

Pensiero giuridico e politico
Saggi

Collana diretta da Francesco M. De Sanctis
Nuova serie

31

CRIE

Centro di Ricerca sulle Istituzioni Europee
dell'Università degli Studi
Suor Orsola Benincasa



La città come spazio politico.
Tessuto urbano e corpo politico:
crisi di una metafora

a cura di
Giulia Maria Labriola

Editoriale Scientifica

Publicato con il contributo dell'“Università degli Studi Suor Orsola Benincasa”
di Napoli, nell'ambito del Progetto FIRB - Futuro in Ricerca (2012) -
“TRA.M - Tra.sformazioni M.etropolitane. La città come spazio politico.
Tessuto urbano e corpo politico: crisi di una metafora”.
Codice CUP: B61J12000530008

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

ISBN 978-88-6342-999-2

© Editoriale Scientifica srl 2016

80138 Napoli via San Biagio dei Librai, 39

Indice

| | |
|---|-------|
| LUCIO D'ALESSANDRO, <i>Prefazione</i> | IX |
| FRANCESCO M. DE SANCTIS, <i>Introduzione. Città, spazio, storia</i> | XI |
| GIULIA MARIA LABRIOLA, <i>Presentazione</i> | XLIII |

I. Gli archetipi

| | |
|--|-----|
| 1. GIULIA MARIA LABRIOLA, <i>Trasformazione dello spazio urbano e strumenti del diritto. Una riflessione sull'esperienza di Parigi</i> | 3 |
| 2. MASSIMO PALMA, <i>Infanzia democratica. Benjamin e i tipi politici berlinesi dal Second Reich alla fine di Weimar</i> | 75 |
| 3. FRANCESCO D'URSO, <i>Il mito della 'Terza' Roma</i> | 117 |

2. Le categorie giuridiche e politiche

| | |
|---|-----|
| 4. VALERIO NITRATO IZZO, <i>La città contemporanea come spazio giuridico</i> | 155 |
| 5. MASSIMO PALMA, <i>Linee di lettura de La città di Max Weber. L'intrico del dominio non legittimo</i> | 185 |
| 6. VALERIO NITRATO IZZO, <i>Alla ricerca di uno spazio per la giustizia nella città: sulle relazioni tra diritto e architettura giudiziaria</i> | 239 |
| 7. FRANCESCA SCAMARDELLA, <i>La governance dei network delle città globali: una rilettura dei rapporti tra centro e periferia</i> | 283 |

8. *Esperienze urbane. Cittadinanza e processi di soggettivazione politica e giuridica* 315
- a. MASSIMO PALMA, *Appunti su rivolta, conflitto, progetto e uso. Il politico ai margini della cittadinanza* 317
- b. VALERIO NITRATO IZZO, *La pratica urbana dei diritti: il diritto alla città come diritto ad avere diritti* 353

3. La cittadinanza e l'educazione

9. FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO, *L'eclissi della cittadinanza attiva e lo sfarinamento dello spazio pubblico. L'implicito pedagogico-politico in Francesco Saverio Nitti* 393
10. LUCIA ARIEMMA, *La scuola come "palestra di democrazia" e di educazione alla cittadinanza* 411
11. PASCAL PERILLO, *Educazione metropolitana e prassi di cittadinanza. La militanza educativa nella città come spazio politico* 433
12. SALVATORE LUCCHESI, *Le città degli uomini. Epistemologia, pedagogia e politica in Gaetano Salvemini* 489
13. VASCO D'AGNESE, *Democrazia, esperienza e prassi educativa* 503
14. ILARIA DI GIUSTO, *Le competenze di cittadinanza tra normativa e pratiche pedagogiche* 521
15. FERNANDO SARRACINO, *Cittadinanza digitale. Dall'illusione della partecipazione alla necessità di una nuova literacy* 541

4. Spazi urbani, narrazioni, politiche

16. PASQUALE ROSSI, *Alle origini della città contemporanea: aspetti e interventi tra Napoli e l'Europa* 571

| | |
|--|-----|
| 17. EMILIO GARDINI, <i>Sovrapposizioni: forma urbana, morfologia sociale</i> | 619 |
| 18. STEFANIA FERRARO, <i>Welfare State. Note di campo sulle politiche sociali a Napoli</i> | 643 |
| 19. CIRO PIZZO, <i>Lo spazio civile europeo. Per una genealogia</i> | 673 |
| 20. STEFANIA FERRARO, <i>Margine. Tra espace conçu ed espace vécu in alcune aree del centro storico napoletano</i> | 739 |
| 21. STEFANIA FERRARO, <i>UNESCO. Napoli tra rappresentazione e patrimonializzazione</i> | 763 |
| 22. SERGIO MAROTTA, <i>Beni comuni. Cronistoria di un'esperienza napoletana: Acqua Bene Comune</i> | 789 |
| <i>Notizie sugli autori</i> | 809 |

PASCAL PERILLO

Educazione metropolitana e pratiche di cittadinanza La militanza educativa nella città come spazio politico

1. *Introduzione*

In questo contributo declineremo il tema della “città come spazio politico” intercettando nella militanza educativa¹ uno dei presupposti imprescindibili per la costruzione di modelli pedagogici tesi a rispondere alla domanda educativa e formativa emergente dagli attuali scenari delle trasformazioni metropolitane. Il tessuto urbano preso in analisi è quello della città di Napoli.

Il contributo, infatti, restituisce i risultati della ricerca condotta da chi scrive nell’ambito del Progetto FIRB *TRAM (TRASformazioni Metropolitane. La città come spazio politico. Tessuto urbano e corpo politico: crisi di una metafora)* che vede ricercatori di diversa afferenza scientifico-disciplinare interrogarsi e confrontarsi sul tema della città come spazio politico, collocandosi nella sotto-unità di pedagogia che ha assunto quale focus di indagine il tema dell’educazione alla cittadinanza nei contesti non formali, con particolare riferimento al ruolo svolto dagli educatori napoletani in questo complesso e ampio ambito di intervento. Ponendosi sul versante teorico-metodologico del progetto, la ricerca è stata finalizzata a individuare, mediante l’analisi della pratica professionale, alcune coordinate pedagogiche adottate dagli educatori in servizio in merito alle tematiche oggetto della ricerca, per rilevarne le potenzialità e i limiti e, sulla base di questi ultimi, definire bisogni formativi ai quali poter rispondere attraverso prospettive di forma-

¹ Cfr. Maria Tomarchio, Simonetta Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Edizioni ETS, Pisa 2015.

zione degli educatori sul tema dell'educazione alla partecipazione alla città come spazio politico.

Mediante la ricognizione della letteratura scientifica esistente in tema di educazione alla cittadinanza effettuata nel corso della prima annualità (§ 2) sono state rintracciate alcune categorie intorno alle quali è stata strutturata, durante la seconda annualità, l'analisi delle pratiche educative degli educatori. Al fine di indagare la questione della città come spazio politico a partire dall'analisi delle pratiche educative realizzate dagli educatori che a vario titolo operano nel territorio urbano, alla fine della prima annualità si è proceduto alla ricognizione delle strutture educative insistenti sul territorio urbano, tenendo conto di due criteri: 1) area geografica di appartenenza (nord-sud-centro-est-ovest); 2) ambiti di intervento, attività e servizi educativi erogati.

Sulla base degli studi condotti durante il primo anno di lavoro, nel corso della seconda annualità è stata avviata l'analisi delle pratiche educative degli educatori napoletani, con l'obiettivo di far emergere i diversi modelli teorico-metodologici di educazione alla cittadinanza che il territorio urbano sta perseguendo. L'indagine esplorativa condotta durante la seconda e la terza annualità ha inteso analizzare le posture epistemiche adottate dagli educatori napoletani (§ 3).

Gli studi condotti durante il triennio hanno reso evidente la necessità di formare gli educatori secondo il *framework* dell'epistemologia riflessiva e trasformativa delle pratiche educative professionali e l'approccio metodologico della ricerca-azione di tipo transazionale (§ 4).

2. *Contro la tirannia dell'urgenza: pedagogia e politica della cittadinanza*

Il tema della educazione alla cittadinanza trova nella più recente letteratura scientifica di settore numerose e differenti declinazioni che si articolano in un dibattito molto ricco teso a sondare le molte questioni che ineriscono «la cittadinanza come problema pedagogico»². Si tratta di una frontiera di ricerca e azione educativa che nell'at-

² Cfr. Viviana Burza (a cura di), *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Rubbettino Editore, Sovaria Mannelli 2005.

tuale temperie culturale abbraccia tutti gli ambiti del lavoro educativo, passando dall'analisi delle politiche formative a quella dei sistemi formativi nazionali e internazionali; dalla riflessione sui processi di globalizzazione alla gestione delle dinamiche di vita sociale locali, nazionali e internazionali; dall'analisi delle politiche interculturali e inclusive all'analisi delle pratiche educative agite in quegli ambiti nei contesti formali (scuola e università), non formali (famiglia ed extra-scuola) e informali (di vita quotidiana e di fruizione mediale); dallo studio della configurazione degli spazi formali dell'educazione alla cittadinanza allo studio delle azioni realizzate nei territori; dal tema del rapporto fra educazione e diritti umani a quello dell'educazione alla pace; dall'educazione alle differenze all'educazione al dialogo interreligioso; dal tema della cultura digitale a quello dell'ecologia.

È dunque evidente – stando anche solo alla parziale panoramica finora appena abbozzata – che l'*agorà* su cui si apre la ricerca è davvero molto ampia e che la questione posta ad oggetto di analisi si offre a diverse prospettive di lettura, declinandosi attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzano l'attenzione su molte aree tematiche. Nell'impossibilità di ricostruire, in questo breve spazio di riflessione, la complessità del dibattito pedagogico in corso sul tema, si ritiene opportuno qui ricordare che le principali questioni in agenda richiamano costantemente l'attenzione della ricerca pedagogica sull'originario e imprescindibile legame che anima il rapporto fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana. Questo legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dall'antichità (si pensi alla *paideia*), riproponendosi in ogni fase di svolta epocale della storia della pedagogia e dell'educazione, in particolare negli anni Settanta del secolo scorso.

Riferendosi proprio a quegli anni, Granese individua nel passaggio dal periodo pre-bellico al periodo post-bellico il progressivo complessificarsi del pensiero pedagogico³: da un lato, la pedagogia personalista⁴ sviluppa una «concezione “totale” dell'esperienza

³ Cfr. Alberto Granese (a cura di), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano 1990.

⁴ Cfr. Giuseppe Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Armando,

educativa»⁵ pur nella pluralità degli approcci (da quello neokantiano di Förster e Hessen a quello neotomista di Maritain, da quello esistenzialistico di Mounier a quello eclettico di Stefanini, Casotti, Catalfamo e Flores d'Arcais); da un altro lato, la pedagogia gramsciana⁶ postula la formazione dell'intellettuale organico; contemporaneamente, le prime traduzioni delle opere deweyane danno vita al rinnovamento pedagogico del dopoguerra⁷.

In questo quadro, gli anni della Contestazione possono essere rilette come testimonianza della tendenza generale ad un rinnovamento culturale che ha coinvolto anche la riflessione pedagogica, attraversata da un lavoro di ridefinizione epistemologica e metodologica scandito da molteplici proposte che hanno guidato l'approdo ad una pedagogia critica⁸ che alimenta l'attuale sapere dell'educa-

Roma 1966; Giuseppe Flores d'Arcais, *La scuola per la persona*, La Scuola, Brescia 1960; Giuseppe Flores d'Arcais, *Pedagogie personaliste e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1994; Epifania Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmyer, Palermo 2001; Luigi Stefanini, *Personalismo educativo*, Bocca, Roma 1955.

⁵ Franco Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 474.

⁶ Cfr. Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Firenze 1972; Mario Alighiero Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Armando, Roma 1970; Attilio Monasta, *L'educazione tradita*, Giardini, Pisa 1985.

⁷ «L'incontro della cultura italiana col pensiero di Dewey avvenne in una situazione storica particolare e di forte significato politico e sociale. Avvenne dopo il 1945 quando si concluse la guerra di liberazione [...]; quando si avviò una radicale revisione critica dell'avventura del fascismo [...]; quando tutta la cultura entrò in una fase di profonda revisione dei propri modelli [...]. Intorno alle opere (e al pensiero) di Dewey si aprì proprio negli anni Quaranta/Cinquanta una battaglia aspra di interpretazione/valutazione del suo messaggio filosofico, pedagogico e politico. [...] tra la metà e la fine degli anni Sessanta l'intensificarsi delle tensioni e dei conflitti sociali, che sfociano nella contestazione del 1968, determina una serrata critica del ruolo e delle funzioni delle istituzioni educative [...]. Su queste basi anche l'idea deweyana di una scuola intesa come bacino di incubazione dei saperi e delle competenze che formano ad una cittadinanza attiva, democratica, partecipativa viene messa criticamente in discussione». Franco Cambi, Maura Striano (a cura di), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli 2010, pp. 1-18.

⁸ Cfr. Giuseppe Flores d'Arcais (a cura di), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1990; A. Granese (a cura di), *La con-*

zione e della formazione di una teleologia che guarda allo spazio della partecipazione alla *res publica* come volano della democrazia.

Le pedagogie del Sessantotto consegnano alla storia dell'educazione una inedita opzione riflessiva per la pedagogia europea. I problemi dell'educazione (dalla famiglia alla scuola, dal territorio all'università) vengono sottoposti ad una revisione critica radicalmente volta a smascherare l'ideologia come falso pensiero, soprattutto in ambito scientifico, e l'ideologia che si riproduce⁹ anche in pedagogia¹⁰. Su questo punto, partendo dalle derivazioni umanistico-storicistiche del materialismo storico, Broccoli propone una acuta denuncia anti-ideologica dell'educazione e della pedagogizzazione della scienza¹¹.

In questo scenario va certamente ricordato il fondamentale contributo della Scuola di Francoforte – la teoria critica della società, in particolare quella contenuta negli scritti di Marcuse¹², è generalmente considerata la base ideologica del Sessantotto – così come bisogna ricordare che la «fiammata ideologico-culturale»¹³ invase i saperi e le istituzioni, *in primis* quelle educative¹⁴. Si pensi, da questo punto di vista, alla «difficile scommessa»¹⁵ che Laporta

dizione teorica, cit.; Riccardo Massa (a cura di), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1991; Alba Porcheddu (a cura di), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogista*, Unicopli, Milano 1990.

⁹ Cfr. Louis Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in M. Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione, conflitto*, il Mulino, Bologna 1978[1970].

¹⁰ Chi scrive ha sviluppato le riflessioni qui solo accennate in Pascal Perillo, *L'educazione in 'movimento'. La memoria pedagogica del Sessantotto e la scommessa sull'educazione alla cittadinanza democratica*, "Civitas educationis. Education, Politics and Culture", 1-2, 2013, pp. 91-127.

¹¹ Cfr. Angelo Broccoli, *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974; Id., *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

¹² Cfr. di Herbert Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Einaudi, Torino 1964; Id., *Eros e civiltà*, Einaudi, Torino 1968[1955]; Id., *La fine dell'utopia*, Laterza, Bari 1968.

¹³ F. Cambi, *Storia della pedagogia*, cit., p. 515.

¹⁴ Cfr. Vincenzo Sarracino, *Scuola e educazione permanente tra accreditamento e decentramento (1960-1990)*, in Enrico Corbi, Vincenzo Sarracino (a cura di), *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità ad oggi*, Liguori, Napoli 2003, pp. 85-88.

¹⁵ Scrive Laporta: «una rivoluzione è d'altra parte sempre anche una scorcia-

individua nel progetto di trasformare l'istituzione universitaria nel rispetto dell'ideale di una educazione "vera".

