre e approdare a nuovi lidi.

Mentre rende il tempo disponibile illudendo di controllarlo, la tecnologia di fatto se ne appropria penetrando nei suoi usi sociali. Oggi la portabilità dei dispositivi, la loro leggerezza, la diffusione del wireless amplificano questo processo materializzando un futuro prossimo fatto di connettività 24 ore su 24: il risultato più tangibile di questo scenario è la progressiva colonizzazione dei non-tempi da parte della tecnologia.

«La rete può interferire con la tua vita. È a causa delle ore che assorbe. È incredibile come vola il tempo quando sei in rete... la rete è un buco nero temporale. Talvolta (OK spesso) è proprio difficile strapparmi dallo schermo» (Herz, 222-223).

Rispetto allo *spazio* si assiste al superamento della distinzione di ciò che è vicino e lontano in termini fisico-geografici così che l'attenzione finisce per essere rivolta a ciò che è prossimo per il soggetto, al dettaglio, al frammento.

Tuttavia non si può negare che lo spazio virtuale è esteso, dilatato, potenzialmente infinito, senza limiti, deterritorializzante per natura, senza confini, fili spinati, territori occupati e rivendicati.

Nelle giovani generazioni la tendenza a non distinguere spazio pubblico e privato nella loro comunicazione mediata è molto diffusa e sollecita un'attenzione educativa. Anzi pare che non solo non distinguano, ma siano addirittura sostenuti da una totale volontà di estroflessione, come appare dall'uso massiccio dei blog, che sono sì diari, ma aperti alla lettura di tutti. L'uso inoltre sempre più diffuso dei dispositivi mobili riduce la possibilità del controllo parentale, nello stesso momento in cui ne viene esaltata la tracciabilità.

La dimensione relazione assume sempre più l'aspetto di "protesizzazione sociale e virtualizzazione dell'identità" (Rivoltella, Ferrari, 58).

Si costruisce un *nuovo modo di entrare in relazione*, che non può certo sostituirsi al modo di relazionarsi fisicamente, ma che lo integra e in qualche modo lo reinterpreta.

Coloro che partecipano ad una comunità virtuale hanno regole precise nel gestire i loro rapporti (es. pertinenza delle informazioni, ampia libertà di parola, ma rifiuto degli attacchi personali o affermazioni contro categorie di persone, etc.) secondo la logica della reciprocità.

La costituzione di comunità virtuali è la base per accedere alla costruzione di quella che Lévy chiama "*intelligenza collettiva*", cioè la possibilità di mettere in sinergia i saperi, le immaginazioni, le energie spirituali di chi si connette, nella prospettiva valoriale e idealistica dell'autonomia di ogni persona e del riconoscimento e rispetto dell'alterità (Lévy, 1996).

Ma è anche il contesto in cui sperimentare il "*pensiero delle reti*" come forma di pensiero connettivo che consente lo sviluppo di relazioni fondate sulla precisione e la pertinenza e la condivisione dei contenuti attraverso una vera partecipazione personale e personalizzata (De Kerckhove, 2008, 155-156).

Certamente la *comunicazione mediata da un computer connesso alla rete*, in cui emittente e ricevente non condividono lo stesso contesto spazio-temporale, povera di indici paralinguistici ed emozionali, rende più complessi ed ambigui i processi di interpretazione del messaggio, ma, nello stesso tempo, coinvolge un numero potenzialmente infinito di persone, impone nuove forme di relazione nella logica dell'interattività, della circolarità, della cooperazione, costruisce un nuovo ambiente nel quale è possibile sperimentare nuove modalità comunicative, anche con una maggiore libertà da condizionamenti sociali (Rivoltella, 2003).

Attivazione di processi di apprendimento innovativi

Integrati con le nuove modalità di comunicazione, le nuove tecnologie attivano innovativi processi di accesso all'informazione e di costruzione della conoscenza che tendono a mettere in crisi le modalità classiche di accesso alla cultura, tradizionalmente affidate alle strategie di insegnamento e apprendimento realizzate nei contesti formali scolastici.

Tali processi sono caratterizzati dai seguenti elementi:

a) *multidimensionalità dell'esperienza*: la conoscenza, l'apprendimento, lo sviluppo stesso della persona è dato oggi anche dall'esperienza mediata dalle nuove tecnologie: perciò essa non va rimossa, piuttosto analizzata, conosciuta nelle modalità con cui si realizza, nei linguaggi con cui viene rappresentata, nelle strategie di comprensione che attiva nel soggetto, affinché non sostituisca ma integri, espanda, arricchisca l'esperienza diretta nella realtà, nelle varie forme in cui essa si presenta.

b) *Approccio reticolare al sapere*: l'apprendimento diviene significativo se la conoscenza è organizzata in reti di significato, rielaborata e acquisita attraverso un lavoro cooperativo, condiviso all'interno di una comunità, in cui particolare attenzione è data allo sviluppo di quelle capacità metacognitive di analisi, comprensione e valutazione delle procedure conoscitive.

L'approccio lineare sequenziale al sapere, tipico della cultura alfabetica può essere integrato dunque con l'approccio complesso, globale, ipertestuale della cultura tecnologica.

c) *Multidimensionalità della relazione educativa*: la relazione interpersonale non si esaurisce più nella relazione educatore/educando di natura asimmetrica, ma sperimenta da un lato la trilateralità di rapporto con il

mezzo, dall'altro nuove forme simmetriche di relazione circolare e di cooperazione con altri pari, favorendo l'approccio sistemico ai problemi.

d) *Centralità dell'evento comunicativo*: le tecnologie amplificano la possibilità di comunicare superando ogni vincolo spazio-temporale ma nello stesso tempo sollecitano una forte domanda di dialogo e partecipazione che può essere soddisfatta riscoprendo, nei contesti di vita, vicinanza affettiva, scambio emozionale, senso dell'accoglienza e dell'ascolto, empatia.

e) *Personalizzazione dei processi di apprendimento*: emerge una forte attenzione al coinvolgimento attivo del soggetto educando nell'azione formativa per promuovere un vero *sapere*, un gusto dell'imparare per interiorizzare e personalizzare.

f) *Progettazione e realizzazione di ambienti di apprendimento flessibili*, centrati sullo studente: superando la logica che vedeva l'insegnamento come attività centrata prevalentemente sulla trasmissione di contenuti, l'educatore è stimolato a progettare contesti, situazioni in cui l'allievo possa sperimentare la scoperta e a proporsi come facilitatore e guida di processi di ricerca.

g) *Approccio alla cultura intesa come sistema di simboli dinamico* che si incrementa grazie ai nuovi linguaggi che non sostituiscono ma integrano, arricchiscono, danno nuova vitalità e ricchezza a quelli della tradizione; emerge così una nuova forma di creatività culturale che potrebbe definirsi intercreatività. «Sul web dovremmo essere in grado non solo di trovare ogni tipo di documento ma anche di crearne facilmente. Non solo di seguire i link, ma di crearli, tra ogni genere di media. Non solo di interagire con gli altri, ma di creare con gli altri. L'intercreatività vuol dire fare insieme cose o risolvere insieme problemi» (Berners, Lee, 2001,148).

Tutto questo è reso possibile dall'espansione del *cyberspazio*, come immenso ipertesto, mobile, aperto, dinamico, interattivo: «in ogni momento nuovi utenti si connettono ad Internet, nuove informazioni vengono immesse in rete; più il cyberspazio diventa universale, meno il mondo delle informazioni è totalizzabile... Il *cyberspazio*, che si erge a sistema dei sistemi, è perciò stesso anche il *sistema del caos*. Incarnazione massima della trasparenza tecnica, accoglie tuttavia, grazie al suo inarrestabile fermento, tutte le opacità del senso. Disegna e ridisegna la sagoma di un labirinto che Dedalo in persona non sarebbe stato in grado di immaginare. Questa universalità sprovvista di un significato univoco, questo sistema del disordine, questa trasparenza labirintica io la chiamo "universale senza totalità". Esso costituisce l'essenza paradossale della cybercultura» (Lévy, 1999, 108).

«Più che essere costruito sull'identità di senso, il nuovo universale viene sperimentato per *immersione*. Siamo tutti nello stesso amnio, nello stesso diluvio comunicativo» (*Ibidem*, 116).

La creazione del *cyberspazio* pone dunque un nuovo rapporto con il sapere. Non esiste più l'idea di un sapere fisso, immutabile. Siamo di fronte ad un diluvio di informazioni, per cui l'ideale enciclopedico di Diderot e D'Alembert di poter dominare l'intero complesso dei saperi, nella logica di una conoscenza totalitaria, sistematizzabile, è oggi definitivamente tramontato.

La comunità della rete si riappropria di un sapere che il libro scritto, le biblioteche, avevano deterritorializzato; emerge una nuova oralità che punta alla costruzione di un albero comune del sapere, continuamente ridefinito e ridisegnato grazie all'apporto di ciascuno, un albero di conoscenza di una comunità che cresce e si trasforma a seconda dell'evoluzione delle competenze della comunità stessa.

La rete propone un sapere quantitativamente elevato, povero di dimensione storica, frammentato e in alcuni casi superficiale, ma anche dinamico, aperto, appreso attraverso un approccio interattivo, multisensoriale e plurilinguistico, diffuso, distribuito, che mette in crisi la sacralità dell'autore per imporre una nuova partecipazione alla costruzione della conoscenza, estesa e condivisa tra tutti coloro che condividono la rete come spazio sociale diffuso (Falcinelli, 2000).

Nuove *formae mentis* dovranno essere stimolate per orientarsi positivamente in questo nuovo contesto culturale: il pensiero *abduivo* (ipotesi, *serendipity*, scoperta casuale) che stimola il saper affrontare l'imprevisto che sorge dal caos, il pensiero *critico* che implica il valutare, interpretare, filtrare, leggere criticamente, porsi domande, problemi; il pensiero *multidimensionale*, che sollecita il confronto tra punti di vista, l'organizzazione, la contestualizzazione, secondo la logica della complessità (Ranieri, 2006).

Nuove sfide educative per la scuola

Si avverte così indispensabile fare dell'*educazione all'uso delle ICT una dimensione fondamentale del progetto formativo della scuola*, nel quadro anche di un'educazione alla cittadinanza, un'esperienza non occasionale e separata dalle altre attività, ma congruente con le finalità della scuola e integrata nel suo progetto formativo. Un progetto formativo in tale ambito significa ela-

borare percorsi didattici che lavorando sulle ICT e con le ICT permettano agli allievi di conoscerli e di viverne l'esperienza in modo più esplorativo e creativo, conquistando una *competenza tecnologica diffusa*.

In questo scenario gli insegnanti, in quanto soggetti ermeneutico-critici che cercano di attribuire senso al proprio agire didattico e al sistema complesso in cui esso avviene, debbono considerare le ICT come *nuovi contesti/ambienti di insegnamento apprendimento*, come risorse per l'azione formativa, cogliendo però gli elementi di diversità che essi introducono nella tradizionale relazione didattica: il processo di apprendimento si avvale di esperienze multidimensionali, diviene sempre più costruttivo e reticolare, condiviso socialmente, sperimenta le dimensioni del gioco, dell'immaginario, dell'espressività emozionale, è alimentato da eventi comunicativi informali (Ferri, 2008).

Nello stesso tempo l'esperienza diffusa e generalizzata che i ragazzi fanno delle diverse tecnologie li porta a mettere in discussione la sacralità della cultura tradizionale che la scuola nel passato aveva il compito di trasmettere e ad avvicinarsi all'idea di una cultura come sistema di simboli, dinamico, aperto alla costruzione sociale, nella logica dell'universalità senza chiusure totalizzanti.

La scuola dunque deve assumere un approccio "colto" verso i media e le nuove tecnologie, se vuole rispondere in modo adeguato ai bisogni di conoscenza, di espressione e di comunicazione dei ragazzi, oggi caratterizzati da ansia di connessione, da un'esperienza diffusa, personalizzata, immersiva, integrata dei diversi media (Rivoltella, 2006).

La scuola deve conoscere questa esperienza diffusa dei ragazzi e aiutarli a organizzare, riflettere, attribuire ad essa un senso e un significato per la loro esistenza. Deve soprattutto guidare i ragazzi perché si orientino verso una *nuova ecologia dei media*, che prevede un'integrazione virtuosa delle diverse esperienze mediali e tecnologiche con le molteplici esperienze con altri linguaggi e altre modalità di approccio alla realtà. Deve inoltre favorire un *uso non passivizzante del mezzo tecnologico* e prevederlo sempre all'interno di una progettazione educativa e didattica chiara e rigorosa, rendendolo un'autentica risorsa formativa, non un elemento intrusivo che disorienta.

Si è parlato di ergonomia didattica come di quell'approccio di ricerca che dovrebbe coadiuvare la progettazione e l'allestimento degli ambienti di apprendimento in cui i diversi mediatori tecnologici possono sviluppare il loro effettivo potenziale in termini di espressività, crescita individuale, costruzione sociale e cooperativa della conoscenza (Calvani, 2008).

Il tutto nel quadro di un'educazione mediale come educazione alla cittadinanza che vuol dire non proteggere i minori dai media ma aiutarli a conoscere, comprendere, utilizzare i media in modo consapevole per interpretare la realtà in cui vivono e prepararsi alla responsabilità di cittadini adulti, capaci di intervenire nelle decisioni pubbliche che governano le loro condizioni di vita (Buckingham, 2006).

La competenza digitale è alla base della *cittadinanza digitale* che è l'estensione naturale, il completamento e l'interpretazione globale delle nuove forme di interazione e di vita sociale e politica. La "cittadinanza digitale" non è una forma diversa di cittadinanza, ma l'estensione della cittadinanza come fin ad ora abbiamo inteso con le competenze ad essa connessa (imparare ad imparare, progettare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, comunicare, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione) che debbono realizzarsi nel contesto virtuale allo stesso modo che nella vita reale.

Questo implica avviare i giovani ad una comprensione critica, "presa di coscienza" della complessità sociale e informativa proposta dai nuovi media affinché possano vederli anche come veicolo dei valori pedagogici della cittadinanza come il dialogo, la partecipazione alla realizzazione di una società migliore centrata sul valore della persona, la costruzione e la condivisione di attività orientate al bene comune.

Presentazione dell'Autore: Floriana Falcinelli è Professore ordinario di Didattica generale e Tecnologie dell'Istruzione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. Presidente del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Da tempo si occupa della formazione docente e dell'uso delle nuove tecnologie nei processi formativi, a scuola e nell'extrascuola, settori nei quali ha condotto le sue attività di ricerca documentate in volumi e saggi pubblicati su molte riviste del settore. Ha partecipato a gruppi di ricerca nazionali sulle tematiche del rapporto scuola e media, è membro del MED e della SIREM. Attualmente è referente scientifico per l'Umbria per il progetto cl@ssi 2.0 e partecipa ad un progetto FIRB: L4ALL (Learning for all) sulla diffusione delle nuove tecnologie a scuola per promuovere il successo scolastico di tutti gli alunni.

Bibliografia

BERNERS-LEE, T. (2001), *L'architettura del nuovo web*, Milano, Feltrinelli.

- BUCKINGHAM, D. (2006), *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erickson.
- CALVANI, A. (2008), *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino, UTET.
- CASTELLS, M. (2006), *Galassia Internet*, Milano, Feltrinelli Universale Economica.
- DE KERCKHOVE, D. (2008), *Dall'alfabeto a Internet*, Milano, Mimesis.
- FALCINELLI, F. (2000), *Cultura, tecnologia, azione didattica*, Perugia, Morlacchi.
- FERRI, P. (2008), *La scuola digitale*, Milano, Mondadori.
- (2011), *Nativi digitali*, Milano Mondadori.
- HERZ, J.C. (1999), *I surfisti di Internet*, Milano, Feltrinelli Universale Economica.
- JENKINS, H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali*, Milano, Guerini e Associati.
- LAICI, C. (2007), *Nuovi ambienti di apprendimento per l'e-learning*, Perugia, Morlacchi.
- LEVY, P. (1999), *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano, Feltrinelli.
- (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli.
- MORCELLINI, M. (a cura di) (2005), *Il Mediaevo italiano*, Roma, Carocci.
- PRENSKY, M. (2001), «Digital Natives, Digital Immigrants», in *On the Horizon*, NCB University Press, vol. IX, n. 5, ottobre.
- RANIERI, M. (2006), *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete*, Pisa, ETS.
- RIVOLTELLA, P.C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*, Trento, Erickson.
- (2006), *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Milano, Vita e Pensiero.
- , FERRARI, S. (a cura di) (2010), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Milano, Vita e Pensiero.
- VEEN, W., VRAKING, B. (2006), *Homo zappiens. Crescere nell'era digitale*, Roma, Edizioni Idea.

Giovani, pratiche di consumo e costruzione del tempo a venire

ORNELLA DE SANCTIS, FABRIZIO CHELLO, DANIELA MANNO

Abstract: *From a theoretical framework characterised by the dialogue among critical pedagogy, theory of situated action and Cultural Studies, the paper focalizes its interest on the relationship between the processes of cultural consumption, the construction of youth identity and the projection in the future. In particular, this paper analyzes the process of construction of being young, from its origins in bourgeois society to its current configuration, with the aim of emphasizing the need to promote educational practices aimed at enhancing the agency of young people in consumption practices.*

Riassunto: *A partire da un quadro teorico in cui la pedagogia critica e la teoria dell'“azione situata” dialogano con i Cultural Studies, questo articolo analizza l'interconnessione che si dà nella cultura contemporanea – caratterizzata dalla presenza diffusa e pervasiva della Nuove Tecnologie della Comunicazione – tra consumo, costruzione dell'identità giovanile e progettazione di un tempo a venire. In particolare tale relazione viene analizzata mediante una ricognizione storica del processo di costruzione dell'immagine del giovane, a partire dalle sue origini nella società borghese fino alla sua attuale configurazione, con l'obiettivo di sottolineare la necessità di attivare percorsi che possano potenziare l'agency, ossia una postura critica e responsabile, nelle pratiche di consumo dei giovani.*

Parole chiave: *la rappresentazione del giovane, identità giovanile, consumi mediali, pratiche d'uso, agency.*

1. “Il futuro è morto”? Il problematico rapporto tra giovani e costruzione del tempo a venire

Gli anni Duemila “sembrano irrimediabilmente malati di passato” (Reynolds, 2011, I) e ogni aspetto della nostra società sembra soffrire della stessa patologia, leggiamo nella presentazione del più recente testo di S. Reynolds, *Retromania*.

Cosa succederà quando esauriremo il passato a cui attingere? È l'interrogativo da cui sembra partire l'Autore, il più autorevole fra i critici musica-

li contemporanei, che nel suo saggio non affronta soltanto il problema della musica pop contemporanea e della sua fruizione da parte dei giovani, ma centra le sue osservazioni sul rapporto tra società e tecnologia. Rapporto che viene analizzato guardando agli effetti delle Nuove Tecnologie della Comunicazione sulle pratiche quotidiane di costruzione del significato e, dunque, sulle pratiche di formazione dell'identità personale e sociale.

Tale influenza si misura essenzialmente attraverso il mutamento radicale del nostro rapporto con il tempo e con lo spazio dove «la distanza e il ritardo sono stati erosi quasi del tutto» (*Ibidem*, 87). Non solo, ma computer e rete – sostiene l'Autore – hanno tagliato drasticamente i tempi di reperimento rendendo il passato accessibile a tutti, sicché la presenza del passato nella nostra vita è aumentata in modo incommensurabile e insidioso: «Il futuro è morto. [...] Guardano tutti indietro, non davanti» (*Ibidem*, 196). Con la conseguenza che, per un “nativo digitale”, le azioni presenti e future si danno esclusivamente come rivisitazioni del passato, peraltro ignorato dai più nella sua fattualità. Produzione e consumo, sempre più tecnologicamente supportati, trasformerebbero l'*a-venire* in un *già a-venuto ancora da compiersi nella sua molteplicità*, con il rischio di ridurre la capacità dell'azione trasformatrice del singolo e, dunque, le potenzialità del suo percorso di formazione.

Allora diventa necessario, da un punto di vista squisitamente pedagogico, chiedersi in che modo ridisegnare il nostro rapporto con il futuro. E dunque in che modo dischiudere, oggi, un ampio campo di interventi volti al potenziamento dell'agency dei giovani, quale postura critica e responsabile relativa alle pratiche di produzione e consumo, al fine di trasformare l'attuale concezione del tempo a-venire?

L'emergenza culturale su cui Reynolds si sofferma è certamente emergenza educativa che richiama la nostra attenzione di pedagogisti, e che in quanto tale deve essere affrontata con uno sguardo genealogico oltre che progettuale. Se, infatti, solitamente il termine è inteso come ciò che con la sua urgenza fattuale chiama all'immediata mobilitazione – anche se non sempre supportata quest'ultima da adeguati strumenti teorico-pratici –, al tempo stesso, l'emergenza può indicare ciò che affiora da abitudini obsolete stratificate nella cultura di riferimento, le quali costituiscono quel sostrato che è necessario analizzare per incidere in maniera pedagogicamente significativa, e dunque critica, su di un presente che tale urgenza reclama. Sicché la relazione tra giovani, consumi e futuro deve essere investigata nelle sue dimensioni diacroniche e sincroniche.

2. Giovani, pratiche di consumo e costruzione del tempo a venire: un nesso in costante trasformazione

Una ricognizione storico-concettuale del termine giovane (Chello, 2010), necessaria all'assunzione di uno sguardo genealogico, dimostra che la nascita della relazione tra giovani, consumi e futuro può essere individuata in quel periodo storico che ha tentato di sottoporre a critica il progetto moderno di una emancipazione intesa come progresso costante e illimitato. Infatti, è solo «[...] nel corso dell'Ottocento, in concomitanza con l'affermarsi della società industriale e con l'ascesa della borghesia a classe dominante, che prende corpo il mito della giovinezza come età formativa del percorso di vita» (Dal Lago, Molinari, 2001, 13). Il problema dell'identità del giovane appare come socialmente rilevante solo nel momento in cui la nuova classe borghese, consapevole della necessità di gestire le radicali trasformazioni in atto, guarda all'educazione come strumento di conformazione all'ideologia dominante (Chello, 2011), permeata quest'ultima dall'utopia tecnico-scientifica e dall'etica protestante. Sicché è la pedagogizzazione della società a costituire il volano per la costruzione di una rappresentazione sociale del giovane il quale, in termini foucaultiani, si delinea come un diverso da "normalizzare" (Foucault, 2000).

La conformazione all'ordine sociale da parte del giovane, né più bambino (consumatore di cure) e non ancora adulto (produttore di cure), non avviene più soltanto mediante la pratica dell'assoggettamento alla volontà paterna intrinseca alla dinamica della "disuguaglianza oblativa" – che caratterizza il dispositivo di governo della cura (Foucault, 2005; ma anche Mariani, 2000; Bazzicalupo, 2007; de Conciliis, 2007) – ma si compie attraverso la marginalizzazione del giovane che, improduttivo dal punto di vista socio-economico, è posto ai margini delle dinamiche decisionali. Da ciò deriva una rappresentazione sociale della gioventù – peraltro esclusivamente di genere maschile – come quel periodo, auspicabilmente breve, di transizione alla fase di pieno sviluppo e maturazione. Momento in virtù del quale per il giovane è possibile – nel senso di socialmente tollerato – dar forma, in maniera più libera, alla propria capacità d'agire mediante la sperimentazione di stili di vita creativi, esuberanti, eterodossi, trasgressivi, che esaltano la "naturale" bellezza, forza, vitalità, leggerezza, allegria e conflittualità del giovane (Dogliani, 2003).

In questo senso si potrebbe sostenere, ancora in termini foucaultiani, che la legittimazione di tale comportamento provvisorio e marginale, stig-

matizzato e stigmatizzante, si innesta sul presupposto concettuale di ogni configurazione sociale, secondo cui l'ordine statuito acquista senso in relazione al disordine che deve disciplinare (Foucault, 2004). Infatti la dinamica oppositiva giovane/adulto, improduttivo/produttivo, irresponsabile/responsabile consente alla cultura borghese di contenere e sanzionare l'atteggiamento *border line* costitutivo del giovane mediante una serie di pratiche sociali ed educative che rimarcano, per opposizione, la giusta direzione verso cui incanalare il processo di formazione. Tale dinamica riduce l'intera fenomenologia dell'essere giovane al suddetto comportamento e sottolinea la provvisorietà di questa fase. Il giovane a differenza del folle non è oggetto di un potere esclusivamente coercitivo ma è oggetto di un potere correttivo (Foucault, 2000) finalizzato a promuovere la maturazione del suo ruolo di adulto da intendersi come colui che progetta e attualizza il futuro inteso come progresso.

In questo quadro caratterizzato da un'educazione prescrittiva che non lascia al giovane spazi per disegnare liberamente la sua capacità d'agire, il consumo diventa la condizione indispensabile per innescare il processo di identificazione con i valori dominati. Si pensi, ad esempio, ai grandi romanzi di formazione della borghesia ottocentesca, ma anche ai successivi fogli informativi dei gruppi giovanili dei nascenti movimenti socialisti e comunisti e ancora all'attenzione della propaganda fascista relativamente a questa fascia d'età.

La crisi dello spirito borghese, la progressiva definizione della "società degli individui" e l'emergenza del fenomeno radicalmente nuovo della massa sono condizioni per lo sviluppo di una nuova cultura che si struttura mediante l'elemento centrale del consumo mediale. Infatti, secondo la visione della *bullet theory*, è il consumo mediale con il suo fortissimo potere di condizionamento ad aggregare, omogeneizzando stili di vita, quegli individui-cittadini intesi come atomi di una organizzazione sociale caratterizzata dall'anomia. Bisogna aspettare il secondo dopoguerra e, in particolare, il *boom* economico degli anni Cinquanta per assistere alla liberazione del consumo sia dall'influenza pedagogicamente conformativa dello spirito borghese sia dalla visione psicologicamente determinista della *communication research*.

È in questo decennio che il consumo inizia a delinarsi come strumento di distinzione sociale ovvero come simbolo di benessere economico la cui visibilità va attestata attraverso l'acquisizione e l'ostentazione di c.d. *status symbol*; in questo senso il consumo diventa la condizione indispensabile per

guardare al futuro come possibile trasformazione della propria posizione nella scala sociale. Distinzione sociale che si manifesta non solo lungo la dimensione socio-economica, ma anche lungo quella generazionale: si assiste, infatti, all'elaborazione della primissima forma di cultura giovanile internazionale che si differenzia nettamente da quella degli altri gruppi attraverso caratteristiche, gusti e consumi specifici, con la conseguente assunzione da parte dei giovani di uno spazio d'azione parzialmente autonomo e riconoscibile sulla scena culturale (Giacchetti, 2002) ma soprattutto in grado di trascendere la posizione di marginalizzazione insita nell'idea borghese di gioventù.

Sicché, da un lato, il consumo diviene espressione di una prima sperimentazione di formazione giovanile libera dalla prescrizione genitoriale, dall'altro, esso diviene il sintomo di un possibile assoggettamento alla logica perversa del potere economico attraverso messaggi persuasivi e seduttivi (non a caso in quegli anni il consumo veniva stigmatizzato dalla critica come una "nuova" manifestazione di conformismo).

È contro tale logica che, tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio dei Settanta, il consumo viene sottoposto ad una decostruzione radicale e senza esclusione di colpi da parte degli stessi giovani. Principale simbolo del sistema economico, sociale e politico di stampo capitalistico, il consumo diviene bersaglio della critica alla tradizione culturale omologante ed escludente e, contemporaneamente, luogo da rivisitare e ridisegnare per cogliere/sfruttare/sottolineare il potenziale di diffusione dei prodotti culturali nati dalla circolazione di linguaggi alternativi e sperimentali. Nascono così, nei settori della musica e della moda *in primis*, nuove forme di produzione e consumo che divengono in breve tempo spazi in cui i giovani esercitano il ruolo di autori nel processo di costruzione della rappresentazione sociale della propria identità. Spazi in cui il diritto di critica assume la forma di un agire volto alla contro-identificazione come liberazione da un'educazione conformatrice e prescrittiva, come ridefinizione delle logiche e delle dinamiche sociali e culturali e, infine, come progettazione di un futuro il cui obiettivo non è più il progresso, bensì l'*u-topia*.

La critica giovanile al consumo di massa avrà come conseguenza una pluralizzazione degli stili di consumo e l'assunzione da parte del giovane di un ruolo sempre più centrale nelle dinamiche di produzione culturale. Ma il processo di contro-identificazione, sotteso a tale critica, se consente l'"attorializzazione" del ruolo del giovane, rispetto alla sua tradizionale "agentizzazione" (Schurmans, 2002), porta tuttavia ad una biforcazione spesso

rischiosa. Da un lato, infatti, la sperimentazione giovanile si è trasformata in una “ghettizzazione” delle voci “diverse” all’interno del “mercato indipendente”, dall’altro lato, tale sperimentazione è stata fagocitata dal sistema dominante, e dunque, resa funzionale al suo ordine senza la possibilità di attualizzare compiutamente l’utopia sessantottina. Nel frattempo la moltiplicazione delle pratiche di produzione e di consumo giovanile ha determinato, così come si va rilevando dagli anni Ottanta ad oggi (Ambrosi, Rosina, 2009), una profonda difficoltà a delineare un’identità generazionale a meno che non si attribuisca a questo termine un significato meramente anagrafico.

È contro questi effetti del processo di contro-identificazione che, da un punto di vista precipuamente pedagogico, è necessario oggi pensare il rapporto tra giovani, consumi e tempo a-venire secondo una direzione che non faccia uso di categorie analitiche ormai superate, così come, per alcuni versi, avviene nell’analisi di Reynolds (2011). Parlare di creatività ancora nei termini di slancio specificamente originale può risultare infatti obsoleto rispetto ad una visione ermeneutica (Vattimo, 2002) che indica la possibilità di individuarla come ricombinazione di percorsi alternativi ovvero di sempre nuove fusioni d’orizzonti.

Ai fini di un discorso di pedagogia critico-comprensiva è dunque necessario pensare il processo di costruzione dell’identità giovanile non più come un processo di identificazione e neanche di contro-identificazione bensì come processo di disidentificazione (Medina, 2003), vale a dire di individualizzazione; ed è necessario guardare il futuro, né progresso né utopia, come possibilità di revisione costante e critica del proprio presente. L’essere giovane oggi – al di là del riconoscimento e della rivendicazione della propria differenza – dovrebbe specificarsi attraverso la consapevolezza del fatto che l’uscita dalla marginalizzazione non può darsi nell’elaborazione di un contro-sistema, secondo l’utopia contro-identificatrice, ma soltanto attraverso l’esercizio di un contro-potere che ha l’obiettivo di riconfigurare il sistema attraverso una dinamica relazionale, transazionale e negoziale con il potere dominante.

A questa rappresentazione del consumo converrà accostarsi, dunque, attraverso una puntuale precisazione del quadro teorico in cui è andata maturando la percezione della valenza formativa delle pratiche informali di produzione simbolica.

3. Pratiche di consumo e centralità del quotidiano

A partire dagli anni Ottanta, con la svolta ermeneutica in pedagogia, (Granese, 1986; Granese, 1990; Flores d'Arcais, 1990; Porcheddu, 1990; Cambi, Frauenfelder, 1994; Muzi, Piromallo Gambardella, 1995), la formazione è divenuta categoria centrale del discorso pedagogico. Intesa come processo permanente e progressivo di sviluppo ovvero come processo costante dell'acquisir forma, questa categoria ha consentito al sapere pedagogico di riacquistare quello sguardo generale e complesso che gli era da sempre appartenuto e di cui era stato temporaneamente espropriato dal tentativo delle scienze dell'educazione di dar vita ad un campo disciplinare caratterizzato da una iperspecializzazione dei saperi e, dunque, da una segmentazione del processo formativo in fasi o dimensioni solo potenzialmente collegate tra loro.

In questo senso l'obiettivo della svolta ermeneutica è stato, da un lato, superare la concrezione di significato a cui, nei decenni precedenti, era andato incontro il termine educazione – spesso inteso, in senso riduttivo e tecnicista, come riproduzione di un modello dato attraverso pratiche standardizzate – e, dall'altro lato, assumere come specifico oggetto di ricerca della rinnovata pedagogia generale il processo – plurale ma unitario, dinamico, ricorsivo e in perenne divenire – di umanizzazione e antropologizzazione dell'uomo.

La formazione, dunque, individuata nella sua specifica dimensione trasformativa ovvero in quell'agire decostruttivo e ricostruttivo dell'immagine di Sé e dell'Altro, diviene termine chiave per avvalorare e sostanziare la possibilità di riconoscere all'individuo la sua costitutiva ed originaria dimensione relazionale e comunicativa, qualificando l'emozione come tratto costitutivo dell'educabilità (De Sanctis, 1986, 2000b e 2010a) e l'attività cognitiva come risposta situazionale (Idem, 1990, 1994, 1997 e 2000a).

Intendere la formazione come processo situato ha avuto e ha delle rilevanti conseguenze a livello teoretico, teorico e pratico-progettuale. Infatti, per quanto concerne il livello di "fondazione" epistemologica e metodologica, assumere tale punto di vista ha significato considerare l'analisi della dimensione storica e socio-politica come condizione preliminare e costante di ogni discorso sulla formazione dell'uomo. Ha significato, riprendendo le parole di McCharty (2004), considerare la conoscenza e i saperi come cultura, cioè come risultato di pratiche di transazione, negoziazione e condivisione di simboli che consentono alla comunità – sia scientifica che di

senso comune – di giungere ad un accordo sui significati da attribuire alle esperienze effettuate (De Sanctis, 2004).

Ne consegue che, per quanto concerne l'analisi teorica dei modelli e degli interventi formativi, la pedagogia – nella sua volontà di costruire e diffondere una teoresi del processo formativo – deve esaminare e tenere in conto la cultura educativa che emerge dai contesti e dalle pratiche locali, informali, quotidiane di costruzione di significato ovvero dalle pratiche di produzione e consumo agite dai soggetti nei loro specifici contesti di appartenenza. Pratiche, dunque, da concepire come luoghi precipuamente contemporanei di formazione, il cui ruolo è spesso determinante nel processo di costruzione dell'immagine di sé (D'Ambrosio, 2006 e 2008). Lì dove nella nostra società, tale ruolo diviene ancor più centrale in relazione alla pervasiva diffusione di quelle tecnologie mediali, in particolar modo digitali, che consentono una moltiplicazione dei centri di produzione delle pratiche informali di simbolizzazione e un ampliamento reticolare degli effetti del consumo di questi prodotti (De Sanctis, 1999 e 2008; D'Ambrosio, 2004).

Allo stesso modo, a livello della progettazione formativa di tipo intenzionale, assumere consapevolezza della rilevanza della dimensione informale significa guardare alle pratiche quotidiane di produzione, ricezione uso e consumo della cultura come utile cartina di tornasole per ripensare i modelli, le teorie e gli interventi educativi di tipo formale in direzione di una progettazione relazionale, interattiva e collaborativa (Batini, D'Ambrosio, 2009; De Sanctis, D'Ambrosio, 2011), che abbia come obiettivo l'emancipazione del soggetto ovvero l'assunzione di una postura critica e responsabile nei confronti del suo presente (De Sanctis, 2010b).

Alla luce del quadro teorico qui proposto, l'interconnessione tra pedagogia critica e teoria dell'"azione situata" consente di legittimare la dimensione cognitiva degli effetti della comunicazione mediata pensati in termini di influenza. A differenza dei processi di condizionamento e persuasione – che con alterne vicende hanno contrassegnato la storia del potere e degli effetti dei media di massa – l'influenza, come effetto di lungo periodo, ha contribuito a delineare dei media l'immagine di artefatti cognitivi attribuendo loro la forza di un potere simbolico in grado di incidere sulla costruzione delle rappresentazioni sociali.