Ci stiamo riferendo ad un recupero pieno del costitutivo rapporto fra pedagogia e politica – da non assumere nei termini della subordinazione della seconda alla prima – che rintraccia nella rivoluzione politica la spinta produttrice di cambiamenti che solo l'educazione può consolidare: è questo il senso della "Paidetica" e della relativa visione dell'uomo quale «operatore per la società»¹⁶.

Nel contrasto fra *ethos* della cittadinanza ed esistenza consumata dai consumi, la posta in gioco è la *libertà* ossia *l'assoluto pedagogico*. [...] Il nesso pedagogia-politica trova la sua verità nel fatto che ambedue implicano la promozione e l'esercizio della libertà, al fine della formazione di personalità compiute, consapevoli, responsabili, padrone di se stesse, in grado cioè di progettare e gestire in modo intelligente la propria esistenza singolare e collettiva¹⁷.

È noto, agli addetti ai lavori, quanto e in quali modi, a partire dagli anni Settanta, la pedagogia abbia avvertito l'esigenza di atti-

toia educativa: là dove l'educazione con i suoi lenti processi evolutivi non riesce a tener il passo con mutamenti tecnologici, economici, sociali, il crescere delle tensioni determina possibilità di rotture nel sistema, e la via per cui tali rotture si producono è inevitabilmente quella politica della rivoluzione, con gli estremismi, le giustificazioni ideologiche, le prese di potere di parte che le sono proprie. [...] La politica può far tutto questo, ma – al di fuori di processi educativi intenzionali o meno – non ha il modo, perché non ha il metodo necessario, per trasformare le coscienze di massa». Raffaele Laporta, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1971, p. 66. E più avanti aggiunge: «Formare la personalità sociale dei giovani secondo le leggi intrinseche all'organismo umano, e formare la loro personalità intellettuale secondo le leggi proprie dell'intelligenza non è pensabile come fatto politico ma solo come procedimento educativo: anzi come insieme di procedimenti, ciascuno preciso, definito nei motivi e nei vari momenti» (ivi, p. 84).

¹⁶ R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 584.

¹⁷ Elisa Frauenfelder, *Introduzione. Il denigrato dono di Zeus e i talebani*, in Elisa Frauenfelder, Ornella De Sanctis, Enricomaria Corbi (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli 2011, p. 4.

vare un processo di autoriflessione critica, aperta e problematica sulla sua specificità teorico-pratica¹⁸. Oggi possiamo ragionevolmente affermare che molta parte della pedagogia cerca di non chiudersi nel «protagonismo di un soggetto in formazione che apre e dischiude prospettive, istituisce sensi inediti, crea e moltiplica mondi in una dimensione che si definisce intransitivamente e che perciò si trasforma in uno scenario virtuale senza più alcuna relazione con il mondo reale»¹⁹; grazie al dispositivo della retroazione riflessiva, che passa attraverso l'ermeneutica dei problemi, una pedagogia che non ignora l'opzione realistica affronta i problemi della formazione stando «in mezzo al guado»²⁰ e riconoscendo l'esistenza del limite come spazio reale col quale necessariamente confrontarsi.

Ad alimentare questa spinta è stato indubbiamente il pensiero pedagogico deweyano²¹, il cui filo conduttore consiste nella forte attenzione che il filosofo dedica al problema politico, riconoscendo la forza educativo-emancipatrice della democrazia intesa come forma di vita associata e, in questo senso interpretabile come pos-

¹⁸ Cfr. fra gli altri: Wolfgang Brezinka, *Metateoria dell'educazione*, Armando, Roma 1980; F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, Clueb, Bologna 1986; Francesco De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953; Sergio De Giacinto, *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia 1977; John Dewey, *The Sources of a Science of Education*, 1929, in Jo Ann Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, vol. 5, Southern Illinois University Press, Carbondale 1984; trad. it., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951; Rita Fadda, *Pedagogia e epistemologia*, Lisciani e Giunti, Teramo 1983; A. Granese, *Filosofia analitica e problemi educativi*, La Nuova Italia, Firenze 1968; George F. Kneller, *Logica e linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1975; Mauro Laeng, *Problemi di struttura della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1960; R. Laporta, *Educazione e scienza empirica*, RAI-DSE, Roma 1980; Carmela Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1967; Israel Scheffler, *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1966.

¹⁹ E. Corbi, *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori, Napoli 2010, p. 100.

²⁰ Ivi, p. 110.

²¹ Cfr. E. Corbi, *Il secondo dopoguerra (1946-1960)*, in E. Corbi, V. Sarracino (a cura di), *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità ad oggi*, cit., p. 74.

sibile “ideale regolativo”²² dell’agire educativo: la democrazia va costantemente costruita e ad essa bisogna essere educati²³.

È possibile leggere in questo senso, per esempio, le ipotesi/proposte di “controsuola”²⁴ e di “descolarizzazione”²⁵ e la nascita di una nuova sensibilità pedagogica alla causa degli ultimi²⁶, non disgiunta dalla lettura della scuola come “apparato ideologico di stato”²⁷, guardando all’alfabetizzazione come processo di “coscientizzazione” da perseguire attraverso la conquista del linguaggio (strumento di comprensione del reale e di emancipazione sociale)

²² Cfr. Rosa M. Calcaterra, *Idee concrete. Percorsi nella filosofia di John Dewey*, Marietti, Milano 2011.

²³ Cfr. J. Dewey, *Democracy and Education*, 1916, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, ed. by J. A. Boydston vol. 9, Southern Illinois University Press, Carbondale 1980; trad. it., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1959-1992.

²⁴ Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967. Cfr., inoltre: Mario Gennari, *Balducci. L’insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari 1995; Mario Gennari (a cura di), *L’apocalisse di don Milani*, Libri Scheiwiller, Milano 2008; Roberto Sani, *Pastoral care and Christian education in second post-war Italy. The Testimony of don Lorenzo Milani*, “History of Education & Children’s Literature”, IV-2, 2009, pp. 279-305; R. Sani, Domenico Simeone (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, EUM, Macerata 2011; Antonio Santoni Rugiu, *Don Milani. Una lezione di utopia*, ETS, Pisa 2008; V. Sarracino, *La ‘frattura’ del ‘68. Nuovi modelli educativi: il ‘caso’ di don Milani*, in Id., *Educazione e politica in Italia (1945-2008). III. Fratture politiche ed epistemologiche per un nuovo sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano 2010; Cosimo Scaglioso (a cura di), *Don Milani. La povertà dei poveri*, Armando, Roma 2010; D. Simeone, *L’esperienza educativa di don Lorenzo Milani. Scuola popolare e Partecipazione sociale*, in Giuseppe Elia, Barbara Pojaghi (a cura di), *Dinamiche formative ed educazione alla politica*, EUM, Macerata 2008.

²⁵ Cfr. di Ivan Illich: *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972; *Distruzione della scuola. Sei saggi sulla descolarizzazione*, Centro di documentazione, Pistoia 1972; *Rovesciare le istituzioni. Un “messaggio” o una “sfida”*, Armando, Roma 1973; *Per una storia dei bisogni*, Mondadori, Milano 1981; *Disoccupazione creativa*, Red, Como 1996.

²⁶ Cfr. Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1972 [1968]. Cfr., inoltre, Marco Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.

²⁷ Cfr. di George Lapassade: *Il mito dell’adulto. Saggio sull’incompiutezza dell’uomo*, Guaraldi, Firenze 1971 [1963]; *L’autogestione pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 1973 [1971].

e alla necessità di ridefinire la scuola in un rapporto più stretto con la società e la pedagogia nel suo rapporto con gli altri saperi²⁸.

Nello spazio aperto da questo ultimo 'passaggio' si consolida nel corso del tempo la consapevolezza del «difficile equilibrio critico fra un atteggiamento di fiducia nella scienza e nei suoi metodi, e un atteggiamento di cautela che tuttavia non impedisca un pieno impegno nell'azione educativa attuale e politicamente impegnata»²⁹. Infatti, se da una parte la ridefinizione della pedagogia in scienze dell'educazione è indicativa di un travagliato e lungo percorso di ricerca identitaria, dall'altra parte emerge una critica anti-pedagogica che sempre più marginalizza il sapere pedagogico a favore di saperi più specifici, meno ideologici, determinando una nuova 'ancillarità' pedagogica.

È a questo punto che Granese individua l'inizio di una nuova fase della trasformazione del sapere educativo³⁰: dopo il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione, il passaggio dalle scienze dell'educazione alla pedagogia critica e al problematicismo pedagogico. Con il problematicismo critico di Bertin si afferma una "pedagogia della differenza" che, facendo tesoro del razionalismo critico di Banfi³¹, guarda alla formazione di una mente aperta, di una ragione critica che valorizzi la differenza e la creatività, la divergenza e il dissenso, secondo un modello di "educazione alla

²⁸ Da qui prenderanno corpo, tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, i temi del rapporto tra scuola, società e territorio, della scuola a tempo pieno, della gestione sociale della scuola e della programmazione educativa e il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione. Il termine 'pedagogia' diventa, nella lettura di Visalberghi, «termine molto generale atto a coprire insieme le scienze dell'educazione propriamente dette [...] e la filosofia dell'educazione», un «complesso di conoscenze [al quale conferisce unità l']intenzionalità dell'impegno pratico». Aldo Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978, p. 291. Cfr. anche Gaston Mialaret, *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1978.

²⁹ Ivi, p. 293.

³⁰ Cfr. A. Granese (a cura di), *La condizione teorica*, cit.

³¹ Cfr. Graziella Scuderi, *Il razionalismo critico come problema pedagogico*. Banfi, Bertin e il senso della pedagogia, Pellegrini Editore, Cosenza 2005.

ragione” che, oggi più che mai, fissa i presupposti di ogni modello di formazione, da quella di base a quella degli adulti.

Molti, dunque, e diversi, i motivi e le forme della pedagogia critica e della ‘neopedagogia’ critica³². L’esercizio riflessivo e metariflessivo esteso a tutti i problemi e a tutte le forme del sapere pedagogico e condotto nella totale apertura e pluralità di prospettive rappresenta, ancora e soprattutto oggi, la traccia educativa, democratica, segnata da una euristica dell’emancipazione e quindi da un impegno a «*pensare l’emancipazione in maniera critica e creativa*»³³. Come avverte Colicchi, si tratta di una operazione che si presta a facili entusiasmi e adesioni³⁴, pertanto essa va definita nei termini di una “virtù pratica” da curare e supportare responsabilmente perché l’operazione educativa critica non può darsi come «*impresa apolitica*»³⁵.

Se è vero, come sostiene De Bartolomeis³⁶, che non esiste comprensione del presente senza attitudine storica come non esiste intelligenza senza attitudine critica, educatori e insegnanti sono oggi responsabilmente chiamati ad agire in vista di una educazione alla cittadinanza che, nei diversi spazi dell’educazione, sia realizzata e pensata nell’ottica di un impegno etico-razionale.

In un impegno inteso in senso siffatto, e perciò in un piano che richiede scelte e responsabilità, si compie la saldatura tra il momento di problematicità ed il momento di razionalità dell’esperienza. [...] L’uno e l’altro esigono la partecipazione dell’uomo a tutte le forme

³² Cfr. F. Cambi (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*, Carocci, Roma 2009; Enza Colicchi (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma 2009; Marielisa Muzi (a cura di), *Pedagogia critica in Italia*, Carocci, Roma 2009; Giuseppe Spadafora (a cura di), *Verso l’emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.

³³ E. Corbi, *Introduzione al Symposium (De)constructing Emancipation: Pedagogical Perspectives*, “Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture”, 1-1, 2012, p. 13.

³⁴ Cfr. E. Colicchi (a cura di), *Per una pedagogia critica*, cit.

³⁵ E. Corbi, *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, cit., p. 15.

³⁶ Cfr. Francesco De Bartolomeis, *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1958.

in cui l'esperienza si manifesta storicamente, e quindi *aderenza alla realtà*, in quanto solo la realtà può indicare le strutture utili e fornire le forze necessarie all'attuazione dell'impegno, e *fedeltà alla ragione*, principio direttivo o organizzativo dell'attuazione medesima³⁷.

Alla luce di quanto la comunità scientifica e professionale dei pedagogisti sta producendo in anni recenti, il monito prioritario, tra gli altri, che si vuole ri-lanciare, soprattutto alle nuove generazioni di ricercatori e professionisti dell'educazione e della formazione, è quello di vivere la responsabilità educativa rinunciando alla tirannia dell'urgenza e assumere «l'impegno e la sfida [del] cambiamento [con] una mentalità più critica e aperta e [...] legata al mondo reale dell'esperienza educativa»³⁸. In questo senso, sono molteplici tanto le categorie pedagogiche che ruotano intorno al concetto di cittadinanza (libertà, autonomia, solidarietà, inclusione, partecipazione, responsabilità, etica) quanto le aporie in cui ci si imbatte quando si riflette sull'educazione alla cittadinanza (inclusione/esclusione, identità nazionale/identità planetaria, conformazione/emancipazione, diritto/dovere).

Nell'ottica di una pedagogia in situazione³⁹ che incarna la natura poetica e prognostica del sapere dell'educazione, la categoria della cittadinanza va inquadrata in tutta la sua ambivalenza e complessità. Ambivalenza e complessità già evidenti nella formulazione che di questa categoria ebbe a produrre Marshall quando sviluppò il suo modello della tripla dimensione: giuridica, politica e sociale⁴⁰. La cittadinanza, infatti, viene solitamente letta, anche dagli educatori (come avremo modo di rilevare più avanti), o nei termini esclusivi dell'esercizio di partecipazione alla vita pubblica da

³⁷ Giovanni Maria Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968, p. 32.

³⁸ S. Ulivieri, *Paradigmi della pedagogia e nuovi scenari sociali*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014, pp. 144-145.

³⁹ Cfr. E. Corbi, P. Perillo (a cura di), *La formazione e "il carattere pratico della realtà"*. *Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014.

⁴⁰ Cfr. T.H. Marshall, *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari, 2002[1992].

parte del singolo o nei termini esclusivi della consapevolezza del legame sociale che lo *status* di cittadino comporta.

Nella lettura che se ne intende dare in questa sede, la categoria della cittadinanza è riferibile a quelle che Dewey ha definito come l'insieme di

all the relationships of all sorts that are involved in membership in a community. This of itself would tend to develop a sense of something absent in the existing type of education, something defective in the service rendered by the school. Change the image of what constitutes citizenship and you change the image of what is the purpose of [education]. Change this, and you change the picture of what the [education] should be doing and of how it should be doing it⁴¹.

Questa idea di cittadinanza contiene in sé tutte le relazioni di ogni sorta che sono coinvolte nell'appartenenza a una comunità. Il concetto di cittadinanza, definito dalla tradizione classica a partire dallo stato giuridico di cittadino (*civitas*, "condizione di cittadino, diritto di cittadinanza, cittadinanza"), non può darsi senza l'appartenenza ad una comunità e l'appartenenza ad una comunità, in quanto processo dinamico di tipo "transazionale"⁴², necessita di pratiche educative che ne consentano l'esercizio consapevole e responsabile. Pertanto, muovendo dalla lettura della formazione così come essa è stata proposta dalla pedagogia critica⁴³ e dall'approccio pragmatista deweyano, che ci invita a considerare l'educazione alla cittadinanza come educazione al pensiero⁴⁴.

⁴¹ J. Dewey, *The School as Social Center*, 1902, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, ed. by J. A. Boydston, vol. 2, Southern Illinois University Press, Carbondale 1976, p. 83.

⁴² J. Dewey, Arthur F. Bentley, *The Knowing and the Known* (1949), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, ed. by J. A. Boydston vol. 16, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1989; trad. it., *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

⁴³ Cfr. F. Cambi, E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.

⁴⁴ Cfr. J. Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (1933), in *The Later Works, 1825-1953*, ed. by J. A.

Letto secondo questa prospettiva, il concetto di “cittadinanza” acquista un contenuto evidentemente politico-pedagogico, come sottolinea Bertolini: «ove non fosse conquistata e quindi ove non diventasse qualcosa di concreto attraverso un processo educativo, la prospettiva della cittadinanza rimarrebbe vuota di senso innanzitutto politico e quindi di nessun valore per l'uomo»⁴⁵.

Inquadrare la categoria della cittadinanza nella cornice di una educazione democratica ci impone di rilevare, in linea di premessa, quanto l'idea di democrazia rappresenti qualcosa di più di una forma di organizzazione sociale e richieda, invece, un intenso e complesso lavoro teso a salvaguardare lo sviluppo e la diffusione di una educazione che miri a formare donne e uomini capaci di pensare la propria cittadinanza nell'ottica di una democrazia come *way of life*⁴⁶. Oggi più che mai, perché c'è bisogno di una coscienza critica più forte rispetto al passato, di educatori che sappiano agire in virtù di tale bisogno e di una comunità pedagogica che non smetta di disancorare da esso la propria responsabilità intellettuale. Se, infatti, l'educazione (e la scienza che se ne occupa) vuole ambire a costruire le condizioni di possibilità tese a garantire l'emancipazione, deve certamente rifuggire la tentazione di imbastire rapide risposte *prêt-à-porter* che tendono a far fronte in maniera parziale alle cosiddette emergenze che esprimono tutto il dramma di situazioni che il tempo e l'indifferenza diffusa contribuiscono a scatenare.

3. *La città come spazio politico: educazione metropolitana e pratiche educative di cittadinanza*

Dewey ci invita a prendere atto del fatto che l'educazione alla cittadinanza non può essere perseguita solo dall'istituzione scola-

Boydston. vol. 8, Southern Illinois University Press, Carbondale 1986; trad. it., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

⁴⁵ Pietro Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003, p. 131.

⁴⁶ Cfr. J. Dewey, *Democracy and Education*, cit.

stica⁴⁷: l'autonomia come libertà di scelta va stimolata e potenziata in occasioni di partecipazione e condivisione da configurare dentro e fuori la comunità scolastica⁴⁸. Progetti e attività di educazione alla cittadinanza dovrebbero allora essere contraddistinti da due dimensioni: la militanza e la responsabilità.

Entrambe le dimensioni sono declinazioni dell'impegno. L'azione del militare (dal latino *militare*, der. di *miles-lītis* "milite") ri-

⁴⁷ Cfr. J. Dewey, *The School and Society*, 1900, in Id., *The Middle Works, 1899-1924*, ed. by J. A. Boydston, vol. 1, Southern Illinois University Press, Carbondale 1976; trad. it. *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1945.

⁴⁸ Vanno in questa direzione tutti gli studi attuali sull'educazione alla cittadinanza e all'intercultura riferiti a questo specifico contesto educativo e formativo. Si vedano, fra gli altri: Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci, *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Conoscenza, Roma 2015; Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham 2015; Duccio Demetrio, Graziella Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992; Graziella Favaro, *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Giunti, Firenze 2011; Massimiliano Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma 2011; Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci, *Una pedagogia per il dialogo interculturale*, "Civitas educationis. Education, Politics and Culture", 4-2, 2015; Antonio Genovese, *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bononia University Press, Bologna 2003; Luigina Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano 2008; Franca Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2007; Agostino Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Centro Studi Erickson, Trento 2006; Id., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari-Roma 2013; Id., *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Vita e Pensiero, Milano 1998; Id. (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*, Guerini, Milano 2006; Silvio Premoli (a cura di), *A scuola di cittadinanza plurale. Differenze, culture e saperi in dialogo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2008; Milena Santerini, *Intercultura*, La Scuola, Brescia 2003; Ead., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010; Ead., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010; Massimiliano Tarozzi, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, La Nuova Italia, Firenze 2005; Id., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015; Davide Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2012.

chiama alla mente in maniera quasi immediata il prestare un certo tipo di servizio (militare, appunto) oppure l'essere iscritto ad un determinato partito politico o l'abbracciare le tesi di un dato movimento, svolgendo per essi opere di lotta e propaganda. Nel suo senso figurato il verbo fa invece riferimento all'operare attivamente in virtù di un principio, di un'idea, di un progetto. È questo il senso del militare educativo, per cui la militanza si riferisce all'impegno civile quale oggetto, obiettivo e testimonianza della pratica professionale dell'educatore, perché l'impegno rappresenta la cifra propria del diritto-dovere di cittadinanza, da esercitare nei contesti e al quale bisogna essere educati. La responsabilità, di conseguenza, si riferisce all'impegno civile professionale di chi pensa e gestisce la pratica educativa quale azione volta a costruire le condizioni di possibilità tese a garantire e supportare razionalmente ed eticamente quell'esercizio che è, appunto, l'impegno civile.

Militanza e responsabilità contribuiscono a connotare eticamente e razionalmente l'impegno educativo⁴⁹ per cui un educatore che vuole indicare all'educando una direzione progettuale razionale e costruttiva⁵⁰ deve necessariamente 'militare' nei territori in quanto agente di trasformazione. Qui il cardine dell'azione educativa quale agire (politico) di educazione alla politica intesa, quest'ultima, nella sua inestricabile cifra paidetica. Laver, a tale proposito, ci ricorda che la politica «ha a che fare con gruppi di persone: ha a che fare con l'interazione di speranze e timori, scopi e aspirazioni, che si può trovare in ogni gruppo umano»⁵¹. L'azione educativa, quale azione politica di trasformazione, ha dunque a che fare con il conflitto e la cooperazione, nella cui 'mistura' si

⁴⁹ Cfr. Giovanni Maria Bertin, *Etica e pedagogia dell'impegno*, Mondadori, Milano 1953.

⁵⁰ Cfr. Massimo Baldacci, *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti University Press, Roma 2007; Giovanni Maria Bertin, Maria Grazia Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004; Lamberto Borghi, *Educare alla libertà*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

⁵¹ Michael Laver, *Introduzione alla politica*, Editori Riuniti, Roma 1985[1983], pp. 7-11.

muove l'intenzionalità⁵² educativa quale procedimento di pensiero (politico) per la risoluzione dei conflitti tra desideri umani.

Il diritto-dovere di cittadinanza, il cui valore fondativo è rappresentato dalla libertà, richiede una capacità di esercizio che non si dà in assenza di una capacità di pensare la cittadinanza: essere libero di esercitare la cittadinanza significa essere capace di pensare questa categoria; di qui la responsabilità, tutta pedagogica, di educare questa forma di pensiero. Memori dell'insegnamento deweyano, stiamo infatti pensando la cittadinanza come forma di pensiero e di azione e l'educazione alla cittadinanza come educazione al pensiero⁵³.

Il 'confinamento' della educazione alla cittadinanza in un ambito chiuso, come potrebbe essere quello di una singola disciplina scolastica (per esempio, *Cittadinanza e costituzione*) potrebbe, secondo Frauenfelder⁵⁴, non soddisfare pienamente lo sviluppo di una libertà intellettuale che non avrebbe alcun referente esperienziale col quale misurarsi. Questa impostazione – sottolinea la pedagogista napoletana – rischia di dare una lettura politicizzata della cittadinanza e si serve della scuola per insegnare abilità e competenze di esercizio dei diritti politici.

Fin dall'Ottocento è stato affidato alla scuola, soprattutto a quella di base, il compito di contribuire alla formazione dell'identità nazionale, riconoscendole la responsabilità di formare la coscienza civile dei cittadini. Con l'avvento della democrazia, nella seconda metà del secolo scorso, alla scuola è stato chiesto di impegnarsi per tradurre nella pratica di vita quotidiana i principi democratici. Nel corso degli ultimi sessant'anni le numerose e diverse riforme della scuola italiana hanno perseguito questo obiettivo secondo diversi e talvolta contraddittori principi guida.

⁵² Cfr., tra gli altri, F. Cambi, Enzo Catarsi, *La dimensione intenzionale nella pratiche educative*, in F. Cambi (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia (Pisa) 2005; F. Cambi, E. Colicchi (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica* (2 voll.), Unicopli, Milano 2004.

⁵³ Cfr. J. Dewey, *How We Think*, cit.

⁵⁴ Cfr. E. Frauenfelder, *Fuggere lo spettro di Humpty Dumpty. La cura delle parole come educazione alla cittadinanza democratica*, in M. Corsi (a cura di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.

Oggi, una delle premesse a partire dalle quali la scuola italiana è chiamata a rispondere al bisogno formativo dell'educazione alla cittadinanza è quello di superare gli steccati nazionali (senza mai ignorarli o, peggio ancora, dimenticarli) per promuovere una cultura della partecipazione planetaria, mediante la progettazione e la realizzazione di esperienze educative di tipo partecipativo. Le scuole italiane dovrebbero perseguire il macro-obiettivo di promuovere nelle giovani generazioni la capacità di costituirsi come cittadini, usufruendo nel migliore dei modi delle flessibilità organizzative insite nella possibilità di elaborare programmazioni autonome che tengono conto delle specificità territoriali nelle quali esse insistono.

Se da un lato l'inserimento della educazione alla cittadinanza come disciplina specifica ha rischiato di configurare la scuola come istituzione che fornisce materiali intellettuali preconfezionati, dall'altro lato la totale assenza di una configurazione formale dell'educazione alla cittadinanza pare rinforzare in molti docenti italiani la tendenza a ridurre sempre di più tempi e spazi adeguati alla realizzazione di esperienze di vita democratica, al punto da indurci a ritenere che l'impatto generale della formazione scolastica sulla promozione di una cittadinanza consapevole sia ancora particolarmente debole.

Se si sposta il focus di attenzione sull'extrascuola, lo scenario sembra inoltre complicarsi. Vi è una fitta rete di "spazi urbani" nei quali la cittadinanza può essere educata mediante la partecipazione. Anche in questi spazi, occupati dalle tante agenzie educative di tipo non formale, la responsabilità pedagogica degli educatori va sostenuta e supportata. A partire dalla configurazione della professionalità educativa e, quindi, dalla gestione di una pratica educativa responsabile che sia pregna di significanza etico-civile.

Per queste ragioni, una delle più significative azioni realizzate nella nostra ricerca ha riguardato l'analisi delle pratiche educative e delle posture epistemiche⁵⁵ adottate dagli educatori napoletani, con

⁵⁵ La postura, o posizione epistemica, di un educatore è inerente all'insieme delle prospettive assunte nei processi conoscitivi e al modo in cui la conoscenza è rappresentata, costruita e decostruita e, quindi, negoziata e trasferita in situazione in termini di 'utilizzo'.

l'obiettivo di rilevare i diversi modelli di educazione alla cittadinanza che il territorio urbano sta perseguendo e le criticità che emergono durante i processi di riflessione necessari per l'elaborazione e la realizzazione di progetti e interventi di educazione alla cittadinanza.

Il quadro metodologico all'interno del quale ci siamo mossi è stato quello della ricerca qualitativa che esprime pienamente e coerentemente «la cultura euristica del formatore»⁵⁶, definendosi come «spazio-tempo determinato entro il quale si realizza un intervento che include, da parte dell'attore-ricercatore, un'attenzione per la progressiva scoperta delle componenti in gioco, delle loro connessioni, delle regole che la sottendono e dei punti di vista dei soggetti che ad essa partecipano»⁵⁷.

In questo paragrafo si presentano alcuni dati emergenti dall'indagine esplorativa condotta durante la seconda annualità della ricerca FIRB che ha inteso analizzare le posture epistemiche adottate da alcuni educatori napoletani con l'obiettivo di rilevare:

- a) il livello di attenzione che gli educatori dedicano all'educazione alla cittadinanza, in termini di intenzionalità educativa e obiettivi previsti dalla progettazione formativa;
- b) le tipologie di azione che gli educatori dedicano all'educazione alla cittadinanza, in termini di pratiche educative professionalmente agite;
- c) le diverse letture delle categorie emergenti dalle pratiche educative intenzionate.

L'analisi delle categorie adottate per interpretare un fenomeno e delle pratiche agite per realizzare l'insieme delle azioni educative (educazione, o agire educativo) ad esso riferite, restituisce all'educatore il senso del proprio patrimonio di conoscenze e di competenze professionali, anche "tacite"⁵⁸, ma, soprattutto, i fattori che

⁵⁶ Duccio Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. XXI.

⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁸ Cfr. Michael Polanyi, *The Tacit Dimension*, Routledge, London 1967; trad. it., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1979.

contribuiscono a definire l'intenzionalità educativa: l'insieme degli "schemi" e delle "prospettive di significato"⁵⁹ che condizionano la pratica educativa di un educatore; nel caso in specie, tali prospettive parlano della idea di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza realizzata dall'educatore come professionista e, quindi, come adulto che apprende dalla pratica agita nei contesti lavorativi⁶⁰.

Considerando gli educatori quali interlocutori privilegiati della ricerca educativa, si è deciso di dialogare con loro attraverso un questionario costruito e somministrato on line (cfr. Appendice). Il questionario «Pratiche di cittadinanza. La voce degli educatori napoletani» consta di 21 domande a risposta chiusa (con una o più opzioni di risposta) e aperta, a seconda dell'area di interesse indagata.

Scegliendo la tecnica del campionamento non probabilistico a scelta ragionata, sono stati contattati circa 800 educatori impiegati nelle varie istituzioni non formali che insistono nel territorio urbano, dopo una accurata indagine che ha consentito di mappare il territorio suddividendolo in 5 aree geografiche (nord, sud, centro, est, ovest) e di rilevare, quantitativamente e qualitativamente, le strutture educative in esso presenti. Hanno risposto al questionario 632 educatori.

⁵⁹ Cfr. Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; trad. it., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003.

⁶⁰ Cfr. Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson, *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Elsevier Inc., Burlington 1973; trad. It. *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, FrancoAngeli, Milano 2008; Jean Lave, Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991; trad. it., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006; Bruno Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini, Milano 2008; E. Wenger, *Communities of Practices. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006; E. Wenger, Richard McDermott, William M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School, Boston 2002; trad. it., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano 2007.

I risultati di questa indagine si offrono come significativi indicatori delle prospettive di significato adottate dagli educatori quando si interrogano sulle pratiche agite in quello che per loro si configura come l'ambito della educazione alla cittadinanza. La scelta di usare il questionario e l'intervista ci ha permesso di ottenere informazioni che rivelassero «le sintesi esplicative-interpretative [...] delle situazioni micro-relazionali assunte a campo d'indagine» grazie al contatto diretto con i soggetti che operano in quelle situazioni; in questo senso, il processo di ricerca era aperto a variazioni e «aggiustamenti successivi» perché condotto a partire da «un'idea guida» e non da «ipotesi o gamma di enunciati da verificare», delineando il disegno teorico di quanto si è andato scoprendo nel corso della ricerca⁶¹.

Sulla base di alcune evidenze emerse è possibile sviluppare qualche considerazione.

L'analisi delle categorie adottate per interpretare un fenomeno e le pratiche agite in un particolare ambito di intervento che, come già rilevato, consente all'educatore di fare i conti con il proprio patrimonio di conoscenze e di competenze professionali, ha soprattutto l'obiettivo di individuare i fattori che contribuiscono a definire la sua intenzionalità educativa con una evidente funzione trasformativa della propria cultura professionale⁶². In questo tipo di ricerca sulla pratica professionale, che risponde a precise coordinate epistemologiche e metodologiche⁶³, l'educatore è invitato a intercettare l'insieme degli schemi e delle prospettive di significato che condizionano la sua pratica educativa.