I media intesi come agenti delle rappresentazioni sociali, nel senso forte di agenti della socializzazione, si è ritenuto influenzassero il processo di formazione delle conoscenze e dunque della costruzione dell'identità psicologica e culturale.

Il processo di influenza, infatti, va compreso come processo che si svolge in modo graduale e continuativo nel tempo e che in quanto tale è in grado di esercitare un peso sulla rappresentazione della realtà dell'*audience*. Come a dire, i media, influenzando le credenze, i desideri, le opinioni agiscono sulle modalità percettivo/rappresentazionali attraverso cui le persone costruiscono le proprie immagini della realtà, realtà che non dipende soltanto dal modo in cui la percezione di essa si organizza, dal punto di vista sensoriale, ma anche dal significato che ad essa si attribuisce, dal punto di vista simbolico, in relazione ad una serie di filtri di natura sociale; primo fra tutti il linguaggio. In questo senso, i media sono in grado di incidere su quel sistema di significati condivisi che chiamiamo cultura; sono in grado di incidere cioè su quel sistema complesso di valori, costumi credenze e pratiche che costituiscono il modo di vivere di un gruppo specifico.

Nell'arco di tempo che corre tra gli anni Ottanta e Novanta viene riconosciuta anche ai media digitali, così come ai tradizionali media di massa, una decisiva rilevanza sociale – riconoscimento contestuale al definitivo passaggio dalla Comunicazione intesa come trasferimento (la rete come canale) alla Comunicazione intesa come costruzione comune di significati (la rete come oggetto di pratiche fruibili); rilevanza sociale che inaugura un periodo in cui il contenuto mediale si andrà progressivamente configurando come orizzonte di disponibilità di risorse simboliche finalizzate alla costruzione narrativa dell'identità personale.

Il riconoscimento della rilevanza sociale della CMC è certamente stata la conseguenza feconda dell'avvio di un dialogo tra *Media* e *Cultural Studies*.

Se i *Media Studies* costituivano negli anni Novanta uno degli assi paradigmatici della ricerca sociologica sul tema dell'esperienza mediata, l'apertura di un dialogo fra le due prospettive (a partire dalla fine anni Novanta) è stata la condizione per delineare un rinnovato inquadramento teorico e metodologico del rapporto tra identità e tecnologie telematiche. Come a dire che attraverso il comune orizzonte metodologico si andava determinando un progressivo spostamento di attenzione dal consumo mediale come pratica interpretativa (dipendente dalle coordinate socioculturali dell'*audience*) al consumo mediale come pratica di appropriazione situata in contesti relazionali da indagare con sguardo etnografico. Nel senso che solo con l'affermarsi di metodologie qualitative, attraverso la centralità dell'approccio etnografico e il consolidarsi dell'osservazione partecipante, si poteva procedere all'analisi delle pratiche concrete del consumo inteso

come momento in grado di riflettere, e contribuire a costruire le relazioni tra i soggetti, le loro appartenenze, i loro riferimenti culturali e come tale in grado di riflettere una più incisiva valenza formativa.

Quanto ai *Cultural Studies* – notoriamente area di studi caratterizzata dall'assunto che tutte le forme di produzione culturale vanno analizzate in rapporto ad altre pratiche culturali e a strutture storiche e sociali – è a questo orientamento che va ascritto il merito di questa svolta.

Sulle nuove tecnologie, come mondo profondamente culturale – prova ne sia che i giovani «cresciuti nell'epoca della tecnologia informatica, dei videoclip e della musica elettronica, ospitano nelle loro teste un universo di questo tipo» (Hall, 2006, 136) –, si sofferma, ad esempio, l'analisi di Hall per dimostrare quanto la comunicazione digitale, aperta a ri-negoziazioni costanti, produce inevitabilmente una pluralità di alternative, una moltiplicazione di mondi a cui, attualmente, la maggior parte delle persone si rapporta attraverso il consumo; consumo – certamente inteso come attività materiale ma non per questo meno simbolica – che nel discorso di Hall sta a rappresentare il terreno privilegiato della riproduzione sociale pertinente, per tradizione, alla sfera dell'educazione, quel “nuovo spazio” dove sempre più persone giocano ad utilizzare gli oggetti per significare la propria appartenenza socioculturale (De Sanctis, 2010c).

In tal senso il consumo comincia a configurarsi come pratica d'uso di significati legata alla formazione dell'identità, e la rappresentazione del consumo, come pratica quotidiana attraverso cui la cultura viene interpretata e quindi prodotta, cancella definitivamente quell'aura di condizionamento/manipolazione che lo connotava nelle analisi della cultura di massa, per caratterizzarsi come spazio dell'*agency* ovvero come spazio «per de-scrivere, per venire (accedere) alla rappresentazione, alla propria identità o soggettività» (Mellino, 2006, 22).

Il quadro teorico dei *Cultural Studies* infatti riflette un concetto di identità relazionale ed antiessenzialista che si radica nell'immaginario (simbolico), nel senso che l'identità, prodotto continuamente rinnovato di un'operazione di costruzione, messa in atto dagli attori sociali sullo sfondo di risorse simboliche di origine anche mediale, viene considerata, oltre che effetto, origine di linguaggi, di pratiche discorsive, di relazione situate. Vale a dire l'identità – né essenza, né nucleo coerente e immutabile, né fondamento ontologico del soggetto – è letta in termini relazionali e performativi, ossia come risultato di operazioni di (auto)costruzione simbolica, operazioni che dipendono, e da cui dipendono, concrete relazioni di potere.

Il riconoscimento della centralità teorica della quotidianità ha inaugurato una comune e rinnovata attenzione per le concrete e situate pratiche fruibili, per cui, dalla prospettiva dei *Cultural Studies* – che informa la nostra intera ricostruzione –, i consumi si sono andati configurando come i nuovi ambienti di apprendimento e hanno costituito rigorosamente lo sfondo per analizzarne l'influenza sui processi di formazione e trasmissione della conoscenza, oltre che il riferimento costante per analizzare l'attuale fase di transizione in ordine alle nuove modalità attraverso cui si perviene alla costruzione simbolica della realtà e dunque alla costruzione della propria identità personale e sociale.

Da questo punto di vista, il consumo appare spogliato sia del suo carattere conformativo sia di quello persuasivo e può divenire – sulla base di una progettazione pedagogica volta all'assunzione di una postura critica e responsabile da parte dei giovani – una pratica interpretativa attraverso cui i prosumatori della “società in rete” possano trasformare i significati elaborati dai gruppi di potere dominante (Manno, 2010).

Diviene, allora, urgente affiancare allo sguardo genealogico che ha guidato questa ricostruzione, una tensione progettuale tesa ad individuare le condizioni di possibilità che si danno nella cultura contemporanea per porsi consapevolmente rispetto alle proprie pratiche di consumo.

4. Le pratiche di consumo come laboratorio pedagogico: potenziare l'agency per riscrivere il Possibile

Affermare, come si è fatto nel paragrafo precedente, che la dinamica del consumo esemplifica la dinamica della produzione di cultura non significa negare i rischi di mercificazione a cui la cultura, intesa come l'insieme delle produzioni umane, è sempre più esposta soprattutto in un tempo, quale quello che stiamo vivendo, in cui si assiste ad un'apoteosi delle logiche economiche neo-liberiste. Si condivide, infatti, la preoccupazione di Giroux (2003, 144), esponente di spicco della pedagogia critica statunitense, circa una sorta di privatizzazione della cultura ossia di una privatizzazione di quell'attività attraverso cui, mediante il dialogo e la partecipazione comunitaria, i soggetti dovrebbero costruire le condizioni di possibilità della propria *agency*. Lì dove con il termine privatizzazione si fa evidentemente riferimento alla monopolizzazione dei codici linguistici da parte di pochi gruppi economici dominanti. L'autore, infatti, accusa il capitalismo finan-

ziario – così come anni prima gli esponenti della Scuola di Francoforte avevano fatto con il capitalismo industriale – di forgiare i processi di codifica e decodifica culturale in direzione di una diminuzione, osservabile nei fatti, della tensione dei soggetti alla partecipazione sociale in vista di una trasformazione politica. Partecipazione che non è pienamente favorita da un'organizzazione statale la cui fisionomia e le cui logiche di funzionamento sono sottoposte a quelle stesse influenze di mercificazione che investono la contemporaneità: lo stato talvolta, abdicando al suo compito di orientamento degli interessi privati verso la realizzazione del bene pubblico, si trasforma in garante degli interessi sostenuti da pochi gruppi di potere organizzati.

In questa dinamica – dinamica che enfatizza ulteriormente, se pur in forme diverse, le dimensioni della produttività e dell'efficienza che avevano contribuito, nella società industriale in cui erano emerse, all'identificazione dell'esser giovane con l'idea di immaturità produttiva – la relazione tra produzione-consumo-rappresentazione dell'identità giovanile si va fortificando in direzione di una più profonda marginalizzazione di quei soggetti che, per la loro precarietà economica, hanno un ruolo periferico nell'organizzazione sociale. Dove tale marginalizzazione non essendo più circoscritta temporalmente, non è operata in funzione di una preparazione all'ingresso nella fase adulta, secondo il modello della conformazione borghese, ma spesso unicamente volta ad un'ulteriore precarizzazione che ha come esito l'esclusione sociale. Ciò corre parallelamente ad un disinvestimento, in termini soprattutto economici, sulla formazione delle giovani generazioni nonostante sul piano teorico e istituzionale cresca sempre più il riconoscimento della valenza strategica della formazione – oggi letta attraverso un paradigma che è quello del *lifelong learning* – per lo sviluppo umano e sociale.

Condividere tali argomentazioni non significa abbandonarsi necessariamente al determinismo struttura-sovrastuttura – l'economia, infatti, dal punto di vista teorico qui adottato, è essa stessa parte della cultura – quanto spingersi verso il riconoscimento delle forze che oggi sono dominanti e che, dunque, informano le modalità di formazione della cultura al fine di operare una critica dell'esistente. Sicché il nostro assunto rispetto al consumo, da intendersi come pratica culturale, non viene messo in crisi ma anzi ulteriormente rafforzato perché le attuali condizioni mettono alla prova, nel doppio senso di sfidare e verificare, l'idea stessa di cultura e la capacità del soggetto di partecipare alla sua costruzione. È invece necessario mantenere viva la capacità di essere curiosi rispetto agli eventi sforzandosi di

comprenderli e maturando rispetto ad essi un alto livello di consapevolezza critica.

In questo modo si connota anche l'*agency* del soggetto all'interno del discorso proposto dai *Cultural Studies*: tale *agency*, infatti, rimanda ad una pratica di resistenza che i soggetti possono attuare nei confronti di istanze dominanti che spingono all'omogeneizzazione, ritrovando, attraverso un'opposizione che è profondamente dialogica ossia relazionale, spazi di espressione della propria differenza. Si tratta di una pratica radicalmente trasformativa che è insita nelle relazioni fra dominanti e dominati, fra i centri e le periferie: ma se da un lato essa si fonda su una capacità interpretativa connessa alla costituzione bio-culturale dell'essere umano, dall'altro richiede un grado di consapevolezza e di esercizio critico sulle dinamiche di formazione della cultura. In altri termini, affinché i soggetti guidino la trasformazione, in un senso emancipativo e rispettoso della differenza che è dimensione costitutiva dell'essere umano, è necessario che essi si percepiscano come agenti e non come agiti.

In tal senso, la pedagogia deve occuparsi del consumo come pratica culturale se è vero che, come ci insegna Bruner (2000), ci si forma attraverso una dinamica che è conformativa e trasformativa nello stesso tempo, e se è vero che l'azione educativa è responsabile dell'equilibrio che il soggetto raggiunge fra queste due istanze e ancora di più se è responsabile della promozione di modalità attraverso cui l'acquisizione di strumenti culturali può divenire funzionale alla loro stessa trasformazione. Ossia si tratta di guardare pedagogicamente alle pratiche d'uso per rintracciare la fisionomia dei soggetti e delle società che le abitano e di percorrere il territorio dei consumi restituendo a questi la vitalità propria della cultura. Se, infatti, consumare significa usare materialmente e simbolicamente un bene, se il consumo esemplifica la dinamica di formazione della cultura nei suoi aspetti di produzione, ricezione, interpretazione, uso, innovazione, allora guardare ai consumi può consentire di individuare spazi di intervento per la promozione di una postura consapevole e critica. Di una postura responsabile. Con ciò non ci si riferisce alla locuzione "consumi responsabili" che allude ad una nicchia del mercato e alle politiche di consumo di sparuti (purtroppo) gruppi di attivisti. Bensì la responsabilità è da intendersi come categoria pregnante e costitutiva dal momento che, etimologicamente, rimanda a un "rispondere a" e dunque a un essere in risonanza con l'altro che non consente, in alcun modo, di svincolare la propria azione dagli effetti che essa ha sul contesto e dunque sull'altro. Sicché, in questa accezione, essere responsabili si configu-

ra, eminentemente, come essere “politicamente” presenti ossia come essere attivamente partecipi alla costruzione di quella comunità che è, al tempo stesso, condizione di possibilità ed effetto della formazione del soggetto (Manno, 2011). Con la conseguenza che una pedagogia attenta alla formazione di soggetti responsabili è una pedagogia che si pone il problema di supportare lo sviluppo e la coltivazione dello spirito critico inteso come capacità di appropriarsi, questionare e trasformare le dinamiche culturali.

In questo senso, le pratiche educative dovrebbero promuovere una costante riflessione sull'esperienza, invitando i giovani e i meno giovani ad interrogarsi su ciò che fanno, sulle scelte che assumono e, dunque, sui consumi che agiscono, così da cogliere l'intimo legame fra produzione, uso e partecipazione sociale. Questo obiettivo passa attraverso percorsi di rafforzamento dell'*agency* in termini di consapevolezza della collocazione e direzione della propria azione trasformativa e costruttrice di sé e del mondo.

Da questo punto di vista i consumi possono essere considerati non solo una cartina di tornasole per leggere le scelte già effettuate dai fruitori, ma un laboratorio pedagogico di riflessione partecipata in cui sono gli stessi fruitori ad analizzare le proprie pratiche al fine di dar vita ad un territorio di sperimentazione per le scelte da effettuare per la costruzione del tempo a venire.

Presentazione degli Autori: Ornella De Sanctis (desancti@unisob.na.it) è Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. La sua ricerca si incentra sull'analisi del nesso comunicazione-conoscenza-formazione per dimostrare il ruolo dell'emozione, colta nella sua funzione regolativa, sociale, cognitiva, nella formazione della mente come sistema di rappresentazioni della realtà; e per sottolineare il ruolo degli effetti sociali e cognitivi dei media nei processi di formazione.

Fabrizio Chello (fabrizio.chello@gmail.com) è dottore di ricerca in *Pedagogia dei processi formativi e costruzione della conoscenza* presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli e in *Sciences de l'éducation* presso l'Université de Genève. La sua ricerca tenta di individuare, mediante una postura comprensiva di stampo transazionale, un terzo spazio del pensiero e dell'azione capace di superare i dualismi dell'epistemologia pedagogica.

Daniela Manno (danielamanno@gmail.com) è dottore di ricerca in *Pedagogia dei processi formativi e costruzione della conoscenza* presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. La sua ricerca si muove attraverso l'analisi della dimensione relazionale del processo formativo e individua nelle pratiche dialogiche uno spazio per la costruzione di una soggettività critica, responsabile e “politicamente” attiva.

Bibliografia

- AMBROSI, E., ROSINA, A. (2009), *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*, Venezia, Marsilio.
- BAZZICALUPO, L. (2007), «La disuguaglianza oblativa: soggettivazione/assoggettamento», in E. De Conciliis (a cura di), *Dopo Foucault: genealogie del postmoderno*, Milano, Mimesis, 177-213.
- BATINI, F., D'AMBROSIO, M. (2009), *Riscrivere la dispersione. Scrittura e orientamento narrativo per la prevenzione*, Napoli, Liguori.
- BRUNER, J. (2000), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it., Milano, Feltrinelli.
- CAMBI, F., FRAUENFELDER, E. (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli.
- CHELLO, F. (2010), «Giovani e media. Ipotesi tattica per una possibile riscrittura», in O. De Sanctis (a cura di), *Immagini dal presente. Giovani, identità e consumi culturali*, Napoli, Liguori, 57-98.
- (2011), «La nascita della pedagogia come disciplina autonoma», in O. De Sanctis, D. Varchetta, F. Chello, *Itinerari di epistemologia pedagogica (1879-1945)*, Napoli, Ursuliana, 57-81.
- D'AMBROSIO, M. (2004), *Attori Scene Autobiografie. Per un approccio narrativo ai media e alla formazione*, Napoli, Liguori.
- (a cura di) (2006), *Media Corpi Saperi. Per un'estetica della formazione*, Milano, FrancoAngeli.
- (2008), *Discorsi sul divenire dentro i luoghi del contemporaneo. Suggestioni pedagogiche*, Napoli, Liguori.
- DAL LAGO, A., MOLINARI, A. (a cura di) (2001), *Giovani senza tempo. Il mito della giovinezza nella società globale*, Verona, Ombre Corte.
- DE CONCILIIIS, E. (2007), «Foucault e la genealogia dell'infanzia», in E. De Conciliis (a cura di), *Dopo Foucault: genealogie del postmoderno*, Milano, Mimesis, 155-176.
- DE SANCTIS, O. (1986), «“Ragione” e “Storia” nel discorso pedagogico», in A. Granese (a cura di), *Destinazione pedagogia. Itinerari di razionalità educativa*, Pisa, Giardini editori, 75-113.
- (1990), «Psicoanalisi e pedagogia: un rapporto mancato o un rapporto sotteso?», in A. Porcheddu (a cura di), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, Unicopli, 123-144.
- (1994), «Coscienza e formazione», in F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La Formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 239-258.
- (1997), «Immaginazione cognizione rappresentazione», in A. Piromallo (a cura di), *Costruzione e appropriazione del sapere nei nuovi scenari tecnologici*, Napoli, CUEN.
- (a cura di) (1999), *Orizzonti multimediali della formazione*, Napoli, Liguori.
- (2000a), *Il significato dell'esperienza. Evoluzione della mente e cultura*, Lecce, Pensa Multimedia.

- (2000b), «L'influenza delle dinamiche affettive e relazionali sul processo di autoformazione», in D. Salzano (a cura di), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*, Napoli, L'isola dei ragazzi.
- (2004), *Percorsi di formazione in rete. Il problema dell'identità personale in Internet*, Lecce, PensaMultimedia.
- (2008), «Il cervello formato Internet», in O. De Sanctis, E. Frauenfelder (a cura di), *Cartografie pedagogiche n. 2*, Napoli, Liguori, 5-15.
- (a cura di) (2010a), *Teorie delle Emozioni*, Napoli, Ursuliana.
- (a cura di) (2010b), *Immagini dal presente. Giovani, identità e consumi culturali*, Napoli, Liguori.
- (2010c), «La rappresentazione del consumo. Per un'introduzione», in O. De Sanctis (a cura di), *Immagini dal presente. Giovani, identità e consumi culturali*, Napoli, Liguori, 1-18.
- DE SANCTIS, O., D'AMBROSIO, M. (2011), *L'orientamento nei processi formativi*, Napoli, Liguori.
- DOGLIANI, P. (2003), *Storia dei giovani*, Milano, Mondadori.
- FLORES D'ARCAIS, G. (1900), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, Unicopli.
- FOUCAULT, M. (2000), *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, tr. it., Milano, Feltrinelli.
- (2004), *L'ordine del discorso e altri interventi*, tr. it, Torino, Einaudi.
- (2005), *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, tr. it., Torino, Einaudi.
- GIACCHETTI, D. (2002), *Anni sessanta, comincia la danza. Giovani, capelloni, studenti e estremisti negli anni della contestazione*, Pisa, BFS.
- GIROUX, H.A. (2003), «Youth, Higher Education, and the Crisis of Public Time: Educated Hope and the Possibility of Democratic Future», in *Social Identities*, IX, 2.
- GRANESE, A. (a cura di) (1986), *Destinazione pedagogia. Itinerari di razionalità educativa*, Pisa, Giardini editore.
- (a cura di) (1990), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, Unicopli.
- HALL, S. (2006), *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*, tr. it., Roma, Meltemi.
- MANNO, D. (2010), «Consumi e identità. Suggestioni al confine», in O. De Sanctis (a cura di), *Immagini dal presente. Giovani, identità e consumi culturali*, Napoli, Liguori, 99-130.
- (2011), «Vivere il quotidiano. Pedagogia e *Cultural Studies*», in O. De Sanctis, E. Frauenfelder (a cura di), *Cartografie pedagogiche n. 4*, Napoli, Liguori, 139-156.
- MARIANI, A. (2000), *Foucault: per una genealogia dell'educazione*, Napoli, Liguori.
- MCCHARTY, E.D. (2004), *La conoscenza come cultura*, tr. it., Roma, Meltemi.
- MEDINA, J. (2003), «Identity Trouble: Disidentification and the Problem of Difference», in *Philosophy and Social Criticism*, XXIX, 6, 655-680.

- MELLINO, M. (2006), «Presentazione», in S. Hall, *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*, tr. it., Roma, Meltemi, 7-29.
- MUZI, M., PIROMALLO GAMBARDELLA, A. (1995), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano, Unicopli.
- PORCHEDDU, A. (a cura di) (1990), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, Unicopli.
- REYNOLDS, S. (2011), *Retromania. Musica, cultura pop e la nostra ossessione per il passato*, tr. it., Milano, ISBN Edizioni.
- SCHURMANS, M.N. (2002), «La construction de la connaissance comme action», in J.-M. Baudouin, J. Friedrich (dirs.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, 157-177.
- VATTIMO, G. (2002), *Oltre l'interpretazione. Il significato dell'ermeneutica in filosofia*, Roma-Bari, Laterza.

Cultural diversity, educational achievements and school. Arguments from educational community

M. TERESA POZO LLORENTE, MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA,
MARÍA GARCÍA-CANO TORRICO

Riassunto: *Questo studio costituisce la prima fase di un lavoro più ampio la cui finalità è quella di contribuire al miglioramento della scuola attraverso l'identificazione, elaborazione e diffusione di una casistica di buone pratiche scolastiche in contesti culturalmente diversi. Questa ricerca incomincia revisionando il concetto di "successi educativi" e "buone pratiche" da una doppia prospettiva: analizzando la letteratura specifica per quanto riguarda i contributi più significativi degli ultimi anni sul miglioramento dell'efficacia scolastica e, in aggiunta, analizzando le opinioni dei rappresentanti dei diversi collettivi che hanno a che fare con la materia e denominati in questo studio, "esperti" (docenti, assessori, famiglie, accademici, tecnici e agenti socioculturali). L'articolo si focalizza sulla descrizione del supporto metodologico che ci ha permesso di portare avanti questo processo di consultazione (il metodo Delphi) e sulla presentazione dei principali risultati. In definitiva, presentiamo i punti d'accordo e le discrepanze trovate in riferimento al concetto di "successo educativo". Il processo Delphi sviluppato in questo lavoro è stato iterativo e interattivo. Nel processo si è garantito l'anonimato dei partecipanti, la retro alimentazione costante e controllata e la presenza, nel risultato finale, di tutte le opinioni individuali. Lo strumento per la raccolta d'informazione è stato il questionario. Nella prima fase di consulenza, ci sono state domande aperte che hanno permesso di fare un'analisi qualitativa delle risposte. Partendo da questa analisi abbiamo elaborato un secondo questionario di tipo scalare la cui analisi ha permesso di conoscere il grado di consenso sulle questioni sottoposte a dibattito. La ricerca del consenso e la stabilità sono stati i criteri che hanno guidato le analisi realizzate sull'informazione raccolta nelle due fasi di consultazione e anche i criteri di saturazione di questa.*

Abstract: *This paper is the first stage of a broader study that intends to improve schooling efficacy by identifying, describing and disseminating the best practices developed in Spanish schools from diverse cultural backgrounds. It reviewed two main concepts – "educational achievement" and "best school practices" – from a double perspective: first, analyzing the most meaningful research contributions made in this area over the last ten years; and second, taking into account the opinions of experts (teachers, educational advisors, families, students, theorists, social players...) on these subjects. The paper had two main objectives: describing the methodological framework used in the expert consultation process (the Delphi method) and presenting the main points of consensus and discrepancy*

regarding the concept of “educational achievement in culturally diverse educational contexts”. The Delpi consultation carried out was an iterative and interactive process. The process was confidential and special care was taken to ensure continuous feedback and representation of all individual opinions in the final results. Information was collected using questionnaires. In the first consultation round, the questionnaire included open-ended questions, whose responses were analyzed using a qualitative approach. A second questionnaire was designed on the basis of this information. It provided quantitative information that was useful to measure the level of agreement on the various issues discussed. The search for consensus and stability and information saturation were the basic criteria that guided the analysis of information provided by the experts consulted.

Key words: *effective schools research, student diversity, consultation, outcomes of education, school role, educational objectives.*

Introduction

Identifying best practices and educational achievements in schools is undoubtedly a strategy that contributes to improving schools and their key purpose: teaching and learning. For schools, directories of best practices are useful tools to optimize their organizational structures and teaching-learning processes, thus ensuring what should be the main objective of education, particularly at compulsory levels: ensuring that all students achieve valuable learning, regardless of the cultural group they belong to (Aubert, García, Racionero, 2009).

As stated by Aguado *et al.* (2007, 1), schools are still a key element in societies that uphold principles of participation and social justice, and one of their challenges is to address the diversity of their students; according to these authors, «If it is obligatory for everybody to attend school, schools have the obligation to provide the best educational experiences to all students and strive to achieve the best results for all of them».

Reviewing the educational achievements reached in schools committed to addressing diversity issues and identifying the best practices underlying them is an interesting task that will lead to improvements in school effectiveness (Lingard, 2007).

In general terms, research on the educational achievements of students of various cultural groups has focused on obtaining rates of poor school performance and diagnosing the problems certain students have “adapting” to an educational system with specific cultural codes that are more favourable to some people than others (Abdallah, 2003). According to García

Pastor (2005), cultural differences are perceived as individual deficiencies or problems that, instead of motivating students to achieve valuable educational achievements, make them feel less capable just because they are different.

Education should address the cultural differences of students by encouraging the development of skills defined in the curriculum, providing equal opportunities for all students and eliminating inequalities that already exist or may arise due to the context, understood in a broad sense (Muñoz-Repiso *et al.*, 2000; Cantón, 2001; Murillo, 2004). Indeed, the above are guarantees that any educational system in general and schools in particular should take into account to reach priority educational objectives not only regarding academic performance but also the development of cultural identity and equality (Gay, 2000; Baraibar, 2004).

In the regulations on minimum teaching requirements in compulsory levels (Spanish Royal Decree 1631/2006, Decree 230/2007 and Decree 22/2007), “educational achievements” are associated to what schools intend to develop in their students in order to educate critical citizens and facilitate the transfer from knowledge to social reality.

According to López Salmorán (2011, 1), «educational achievement refers to the set of variables that explain the probability that children and youth will: a) remain at school; b) achieve the learning expected, and c) have a continuous and complete educational journey (...). It also includes self-perception and the expectations of students and their families on the relevance of learning and their ability to appropriate themselves of it».

In the present study, educational achievements refer to all the learning experiences that ensure a systemic and global development of individuals and that are useful for life, linking the academic sphere with students' own personal, family and social context (Zorrilla, Ruiz, 2007; Suárez, 2011). Moreover, teachers, parents and other players involved in education should identify and specify what achievements they intend to reach with their students, their children or their citizens; this is why it was important for the present study to clarify the concept of “educational achievement” considering the perspective of the various players in the education community.

This paper fits into the current debate on the concept of educational achievement and its association only to high performance reached by students. Its aim was to respond to the first objective of a broader study¹ (2006-2009) whose purpose was to contribute to the improvement of schools by identifying, developing and disseminating a directory of effec-

tive school practices to achieve good educational results in schools committed to addressing diversity issues. The study reviewed the concept of “educational achievements” and “best practices” from a double perspective: a) analyzing the most significant theoretical contributions made on these concepts in the last few years, and b) consulting various players of the education community to explore the multiple meanings of such concepts and identify areas of agreement and disagreement about them.

The present paper focused on describing the Delphi method, the methodological tool that made this consultation possible. It also presents the main arguments, discrepancies and points of consensus reached in this consultation on the concept of “educational achievement”.

Methodology

The Delphi method

The methodological tool used in this consultation process was the Delphi Method. For the purposes of this study, this method was considered not so much a data collection method but rather as a strategy for group communication that provides access to individual, group, independent and consensus-based opinions (Linstone and Murray, 1975; Landeta, 1999; Scott, 2001; Brummer, 2005; Gordon and Pease, 2006; Pérez Juste, 2006 and Pozo and Gutiérrez, 2007; Astigarraga, n.d.)

The Delphi method has often been used as a qualitative prospective method in the business world; yet, its possibilities as a method for structuring a group communication process have led to its use also in other areas and disciplines as a methodological strategy to elicit opinions on a subject and reach consensus in a group. According to Gordon *et al.* (2006) and Scott (2001), one of its main advantages compared to other data collection methods is the possibility of managing a higher number of factors related to a subject than other methods involving only one person. In the general discussion, each participant contributes his/her ideas on the issue discussed on the basis of his/her epistemological knowledge and experience.

The consultation process was *iterative*. Participants, whose anonymity was guaranteed, expressed their opinion in two rounds. In this process, continuous and controlled feedback helped steer the group towards consensus, identifying divergent opinions and justifying the reasons for such

discrepancies. The statistical response of the group ensured the representativeness of each individual opinion in the final result of the group.

The criteria according to which it was estimated that the consultation process would end were established *a priori*. Such criteria were *consensus* (understood as a degree of convergence of individual estimations between 75 and 90%, depending on the subject) and *stability* (understood as the absence of significant variability in participants' opinions between successive rounds regardless of the degree of convergence). In the process, consensus was reached in the second round, thus stability of opinion was also reached and the consultation was finalized.

The degree of convergence defined for each dimension was set by the research team on the basis of the diversity of responses given in the first consultation round and the debate generated around the issues from a theoretical and practical perspective. Agreements, divergences and other data of interest for the study were identified by analyzing the content of responses given by participants.

In the last consultation stage, the final report was produced and the main arguments generated in the process were sent to participants. For the research team, it was particularly relevant and interesting to link the results of this consultation to the other stages of the broader research project and draw useful conclusions to prepare observation protocols and interviews and make decisions about the description of best practices and educational achievements.

The consultation process began by defining the profiles of participants and their selection criteria. The aspects considered in the selection process included interest and concern about the subject, theoretical, practical, technical and political knowledge of the subject, links with projects with a focus on diversity or culturally diverse contexts and motivation to participate in this kind of process. Based on such factors, participants were divided into the following profiles:

1. *Specialists*: this group included academics specialized in cultural diversity and education issues, regional government officials in charge of programmes aimed at innovation and improvement and cultural diversity, "general" advisors and intercultural advisors of teacher training centres. The first and second consultation rounds included 25 and 19 participants, respectively.

2. *Practitioners*: this profile included members of primary and secondary education school management teams, teachers involved in cultural diversity projects and motivated by the subject, family members of primary and secondary education students, representatives of parent associations, members of non-profit associations and bodies with an active role in education and cultural diversity. The first and second consultation rounds included 37 and 21 participants respectively.
3. *Facilitators*: this group included people not directly working in this area but with expertise in the subject to clarify and compare definitions of other experts on educational achievements and best educational practices. Their contributions were particularly useful because of their reflective approach and the conceptual clarity of their contributions. These 3 facilitators participated in the first round but not in the second.

The total number of participants was 65 in the first consultation round and 40 in the second round. The geographic scope of the study was the Spanish national context and participants were mainly contacted by e-mail.

Instruments for data collection: Delphi questionnaires

Questionnaires were the basic instrument for data collection. The first was an open-ended questionnaire developed from the theoretical contributions made by the *Movimiento de Mejora de la Eficacia en la Escuela* (Movement for the Improvement of Efficiency in Schools) and research on diversity and education.

An analysis of the content of responses to the first questionnaire identified a number of statements, which were used to form the basis of the second consultation round. The second questionnaire included closed and scalar questions that were used to obtain information about the degree of agreement or disagreement of participants on the statements extracted from the first questionnaire. A few open-ended questions were also included to allow participants to make new contributions.

Table 1 shows the major headings used to cluster the questions made in the two consultation rounds.

TABLE 1. Delphi Questionnaires 1 and 2

<i>Delphi Questionnaire 1</i>	<i>Delphi Questionnaire 2</i>
EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Definition</i> ✓ <i>Achievements reached</i> ✓ <i>Achievements that should be reached</i> ✓ <i>Aspects that should improve</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Level of agreement regarding:</i> ✓ <i>Definition</i> ✓ <i>Specificity regarding: Students, Schools, Teachers, Educational practice, Families, the Community and Education regulations</i> ✓ <i>Aspects that should improve to achieve this</i> ✓ <i>Educational principles underlying them</i>
BEST PRACTICES	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Definition</i> ✓ <i>Implications</i> ✓ <i>Facilitating aspects</i> ✓ <i>Obstacles</i> ✓ <i>Concerns</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Level of agreement and prioritization regarding:</i> ✓ <i>Characteristics</i> ✓ <i>Facilitating factors for their development</i> ✓ <i>Obstacles to their development</i>

As mentioned earlier, the search for consensus and stability was the basic criterion guiding the analysis of information provided by participants in the consultation rounds.

Analysis of contributions made in the first consultation round

Information obtained with the first Delphi questionnaire was subjected to a qualitative analysis. The analysis focused on several dimensions – some previously set and some *emergent* – used to segment and organize the information. Three types of arguments were identified: consensus-based, divergent and singular (arguments given by an respondent and for which no opinions in favour or against were found among other respondents).

When analyzing the contents, the research team always tried to maintain the language used by each participant without producing an academic discourse distant from the opinions and reflexions of respondents. This was ensured by using a procedure based on analyzing “textual” responses and associating them to a phrase or statement with the same meaning (“paraphrasing”). This was useful to analyze the content, documenting the different dimensions and sub-dimensions of the analysis, obtain a global view of all these levels and retrieve the original text of respondents whenever necessary. Table 2 provides an example of this procedure with a question.