⁶¹ Cfr. D. Demetrio, *Micropedagogia*, cit., p. XXII-XXIII.

⁶² Cfr. Loretta Fabbri, *Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi*, "Educational Reflective Practices", 1-2, 2011, pp. 37-55.

⁶³ Cfr. di Donald Alan Schön: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983; trad. it., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993; *Educating the Reflective Practitioners. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass, San Francisco 1987; trad. it., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco-Angeli, Milano 2006.

Nell'azione di ricerca FIRB della quale stiamo riferendo, tali prospettive parlano agli educatori intervistati della loro idea di cittadinanza e delle coordinate epistemiche e metodologico-progettuali che animano i loro interventi di educazione alla cittadinanza. Per il ricercatore questi educatori sono adulti che, in quanto professionisti, apprendono dalla pratica agita nei contesti lavorativi.

Dall'analisi categoriale del questionario somministrato emerge una certa difficoltà, da parte degli educatori, nel distinguere il livello descrittivo da quello della comprensione delle ragioni che determinano un dato fenomeno al quale si rivolge l'educazione alla cittadinanza. La comprensione di un fenomeno richiede all'educatore la capacità di andare oltre il livello descrittivo dello stesso, derivando da un doppio ordine di competenza professionale:

- a) la capacità di individuare i fattori che determinano il fenomeno in quanto 'fatto' che va interpretato e studiato nelle sue molteplici dimensioni;
- b) la capacità di rintracciare l'insieme degli schemi di significato che lo stesso educatore adotta per interpretare quel fenomeno.

Si consideri, per esempio, il dato relativo alla lettura che gli educatori partecipanti restituiscono circa la categoria della marginalità sociale. Alla domanda n. 6 del questionario («Quali sono, secondo te, le condizioni che determinano uno stato di marginalità sociale?») i partecipanti hanno restituito una tale pluralità di prospettive che, se da un lato possono sembrare legittimate dal fatto che la marginalità sociale è un fenomeno di per sé ampio, dall'altro lato segnalano una certa difficoltà, da parte degli educatori, nel distinguere il livello descrittivo (a quali livelli e in quali contesti si manifesta il fenomeno della marginalità) da quello della comprensione delle ragioni che determinano (in termini di causa) la manifestazione del fenomeno stesso.

Il fenomeno della marginalità si colloca all'interno di una dinamica che si gioca su due poli: l'inclusione e l'esclusione sociale. La nozione rinvia da un lato all'esistenza di un confine che separa il sistema dall'ambiente, oppure diversi sistemi tra loro, dall'altro lato all'esistenza di gradi diversi di integrazione all'interno di tali confini. Mentre gli studi funzionalisti, quelli marxisti e le teorie

tradizionali del mutamento sociale definiscono la marginalità in base all'esclusione dall'accesso ai processi fondamentali di un dato sistema sociale (di tipo produttivo, decisionale e distributivo) con posizione residuale, funzionalmente scollegata dai processi fondamentali di produzione e riproduzione sociale, gli studi sulle implicazioni culturali o psicologiche dei processi di differenziazione sociale definiscono la marginalità come una posizione di sradicamento sociale e di *status* incerto, causata dalla transizione da un'appartenenza all'altra, dall'emergere di nuove forme di esclusione sociale (su base etnica, territoriale, ecc.), oppure dall'esperienza moderna della differenziazione sociale e della pluriappartenenza.

La lettura pedagogica del rapporto fra centro e margine⁶⁴ ci invita a considerare la marginalità nella sua dimensione di fenomeno storicamente definito – e, in quanto tale, in continuo mutamento –, nella sua multidimensionalità⁶⁵ e nei suoi “alfabeti”⁶⁶. Senza tuttavia sottovalutare la qualità specifica che solitamente si attribuisce alla figura del marginale, derivante dal fatto paradossale di appartenere di diritto a una certa categoria e al tempo stesso essere escluso sia dalle decisioni e dal godimento delle risorse sia dalle garanzie assicurate alla maggioranza degli altri appartenenti al sistema⁶⁷. E, ancora, alla posizione secondo la quale il fenomeno oscilla tra la devianza e l'innovazione sociale⁶⁸.

Queste poche considerazioni sulla marginalità sociale – che meriterebbe di essere ulteriormente e molto più approfonditamente vagliata – sono funzionali a far luce sul fatto che i fenomeni che si offrono alla riflessione e alla pratica educativa necessitano

⁶⁴ Cfr. Leonardo Trisciuzzi, *Il centro e il margine. Conformismo educativo e dissenso esistenziale*, in S. Olivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

⁶⁵ Cfr. S. Olivieri, *L'educazione e i marginali*, cit.

⁶⁶ Cfr. Franca Pinto Minerva, *L'alfabeto dell'esclusione. Educazione, diversità culturale, emarginazione*, Dedalo, Bari 1980.

⁶⁷ Cfr. Luciano Gallino, *Marginalità*, in Dizionario di sociologia, Torino, 1993.

⁶⁸ Cfr. Robert E. Park, *Human migration and the marginal man*, in “American Journal of Sociology”, 6, 1928, pp. 881–893.

di essere compresi nella loro complessa storicità. Comprendere da un punto di vista pedagogico le ragioni di un fenomeno significa, in prima istanza, avere le informazioni utili per impostare un problema, rilevare un bisogno formativo e prevedere un piano di intervento educativo. La comprensione del fenomeno richiede all'educatore la capacità di andare oltre il livello descrittivo dello stesso. Per un professionista dell'educazione che deve agire sul fenomeno indagato, la comprensione dello stesso richiede, da un lato, la conoscenza delle ragioni che lo determinano, dall'altro lato, la capacità di rintracciare l'insieme degli schemi di significato da lui stesso adottati per interpretare quel fenomeno. Queste conoscenze rappresentano, infatti, uno dei presupposti a partire dai quali l'educatore effettuerà le sue scelte di azione educativa, alimentando la sua intenzionalità pedagogica.

Se si considerano nel dettaglio le risposte fornite alla domanda n. 6, si scopre che solo il 18% degli educatori riconduce il fenomeno della marginalità sociale alle opzioni di risposta che risultano indicative di una postura epistemica di tipo euristico e riflessivo in quanto indicano le possibili cause del fenomeno (per esempio, assenza di servizi di sostegno alle persone in difficoltà, welfare inadeguato, indifferenza sociale, peso dell'opinione pubblica, azioni di esclusione imposte dalla società, dalla politica e dal mondo del lavoro), mentre le altre opzioni ne indicano la manifestazione (per esempio, disabilità, immigrazione, devianza, delinquenza, povertà).

Questo dato segnala una certa difficoltà da parte degli educatori nell'indagare il fenomeno rispetto al quale agiscono o, quanto meno, ad essere pienamente consapevoli delle ragioni che sostengono la loro pratica professionale. Tale conclusione prende forza se si considerano i dati emersi dalle risposte alla domanda n. 18 del questionario («Quando decidi di agire educativamente rispetto ad un particolare ambito di intervento, quali tra le seguenti opzioni prendi prevalentemente in considerazione?»). A questa domanda, ben il 58% degli educatori risponde che «cerca sempre di fare ricerca su quel particolare ambito di intervento», mentre le risposte del restante 42% si distribuiscono tra le altre opzioni. È evidente, a questo punto, come vi sia una incoerenza fra le risposte fornite alla

domanda precedente e quelle fornite a questa domanda. Infatti, rispetto alla categoria della marginalità sociale, solo il 18% degli intervistati ha fornito le risposte più coerenti con un approccio riflessivo ed euristico, mentre il 58% fornisce una risposta che presupporrebbe la capacità, da parte di questi professionisti, di esercitare una impostazione euristica che non è, nei fatti, confermata dal dato sulla comprensione del fenomeno della marginalità sociale.

A fronte delle numerose incoerenze emerse dai questionari, il gruppo di ricerca ha ulteriormente approfondito l'indagine con interviste tese a chiarire ulteriormente quanto emerso dal questionario. L'adozione di strumenti di tipo "clinico"⁶⁹ come l'intervista semistrutturata⁷⁰ – condotta con il rigore metodologico richiesto⁷¹ – ha permesso di riferire la riflessione all'esperienza per esplicitare le prospettive di significato mediante il racconto e, quindi, riconoscendo il valore della conoscenza prodotta dalla soggettività. Sono state realizzate 23 interviste a interlocutori che hanno aderito su base volontaria⁷². L'interpretazione del testo tra-

⁶⁹ Susanna Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, pp. 29-30.

⁷⁰ Kanizsa propone la seguente suddivisione di tipologie di intervista: 1) "libera" (o in profondità o non direttiva), nella quale l'intervistato parla liberamente del tema proposto dall'intervistatore; 2) "semi-strutturata", nella quale l'intervistato oltre a parlare liberamente risponde ad alcune domande (previste per tutti gli intervistati) che l'intervistatore deve obbligatoriamente porre nel corso del colloquio; 3) "strutturata", in cui le domande sono precise, decise in anticipo e distribuite secondo un ordine prefissato dal ricercatore; 4) "rigidamente strutturata", con una formulazione fissa delle domande e una scansione precisa delle stesse, organizzata nella forma del questionario. Cfr. Silvia Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, cit., p. 38.

⁷¹ Cfr. Franco Ferrarotti, *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari 1998.

⁷² La scelta di non effettuare troppe interviste non è casuale. Come sostiene Kanizsa, non è importante effettuare un elevato numero di interviste, anche al fine di evitare l'effetto di saturazione che, dopo un certo numero di colloqui, causa una ridondanza delle informazioni fornite dai soggetti. Inoltre, nel caso del campione qualitativo il concetto di rappresentatività è relativo alla scelta accurata delle persone con cui indagare un "universo nascosto di dinamiche". Cfr. S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, cit. p. 75.

scritto, “manipolato” secondo i criteri della “distinzione tra fonte e interprete” e della “concretezza”⁷³, ha prodotto una ricostruzione delle categorie concettuali elaborate sulla base dei risultati del questionario, confermando che una parte degli educatori napoletani difetta di quelle competenze riflessive ed euristiche necessarie per intercettare le prospettive adottate nel pensare e nell’agire in vista dell’educazione alla cittadinanza quanto ad auto-valutare il proprio patrimonio di conoscenze e di competenze atte ad intervenire in questo particolare ambito di azione professionale.

Alla luce dei dati emersi dall’analisi del questionario e delle interviste, il gruppo di ricerca ha potuto rilevare l’esistenza di un bisogno di formazione che si sostanzia nell’esigenza di rinforzare il profilo professionale degli educatori (in formazione e in servizio) attraverso la configurazione di un *habitus* professionale (da costruire attraverso percorsi di ricerca-formazione⁷⁴) che si fondi, da un lato, sulla memoria storica e sulla chiara consapevolezza delle condizioni che, nel territorio, generano rischi per l’esercizio del diritto-dovere di cittadinanza, dall’altro lato sulla capacità di rintracciare i posizionamenti epistemici adottati per decidere dell’azione educativa. Elaborare una *forma mentis* pedagogica di questo tipo non solo permetterebbe agli educatori di riconoscere la cifra identitaria dell’“imperfezione”⁷⁵ quale connotato specifico della propria professionalità, imparando ad “abitarla”⁷⁶, ma potrebbe consentire loro di superare una certa logica dell’“emergenza educativa” che induce

⁷³ Cfr. Luca Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 1998.

⁷⁴ Per una più chiara analisi della prospettiva paradigmatica e metodologica che caratterizza il modello di formazione degli educatori in questa sede solo accennata, si consenta di rimandare il lettore a P. Perillo, *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Liguori, Napoli 2010; Id., *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli 2012; Id., *La pratica educativa professionale. Azione e ricerca nella formazione degli educatori*, in E. Corbi, P. Perillo (a cura di), *La formazione e “il carattere pratico della realtà”*, cit.

⁷⁵ Cfr. Sergio Tramma, *L’educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2003.

⁷⁶ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino 2006.

ad intervenire sui problemi *ex post*, rinunciando alle dimensioni (poietica e prognostica) proprie del lavoro educativo.

4. *Il modello della militanza e la ricerca-azione transazionale: l'educazione al pensiero*

Il paradigma individuato per orientare la formazione degli educatori e provare a rispondere al bisogno emerso è quello dell'educazione al pensiero⁷⁷, quale approccio teso alla costruzione di uno stile pedagogico professionale ispirato al principio della militanza quale costante esercizio riflessivo degli educatori impegnati nell'educazione alla cittadinanza.

L'educazione alla cittadinanza è questione che chiama direttamente in causa il tema dell'impegno civile, per due ragioni tra loro inscindibilmente legate: 1) perché l'impegno rappresenta la cifra propria dell'esercizio responsabile del diritto-dovere di cittadinanza, al quale bisogna essere educati; 2) perché l'impegno civile va esercitato responsabilmente e, quindi, presuppone un'altra forma di impegno, quello, dal carattere evidentemente professionale, di chi pensa e gestisce la pratica educativa quale azione volta a costruire le condizioni di possibilità tese a garantire e supportare quell'esercizio responsabile (che è, appunto, l'impegno civile).

Secondo Bertin⁷⁸ l'impegno educativo va definito in termini etici e razionali, onde poter indicare al soggetto in formazione una direzione progettuale razionale e costruttiva. In questo senso, oggi

⁷⁷ Cfr. di J. Dewey: *How We Think*, cit.; *Logic: The Theory of Inquiry*, 1938, in *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, ed. by J. A. Boydston vol.12, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1986; trad. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973. Cfr., inoltre, Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005 [2003]; Maura Striano, *Pensare insieme in P4C. Alcune riflessioni*, in A. Cosentino (a cura di), *10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Liguori, Napoli 2002; Ead., *Filosofia e costruzione della conoscenza nei contesti di formazione*, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2005.

⁷⁸ Cfr. G. M. Bertin, *Etica e pedagogia dell'impegno*, cit.

l'educazione alla cittadinanza ha bisogno di educatori che 'militino' nei territori con una competenza tale da riuscire ad accogliere con consapevolezza e impegno professionale la sfida lanciata da Nussbaum⁷⁹, rilevando "la dimensione etica della cultura" grazie ad uno sguardo riflessivo e critico⁸⁰ che sappia valorizzare quelle che, secondo la filosofa statunitense, sono le grandi risorse della democrazia: l'intelligenza, l'immaginazione, la creatività.

Per accogliere la sfida di "educare alla democrazia e alla cittadinanza"⁸¹ per "rilanciare la dimensione etico-politica e dell'impegno sociale in ambito educativo"⁸² gli educatori devono essere in grado di volgere lo sguardo riflessivo innanzitutto verso quei fenomeni che rischiano di impedire lo sviluppo della cittadinanza democratica. Se la cittadinanza è una forma di pensiero, sarebbe auspicabile un mutamento di prospettiva che consenta di animare di reali esperienze di cittadinanza non solo i curricoli formativi, ma anche e soprattutto, in termini di continuità formativa, le esperienze di vita quotidiana vissute dai soggetti nei contesti non

⁷⁹ «Le democrazie hanno grandi risorse di intelligenza e di immaginazione. Ma sono anche esposte ad alcuni seri rischi: scarsa capacità di ragionamento, provincialismo, fretta, inerzia, egoismo e povertà di spirito. L'istruzione volta esclusivamente al tornaconto sul mercato globale esalta queste carenze, producendo un'ottusa grettezza e una docilità – in tecnici obbedienti e ammaestrati – che minacciano la vita stessa della democrazia, e che di sicuro impediscono la creazione di una degna cultura mondiale». Martha C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010; trad. it., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011, p. 154.

⁸⁰ Cfr., tra gli altri, Patrizia de Mennato, *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 2003; Loretta Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007; Luigina Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit.; Id., *Formare il professionista riflessivo*, cit.; M. Striano, *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

⁸¹ Cfr. M. Corsi (a cura di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, cit.

⁸² Cfr. E. Corbi, Fabrizio Manuel Sirignano (a cura di), *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*, Liguori, Napoli 2012.

formali dell'educazione. Una autentica e democratica pratica educativa volta allo sviluppo di una cittadinanza consapevole necessita, pertanto, di una concreta apertura trasversale da parte di chi pensa e agisce in vista della educazione alla cittadinanza.

Nussbaum affida alla pedagogia socratica e al dispositivo del ragionamento un ruolo strategico per l'educazione alla cittadinanza, ritenendo che se si vogliono sviluppare le capacità essenziali della "democrazia 'umana'" bisogna educare al pensiero.

La capacità di ragionare sui problemi politici [...], di esaminare, riflettere, discutere e giungere a conclusioni senza delegare alla tradizione o all'autorità. [...] La capacità di riconoscere nei concittadini persone con pari diritti, per quanto possano essere diversi per razza, religione, genere e orientamento sessuale; di guardare a loro con rispetto [...]. La capacità di preoccuparsi per la vita degli altri, di cogliere quali politiche siano significative per le opportunità e le esperienze dei propri concittadini [...]. La capacità di raffigurarsi la verità dei problemi della vita umana così come essa si svolge [...]. La capacità di giudicare gli uomini politici criticamente [...]. La capacità di pensare al bene della nazione intera, non a quello del proprio gruppo locale. La capacità di vedere la propria nazione come parte di un ordine mondiale complesso [...] ⁸³.

Se da un lato è vero che sperimentare e "coltivare" la propria umanità ⁸⁴ oggi è un privilegio di pochi e non un diritto di tutti, dall'altro lato è irrinunciabile, per gli educatori, la fede nell'emancipazione da pensare e ri-pensare, da costruire e "(de)costruire" ⁸⁵, e il relativo impegno a non arrendersi «al collasso dell'ideale socratico» ⁸⁶.

Di fronte alla frantumazione della coscienza della cittadinanza, all'adozione di atteggiamenti di rifiuto alla partecipazione, al senso

⁸³ M.C. Nussbaum, *Non per profitto*, cit., pp. 42-43.

⁸⁴ Cfr. M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999[1997].

⁸⁵ Cfr. E. Corbi, *'De-Constructivising' Emancipation. Why we need to go beyond Constructivism to Educationally Think of Emancipation*, cit.

⁸⁶ M. C. Nussbaum, *Non per profitto*, cit., p. 92.

di alienazione, al disimpegno nei confronti della *res publica*, l'affermarsi di nuove e alternative forme di partecipazione, soprattutto da parte delle giovani generazioni, esprime un bisogno educativo rinnovato che può generare una nuova coscienza politica. Di questo bisogno gli educatori devono farsi carico e ad esso devono rispondere, adottando uno sguardo critico che consenta di agire in vista della formazione di una rinnovata coscienza civile delle persone, da intendersi come persone politiche.

Rawls definisce la «persona politica» come «essere capace di partecipare alla vita sociale ovvero di svolgervi un ruolo – quindi di esercitare e osservare i relativi diritti e doveri»⁸⁷. Nell'ottica del “liberalismo politico” di Rawls la condizione di cittadinanza è direttamente riconducibile alla capacità umana di svolgere un ruolo all'interno della società, una capacità che si misura con le pratiche di partecipazione e cooperazione alla vita della *polis*; una capacità che testimonia della qualità e del livello di impegno sociale del singolo. Come ogni capacità, anche quella della cittadinanza come forma di pensiero va educata e allenata. Di qui la necessità che gli educatori esercitino un impegno professionale autentico che si elicitino nella costante promozione dell'educazione come “pratica di libertà”⁸⁸: assumendo il soggetto in formazione quale persona dotata di volontà, l'educazione alla cittadinanza pensa l'educando non come passivo destinatario dell'azione educativa, degradata ad indottrinamento, ma come persona potenzialmente capace di scegliere e, quindi, in grado di porsi come attore responsabile della propria vita, da rispettare nella sua libertà⁸⁹.

Siffatta prospettiva fa coincidere la politica con l'agire riflessivo di un educatore che non rinuncia all'«entusiasmo [dell']operare [pedagogico]»⁹⁰, ma evita di generare nuovi utopismi incapaci di prefigurare progetti di educazione alla cittadinanza che si incarnino in autentiche e consapevoli pratiche partecipative. Se questo

⁸⁷ John Rawls, *Liberalismo politico*, Nuova Cultura, Roma 2008[1994], p. 17.

⁸⁸ P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano 1973.

⁸⁹ Cfr. R. Laporta, *L'assoluto pedagogico*, cit.

⁹⁰ Id., *La difficile scommessa*, cit., p. 185.

tipo di educazione alla cittadinanza esige l'impegno a formare le persone alla critica, la pratica professionale che ne deriva si esprime in laboratori di democrazia nei quali allenare il pensiero per non soccombere alle ideologie e delegare acriticamente alla tradizione o all'autorità la possibilità di discutere le questioni chiave della democrazia.

Solo impegnandosi nella configurazione di un profilo di competenza professionale alto, gli educatori potranno cogliere la sfida lanciata da Nussbaum. L'auspicato sguardo riflessivo e critico capace di rilevare "la dimensione etica della cultura" e di dar vita ad autentiche e democratiche pratiche educative volte allo sviluppo di una cittadinanza consapevole, si concretizza, dal punto di vista della professionalizzazione degli educatori, in una reale apertura trasversale del pensiero e dell'azione pedagogica e nella relativa formazione e auto-formazione degli educatori impegnati nei territori.

Il fulcro del lavoro educativo, in questo caso, è rappresentato dalla capacità di «lavorare all'interno dell'ideologia»⁹¹ al fine di promuovere il riconoscimento del potere dominante di un'etica priva di storia. Il rispetto dei diritti umani, delle regole, delle leggi, delle differenze interindividuali e culturali sono certamente valori che animano e devono animare i progetti di educazione alla cittadinanza, ma per realizzare l'auspicata convivenza democratica è necessario imparare ad esercitare la responsabilità, l'apertura, l'impegno, la solidarietà e la sussidiarietà, l'appartenenza libera ad una comunità, alla sua cultura, alla sua storia. È in questo senso, infatti, che si sottolinea la natura etico-sociale di una educazione storico-culturale: la formazione di una coscienza storica e di una coscienza culturale richiede, da parte dell'educando, l'«assunzione del passato e [la] tensione all'avvenire»⁹² quali cifre proprie di una consapevolezza storica che è alla base dell'«educazione alla civiltà»⁹³. Fondata su questi presupposti, la cittadinanza educata si

⁹¹ A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, cit., p. 145.

⁹² *Ivi*, p. 147.

⁹³ *Ibid.*

esprime nell'impegno razionale di un uomo-cittadino capace di «accogliere la propria individualità e la società che la condiziona in un'opera che trascende i limiti di entrambe secondo una direzione che è nutrita di cultura non meno che di storicità»⁹⁴.

Le pratiche educative professionali non possono non ripartire dalla memoria storica ed essere responsabilmente esercitate da un educatore che incarni la “pedagogia dell'impegno”⁹⁵. Si tratta di un lavoro non semplice da realizzare che richiede una formazione militante dei professionisti dell'educazione, la cui etica del dovere dovrebbe dispiegarsi in un responsabile impegno etico-critico. La fede nell'educazione della cittadinanza quale fondamentale tassello di una formazione della coscienza civile trova la sua ragion d'essere in una peculiarità dell'essere umano che Arendt ha individuato nel poter vivere in una *polis* la cui organizzazione rappresenta la forma più alta di convivenza umana⁹⁶.

Se la democrazia ha bisogno della cittadinanza quale pratica di vita associata, è necessario riconoscere, con Zagrebelsky, che essa «richiede molto a molti»⁹⁷ e a ciascuno richiede di assumersi la responsabilità tesa a garantire l'esercizio di un diritto e di un dovere connaturati all'essere umano: il diritto-dovere a educare ed essere educato. Di qui la necessità di continuare a credere e a investire nella formazione di educatori competenti e la necessità di riconoscere le competenze educative attraverso una regolamentazione professionale che metta a sistema la qualità del lavoro di educatori e pedagogisti, evitando di imbattersi in presunti professionisti dell'educazione dalla dubbia provenienza ai quali si affidano i destini evolutivi delle future generazioni di cittadini. Formare educatori di qualità, critici, riflessivi, responsabili, e riconoscere tale qualità con adeguate collocazioni professionali dovrebbe essere una realtà più che un auspicio. L'impegno e la responsabilità,

⁹⁴ G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, cit., p. 145.

⁹⁵ Cfr. E. Corbi e F.M. Sirignano (a cura di), *Etica pubblica e scuola*, cit.

⁹⁶ Cfr. Hannah Arendt, *Che cos'è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano 1997[1993].

⁹⁷ Gustavo Zagrebelsky, *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino, 2007, p. 46.

in questo caso e in questo particolare momento storico, chiamano all'appello tanto gli intellettuali dell'educazione quanto i decisori politici del nostro paese⁹⁸.

La "liquidità", la "surmodernità" e le espressioni, vecchie e nuove, con le quali si è soliti aggettivare e definire l'attuale società⁹⁹, stanno contribuendo a far luce sul progressivo indebolimento tanto del sé come cifra "narcisisticamente" individualista¹⁰⁰ quanto di quelle forze coesive della comunità che si è soliti chiamare obblighi, ma che in realtà sono doveri.

In una temperie culturale fortemente condizionata da una crisi mondiale che è valoriale prima ancora che economica, larghe fasce della popolazione planetaria si sentono lasciate ai margini, "incapaci di controllare il loro futuro"¹⁰¹ in un mondo sempre più

⁹⁸ La questione della regolamentazione professionale degli educatori e dei pedagogisti si impone all'attenzione dei decisori politici come prioritaria e necessaria per la tutela del diritto di educazione di ogni cittadino del nostro paese. Ad animare questo percorso in ambito pedagogico è stato ed è il lavoro di una rete nazionale sulle professioni educative e formative avviata e coordinata da Paolo Orefice negli anni Novanta e portata avanti, oggi, dal Gruppo di Lavoro SIPed (Società Italiana di Pedagogia) "Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale ed europeo. I corsi di laurea educativi e pedagogici verso le Strategie Europa 2020", coordinato da Silvana Calaprice e Piero Crispiani. Questo lungo percorso approda oggi alla Proposta di Legge n. 2565/2014, *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista*, di cui Vanna Iori è prima firmataria e di cui si auspica l'immediata entrata in vigore. Cfr. E. Corbi, P. Perillo (Eds.), *Educators Training. A challenge for the development of the Civitas Educationis*, "Civitas educationis. Education, politics and culture", IV-1, 2015, pp. 15-156; Legge 14 gennaio 2013, n. 4, *Disposizioni in materia di professioni non organizzate* (13G00021) (GU n.22 del 26-1-2013); Paolo Orefice, Antonio Carullo, Silvana Calaprice (a cura di), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, CEDAM, Padova.

⁹⁹ Cfr. Marc Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano 2009 [1993]; Zigmund Bauman, *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna 1999; Zigmund Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2003[2000]; F. Cambi, *Abitare il disincanto*, cit..

¹⁰⁰ Cfr. Christopher Lasch, *The Minimal Self*, Norton, New York 1984.

¹⁰¹ Cfr. Robert Castel, *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*, Einaudi, Torino 2004.

segnato dal cambiamento. Troppe sono le donne e gli uomini che rinunciano al pensiero in funzione del bisogno di sopravvivenza, così come troppe sono le donne e gli uomini che vi rinunciano per assuefazione ad un conformismo esistenziale vuoto, disimpegnato, passivo, rassegnato.

Occorrono, allora, educatori che siano professionalmente capaci di rilevare la dimensione etica della cultura, che sappiano superare le classificazioni rigide e la gerarchizzazione dei saperi, che siano in grado di pensare l'educazione alla cittadinanza e di agire in vista della formazione di una coscienza civile, esercitando così un impegno professionale autentico.

Investire pedagogicamente sulla cittadinanza non ha senso se non nei termini di una riprogettazione della formazione secondo l'utopia possibile di contribuire alla costruzione di una democrazia nella quale la cittadinanza si incarni in una pratica partecipativa che la donna e l'uomo – non più e non solo depositari di diritti e doveri – possano esercitare *dentro* i contesti di vita, facendosi promotori di responsabilità, solidarietà civile e sociale, rispetto delle regole e coscienza critica dei presupposti negoziali dai quali esse hanno origine.

Per la realizzazione di questa utopia possibile, l'educatore dovrebbe promuovere un continuo e costante ripensamento dell'educazione alla cittadinanza e perseguire gli obiettivi educativi funzionali alla configurazione di competenze di cittadinanza mediante la predisposizione di ambienti di apprendimento a forte valenza esperienziale. L'esperienza rappresenta una condizione ineludibile della formazione in quanto *incipit* per l'attivazione della processualità conoscitiva. Si tratta di una condizione di transazionalità sociogeneticamente definibile, rispetto alla quale emerge la necessità formativa di orientare l'apprendimento umano verso la consapevolezza e la gestione del cambiamento, stimolando la disponibilità individuale ad apprendere e la metabolizzazione del cambiamento che ne deriva, attraverso processi formativi tesi alla riflessione sull'esperienza. Si tratta di intenzionare la pratica educativa quotidianamente agita di finalità e obiettivi da raggiungere mediante l'interazione significativa tra esperienza e apprendimen-

to¹⁰² e la predisposizione di *setting* di apprendimento¹⁰³ in cui l'autonomia come "libertà di scelta"¹⁰⁴ sia stimolata e potenziata in occasioni di partecipazione e condivisione.

I progetti di educazione alla cittadinanza che vogliono accogliere questa sfida dovrebbero adottare un modello di sviluppo umano orientato da una lettura della democrazia non in termini di governo della maggioranza, ma in termini di possibilità di partecipazione di tutti. Ne deriva, da parte degli educatori, la responsabilità di progettare e realizzare esperienze educative nelle quali esercitare e allenare nel quotidiano le *key competences* sociali e civiche comprese nelle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa, nell'ottica di una autentica e reale pratica della cittadinanza stimolata e sviluppata attraverso quella educazione alla quale la *Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani* attribuisce

an essential role in the promotion of the core values of the Council of Europe: democracy, human rights and the rule of law, as well as in the prevention of human rights violations. More generally, education is increasingly seen as a defense against the rise of violence, racism, extremism, xenophobia, discrimination and intolerance¹⁰⁵.

¹⁰² Cfr. J. Dewey, *Experience and Nature*, in *The Later Works of John Dewey, 1825-1953*, ed. by J. A. Boydston, vol. 1, Southern Illinois University Press, Carbondale 1981; trad. it. *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973; Id., *Experience and Education*, 1938, in *The Later Works of John Dewey, 1825-1953*, ed. by J.A. Boydston, vol. 13, Southern Illinois University Press, Carbondale 1988; trad. it. *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949; E. Frauenfelder, *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*, Liguori, Napoli 1983.

¹⁰³ Cfr. Ead., "Ingegneria pedagogica" per la costruzione di ambienti di apprendimento, in M. R. Strollo (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2007.

¹⁰⁴ Cfr. E. Corbi, *Costruttivismo e realismo critico. Lo spazio dell'educazione tra accomodamento eteronomo e libertà di scelta*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli*, Liguori, Napoli 2006.

¹⁰⁵ Council of Europe, *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_EN.pdf, p. 3.