TABLE 2. Analysis of Delphi Questionnaire 1

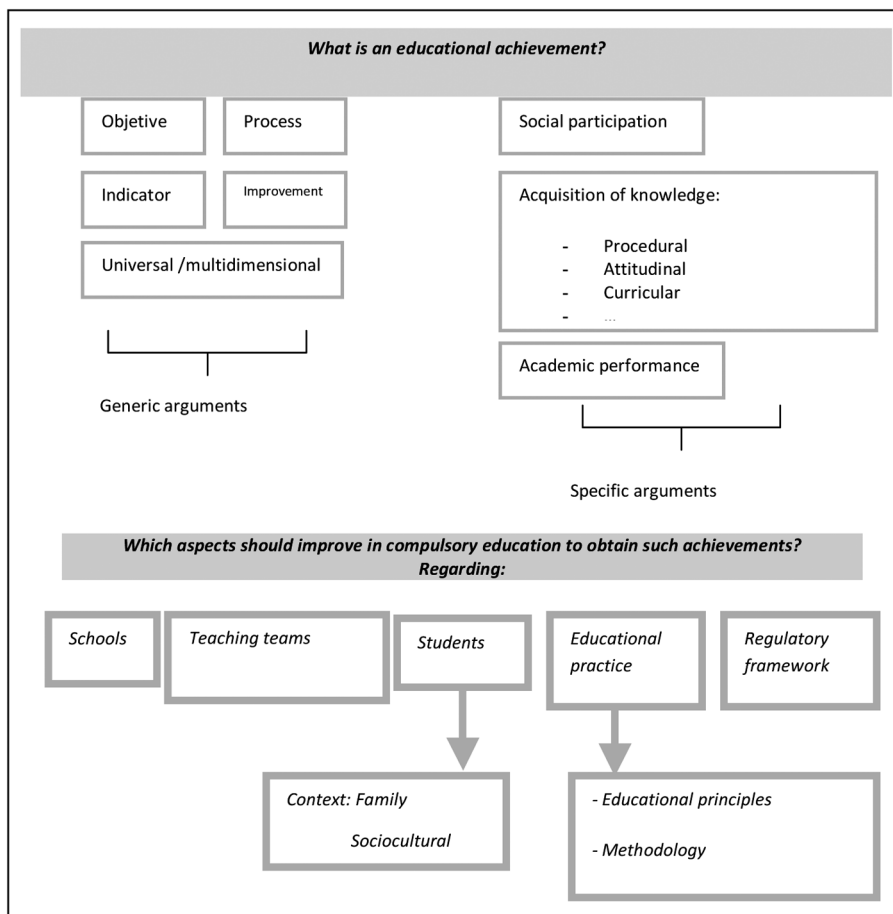
<i>Which aspects should improve in compulsory education to obtain good educational achievements?</i>		
PHRASE	PARAPHRASE	Dimension/sub-dimension
Id: 10 Aspects that are cross-cutting for all compulsory education and that, in many cases, would lead to highlighting procedural and attitudinal contents.	“Procedural and attitudinal contents”	R E G U L A T O R Y FRAMEWORK – Relevance of current education regulations E D U C A T I O N A L PRACTICE – Development of basic skills: procedural and attitudinal skills
Id: 16 It is necessary to better address diversity issues and secure greater investment and more human resources (support staff, guidance counsellors, social workers, mediators, ...).	“Address diversity issues (...) greater investment (...) more human resources”	E D U C A T I O N A L PRACTICE – Improve infrastructure: human resources – Address diversity issues

For each question, a summary table was developed with all the information identified in the questionnaires to determine the dispersion or convergence of contributions of participants. The table provided an overview of the most represented dimensions by analyzing the frequency of the arguments identified.

This analysis procedure was validated by the members of the research team who had theoretically reviewed the topics of the study; they provided valuable opinions on the classification procedure applied to the text, the paraphrasing and the name and structure given to dimensions and sub-dimensions. These members also made suggestions and proposals for further analysis in the following consultation rounds.

After making the appropriate changes, dimensions of analysis were established for each of the subjects proposed for discussion; Chart 1 shows an example of this analysis structure for two of the subjects addressed in the first consultation round: 1) *What is an educational achievement?* and 2) *Which aspects should improve in compulsory education to obtain good educational achievements?*

CHART 1. Dimensions of analysis. Delphi Questionnaire 1



Analysis of contributions made in the second consultation round

As mentioned above, an analysis of the content of participants’ responses in the first round identified a number of statements with various degrees of convergence. Such statements were included in the following questionnaire (Delphi Questionnaire 2), which formed the second round of the consultation.

The aim of the second round was to seek common positions and meanings shared by respondents on the subjects dealt with by the study. Analyses performed included measures of central tendency (means and medians) and indices of dispersion and variability (standard deviation, coefficient of variation and interquartile range). Estimations made from these analyses were used as indicators of the situation of individual participants and the duration of the procedure itself.

Discussion of the Results

Main arguments

A high level of consensus was found in participants' responses on the defining characteristics of the first topic of the study: "Educational achievements in compulsory education". The values of the standard deviation and the coefficient of variation shown in the following table provide statistical information about the homogeneity and little dispersion of opinions.

TABLE 3. Analysis of Delphi Questionnaire 2

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>Coefficient of variation</i>	<i>Percentage of convergence (Consensus set at 75%)</i>
Planned objectives	40	3.10	.841	.27	75%
Not necessarily planned	40	2.80	.883	.32	60%
Defined by the teaching team	40	1.55	.677	.44	90% agreement
Jointly defined by the education community	40	3.55	.597	.17	95%
Referring only to students	40	1.55	.639	.41	97.5% disagreement
Referring to schools, teachers, students and families	39	3.62	.544	.15	95%
Greater consideration to achievements referring to students	39	2.95	.793	.27	75%

Defined for each student	39	2.97	.778	.26	72.5%
Universally defined	40	2.33	.944	.41	50%
Referring to products	39	1.54	.720	.47	90% disagreement
Referring to the process and the product	40	3.55	.597	.17	95%
Should be reached by all students	36	2.56	1.157	.45	50%

In spite of the consensus shown by most arguments of experts, it should be noted that the following three aspects fell below the 75% consensus level established:

1. An educational achievement refers to valuable results that are not necessarily planned or explicitly intended (60%)
2. Educational achievements should be universally defined for all students (50%)
3. Educational achievements should be reached by all students (50%).

A closer review of these elements might seem to suggest that the statistical analysis shows certain contradictions in the responses. One of such cases was whether educational achievements refer to previously planned objectives (75% convergence) or should refer to results that have not been planned beforehand (60% convergence). The absence of extreme scores (“Totally disagree” or “Totally agree”) on this question was interpreted as the existence of consensus among respondents on the idea that educational achievements refer to targets or objectives that have been defined beforehand but also to results that have not been planned *a priori* but are considered positive.

It is also worth mentioning the players or dynamics of educational practice that educational achievements were related to. This question was introduced in the second consultation round even though responses given in the first round only referred explicitly to students without considering other players or educational processes in the definition. Only two respondents referred to all the players of the education community, so this element was included in the design of the second questionnaire:

I think an educational achievement in compulsory education can only be considered as such if it affects, considers or includes all the stakeholders and not only some of them (Id. 7. Profile: Theorist).

... I consider that achievements are not only limited to one area but can be linked to all the areas of school life (Id. 20. Profile: Advisor of teacher training centre).

This consideration was subjected to discussion in the second consultation round. According to 97.5% of participants, educational achievements should not only refer to students but also to schools, teachers and/or families (95% convergence). An example of how respondents explained this opinion is found in the following text:

Educational achievements are also related to the socio-educational environment of the members of the school community (families, students, schools, teachers...). I would highlight the importance of access to and type of means of communication and culture present in the family, school and social environment of students (books, Internet, TV programmes, mobile phones) (Id.40. Profile: Representative of parent association).

Despite the broad agreement on this point, 52.5% of participants admitted that educational achievements should take students more into account. This leads to questioning what recognition other players have as guarantors of educational achievements in practice. Another possible explanation is the following: when talking about achievements, participants do so making proposals and thinking about social desirability issues (and therefore state that they should refer to all the players of the education community); yet, when they describe or refer to daily practice, they only associate educational achievements with students. In other words, achievements are perceived in everyday school practice as pertaining to students and are programmed, planned and recognized that way.

Another interesting point regarding the definition of educational achievements was whether they are related to processes or products. In the first consultation round, few experts referred to this double facet of achievements; yet, as shown by the results mentioned above, a lack of response does not imply disagreement with a statement. In fact, when the issue was raised in the second round, massive agreement (95%) was reached on the idea that achievements should be considered taking into account

both the process and the result. Some of the statements obtained in the responses to the first questionnaire that led to submitting this question to debate in the second round were the following:

When I think about educational achievement I think of the product of a person's journey (Id. 32. Profile: Teacher).

Anything that makes the learning process rich, free and shared (Id. 31. Profile: Teacher).

I agree that the process is much more important than the product, because such processes should not necessarily lead to the same product and that's where the richness of education should lie, in being able to see the different points of view provided (Id. 31. Profile: Teacher).

In order to narrow down the concept of educational achievement and considering that this question generated a great deal of information in the first consultation round, this debate was pursued in the second round. On this occasion, different dimensions were distinguished. The debate was focused on "educational achievement" in relation to students, schools, teachers, educational practice, families and/or education regulations and the education community.

A cross-cutting idea was found in the information provided by participants in the first consultation round on achievements regarding students: according to participants, such achievements should focus on the development of cognitive and social skills, such as independence (in learning, decision-making...), critical skills (reinterpretation, critical reading skills, a critical attitude towards social problems...), socialization (equality, tolerance, empathy, respect, solidarity...) and coexistence values. Other contributions associated achievements to specific dimensions of the curriculum and the learning of intellectual procedures and strategies, particularly information management techniques and use of new technologies.

When these issues were subjected to debate in the second round, homogeneous responses and little dispersion were found among the opinions of participants on the characteristics of educational achievements regarding students. Yet, the percentage of convergence was not very high, as shown in Table 4.

TABLE 4. *Achievements regarding students*

<i>ACHIEVEMENTS REGARDING STUDENTS</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>Coefficient of variation</i>	<i>Percentage of convergence (Consensus set at 70%)</i>
Prioritize academic skills	40	1.50	.506	.34	50%
Prioritize socio-affective skills	40	2.23	.862	.39	65%
Prioritize acquisition of concepts	40	1.95	.986	.51	70%
Prioritize acquisition of procedures	40	2.48	.960	.39	55%
Prioritize acquisition of values	40	3.50	.599	.17	95%
Achievement: Socialization	39	2.72	.887	.33	62.5%
Achievement: Independent and critical attitude	39	3.18	.885	.28	77.5%
Achievement: Type of students	40	2.38	1.055	.44	55%

Opinions of participants on the need to prioritize conceptual skills over procedural or attitudinal skills were interesting; in total, 42.5% of experts totally agreed with this statement, understanding that knowhow and socialization regarding coexistence values and attitudes are also present and reached in the educational system. When the statement was inverted to ask whether the educational system prioritizes the acquisition of procedural skills, 55% of respondents disagreed. A joint reading of both results suggests that participants found a balance between both types of educational achievements. As a complement to such analysis, 95% of responses showed agreement on the need to focus educational achievements on the acquisition of values related to respect, coexistence and commitment, among others. A few examples of responses on this issue in the open-ended questionnaire were the following:

(...) the acquisition of essential values for living in society (Id. 17. Profile: Advisor of teacher training centre).

(...) the acquisition of socialization habits" (Id. 21. Profile: Principal of primary school).

From a general point of view, I identify them with socializing individuals to respect and implement democratic values and principles; understanding compulsory education as a vital process that we have to cherish for the benefit of individuals and the community (Id. 32. Profile: Teacher).

In line with the previous questions, it was decided to discuss what kind of socialization respondents referred to. The aim was to find out whether they understood it as a social and cultural reproduction of the existing order or whether, on the contrary and/or as a complement, it was understood as students' ability to participate in their environment in a critical, active and creative way. According to 45% of respondents, one of the achievements reached in compulsory education is related to socialization of students, understood as "*the social and cultural reproduction of values and rules*". About the same percentage (42.5%) of respondents totally agreed that compulsory education manages to elicit an independent and critical attitude in students.

As regards achievements referred to schools, participants highlighted certain aspects such as encouraging relationships between students, schools and families. However, when participants were asked whether such achievements are reached in compulsory education, convergence was not very high. Consensus was reached in both cases: 73% of participants considered that such achievements are reached in the case of students; yet, the same percentage argued that schools do not manage to provoke or maintain such relationships between families.

According to participants, another example of educational achievement was schools reaching a sufficient degree of respect and acceptance of diversity; however, 64% of respondents considered that this is not real, and 82% of participants considered that schools do not encourage relationships between diverse families.

The opinions of experts on the relationship between innovation and educational achievement were also interesting. Among participants, 75% considered that implementing innovative practices represents an educational achievement; however, 78% considered that the fact of innovating does not guarantee success in reaching educational achievements. These responses were considered extremely interesting by the research team, who consider that they explain to a great extent the definition of achievement regarding the product but also the processes. This distinction is clearly reflected in the following comment made by a participant:

The fact of innovating in the classroom does not guarantee that students will reach positive or desirable achievements, but is very positive depending on the type of innovation and on what one calls innovation (Id. 31. Profile: Teacher).

In the second consultation round (Delphi), 55% of respondents considered that education regulations are not sufficient or appropriate; 77% considered that they should be redefined for educational achievements to be reached. According to 65% of respondents, skills included in the regulations are not sufficient or appropriate. The comment of a secondary education teacher on this issue is a good example:

It is necessary to talk about commitment to applying the regulations. Skills set in education regulations differ depending on each area. Overall, I consider them insufficient (Id. 24, Profile: Teacher).

Another issue discussed was which aspects should improve to reach educational achievements. Interestingly, when this question was asked in the first consultation round, all participants used a very similar discourse referring to solidarity and equality and very close to legal texts and political discourse, that is, to “an ideal” or “what is accepted”. This made it very difficult to develop a battery of statements in the second Delphi questionnaire for participants to express their level of agreement. After several cycles of review and improvement, thirteen aspects were proposed to find out the opinion of experts. In general terms, only one of them (*Classroom discipline*) received answers with varied percentages, although there was agreement on the concept, understood as:

A set of clear and rational rules and limits in the classroom, based on consensus as far as possible (Id. 50. Profile: Representative of parent association).

A good atmosphere of learning and coexistence (Id. 24. Profile: Teacher).

(...) interactions, rules that regulate the behaviour of teachers and students (Id. 6. Profile: Theorist).

A classroom discipline system that is preventive, functional, inclusive and based on dialogue (Id. 34. Profile: Teacher).

As shown in Table 5, a high level of consensus among respondents was reached on all other aspects.

TABLE 5. *Aspects that should improve to reach educational achievements*

<i>Aspects that should improve to reach educational achievements</i>	<i>Percentage of convergence (Consensus set at 90/%)</i>
1. Independence of schools	92.5%
2. Reconceptualize schools as open, diverse, inclusive, integrating and respectful places	92.5%
3. Strategies to encourage student participation in class	95%
4. Involve students in their own learning experience	97.5
5. Promote ongoing training and retraining of teachers	97.5
6. Improve initial training of teachers	95%
7. Implement alternative and meaningful teaching strategies	97.5%
8. Develop a working model based on the group, cooperation and participatory processes Develop cooperation practices in the classroom	95%
9. Improve human resources (greater presence of specialized teachers, replacement teachers, etc.)	92.5%
10. Use new teaching resources	90%
11. Establish mediation strategies	90%
12. Make educational decisions based on recommendations of studies and other experiences	92.5%
13. Classroom discipline	60%

Finally, the analysis explored the relationship between the principles of compulsory education and attainment of the educational achievements proposed. In this case, participants showed a high level of consensus considering that such principles should govern compulsory education, as shown in Table 6. Principles are understood as premises that refer to structural, formal or global issues that transcend daily practice but determine it and allow it to develop.

TABLE 6. Convergence regarding educational principles

<i>EDUCATIONAL PRINCIPLES</i>	<i>Percentage of convergence (Consensus set at 80%)</i>
1. Individual attention	97.5%
2. Recognizing non-formal education	90%
3. Addressing diversity issues (cultural, social, language diversity)	95%
4. Equality-based assessment	92.5%
5. Participation of teachers and schools in self-assessment processes	90%
6. Education quality control	87.5%
7. Quality assurance	92.5%
8. Flexible and open curricular programmes	95%
9. Guaranteeing non-political education	60%
10. Guaranteeing non-religious education	82.5%
11. Moving beyond the premises of constructivist learning	97.5%

The principles of *guaranteeing non-political and non-religious education* generated some disagreement among participants. It is clear that such statements elicit contrary opinions in the education community. This is particularly true in Spain, where four General Education Acts have already been enacted following changes in government. Nevertheless, the research team consider that these results do not show whether participants were expressing a wish or making an analysis of the current situation.

Regarding the second principle, a recurrent theme in today's socio-political context, 82,5% of respondents agreed that non-religious compulsory education should be guaranteed.

Conclusions

One of the first conclusions reached was the high level of consensus among respondents about the definition of educational achievements. Such achievements were understood as attainment of previously planned targets or objectives; yet, it was also admitted that achievements can also be reached without predefined objectives. Both conditions highlight the

intrinsic value of educational realities in schools. Daily experiences in classrooms have multiple meanings because of the diversity of educational practices, the different contexts where they take place and the players involved in such situations. Teachers who mediate in such classrooms tend to give them value in practice, as they have to adapt to the context, the group and the people in each situation.

Second, total consensus was reached on the idea that educational achievements should reflect a balance between academic, procedural and socio-affective skills. These results are consistent with a skills-based educational approach. They highlight the importance of holistic education that trains socially competent individuals who are able to adapt to a society in continuous change. However, as shown in some studies (Abdallah, 2003; Aguado, 2003; Baraibar, 2004; Aguado *et al.*, 2007), various achievements should be taught and learnt at school, both on an academic and personal level. They all have a space in the curriculum of Compulsory Primary and Secondary Education and are reflected as the minimum criteria required at such levels of the curriculum (Spanish Ministry of Education and Science Orders 2211/2007 and 2220/2007). These contributions are also consistent with the existence of an almost majority consensus on the educational achievements that should be encouraged at school. The experts reached the following conclusions:

- At school, educational achievements should focus on acquisition of values related to respect, coexistence or commitment.
- An educational achievement is the development of an autonomous and critical attitude in students.
- An educational achievement of schools is the development of social relationships between students.

According to participants, specific examples of educational achievements of students include the acquisition of procedural skills (study techniques, information management, mastery of new technologies...), social and cultural reproduction of values and rules and the development of an independent and critical attitude in students.

The third conclusion reached from the consultation process is related to achievement as a process and/or a product. Regulations on the development of the Compulsory Education curriculum also refer to evaluating the learning process and the results obtained by students. At present, there is a paradox regarding this issue, given that the process does not usually receive much consideration when learning is assessed. Our prevailing culture is

still based on school success and focuses more on results than processes. This shows that educational contexts do not usually take into account the experiences and situations of students outside the school or consider such previous knowledge as a reference for learning. In addition, the current educational system highly focuses on results and ranking schools at different levels. This leads to a very reductionist understanding of achievement that refers exclusively to learning “attained” by students according to the criteria established. This is measured at the end of a cycle or year with an assessment whose purpose is to verify learning rather than educate. The paradox is clear in the case of students who have learnt a lot compared to their prior knowledge but have not reached the minimum levels. It would be logical to ask whether such students do not reach any achievements.

Fourth, another finding of this study is related to the possibility and the fact that schools can detect problems in the family and community environment and not only student learning issues, a reductionist approach. This was defined by experts as an achievement and a success of the educational system. According to several authors (Abdallah, 2003; García Pastor, 2005; López Salmorán, 2011), this reinforces the idea of schools as units, microsystems that are part of a more complex fabric where the success of the individual becomes the success of the group and vice-versa. According to the experts, for educational achievements to be reached it is necessary to redefine current regulations and include a different way of understanding schools from a broader perspective. As stated by Aguado (2010), the way we see, think of and understand school influences our expectations and therefore our actions as education professionals. This can explain the value teachers give to classroom experiences, where daily practice is built on the basis of each reality and the people that form it, with all their background of experiences.

The fifth conclusion is that, according to participants, it is an educational achievement to increase the knowledge of students and promote and develop strategies for interaction and participation among various educational players (students, schools and families). Yet, convergence on these issues was not very high. The data showed a discrepancy between theory and practice, between what “should be” and what “really is”. This reflects a gap between what we know as professionals that we should do for schools to facilitate the attainment of educational achievements and what is really done inside the classroom (and its lack of openness to the outside world). The inevitable question that follows is, Why does this happen?, What pre-

vents a good relationship between the curriculum and student learning and between schools and the various educational players? Precisely, as shown by Suárez, García-Cano and Pozo (2008), most experts considered this aspect as a limitation for achievements to be reached. They even stated that, in general, schools do not have a close connection with their environment. This led the research team to question the model of school underlying this, in which administrative schedules and requirements set the pace, sometimes disregarding the complexity brought about by diverse realities. Yet, many professionals build their work daily on the basis of each context, an effort shown in the directory of best practices in schools provided by Aguado *et al.* (2011).

This model of school was further explored from the perspective of the experts consulted. To this end, the second consultation round included questions on the educational principles that should form the basis of an education aimed at reaching achievements. The principles that reached the highest level of consensus were the following:

- Individual attention
- Recognizing non-formal education
- Addressing diversity issues (cultural, social, language diversity)
- Equality-based assessment
- Participation of teachers and schools in self-assessment processes
- Quality assurance
- Flexible and open curricular programmes
- Guaranteeing non-religious education
- Moving beyond the premises of constructivist learning (significance of contents, resources, appropriate and realistic objectives).

Regarding the involvement of teachers in schools, it is important for such professionals to receive recognition and social prestige as well as encouragement from schools themselves (Nieto, 2006). It is necessary to increasingly move towards really participatory and democratic school models so that most students can reach educational achievements. If this does not happen, we should question the success or failure of schools. Today, when so much is said about the importance of educational innovations, the reality of schools is not approached from the perspective of their target group. Which students do schools highlight as being successful, and which students do they continue to stigmatize? Why is this so? Even if we continue to implement so-called “innovative” practices, such practices are not educational achievements *per sé* or promote their attainment among students

or in schools. The experts consulted highlighted several aspects that should improve for educational achievements to be reached:

- Independence of schools
- Reconceptualize schools as open, diverse, inclusive, integrating and respectful places
- Strategies to encourage student participation in class
- Involve students in their own learning experience
- Promote ongoing training and retraining of teachers
- Improve initial training of teachers
- Implement alternative and meaningful teaching strategies
- Develop a working model based on the group, cooperation and participatory processes. Develop cooperation practices in the classroom
- Improve human resources (greater presence of specialized teachers, replacement teachers, etc.)
- Use new teaching resources
- Establish mediation strategies
- Make educational decisions based on recommendations of studies and other experiences.

Finally, in agreement with Fullan (2000), we consider that a profound structural change should be made in schools and that more stimulating environments for teachers should be promoted. If schools become learning communities for all, involving the various sectors that they are composed of, we will undoubtedly also contribute to students reaching achievements. This will ultimately promote the construction of a more engaged society. Nevertheless, this requires a change of approach, a shift from a culture of success to a real culture of education that respects cultural diversity and is committed to equality and social justice.

Authors' Presentation: M^a Teresa Pozo Llorente holds a PhD in Educational Science. Since 1995 she is professor at Department of Research Methods and Diagnostic in Education at the University of Granada (Spain) where she is offering coursework (degree and masters) in Evaluative Research, Programs Evaluation and Methodologies of Research in Education. She belongs to an Institutional Research Group focussed on environmental, social and institutional evaluation. Currently, she works about Program Evaluation and Social and Intercultural Education. Her research focus is in Qualitative Research Methods and Evaluative Research.

María García-Cano Torrico is Professor at Department of Education, University

of Córdoba (Spain). She has a PhD Graduate Degree in Social Anthropology from the University of Granada (Spain). Her professional interests also include intercultural education, migrations and relationship schools and community. She is principal research of Projects titled School, community and interculturality: The study of inter-cultural processes and social actors regarding the management of cultural diversity in educational centres (from Aid Fundamental non-specific Research Projects I+D+i 2008-11 (Ministerio de Ciencia e Innovación, Spain) during 2011-2013.

Magdalena Suárez Ortega holds a PhD in Educational Science. Since 2003 she is professor at Department of Research Methods and Diagnostic in Education at the University of Sevilla (Spain) Her professional interests include intercultural education, gender and biographical research.

Notes

¹ Research project entitled *Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria* (Student cultural diversity and school effectiveness. A directory of best practices in compulsory education schools). The project was funded by the Spanish Ministry of Science and Technology (Call for proposals 2006 of the *Plan Nacional de Ciencia y Tecnología I + D + I*, the Spanish National Plan for R+D+I in Science and Technology, 2006-2009), directed by M. Teresa Aguado Odina. Another version of this study will be publish en a spanish educational research journal.

References

- ABDALLAH-PRETECEILLE, M. (2003), *La educación intercultural*, Barcelona, Idea books.
- AGUADO ODINA, T. (2003), *Pedagogía Intercultural*, Madrid, McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- AGUADO ODINA, T. (Coord.) (2007), «Racismo, adolescencia e inmigración: reconocer y afrontar el racismo desde una perspectiva educativa», in *Emigra Working Papers*, n. 78, 1-19.
- (2010), *Diversidad e igualdad en educación*, Madrid, UNED. Colección Grado.
- (Coord.) (2011), *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*, Madrid, Ministerio de Educación.
- AUBERT, A., GARCÍA, C., RACIONERO, S. (2009), «El aprendizaje dialógico», in *Cultura y Educación*, 21, 1, 129-139.
- BARAIBAR, J.M. (2004), *Familia y escuela en contextos multiculturales*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- BRUMMER, J. (2005), «A Delphi Method of Teaching Applied Philosophy», in *Teaching Philosophy*, 8, 3, 207-220.

- CANTÓN, I. (Coord.) (2001), *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*, Madrid, CCS.
- DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. Consejería de Educación (BOJA No. 156, 8 August 2007).
- DECRETO 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. Consejería de Educación (BOCM. No. 126, 29 May 2007).
- FULLAN, M. (2000), «The three stories of education reform», in *Phi Delta Kappan*, 81, 8, 581-584.
- GARCÍA PASTOR, C. (2005), *Educación y Diversidad*, Archidona (Malaga), Aljibe.
- GAY, G. (2000), *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*, New York, Teachers College Press.
- GORDON, E., PEASE, A. (2006), «RT Delphi: An efficient “round-less” almost real time Delphi method», in *Technological Forecasting and Social Change*, 73, 321-333.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2008), «El aprendizaje a lo largo de toda la vida», in *Participación Educativa*, n. 9, 7-15.
- LANDETA, J. (1999), *El Método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*, Barcelona, Ariel.
- LINGARD, B. (2007), «Pedagogies of indifference», in *International Journal of Inclusive Education*, 11, 3, 245-266
- LINSTONE, H., MURRAY, T. (1975), *The Delphi Method. Techniques and Applications*, Addison-Wesley.
- LÓPEZ SALMORÁN, L.D. (2011), «El concepto de logro educativo en sentido amplio», in *Artículo Blog Canaseb*, 1-6.
- MUÑOZ-REPISO, M., MURILLO, F.J., BARRIO, R., BRIOSO, M^aJ., HERNÁNDEZ, M^aL., PÉREZ-ALBO, M^aJ. (2000), *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE.
- MURILLO, J. (2004), «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar», in *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 21, 319-359.
- NIETO, S. (2006), *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*, Barcelona, Octaedro.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006), *Evaluación de programas educativos*, Madrid, La Muralla.
- ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria.
- ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.
- POZO LLORENTE, T., GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (2007), «El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre», in *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), pp. 350-366.

- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE No. 5, 5 January 2007).
- SCOTT, G. (2001), «Strategic Planning for High-Tech Product Development», in *Technology Analysis & Strategic Management*, Vol. 13, No. 3.
- SUÁREZ ORTEGA, M. (2011), *Imágenes de un CEIP. Re-pensando la práctica escolar desde la diversidad cultural. I Congreso Internacional sobre Migraciones de Andalucía*, organized by the *Instituto de Migraciones* of the University of Granada, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, 16-18 Febrero.
- SUÁREZ ORTEGA, M., GARCÍA-CANO TORRICO, M., POZO LLORENTE, M.T. (2008), «Consensus and disagreements about what “educational achievement” and “best schooling practices” mean», Paper presented at the *ECER Conference, The European Conference on Educational Research*, Goteborg, Hamburg.

Electronic sources

- ASTIGARRAGA, E. (sf). *El método Delphi*, Universidad de Deusto. En <http://www.echalemojo.org/uploadsarchivos/metododelphi.pdf> (Consulted on 2 September 2010).

De hauts potentiels qui vont bien. Ce qu'en disent les parents

CINDY DAUBECHIES, HUGUETTE DESMET, JEAN-PIERRE POURTOIS

Abstract: *Can be parents became a resource that contributes to the resilience of children and adolescence with high potential? Which are the protective factors that contribute to build a good family development of children with high potential? The objective of this research is to explore the relationship between parent and child with high potential. The results highlight the guidelines, in terms of positive relationship with the child or the adolescent with high potential, and numerous strategies, attitudes and educational practices put in place, consciously or unconsciously, by their parents to best meet the needs of their children.*

Résumé: *En quoi les père et mère constituent-ils une ressource qui contribue à la résilience des enfants et des adolescents à hauts potentiels? quels sont les facteurs de protection familiaux qui contribuent au bon développement des enfants à hauts potentiels? L'objectif de cette recherche est d'explorer la relation parent-enfant à hauts potentiels. Les résultats mettent en évidence des pistes, en termes de relation positive à l'enfant et à l'adolescent à hauts potentiels, ainsi que de nombreuses stratégies, des pratiques et des attitudes éducatives mises en place, de manière consciente ou inconsciente, par les parents afin de répondre au mieux aux besoins de leur enfant.*

Mots-clés: *relation parents-enfants, hauts potentiels, besoins psychosociaux, stratégies éducatives.*

Introduction

La présente recherche, de nature exploratoire, a été réalisée dans le cadre de l'Action de Recherche Concertée (ARC) sur le thème de la "Résilience des enfants à hauts potentiels?"¹. Elle a un but descriptif et vise une connaissance plus approfondie des caractéristiques et des spécificités de la relation parents-enfants à hauts potentiels et des stratégies éducatives mises en œuvre par les parents. Nous tenterons ci-après de fournir des éléments de réponse à la question de recherche: *en quoi les père et mère constituent-ils une ressource qui contribue à la résilience des enfants et des adolescents à hauts potentiels?* En d'autres termes, il s'agit, dans cette première recherche explo-

ratoire, d'identifier les facteurs de protection familiaux qui contribuent au bon développement des enfants à hauts potentiels; nous entendons par là l'actualisation de leur potentiel intellectuel et la réussite de leur intégration sociale. Cette recherche veut explorer un domaine pratiquement absent de la littérature. Sans ignorer l'intérêt de prendre en considération la famille dans son ensemble (fratrie, grands-parents...), précisons que nous nous centrons ici sur les enfants et leurs parents.

Notons que nous avons opté pour le pluriel lorsque nous parlons des enfants/adolescents à hauts potentiels (HP) pour bien insister sur la multidimensionnalité de ce concept. C'est cette formule qu'a adoptée la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique).

Pour les parents, la difficulté réside dans le fait que leur enfant à *haut potentiel* se situe *hors norme* alors que toute référence relative à l'éducation est envisagée pour répondre aux besoins d'un enfant *dans la norme*. Les caractéristiques que nous allons énoncer ci-après peuvent bien sûr se retrouver chez d'autres enfants, mais c'est leur conjonction et leur coordination qui font la situation du haut potentiel. Elles sont à la fois porteuses de ressources et de difficultés. Nous ne présentons ici que les caractéristiques les plus fréquemment observées.

Ainsi, par exemple, sur le plan *intellectuel*, on peut constater sa vivacité d'esprit, son niveau d'abstraction élevée, sa recherche d'activités complexes, son originalité dans la résolution des problèmes, sa rapidité dans le traitement de l'information, ses capacités importantes de mémorisation, etc.

Par contre, sur le plan *scolaire*, on observe fréquemment une frustration importante face à l'échec, un manque de méthode de travail, un défaut de planification, une lenteur d'exécution (se perd dans les détails, est très perfectionniste...), une résistance à toute approche linéaire et systématique... Mais il fait aussi preuve d'une grande autonomie dans ses apprentissages et recherche à tout prix le sens des événements et des phénomènes. Ces diverses caractéristiques peuvent le conduire à une opposition au système scolaire, à une instabilité psychomotrice, à l'ennui, mais aussi à l'échec, voire au décrochage scolaire.

Sur le plan *affectif*, il fait preuve de beaucoup d'anxiété et d'une extrême sensibilité et émotivité, il manifeste une conscience aiguë de la réalité, une grande lucidité et une intuition certaine.

Sur le plan *social*, des problèmes apparaissent aussi. Avec ses pairs, il peut présenter des difficultés relationnelles parce qu'il ne partage pas avec eux les mêmes centres d'intérêt et peut parfois "être dérangement"; ses capa-

cités importantes d'expression peuvent limiter la communication; dès lors, il peut se retrancher dans la solitude, être l'objet d'un rejet; mais, parfois, il est susceptible de prendre le leadership.

Dans sa famille, ce sont souvent des enfants "épouissants": il tente de maîtriser intellectuellement les situations, raisonne et argumente constamment, s'oppose aux consignes... Dans le milieu extérieur (école, société), il remet en question, de façon permanente, les règles et les lois qui lui paraissent illogiques, il énonce les dysfonctionnements de la société, a un sens aigu de la justice et milite pour l'altruisme.

Nous le constatons, les enfants/adolescents HP ne sont pas faciles à vivre. Pourtant, certains "vont bien", établissent des relations positives avec leur environnement, sont satisfaits des réponses que celui-ci donne à leurs besoins psychosociaux. Ce sont ces sujets qu'il nous intéressait de mieux connaître au travers du discours de leurs parents. Soulignons toutefois que le HP n'est jamais un long fleuve tranquille et que ces enfants/adolescents HP et leur famille ont connu des épisodes plus difficiles mais qui ont pu facilement être dépassés.

1. Présentation de la recherche

Pour répondre à la question de recherche, nous avons rencontré des parents d'enfants à hauts potentiels référés auxquels nous avons proposé quatre questionnaires qui ont donné lieu à des entretiens semi-structurés afin de tenter de cerner les dynamiques et les stratégies éducatives mises en place par les parents d'enfants à hauts potentiels.

1.1. Objectif

L'objectif est d'explorer la relation parent-enfant à hauts potentiels au travers de quatre axes principaux: l'axe 1 "*les caractéristiques des parents*"; l'axe 2 "*les caractéristiques de l'enfant/l'adolescent à hauts potentiels*"; l'axe 3 "*la représentation du HP et la transmission entre les générations*"; l'axe 4 "*présent, passé et futur de l'enfant/l'adolescent HP*".

Il s'agit, rappelons-le, de dégager des indices pertinents pour fournir des premières réponses à la question de recherche: *en quoi les père et mère constituent-ils une ressource qui permet la résilience des enfants et des adolescents à hauts potentiels?*

1.2. Instrumentation

L'enquête a été réalisée au moyen de quatre questionnaires: deux "questionnaires relatifs aux besoins" l'un destiné aux enfants, l'autre aux parents (Pourtois et Desmet, 2004); le questionnaire "Mesurer les attitudes éducatives des parents" (Pourtois, 1978) et un questionnaire élaboré par nous-mêmes. "Parents d'enfant à hauts potentiels", comprenant notamment une adaptation de l'outil "Moi, comme parent..." (Lavigueur, 2006). Les questionnaires ont été administrés au domicile des parents ou dans les locaux de l'Université de Mons entre août et novembre 2009. Nous avons rencontré chaque famille à deux reprises.

a) Questionnaires relatifs aux besoins psychosociaux (Pourtois, Desmet, 2004)

Deux questionnaires, l'un destiné aux enfants, l'autre aux adultes ont été élaborés sur la base d'un paradigme prenant en compte les besoins psychosociaux situés au fondement de la construction identitaire des individus. Il s'agit d'un ensemble de repères répartis selon quatre axes: affectif, cognitif, social et de valeurs. Chacun de ces axes contient trois besoins, soit au total 12 besoins comme le schéma suivant le montre.

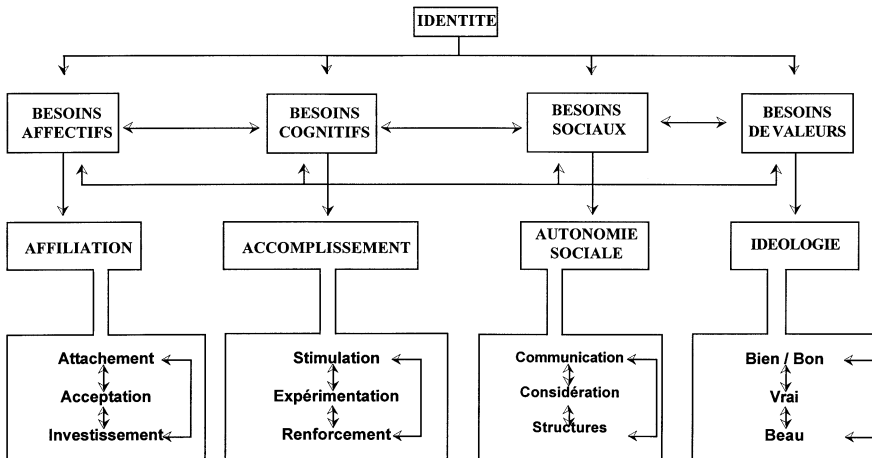


Fig. 1: Le paradigme des douze besoins (Pourtois, Desmet, 2004, 68)

Les questionnaires ont été construits au départ des 9 besoins affectifs, cognitifs et sociaux. Les besoins relatifs aux valeurs n'ont pas été pris en compte car ils se reflètent dans chacun des autres besoins. Chacun des 9 besoins a été opérationnalisé en 10 items (5 positifs et 5 négatifs), soit au total 90 items. Rappelons que cet outil a été à la base d'un entretien semi-directif avec les enfants et les parents.