L'educatore dovrebbe sapere che la libertà come principio educativo non è garantita all'uomo dall'esterno, ma dalla pratica della critica mediante la quale egli «*capisce* la situazione storica, riconoscendo il suo intollerabile condizionamento»¹⁰⁶. L'educazione alla cittadinanza non richiede soltanto di promuovere la capacità di rispettare i diritti umani, le regole, le leggi, le differenze interindividuali e culturali in vista di una convivenza democratica. L'educazione alla cittadinanza richiede responsabilità, apertura, impegno, solidarietà e sussidiarietà, appartenenza libera ad una comunità, alla sua cultura, alla sua storia.

Il riconoscimento della necessità di ripartire dalla memoria storica per fare educazione alla cittadinanza proietta l'educatore sulla strada di una costante messa alla prova della sua etica professionale. In questo senso, aver messo in evidenza il 'difetto' di riflessività di alcuni educatori napoletani non ha voluto sottolineare la debolezza di una figura professionale; ha confermato, piuttosto, la necessità di non rinunciare ad una formazione autentica degli educatori, da farsi nei contesti, nelle strade, nella città; una formazione che si alimenti di una colleganza reale, incarnata e non virtuale, tra mondo della ricerca e mondo della pratica professionale, per far fronte ad un bisogno da alimentare costantemente, perché costantemente la pratica educativa è messa di fronte ai paradossi di una società che inchioda l'educazione allo scacco.

L'educazione alla cittadinanza necessita di un'etica del dovere che sia, ad un tempo, referente teleologico dell'agire educativo e principio deontologico della pratica professionale, nell'ottica di una chiara consapevolezza del rapporto che lega in un unico nodo educazione e politica. L'educazione alla cittadinanza richiede che il cittadino si senta in dovere, provi il sentimento della doverosità, dell'essere debitore verso l'altro e verso il mondo, verso quella comunità alla quale appartiene in quanto uomo. Il fare esperienza della cittadinanza dovrebbe significare, dunque, educare il pensiero

¹⁰⁶ Walter Schulz, *Le nuove vie della filosofia contemporanea*, vol. 4, *Storicità*, Marietti, Genova 1987, p. 136.

al riconoscimento della umanizzazione e potrebbe rappresentare una via privilegiata attraverso cui formare alla ricerca dell'autenticità, un valore che il presente momento storico pare rinnegare sempre di più.

Siamo dunque di fronte alla ri-definizione di un obiettivo formativo irrinunciabile – l'educazione alla cittadinanza – in quanto connaturato a un'umanità che si dà nella transazione costante con il mondo. Il modo in cui ognuno di noi si relaziona al mondo coinvolge il mondo stesso. Per vivere questa relazione in maniera autentica, l'uomo ha bisogno di allenare costantemente il pensiero della cittadinanza e di godere di un *humus* sociale e culturale di tipo democratico.

La pedagogia può e deve raccogliere questa sfida e pensare ad una nuova *paideia* dell'autenticità che rischia di essere cinicamente letta come utopia irrealizzabile e anacronistica, ma che dovrebbe animare di senso la professionalità educativa e formativa la cui responsabilità si dispiega in un impegno educativo che, in quanto tale, è sempre impegno etico-critico. La scommessa non è semplice da affrontare, soprattutto perché lo scollamento oggi esistente fra i principî e le reali opportunità di vivere la cittadinanza è molto ampio. Sembra un paradosso, soprattutto se ci si lascia condizionare dal nichilismo insito in talune categorie con le quali si è soliti interpretare l'attuale condizione sociale (l'incertezza, il precariato, la disillusione, l'immobilismo, il disimpegno); ma forse, proprio perché oggi c'è bisogno di una coscienza critica più forte rispetto al passato, è il caso di continuare a scommetterci, ripartendo dalla formazione degli educatori.

Nella nostra ricerca questo monito si è tradotto in una esperienza di ricerca-formazione tesa a rispondere contemporaneamente al bisogno formativo degli educatori in servizio (così come esso è stato delineato nel § 3) e ad uno dei bisogni educativi e formativi più sentiti nel territorio urbano napoletano. Ci riferiamo al fenomeno del *drop-out* che, come avremo modo di argomentare a breve, nella regione Campania e nella città di Napoli in particolare, sembra testimoniare di quanto la città faccia fatica a costituirsi come 'spazio politico'.

4.1. Educazione metropolitana nel territorio napoletano: un'esperienza di ricerca-formazione per la comunità educante

La cornice all'interno della quale ci si è mossi è quella della RAP (Ricerca Azione Partecipativa) che si delinea quale approccio educativo che rientra nel panorama ampio della RA (Ricerca Azione), un modo di intendere la ricerca come intervento educativo¹⁰⁷ che si colloca nei contesti con intenti trasformativi e di costruzione della conoscenza¹⁰⁸ e che possiamo identificare, nel nostro caso, come ricerca-azione di tipo transazionale.

¹⁰⁷ Cfr. Kurt Lewin, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, il Mulino, Bologna 2005. Cfr., inoltre: Chris Argyris, Donald Alan Schön, *Participatory Action Research and Action Science Compared*, "American Behavioural Scientist", 32, 1989, pp. 612-623; René Barbier, *La ricerca-azione*, Armando, Roma 2007; Egle Becchi, *Ricerca-azione: riflessioni su voci di dizionari, manuali, enciclopedie*, "Scuola e Città", 4, 1992, pp. 145-149; Egle Becchi, Benedetto Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2002; Harry Coenen, *Ricerca-azione. Rapporti tra ricercatori e attori*, "Animazione sociale", 11, 2002, pp. 41-49; Luis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison, *Research Methods in Education*, Routledge, New York-Oxon, 2011; Francesco Paolo Colucci, Monica Colombo, Lorenzo Montali, *La ricerca-intervento*, il Mulino, Bologna 2008; Patrizia de Mennato, *La ricerca «partigiana». Teoria di ricerca educativa*, Liguori, Napoli 1999; John Elliott, Andre Giordan, Cesare Scurati, *La ricerca-azione*, Bollati Boringhieri, Torino 1993; Cesare Kaneklin, Claudia Piccardo, Giuseppe Scaratti (a cura di), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano 2010; Anna Aluffi Pentini, *La ricerca azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*, Pitagora, Bologna 2001; Jean-Pierre Pourtois, *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, cit.; Peter Reason, Hilary Bradbury (Eds.), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Sage, London 2008; Roberto Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.

¹⁰⁸ La pratica educativa intenzionale contiene in sé un'azione di tipo conoscitivo e per essere agita con professionalità da insegnanti e educatori va da questi compresa. In questo senso, l'agente (educatore) si deve impegnare in un esercizio costante di riflessione finalizzato a indagare la pluralità dei caratteri che concorrono a configurare il suo agire come pratica professionale: i significati costruiti, i linguaggi adottati, le immagini elaborate, i simboli scelti, le diverse forme della comunicazione agite, i ruoli giocati, le routine prese in considerazione, le regole di comportamento stabilite e, non ultima, la cultura organizzativa che si respira nel contesto nel quale quell'insegnante agisce.

L'intervento formativo attivato e realizzato nel corso di una RAP consiste in un processo di cooperazione rispondente ai bisogni della popolazione locale che partecipa sin dall'inizio alla costruzione dell'intervento, in quella che definiamo la fase di «impostazione del problema»¹⁰⁹: l'intervento sostiene il procedere naturale della conoscenza dei partecipanti nel medio di una esperienza educativa che coinvolge la triade transazionale educatore-educando-contesto. Lo scambio dialogico-relazionale uomo-mondo attraverso il quale si delinea il processo formativo in quanto processo trasformativo delle conoscenze richiama quello che in prospettiva transazionale è l'intreccio di operazioni con le quali si realizza l'incontro di esigenze ed interessi diversi nel luogo di una mediazione reale e costante¹¹⁰: il concetto di transazione, infatti, insiste sull'operazione del conoscere e sul diretto risultato del conosciuto¹¹¹.

La prospettiva transazionale – che rappresenta la «cornice [...] complessa»¹¹² del pensiero deweyano – rifiuta ogni affermazione di definitività, considera il conoscere come processo aperto e la conoscenza come indagine¹¹³. L'epistemologia deweyana si fonda

¹⁰⁹ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., p. 67.

¹¹⁰ Come evidenziato in ambito psicologico, la categoria della transazione, pur se sviluppata in maniera compiuta solo nel 1949, può essere considerata a tutti gli effetti la «cornice deweyana complessa». Svend Brinkmann, *La trascurata psicologia di Dewey: riscoprire il suo approccio transazionale*, in E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2013, p. 125.

¹¹¹ Cfr. M. Dal Pra, *Presentazione* di J. Dewey, A.F. Bentley, *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974. Inserendosi nel dibattito sulla filosofia epistemologica moderna, la transazione è chiamata in causa quale esperimento di indagine sulla questione della conoscenza, o meglio, sulla presunta indipendente esistenza di un conoscente e di qualcosa da conoscere, per cui la conoscenza sarebbe avvenuta fra la mente e il mondo, l'io e il non-io, il soggetto e l'oggetto. Cfr. J. Dewey, *Logic*, cit.

¹¹² S. Brinkmann, *La trascurata psicologia di Dewey: riscoprire il suo approccio transazionale*, cit., p. 125.

¹¹³ La transazione rappresenta per Dewey «quell'avanzato livello di indagine in cui si possono portare avanti tanto l'osservazione che la presentazione, senza

su una “matrice”¹¹⁴ interdisciplinare in virtù della quale il fine di una indagine non può essere il conseguimento della verità (nei termini di una corrispondenza tra un’idea e la realtà), ma la soluzione di una situazione problematica. La RAP, infatti, prevede che organismo e ambiente si accettino in un “sistema comune”, per cui tra soggetto e oggetto non può esservi opposizione ma non può esservi neanche un rapporto di sola interazione, perché è la relazione che consente, tanto al soggetto quanto all’oggetto, di costituirsi come tali nel corso del processo formativo¹¹⁵. Sullo sfondo, partendo dall’idea di educazione come esperienza di matrice deweyana¹¹⁶, la necessità che il sapere dell’educazione e della formazione si sviluppi come sapere sistematico, riflessivo e tra-

attribuire gli aspetti e le fasi dell’azione ad auto-attori indipendenti, o ad elementi o relazioni indipendentemente inter-agenti». Ivi, p. 144.

¹¹⁴ M. Striano, *La matrice interdisciplinare dell’epistemologia deweyana*, in E. Frauenfelder, M. Striano, S. Oliverio (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia*, cit., p. 63.

¹¹⁵ In linea con il rifiuto della teoria spettatoriale della conoscenza, nella prospettiva transazionale la presunzione di verità non è associabile alla realtà creata mediante l’azione nel mondo e verso il mondo. Cfr. John Dewey, *The Quest for Certainty*, 1929, in *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, ed. by J. A. Boydston, vol. 4, Southern Illinois University Press, Carbondale 1984; trad. it. *La ricerca della certezza. Studio del rapporto tra conoscenza e azione*, La Nuova Italia, Firenze 1968. Su questa linea, ad esempio, l’interazionismo simbolico ha enfatizzato la dinamica processuale del rapporto tra l’agente e il mondo che ha luogo nel momento interpretativo e, per questa via, ha definito la mente umana proprio nei termini della capacità di azione, vale a dire della capacità di sperimentare nell’ambito della coscienza, sotto forma di linguaggio e di simboli, gli atti sociali che compiamo insieme con gli altri. Cfr. George Herbert Mead, *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze 1966.

¹¹⁶ Cfr. J. Dewey, *Experience and Education*, cit. Per Dewey l’esperienza è quel che è proprio in virtù di una transazione che si stabilisce fra un individuo e quel che costituisce, in quel momento, il suo ambiente. L’esperienza, dunque, si compie nell’incontro transattivo fra il soggetto e le condizioni che interagiscono con i suoi bisogni, i suoi desideri, i suoi propositi e le sue capacità personali. Il processo che ne deriva, ricorda Borghi, rappresenta lo spazio trasformativo nel quale si risolve interamente il pensiero. Cfr. Lamberto Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

sformativo, in linea con la sua natura di sapere sociale e politico¹¹⁷.

In ottica educativa transazionale¹¹⁸, la RAP si fonda sul riconoscimento della razionalità prassica dell'agire educativo in virtù della quale l'educazione realizzata nei vari contesti si configura come accadimento storico a carattere pratico e si definisce come esito ma prima ancora come generatore di una imputazione di significato e di valore. Infatti, se la pratica è l'ambito nel quale l'esperienza umana originariamente accade, la razionalizzazione dell'attività educativa è validata da un sistema di significati, criteri, valori, che deriva dalle basi e dai termini reali del suo essere sempre in azione e non può richiedere esclusivamente principi teorici fondazionali e univoci. Di conseguenza, se un'azione è educativa quando è capace di determinare cambiamento, la RAP ha la funzione di intervenire come dispositivo mediante il quale il cambiamento auspicato risponde a istanze teleologicamente emancipative, traducendosi in azioni trasformative.

Nella RAP non vi è alienazione alcuna del soggetto né da se stesso (dal suo sistema di saperi) né dalla realtà contestuale con la quale è in relazione transattiva insieme con gli altri soggetti che di quel contesto sono parte integrante. È dunque attraverso la relazione educativa che prende forma la cooperazione allo sviluppo promossa dalla RAP. L'educatore che adotta questo approccio di "ricerca empirica idiografica"¹¹⁹ non parcellizza i problemi dell'e-

¹¹⁷ Cfr. E. Corbi, F. M. Sirignano, S. Oliverio, *L'engagement pedagogico. Riflessioni tra teoria e storia*, Liguori, Napoli 2008; E. Corbi, F. M. Sirignano (a cura di), *Percorsi di pedagogia sociale e politica*, Editori Riuniti University Press, Roma 2010; F. M. Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti University Press, Roma 2007; V. Sarracino, *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, processi, strumenti*, ETS, Pisa 2011; M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004.

¹¹⁸ Cfr. P. Perillo, *L'approccio educativo transazionale*, in E. Corbi, P. Perillo (a cura di), *La formazione e "il carattere pratico della realtà"*, cit.

¹¹⁹ Secondo Trincherò, questo tipo di ricerca non rimanda alla validità esterna, ma alla trasferibilità dei risultati che può essere di due tipi: «trasferibilità delle conoscenze e delle procedure di azione a problemi analoghi che dovessero presentarsi in futuro nello stesso contesto» (trasferibilità verticale); «trasferibilità delle

ducazione in singole unità di analisi ma, partendo da situazioni problematiche reali, riflette insieme con tutti gli attori della comunità di riferimento sulle possibilità e sulle modalità di trasformazione della situazione¹²⁰.

Oggetto specifico di questo impianto metodologico è l'azione che dovrà essere validata dall'esperienza nella quale si incardina; infatti, la «validità di soluzione del problema da affrontare è vagliata essenzialmente alla luce dell'esperienza»¹²¹ e della costruzione di forme di conoscenza pratica prodotta dall'esperienza stessa. Si tratta, dunque, di un approccio che richiede l'esercizio, da parte di chi lo adotta, di un atteggiamento riflessivo teso ad interrogare e ridefinire pensiero e azione, intenzioni e comportamenti, attraverso continui processi di riflessione critica sull'esperienza e di confronto con le istanze del reale.

Al fine di modificare una situazione attraverso le conoscenze acquisite mediante la ricerca, l'azione *changing* può coincidere con la ristrutturazione di pensieri e rappresentazioni del sapere e del saper fare dei professionisti dell'educazione e della formazione coinvolti nella RAP, con il risultato di produrre riposizionamenti di prospettive e schemi di significato funzionali allo sviluppo di nuove e diverse possibilità di azione. Ne deriva, in particolare per il lavoro educativo, un processo di ricerca che si sviluppa “nel cor-

conoscenze e delle procedure a contesti diversi, ma che presentino problemi analoghi» (trasferibilità orizzontale). R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, cit., p. 151.