Exemples d'items

- Je peux toujours compter sur quelqu'un (attachement, item positif)
- J'ai du mal à parler aux autres (communication, item négatif).

Il s'agit, par ces questionnaires, d'évaluer la satisfaction des besoins psychosociaux des enfants et de leurs parents et l'intensité avec laquelle cette satisfaction s'exprime. Le questionnaire "enfants" a été adressé aux 20 enfants de l'échantillon; le questionnaire "adultes" a été soumis aux 8 pères et aux 8 mères du sous-échantillon (voir ci-après).

b) Questionnaire "Mesurer les attitudes éducatives" (Pourtois, 1978)

Il faut entendre par "attitudes éducatives" des traits de personnalité relatifs à une réaction acquise, virtuelle, effective ou encore émotionnelle au départ d'une situation ayant un caractère éducatif (Piéron, 1957, 32).

Pourtois (1978), dans son questionnaire des attitudes éducatives, retient quatre facteurs bipolaires sur base d'une analyse factorielle:

- 1^{ère} attitude: Restriction ⇔ Tolérance
- 2^{ème} attitude: Engagement ⇔ Détachement
- 3^{ème} attitude: Défiance ⇔ Confiance
- 4^{ème} attitude: Rejet ⇔ Acceptation

Pour chacun de ces concepts, des opinions sont énoncées sous la forme d'items (phrases simples); chaque item est associé à une échelle de Likert avec 5 possibilités de choix: entièrement d'accord, d'accord, indécis, pas d'accord, absolument pas d'accord.

Exemples d'items

- mon père (ma mère) me laissait exprimer mes idées (tolérance)
- mon père (ma mère) estimait que j'étais incapable de faire les bons choix (défiance).

Le but de ce questionnaire est donc d'appréhender les attitudes des pères et des mères dans leurs relations quotidiennes avec leur enfant/adolescent HP. Il a été soumis aux pères et aux mères du sous-échantillon.

c) Questionnaire "Parents d'enfants à hauts potentiels"

Ce questionnaire n'est pas auto-administré. Il a servi de guide aux entretiens semi-directifs adressés aux 8 pères et aux 8 mères du sous-échantillon. Il s'articule autour de sept axes: les données anamnestiques "*parents*", les données anamnestiques "*enfants*", les circonstances de vie et leur développement (événements marquants, annonce du diagnostic et conséquences, parcours scolaire, relations aux autres...), les compétences parentales (adaptation de l'outil de Lavigueur *et al.* (2006) "*Moi, comme parent...*": vision de l'enfant et de lui-même, compétences parentales, comportements éducatifs, forces de l'enfant, ressources d'aide, plaisirs partagés), les activités pour "récupérer" (Lavigueur, 2006: ressourcements, activités de détente...), le réseau social (Lavigueur, 2006 et Sluzki, 1993: soutien, ressources, sources de stress) et les inquiétudes et défis parentaux (avenir, rôle de parents, moyens de surmonter les inquiétudes et les défis).

d) Analyse de contenu

Les données recueillies à ce questionnaire (ainsi que celles émanant des entretiens qui ont suivi la passation des questionnaires des besoins et des attitudes éducatives) ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et se sont inscrites dans quatre orientations:

- "les caractéristiques des parents": profil de la famille, caractéristiques des parents (besoins, pratiques et attitudes éducatives, compétences parentales, conséquences du diagnostic), réseau;
- "les caractéristiques de l'enfant/adolescent à hauts potentiels": identité de l'enfant, besoins, situation scolaire, intégration sociale, loisirs;
- "la représentation du HP et la transmission entre les générations": perception par les parents du HP et relevé des signes de filiation;
- "présent, passé et futur de l'enfant/adolescent HP": relation enfant/adolescent HP/parents et son évolution, événements marquants de l'enfance, défis parentaux, inquiétudes quant à l'avenir.

1.3. Echantillon

a) Echantillon de 20 familles

L'échantillon total se compose de vingt enfants et adolescents à hauts potentiels et leurs parents: quatre filles et seize garçons. Parmi les vingt sujets, quinze sont élèves en cinquième et sixième année primaire et cinq sont élèves en cinquième et en sixième année du secondaire (17-18 ans). Ils ont tous fréquenté le centre d'écoute et d'accompagnement pour enfants/adolescents à hauts potentiels et leur famille, de l'Université de Mons qui a confirmé le diagnostic de HP.

b) Echantillon de 8 familles

Après avoir analysé les résultats des 20 enfants/adolescents HP au questionnaire des besoins psychosociaux (Pourtois, Desmet), nous avons sélectionné un échantillon de 8 familles dont les scores des enfants/adolescents HP étaient supérieurs aux scores des 12 autres enfants/adolescents HP. Ce sont les résultats de l'enquête auprès de ces 8 familles qui seront présentés ci-après. Effectivement, l'objet de la recherche étant les enfants à HP qui vont "bien" (bonne intégration sociale et actualisation positive du potentiel), nous ne retiendrons ici que les sujets aux scores très positifs au questionnaire des besoins.

Ces 20 enfants ont tous été identifiés comme étant à hauts potentiels. Ils sont tous passés par le "Centre d'écoute et d'accompagnement pour enfants/adolescents à hauts potentiels et à leurs parents" de l'Université de Mons. Les huit sujets HP et leur famille n'ont que peut fréquenté ce Centre: ils avaient besoin d'informations ou présentaient une difficulté légère et passagère, rapidement surmontée. L'intérêt de passer par ce Centre était la certitude d'une identification correcte, effectuée par un même expert.

2. Résultats

2.1. Questionnaire des besoins psychosociaux adressé aux 20 enfants/adolescents HP

Nous avons, en premier lieu, administré le questionnaire des besoins de Pourtois et Desmet (2004) aux 20 enfants/adolescents HP de l'échantillon.

Nous présentons ci-après les résultats saillants émanant de la passation du questionnaire. Des hypothèses sont aussi formulées: elles prennent appui sur les entretiens auprès des parents à propos des besoins de leur enfant/adolescent HP.

a) Enfants de cinquième/sixième année primaire (N = 15)

Les résultats au questionnaire relatif aux besoins des enfants de cinquième/sixième année primaire montrent que les moyennes aux besoins affectifs sont les plus élevées. Le besoin le plus satisfait pour la majorité des sujets de l'échantillon est le besoin d'acceptation. Pour développer une "confiance de base", l'enfant a besoin de ressentir la tolérance et la valorisation par son entourage, au quotidien (à la maison, à l'école, dans les loisirs) (Pourtois, Desmet, 1997b). L'enfant à hauts potentiels a besoin de se sentir reconnu et accepté dans sa singularité par ses parents. Il semble que la majorité des enfants de l'échantillon se sentent bien acceptés par leur entourage. Rappelons que ces enfants ont tous été identifiés comme étant à haut potentiel. Nous nous interrogerons ultérieurement sur les HP qui n'ont pas été identifiés. L'entourage manifestera-t-il autant sa confiance à son égard et l'enfant le ressentira-t-il? Nous tenterons donc, dans la prochaine approche, de contacter des enfants qui n'ont pas connaissance de leur HP ainsi que leurs parents non conscients eux non plus du HP de leur enfant.

Les besoins cognitifs sont les moins satisfaits. Parmi ceux-ci, c'est l'expérimentation qui obtient la note la plus basse. Nous proposons plusieurs hypothèses pour expliquer cette tendance. L'enfant à hauts potentiels est doté d'une curiosité insatiable et d'un besoin de tout comprendre; il déploie une très grande énergie à apprendre et à expérimenter tout ce qui l'entoure. L'entourage est dans l'obligation de proposer des supports, des ressources matérielles ou humaines à l'enfant afin qu'il soit acteur de ses apprentissages. Celui-ci a également besoin d'un espace d'autonomie suffisant pour expérimenter les choses par lui-même. Nos premières hypothèses sont qu'il existe un décalage entre la sphère intellectuelle et la sphère motrice qui peut engendrer une frustration chez l'enfant à hauts potentiels. Curieux de tout, il est freiné par ses parents dans son exploration à cause de son âge ou son manque de maturité affective et/ou motrice. De plus, sa vulnérabilité sur le plan émotionnel et l'extrême sensibilité qui le caractérisent peuvent fragiliser l'enfant à hauts potentiels. Dès lors, les parents, soucieux de son équilibre, risquent de le surprotéger en voulant le rassurer. Enfin, le mode

de pensée spécifique et complexe de l'enfant à hauts potentiels peut entraîner chez lui un manque de structure et un éparpillement des informations; souvent qualifié d'enfant rêveur ou "*dans la lune*", l'enfant à hauts potentiels attache beaucoup de précision aux tâches qu'il aime et néglige celles qui n'ont pas ou qui ont peu d'intérêt pour lui. Les parents et l'entourage, à bout de patience, sont souvent enclins à faire les choses à sa place. Du coup, se développe chez l'enfant le sentiment de ne pas avoir toute latitude pour agir et expérimenter comme il le voudrait.

b) Enfants de cinquième/sixième année secondaire (N = 5)

Chez ces élèves, la moyenne la plus basse correspond au besoin de communication qui s'inscrit dans les besoins sociaux.

Nos hypothèses sont les suivantes. L'adolescent, qu'il soit ou non HP, n'apprécie guère qu'on lui apporte de l'aide. Il veut tout faire par lui-même et considère que c'est à lui de résoudre ses difficultés. Par pudeur, il rechigne à en parler à ses parents ou à d'autres adultes. Chez le sujet HP, tout faire par lui-même est un trait caractéristique qui existe depuis la plus petite enfance. Ce trait s'accroît encore à l'adolescence: il se renferme, voire rabroue les adultes qui veulent entamer le dialogue avec lui. Par ailleurs, chez l'adolescent HP, le système de pensée par implicites ne favorise pas l'intercompréhension. Il serait intéressant de vérifier si une relation de grande confiance initiée très tôt avec un adulte ne se révélera pas bénéfique pour favoriser une meilleure communication à l'adolescence et éviter le repli sur soi, source de souffrance. Il importe aussi que les parents et l'entourage soient attentifs aux appels d'aide non seulement verbaux mais aussi, surtout, non verbaux tels que des maux divers, l'absentéisme scolaire, la solitude...

Nous observons, chez les adolescents de l'échantillon, que le besoin de stimulation (besoin cognitif) est le mieux satisfait de tous les besoins. Manifestement, ils sont conscients de l'effort de leur entourage à mettre à leur disposition des activités extra-scolaires, des livres, des sorties, du matériel...

Néanmoins, nous constatons que le taux de satisfaction des 5 adolescents est, dans l'ensemble, très peu élevé. Si 2 sujets sont très satisfaits (ils font partie du sous-échantillon des 8 sujets aux scores supérieurs), les 3 autres présentent des scores extrêmement faibles. Cette insatisfaction profonde est particulièrement interpellante.

2.2. Entretien auprès du sous-échantillon des 8 familles d'enfant/adolescent HP

Pour l'analyse des résultats du sous-échantillon, nous avons procédé en quatre parties, suivant les quatre axes principaux de la présente recherche. Pour chacun des huit sujets, nous avons procédé à une étude de cas; c'est la synthèse des résultats qui est présentée ci-après.

AXE 1: "Les caractéristiques des parents"

Concernant le **contexte familial**, cinq couples sur huit sont mariés, deux sont séparés et un couple vit en union libre. Nous constatons que les trois quarts des enfants/adolescents à hauts potentiels bénéficient de la présence de leurs deux parents à la maison. Soulignons que les deux couples séparés préservent au maximum leur couple parental pour le bien de leurs enfants (il est important de préciser qu'au moment des entretiens, aucun d'entre eux n'avait reformé un nouveau couple).

Cinq familles sur les huit ont un **niveau socio-économique** élevé, tandis que les trois autres ont un niveau socio-économique moyen. Dans cinq familles sur huit, au moins un des deux parents détient un diplôme universitaire. Dans les autres familles, le diplôme le plus élevé émane de l'enseignement supérieur non universitaire.

L'ensemble des pères du sous-échantillon travaille à temps plein. Trois mères sur les huit ont également un emploi à temps plein. La majorité des mères travaille à temps partiel ou ne travaille pas. Celles-ci se voient davantage disponibles pour leur(s) enfant(s).

Au niveau des **configurations familiales**, la moitié des familles du sous-échantillon compte deux enfants, tandis que l'autre moitié rassemble des familles nombreuses: deux familles comptent trois enfants, une autre en compte quatre et la dernière en compte neuf. Dans cinq familles du sous-échantillon sur les huit, les enfants et les adolescents à hauts potentiels visés par la recherche sont les aînés de la fratrie.

Les résultats au **questionnaire des douze besoins** (Pourtois, Desmet, 2004) montrent que dix parents (sur seize) du sous-échantillon voient leurs besoins satisfaits; quatre autres parents voient leurs besoins moyennement satisfaits. Les résultats montrent que les besoins d'un père ne sont pas satisfaits. Enfin, un père a refusé de répondre au questionnaire. Ces résultats montrent qu'une majorité des parents des enfants à hauts potentiels du sous-échantillon a ses besoins satisfaits.

En ce qui concerne le style éducatif reçu par les mères et les pères du sous-échantillon, aucune tendance ne peut être dégagée. Les parents ont perçu des styles très variables de la part de leurs propres parents, allant du style permissif au style autoritaire en passant par le style autoritatif (Baumrind, 1971) soit de l'un, soit des deux parents.

Les résultats aux questionnaires d'attitudes éducatives (Pourtois, 1978) montrent qu'au sein de l'ensemble des familles du sous-échantillon, les deux parents présentent à la fois une grande attitude d'acceptation et de confiance; l'attitude d'acceptation est la disposition du parent à accepter l'enfant tel qu'il est, à lui reconnaître un espace et une présence et lui consacrer du temps; l'attitude de confiance sous-tend la disposition du parent à se fier aux possibilités de l'enfant, à ses choix et à encourager son autonomie. Dans cinq familles, les pères manifestent de plus grandes attitudes de restriction et d'engagement, tandis qu'à l'inverse, les mères présentent des attitudes importantes de tolérance et de détachement. Pour rappel, l'attitude de restriction fait référence à l'autorité et aux limites imposées par le parent, en l'occurrence ici par le père, à l'enfant; l'attitude d'engagement se réfère à la disposition du parent à solliciter son enfant ou à intervenir dans son parcours. L'attitude de tolérance fait référence aux dispositions à laisser l'enfant à hauts potentiels agir par lui-même et l'attitude de détachement consiste à instaurer une distance suffisante entre le parent et l'enfant à hauts potentiels. Ce constat se manifeste de manière inversée pour une famille, au sein de laquelle la mère endosse le rôle d'autorité et d'engagement, tandis que le père manifeste davantage d'attitudes de tolérance et de détachement. Dans les deux dernières familles du sous-échantillon, les deux parents s'accordent sur les attitudes éducatives à adopter à l'égard de leur enfant à hauts potentiels, avec cependant, une attitude de défiance plus marquée chez le père du sujet.

Au niveau des activités pratiquées durant la petite enfance, la grande majorité des mères du sous-échantillon se sont avérées très disponibles pour leur enfant à hauts potentiels en bas âge. Les activités les plus pratiquées sont les suivantes: l'éveil musical, la psychomotricité, les promenades "*nature*", la piscine ou encore la stimulation verbale. Il est à noter que trois mères ont cessé de travailler afin de se consacrer à leur enfant en bas âge, tandis que deux autres enfants ont été gardés par leur grand-mère maternelle.

Concernant les compétences parentales choisies par les parents (Lavigueur, 2006), les différences sont assez marquées selon les pères et les mères des jeunes à hauts potentiels du sous-échantillon.

A la question “*Quelles compétences parentales vous correspondent tout à fait selon vous?*”, les compétences les plus citées par les mères sont les suivantes: “*s’en occupe bien*”, “*console*”, “*écoute*”, “*aime sa présence*”, “*communique son affection*”, “*valorise*” et “*fait participer aux tâches*”. Les compétences les plus citées par les pères sont les suivantes: “*console*”, “*aime sa présence*” et “*communique son affection*”. Nous constatons que si la majorité des deux parents considèrent que les compétences “*console*”, “*aime sa présence*” et “*communique son affection*” correspondent aux pères et aux mères, les mères se considèrent davantage à l’écoute de leur enfant à hauts potentiels, le valorisent et s’en “*occupent bien*” (soins de santé, repas, sommeil).

A l’inverse, à la question “*Quelles compétences parentales ne vous correspondent pas du tout selon vous?*”, les compétences les plus citées par les mères sont les suivantes: “*reste calme*”, “*est fantaisiste*” et “*anime un groupe d’enfants*”. Concernant les pères, les compétences les plus citées sont les suivantes: “*fait participer aux tâches*” et “*reste calme*”. Nous constatons que la majorité des parents du sous-échantillon considèrent que la compétence “*reste calme*” ne leur correspond pas. Enfin, si la majorité des mères considèrent qu’elles font participer leur enfant à hauts potentiels aux tâches quotidiennes, il en va de l’inverse pour la majorité des pères. Ce constat peut être lié au fait que l’ensemble des pères du sous-échantillon travaillent à temps plein et soient moins présents que les mères auprès de leur(s) enfant(s).

La grande majorité des parents du sous-échantillon et, principalement des mères, est très investie dans la **scolarité** de leur enfant à hauts potentiels. Ce constat se traduit par le suivi du travail scolaire, par la participation aux réunions de parents, par des rencontres informelles avec l’enseignant ou encore par l’investissement dans la vie de l’école (souper, association des parents). Deux couples du sous-échantillon sont investis dans une moindre mesure dans le suivi scolaire du jeune à hauts potentiels; ils entretiennent de bonnes relations avec l’école et suivent l’évolution scolaire de leur enfant qui travaille de manière indépendante. Le dernier couple est assez peu investi dans le suivi scolaire de leur enfant à hauts potentiels; ils y consacrent peu de temps et entretiennent une relation moyenne avec les enseignants.

Dans toutes les familles, un facteur de privilège est particulièrement mis en évidence: l’acceptation des particularités de l’enfant et de l’adolescent à hauts potentiels. Celle-ci implique une prise en compte des besoins et des capacités de l’enfant ou de l’adolescent concerné. L’encouragement à l’autonomie est une prérogative éducative pour quatre familles. La tolérance est mise en avant dans une famille et, dans une autre, la discipline est prônée.

Cinq parents insistent sur l'importance de maintenir une stabilité émotionnelle au sein de leur couple ainsi que l'entente parentale. Quatre parents disent accorder beaucoup d'importance aux valeurs familiales, comme la connivence, l'entraide ou encore les activités communes.

Concernant les circonstances du diagnostic, cinq familles du sous-échantillon ont décidé de faire les démarches de testing car leur enfant s'ennuyait en classe; une famille a pris la décision de tester son enfant pour cause de difficultés relationnelles et une autre famille en raison du constat des capacités exceptionnelles de leur enfant. Dans le cas de la dernière famille, c'est l'enseignante du jeune qui a proposé les démarches aux parents. Suite au diagnostic, cinq couples ont pris la décision de changer leur enfant à hauts potentiels d'école, dont un pour une école en immersion, ce qui a permis aux difficultés de s'estomper.

Au sujet des ressources mises en œuvre afin d'aider leur enfant à hauts potentiels, les parents du sous-échantillon ont cité les moyens suivants: les ouvrages spécialisés, les sources provenant d'Internet, les conseils de l'entourage, le "*Centre d'aide et d'accompagnement*" de l'Université de Mons, un groupe de parole, le Centre P.M.S. ou encore un psychologue. Deux mères ont fait référence à leur métier dans le secteur de l'éducation en tant que ressource pour leur enfant à hauts potentiels.

D'après la description de l'entourage social (Born et Lioni, 1996) par les parents du sous-échantillon, nous constatons que six familles ont un **réseau social** petit et stable au cours du temps; une famille a un réseau étendu, éclaté mais stable au cours du temps et enfin, une famille a un réseau social étendu, centré uniquement sur les amis et instable au cours du temps. Dans la majorité des cas, les parents interrogés considèrent la famille proche comme un refuge. Une grande partie des fonctions (compagnie sociale, aide matérielle, guide cognitif, soutien émotionnel) est assurée par les grands-parents maternels et/ou paternels.

Enfin, d'après l'ensemble des données et des caractéristiques développées pour chaque famille, il apparaît que six familles du sous-échantillon appartiennent à la **logique familiale** prothésiste (Nimal, Pourtois, Lahaye, 2000) et deux familles à la logique familiale contractualiste (ibidem). La famille prothésiste agit comme un outil (une prothèse) qui favorise le succès des enfants en les propulsant sur les voies de la réussite sociale; le mode d'éducation laisse une grande place à l'enfant en tant que personne et les parents peuvent constituer de véritables tuteurs de développement (ou de résilience), mettant en œuvre une qualité relationnelle avec l'enfant. Dans

les familles contractualistes, les jeunes sont aussi investis d'un projet scolaire fort, parfois lourd à assumer. Le contrôle parental est vigilant, si bien que des tensions peuvent se manifester entre les parents et les enfants. Dans les deux profils de famille, la scolarité constitue un enjeu considérable.

AXE 2: "Les caractéristiques de l'enfant/l'adolescent à hauts potentiels"

L'identification du "*haut potentiel*" a eu lieu à des âges très différents: un en deuxième maternelle, deux en première primaire, deux en troisième primaire, un en quatrième primaire, un en deuxième secondaire et un en troisième secondaire. L'annonce de cette identification a eu des effets positifs pour la moitié des sujets: acceptation de la différence, apaisement, changement d'école, une meilleure intégration scolaire. Par contre, pour un enfant, l'effet fut négatif, dans la mesure où il a perçu le haut potentiel comme une "*maladie*". Concernant les autres sujets de l'échantillonnage, un enfant ignore qu'il est à hauts potentiels et deux autres l'ont vécu avec une certaine indifférence. Il nous faut toutefois préciser que l'annonce du "*haut potentiel*" n'a pas été réalisée dans tous les cas par un professionnel. Ainsi, la maman de l'enfant qui a mal vécu cette annonce l'a informé elle-même, avec toutes les difficultés que cela peut comporter. L'enfant qui ignore le diagnostic était très jeune lors de l'identification (2^{ème} maternelle).

Unaniment, les parents reconnaissent les facilités intellectuelles de leur enfant. Cinq parents sur huit citent les compétences scolaires. Les talents créatifs sont énoncés à deux reprises, ainsi que les facilités artistiques et sportives. La facilité relationnelle est citée trois fois. Enfin, les talents scientifiques sont exprimés par un parent.

Les difficultés identifiées par les parents concernent principalement l'intégration parmi leurs pairs (quatre parents sur huit en font mention). Cela concerne trois enfants sur six et un adolescent sur les deux de l'échantillon. La difficulté à gérer l'ordre est citée pour un enfant, la peur de l'échec pour un autre et la timidité pour un adolescent.

Concernant le parcours scolaire, un seul sujet a effectué un saut de classe (de 2 années). Tous sont entrés en première primaire à l'âge requis. Toutefois, trois enfants et deux adolescents ont changé d'école et un adolescent a doublé la troisième année secondaire. Le manque de méthode de travail est cité comme difficulté scolaire majeure par trois parents d'enfants à hauts potentiels et par le parent d'un adolescent.

A partir des caractéristiques scolaires de leur enfant, exprimées par les parents, des profils (Betts, Kercher, 1999) apparaissent. Pour six enfants, le profil dominant est celui de “l’élève à hauts potentiels performant”, c’est-à-dire perfectionniste, conformiste et présentant un niveau de réussite scolaire élevé (ils obtiennent en moyenne plus de 90%). D’autre part, quatre de ces six élèves développent également un profil *autonome*, dans la mesure où ils mettent en œuvre une grande capacité autodidaxique, avec un goût du risque. Ils ont également une bonne estime d’eux-mêmes et une bonne intégration sociale. Un autre est davantage *créatif et plutôt non conformiste*. Le dernier montre un besoin de réassurance et exige un soutien constant dans ses apprentissages. Les deux adolescents se situent dans un profil caractérisé par *la créativité et l’extraversion*. Ils font preuve d’une attitude non conformiste qui engendre parfois des relations difficiles avec les adultes. Ces adolescents réussissent bien (plus de 80% de moyenne).

Au niveau de l’intégration sociale, cinq enfants/adolescents vivent actuellement une bonne relation avec leurs camarades de classe, un autre est plutôt solitaire. Les deux autres enfants préfèrent établir des relations avec d’autres enfants à hauts potentiels ou plus âgés. Sept enfants/adolescents ont de bonnes relations avec leur instituteur/professeur. Un enfant a des relations plus difficiles avec l’enseignant: selon sa mère, la difficulté se situerait au niveau de l’incompatibilité de leurs personnalités.

Pour tous les sujets de l’échantillon, les loisirs sont variés et nombreux: sport (gymnastique, équitation, natation, cyclisme, tennis), lecture, ordinateur, jeux de société, musique (chant, solfège, piano), scoutisme, danse, astronomie, théâtre, jeux de rôle, dessin, sciences.

AXE 3: “La représentation du HP et la transmission entre les générations”

Les représentations des parents liées à la problématique du haut potentiel s’expriment en termes de facilités/difficultés et de différence. Cinq parents expliquent que le haut potentiel de leur enfant représente une part de facilités surtout au niveau scolaire, mais expriment également leur peur de voir leur enfant rejeté à cause de leur particularité. Un parent relève la grande sensibilité de son enfant qui implique parfois de la souffrance. Deux parents mettent en avant la différence qui n’est pas nécessairement vécue comme problématique, mais plutôt comme un avantage à valoriser. Une mère considère que le haut potentiel de son enfant est positif, dans la mesure où il engendre des facilités.

En ce qui concerne la filiation, nous notons que, dans cinq familles, même si aucun des parents n'a été testé, des caractéristiques communes entre l'enfant ou l'adolescent HP et le père et/ou la mère sont relevés par les parents concernés. Les indices de filiation sont mis en évidence, ce qui accroît l'affiliation des membres de la famille. De même, dans quatre cas, on relève un frère ou une sœur HP. Dans un cas, c'est un cousin qui a été identifié HP. Ces observations vont dans le sens d'une recherche de cohésion familiale et de sécurisation. Les parents affirment d'ailleurs que l'identification d'un frère ou d'une sœur HP est un facteur de privilège pour les parents dans la mesure où elle conduit à une meilleure compréhension des difficultés, des facilités ou des différences. Ce lien qui rattache les membres de la famille ne peut qu'influencer les représentations par les parents du HP. Dans les cas où les enfants/adolescents expriment la satisfaction de leurs besoins psychosociaux fondamentaux, les parents ont tendance à percevoir le HP en termes de facilités.

AXE 4: "Présent, passé et futur de l'enfant/adolescent HP"

Que ce soit vu du côté des mères ou du côté des pères, les relations du jeune HP avec sa mère et son père sont perçues comme étant bonnes, voire très bonnes. Un seul père qualifie sa relation avec son fils de "très mauvaise" mais cette perception est liée à la séparation récente du couple.

Une exploration de l'histoire de la petite enfance a permis de mettre en évidence plusieurs événements qui ont été marquants et ont engendré une angoisse chez le jeune à hauts potentiels du sous-échantillon: pour deux sujets, il s'agit de la naissance d'une sœur cadette à l'âge de quatre ans pour la première, et à l'âge d'un an et demi pour le second. Cet événement a engendré un éloignement plus ou moins important de la mère. Dans le cas d'un sujet, il s'agit de la séparation parentale lorsque l'enfant à hauts potentiels était âgé de 6 ans. Dans le cas d'un autre sujet, la mère a recommencé à travailler lorsque le sujet était âgé de 3 ans; cela a engendré une dépression et un déséquilibre organisationnel et émotionnel chez l'enfant. Pour un autre sujet encore, un conflit entre les parents et les grands-parents maternels afin d'obtenir un droit de visite a été une période stressante pour l'enfant. Un sujet a souffert de plusieurs maladies, dès la naissance (jaunisse, otites à répétitions, allergies) qui l'ont amené à être régulièrement hospitalisé jusqu'à l'âge de 4 ans. En ce qui concerne deux sujets, les parents n'ont relevé aucun événement marquant durant la petite enfance du jeune à hauts

potentiels. L'angoisse, le stress engendrés par ces événements ont mis en évidence la grande sensibilité émotionnelle des enfants HP. Les situations se sont ensuite stabilisées, sans doute grâce à l'approche éducative positive des parents.

Nous avons demandé aux parents du sous-échantillon de nous faire part des défis parentaux auxquels ils ont été confrontés. La grande majorité des parents du sous-échantillon estime qu'«*avoir un ou plusieurs enfant (s) à hauts potentiels*» est un réel défi. Par exemple, ils estiment qu'il est parfois difficile de «*tenir bon*», de rester sur leurs positions quand ils imposent des limites à leur enfant à hauts potentiels. Les «normes éducatives» habituelles sont souvent inadéquates face à un jeune HP.

Concernant les inquiétudes parentales pour l'avenir du jeune à hauts potentiels, les inquiétudes les plus citées par les parents sont les suivantes: «*peur qu'il ait des problèmes de santé*»; «*peur qu'il soit rejeté, qu'il n'ait pas d'amis*»: dans certains cas, le jeune ayant souffert de difficultés d'intégration, les parents craignent que cela puisse se reproduire à l'avenir; la «*peur qu'il ne soit pas prêt pour l'école*» est majoritairement citée pour les enfants du niveau primaire. Cette inquiétude est liée au passage de l'enfant dans l'enseignement secondaire où une méthode de travail et le goût de l'effort sont essentiels à la réussite scolaire. Dans ce sens, une majorité d'entre eux s'applique à donner le goût de l'effort à leur enfant à hauts potentiels et tentent de lui transmettre une méthode de travail. Parfois mis à mal par le raisonnement incessant ou l'argumentation excessive de leur enfant à hauts potentiels, de nombreux parents de l'échantillon craignent de ne pas toujours être patients et que cela puisse nuire à leur enfant. Enfin, concernant un adolescent à hauts potentiels du sous-échantillon, des parents ont ajouté la «*peur que leur adolescent prenne des risques et se mette en danger*».

Conclusion

La démarche de la phase exploratoire a permis d'aller à la rencontre de huit familles ciblées par la présente recherche car leur enfant/adolescent HP présente des scores de satisfaction supérieure au questionnaire des besoins. Les résultats mettent en évidence des pistes, en termes de relation positive à l'enfant et à l'adolescent à hauts potentiels, ainsi que de nombreuses stratégies, des pratiques et des attitudes éducatives mises en place, de manière consciente ou inconsciente, par les parents afin de répondre au mieux aux

besoins de leur enfant. Il s'agit d'indices pertinents pour l'élaboration des premières pistes de réponses à la question de recherche: *En quoi les père et mère constituent-ils une ressource qui contribue à la résilience des enfants et des adolescents à hauts potentiels?*

Que retenir donc de l'analyse effectuée? Nous listons ci-après les éléments saillants qui devront être investigués plus en profondeur dans les recherches ultérieures.

- Les enfants/adolescents HP qui pensent qu'on répond bien à leurs besoins psychosociaux ont des parents qui:
 - vivent ensemble ou privilégient une coparentalité harmonieuse en cas de separation; ils insistent sur la nécessité d'une stabilité émotionnelle au sein du couple;
 - disposent de diplômes d'enseignement supérieur (milieu socio-culturel favorisé ou moyen);
 - reconnaissent que leurs propres besoins sont satisfaits;
 - présentent des attitudes d'acceptation et de confiance à l'égard de l'enfant; les mères manifestent des attitudes de tolérance et de détachement et les pères davantage d'attitudes de restriction et d'engagement;
 - ont été et sont disponibles pour pratiquer des activités avec leur enfant (surtout les mères);
 - disent avoir des compétences pour consoler, accepter l'enfant et lui communiquer son affection; la mère ajoute sa capacité à l'écouter, à le valoriser et à lui fournir les soins adéquats;
 - disent que la patience n'est pas leur compétence première (au moins chez l'un des parents);
 - s'investissent fortement (particulièrement les mères) dans la scolarité de leur enfant;
 - ont une représentation du HP exprimée surtout en termes de facilités; toutefois, la peur d'un rejet sociétal à cause des différences est signalée;
 - observent des caractéristiques communes qui lient les membres de la famille (père/mère, fratrie... HP), ce qui se révèle sécurisant et oriente positivement la représentation du HP;
 - acceptent les particularités de leur enfant en ce sens qu'ils prennent en compte ses besoins et ses capacités "hors normes";
 - trouvent des ressources extérieures pour répondre au mieux à ces particularités (ouvrages, psychologues, Internet...);

- possèdent un réseau social petit mais stable;
 - développent une logique familiale où l'enjeu lié à la scolarité est considérablement pris en compte; le plus souvent, la qualité relationnelle est mise en avant afin d'atteindre le succès.
- Selon les parents, l'enfant/adolescent HP, satisfait de la réponse donnée à ses besoins, présente les caractéristiques suivantes:
- l'identification de son HP a été le plus souvent acceptée positivement, parfois dans l'indifférence, rarement négativement (l'annonce du HP à l'enfant est un moment délicat);
 - ses facilités intellectuelles et souvent scolaires sont reconnues;
 - son intégration scolaire et sociale est plutôt lente, mais elle finit le plus souvent par se réaliser;
 - son profil dominant est "*l'élève à haut potentiel performant*" (perfectionniste, conformiste, brillant) et "*autonome*" (autodidaxie, goût du risque); il a une bonne estime de lui-même (Remarque: un seul sujet appartient au profil "*créatif et plutôt non-conformiste*");
 - ses loisirs sont variés et nombreux.
- L'observation du présent, du passé, du futur du jeune HP satisfait de la réponse à ses besoins permet d'effectuer les constats suivants:
- les relations jeunes HP/parents sont perçues par ces derniers comme bonnes, voire très bonnes;
 - le retour sur l'histoire de la petite enfance du jeune HP a mis en évidence son extrême sensibilité émotionnelle face aux événements de sa vie, mais aussi sa capacité à rebondir et dépasser l'événement vécu comme angoissant;
 - l'éducation d'un enfant/adolescent HP est considérée par les parents comme un réel défi car les normes éducatives habituellement utilisées ne sont pas d'application dans son cas;
 - les inquiétudes des parents pour l'avenir de leur enfant (peur du rejet, crainte qu'il ne soit pas prêt pour l'école...) leur permettent d'affronter le défi en mettant en place des pratiques éducatives favorables à la réussite, principalement scolaire (stimuler le goût de l'effort, transmettre une méthode de travail notamment).

Nous avons listé ci-avant de nombreux facteurs repérés chez huit enfants/adolescents identifiés HP qui “vont bien”. Il reste à confirmer ces résultats sur un nombre plus important de sujets. Par ailleurs, au cours de la prochaine recherche, nous allons examiner les facteurs émergents chez des jeunes identifiés HP qui voient leurs besoins psychosociaux non satisfaits. Une autre perspective sera de repérer dans des classes des sujets HP non identifiés qui présentent une bonne intégration scolaire et sociale et qui ont bien actualisé leurs potentiels. Confirmeront-ils les facteurs mis en évidence dans la présente recherche exploratoire? Nous poursuivons la recherche, élaborons de nouveaux outils, affinons les autres, améliorons notre méthodologie... Nous investiguerons aussi plus finement les stratégies que les parents mettent en place pour répondre au mieux aux particularités de leur enfant/adolescent HP afin de pouvoir envisager des recommandations à proposer à d'autres parents.