¹²⁰ Cfr. P. Orefice, *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*, 2 Voll., Luigi, Napoli 2006.

¹²¹ Massimo Baldacci, *La pedagogia come attività razionale*, cit. p. 81. Ne deriva una natura situazionale della pratica educativa che definisce il «criterio dell'aderenza alla realtà» (Id., *Il realismo e la ricerca pedagogica*, in E. Corbi, S. Oliverio (a cura di), *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Pensa Multimedia, Lecce 2013, p. 83). Pertanto, «occorre non solo la conoscenza tacita [della] situazione per esperienza diretta – che ha il pregio di risultare puntuale e circostanziata – ma anche la consapevolezza del suo profilo storico e psicosociale. Ciò rende necessaria la sua analisi intellettuale, secondo le linee dell'approccio deweyano» (M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, p. 292).

so della pratica”¹²² e vede i partecipanti entrare in relazione con i segni della realtà¹²³.

Mediante l'adozione di vari dispositivi (si pensi al dialogo o alla narrazione)¹²⁴, i partecipanti alla RAP danno vita ad una conoscenza che tende a co-costruirsi mediante il porsi domande, non tanto per giungere ad una soluzione definitiva del problema individuato (in educazione non esistono soluzioni definitive), quanto piuttosto per esercitare il pensiero riflessivo con intenti trasformativi riferiti ai contesti educativi nei quali l'azione prende forma; se tali contesti educativi (siano essi formali o non formali) sono indagati dai partecipanti in quanto insieme di comunità di pratiche (CdP)¹²⁵, la RAP può offrire una significativa occasione mediante la quale questi contesti, riconosciuti come CdP, possono allora 'coltivarsi' come comunità, perseguendo i principi dell'inclusione e del benessere. Di qui la necessità, da parte dei partecipanti ad una RAP, di vivere questa esperienza con l'obiettivo di sperimentarsi nello sviluppo di una *forma mentis* riflessiva e trasformativa per affinare le proprie competenze euristiche e potenziare i livelli di intervento e risoluzione dei problemi.

¹²² Cfr. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit.

¹²³ Cfr. J. Dewey, *Does Reality Possess Practical Character?*, 1908, in *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, ed. by J. A. Boydston. vol. 4, Southern Illinois University Press, Carbondale 1977; trad. it. *La realtà possiede carattere pratico?*, in *Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, a cura e con un saggio introduttivo di Roberto Frega, Quodlibet, Macerata 2008.

¹²⁴ Tra i vantaggi della RAP vi è quello di contribuire a creare nei contesti educativi delle Comunità di Ricerca (CdR) in cui la qualità dell'impegno, la curiosità e gli interrogativi sono sviluppati per sostenere significativi esiti pratici, consentendo ai partecipanti un migliore controllo del processo e una valutazione più rigorosa dei risultati ottenuti attraverso la *community of inquiry* deweyana. Cfr. Richard J. Bernstein, *Sul pragmatismo. L'eredità di Pierce, James e Dewey nel pensiero contemporaneo*, il Saggiatore, Milano 2015 [2010]; Antonio Cosentino, Stefano Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli 2012; D. Demetrio, *Micropedagogia*, cit.; Peter Reason, Hilary Bradbury (Eds.), *The Sage Handbook of Action Research*, cit.

¹²⁵ Cfr. E. Wenger, *Communities of Practices*, cit.; E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, "Studi organizzativi", I, 2000, pp. 11-33; E. Wenger, R. McDermott, W. M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, cit.

Questo modo di intendere il rapporto fra ricerca e pratica educativa consente l'attivazione di processi di sviluppo personale e professionale¹²⁶ e di miglioramento continuo delle pratiche educative e di trasformazione dei contesti di riferimento, rappresentando una di quelle occasioni in cui si esprimono quei "tentativi di superamento della problematicità"¹²⁷ che trovano nell'esercizio dell'indagine lo strumento rigoroso con cui si fa educazione in maniera scientifica, nell'ambito di una situazione che "continuamente si risolve e si complica".

Nel tentativo di incidere in maniera significativa nel tessuto urbano della città di Napoli, perseguendo il principio teleologico della 'città come spazio politico', la ricerca FIRB ha intercettato l'interesse di un progetto di ricerca-azione e ne ha alimentato l'impianto epistemologico e metodologico. La cornice progettuale all'interno della quale ci si è mossi è stata quella del progetto *Early School Leaders. Dall'abbandono al successo dentro e fuori la scuola*, cofinanziato da Fondazione con il Sud nell'ambito del Bando *Educazione dei giovani 2013* per la linea di intervento contro l'abbandono scolastico. Soggetto capofila di questo progetto è il Gruppo Laici Terzo Mondo, Organizzazione Non Governativa di cooperazione allo sviluppo che, fin dagli anni Settanta è impegnata sul fronte della lotta alla povertà e alle disuguaglianze sul piano nazionale e internazionale, soprattutto in Africa.

Il fenomeno al quale è stata rivolta l'attenzione è stato il problema dell'abbandono degli studi, il cui principale indicatore è rappresentato dalla dispersione, da ricondursi all'evasione scolasti-

¹²⁶ Come ricorda de Mennato, le azioni educative sono frutto di «operazioni di scelta» (Patrizia de Mennato, *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Edizioni Angelo Guerini e Associati, Milano 2003, p. 137) molto spesso caratterizzate da «coloriture personali "non razionali"» (Patrizia de Mennato, *Riflessività e 'buon insegnamento'*, in P. de Mennato, A. R. Formiconi, C. Orefice, V. Ferro Allodola, *Esperienze estensive. La formazione riflessiva nella Facoltà di Medicina di Firenze*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012, p. 29), prima ancora che da un controllo razionale e consapevole delle stesse.

¹²⁷ A. Granese, *Introduzione a Dewey*, Laterza, Bari 1973, p. 100.

ca, ossia all'insieme dei comportamenti derivanti da una ingiustificata e non autorizzata assenza alla scuola dell'obbligo. La ricerca ha inteso affrontare la questione partendo proprio dalla configurazione del 'dato' e dalla sua capacità di definire il fenomeno nella sua completezza, andando oltre la semplice assenza non giustificata le cui cause, come è ovvio, possono essere di varia natura. Infatti, l'abbandono scolastico si traduce in un tasso, ossia in un indicatore statistico che misura la quantità di alunni, non più in obbligo scolastico, che abbandonano e quindi non concludono il corso di studi intrapreso. L'indicatore rappresenta, così, il rapporto percentuale tra il numero di alunni non scrutinato per interruzioni non formalizzate e il numero totale degli iscritti a scuola.

La lettura che si è data della dispersione nella nostra ricerca, partendo dal dato tecnico ha voluto provare a riflettere con maggiore cognizione di causa sul sistema educativo in generale e, in particolare, sul ruolo giocato dagli educatori (termine generico che racchiude tutte le figure educative territoriali, operanti in contesti formali e non formali) e dalla progettazione educativa e formativa.

Ai fini di una riflessione sul fenomeno, abbiamo preso in considerazione i dati relativi alla rilevazione Eurostat e Istat sulle forze di lavoro¹²⁸. Tale indicatore, nel sistema di istruzione/formazione italiano equivale alla percentuale della popolazione in età compresa fra i 18 e i 24 anni, che non ha titoli scolastici superiori alla licenza media (il titolo di scuola secondaria di primo grado), non è in possesso di qualifiche professionali ottenute in corsi con durata di almeno due anni e non frequenta né corsi scolastici né attività formative.

¹²⁸ Nel confronto europeo l'indicatore individua la quota di popolazione in età compresa fra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato studio e formazione senza aver conseguito un titolo superiore al livello 3C short della classificazione internazionale sui livelli di istruzione "Isced97" (International Standard Classification of Education), standard creato dall'UNESCO come sistema internazionale di classificazione dei corsi di studio e dei relativi titoli, organizzato in sette livelli. Il livello C è quello dell'Istruzione secondaria superiore (Upper secondary education), che nel sistema d'istruzione italiano corrisponde alla scuola secondaria di secondo grado.

Secondo Eurostat, infatti, al 2013 il 17% dei giovani italiani abbandonano prematuramente gli studi (20,2% maschi e 13,7% femmine) a fronte di una media europea del 12%¹²⁹. Il dato è ovviamente confermato da ISTAT che fotografa la situazione italiana fornendoci anche i dati sulle singole regioni: al 2013 la Campania registra un tasso di abbandono del 22,2% (26,2% maschi e 18% femmine), collocandosi al sestultimo posto della classifica italiana. Si registra, tuttavia, un debole segnale positivo per la Campania dove, pur partendo da livelli bassi, la quota di diplomati registra un incremento superiore alla media nazionale (dal 47,3% del 2011 al 50,9% del 2013). In generale, la scelta di non proseguire gli studi, spesso indice di un disagio sociale che si concentra nelle aree meno sviluppate, non è assente neanche nelle regioni più prospere, dove una sostenuta domanda di lavoro può esercitare un'indubbia attrazione sui giovani, distogliendoli dal compimento del loro percorso formativo in favore di un inserimento occupazionale relativamente facile.

Non indulgiando ulteriormente sui dati europei e nazionali, dobbiamo tristemente rilevare che a Napoli il tasso di dispersione scolastica è al 35%; maglia nera per gli istituti tecnici (45%): nel 2012 in Campania sono diminuiti alunni e studenti, si sono ridotte le classi (-4,8%) con una maggiore concentrazione di alunni per classe (che sono 20,6) e per docente (10,8). Il 29,9% degli studenti iscritti negli istituti superiori statali della Campania al termine dei cinque anni non arriva al diploma, contro una media nazionale del 26%.

Ma la situazione non è la stessa in tutto il territorio della regione. A Napoli si disperde il 35,2% degli studenti, a Caserta il

¹²⁹ Il valore medio dell'indicatore (Ue28) si attesta al 12%. Il fenomeno sembra essere in calo, ma i valori sono ancora lontani dagli obiettivi europei. Infatti, la *Strategia Europa 2020* ha posto tra gli obiettivi da raggiungere nel campo dell'istruzione e della formazione la riduzione al di sotto del 10 per cento della quota di abbandoni scolastici/formativi precoci. L'obiettivo è una riformulazione di quello definito come prioritario dalla precedente *Strategia di Lisbona* (2000 e 2008) ma non raggiunto nel 2010 dalla maggioranza dei paesi europei, tra cui l'Italia.

28,8%, a Salerno il 23,8%, mentre ad Avellino e Benevento le percentuali scendono rispettivamente al 15,2% e al 16,8%. Particolarmente grave la situazione negli istituti tecnici, dove il 45,2% degli studenti napoletani e il 37,7% di quelli casertani risultano dispersi nel quinquennio. I dati dimostrano che la dispersione si concentra soprattutto nel primo anno delle superiori, quando il 13,8% degli studenti campani abbandona gli studi (e il dato sale al 18,2% a Caserta e al 16,1% a Napoli). I giovani a maggior rischio di marginalità sono quelli iscritti agli istituti d'arte e ai professionali (il 19,6% di dispersi al primo anno) e agli istituti tecnici (17,4%).

Questo, in linea generale e secondo l'analisi dei dati a disposizione, lo scenario comunitario, nazionale e locale che fa da sfondo alle situazioni di dispersione e abbandono a Napoli. È evidente come il fenomeno del *drop-out* sia nei fatti il risultato di una serie di problemi che intervengono in quel processo transazionale che caratterizza il rapporto fra scuola ed extrascuola, ossia fra sistema formale, non formale e informale dell'educazione. Per dirla in altro modo, il *drop-out* nasce dalle falle del sistema formativo.

Per comprendere tale fenomeno, e quindi intervenire per controllarlo, gestirlo ed evitare che si riproduca nel tempo, è dunque necessario interrogarsi sulle dinamiche che definiscono e orientano il rapporto fra studenti, docenti e quel terzo polo della relazione che, in una accezione molto generica, talvolta fumosa, siamo soliti definire con la formula dei “contesti socio-culturali di riferimento”.

Corre l'obbligo, da questo punto di vista, di fugare il campo da ogni dubbio e chiarire che, nella prospettiva che adottiamo in questa sede, parlare di contesti socio-culturali di riferimento rispetto al fenomeno del *drop-out*, significa entrare in contatto con un ventaglio amplissimo di situazioni problematiche, di persone, di storie, di istituzioni; significa fare i conti con una vastità di variabili. Questo assunto, che non può certo rappresentare un postulato teorico, si offre alla nostra riflessione come focus attraverso cui il *drop-out* è preso in esame dalla pedagogia in quanto oggetto di esperienza che connota il campo dell'educazione (che non riguarda solo la scuola).

In questo senso, per esempio, l'analisi del fenomeno non può ignorare il problema dell'alienazione degli studenti che abbandonano la scuola perché non credono al modello progettato e pensato per un'epoca diversa. Questo problema si riverbera quotidianamente nelle pratiche professionali agite da molti docenti della scuola secondaria di I e II grado che sembrano non volersi allontanare da un modello positivistico dell'istruzione che Robinson ha definito "modello cognitivo di illuminismo"¹³⁰ (il problema del disciplinamento). La questione del modello educativo diventa quindi centrale al fine di chiedersi quanto gli studenti siano anestetizzati, quanto la scuola sia capace di tenere dentro efficacemente le esperienze formative in cui gli allievi sono immersi al di fuori di essa e quanto 'il mondo fuori' sia capace di dialogare concretamente e fattivamente con la scuola.

Si tratta, ovviamente, di riflettere sullo scarto che esiste fra il modello della linea di fabbrica, con i gruppi basati sull'età, al quale ancora si fa riferimento, e il gap esistente fra l'idea della crescita standardizzata (si pensi all'uso dei test standardizzati per la valutazione delle competenze dei nostri studenti) e le reali possibilità di crescita offerte agli studenti, fra le intenzioni dichiarate dai decisori politici e le condizioni che ostacolano la reale possibilità di tenere insieme l'innalzamento degli standard e un'educazione che vada sempre più nella direzione di formare cittadini consapevoli.

La scuola, come ambiente educativo, non può essere scollegata dal contesto all'interno del quale è collocata perché l'educazione trascende le mura scolastiche: i problemi extrascolastici della vita quotidiana si riversano su quelli scolastici e concorrono a definire numerose situazioni di difficoltà scolastica. Di qui la necessità di introdurre nel territorio urbano (nelle scuole e nelle agenzie extrascolastiche) approcci di tipo inclusivo che si fondano sulla imprescindibile competenza euristica dei professionisti dell'educazione e della formazione e che trovano nell'impostazione metodologica della ricerca-azione un paradigma quanto mai significa-

¹³⁰ Cfr. Ken Robinson, *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, Trento 2015 (2001).

tivo per tenere insieme tutte le variabili che entrano in gioco nel fenomeno del *drop-out*.

Adottando questo approccio, il partenariato del progetto ha coinvolto dieci istituti scolastici, tredici associazioni, tre Municipalità della città di Napoli ad elevato disagio economico e sociale (II, III e IV), la Provincia di Napoli e l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. Il progetto ha perseguito due obiettivi: contribuire alla costruzione di processi di sviluppo territoriale nella città di Napoli, attenuando le cause del disagio giovanile ed i conseguenti rischi di dispersione scolastica, attraverso la valorizzazione delle competenze degli attori della comunità educante; sostenere il reinserimento socio-educativo dei giovani fuoriusciti prematuramente dal sistema scolastico e prevenire l'abbandono degli alunni a forte rischio di dispersione, attraverso azioni sistemiche implicanti la comunità educante delle tre municipalità coinvolte.