Présentation des Auteurs: Jean-Pierre Pourtois est Professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons-Hainaut (Belgique). Président de “l'Association Internationale de Recherche et de Formation en Éducation Familiale” (A.I.F.R.E.F.). Directeur du Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS) et du Centre de Ressource Educative pour l'Action Sociale (CREAS)
Huguette Desmet est Professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons-Hainaut (Belgique). Directeurs scientifiques du Centre de Ressource Educative pour l'Action Sociale (CREAS)
Cindy Daubechies est chercheure au Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire de l'Université de Mons.

Notes

¹ Recherche ARC financée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Académie Wallonie-Bruxelles.

Bibliographie

ANAUT, M. (2005), *La Résilience, Surmonter les traumatismes*, Paris, Armand Colin.
BAUMRIND, D. (1971), «Current pattern of parental authority», in *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.

- BETTS, G.T., Kercher, J.K. (1999), *Autonomous learner model: optimizing ability*, Greely, Colorado, Autonomous Learning Publications and Specialists.
- BORN, M., LIONTI, A.-M. (1996), *Familles pauvres et intervention en réseau*, Paris, L'Harmattan.
- BORN, M. (1997), «Le rôle du réseau social. Présentation d'une recherche-action», *Les Cahiers de l'actif*, n. 258-259.
- BRACK, M.A. (2006), *Vilain Petit Canard ou cygne ? L'adolescent surdoué au gymnase*, Conférence du 7 juin 2006. <http://www.avpehp.ch/content/138/53>, 10 mai 2009.
- BRACONNIER, V. (2007-2008), *L'ennui scolaire des enfants à hauts potentiels, Etude descriptive du fonctionnement relationnel et affectif*, Mémoire de DEA, Université de Mons-Hainaut, 2007-2008.
- CYRULNIK, B., POURTOIS, J.-P. (2007), *École et Résilience*, Paris, Odile Jacob.
- LAFORTUNE, L. (2004), *Les émotions à l'école*, Presses Universitaires Québec.
- LAHAYE, W., BURRICK, D. (2007), «La résilience scolaire, entre destin et destinée», in J.-P. POURTOIS, B. CYRULNIK, *École et Résilience*, Paris, O. Jacob.
- LANDSHEERE, V. (de) (1992), *L'éducation des surdoués*, Paris, PUF.
- LAVIGUEUR, S., COUTU, S., BUBEAU, D. (2006), *Moi... comme parent*, Département de Psycho-éducation et Psychologie, Université du Québec et Centre de Communication en Santé mentale à l'Hôpital Rivières-des-Prairies.
- LEBIHAIN, L., TORDJMAN, S. (2005), «L'enfant surdoué dans tous ses états: de la symptomatologie à une prise en charge adaptée», in TORDJMAN S., *Enfants surdoués en difficulté. De l'identification à une prise en charge adaptée*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 111-144.
- LUBART, T. (2006), *Enfants exceptionnels, précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Bréal, Amphi Psychologie.
- MILLER, A. (1996), *L'avenir du drame de l'enfant doué*, Paris, Presses Universitaires de France, collection "Le Fil rouge".
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE (2001), *Les enfants et les adolescents à haut potentiel: Rapport final de la recherche-action inter-universitaire (FUNDR, U.C.L., U.L.B., ULg, U.M.H.)*, 31 août 2001, Polycopié. Bruxelles, Ministère de la Communauté française de Belgique.
- MORALE, E. (2007), *Les approches basées sur la résilience, leurs impacts dans les programmes de prévention et les prises en charge thérapeutiques, en particulier dans le champ des abus sexuels subis dans l'enfance et de l'exploitation sexuelle d'enfants*, CNRS, juin 2007.
- MUCCHIELLI, R. (1967), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*, Paris, Librairies techniques/Editions sociales françaises.
- (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- NIMAL, P., POURTOIS, J.-P., LAHAYE, W. (2000), *Logiques familiales d'insertion sociale*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- PIERON, H. (1957²), *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, PUF.

- PLANCHE, P. (2008), *Les enfants à haut potentiel. Caractéristiques cognitives et développementales*, Paris, Tikinagan.
- POURTOIS, J.-P. (1978), «Mesurer les attitudes éducatives des parents», in *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 40, 163-64, 65-79.
- , DESMET, H. (1997a), *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles, Mardaga.
- , DESMET, H. (1997b), *L'éducation postmoderne*. Paris, PUF.
- , DESMET, H. (1998), «Questionnaire des besoins psychosociaux, versions enfants et adultes», Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire, Université de Mons, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, in J.-P. POURTOIS, H. DESMET (2004), *L'éducation implicite*, Paris, Presses Universitaires de France.
- , DESMET, H. (2000), *Relation familiale et résilience*, Paris, L'Harmattan.
- , DESMET, H. (2004), *L'éducation implicite*, Paris, Presses Universitaires de France.
- , DESMET H., DAUBECHIES, C. (2009), *Questionnaire de recueil de données «Parents d'enfant à hauts potentiels», «Action de recherche concertée: La Résilience des enfants à haut potentiel»*, Université de Mons et Académie Wallonie-Bruxelles, Financée par la Communauté française – Direction générale de l'Enseignement non obligatoire et de la Recherche scientifique.
- SIAUD-FACCHIN, J. (2008), *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*, Paris, Odile Jacob.
- SLUSKY, C.E. (1993), «Le réseau social: frontière de la thérapie systémique», in *Thérapie familiale*, vol. 14, 3, 239-251.
- STERNBERG, R.J. (1985), *Beyond, I.Q., A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SUBOTNIK, R.F. (2003), «A developmental view of giftedness: from being to doing», in *Roeper Review*, 26 (1), pp14-15.
- TANNENBAUM, A.J. (1986), «Giftedness: a psychosocial approach», in R.J. STERNBERG, J.E. DAVIDSON (eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, 1-51
- TERMAN, L. (1959), *Genetic study of genius*, Stanford University Press.
- TERRASSIER, J.-C., GOULLOU, P. (1998), *Guide pratique de l'enfant surdoué: Comment réussir en étant surdoué?*, Paris, Editions Sociales Françaises.
- (2006), *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Paris, ESF.
- TERRISSE, B., LAROSE, F., LEFEBVRE, M.-L. (1998), *Le questionnaire sur l'environnement familial, Q.E.F. manuel*, Québec, Ponant.
- VILLATTE, A., de LEONARDIS, M. (2009), «Le rapport au savoir chez des lycéens à haut potentiel. Approche comparative avec des lycéens tout-venant», in *Pratiques psychologiques*, doi:10.1016/j.prps.2009.08.001.
- VINCENT, D. (2003), «Le devenir des surdoués», in *Journal français de Psychiatrie*, La culture des surdoués, 18, Cairn, 2003/1.
- VIVET, P., DEFRANCE, B., TOMKIEWICZ, S. (2000), *Les Enfants victimes de violence à l'école*, Broché.

- WIEGFELD, A. (1994), «The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes», in D.H. SCHUNK, B.J. ZIMMERMAN (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, New York, Erlbaum, Mahwah, 101-124.
- WINNER, H. (1998), *Surdoués: mythes et réalités*, Paris, Aubier Montaigne.

I giovani e l'impegno politico. La lotta di liberazione, la contestazione, l'attualità (1943-2011)

VINCENZO SARRACINO

Abstract: *Today young people do not engage themselves in political events, as before in the past. May be because their engagement needs the adult generation's aid and, after all, the political forces' support in all the world and in our Country. Young people gave their contribute to defeat Fascism and in the 68th revolution in schools and in the society. Now they need new reasons and a new hope in future, trying to change minds and thought in ourselves and in the others to recognize a new vision of future. The keywords for having success are a new hope in the future and a new courage to educate people for having a new common way of life to build a contemporary democratic society.*

Riassunto: *Oggi i giovani non si impegnano in eventi politici come in passato. Ciò può dipendere dal fatto che il loro impegno necessita di aiuto da parte della generazione adulta e del sostegno delle forze politiche nel mondo e nel nostro Paese. I giovani hanno dato il loro contributo per sconfiggere il fascismo e per attuare le rivoluzioni del Sessantotto nelle scuole e nella società. Ora hanno bisogno di nuove motivazioni e soprattutto di sperare in un loro nuovo protagonismo per un futuro migliore, capace di cambiare e di innovare le menti, di rinnovare il pensiero intra ed interpersonale. Le parole chiave per il nuovo protagonismo giovanile non possono che essere, dunque, speranza nel futuro, coraggio di educare e volontà di fondare nuove vie per una società democratica.*

Parole chiave: *educazione, giovani, politica, motivazione, futuro, democrazia.*

Alcune considerazioni introduttive

In ogni epoca storica è stato sempre avvertito ai vari livelli, da quello familiare a quello sociale e politico, il problema del “gap” generazionale, della differenza di vedute, di idee e di pratica, in sintesi di un “modo di essere” differente, tra le classi giovani e quelle adulte: in linea generale, il compito delle generazioni adulte e, in particolare, delle classi al potere era (e dovrebbe esserlo tuttora) quello di trasmettere ai giovani il patrimonio delle conquiste umane, ossia quei prodotti materiali ed ideali della cultura

sui quali continuare a fare affidamento e, anzi, ripartire per ulteriori ricerche, studi, esperienze; era quello, in sintesi, di fornire loro indicazioni e metodi condivisi e, soprattutto, di dare una prospettiva di sviluppo futuro, sia tenendo conto della realtà presente, sia delle linee delle tendenze trasformative in atto.

Insomma, tranne eccezioni, le società storicamente e geograficamente organizzate e le loro istituzioni economiche, sociali e culturali si sono sempre preoccupate di preparare un futuro, il migliore possibile, per le nuove generazioni.

È così anche oggi?

Un primo segnale che tale ipotesi possa risultare esatta potrebbe rintracciarsi, tra l'altro, nei contenuti del recente "Manifesto/Denuncia" di Diego della Valle¹, pubblicato su La Repubblica del 1 ottobre 2011, soprattutto quando l'industriale delle calzature, riferendosi all'Italia, scrive: «[...] la gravità della situazione impone che le componenti della società civile più serie e responsabili che hanno veramente a cuore le sorti del Paese [...] si adoperino e lavorino per affrontare [...] questo difficile momento. Bisogna dare prospettive positive per il futuro dei giovani [...]».

Il problema dell'impegno dei giovani, infatti, oggi, non è solo quello della disattenzione nei loro confronti da parte degli adulti, come si diceva precedentemente, bensì, soprattutto, quello della mancanza di motivazione a credere in una classe dirigente che da tempo vede solo il contingente, il presente, il proprio "*particolare*" e non pensa in grande allo sviluppo dell'economia e del lavoro, alla trasformazione sociale e culturale, al coinvolgimento partecipativo, alle emergenze individuali e collettive della formazione che sono sotto gli occhi di tutti e che, per molta parte, riguardano, appunto, i giovani e la loro partecipazione alla vita civile, la loro fuga dalla scuola e dall'università, il loro rinchiudersi in famiglia, dando luogo a quella che gli psicologi definiscono "adolescenza prolungata" (Corsi, Baldacci, 2010; Frabboni, 2011; Stramaglia, 2011).

Ebbene, la nostra tesi parte dal presupposto che, rispetto al passato, il meccanismo di attenzione alle nuove generazioni, di educazione al presente e al futuro, funzioni poco e che, in alcuni casi, si sia rotto: è come se la velocità degli eventi, delle trasformazioni, delle comunicazioni del nostro tempo, anziché dare impulso e, quindi, accelerare i processi di cambiamento, ne rallentasse la corsa con il relativo incepparsi del meccanismo di intesa tra giovani e adulti, tra organizzazione della vita presente e preoccupazione di quella futura. Insomma, per usare una metafora, che riprenderemo in

seguito, è come se le classi adulte di oggi “mangiassero” il futuro di quelle giovanili; è come se esse, pur ponendo attenzione agli eventi del nostro tempo storico, non avessero maturato l'idea di una necessaria ed adeguata progettazione per il futuro.

La colpa maggiore di tutto ciò, dal nostro punto di vista, è da attribuire alla classe politica del nostro Paese che conserva e preserva se stessa con scarsa apertura alle nuove generazioni, una classe politica che perpetua nei ruoli e nei compiti sempre gli stessi “nominati dall'alto”, con una media di età elevata, spesso senza meriti e competenze, se non quelli di un'effimera presenza estetica e soprattutto dell'obbedienza al capo; una politica all'interno della quale sono assenti i presupposti di una valida teoria ed di un'efficace pratica di formazione dei giovani all'impegno sociale, etico, politico, civile.

Naturalmente, la nostra riflessione, pur facendo riferimento ai tanti nodi critici che attanagliano l'epoca contemporanea ad un livello globale, quindi planetario, riguarda, in questa sede, la condizione giovanile nel nostro Paese con riferimento al rapporto dei giovani con la politica, come si diceva, intesa quest'ultima non solo come l'arte del possibile nel governare un Paese, bensì come una deweyana “*common way of life*” (Dewey, 1966), come una “politica specifica” che si preoccupa del mantenimento e della preservazione, anche se difficile, dell'unica forma possibile di conduzione accettabile della *res publica*: la forma del governo democratico.

La riflessione ricorda, da un lato, come ci siano stati, nel corso del secolo, periodi di maggiore attenzione alla politica da parte dei giovani per il mantenimento della democrazia e come, dall'altro, si siano verificati momenti di disaffezione e di perdita di speranza.

Nel *primo caso* veniva avvertita, come sempre dovrebbe accadere al passaggio di un momento nodale di crisi sociale, la necessità della formazione di una nuova classe dirigente, la quale, in ogni caso, non può nascere dalla sera al mattino, né può maturare senza che la politica, con l'aiuto di tutti (di scienza e tecnica, dell'economia e della ricerca, della partecipazione pubblica, dell'educazione) provveda alla progettazione di interventi mirati a far rinascere e sviluppare l'impegno delle classi giovanili per conoscere, approfondire, comprendere e partecipare con competenza alla risoluzione dei problemi attuali: innanzi tutto, quelli della rappresentatività di tutte le classi di età nella conduzione della *res publica*, così come nelle decisioni che riguardano le condizioni economiche, sociali e culturali, seguendo le indicazioni della Carta Costituzionale.

Nel *secondo caso*, la disaffezione viene alimentata dalla mancanza di indirizzi sicuri di cambiamento sociale, economico, culturale, soprattutto dei valori fondativi del futuro.

Per questi motivi, la ripresa dell'attenzione per favorire un rinnovato impegno dei giovani in politica, oggi, implica, sulla scorta di quanto finora affermato, che la classe dirigente si occupi e preoccupi:

- a) delle strategie dell'educazione dei giovani attraverso l'esperienza delle pratiche partecipative, favorendo il coinvolgimento delle istituzioni deputate a tale scopo nella risoluzione dei problemi ritenuti prioritari e nodali dello sviluppo²;
- b) della costituzione di un solido profilo culturale in età giovanile³, nel rispetto degli interessi e dei bisogni della persona e della sua autonomia;
- c) della progettazione di interventi scolastici e sociali che aiutino i giovani a rafforzare i loro valori etici;
- d) della scelta dell'interesse pubblico rispetto a quello dell'"individualismo protetto";
- e) dell'organizzazione e della scelta di strategie pedagogiche e didattiche che privilegino i metodi dell'inclusione scolastica e formativa e, nello stesso tempo, della cura dei meritevoli.

Fin qui alcune indicazioni politiche e pedagogiche: è tuttavia fondamentale, a nostro parere, che l'impegno dei giovani in politica possa essere riconquistato solo attraverso la rinascita della speranza per un futuro migliore, nel campo delle buone relazioni tra gli uomini, della creazione di occasioni lavorative, del confronto aperto con tutti e ciascuno, insomma attraverso una speranza che sia nutrita di solidarietà, di libertà, di rispetto.

Politiche di formazione giovanile e pratiche partecipative

Ebbene, a tale proposito, Aldo Masullo, in un recente articolo⁴, scrive che le generazioni adulte hanno di fatto già "divorato il futuro" dei giovani.

Il filosofo napoletano si riferisce, in proposito, all'aumento continuo del debito pubblico, del quale la classe politica attuale sembra disinteressarsi e, quindi, della mancanza di prospettive di fornire un'adeguata formazione giovanile, capace cioè di invertire la rotta e di operare cambiamenti strutturali nella vita sociale e in quella politica.

Il futuro, infatti, si costruisce sulla base delle risorse umane, strutturali e strumentali esistenti, non vincolate a debiti sempre crescenti, così come si costruisce su valori condivisi e consolidati, com'è giusto che sia in una democrazia: avere un'economia ed una moneta nazionale forti, capaci di fronteggiare gli attacchi di una finanza speculativa, vuol dire aver pensato per tempo a non "mangiare" solo per l'oggi, ma anche a preparare quanto occorre per il domani; vuol dire coordinare le proprie politiche ad un livello più ampio, europeo e planetario; vuol dire non consumare più di quanto si possiede e si produca; vuol dire costruire una "comunità di intenti", la cui essenza politica consista principalmente nello sviluppo continuo e partecipato di una pratica democratica diffusa, i cui valori significativi siano l'intesa più ampia possibile tra le forze del cambiamento, il coinvolgimento, la cooperazione e la partecipazione di tutti e di ciascuno alla risoluzione dei problemi comuni⁵. Vuol dire soprattutto progettare e costruire un curriculum formativo per le classi giovanili⁶ per preparare una nuova classe dirigente: un curriculum che tenga conto dell'analisi della realtà in tutti i campi e settori della vita e della cultura per promuovere, su basi scientifiche, la ricerca del cambiamento e dell'innovazione.

È la pratica democratica, infatti, che:

- a) privilegia nelle scelte la massima condivisione possibile, facilitando e promuovendo la partecipazione dei cittadini;
- b) aiuta la politica ad interessarsi delle categorie sociali e dei vari bisogni, quelli dei singoli e quelli dei gruppi;
- c) ricorda alla politica la necessità della formazione dei giovani;
- d) fa di nuovo entrare in gioco l'interrogativo che ci siamo precedentemente posti: è ancora così oggi nel nostro Paese?

Le indicazioni fin qui fornite riguardano, in questo caso, il profilo di una politica che si è di nuovo accorta della scarsa partecipazione giovanile agli eventi politici e che si è chiesta il motivo di tale disaffezione. Una disaffezione che, negli ultimi anni, ha toccato una sempre maggiore fascia di cittadini in età giovanile, ma anche altre classi di età.

Basti pensare alle diminuite percentuali di cittadini elettori, per esserne convinti⁷.

Che cosa fare, allora, in concreto? Come motivare i giovani ad impegnarsi politicamente?

La *motivazione*, il *futuro*, la *speranza* costituiscono, a nostro parere, alcune parole chiave per garantire la partecipazione giovanile⁸ nell'"impresa" della democrazia:

- a) la *motivazione* di potere e sapere contribuire autonomamente con idee ed esperienze proprie alla costruzione della politica;
- b) la percezione che il *futuro* possa tornare ad appartenere ai giovani;
- c) la *speranza* che nulla può essere più dinamico dell'impegno giovanile nel migliorare la politica, le sue strategie e le sue pratiche operative.

La nostra ipotesi è che i giovani partecipano alla vita pubblica quando possono sottoscrivere la *speranza* di un cambiamento, soprattutto di un cambiamento nel *futuro*, quando è più chiara la direzione di marcia economica, sociale e culturale del Paese, ma anche quando viene vissuto un momento di crisi epocale che interessa e coinvolge l'intera società: così è stato con i 300 giovani spartani guidati da Leonida alle Termopili, così con i Comuni contro Barbarossa, così con la Resistenza contro il nazifascismo, così con i giovani seguaci di M. Luther King e, poi, dei fratelli John e Bob Kennedy, così con i contestatori del Sessantotto e con i descolarizzatori, così con i berlinesi del 1989, etc.

L'ipotesi comprende, tuttavia, la convinzione che la *motivazione* può essere, nell'emergenza, di varia natura: può essere semplicemente culturale, cioè radicata nel tempo perché preparata appositamente a tale scopo da una società organizzata che si autoeduchi; può essere dovuta alla matura convinzione, cioè, che è dovere dei giovani, di tutti i giovani, di impegnarsi nella politica, che quell'impegno è socialmente problema di tutti e di ciascuno, di adulti e di giovani, di ricchi e di poveri, di bianchi e di neri, di fedeli e di atei, dal momento che è compito delle classi adulte formare per tempo le nuove classi dirigenti impegnando i giovani nella teoria e nella pratica del buon governo, nel considerare la democrazia come lo strumento migliore di esercizio della politica.

I giovani e l'impegno politico nel Dopoguerra

La scelta di partecipare alla vita politica richiede, quindi, come si è detto, una necessaria *motivazione* che non nasce d'incanto: nel Dopoguerra i giovani europei, gli italiani tra questi, furono motivati a farlo da una grave emergenza, quella di sconfiggere le ideologie di morte, il fascismo e il nazismo, che avevano portato alla distinzione di ceto, di razza, di religione tra gli uomini, causando la guerra, lotte fratricide, stenti e distruzioni, in molti casi la perdita degli affetti e delle amicizie.

Fu necessario, allora, mettere da parte interessi particolari ed individuali,

di studio, di lavoro, di svago (la musica, la letteratura, la filosofia, il teatro, etc.) per impegnarsi nella lotta politica⁹ a favore della democrazia, per promuovere la partecipazione, incentivare la solidarietà, porre attenzione verso gli altri, soprattutto attrezzarsi per la “ripresa”¹⁰, nel nostro caso, della vita economica, sociale, culturale, per la rinascita delle virtù civili e per la scelta dei doveri etici e morali collettivi, prima ancora che per la richiesta del rispetto dei diritti individuali.

Fu questa, soprattutto nel Dopoguerra (dal 1943 al 1946 e, poi, fino al 1948)¹¹, la scelta di molti giovani per la politica che considerarono rinata nelle formazioni partigiane¹², così come nella ricostituzione dei partiti e dei movimenti politici (comunisti, socialisti, cattolici, laici, liberali, perfino monarchici), perché tutti insieme, quando lo richiede la storia, quando lo richiedono situazioni emergenziali, potessero concorrere a sconfiggere il fascismo e le dittature¹³.

In Europa come in Italia furono, allora, soprattutto i giovani a scegliere di impegnarsi a difesa dei propri ideali per ritrovare la democrazia, basti pensare a Giaime Pintor o ad Antonio Gramsci, a Sandro Pertini o a Lelio Basso¹⁴, a Giuseppe Dossetti, a Nilde Iotti, a Giorgio La Pira, etc. Si trattava di intellettuali e di operai, di artigiani e di casalinghe, di contadini e di sacerdoti, in buona parte giovani, che avevano maturato negli anni di crisi, di imposto silenzio, di elezioni truccate, di eroi inventati, di invasioni ingiuste in terre straniere, una coscienza democratica e una nuova etica della responsabilità.

Tra questi c'erano, infatti, anche molti di quei giovani che avevano creduto negli ideali della “guerra giusta”¹⁵, del “fascismo liberatore” di popoli dall'inciviltà: essi si erano andati, al contrario, convincendo, poco alla volta, sulla base di un'esperienza diretta, spesso addirittura affrontando e conoscendo il “nemico” e i suoi problemi quotidiani in Albania come in Grecia sul campo di battaglia, che la loro presenza in terra straniera era ingiusta, oltre che sbagliata sul piano politico ed economico. Si erano andati convincendo della necessità di un loro rinnovato impegno politico dinanzi agli orrori della guerra giunti sul suolo patrio, dinanzi ad una lotta fratricida tra ideologie, tra tenaci difensori della dittatura, da un lato, e strenui paladini (meglio dire “partigiani”) della democrazia.

Gli ultimi anni del conflitto e i primi anni del Dopoguerra, per questi motivi, videro impegnati molti giovani, ognuno dal suo punto di vista e con la propria esperienza e competenza, a “fare politica”, a combattere dalla “propria parte”, a difendere i propri ideali e i propri valori, a seconda an-

che della propria maturazione culturale e sociale e della frequentazione di “scuole” di vario genere che avevano lasciato in loro un’impronta duratura (scuole familiari o scolastiche, politiche, culturali, etc.).

Pur nello sfacelo interiore delle coscienze e in quello materiale della distruzione dei beni¹⁶, del rilassamento dei costumi¹⁷, e della necessaria riorganizzazione per riprendere una vita normale, i giovani compresero l’importanza del sacrificio, anche per la preparazione di un futuro migliore per se stessi e per gli altri.

Insomma, la politica era ritornata al suo posto, riuscendo a mantenerlo saldo per un ulteriore trentennio (1940-1970): una presenza centrale nell’organizzazione della vita dei cittadini, anche in Italia, pur tra differenti visioni del mondo, nell’opera di mediazione tra maggioranze ed opposizioni, tra ceti forti e ceti deboli economicamente¹⁸.

Fin qui la sintesi di un periodo storico durante il quale i giovani furono protagonisti della vita civile e contribuirono con il loro impegno allo sviluppo del Paese.

Non così nel periodo successivo: fermenti nuovi cominciarono a maturare, infatti, nel decennio che va dagli anni Sessanta a quello degli anni Settanta: il moderatismo politico degli anni Cinquanta aveva allentato i processi partecipativi ed aveva così contribuito a frenare l’impegno giovanile che, tuttavia, comincerà a riprendersi in un decennio successivo di maturazione sociale, culturale, filosofica, politica.

Per esserne sicuri basta andare a “leggere” le proposte delle avanguardie culturali e politiche, a partire dalla “Scuola di Francoforte” di quegli anni¹⁹ e conoscere le esperienze formative di don Lorenzo Milani, da un lato, così come quelle di una “ripresa” della pratica formativa deweyana con Codignola e Laporta, a Firenze (Cambi, 1991).

Si tratta di vere e proprie anticipazioni teoriche e progettuali che vedranno l’impegno nel 1968 di studenti universitari e medi, di operai e di artigiani, di contadini e di insegnanti, di nuovo insieme, come nel dopoguerra, nel promuovere la “contestazione giovanile” e nel chiedere la “gestione sociale della scuola”, fino alle proposte radicali di “descolarizzazione”²⁰, ma anche di qualificazione della pratica, di incentivazione, cioè, dei laboratori di cooperazione educativa (MCE) tra gli insegnanti. Infatti, a fine anni Sessanta la “lezione” della “Scuola di Francoforte” porterà ad un sottile, profondo, sotterraneo lavoro di intellettuali (filosofi, matematici, pedagogisti, politici, etc.) che, anche nel nostro Paese, metterà in crisi il dibattito epistemologico tra saperi e discipline, tra insegnamento ed apprendimento,

tra educazione ed istruzione, tra scuola e vita, tra formazione e lavoro e riproporrà nuovi modelli culturali e formativi nella società, nella famiglia, nella scuola, indicando nelle nuove generazioni giovanili i principali protagonisti del cambiamento.

Gli anni Settanta e l'impegno politico dei giovani

L'impegno politico dei giovani del Sessantotto nasce e si sviluppa in quelle classi che potremmo definire della prima generazione postfascista (nati, cioè, dalla fine degli anni Quaranta ai primi anni del Cinquanta).

Si tratta, infatti, di giovani liceali ed universitari²¹ che avevano avuto la possibilità di ricevere la "lezione critica" di una scuola riorganizzata, resa almeno in parte più robusta dall'insegnamento costituzionale, ma anche dalla svolta politica e religiosa dei cattolici popolari (dentro e fuori la vita politica) così come dalla "lezione" maturata nelle "scuole di partito" (basti pensare a quelle del PCI – Partito Comunista Italiano: scuole formali per la preparazione intellettuale, etica ma anche amministrativa ed organizzativa dei quadri dirigenti). Alle scuole formali si aggiungevano, poi, quelle non formali delle "sezioni" all'interno delle quali si affrontava, in maniera dibattuta, la realtà critica della vita quotidiana.

Gli anni Settanta, quindi, tra fughe utopistiche e rallentamenti reazionari, tra protagonismi giovanili e femminili, tra superamenti di vecchi stereotipi formativi tradizionali e nuove proposte pedagogiche, tra difesa del passato e prefigurazioni riformiste del futuro, preparano una nuova stagione di cambiamenti: dall'utopia pedagogica degli anni Settanta (l'educazione permanente, la città educativa, la comunità educante, i nuovi alfabeti iconici e tecnologici) si passa alla "stagione delle riforme" (il distretto scolastico, gli organi collegiali, le pratiche partecipative nella scuola e nella formazione delle comunità locali, etc.).

Rinasce così la motivazione sociale e politica della partecipazione, dell'interesse per l'educazione, la scuola, i programmi la crescita giovanile. Ed è il momento del nuovo curriculum della scuola elementare, in particolare, del "modulo didattico", del "tempo pieno" e del "tempo prolungato", della sperimentazione della programmazione e della valutazione scolastica, dell'integrazione dei soggetti handicappati, etc.

Insomma, si sviluppa una vera e propria rivoluzione che vede di nuovo insieme, come già si diceva, le varie categorie giovanili (studenti ed operai,

giovani coppie, amministratori illuminati, etc.) che riprendono a credere nella possibilità di crescita sociale e politica dell'azione educativa delle comunità locali, intesa come gruppi di politici e "pezzi di popolazione" che decidono collegialmente sulle sorti della vita economica, sociale e culturale del proprio territorio, delineando i contorni di una comunità (Laporta, 1979) che, di volta in volta, riflettendo su se stessa, indagando sulla propria storia e sui propri bisogni di cambiamento (Orefice, Sarracino, 1981) riprende l'idea della realizzazione della "società educante", una comunità autonoma nelle decisioni e nelle scelte, ma non chiusa al proprio interno in una specie di ghettizzazione comprensoriale.

La funzione pedagogica della comunità educante è, infatti, quella di collegare i propri spazi di cambiamento a quelli degli altri territori del Paese con l'intento di coniugare il vicino e il lontano, lo specifico e il generale, il locale e il globale, di pensare alla formazione di un cittadino attento a risolvere i problemi del proprio territorio, sicuro che anche la loro soluzione concorre a facilitare risoluzioni di problemi a livelli più ampi nazionali e planetari.

I giovani e l'impegno politico oggi (1991-2011)

Ebbene, dopo l'esperienza in chiaroscuro del Sessantotto, gli anni Ottanta si chiudono tra riforme e cambiamenti, da un lato, e tentativi di restaurazione, dall'altro.

Risulta evidente, d'altra parte, negli anni successivi, che alcune "idee chiave" sono, comunque, penetrate nella cultura giovanile: la consapevolezza di partecipare come protagonisti alla vita sociale e politica, impegnandosi a livello locale e globale, come già si diceva, di discutere con gli adulti (genitori, docenti, dirigenti) il proprio futuro, partecipando responsabilmente a progetti di cambiamento.

D'altro canto, come è risaputo, anche gli anni Ottanta si portano dietro molti problemi irrisolti in ambito giovanile che conducono a veri e propri "ritorni di fiamma" di tipo ribellistico: basti pensare al "Movimento della Pantera", nato a Palermo presso la Facoltà di Magistero, nell'a.a. 1988-89 ed estesosi, poi, nelle Università e nelle scuole di tutta la Penisola.

In quegli anni gli universitari lamentavano un ritorno restauratore di una politica selettiva e di una didattica ripetitiva ed adultocentrica che offriva poco spazio all'autonomia critica e creativa dei giovani.

A Palermo, in particolare, l'insoddisfazione giovanile si sposava con l'assenza di una politica volta alla cura della città e delle sue istituzioni culturali, soprattutto con l'assenza di una strategia adeguata a far fronte ai fenomeni criminogeni e mafiosi in grande ascesa; saranno proprio questi fenomeni che di lì a pochi anni, porteranno nel 1992 agli attentati ai giudici Giovanni Falcone e Paolo Borsellino.

Nel corso degli anni Novanta e, poi, fino ad oggi, abbiamo dovuto assistere ad una vera e propria "distrazione" degli adulti verso i giovani e, di conseguenza, di questi ultimi verso la società, la politica, le scelte di cambiamento²².

In particolare, si è dovuto constatare, riprendendo un'affermazione precedente, che nell'ultimo ventennio nel nostro Paese la disattenzione della classe politica verso i giovani, la loro crescita e il loro sviluppo, la loro educazione e formazione, la loro preparazione al lavoro, è stata sempre maggiore: basti pensare al ridotto numero di servizi rivolti ai giovani, ai tagli ai benefici economici in favore delle famiglie e delle istituzioni educative (scuola, università, luoghi educativi); basti pensare, inoltre, alle ridotte incentivazioni per il lavoro giovanile²³.

È, infatti, sulla base di queste constatazioni, che M. Corsi ha potuto così delineare una ipotesi di profilo del giovane²⁴, oggi, descrivendolo come "sospeso" tra una baumanniana "società liquida" ed una costante precaria instabilità che lo porta a una quotidiana "navigazione a vista".

Mancano i punti di riferimento e il futuro è avvolto in una nebbia fitta (Frabboni in AA.VV., 2010, 10-19): un futuro costituito dalla «assenza di [...] speranza», quella «[...] di potersi rifare alle grandi narrazioni», come alle ideologie storiche, che hanno progettato le prospettive di progresso per l'umanità²⁵.

Per questi motivi, afferma il pedagogista maceratese, è necessario pensare alla costruzione di progetti politico-culturali che abbiano la capacità di rimotivare i giovani: si tratta, cioè, di spingere le classi adulte al potere nel Paese ad operare «un grande investimento culturale, economico e politico» (Corsi, Spadafora, 2011, 3) per attivare nuove modalità partecipative nei vari luoghi formali e non, dell'educazione, in famiglia e a scuola (Frabboni, 2011), «nel mondo dei *media* e dei *new media*», in tutte quelle situazioni che risultano, cioè, fondamentali per rifondare la democrazia di domani²⁶.

«I giovani [...] rappresentano [...] la speranza della democrazia. E la democrazia si configura come l'unica condizione capace di permettere la piena e corretta maturazione dell'individuo»²⁷.

Bisogna ritrovare, con pazienza e con fiducia, nelle condizioni micro e in quelle macro, un nuovo «coraggio di educare», una nuova linfa che rompa la visione duale del giovane oggi, combattuto, come già si diceva, (Baldacci) tra rappresentazioni *nichilistiche*, da un lato, e *narcisistiche*, dall'altro: un coraggio, tuttavia, che, a nostro parere, non può albergare solo nei giovani, o solo nei docenti, o solo nei genitori, ma deve attraversare la società civile, soggetti e istituzioni, politica ed etica, e rifondare la democrazia, dal momento che è la democrazia a configurarsi «[...] come l'unica condizione capace di permettere la piena e corretta maturazione dell'individuo» (Corsi, Baldacci, 2010, 6; AA.VV., 36-45).

Presentazione dell'Autore: Vincenzo Sarracino, già professore ordinario di *Pedagogia generale e sociale*, attualmente insegna *Pedagogia sociale e Teorie e modelli della formazione all'insegnamento* presso l'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa". Si è occupato, nell'ultimo decennio, di ricerche pedagogiche nel campo della fondazione del discorso pedagogico (teoria ed epistemologia) con particolare riferimento allo statuto della pedagogia generale e sociale. Si è occupato, inoltre, di progetti di formazione degli operatori pedagogici, educativi e culturali, di problemi di orientamento scolastico e professionale e di ricostruzione, in chiave storica, dei modelli e delle pratiche educative di alcuni pedagogisti.

Note

¹ Cfr. Diego Della Valle, *Politici ora basta*, "la Repubblica", 1 ottobre 2011. Tante sono le preoccupazioni avvertite, in tale scenario, da molti uomini di cultura, così come da numerosi pedagogisti. A tale proposito la SIPED (Società Italiana di Pedagogia), considerando la condizione giovanile una vera e propria emergenza (per il lavoro, lo studio, la politica, la scuola, e la formazione) del nostro tempo da affrontare, comprendere e risolvere ai vari livelli, ha messo mano al *Progetto generazioni*, impegnando gli studiosi di pedagogia e delle scienze dell'educazione a ricercare le difficoltà che avvolgono un "pianeta" che ci appare sempre più lontano e inesplorato, un "pianeta della complessità", che va pertanto indagato con gli strumenti delle scienze e della tecnica (Corsi, Spadafora, 2011; AA.VV., 2010, 2). Scrivono M. Corsi e G. Spadafora, in proposito, che dei giovani si è molto parlato e se ne continua a parlare in molti luoghi e in "molte lingue", anche perché alcune ricerche ne hanno definito la condizione come "momento delle passioni tristi": momenti che fanno pensare ad un soggetto giovanile che ormai si trova ad attraversare un vero e proprio "deserto di valori"; un luogo metaforico che fa pensare ad "una oscura aspettativa di vita". Uno scenario spaventoso, quindi, quello che appare proposto dagli studi di filosofi e antropologi, sociologi e psicologi, che ap-

pare popolato da giovani “strumentalizzati” dal potere politico, abbandonati al loro destino con «un'aspettativa molto incerta del futuro [...]». Ecco perché risulta, allora, indispensabile, in un tale contesto, ridare ai giovani la speranza, far rivivere loro quel “*dream*” che li aiuti a coniugare immaginazione e desideri realizzabili. Ebbene, ciò è possibile a patto che si organizzi una più attenta ed efficace “pedagogia dell'ascolto” che, sulla base delle risposte, riesca a parlare ai giovani della “democrazia” e della «speranza del cambiamento e della giustizia sociale» (Corsi, Spadafora, 2011, 3-6).

² Insomma, è necessario riprendere con forza quell'idea di *Sistema Formativo Integrato* che autori come Laporta, Frabboni, Orefice, etc. hanno immaginato e descritto nel corso degli anni Settanta ed Ottanta e che, ora, è messo in sordina (cfr. anche l'intervento di M. Corsi in *Dalla storia alla contemporaneità: un modello di scuola per il XXI secolo*, Relazione al Convegno sul tema: *Costruttori di Identità. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Università Suor Orsola Benincasa, Napoli, 29-30 settembre 2011). Al Convegno sono intervenuti pedagogisti e storici della scuola e della letteratura italiana, politici ed uomini di cultura. Tra gli altri: Giuliano Amato, Giuseppe Galasso, Giuseppe Ricuperati, Simonetta Ulivieri, Marino Biondi, Vittoria Fiorelli.

³ Per la realizzazione di un profilo etico per tutti (giovani ed adulti) è necessario che venga ripresa quella “pedagogia dell'esempio” da più parti trascurata nella scuola e nella società (cfr. C. Laneve, *L'idea di italianità. Oltre la pedagogia dell'esempio: verso un modello sistemico di educazione*, relazione al Convegno *Costruttori di Identità. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, 29-30 settembre 2011).

⁴ Cfr. A. Masullo, *Mangiare il futuro dei giovani*, “Il Mattino” del 04/08/2011 (articolo di fondo in *Cronache di Napoli*). Il filosofo napoletano usa l'espressione “autofagia” con l'intento di spiegare come il consumo delle risorse, che sarebbero al contrario da preservare per il futuro, si traduca in una pratica di autolesionismo, nell'azione di “mangiare il proprio”, se stessi, cancellando ogni speranza di sviluppo futuro, sia in campo economico che sociale e culturale.

⁵ La risposta migliore ad un problema così complesso come quello della democrazia e della sua rifondazione potrebbe venire, allora, dal tentativo di realizzazione dell'utopia della “comunità educativa” in sede locale e della “società educante” in sede nazionale e oltre: la realizzazione, cioè, di una società che riprende in chiave moderna – senza chiusure, ghettizzazioni, campanilismi e stereotipi vari – l'idea della *polis*, della “Repubblica”, della “Città del Sole” o della *Terra che non c'è* (Utopia), la perfezionasse attraverso gli strumenti del consenso/dissenso, del planetario/locale, del globale/specifico, del generale/particolare, dell'uguale/diverso, del vicino/lontano, etc. L'idea dovrebbe, cioè, riprendere e riconsiderare insieme la visione antica (da Platone ad Aristotele, da Campanella a Moro, etc.) e quella moderna (da Dewey a Freire, da Makarenko a Maritain, da Freinet a Ciari, etc.) per riaprire il cantiere della nuova progettualità per la comprensione di un “mondo nuovo” che, forse, i giovani più degli altri sono in grado di comprendere e di rifon-

dare (cfr., tra gli altri, su questi temi, gli scritti recenti di F. Cambi, F. Frabboni, P. Bertolini, R. Laporta, P. Orefice, etc.).

⁶ La definizione di un curriculum formativo generale, di base, attorno al quale costruire con andamento “a spirale”, nel corso degli anni, curricoli collaterali specifici per materia, problemi, interessi e motivazioni peculiari, risulta fondamentale per conoscere e condividere i temi di fondo di un'epoca; per esempio, seguendo in generale le indicazioni di H. Gardner, il tema dell'*estetica* (il “bello” nel tempo e nello spazio: in letteratura, nel teatro, nell'arte e nelle scienze, nella musica e nella pittura, etc.), oppure quello dell'*etica* (il “bene” nel tempo e nello spazio: la guerra, la pace, la solidarietà, la democrazia, le dittature, etc.) o, infine, quello della *conoscenza* (la “verità” nel tempo e nello spazio: l'evoluzione darwiniana dell'uomo, i popoli e le razze, etc.), costituiscono i punti chiave della crescita umana. La pratica didattica, a tale scopo, può far riferimento a figure di spicco delle “sfere gardneriane” indicate: Shakespeare e Mozart, Darwin e Michelangelo, etc. o anche ricercare quei punti comuni di accordo politico attorno ai quali ricostruire una società e una scuola democratiche (Frabboni, 2011; Gardner, 1991).

⁷ Un'eccezione che manifesta un'inversione di tendenza (o forse un vero e proprio cambiamento di rotta) c'è stata in occasione dell'ultimo referendum del 13 giugno 2011, quando attraverso l'uso del web si è sviluppata una rinnovata capacità di partecipazione e di impegno politico, soprattutto giovanile. Lo stesso sembra essersi verificato nel corso delle recenti “primavere” politiche del Nord Africa: in Tunisia, in Egitto, ultimamente in Libia, i giovani sono riusciti ad essere protagonisti ed ad impegnarsi nel cambiamento perché competenti nell'uso delle nuove tecnologie della comunicazione, da Internet in poi.

⁸ L'affermazione è semplice e chiara, tuttavia implica che la partecipazione giovanile sia motivata dall'apertura nei loro confronti delle classi adulte e, naturalmente, delle strutture sociali e politiche. Per questo motivo è necessario che, come negli anni Settanta ed Ottanta, le istituzioni educative tutte (formali e non) riprendano l'idea progettuale di definire e costruire un Sistema Formativo Integrato che veda al proprio interno l'alleanza tra scuola ed extrascuola, giovani ed adulti, docenti e discenti attorno ai temi dello sviluppo e della partecipazione democratica (cfr. in proposito – tra la ricca, vasta e variata letteratura che potremmo in sintesi definire come “pedagogia del territorio” – gli scritti, tra gli altri, di R. Laporta, P. Bertolini, F. Frabboni, F. Pinto Minerva, P. Orefice, L. Corradini, G. Viccaro, M. Corsi, etc.).

⁹ Giaime Pintor, giovane intellettuale partigiano che abbandona la letteratura per la “Resistenza”, riferendosi all'enorme numero di giovani che ritrovano nella politica lo strumento per la rinascita del Paese, così scrive: «Credo che per la maggior parte dei miei coetanei questo passaggio sia stato naturale: la corsa verso la politica è un fenomeno che ho constatato in molti dei migliori, [...]. Fenomeni di questo genere si riproducono ogni volta in cui la politica cessa di essere ordinaria amministrazione ed impegna tutte le forze della società per salvarla da una grave malattia, per rispondere ad un estremo pericolo» (Pintor, 1950, 187).

¹⁰ Sugli eventi storico-politici, ma soprattutto culturali e pedagogici (a scuola

come nella vita civile e nella riorganizzazione della cultura) che vanno, in particolare, dal 1943 al 1946, si veda il testo di Vincenzo Sarracino e Roberta Piazza (Sarracino, Piazza, 1988).

¹¹ Gli anni 1943-1948 sono gli anni del dibattito politico e culturale per il rinnovamento del Paese e, in particolare, per la stesura della Carta Costituzionale, promulgata il 1° gennaio 1948.

¹² Per comprendere le ragioni della scelta, basta scorrere, ad ogni modo, alcune delle lettere dei “condannati a morte” nella “guerra partigiana”: da quelle del tenente Pedro Ferreira, a quelle di “Mirka” delle “squadre di Azione Patriottica”, a quelle del giovane finanziere Attilio Martinetto e di altri quattro compagni fucilati ad opera delle “Brigate nere”, a quelle di Giacomo Ulivi, studente universitario (cfr., in proposito, Orefice, 1989, 31-42).

¹³ Sono gli anni dell'Assemblea Costituente, eletta per scrivere la Costituzione, che deve poter costituire il nuovo “patto” fra gli italiani, un'Assemblea piena di vecchi saggi antifascisti (Sforza, Parri, De Vecchi, etc.), ma anche di giovani. Dossetti, per esempio, aveva trent'anni, così come il giovane Moro. Ha scritto recentemente don A. Gallo in un riuscito scritto politico di marca divulgativa: «Alla base della Costituzione c'è una radice profonda: la Seconda Guerra Mondiale e la Resistenza. La Costituzione è stato un patto collettivo per la riconciliazione della nazione: nella Resistenza l'unico obiettivo [...] non era il regime comunistico o il regime monarchico. L'obiettivo era la *libertà del popolo*, per ricostruire un Paese distrutto» (cfr. don Gallo, 2011, 21-22).

¹⁴ (Don Gallo, 2011, 19-29). Le pagine sono interessanti anche perché riprendono il tema dell'*impegno* contro l'*indifferenza*, la necessità di prendere parte anziché astenersi o ignorare gli eventi comportandosi da ignavi.

¹⁵ Sul concetto di “guerra giusta” si veda l'interessante saggio di G. Spadafora, il quale, richiamando il pensiero di John Dewey e la *querelle* di quest'ultimo nei confronti del suo allievo Rudolph Bourne sull'interventismo o meno, coglie l'occasione per presentarci interessanti spunti sulla democrazia e sulla complessità (diretta ed indiretta, volontaria ed involontaria) della formazione umana (cfr. Corsi, Spadafora, 2011, 224).

¹⁶ Nel 1945 l'Italia era un Paese profondamente colpito nel cuore e nella mente (nell'economia, nel lavoro, nella democrazia, nell'organizzazione sociale): il 20% dei beni materiali era andato distrutto a causa dei bombardamenti e i cittadini erano divisi, se non più geograficamente, drasticamente tra Nord e Sud, tra la ripresa del “Vento del Nord” e l'abbandono del Mezzogiorno.

¹⁷ Le città italiane erano in balia della miseria, della distruzione materiale e spirituale, della fame e della disperazione: emblematica la descrizione della Napoli postbellica tratteggiata ne *La Pelle* di Curzio Malaparte.

¹⁸ Nei primi anni Quaranta, e soprattutto dopo il 1945 e l'inizio della ricostruzione del Paese, si avvertiva una “situazione di apparente concordia” tra partiti, organizzazioni e movimenti politici di una parte e dell'altra (sinistra, moderati, liberali, cattolici, etc.), anche se poi il dibattito sul futuro e sui nuovi assetti politico-sociali e culturali veniva via via accentuandosi “una volta recuperato il diritto

di parola". Ad ogni modo, era largamente diffusa l'idea tra gli intellettuali "che la nuova cultura dovesse essere soprattutto operativa" e partire dalla realtà, da una realtà "amara", complessa, ancora intrisa di diatribe ideologiche, politiche, religiose, sociali, una realtà che veniva espressa in forma superba, tragica e romantica, in quei giorni, nella letteratura, oltre che nella politica così come nella pittura, nel teatro, nel cinema, nella poesia: da Concetto Marchesi ad Aldo Moro, da Renato Guttuso ad Eduardo De Filippo, da Roberto Rossellini a Cesare Pavese (cfr. Orefice, *op. cit.*, 25-29).

¹⁹ La "Scuola di Francoforte", nata nel 1923, esercitò, come sempre, anche nel corso di un ventennio (1960-1980), un forte influsso, sia a livello di teorie filosofiche che sociologiche, pedagogiche, psicologiche e politiche. Basti pensare al contributo di H. Marcuse, di E. Fromm, di T. Adorno, di M. Horkheimer, di F. Pollock, di J. Habermas. I giovani venivano invitati a rileggere Marx, a rivedere criticamente l'esperienza sovietica, a riconsiderare epistemologicamente l'assetto delle strutture scientifiche e culturali, a credere nell'utopia di un cambiamento possibile.

²⁰ Cfr., in proposito, tra i moltissimi altri, gli scritti di Ivan Illich, Everett Reimer, William Kenneth Richmond pubblicati con le edizioni Armando di Roma, nonché gli scritti di Paulo Freire, di George Lapassade, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron pubblicati con Mondadori e Feltrinelli tra il 1967 e il 1974.

²¹ Si affiancheranno, poi, ad essi gli operai delle fabbriche, metalmeccanici, innanzitutto, che daranno luogo allo storico "autunno caldo" nel 1969, nonché movimenti femminili di marca emancipativa (basti pensare all'UDI - Unione Donne Italiane) e larghe fasce di società civile.

²² Cfr. S. Ulivieri, *Giovani e società futura. Le "bricole" per crescere meglio*, in Corsi, Spadafora, 2011, 21-34. Sostiene la pedagogista livornese che, spesso, i giovani arrivano ad infrangere perfino le regole di base del vivere civile e ad utilizzare strumenti aggressivi che preoccupano. È necessario, pertanto, orientarli verso l'acquisizione di responsabilità sociali, capaci di qualificare il loro progetto di vita individuale e collettivo: un progetto, tuttavia, che risulta sempre più lontano dalla politica, percepita come assente e lontana dai loro bisogni di vita presente e futura.

²³ Va, tuttavia, precisato che, sempre nello stesso arco di tempo, mentre la politica ufficiale e governativa affievoliva il suo interesse per i giovani (e per i servizi sociali e culturali), poco alla volta è la società civile (e le comunità religiose, in molti casi), anche attraverso iniziative private (associazioni, strutture di volontariato, istituzioni culturali e caritative, cooperative di lavoro, centri di ascolto delle problematiche emergenti e di promozione di interventi politico-sociali di derivazione sindacale, religiosa, artigianale, etc.) che iniziava a prendersi cura dei tanti problemi emergenti di carattere culturale ed educativo che l'affliggono: basti pensare, in proposito, all'azione dei giovani cattolici nelle varie organizzazioni, come per esempio i ciellini e i "papa boys" o, in ambito più precisamente formativo, alle azioni positive della Comunità di Capodarco (AA.VV., 1992). È una società brulicante di gruppi di giovani, quindi, quella attuale, che si allontanano dalla politica

attiva per entrare nel volontariato, per dare il loro contributo progettuale e per aiutare nel concreto persone e gruppi sociali bisognosi di sostegno economico, etico, educativo. «Occorre puntare su proposte essenziali e forti», scrive la CEI (1993), «coinvolgenti, che non chiudano i giovani in prospettive di compromesso e nei loro mondi esclusivi, ma li aprano alla più vasta comunità della Chiesa, della società e della mondialità».

²⁴ Cfr. Corsi, *Un'altra sfida della pedagogia: i giovani*, in AA.VV., 2010 (2), 8. Si tratta di una ipotesi interessante, a nostro parere, dalla quale partire, consapevoli, come spiega M. Baldacci nel suo saggio *I giovani e la scuola. La problematicità di un rapporto* (*Ibidem*, 7-20), che «la condizione giovanile prende oggi forma in una pluralità diversificata di modi di essere [...] difficilmente riconducibili ad un'unica matrice interpretativa» (7).

²⁵ Cfr. Corsi, Baldacci, *Introduzione a Progetto giovani*, cit., 3. «[...] Il mondo giovanile», scrivono i due pedagogisti, può essere descritto come il luogo delle «passioni tristi» o anche come l'insieme di soggetti dentro i quali comincia a maturare quel morbo del "nichilismo" che conduce i giovani a «un deserto di valori e a una oscura aspettativa di vita».

²⁶ Solo, infatti, impegnando tutti e ciascuno (la società e le comunità nel loro complesso) è possibile riprendere il cammino della "ripresa" (*Ibidem*). Scrivono, a tale proposito Corsi e Baldacci, riprendendo il pensiero di J. Dewey di *democrazia e educazione*: «La democrazia [...] si basa sul concetto di "efficienza sociale", che è la possibilità di realizzare, appunto, le potenzialità non espresse (*embedded powers*) di ogni individuo nella propria comunità di appartenenza» (*Ibidem*).

²⁷ *Ibidem*.

Bibliografia

- AA.VV. (1992), *Condividere non è più una virtù. Relazione, diversità, solidarietà: itinerari educativi*, Roma, ed. Ave.
- BALDUCCI, E. (1990), *L'uomo planetario*, Firenze, Cultura della pace.
- BERTOLINI, P. (2003), *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina.
- CAMBI, F., CIVES, G., FORNACA, R., (1991) *Complesità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia.
- CEI (1993), *Evangelizzazione e testimonianza della carità. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per gli anni '90*, Bologna, EDB.
- CORRADINI, L., FORNACA, W., POLI, S. (a cura di), (2003), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Roma, Armando.
- CORSI, M., «Un'altra sfida della pedagogia: i giovani», in AA.VV. (2010), *Progetto giovani, il mondo. L'educazione*, numero monografico di *Pedagogia oggi*, 2, Napoli, Tecnodid.
- CORSI, M., BALDACCIO, M., *Introduzione*, in AA.VV. (2010), *Progetto giovani, il mondo. L'educazione*, numero monografico di *Pedagogia oggi*, 2, Napoli, Tecnodid.

- CORSI, M., SPADAFORA, G. (a cura di), (2011), *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Napoli, Tecnodid.
- CRISCENTI, A. (2005), *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Catania, Bonanno.
- DEWEY, J. (2004), *Democrazia e educazione*, Firenze, Sansoni.
- FRABBONI, F. (2011), *Una scuola condivisa*, Napoli, Liguori.
- , «Una stagione fabbrica di futuro», in AA.Vv. (2010), *Progetto giovani, il mondo. L'educazione*, cit.
- FRAUENFELDER, E., DE SANCTIS, O., CORBI, E. (a cura di) (2011), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli, Liguori.
- GALLO DON, A. (2011), *Di sana e robusta Costituzione*, Roma, Aliperti.
- GARDNER, H. (1991), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- MORTARI, L. (a cura di) (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori.
- OREFICE, P. (1989), *Gli anni della Repubblica. Materiali di ricerca*, Napoli, Ferraro ed.
- PINTOR, G. (1950), *Il sangue d'Europa*, Torino, Einaudi.
- SARRACINO, V., PIAZZA, R. (1988), *La ripresa. Scuola e cultura in Italia (1943-1946)*, Lecce, Pensa Multimedia.
- SARRACINO, V. (a cura di) (2010), *Educazione e politica in Italia (1945-2008). III. Fratture politiche ed epistemologiche per un nuovo sistema educativo*, Milano, FrancoAngeli.
- SARRACINO, V. (2011), *Pedagogie e educazione sociale. Fondamenti, processi, strumenti*, Pisa, ETS.
- SUCHODOLSKI, B. (1964), *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Roma, Armando.
- SIRIGNANO, M., «Pedagogia e istanze giovanili. Per un modello di educazione al senso di giustizia», in AA.Vv. (2010), *Progetto giovani, il mondo. L'educazione*, cit.
- SPADAFORA, G., «L'educazione alla cittadinanza attiva come problema epistemologico della pedagogia», in M. CORSI, G. SPADAFORA (a cura di) (2011), *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Napoli, Tecnodid.
- ULIVIERI, S., «Giovani e società futura. Le "briccole" per crescere meglio», in M. CORSI, G. SPADAFORA (a cura di) (2011), *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l'educazione*, Napoli, Tecnodid.

Alia

La valutazione nell'educazione degli adulti. Un percorso storico tra contesti e modelli

ANTONIA CUNTI

Abstract: *The paper analyzes the studies and researches concerning evaluation in adult education emphasizing the succession of different perspectives starting from the Fifties. Only in the Eighties, thanks to an international perspective on adult education, assessment assumes a primary importance, not only in the determination of the initial objectives and the final outcomes of the formative process, but also during the process. It should be noted, therefore, the change of adult education patterns over the decades and, consequently, the evolution of the forms of assessment including the processes and contexts in which they occur.*

Riassunto: *Il contributo si interessa degli studi e delle ricerche inerenti la valutazione nell'ambito dell'educazione degli adulti (EDA) sottolineando l'avvicinarsi di prospettive differenti a partire dagli anni Cinquanta. Il superamento di approcci polarizzati sul versante sociale o dell'istruzione, entrambi caratterizzati sostanzialmente da un atteggiamento avalutativo o antivalutativo, si registra negli anni Ottanta quando, soprattutto per l'apertura ad una dimensione internazionale dell'EDA, la valutazione assume una primaria importanza, non solo nella determinazione degli obiettivi iniziali e nella fase finale del processo formativo, ma anche durante lo svolgimento dell'intero percorso di formazione. Si evidenzia, dunque, il cambiamento dei modelli di EDA nel corso dei decenni e, conseguentemente, delle forme della valutazione che da selettiva diventa formativa e sistemica, includendo, oltre ai soggetti della formazione, i processi e i contesti in cui essa si realizza.*

Parole chiave: *educazione degli adulti, valutazione.*

1. L'educazione degli adulti (EDA) e la sua valutazione dal dopoguerra agli anni Ottanta

Valutare consiste nell'attribuzione di un giudizio in merito ad un oggetto o ad un fenomeno; in ambito educativo ci si rivolge prevalentemente o a prodotti (risultati dell'educazione) o a processi (le dinamiche che determinano i prodotti). La prospettiva adottata può essere prevalentemen-

te orientata a registrare gli esiti dell'educazione oppure a migliorarli; nel primo caso, il termine utilizzato nella letteratura anglosassone ad indicare l'opzione valutativa prescelta è "assessment"; nel secondo, ci si riferisce all'"evaluation" (Becchi, Vertecchi, 1985; Gattico, Mantovani, 1998; Mantovani, 1998).

Il nostro scopo è quello di declinare gli studi e le pratiche della valutazione alla luce di queste due interpretazioni nell'ambito dell'educazione degli adulti, per comprendere quali siano state le posizioni affermatesi lungo lo sviluppo storico dell'EDA in Italia e per individuare i diversi spaccati di ricerca e di intervento – oltre che i punti di criticità – che nell'attualità tale valutazione presenta.

All'indomani del secondo conflitto bellico, l'Italia si trovava in una condizione di assoluta e complessiva emergenza nazionale che riguardava sia la componente economica e produttiva dello sviluppo sociale sia quella culturale ed educativa (Orefice, 1988). In primo piano, la rinascita di un'italianità che non trascurasse, ma che anzi conferisse una speciale priorità alla trama etica e civile del Paese che, dunque, domandava di essere rifondato in profondità e a partire dalle sue basi.

Focalizzando la condizione dell'Italia da un punto di vista educativo, la stragrande maggioranza della popolazione era o totalmente analfabeta oppure in possesso di livelli di istruzione bassissimi, e la disparità tra il Mezzogiorno ed il resto del Paese – ovviamente a discapito del primo – era estremamente sensibile.

Negli anni Cinquanta e Sessanta, l'intervento educativo viene realizzato da parte governativa attraverso la scuola popolare per gli adulti (istituita nel 1947 ed abrogata nel 1982) e dall'associazionismo laico e cattolico attraverso azioni più orientate a far acquisire gli elementi fondamentali della cultura (tra queste in particolare l'azione capillarmente diffusa nel Mezzogiorno dell'UNLA, Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo), oppure prevalentemente volte a sollecitare negli adulti un pensiero critico ed un agire concreto per risolvere le principali drammaticità che affliggevano tante collettività nazionali, specialmente del sud (tra queste l'esperienza pluridecennale di Danilo Dolci in Sicilia) (Cunti, 2003). Lo stile dell'educazione che veniva promossa dallo Stato ricalcava quello della formazione scolastica rivolta ai soggetti in età evolutiva¹; per quanto riguarda le altre esperienze, complessivamente un'impostazione più "movimentista" affiancava una più incline a far acquisire le capacità di base (Cunti, 1998, 269-279).

Sul piano della valutazione, nei corsi della scuola popolare si procedeva

essenzialmente a certificare esiti di conseguimento dei titoli di istruzione; diversamente, la contemporanea azione educativa di impronta socio-politica, rifiutando un approccio di recupero delle conoscenze e di compensazione culturale, esprimeva una volontà avalutativa, da un lato enfatizzando la riuscita di azioni collettive di protesta e dall'altro ricercando forme di coinvolgimento degli adulti sempre più efficaci sul piano della risonanza politica come su quello della crescita delle coscienze individuali e collettive².

Durante gli anni Settanta, le principali novità sono rappresentate: dall'istituzione dei corsi delle "150 ore" nell'anno scolastico 1974-75 per il conseguimento del titolo di Licenza di scuola media per i maggiori di sedici anni; dal decentramento politico e istituzionale – iniziato nel 1970 con l'istituzione delle Regioni – che comportò il passaggio di una serie di funzioni dallo Stato agli Enti Locali (Orefice, 1975; Sarracino, 1977; Aloia, Gaudiello, 1980; Balduzzi, Telmon, 1980), dal nascere e dal propagarsi di molteplici iniziative, riguardanti sia l'educazione formale sia quella non formale, rivolte ai soggetti in età evolutiva ed agli adulti, volte a contrastare forme, contenuti e metodi dell'educazione scolastica, oramai espressione, agli occhi di molti, di una cultura autoritaria e obsoleta, poco incline ad accogliere e ad alimentare i bisogni di emancipazione degli individui e delle collettività sociali.

Gli eventi di questi anni vanno inquadrati nel clima di contestazione e di apertura a nuovi modelli di analisi della realtà che si sviluppa a ridosso del Sessantotto. Sul piano educativo, è soprattutto la scuola nel mirino della critica, accusata di avallare e riprodurre logiche classiste e discriminatorie, volte di fatto ad impedire un'effettiva mobilità sociale e a contrastare lo sviluppo di esistenze che potessero effettivamente autodeterminarsi nelle scelte.

Per quanto riguarda gli adulti lavoratori, le "150 ore" rappresentarono l'affermazione del diritto allo studio, in modo particolare, della classe operaia; successivamente, i pubblici di questi corsi cominciarono a cambiare e a differenziarsi rispetto all'omogeneità iniziale, a comprendere lavoratori periferici e non occupati, lavoratori del terziario, casalinghe e, sempre di più, soprattutto giovani "drop out" (ragazzi che a seguito di abbandoni o bocciature ripetute sono fuori dall'obbligo scolastico), con una progressiva consequenziale modificazione della richiesta di istruzione, più orientata verso le materie scolastiche anziché verso l'esistenza lavorativa e sociale (Cunti, 1998, 29). Il decentramento istituzionale ha avuto un significato fondamentale per l'EDA dal momento che questa è divenuta un ambito

di intervento territoriale soprattutto delle Regioni a cui si deve il quadro articolato, estremamente differenziato e per molti versi caotico, dell'EDA in Italia, considerata la carenza a tutt'oggi di una regia nazionale che, in modo organico e puntuale, coordini, disciplini e monitori i diversi approcci ed azioni educative territorialmente espressi.

La qualità dell'intervento regionale ha rispecchiato in quegli anni il livello di maturazione raggiunto nei diversi contesti, evidenziando disparità molto forti tra le Regioni e, in particolare, tra il Sud ed il resto del Paese, per quanto riguarda la significatività delle azioni intraprese, l'entità della partecipazione degli adulti, la ricaduta in termini di sviluppo locale e l'esistenza di un sistema territoriale in grado di imprimere un senso e di offrire una guida alle singole iniziative.

Il terzo aspetto è relativo alle numerose situazioni educative di "controtendenza" (Orecchia, 1974), soprattutto rispetto allo stato della scuola pubblica, volte in particolare a coinvolgere gruppi più svantaggiati, quali, ad esempio, quelli che abitavano i quartieri periferici delle grandi città, privi di sufficienti servizi e risorse.

L'interesse di queste iniziative non risiede tanto nella loro ampiezza e diffusione, quanto nel loro essere espressione emblematica di un disagio e di una voglia di cambiamento che iniziava a interessare settori non trascurabili dell'opinione pubblica, e nella capacità di produrre una eco che toglieva sempre di più prestigio al modello educativo tradizionale che, pertanto, appariva sempre meno inattaccabile.

La sintesi inerente a questi tre fattori di cambiamento è finalizzata ad offrire alcune delle principali ragioni storico-sociali per le quali sul piano della valutazione permangono un atteggiamento e delle relative pratiche di genere antivalutativo ed avalutativo: il rifiuto del modello pedagogico e didattico trasmissivo va di pari passo con quello delle sue logiche e delle sue pratiche antidemocratiche e discriminatorie, ed ancora, se valutare voleva dire emarginare quanti erano di fatto impossibilitati a conseguire i risultati scolastici auspicati, essendo privi di quegli attributi sociali, culturali e psicologici che ne costituivano l'imprescindibile base di partenza, non solo si opta per il rifiuto di un determinato modello di valutazione ma, in molti casi, peccando di ideologismo, si finisce per attribuire caratteristiche di negatività e di inadeguatezza all'uso in se stesso della valutazione in ambito educativo.

L'educazione degli adulti in Italia negli anni Settanta, con riferimento soprattutto alle sue realizzazioni non governative, nel dare maggiore risalto

alle dimensioni culturali del processo e ponendo in primo piano le spinte emancipative, soprattutto delle fasce più deboli, e contestative nei confronti di tutta l'educazione formale, ha pagato attraverso queste precise scelte uno scotto non trascurabile sul piano di una valutazione rigorosa degli interventi educativi; pur tuttavia, è da rilevare che tali scelte, in qualche misura presenti anche in buona parte delle 150 ore, hanno consentito di consolidare un'esperienza, pressoché generalizzata, della diversità dell'adulto, della specificità dei suoi bisogni individuali e collettivi e delle caratteristiche cognitive e psicologiche, consapevolezza, questa, che ha alimentato lo sviluppo di studi specifici, facendo sì che l'EDA da ambito di azione educativa divenisse proprio in quegli anni in Italia un settore di studio e di ricerca scientifica.

2. La svolta degli anni Ottanta e la valutazione dell'EDA nell'attualità

Negli anni Ottanta, anche se è evidente che la distinzione in decenni è puramente esemplificativa, giungono a maturazione alcuni importanti fenomeni che sono all'origine del volto assolutamente diverso che presenta l'EDA nell'attualità.

Un aspetto fondamentale da evidenziare è la sua apertura ad una dimensione europea ed internazionale (Sabatano, 2003, 91-123), ciò è all'origine di mutamenti sul piano dei principi, delle forme realizzative e delle metodologie di valutazione. Prima di addentrarci in questo fattore, ampiamente foriero di trasformazioni, come si è detto, è necessario affiancare ad esso altri decisivi fenomeni che in quegli anni hanno cominciato a prendere forma.

In particolare, gli sviluppi che hanno riguardato il mondo del lavoro e delle professioni, attraverso l'irruzione delle nuove tecnologie, i cambiamenti sul piano organizzativo che hanno interessato soprattutto le aziende, la richiesta di nuove conoscenze e competenze, legate soprattutto al saper affrontare e gestire contesti e fenomeni del tutto diversi perché frutto di questi stessi processi, hanno determinato una diffusione ed una crescita di quella che in precedenza era denominata "formazione professionale" in direzione di una formazione al lavoro, o meglio di una "formazione continua" che, in quanto tale, attraversa l'intera esistenza lavorativa dei soggetti.

Oramai le Regioni intraprendono progettualità che si collocano in pun-

ti differenziati del percorso di studio e di lavoro, andando a facilitare, attraverso la risorsa della formazione, i passaggi più delicati e quelli che si presentano come più irti di difficoltà per specifiche categorie di cittadini (ad es. le cosiddette “fasce deboli” o “a rischio”, dai *drop-out* ai lavoratori inoccupati e disoccupati, agli ex detenuti). La formazione rappresenta sempre di più un terreno di costruzione di ulteriori opportunità, una risposta di mediazione tra i bisogni/domande e i desideri individuali e quelli che le collettività e il mercato suggeriscono in termini di produzione di beni, di servizi, di sviluppo socio-economico e culturale. La formazione in grado di offrire adeguate *chance* ai soggetti dovrebbe essere, pertanto, per molti versi, costruita su misura di questi e, per altri, tarata nel senso della riconoscibilità e spendibilità dei risultati formativi. La moltiplicazione (Federighi, Abreu, Nuissl von Rein, 2007; Federighi P. *et al.*, 2010) delle azioni formative, soprattutto a raggio locale e regionale, a partire, in particolar modo, dagli anni Ottanta, è andata di pari passo con un incremento della sua efficacia (quando la formazione è significativa, coerente ed adeguata rispetto ai soggetti e ai contesti) ed efficienza (quando i processi realizzati, incluse le risorse impiegate, si traducono in prodotti apprezzabili, che corrispondono sufficientemente a quelli auspicati e per i quali si è investito).

Le conseguenze sul piano della valutazione sono del tutto evidenti; i progetti di EDA nella stragrande maggioranza dei casi sono co-finanziati dal FSE (Fondo Sociale Europeo) o da altri organismi europei o internazionali, i quali richiedono precise strutture di progetto in cui la dimensione della valutazione assume una primaria importanza sia nella determinazione degli obiettivi e delle modalità della loro verifica, sia nella fase di monitoraggio e di controllo in corso d'opera dei risultati, sia nella fase finale del processo in cui i risultati devono essere resi pubblici ed essere suscettibili di controllo “*de visu*” da parte di organismi ispettivi previsti allo scopo.

L'istanza di scientificità si lega, dunque, con quella della concretezza e pertinenza degli obiettivi/risultati della formazione: in primo piano ci sono le competenze, i saper fare degli adulti, in una logica di continuità tra formazione formale e non formale e di integrazione tra bisogni sociali, professionali, personali (Cunti, 2010; Blewit, 2006; Jarvis, 2007). L'essere al mondo degli adulti ha una peculiarità, così come il loro essere in formazione; quest'ultimo necessariamente vede l'adulto protagonista dei processi che si attivano, si sostanzia di contesti di socialità e di confronto con l'altro e prevede l'integrazione tra i saperi di vita degli adulti e quelli formali delle discipline.

In tale direzione, gli attuali modelli di educazione degli adulti rappresentano la risultante degli studi che negli ultimi decenni hanno riguardato la qualità delle esistenze degli adulti e dell'apprendimento che li connota: alcune ricerche nell'ambito delle cosiddette "neuroscienze" (Frauenfelder, 1994; Idem, Santoianni, 1997; Orefice, 2001) ed altre – solo per offrire alcune indicazioni di approfondimento – di orientamento più sociologico ed antropologico-culturale (Smelser, Erikson, 1983; Saraceno, 1984) possono essere richiamate per evidenziare una prospettiva scientifica trasversale alle scienze dell'uomo che pone al centro il "soggetto", ossia l'individuo e i suoi contesti/ambienti di esistenza, prospettiva che sottolinea l'importanza dal punto di vista educativo, dunque, della relazione, dell'essere e dell'entrare in rapporto con quanto ci circonda e di cui siamo parte, dell'interazione costante che i soggetti stabiliscono con gli altri e con le cose, esplicitando, scambiando e condividendo significati, conoscenze, credenze, sentimenti, emozioni.

La graduale trasformazione di quanto viene ritenuto essere "educazione degli adulti" e della sempre più diffusa realtà dell'EDA comporta l'allontanamento sia da una logica di trasmissione delle conoscenze sia da un'impostazione essenzialmente ideologica, incentrata sulla sensibilizzazione sociale e politica.

Con il cambiamento dei modelli di educazione ci si chiede, a questo punto, quali sono le prospettive della valutazione a cui, dagli anni Ottanta in poi, si è iniziato a riferirsi in modo particolare.

L'esigenza di un approccio scientifico di analisi ai contesti educativi degli adulti, soprattutto di tipo formale, è contestuale allo sviluppo di una epistemologia pedagogica che conferisce particolare importanza ai punti di vista dei soggetti (anche ricercatori) che sono i protagonisti dell'esperienza che si intende conoscere e valutare (Alberici, 2001; Idem, 2008; Sabatano, 2007). Negli ultimi decenni, nell'ambito della cornice teorica offerta dal costruttivismo, sono stati proposti modelli educativi che privilegiano metodologie qualitative; la conoscenza che si vuole acquisire in sede di ricerca è dentro il contesto dell'azione che viene svolta, è "diffusa e distribuita" nelle relazioni e tra i soggetti che producono il processo educativo (Wenger, 2006).

Dal punto di vista della valutazione, la ri-definizione del processo educativo, dalla trasmissione-ripetizione delle conoscenze all'interazione tra fattori molteplici di natura soggettiva, relazionale, organizzativa e mass-mediale comporta un cambiamento della sua logica, dei suoi oggetti e dei suoi metodi (Bartezzaghi, Guerci, Vinante, 2010).

Il cambiamento di paradigma della ricerca in ambito valutativo va riferito agli sviluppi della “*Evaluation Research*” (Caro, 1971; Guba, Lincoln, 1988; Parlett, Hamilton, 1976; de Lansheere, 1994) che negli ultimi decenni ha abbracciato i filoni di indagine più avanzati, a carattere cognitivista, ermeneutico ed ecologico-situazionista, a svantaggio di approcci rivolti alla misurazione delle *performance* dei soggetti. La valutazione più che avere funzioni di controllo e di selezione riveste un fondamentale ruolo che si articola su più livelli. Il primo di questi concerne la peculiarità decisionale che attraversa tutto l'agire programmatico e progettuale; si sceglie in merito alle componenti del processo, prestando particolare attenzione alle caratteristiche di coerenza reciproca e di realizzabilità contestuale dei percorsi previsti. Questo primo livello rappresenta uno sviluppo significativo della “programmazione per obiettivi”, di impostazione comportamentista che, dalla verifica-valutazione³ degli obiettivi formativi, amplia il suo raggio d'azione in direzione del “processo” che è sia decisionale, in fase soprattutto di predisposizione dell'intervento formativo, sia osservativo delle performance e dei processi didattici di apprendimento-insegnamento: la valutazione, allora, da selettiva diventa formativa perché la rilevazione di quanto viene agito e di quanto vi consegue è funzionale alla modificazione in corso d'opera del processo didattico, allo scopo di ottimizzare le stesse *performance*, non solo di chi impara ma anche di chi insegna. Accanto alla funzione giudicante, assume, in sintesi, particolare rilievo quella decisionale e di miglioramento sistematico.

Altri filoni di ricerca valutativa abbracciano la prospettiva della decisionalità collocandola in un'ottica sistemico-situazionale. I programmi di formazione sono, nella fattispecie, programmi di ricerca e di sviluppo, ancorati ai territori ed alle loro collettività; in essi, i diversi attori sociali, dai committenti, ai formatori, ai formandi, sono protagonisti di tutto il percorso formativo, che evidentemente si avvale della negoziazione e condivisione. In questo caso, si danno più tipologie di obiettivi formativi, solo parzialmente condivisi, e la valutazione non può che essere plurale ed integrata, interna ed esterna, perché prodotta da coloro che partecipano in maniera diretta ed indiretta alle azioni formative (sponsorizzandole, finanziandole, traendone dei benefici sul piano del cambiamento del territorio).

L'attuale direzione di marcia combina un'attenzione speciale ai soggetti beneficiari dell'azione formativa, alle loro caratteristiche sociali, cognitive, psicologiche, con un ampliamento del *focus* di ricerca non solo all'ambiente formativo, al cui interno si attivano i processi di apprendimento e di inse-

gnamento, ma al territorio, considerato quale luogo nel quale la formazione dovrà “riversare” i suoi effetti positivi in termini di nuove e più salde reti di relazione e di attivazione di ulteriori iniziative di sviluppo culturale e produttivo che significhino una graduale messa a regime ed un’evoluzione dei cambiamenti innescati.

La valutazione realizza, allora, un progressivo approfondimento del suo oggetto, ad includere oltre ai soggetti della formazione anche i processi e soprattutto i contesti. Privilegiare i contesti della formazione vuol dire valorizzare in particolar modo i “luoghi” di vita e di lavoro in cui i vantaggi della formazione si manifestano, generando dinamiche di innovazione dei sistemi, siano essi le famiglie, le aziende, le scuole, altre agenzie formative: se sono i destinatari diretti dell’azione formativa ad essere chiamati in causa entro itinerari di emancipazione personale, questi rappresentano la linfa vitale dei cambiamenti dei sistemi che passano attraverso il rimettere in circolo gli apporti dei soggetti, consentendo così ai cambiamenti di divenire duraturi e soprattutto il generarsi di una spinta costante al miglioramento, secondo i bisogni e i desideri delle persone e dei loro territori.

In tal senso, la formazione è una risorsa da investire per lo sviluppo, e la sua valutazione necessariamente si interroga sulla qualità dell’impatto dei progetti rispetto agli individui, ai sistemi di riferimento, ai territori di appartenenza. Una sintesi efficace è fornita al riguardo da Talmage, quando nell’indicare gli obiettivi dell’*Evaluation Research* seleziona: «il restituire giudizi sul valore di un programma; il coadiuvare i decisori responsabili nelle scelte di sviluppo e il suo servire ad una funzione politica» (Talmage, 1982, 594).

In linea con questa impostazione ampia ed articolata – incentrata sì sul soggetto, ma anche sociale e politica – della valutazione, si sono affermati diversi orientamenti che, pur nella loro specificità (che consiste in un particolare ingrandimento su l’uno o l’altro fattore/dinamica del processo formativo), testimoniano il decisivo cambiamento di rotta che si è cercato di descrivere; possiamo, pertanto, accennare alla “responsive evaluation” (Stake, 1973, 77; Idem, 1988, 49-59) che evidenzia la componente interattiva e partecipativa del processo, per cui la valutazione si presenta come «impresa cooperativa di indagine e di argomentazione orientata al sostegno delle decisioni dei diversi attori sociali» (Margiotta, 1997, 8; Tessaro, 1997, 88). Come è evidente, la dimensione della decisionalità è in primo piano, ed essa viene restituita a tutti i soggetti protagonisti della formazione, di cui si cerca di accogliere e di contemperare i differenti valori ed aspettative.

Un altro approccio è quello denominato da Scriven “*goal free evaluation*” (Scriven, 1967; Idem, 1973); esso pone l'accento sulla necessità di andare oltre scopi ed obiettivi rigidi, determinati dagli estensori dei programmi per evidenziare, invece, quelle mete che emergono nel corso delle attività da parte dei diversi attori sociali; anche in questo caso, è possibile cogliere accanto all'intento provocatorio rispetto a posizioni valutative ritenute tecnicistiche e poco adeguate a consentire un ritorno di informazione veritiero sulle modalità di realizzazione dei progetti formativi, la sottolineatura di una valutazione “interna” ai processi, nel senso non dell'adeguamento (che può divenire costrizione) dell'evoluzione delle effettive dinamiche di formazione all'impianto inizialmente predisposto, bensì di un “ascolto partecipato” che lasci spazio a tutte le componenti in gioco. Ancora, con Santelli Beccegato L., Varisco B.M. e Tessaro F. possiamo selezionare, tra gli altri, gli approcci centrati sulle “transazioni” e sul “funzionamento organizzativo” (Santelli Beccegato, Varisco, 2000, 163; Tessaro, 1997, 83). Nel primo caso, in coerenza con un orientamento di matrice ermeneutica vengono valorizzati i punti di vista degli attori sociali e le dinamiche relazionali e trasformative che li attraversano nell'ambito della circolarità comunicativa attivata. Una attenzione particolare viene prestata al “clima” della formazione, a quanto ciascun soggetto vi apporta, in termini non solo di conoscenze, ma anche di aspettative, di motivazioni, di emozioni, selezionandone elementi di forza, ma soprattutto squilibri e disfunzioni ed elementi di conflittualità.

Un affondo in quest'ultima direzione viene realizzato dagli ultimi orientamenti che spostano la priorità valutativa sulle caratteristiche di funzionamento ed evolutive dei sistemi organizzativi, ritenendo che la gestione delle trame di connessione funzionale che interrelano persone, competenze, compiti e attività siano fondamentali ai fini della riuscita dei progetti di formazione (Santelli Beccegato, Varisco, 2000, 168; Tessaro, 1997, 97). In particolare, questo modello si attanaglia ai sistemi aziendali e scolastici in cui le progettualità e gli interventi formativi possono indurre una riorganizzazione sistemica in direzione del promuovere, alimentare e gestire processi di innovazione; questi ultimi rappresentano, peraltro, il dato di “messa a regime” dei sistemi, nel senso che il portato di cambiamento dei progetti di formazione diventa parte integrante dei sistemi, che grazie ad essi possono ri-definire o addirittura ri-formare in senso migliorativo la loro struttura, soprattutto organizzativa.

Alcune tra le principali istanze di rinnovamento teorico e metodologico

dell'EDA che si sono evidenziate dagli anni Settanta in poi hanno trovato espressione in una parte avanzata della riflessione e dell'azione pedagogica del nostro Paese imperniata sugli adulti, ossia la cosiddetta ricerca partecipativa (Orefice, 2006a, 2006b; Nigris, 1998, 164-203; Becchi, Vertecchi, 1985; de Landsheere, 1994) che rappresenta un ambito di realizzazioni in cui coesistono metodologie di natura qualitativa e approcci valutativi atti a ricomprendere le diverse componenti dei processi educativi in età adulta, incluse quelle che attengono strettamente ai legami tra educazione e sviluppo dei territori.

Importanza primaria assume lo spostamento di attenzione dal punto di vista dei ricercatori a quello delle persone in formazione che in questo tipo di metodologia vengono accompagnate lungo un processo di indagine a partire dall'individuazione di problemi che si pongono all'interno del loro raggio d'azione, fino alla verifica dell'ipotesi di soluzione degli stessi. Sul piano valutativo interessano non solo le conoscenze acquisite ma anche i processi di indagine compiuti dai soggetti, il loro appropriarsi di una metodologia di ricerca (Dewey, 1961, Idem, 1974, Idem, 1992); in tal senso, si attribuisce priorità alla negoziazione e condivisione degli obiettivi dell'azione formativa, in presenza di orientamenti diversificati che chiaramente esprimono, nei contesti di formazione, un quadro motivazionale composito. Il punto di vista empirico, legato all'esperienza, interagisce, infatti, con quello scientifico creando un andirivieni proficuo che, per un verso, consente ai soggetti in formazione di integrare le loro conoscenze con quelle offerte dalle ricerche disciplinari e di confrontarsi con i principi, le modalità ed i vantaggi che i punti di vista scientifici presentano nell'indagare la realtà e, per l'altro, offre ai ricercatori un terreno di verifica della pertinenza ed utilità sociale dei loro punti di vista al cospetto dei contesti di realtà che i saperi formali dovrebbero poter interpretare e contribuire a migliorare.

La logica che sostiene gli impianti valutativi è caratterizzata dalla pluralità ed integrazione degli apporti, chiamando in causa tutti i protagonisti del progetto formativo a garanzia dell'ampiezza dell'azione valutante e delle possibilità che essa restituisca un'informazione ricca realmente migliorativa dei processi e dei risultati. L'apertura al territorio ed alle sue istituzioni economiche, politiche, sociali costituisce, infine, una componente essenziale della ricerca, la cui valutazione, pertanto, non si riferisce solo ai cambiamenti dei comportamenti soggettivi ma, in particolar modo, ai fenomeni di trasformazione del tessuto territoriale nelle sue differenti espressioni.

Presentazione dell'Autrice: Professore straordinario di "Pedagogia generale e sociale" presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Tra i suoi interessi di ricerca, l'educazione degli adulti, l'orientamento formativo, l'educazione alla coreportività e la formazione degli educatori attraverso metodologie critico-riflessive.

Note

¹ Riferendosi alla scuola popolare, così scrive P. Orefice: «Il modello pedagogico e didattico rimase scuolacentrico [...] Il mondo degli adulti, e degli adulti delle scuole marginali, restava al di fuori delle competenze professionali del maestro [...] L'adulto emarginato non veniva preso in considerazione come portatore di saperi autonomi: l'intervento [...] ben poco incideva sui modelli cognitivi e più generalmente apprenditivi dei soggetti e, quindi, sull'emarginazione culturale e sociale che restava invariata alla fine del corso. La scuola popolare essa stessa, estraniandosi dalle dinamiche di attivazione dello sviluppo locale, rafforzava l'immobilismo culturale degli ambienti in cui opera» (Orefice, 1991, 22-23).

² La concezione critica molto diffusa in quegli anni è ben sintetizzata da Santelli Beccegato e Varisco: «Non si può non ricordare come, negli anni Sessanta, la valutazione sia stata additata come momento tipico di una impostazione selettiva, autoritaria e di una scuola condizionata dai modelli di una società gerarchizzata» (Santelli Beccegato, Varisco, 2000, 11).

³ Intendiamo per verifica l'operazione di confronto tra un obiettivo come aspettativa ed un obiettivo come risultato conseguito e per valutazione la conseguente espressione di un giudizio qualitativo e quantitativo.

Bibliografia

- ALBERICI, A. (2001), *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, Milano, Guerini.
- (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, FrancoAngeli.
- ALOIA, V., GAUDIELLO, V. (a cura di) (1980), *Educazione: dove?*, Napoli, Ferraro.
- BALDUZZI, G., TELMON, V. (1980), *Scuola ed extrascuola*, Napoli, Ferraro.
- BARTEZZAGHI, E., GUERCI, M., VINANTE, M. (2010), *La valutazione stakeholder-based della formazione continua. Modelli, processi, strumenti*, Milano, FrancoAngeli.
- BECCI, E., VERTECCHI, B. (1985), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- BLEWITT, J. (2006), *The ecology of learning: sustainability, lifelong learning and everyday life*, London, Sterling VA, Earthscan.
- CARO, F.G. (1971), *Readings in Evaluation research*, New York, Russell Sage Foundation.

- CUNTI, A. (1998), «Un modo di essere educatore. Intervista inedita a Danilo Dolci», in B. Schettini (a cura di), *L'educatore di strada. Teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*, Lecce, Pensa Multimedia, 269-279.
- (2003), *La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo*, Napoli, Liguori.
- (2010), «Il ruolo del non formale tra formazione, cultura e lavoro. Un'indagine in progress nella Regione Campania. Lo sfondo teorico», in G.L. De Luca Picione (a cura di), *La governance del lifelong learning nelle istituzioni campane: gli attori sociali e le azioni di sistema*, Roma, Carocci.
- DE LANDSHEERE, G. (1994), *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Roma, Armando.
- DEWEY, J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia.
- (1974), *Logica, teoria dell'indagine*, tr. it., 2 voll., Torino, Einaudi.
- (1992), *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, la Nuova Italia.
- FEDERIGHI, P., ABREU C., NUSSL von Rein E. (eds.) (2007), *Learning among Regional Governments: quality of policy learning and policy transfer in regional lifelong learning policies*, Bielefeld, W. Bertelsmann.
- FEDERIGHI, P. (et al.) (2010), *Policies for regional cooperation in the field of lifelong learning: building a broad strategy for the next european planning period*, Firenze, Firenze University Press.
- FRAUENFELDER, E. (1994), *Pedagogia e biologia. Una difficile alleanza*, Napoli, Liguori.
- FRAUENFELDER, E., SANTOIANNI, F. (1997), *Nuove frontiere della ricerca pedagogica. Tra bioscienze e cibernetica*, Napoli, ESI.
- GATTICO, E., MANTOVANI, S. (1998) (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
- GUBA, E.G., LINCOLN, Y. (1988), «Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies?», in D.M. Fetterman (ed.), *Qualitative Approches to Evaluation in Education: The Silent Scientific Revolution*, New York, Praeger.
- JARVIS, P. (2007), *Globalisation, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*, London-New York, Routledge.
- MANTOVANI, S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
- MARGIOTTA, U. (1997), «Prefazione», in F. Tessaro, *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando, 8.
- NIGRIS, E. (1988), «Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione», in E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 164-203.
- ORECCHIA, M. (1974), *Sei anni di controscuola*, Milano, Sapere Ed.
- OREFICE, P. (1975), *La comunità educativa: teoria e prassi*, Napoli, Ferraro.
- (1988), *Gli anni della repubblica. Cultura e formazione in Italia. Materiali di ricerca*, Napoli, Ferraro.
- (1991), *Il lavoro intellettuale in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

- (2001), *I domini conoscitivi. Origini, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Roma, Carocci.
- (2006 a), *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Vol. I, Napoli, Liguori.
- (2006 b), *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*, Vol. II, Napoli, Liguori.
- PARLETT, M., HAMILTON, D. (1976), «Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programs», in G.V. Glass (ed.), *Evaluation studies review annual*, Vol. I, Beverly Hills Ca, Sage.
- SABATANO, F. (2003), «L'educazione degli adulti nei documenti e nella normativa degli anni Novanta. Istruzione e apprendimento per tutto il corso della vita», in A. Cunti, *La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo*, Napoli, Liguori, 91-123.
- (a cura di) (2007), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo. Modelli pedagogici e strategie di intervento*, Napoli, Liguori.
- SANTELLI BECCEGATO, L., VARISCO, B.M. (2000), *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Milano, Guerini.
- SARACENO, C. (1984), «Per un'analisi della condizione di adulto», in *Rassegna Italiana di Sociologia*, XXV, 4.
- SARRACINO, V. (1977), *Il distretto scolastico: linee teoriche, strutturali e metodologiche*, Napoli, Ferraro.
- SCRIVEN, M. (1967), «The Methodology of Evaluation», in R.W. Tyler, R. Gagnè, M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally.
- (1973), «Goal free evaluation», in E.R. House (ed.), *School evaluation: the politics and process*, Berkeley Ca, Mc Cutchan.
- SMELSER, N., ERIKSON, E. (a cura di) (1983), *Amore e lavoro*, Milano, Rizzoli.
- STAKE, R.E. (1973), «Program Evaluation Particularity Responsive Evaluation», in G.F. Madaus, M.S. Scriven, D.L. Stufflebeam (eds.), *Evaluation Models, Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston (MA), Kluwer-Nijhoff Publishing, 77.
- (1988), «La valutazione "responsive"», in M.L. Giovannini (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Bologna, Cappelli, 49-59.
- TALMAGE, H. (1982), «Evaluation of programs», in H.E. Mitzel (ed.), *Encyclopedia of educational Research*, New York, the Free Press, 594.
- TESSARO, F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando.
- WENGER, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina.

Lessico pedagogico

I giovani

ROSITA DELUIGI

Strutturare una riflessione sui giovani e sul significato che questo termine assume nella prospettiva pedagogica significa, innanzitutto, osservare alcune caratteristiche non trascurabili fra cui: l'utilizzo del vocabolo al plurale e la difficoltà di stabilire una fascia d'età così precisa e circostanziata a seconda del contesto di riferimento.

In primo luogo, dunque, "i giovani" al plurale, richiamano immediatamente e necessariamente l'eterogeneità e la precarietà di una definizione che può solo tracciare i confini provvisori di un momento esistenziale del continuo divenire. Inoltre, si mette in luce la possibilità di scorgere all'interno dell'insieme giovani le molteplici storie di vita, le esperienze e le traiettorie di crescita che ciascun soggetto sviluppa, sperimenta, traccia. In secondo luogo, sottolineiamo la stretta relazione che intercorre fra la definizione di giovane e il contesto di vita in cui le persone si collocano; quest'ultimo è in grado di restituire valore e, allo stesso tempo, di condizionare aspettative, speranze e sogni che, troppo spesso, tendiamo a generalizzare sotto categorie pre-stabilite ma non relativizzate agli ambienti sociali e culturali di riferimento. Questo è un elemento da tenere sempre più in considerazione e da valorizzare nell'era della globalizzazione e del pensiero complesso e problematizzante, in una prospettiva che si alimenti di dialogo interculturale.

Gettiamo le fondamenta del significato del termine a partire dalla definizione del vocabolario della lingua italiana in cui il giovane è colui: «che si trova nell'età della giovinezza [...] Spesso col valore di adulto ma non ancora maturo e tanto meno vecchio [...] Con valore relativo di minore o maggiore età» (Devoto, Oli, 1979, 498). Dal punto di vista pedagogico, inoltre, descriviamo la giovinezza come «momento cruciale per l'acquisizione della responsabilità e dell'indipendenza» (Bertolini, 1996, 228). A partire da quanto detto precedentemente, è necessario articolare un'analisi che osservi e descriva la condizione giovanile nella sua molteplicità di espressione, per evitare di sistematizzare il processo di crescita continua dell'uomo in singole fasi strutturate e separate.

Fra adolescenza e adultità, i giovani si trovano a effettuare un percorso di continua ricerca identitaria per potersi collocare, riconoscere ed essere riconosciuti dalle strutture sociali di appartenenza. Queste ultime, sono chiamate a valorizzare la componente giovanile, integrando i processi di crescita personale con i processi di sviluppo sociale. Se ciò non avviene, il rischio è duplice: da una parte si possono intrappolare i giova-

ni restringendo tale età e richiedendo adulti responsabili prima del tempo, dall'altra, dilatando il periodo di crescita e di maturazione giovanile, generando fenomeni di adolescenza prolungata.

Di quali giovani parliamo, allora? Quali bisogni e prospettive emergenti possiamo rilevare, alla luce di una lettura pedagogica che, senza dubbio, ci conduce ad esplorarne la multiprospettività? I giovani e il lavoro, i giovani e l'indipendenza, i giovani e le relazioni personali, i giovani fra limite e possibile, le passioni dei giovani e i punti di riferimento. Questi sono alcuni termini che compongono l'identità giovanile e che hanno fatto da sfondo al numero monografico della rivista, in stretta connessione con i fenomeni attuali, con le evoluzioni e con i cambiamenti in corso.

A tal proposito, come non ricordare i giovani rivoluzionari in relazione alle rivolte civili nel Nord Africa? Hanno riportato all'attenzione dell'opinione pubblica il bisogno di democrazia, del suo esercizio e di spirito critico per sollevare e risollevare un'identità comunitaria che richiede impegno e consapevolezza e che riverbera la sua luce egualitaria sui singoli. La dimensione della progettualità e della speranza nel futuro possono essere sostenute solo investendo sulla formazione di persone *empowered*, che, come direbbe Freire, hanno avviato un processo di *coscientizzazione* (Freire, 2011) e che, necessariamente, devono proseguire la strada della riflessività e della costruzione di esperienze comuni e che accomunino, non solo i giovani, ma la dimensione sociale tutta.

Il richiamo alle radici non può che mettere in luce un'ulteriore realtà molto manifesta nel nostro paese: le cosiddette 2G, i bambini, i ragazzi e i giovani delle seconde generazioni, in bilico fra appartenenze e riferimenti culturali multipli e realtà sociali non sempre accoglienti ed ospitali che troppo spesso offrono ancora un'integrazione subalterna (Ambrosini, 2004, 11). Il rischio di disorientamento e di frammentazione è molto elevato ed è urgente e necessario avviare percorsi di reale integrazione, ove vi siano movimenti di riconoscimento, rispetto e reciprocità da entrambe le parti: i Paesi ospitanti e i giovani migranti. Come realizzare questo processo davvero inclusivo a fronte di un lavoro sociale sempre più svolto nell'emergenza e nella sussistenza?

C'è, inoltre, la dimensione dei giovani dis-occupati che occupano spazi, che manifestano, che scommettono, che si aprono alle sfide della costruzione di nuove società per non rimanere a specchiarsi e a non riconoscersi negli strati superficiali della realtà. Sono giovani che non accettano di compiere solo un transito nella società ma che chiedono di abitarla in modo permanente fra le disconnessioni e le contraddizioni che essa propone. La dis-occupazione non significa necessariamente dis-investimento e, dunque esclusione sociale, conseguente marginalizzazione e generazione di derive sociali ma, affinché ciò non avvenga, è necessario promuovere legami umani e sviluppare garanzie sociali, al fine di creare ambienti di vita sostenibili e abitabili.

Gli aspetti relativi ai giovani finora trattati, consentono di osservare una giovinezza in continua evoluzione e trasformazione e di allargare gli orizzonti di una riflessione socio-educativa per tratteggiare, seppur in maniera non esaustiva, gli interrogativi e

i problemi di fondo che concernono la situazione giovanile nella società occidentale attuale. Società che richiede di essere continuamente connessi, flessibili, pronti a rischiare e a innovare a fronte di scarse garanzie e di una precarietà che sollecita un continuo ricollocamento e, dunque, la capacità di apprendere e di riqualificare le proprie competenze nel tempo. Se l'intenzionalità e la progettualità caratterizzano ogni persona (Milani, 2000) è necessario che esse trovino spazi di attuazione e orizzonti di riflessione; in caso contrario, si consumeranno prospettive del "qui ed ora" a discapito di un continuo divenire che caratterizza l'essere umano nella sua identità complessa ed integrale.

I giovani, spesso raggruppati in costellazioni di significato, di tendenze e di appartenenze, emergono nella dimensione del gruppo che viene ad assumere, di volta in volta, valenze più o meno positive, nel tratteggiarne un'immagine. Il gruppo, allora, diventa il luogo della condivisione, della crescita, del riconoscimento, della sperimentazione del proprio sé; il rischio è che si generino delle chiusure e si costituiscano gruppi esclusivi ed escludenti non in grado di comunicare con la dimensione comunitaria più allargata e facili prede di stereotipi e generalizzazioni. Differenti sono le modalità e gli obiettivi con cui i giovani condividono uno spazio comune e forte di legame come può essere quello di un gruppo primario in cui le relazioni dirette mettono alla prova e richiedono autenticità. La dimensione socializzata del noi potrebbe essere quella da cui ripartire per rilanciare un sano protagonismo che conduca alla partecipazione democratica e responsabile nell'interesse di tutti. Perché questo accada è necessario rintracciare i profili più emergenti e manifesti dei giovani, per smontarne il carattere stereotipato e per conoscere in profondità il fenomeno e, soprattutto, le persone che lo costituiscono.

La dimensione dell'individualismo è sempre in agguato e occorre sviluppare strategie volte a favorire scambi, intrecci, confronti con l'alterità dove l'io e il tu si possano reciprocamente sperimentare. La condivisione che crea legame può essere rafforzata da orizzonti perseguibili con fatica ed impegno, da obiettivi comuni su cui lavorare e condividere le proprie capacità e competenze, da tempi e spazi dedicati alla realizzazione del sé e del noi. I giovani possiedono energie fisiche e mentali che non vanno ridotte ad un semplice usufrutto del singolo in una prospettiva di necessità e di sopravvivenza ma, piuttosto, è bene valorizzare le risorse all'interno di itinerari di costruzione del bene e del ben-essere comune, affinché si risvegli la coscienza sociale e si traccino linee di coesione, di partecipazione e di responsabilizzazione, orientate alla possibilità di vivere in pienezza.

Dal punto di vista pedagogico, possiamo tracciare alcune piste percorribili per far fronte ai bisogni, alle incertezze, alla criticità che i giovani più o meno silenziosamente pongono al mondo adulto. In prima battuta, vorremmo riportare l'attenzione sulla necessità di avvicinarsi al mondo giovanile con sguardo attento e ascolto attivo, per cogliere le innumerevoli risorse che ogni soggetto porta con sé. Ciò richiede di attivare un processo educativo che sappia ri-flettere, ri-conoscere e approfondire: ri-flettere

non solo *sulla* realtà ma, piuttosto, *nella* realtà come momento di esperienza condivisa e di apprendimento relazionale; ri-conoscere le identità dei giovani e i contributi che possono dare alla costruzione di luoghi e di tempi relazionali e sociali; approfondire la ricerca teorico-empirica in relazione alle tematiche relative alla giovinezza, alla sua manifestazione e alla sua evoluzione. In questo modo, sarà possibile ri-scoprire la persona e il valore che essa custodisce in sé, portatrice di un'identità che amplifica il proprio punto di vista collocandosi nel sociale con una presenza attiva fra soggettività e intersoggettività (Ricoeur, 1993).

Numerosi sono gli orientamenti che si possono intraprendere per valorizzare i giovani, a partire, come detto, dalla persona e dalle sue relazioni come fonte vitale nella costruzione della trama di un tessuto sociale consistente e resistente. Abbiamo individuato alcune direzioni percorribili in tale prospettiva e, di seguito, le illustriamo brevemente.

La prima via riguarda il valore della cittadinanza attiva e l'investimento su tale questione, non solo dal punto di vista giuridico, per valorizzarne i tratti vitali: partecipazione e democrazia, identità e riconoscimento, risorse e reciprocità. Percorrere tale indirizzo significa costruire con i giovani e per i giovani i significati e i ruoli dell'essere e del divenire cittadini, nel contesto in cui si vive, in una prospettiva comunitaria e di sviluppo locale.

La seconda via pone l'accento sulla formazione continua, obiettivo strategico posto anche in luce dalla Strategia 2020, come proseguo della Strategia di Lisbona, per costruire realizzazione personale e coesione sociale. Gli elementi da tenere in considerazione sono senza dubbio la capacità di vivere in società complesse e fluide e la possibilità di costruirsi un'identità in dialogo con l'alterità, capace di affrontare i cambiamenti e allo stesso tempo di riconoscersi.

Il terzo percorso da valorizzare e da intraprendere con i giovani è quello relativo alla costruzione di modelli di interazione dialogici e partecipanti, ove vi sia la possibilità di sperimentarsi nella reciprocità e nel perseguimento di obiettivi comuni e condivisi. Un lavoro sociale, questo, che richiama allo sviluppo di comunità e alla metodologia di rete che, sempre di più, possa contribuire a costruire *ambienti vissuti, viventi e vivibili*.

Un ultimo indirizzo riguarda le relazioni con gli adulti e i modelli di riferimento che, troppo spesso, sono fragili e mutevoli, incoerenti e privi di spessore. Il dialogo fra generazioni va alimentato, sostenuto, arricchito da momenti di scambio, di confronto e di conflitto in modo che le identità possano manifestarsi e formarsi reciprocamente. Guardiamo ai giovani con speranza ma gli adulti, nei loro occhi, come appaiono?

I giovani di oggi saranno gli adulti di domani ed è innanzitutto nell'oggi che siamo chiamati a costruire il domani, progettualmente e intenzionalmente, costruendo percorsi esperienziali significativi e promuovendo la riflessività come leva di apprendimento continuo. In tal senso, è utile interrogarsi sulle politiche giovanili, sulle progettazioni locali più o meno partecipate, sulle tensioni e pro-tensioni verso il futuro fra paure, illusioni e speranze.

Bibliografia

- ALEANDRI, G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Roma, Armando.
- AMBROSINI, M., MOLINA, S. (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- BERTOLINI, P. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli.
- CHICCI, F. (2001), *Derive sociali: precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*, Milano, FrancoAngeli.
- DEVOTO, G., OLI, G. (1979), *Vocabolario della lingua italiana*, Milano, Le Monnier.
- FREIRE, P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.
- LA ROSA, M., KIESELBACH, T. (1999), *Disoccupazione giovanile ed esclusione sociale: un approccio interpretativo e primi elementi di analisi*, Milano, FrancoAngeli.
- LAVE, J., WENGER, E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson.
- MACCHIETTI, S.S. (1998), *Appunti per una pedagogia della persona*, Roma, Bulzoni.
- MILANI, L. (2000), *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Brescia, La Scuola.
- RICOEUR, P. (1993), *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book.
- (1997), *La persona*, Brescia, Morcelliana.
- SCHÖN, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo.
- SOSPIRO, G. (2010), *Tracce di G2*, Milano, FrancoAngeli.
- ZAGREBELSKY, G., MAURO, E. (2011), *La felicità della democrazia. Un dialogo*, Milano, Laterza.

Approfondimento bibliografico

I giovani

a cura di ROSITA DELUIGI

Una bibliografia ragionata sui giovani richiede di ampliare la riflessione su questa tematica, che racchiude in sé molteplici questioni prese in esame nelle pagine precedenti della rivista, e che riconducono alla necessità di offrire un ulteriore contributo, seppur non esaustivo, a proposito delle indagini, delle problematiche e delle riflessioni aperte. Ci sembra opportuno, dunque, prendere in considerazione diversi approcci che possono contribuire a delineare un profilo dei giovani nel momento attuale; ciò richiede di partire dall'intreccio fra teoria e prassi per porre in evidenza le ricerche, le ipotesi e le metodologie messe in campo per studiare e generare modelli di riferimento in merito.

In primis facciamo riferimento ai rapporti IARD, istituto di ricerca che dal 1983 ha pubblicato periodicamente un rapporto sui giovani, occupandosi di svariate tematiche a partire da C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *Giovani verso il duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, 1997 in cui viene delineato un quadro significativo dei giovani attraversando il contesto sociale e prendendo in analisi in particolar modo la scuola, il lavoro, la politica, gli orientamenti di valore, mettendo in luce elementi di analisi riguardanti anche la devianza, i comportamenti di consumo, le prospettive future e le responsabilità. Successivamente, a cura degli stessi autori esce *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, 2002 che, pur mantenendo le tematiche prese in analisi nel precedente, avvia un'ulteriore riflessione su: la differenza di genere e i ruoli, la vita di coppia, la relazione con le nuove tecnologie, i consumi musicali, le opinioni a riguardo della pena di morte e la dimensione della propria immagine. Il rapporto fa riferimento ad interviste realizzate su un campione di 3000 giovani di età compresa fra i 15 e i 34 anni, per poter cogliere meglio la transizione dalla fase giovanile all'età adulta. L'analisi prosegue in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo, *Rapporto Giovani. Sesto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, 2007 dove emergono alcune linee di lettura della definizione del proprio sé sociale e personale quali: lo stadio di transizione dalla giovinezza all'adulthood, la collocazione sociale di partenza e le conseguenti disuguaglianze e le possibilità di accesso alle risorse come elemento su cui costruire il proprio avvenire. Parallelamente esce A. Bazzanella, D. Deluca, R. Grassi, *Valori e fiducia tra i giovani italiani*, Milano, Istituto IARD, 2007 in cui vengono messi in luce i risultati di un'indagine svolta con la collaborazione di 8000 giovani

residenti in Italia a proposito dell'orientamento valoriale e dell'idea di fiducia, in vista di una maggiore comprensione dell'atteggiamento dei giovani in relazione alla fiducia interpersonale e ai modelli attuali, per individuare potenziali testimoni di riferimento per i giovani stessi.

Sulla descrizione della condizione giovanile vi sono numerosi testi che ne restituiscono un'immagine complessa e, allo stesso tempo, focalizzano la propria attenzione su aspetti specifici. Segnaliamo a cura di E. Cioni, P. Tronu, *Giovani tra locale e globale*, Milano, FrancoAngeli, 2007, un volume che si interroga sull'essere giovani all'interno della società contemporanea e dei processi di globalizzazione che vengono esplorati grazie a oltre cento narrative biografiche, attraverso le quali, nella prima parte del volume, è possibile osservare i giovani e le società locali fra identità e valori, relazioni familiari e classi sociali, aspetti di continuità e mutamenti quotidiani, individualizzazione e disuguaglianza, trasmissione intergenerazionale. La seconda parte del testo si focalizza maggiormente sulla ricerca realizzata a Pistoia, nell'intento di offrire uno spaccato della realtà giovanile locale e di supportare le linee di politica e di gestione sociale affinché siano sempre più adeguate ai bisogni rilevati in loco. Ecco allora che vengono prese in esame tematiche quali: la scuola e il lavoro alla ricerca di un continuo equilibrio, la scoperta dell'immagine di sé, la sperimentazione della propria fisicità e l'utilizzo di sostanze, la continua costruzione di identità fra soggettività, partecipazione e cittadinanza, fino a prendere in analisi i luoghi del quotidiano locale-globale (il paese, la città e il mondo) fra sentimenti di appartenenza, confini e dimensione dello straniero tra identità e valori. Anche il volume a cura di C. Carabetta, *Giovani, cultura e famiglia*, Milano, FrancoAngeli, 2010, a partire dall'analisi del transito fra modernismo e postmodernismo, mette in evidenza la frattura dei sistemi di valore e la svalutazione di vincoli duraturi che consente al relativismo di diffondersi e di ricondurre tutto alla soddisfazione dei propri bisogni individuali e non più in quanto soggetti di una comunità. La dimensione etica legata alle norme e ai doveri viene, dunque, tralasciata e si assiste ad una "defamiliarizzazione" e al mutamento delle dinamiche familiari da cui derivano forme di legame non volte all'impegno e alla durata nel tempo. Nella seconda parte del volume vengono presentate le relazioni degli interventi al Convegno di Studi che ha dato il titolo all'opera in cui ci si concentra sui possibili percorsi di vita intrapresi dai giovani nella società postmoderna, sui nessi problematici e sulla pluralità di modelli relazionali-familiari messi in atto in un contesto d'incertezza. In relazione a quest'ultima tematica possiamo notare che nel volume di U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007, l'autore mette in luce come l'essere senza scopo, senza risposte e senza valori, generi disagio. Un disagio che non è solo più esistenziale ma diventa culturale e necessita percorsi di insegnamento dell'arte di vivere, perché si torni ad essere in grado di riconoscere le proprie capacità, risorse e competenze per poterle esplicitare ed esercitare nel sociale. Il malessere cancella le prospettive e le domande che le possono generare, rendendo le passioni inutili, in quanto non si vedono prospettive e non si attuano le aspettative: riprendere ad

interrogarsi sulla propria possibilità di riuscita risveglia i significati dell'esperienza, rintracciando nel futuro le promesse e non solo le minacce. I giovani da soli non possono farcela, ecco perché ci facciamo sollecitare dal libro di E. Ambrosini, A. Rosina, *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*, Venezia, Marsilio, 2009 in cui in modo critico viene contrapposta la speranza riposta nei giovani come fonte di cambiamento e innovazione per la società e la mancanza di spinta al rinnovamento dettato dalle generazioni passate che non investono del tutto su un futuro co-costruito e che, quindi, arrestano le prospettive di crescita personale, relazionale e sociale. Gli autori si interrogano sulla possibilità di riscoprire i giovani, valorizzandoli, mettendosi in ascolto dei loro contributi per non correre il rischio di compiere un salto di generazione fra precarietà e non partecipazione. Si parla di trentenni senza futuro, in dubbio fra prospettive e aspettative che sempre di più vengono ridotte dal debito pubblico, dalla crisi e dagli "intramontabili", coloro che costruiscono per la propria generazione e non per quella successiva che si trova a far fronte ad un immobilismo che non consente neanche il conflitto. Allora i giovani sono solo un'età simbolica o hanno davvero possibilità di pensiero e di azione influente? Rispondiamo a questo quesito con A. Cavalli, *La generazione immobile*, Bologna, il Mulino, 2007, in cui l'autore traccia un'immagine complessa della condizione giovanile in Italia dove i giovani non appaiono come protagonisti, in seguito alla rinuncia educativa da parte di molti adulti significativi, in particolare scuola e famiglia, che non fungono più da modelli a cui tendere per creare prospettive di futuro sostenibili. Ciò determina l'indebolimento della capacità di assumere un ruolo sociale autonomo e partecipativo e la perdita del dialogo intergenerazionale non solo in prospettiva di memoria ma in virtù del passaggio alla vita adulta anche attraverso il confronto e il conflitto. L'immobilismo, allora, ci inchioda al presente come unico istante vivibile e da vivere, con un passato che porta il suo fardello e un futuro che non si osa più sperare.

Il quadro finora steso non consente ampi spazi di ottimismo ma è necessario continuare a promuovere cittadinanza attiva, sostenendo partecipazione democratica nella costruzione di un sé e di un noi autonomi, liberi e responsabili e che sappiano costruire rinnovate prospettive di bene comune e di socialità. Non sono poche le azioni poste in essere in questi ultimi anni e, di seguito, ne mettiamo in luce alcune che credono ancora e di nuovo nei giovani, protagonisti del proprio esistere e generatori sociali e societari. A questo proposito, appare ancor più evidente e ineludibile il collegamento con la prassi del vivere quotidiano dove prendono vita i cambiamenti che chiamano in causa i giovani e non solo. Due ricerche sociologiche mettono in luce la relazione fra la dimensione giovanile e la partecipazione; in particolare: A. Pozzobon, A. Baccichetto, S. Gheller (a cura di), *Giovani e partecipazione. Il progetto Area Montebellunese: processi di empowerment della comunità locale*, Milano, FrancoAngeli, 2005 e M. Colombo (a cura di), *Cittadini nel welfare locale. Una ricerca su famiglie, giovani e servizi per i minori*, Milano, FrancoAngeli, 2008. Nel primo volume vengono illustrati i significati emersi, le esperienze realizzate, le metodologie utilizzate, gli strumenti sperimentati e

gli aspetti legislativi in vigore riguardanti la partecipazione attiva dei giovani alla vita della comunità locale. Ad essi vengono relazionate le politiche di cittadinanza attiva, la dimensione della democrazia partecipativa e l'attuazione di esperienze fra partecipazione e soggettività, dove l'accento è posto sulla qualità della partecipazione stessa e sui processi identitari che si innescano in questo cammino che vede coinvolto, l'io e il noi. Ci si interroga su quali politiche attivare per il cambiamento anche grazie alla presentazione di esperienze e di progetti dove la ricerca-azione diventa ricerca partecipata e getta le fondamenta per costruire sviluppo fra responsabilità e speranza progettuale. Nel secondo testo, si profila il welfare locale come luogo di attuazione delle strategie di politica sociale e come comunità-ambiente di vita e agenzia educativa nei confronti dei giovani. Occorre, allora, dare vita a connessioni significative sul territorio, costruendo reti di sostegno e di accompagnamento che sappiano mobilitare una partecipazione co-costituita, valorizzando l'ambiente sociale come luogo su cui investire e a cui offrire il proprio contributo. A partire dal modello dei servizi interconnessi (famiglia, giovani e minori), è possibile sostenere i giovani fra i bisogni e la necessità-desiderio di partecipazione, dove i valori della comunità e dell'appartenenza promuovono una valorizzazione delle risorse di ciascun soggetto. In tale prospettiva, la programmazione locale presta attenzione ai giovani e non li rende invisibili, chiamando in causa il riscontro del mondo adulto e la progettualità personale e comune. Una delle possibili direzioni da intraprendere è indicata nel volume di S. Premoli (a cura di), *Verso l'autonomia. Percorsi di sostegno all'integrazione sociale dei giovani*, Milano, FrancoAngeli, 2009, in cui la difficile transizione dall'età giovanile al mondo adulto viene ricondotta a faticosi percorsi di crescita adolescenziale e a strutture familiari che non hanno supportato in modo adeguato lo sviluppo continuo di bambini e ragazzi. Questi ultimi diventano fragili e necessitano di accompagnamento nella crescita personale e sociale per raggiungere l'autonomia, il riconoscimento e l'esercizio della cittadinanza. La proposta di esperienze realizzate sul territorio si affianca alla rielaborazione delle stesse per saper pensare e ripensare l'autonomia, agire le relazioni all'interno della dimensione esperienziale e proporre buone prassi da promuovere, mettendo in luce i processi di sviluppo e di crescita attivati. Possiamo parlare di inclusione e di partecipazione giovanile anche avvalendoci della prospettiva di L. Regogliosi, P. Misesti, A. Terzi (a cura di), *Giovani possibili. Adolescenti e nuovo welfare di comunità*, Molfetta (BA), La Meridiana, 2006, un testo teorico-operativo, risultato di un lavoro di ricerca realizzato grazie alla collaborazione di diverse cooperative e che vede gli autori in dialogo con professionisti educativi, operanti nel settore giovanile sul territorio nazionale. Il volume parte dalla sfida di un necessario rinnovamento innovativo e radicale delle politiche sociali affinché vi sia uno spazio di costruzione di un nuovo welfare comunitario, restituendo ai giovani il ruolo di attori sociali e non solo definendoli con le differenti etichette di disagio che spesso li contraddistinguono. La ricerca di buone prassi diventa nuovamente fondamentale per fare affiorare le difficoltà, le sfide e le scommesse che la cooperazione sociale in rete con istituzioni e agenzie socio-educative del territorio possono incon-

trare, tendendo all'innovazione grazie alla spinta della creatività e dell'immaginazione socio-educativa, a dimostrazione che qualche passo è stato fatto e ancora molti se ne possono fare con buona speranza di successo. I progetti su cui si articolano le riflessioni sono: i centri di aggregazione come luoghi di crescita, le attività di educativa di strada come spazi di confine, i servizi di consulenza e di orientamento dove l'ascolto è in primo piano, le azioni di protagonismo giovanile e di sviluppo di comunità, in stretta connessione con le politiche giovanili. A proposito di queste realtà si articola un approfondimento su tre livelli: una prima presentazione e descrizione della situazione, la determinazione delle domande aperte e delle sfide da accogliere, le esperienze realizzate. Lo stile adottato consente di sviluppare riflessività a partire dalla prassi e di confrontarsi con strumenti e strategie di azione presentati nel manuale che si conclude con una sezione dedicata alle prospettive possibili delle politiche giovanili.

Abbiamo accennato al rischio di etichettare i giovani in relazione al disagio, alle difficoltà e alle problematiche che possono contraddistinguere questo momento della vita, ma che non necessariamente la descrivono nella sua complessità. Proponiamo due approfondimenti a tal proposito spesso trattati da più approcci scientifici: la relazione fra i giovani e le sostanze e la dimensione della delinquenza e della sicurezza.

In relazione alla prima tematica segnaliamo due ricerche condotte sul territorio: M. Martoni, A. Putton (a cura di), *Uso di sostanze psicoattive e cultura del rischio. Una ricerca tra giovani frequentatori di discoteche*, Milano, FrancoAngeli, 2006 e R. M. Pavarin, V. Albertazzi, *Uso e abuso di sostanze*, Roma, Carocci Faber, 2006. In entrambe, l'orientamento prevede interventi di prevenzione rivolti ai giovani e ai contesti da loro vissuti come significativi. Nel primo volume, partendo da un profilo della realtà giovanile, emergono l'ambivalenza della società e la necessità di orientarsi all'empowerment dei soggetti attraverso strategie di rete, progettazioni attente al miglioramento e alla promozione di stili di vita sani. Le logiche scelte fanno riferimento a una ricerca condotta sul campo che ha coinvolto "il popolo della notte" fra cui si è rilevato essere diffuso il consumo di alcool fra gli adolescenti, la cocaina fra i giovani e la poliassunzione come ulteriore modalità di consumo che spesso determina la perdita della percezione del rischio e del controllo. Nel secondo volume si ipotizzano linee di intervento e nuove progettualità legate ai bisogni dei giovani e, in particolare, secondo gli assi dell'informazione, della progettazione locale, della valutazione dell'efficacia delle politiche in materia nel contesto bolognese e della prevenzione.

Rispetto alla percezione e all'immagine della devianza legata alla gioventù, segnaliamo R. Tauscheck, A. Lucchini, *Comportamenti giovanili, territorio, sicurezza. Il Progetto Gessate*, Milano, FrancoAngeli, 2009 dove è possibile osservare come un progetto specifico possa diventare forum permanente di progettazione, in ascolto del territorio. Ciò consente di mettere a punto interventi che coinvolgano tutta la popolazione, a favore della costruzione di un tessuto sociale coeso e consistente, dove vi sia la promozione di spazi condivisibili che tengano in considerazione le problematiche emergenti a cui i servizi e le agenzie educative sono chiamate a dare una lettura scien-

tifica e operativa. Inoltre, in U. Gatti, B. Gualco, S. Traverso, *La delinquenza giovanile in Italia. I risultati di una ricerca multicentrica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2010 vengono presentati i risultati di una ricerca sulla delinquenza minorile autorilevata, per mezzo di questionari scritti, sul territorio italiano nell'ambito dell'International Self-Report Delinquency Study 2 (ISRD2) che ha visto la partecipazione di enti di ricerca europei ed extraeuropei e che ha preso in esame la devianza in relazione alla struttura familiare, al consumo di droghe e alla vittimizzazione dei giovani. Il volume riporta le singole ricerche svolte sul territorio e, in particolare, gli argomenti e le questioni trattate: a Genova la differenza di genere fra gli studenti, a Milano l'agire violento a scuola, a Siena la devianza giovanile, a Napoli i comportamenti devianti, a Brindisi il degrado urbano e il disagio, a Messina i fattori di rischio di comportamenti devianti.

Un'ultima indicazione bibliografica la riserviamo ad un argomento in continua esplorazione, senza dubbio attuale, i giovani migranti, le seconde generazioni e i ricongiungimenti. Tematiche in continuo sviluppo e osservate in modo multi prospettico che restituiscono al sapere scientifico la richiesta di approcci transculturali in grado di declinare strumenti operativi nei numerosi e differenti contesti sociali in cui si collocano i soggetti in crescita.

In G. Valtolina, A. Marazzi, *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006 si parte dall'assunto che la presenza di multiculturalismo, nel tempo, ha richiesto al territorio di interrogarsi sui processi di integrazione messi in atto. In relazione a questo, il volume pone l'accento sulle seconde generazioni chiedendosi se sono ritenute a tutti gli effetti giovani o identità differite, in bilico fra diverse appartenenze e riferimenti culturali e valoriali, alla ricerca di un ruolo e di un riconoscimento. Quest'ultimo non può avvenire se la differenza viene vissuta come vincolo e non come opportunità ed è necessario lavorare su modelli di integrazione e di sviluppo dell'identità che tengano conto dei molteplici e multipli bisogni di sviluppo e di appartenenza che si generano nei migranti e nei ragazzi delle seconde generazioni che possono non avere un progetto migratorio ben definito. Questo può creare ambiguità se non si attuano politiche inclusive e valorizzanti di ogni soggetto come portatore di cultura e di valore in sé e in E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati, *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FrancoAngeli, 2009, tale concetto emerge a partire dal titolo e si definisce ancor meglio nei contenuti. Si osserva, infatti, come i giovani nati in Italia, e quelli giunti per ricongiungimento familiare, siano condizionati nelle scelte di mobilità, nelle garanzie del successo formativo, nel disagio in relazione all'esperienza scolastica e nell'inserimento lavorativo. L'essere la generazione ponte tra i primi migranti e le generazioni successive richiede alla società di interrogarsi non solo sull'accoglienza ma sulla piena cittadinanza, facendo fronte alle possibili disuguaglianze di un'inclusione parziale o subalterna. È necessario, allora, prestare attenzione all'evoluzione del fenomeno migratorio, alla percezione che si ha di esso e agli interventi messi in atto; in particolare in L. Meglio, *I colori del futuro. Indagine sul tempo libero e la quotidianità dei*

giovani immigrati di seconda generazione in Italia, Milano, FrancoAngeli, 2011, a partire dalla definizione del fenomeno migratorio come complesso e in costante mutamento, si mette l'accento fra migrazione e società, identità e appartenenze, criticità, risorse e politiche sociali in atto in relazione alle seconde generazioni. La ricerca presentata nella seconda parte del volume è relativa al progetto "Culture a confronto" promosso dalla Fitel (Federazione italiana tempo libero) ed è orientata a indagare gli spazi vitali e quotidiani dei giovani immigrati sul suolo italiano. L'associazionismo diventa luogo e tempo di reale integrazione e di mediazione interculturale attraverso incontri ed esperienze condivise. Emergono riflessioni a proposito del rapporto con il proprio paese di origine, con gli spazi e le attività del tempo libero, con la speranza e l'evoluzione del futuro di ogni soggetto e con il ritorno alle origini: tutte piste di ricerca aperte per meglio comprendere le aspirazioni e i sogni dei giovani immigrati italiani. Inoltre, in M. Barbagli, C. Schmoll, *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, Bologna, il Mulino, 2011 vengono presentate le seconde generazioni con l'interrogativo aperto sulle possibilità di reale integrazione per loro e le famiglie di origine. Su questa tematica il volume propone contributi teorici, esperienze ed orientamenti che, nella seconda parte, vengono messi in luce attraverso progetti del territorio italiano, francese e svizzero, in relazione alle tematiche delle reti amicali, della religiosità, del ritardo scolastico e dei rapporti familiari dei figli di immigrati.

Come detto all'inizio, la bibliografia presentata non ha la pretesa di essere esaustiva ma è stata orientata dalla ricerca di tracce teoriche e scientifiche multidisciplinari che affondassero le loro radici nelle pratiche e nell'agire educativo situato per restituire voce all'esperienza e nutrire i fondamenti della pedagogia come scienza in continua evoluzione.

Recensioni

M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di), *Educazione democratica per una pace giusta*, Roma, Armando, 2010, pp. 192.

Il volume traccia il profilo della pace come nuova civiltà fondata sulla democrazia e sulla giustizia attraverso il contributo di numerosi studiosi che articolano la prospettiva dell'educazione democratica come portatrice di una pace "giusta". Tali riflessioni nascono ripercorrendo gli studi e le ricerche di Emilio Butturini, analizzando alcune questioni cardine. La pace diventa una sfida socio-educativa da collocarsi nell'attuale complessità sociale, osservabile da diverse prospettive che emergono nel testo a partire dall'approccio suddetto e declinabile in alcuni grandi filoni: la marginalità e l'educazione giovanile e familiare; la storia delle istituzioni educative e il profilo di alcuni fondatori e maestri di vita; l'educazione alla pace e alla nonviolenza. Quest'ultimo fa riferimento alla dicitura "pace giusta" che può tracciare un orientamento per la costruzione di una società in cui vi sia educazione alla complessità che veda congiunte la riflessione pedagogica e la passione politica e civile. In tale approccio si sottolinea la necessità di chiarire e di definire alcuni termini quali educazione, democrazia e pace. Successivamente si descrive e si declina una proposta che chiarisca il senso di un'educazione alla pace attuabile in ogni ambiente educativo affinché vi sia maggiore consapevolezza della necessità di: educare alla complessità del

problema e della situazione in cui si vive; educare al confronto e alla cooperazione sui valori; educare al conflitto per educare alla pace; educare alla convivialità delle differenze. In seguito vengono ripercorse alcune strategie poste in essere a partire dal 1966 volte a promuovere il protagonismo giovanile prendendo in considerazione la dimensione del disagio e dell'impegno. Democrazia e pace vengono messe in relazione con la solidarietà per approfondire l'approccio educativo in tal senso, facendo emergere alcune proposte pedagogiche che tengano conto della possibilità di rendere praticabili e consapevoli queste virtù, costruendo occasioni di relazioni significative con gli altri. Segue una proposta di riflessione sull'insegnamento della religione a scuola ripercorrendone le varie posizioni nel tempo e facendone emergere possibili prospettive ed interrogativi aperti sui molteplici scenari attuali. La dimensione della pace viene inoltre presa in analisi come sfida educativa che richiede un'assunzione a livello sociale, a partire dalla scuola. La stessa ricerca sull'educazione alla pace viene trattata alla luce della tradizione cristiana per ricondursi al concetto forte di pace giusta. Attraverso il ripercorrere degli eventi storici e la disamina di documenti originali riguardanti tale questione a partire dagli anni Venti, passando per il pensiero laico e cattolico che sostiene la complessità di tale argomento, è possibile rintracciare le orme fondative della relazione fra pace e democrazia. Da qui si amplia la riflessione alla cittadinanza come

soggetto plurale dello sviluppo umano e sociale. Il volume si conclude riprendendo e rafforzando fortemente il concetto di pace giusta e ripercorrendo la storia fra '800 e '900 alla luce dei grandi maestri e dei testimoni che hanno promosso l'educazione di uomini di pace restituendone un'immagine tuttora vivida e da perseguire per una reale educazione democratica.

Rosita Deluigi

F. d'Aniello (a cura di), *Immigrazione ed interculturalità. Dall'indifferenza alla convivialità delle differenze*, Lecce PensaMultimedia, 2011, pp. 192.

Il volume raccoglie gli Atti della I Giornata di studio sui fenomeni migratori promossa dall'Associazione Migrantes Onlus di Arezzo tenutasi nel 2010. Frutto delle riflessioni di numerosi relatori offre prospettive di lettura dei fenomeni migratori e strategie educative e formative all'interno della complessità sociale.

Il testo si articola in due parti in cui emergono elementi di approfondimento teorico a cui si affiancano esperienze significative di intercultura: tutto è orientato a valorizzare e restituire un'idea di persona, valore in sé, come fondamento di un approccio interculturale capace di promuovere la conoscenza e la scoperta dell'alterità attraverso interazioni autentiche. Occorre allora promuovere competenza interculturale affinché ogni soggetto possa collocarsi in una dialettica

di reciprocità alla riscoperta della dimensione del Noi che si vivifica nella convivialità delle differenze.

Nella prima parte del volume l'interculturalità viene trattata dal punto di vista teorico attraverso una lettura prevalentemente pedagogica a partire dall'utilizzo di tale approccio nella ricerca e nel lavoro educativo. Vengono poi messi in relazione il sistema scuola e l'emergenza educativa nella società complessa interrogandosi sui compiti e sui valori che l'istituzione può assumere; a seguire l'interculturalità si intreccia con l'etica delle virtù anche attraverso l'esplicitazione delle difficoltà che caratterizzano tale prospettiva fra isolamento e perdita del senso di comunità. La sfida dell'integrazione riparte dalla definizione dello stesso concetto di integrazione, dall'educazione all'alterità e dalla questione della cittadinanza. Il richiamo alla pedagogia della persona consente di articolare l'approccio volto a promuovere la convivialità delle differenze come spazio in cui l'uomo possa realizzarsi e divenire autonomo, libero e responsabile. Ancora, si insiste sulla necessità di conoscere le dimensioni del fenomeno migratorio per promuovere modalità di lavoro inclusive e per fornire chiavi di lettura. La parte teorica si conclude con la riflessione sui fenomeni migratori fra etica dell'ospitalità ed esercizio dell'inclusione attraversando le dimensioni del nomadismo, della paura, dell'alterità e della giustizia alla ricerca di un continuo equilibrio.

La seconda parte del volume presenta differenti esperienze realizzate

sul campo: molteplici sono i contesti operativi descritti, così come gli interventi e i progetti realizzati. La dimensione scolastica diventa ambiente in cui attuare prospettive di educazione interculturale e lasciare aperti interrogativi sui migranti a scuola e sulle problematiche riscontrabili a livello di disturbi linguistici. Altro luogo significativo è la stessa associazione promotrice della I Giornata di studio in cui emerge l'impegno continuo nel lavoro sociale attraverso l'approccio dell'accoglienza. Significativo il quadro restituito dall'esperienza di collaborazione bilaterale italo-romena attraverso buone pratiche in cui la parola chiave di fondo è la condivisione. L'ultima esperienza presentata riguarda lo sport come via di interazione, di apprendimento e di sperimentazione della cittadinanza fra figli di migranti anche attraverso il ruolo delle reti di collaborazione sul territorio.

Un volume, dunque, che restituisce alcune delle molteplici anime dell'interculturalità suggerendo spazi di riflessione e articolando numerose possibilità d'azione sul campo volte ad affermare tale prospettiva.

Rosita Deluigi

D. Nicoli, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, Roma, LAS, 2011, pp. 150.

Scritto dal sociologo Dario Nicoli, questo volume fa parte della neona-

ta collana "Italia-Cina Educazione" – sorta dall'accordo tra la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana e il Centro Seeco di Hangzhou in collaborazione con il College of Education della Zhejiang University –, il cui scopo consiste essenzialmente nell'incrementare la conoscenza reciproca dei corrispondenti sistemi educativi. Nello specifico, in questo che è il primo testo ad essere tradotto in cinese, Nicoli dapprima ripercorre la storia dell'istruzione e della formazione tecnica e professionale in Italia, a muovere dalle Corporazioni medievali, per concentrarsi poi sul debutto del nuovo sistema italiano di istruzione e formazione professionale, avvenuto nell'anno scolastico-formativo 2010/2011 dopo otto anni di gestazione normativa e sei di sperimentazione dei percorsi triennali IeFP, nonché agevolato da sollecitazioni comunitarie sulla *Vocational Education and Training* (VET) convergenti nel così detto Processo di Copenaghen e dalle istanze di cambiamento provenienti dalle modificazioni produttivo-organizzative del lavoro post-industriale.

Il nucleo centrale delle argomentazioni prodotte circa tale esordio, supportato dagli stessi esiti della sperimentazione e dal modello che ne è seguito, è identificabile nell'auspicio eminentemente pedagogico che il nuovo sistema possa finalmente concorrere ad eliminare quei pregiudizi culturali e quella «concezione addestrativa delle scuole ad indirizzo professionale» che a lungo hanno obnubilato la valenza educativa e culturale

del lavoro. Valenza, invero, da sempre sostenuta, in particolare, da correnti di matrice cattolica e sociale. Più dettagliatamente, l'attenzione del sociologo si focalizza sulle opportunità che il disegno della riforma può offrire non solo in termini di ricomposizione armonica tra dimensione strettamente professionale ed umana dell'agire formativo al fine di educare l'integrità della persona piuttosto che la sua monodimensionalità tecnico-tecnologica, ma anche di costruzione di una rinnovata cultura del lavoro, capace di recuperarne il senso primigenio, ossia di intenderlo quale una delle modalità di espressione autentica dell'uomo e mezzo della sua personalizzazione. Oltre alle molteplici "storie esemplari" di Istituti tecnici, Istituti professionali e Centri di formazione professionale (CFP), le quali arricchiscono il volume di narrazioni e riferimenti puntuali che aiutano a contestualizzare territorialmente l'evoluzione dell'istruzione e formazione tecnico-professionale, è da rimarcare pure l'accento posto dall'Autore sul valore della proposta metodologica che accompagna quest'ultima, in quanto destinata, tramite l'approccio per competenze, a superare un'impostazione didattica obsoleta, fatta di ripartizione dell'intero culturale in settorializzazioni disciplinari chiuse, di autoreferenzialità teorica dei contenuti, di separazione tra teoria e prassi e di indifferenziazione istruttiva. Per Nicoli, in definitiva, il maggior pregio attribuibile al nuovo sistema risiede nella possibilità, concessa, dichiarata ed esortata, di affidarsi

ad una «didattica attiva per compiti ed unità di apprendimento» in grado di mediare ed integrare il sapere, il saper fare, l'agire e il saper essere del soggetto che apprende.

Ciò detto, il testo è articolato in sette capitoli. Nei primi due si affronta l'*excursus* storico anzidetto e l'analisi di precedenti ordinamenti nazionali dell'istruzione che hanno compreso l'assetto ed il riassetto dell'ambito educativo in questione. Nel terzo si considerano le iniziative regionali e delle province autonome in materia e, segnatamente, la natura e gli sviluppi del movimento sperimentale già citato, con peculiare riferimento al ruolo dei CFP. Nel quarto si riporta una comparazione tra quattro sistemi nazionali VET (Francia, Germania, Inghilterra e Svizzera) e si evidenziano i principali contributi derivanti dall'Unione Europea in ordine alla definizione delle competenze chiave di cittadinanza e dell'*European Qualification Framework*. Nel quinto si avanzano riflessioni e "suggerimenti" formativi a fronte delle sfide culturali odierne e dell'attuale configurazione del mondo giovanile, così come si sottolineano i diritti formativi degli studenti. Nel sesto si approfondisce il quadro completo del riordino dell'istruzione e della formazione tecnico-professionale, ivi incluse le corrispettive annotazioni metodologico-didattiche. Nel settimo ed ultimo, infine, si lascia spazio a questioni ancora aperte che attengono all'oggetto dello studio.

Fabrizio d'Aniello

L. Wang, *L'istruzione di base in Cina*, tr. it., Roma, LAS, 2011, pp. 176.

Altro volume della già citata collana "Italia-Cina Educazione", quello di Libing Wang, curato nell'edizione italiana da G. Malizia, illustra lo stato dell'arte dell'"istruzione di base" in Cina, ossia di un sistema educativo che comprende l'educazione prescolare, l'istruzione primaria e l'istruzione secondaria generalista con esclusione dell'istruzione secondaria professionale. Questi, nondimeno, costituisce il tassello fondamentale di un più ampio mosaico educativo, il "più vasto al mondo", il quale ha già raggiunto obiettivi ragguardevoli sul versante dell'internazionalizzazione dell'educazione, dell'adeguatezza socio-economica delle politiche sull'istruzione tecnico-professionale, della collaudatezza dell'impianto formativo e del miglioramento della legislazione scolastica, ma che è ancora impegnato su quello dell'"universalizzazione dell'istruzione obbligatoria", della "democratizzazione dell'istruzione superiore" e, in generale, della capacità di risposta a quelle sfide che si impongono giocoforza ad un Paese in via di sviluppo.

Il testo, ben documentato, ricco di riferimenti bibliografici e soprattutto normativi, nonché corredato di tabelle e grafici utili ad interpretare al meglio il complesso pacchetto dell'offerta formativa e la sua articolazione, presenta, dunque, un sistema la cui storia ha circa un secolo di vita – dai "Decreti

Reali sul Sistema Scolastico" del 1904 fino ai giorni nostri, passando per il "processo di ricostruzione dell'istruzione" inaugurato due anni dopo la fondazione della Repubblica Popolare (1949) –, e il cui sviluppo aurorale, prima del 1949, è stato particolarmente influenzato dalla pedagogia di Dewey.

Più precisamente, il libro è suddiviso in otto capitoli: nel primo si tratta l'educazione prescolare; nel secondo il regime per l'ammissione alle scuole, che per l'istruzione obbligatoria rispetta il principio dell'"iscrizione per vicinanza" (basato su vincoli di residenza o domicilio); nel terzo il curriculum scolastico e la regolamentazione dei libri di testo; nel quarto i finanziamenti dell'istruzione di base, le condizioni retributive e di lavoro degli insegnanti, le spese di gestione delle scuole e gli investimenti di capitale nelle medesime; nel quinto gli esami conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di primo e secondo grado, gli esami di ingresso all'università, la valutazione degli studenti (centrata su specifici standard di apprendimento), degli insegnanti (autovalutazione, con peculiare attenzione alla dimensione morale, e coinvolgimento valutativo dei dirigenti scolastici, dei genitori e degli studenti) e delle scuole; nel sesto la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti; nel settimo le classi e le scuole speciali, rivolte a studenti con handicap vari, come pure il tema dell'integrazione dei soggetti disabili nelle "classi ordinarie"; nell'ottavo, infine, l'attualità del problema dell'istru-

zione di base per i bambini migranti dalle campagne alle città, le risposte nazionali e locali ad esso e le prospettive in materia.

Fabrizio d'Aniello

Colazzo S. (a cura di), *Sapere Pedagogico. Scritti in onore di Nicola Paparella*, Roma, Armando, 2010, pp. 944.

Il testo è un omaggio al professor Nicola Paparella, «per il suo lungo ed apprezzato impegno nell'ambito accademico nazionale, a cui ha partecipato con un'intensa attività di docenza, con una presenza di ricerca in numerosi settori, che vanno dalla pedagogia dell'infanzia alla pedagogia dell'apprendimento, alla pedagogia sperimentale, alla criteriologia didattica, alle tecnologie educative» (dalla seconda di copertina). Il testo raccoglie 49 interventi di un ampio gruppo di pedagogisti italiani che hanno voluto manifestare la loro vicinanza al progetto educativo complessivo e complesso di Nicola Paparella.

Gli interventi sono organizzati in tre sezioni: Fra ermeneutica e tecnologie (25), Fra teoria e campo sociale (18), Fra tradizione e nuovi compiti educativi (16).

L'introduzione si articola in una poesia di Angela Perucca Paparella e in una intervista a Nicola Paparella.

La poesia sembra racchiudere nelle ultime righe il senso della Pedagogia e l'approccio che deve animare un pe-

dagogista: «Azzurra come cristallo è la volta celeste .../occorre volare alto per vedere oltre l'orizzonte:/il giorno appena trascorso ritorna più luminoso».

Azzurra come cristallo è la volta della Pedagogia ed occorre volare alto per raggiungerla, occorre cioè studio, ricerca per poter vedere la completa estensione del suo orizzonte e coglierne il senso profondo: solamente così, solamente attraverso un costante impegno, la vita trascorsa e che continua a scorrere, ritornerà costantemente con bagliori sempre più luminosi.

Segue una lunga intervista a Nicola Paparella, che ricostruisce la vita professionale dello studioso, e dalla quale emergono le linee sviluppate nelle tre sezioni del testo.

Ciascuna di queste delinea un campo che può essere attraversato secondo personali e sempre diverse prospettive. È significativa la scelta dei titoli delle sezioni che non vogliono identificare orizzonti necessariamente evolutivi; non si invita ad una lettura *dal... al*, ma ad una lettura *fra....*. L'attenzione del lettore è invitata a cogliere gli elementi trasversali, unificanti, e internamente ai singoli contributi e fra gli stessi in un continuo approfondimento ricorsivo: lettura dopo lettura.

Fra ermeneutica e tecnologie.

Il profondo della pedagogia, rintracciabile nella ricerca delle fonti, si unisce allo studio sulle tecnologie che facilitano questa ricerca e rappresentano un attuale sviluppo della stessa pedagogia. I vari interventi, svilup-

pati con eleganza e profondità, sono continui richiami alla epistemologia della pedagogia: solo andando alle fondamenta è possibile individuare i modi migliori per confrontarsi con gli attuali sviluppi sul versante delle tecnologie.

Fra teoria e compito sociale.

La pedagogia vive nei problemi del tempo, nei contatti con la politica, è attenta alla dimensione sociale. Questo itinerario è iniziato da tempo, però esiste ancora qualcosa da scoprire, precisare, approfondire (dall'intervista a Nicola Paparella). Temi come comunità di pratica, società della conoscenza, educazione alla cittadinanza responsabile, andragogia, sviluppati in questa sezione, sono ancorati a solidi riferimenti pedagogici teorici ed affrontati in una dimensione sociale.

Fra tradizione e nuovi compiti educativi.

La formazione sta diversificando il suo campo di azione, intervenendo anche in contesti non formali e informali, per fornire risposte alle esigenze legate all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Si pensi all'educazione della prima infanzia, all'educazione degli adulti, al sostegno alla genitorialità, ai servizi rivolti agli anziani, alla disabilità, ed anche ad interventi in ambiti che si sviluppano sul territorio come, ad esempio, quelli museali. Emergono altresì percorsi formativi che si sviluppano in spazi poco strutturati e con tempi personali, come gli ambienti online della formazione a distanza. Gli interventi di questa sezione affrontano, con prospettive diverse, i temi legati a queste situazioni ed analizzano anche i profili delle nuove figure professionali che si vanno delineando.

Giuseppe Alessandri