Fra i risultati attesi: il reinserimento nel circuito formativo dei minori inadempienti all'obbligo scolastico; la riduzione del numero degli studenti a rischio di abbandono; l'acquisizione di consapevolezza dei propri talenti e delle proprie potenzialità da parte dei minori a rischio di esclusione sociale e di devianza, con il relativo sviluppo di un'attitudine proattiva all'apprendimento scolastico e ai valori della legalità e della convivenza; lo sviluppo di una consapevolezza diffusa fra gli attori della comunità educante con un relativo impatto sulla professionalità degli educatori e degli insegnanti nel processo di educazione dei giovani, nella prevenzione dell'abbandono scolastico e nella valorizzazione del bene pubblico.

Le azioni previste dal progetto ineriscono cinque ambiti di intervento: il sostegno individuale e familiare; la didattica alternativa di contenimento del disagio e di recupero motivazionale; lo sviluppo di percorsi personalizzati e integrati di alternanza scuola-lavoro; la formazione continua del personale coinvolto nel progetto, costituito da dirigenti scolastici, insegnanti, educatori e genitori; la promozione del territorio e la riappropriazione degli spazi pubblici.

Oltre ad aver offerto al progetto una costante azione di consulenza progettuale e scientifica, la sotto-unità pedagogica ha curato la progettazione e la realizzazione di un corso di ricerca-formazione. Il

Corso di perfezionamento *Dispersione e abbandono scolastico. Politiche, strategie e azioni educative di prevenzione e intervento tra scuola e territorio* è stato proposto in formula gratuita a dirigenti e docenti della scuola di ogni ordine e grado, operatori ed educatori del terzo settore operanti in realtà urbane a forte disagio socio-economico e ad elevato rischio di abbandono scolastico e di devianza giovanile. L'obiettivo dichiarato del corso era quello di contribuire ad innovare le pratiche educative professionali nei contesti formali e non formali in modo da prevenire e contrastare la dispersione scolastica e l'abbandono attraverso specifici interventi attuati nelle aree di rischio.

L'impianto metodologico adottato che, come già rilevato, si ispira al modello della RAP, si è concretizzato in un approccio di didattica laboratoriale e ha previsto anche una formula *blended*, con l'alternanza di lezioni in presenza a carattere laboratoriale e formazione a distanza (FAD). Le 20 lezioni in presenza sono state tenute da docenti universitari ed esperti nel settore e sono state fortemente centrate sui contesti e sulle competenze espresse dai soggetti in formazione, mediante una impostazione di tipo partecipativo. Tale impostazione ha infatti consentito ai partecipanti di problematizzare i contenuti proposti mediante il dialogo tra professionisti provenienti da contesti e ambiti lavorativi diversi ma in stretta relazione e continuità. È stato possibile, in questo modo, mettere in gioco i saperi, le abilità e le risorse personali dei partecipanti al corso, garantendo a tutti e a ciascuno la possibilità di ricavarne un guadagno formativo in termini di crescita professionale e maggiore capacità di prevenzione e intervento nell'ambito dell'abbandono e della dispersione scolastica.

Al centro, quindi, la dinamica transazionale che intercorre fra i partecipanti al corso, coinvolti in quanto professionisti ma al tempo stesso come persone, e la loro pratica professionale agita nei più diversi contesti. Di qui la scelta di valorizzarli mediante la messa alla prova dei loro saperi, delle loro competenze, della loro esperienza in dialogo con l'offerta formativa che abbiamo voluto proporre. Da questo dialogo sono nati dei progetti, alcuni realmente realizzati e in fase di implementazione, altri sotto forma di ipotesi progettuali che ci auguriamo possano essere sviluppati a vantaggio di una costante e necessaria configurazione della città di Napoli come autentico spazio politico.

APPENDICE

Questionario e relativi esiti

Pratiche di cittadinanza.

La voce degli educatori napoletani

- 1) In quale area del territorio napoletano operi?
 - Nord (20%)
 - Sud (42%)
 - Centro (30%)
 - Est (8%)
 - Ovest (8%)
 - Altro (6%)
- 2) In quale ambito della pratica educativa lavori prevalentemente?
 - Sociale (volontariato, centro socio-educativo, ecc.) (40%)
 - Sanitario (ospedale, centro di riabilitazione, ecc.) (4%)
 - Servizi alla persona (guidance e counseling) (1%)
 - Giudiziario (carceri, CPA, ecc.) (1%)
 - Lavorativo (Eda e formazione continua, formazione professionale, ecc.) (6%)
 - Ambientale (0%)
 - Culturale (2%)
 - Sportivo (0%)
 - Nido (4%)
- 3) In quale fascia di età si colloca l'utenza con la quale lavori prevalentemente?
 - Scuola (34%)
 - Cooperazione internazionale (2%)
 - Altro (6%)
 - Bambini (49%)
 - Adolescenti (28%)
 - Giovani (11%)
 - Adulti (11%)
 - Anziani (1%)
- 4) Con quale tipologia di utenza lavori prevalentemente?
 - Minori a rischio (34%)
 - Immigrati (2%)
 - Detenuti (1%)
 - Soggetti in condizione di deprivazione socio-culturale (4%)
 - Disabili (9%)
 - Donne in difficoltà (0%)
 - Adulti in formazione continua (5%)
 - Anziani in casa di cura (0%)
 - Infanti al nido (2%)
 - Tossicodipendenti (0%)
 - Genitori (0%)

- Famiglie (0%)
- Alunni scuola dell'infanzia (4%)
- Alunni scuola primaria (11%)
- Alunni scuola secondaria di I grado (9%)
- Alunni scuola secondaria II grado (6%)
- Altro (13%)
- 5) Da quanti anni lavori come educatore?
- Da meno di 1 anno (11%)
- Da meno di 5 anni (40%)
- Da meno di 10 anni (28%)
- Da più di 10 anni (21%)
- 6) Quali sono, secondo te, le condizioni che determinano uno stato di marginalità sociale?
- Disabilità (10%)
- Immigrazione (11%)
- Devianza (11%)
- Delinquenza (16%)
- Povertà (16%)
- Deprivazione socio-culturale (12%)
- Assenza di servizi di sostegno alle persone in difficoltà (4%)
- Welfare inadeguato (9%)
- Indifferenza sociale (2%)
- Peso dell'opinione pubblica (4%)
- Azioni di esclusione imposte dalla società, dalla politica e dal mondo del lavoro (3%)
- Altro (2%)
- 7) In base alla tua esperienza professionale, adottando un punto di vista pedagogico quale termine associ immediatamente alla parola "educazione"?
- Formazione (30%)
- Conformazione (2%)
- Intenzionalità (8%)
- Cambiamento (32%)
- Emancipazione (26%)
- Apprendimento (2%)
- Altro (0%)
- 8) In base alla tua esperienza professionale, adottando un punto di vista pedagogico quale termine associ immediatamente alla parola "cittadinanza"?
- Città (2%)
- Diritto (8%)
- Partecipazione (58%)
- Responsabilità (8%)
- Impegno (6%)
- Stato giuridico (2%)
- Comunità (4%)
- Appartenenza (12%)
- Civiltà (0%)
- Altro (0%)
- 9) In base alla tua esperienza professionale, adottando un punto di vista pedagogico quale termine associ immediatamente alla parola "impegno"?
- Responsabilità (54%)
- Consapevolezza (14%)

- Azione (18%)
 Emancipazione (4%)
 Scelta (6%)
 Obbligo (0%)
 Cura (4%)
 Altro (0%)
- 10) In base alla tua esperienza professionale, adottando un punto di vista pedagogico quale termine associ immediatamente alla parola “responsabilità”?
- Scelta (12%)
 Decisione (0%)
 Libertà (2%)
 Consapevolezza (50%)
 Critica (0%)
 Impegno (28%)
 Azione (6%)
 Volontà (2%)
 Altro (0%)
- 11) In base alla tua esperienza professionale, adottando un punto di vista pedagogico quale termini associ immediatamente alla parola “partecipazione”?
- Interesse (16%)
 Collaborazione (36%)
 Azione (14%)
 Testimonianza (4%)
 Comunicazione (12%)
 Volontà (10%)
 Responsabilità (0%)
 Adesione (8%)
 Altro (0%)
- 12) La struttura nella quale lavori ha realizzato o sta realizzando progetti di educazione alla cittadinanza?
- Sì (64%)
 No (36%)
- 13) Se alla domanda precedente hai risposto sì, potresti indicare a chi era / è rivolto il progetto e quali azioni educative prevede?
- Risposta aperta
- I progetti e le attività educative collocate dagli intervistati in questo ambito di intervento riguardano principalmente i bambini (62%), poi gli adolescenti (23%) – nella maggior parte dei casi alunni delle scuole primaria e secondarie di primo grado e minori a rischio – e gli adulti, questi ultimi sia come utenza (5%: 1% detenuti, 4% immigrati) sia come operatori/volontari (2%). Il rimanente 8% si distribuisce fra giovani (5%) e anziani (2%). Le azioni educative indicate si riferiscono generalmente alle tipologie di progetto e in rarissimi casi alle attività realizzate. Fra le tipologie progettuali maggiormente indicate figurano i progetti di educazione alla legalità e all’ambiente.
- 14) Qual è, secondo la tua esperienza, il livello di attenzione dedicata all’educazione alla cittadinanza nel territorio nel quale operi?

- Basso (72%)
- Medio (26%)
- Medio alto (2%)
- Alto (0%)

- 15) Cosa significa, per te, pensare alla città come “spazio politico”?
- Risposta aperta

Le risposte fornite a questa domanda hanno evidenziato moltissime categorie. Se ne riportano le più significative in ordine crescente di citazione da parte degli intervistati (n. di occorrenze):

1. Partecipazione (560)
2. Condivisione (322)
3. Rispetto dei diritti e dei doveri (272)
4. Partecipazione attiva (234)
5. Appartenenza (202)
6. Rete sociale (132)
7. Gestione collettiva della cosa pubblica (106)
8. Conformazione alle norme sociali (92)
9. Inclusione (73)
10. Vivibilità (61)
11. Politiche sociali (43)
12. Confronto (31)
13. Sensibilizzazione (24)
14. Civiltà (24)
15. Identità (22)
16. Progettazione (21)
17. Solidarietà (18)
18. Impegno (17)
19. Adesione (9)
20. Rappresentanza (6)
21. Finanziamento di progetti

- educativi (2)
- 22. Opportunità (2)
- 23. Coscienza sociale giuridica e politica (1)
- 24. Libertà (1)
- 25. Assenza (1)

- 16) Secondo la tua esperienza di cittadino e di educatore, Napoli può essere considerata uno “spazio politico”?
- Sì (39,5%)
 - No (41,9%)
 - Non saprei (18,6%)

- 17) Nel tuo lavoro, quali azioni educative sono direttamente riconducibili all’ambito della educazione alla cittadinanza?
- Risposta aperta

Anche in questo caso le risposte sono state eccessivamente sintetiche e poco esplicative delle azioni educative. Se ne riportano le più significative, ossia quelle in cui si è fatto riferimento ad ambiti, funzioni e scopi dell’agire educativo (così come sono state scritte dagli intervistati).

- Educazione al pensiero critico
- Inclusione del soggetto disabile
- Azioni di conoscenza e promozione delle risorse del territorio
- Promozione e sostegno alle attività che operano sul recupero ambientale di un territorio
- Progetti di promozione della cultura

- Formazione e integrazione di tutti alla cittadinanza attiva
 - Anche la scelta democratica di chi conduce un gioco o un'attività è riconducibile all'educazione alla cittadinanza
 - Tutte le attività educative
 - Promozione della cultura relativa alle homelessness
 - Promozione di un senso di appartenenza da parte delle persone che vivono il territorio
 - Cambiamento
 - Educazione al rispetto delle persone, delle regole, delle cose, dell'ambiente
 - Assistenza ai bambini
 - Laboratori di cittadinanza attiva
 - Conoscenza, incontro e confronto, disponibilità, collaborazione attiva
 - Prevenzione, integrazione e cura
 - Tutte quelle che hanno lo scopo di attivare i cittadini ad uscire da uno stato di indifferenza ed inattività verso la propria comunità
 - La socializzazione e la conoscenza dell'altro
 - Mediazione interculturale
 - L'attenzione ai diritti ed alla consapevolezza dell'appartenenza
 - Purtroppo quasi nessuna
 - Workflow comunicativo
 - Poche
 - Impegno, responsabilità, riflessione critica, cooperazione
 - Solo quelle relative al rispetto delle regole urbane
 - Nessuna
 - Multiculturalità
 - Educazione alla salute
 - Insegnare ai bambini di rispettare semplici regole di vita in comune
 - Partecipazione alle attività della scuola/territorio
 - Laboratori finalizzati allo sviluppo del senso della cooperazione, della collaborazione, del rispetto dell'altro
- 18) Quando decidi di agire educativamente rispetto ad un particolare ambito di intervento, quali tra le seguenti opzioni prendi prevalentemente in considerazione?
- Mi affido ai protocolli di azione disponibili in letteratura (6%)
 - Mi affido alle mie conoscenze scientifiche (8%)
 - Uso l'esperienza pregressa per agire come ho fatto in casi simili affrontati in passato (6%)
 - Mi lascio guidare dai miei valori di riferimento (5%)
 - Cerco sempre di fare ricerca su quel particolare ambito di intervento (58%)
 - Considero fondamentale il parere di colleghi più esperti (10%)
 - Scelgo in base alle mie ca-

- pacità di agire in quel particolare ambito (4%)
- Procedo per tentativi ed errori (2%)
 - Altro (1%)
- 19) Il territorio nel quale operi è dotato di spazi nei quali poter far vivere alle persone con le quali lavori esperienze di partecipazione sociale?
- Sì (58%)
 - No (36%)
 - Non saprei (6%)
- 20) Quali sono, secondo te, i vincoli territoriali che impediscono o rendono difficile realizzare progetti di educazione alla cittadinanza?
- Risposta aperta

I principali “vincoli territoriali” individuati sono i seguenti: assenza di spazi; scarsa attenzione dei decisori politici; scarso impegno e competenza degli educatori; disinteresse delle persone; mancanza di strutture attive e operanti sul territorio; sovrappopolazione di molti comuni del napoletano e dei dintorni; mancanza di fondi per le attività socio-educative; assenza di centri di aggregazione; lo scarso senso di appartenenza; mancata rete progettuale di riferimento; inesistenza di welfare; mancanza di dialogo; sperequazione sociale di una città fatta a macchie di

leopardo; mancano strutture efficienti; mancanza di fondi adeguati e costanti nel tempo; politici preoccupati di perdere la propria sedia; pochissima voglia e disponibilità a mettersi in gioco; assente o inefficiente comunicazione e collaborazione tra i servizi pubblici e le organizzazioni sociali di riferimento; indifferenza ai temi dell'educazione; disillusione rispetto all'educazione come strumento di emancipazione reale da povertà ed emarginazione; mentalità; mezzi; vincoli culturali; la mancanza di un sistema formativo integrato; burocratici; cattiva gestione politica; disinformazione; indifferenza sociale; emarginazione; degrado; abusivismo edilizio; mancanza di cultura del sociale nei ruoli dirigenziali; mancanza di strutture idonee e persone esperte; quartieri abbandonati e isolati; trasporto pubblico inefficiente; nessuno; non saprei.

- 21) Fornisci una definizione di “educazione alla cittadinanza”.
- Risposta aperta

Nell'impossibilità di riportare in questa sede tutte le definizioni prodotte, se ne segnalano alcune che sintetizzano quelle più diffuse (nella maggior parte dei casi si tratta solo di singole parole-chiave).

1. Educazione al pensiero critico e responsabile
2. Educazione al rispetto di sé e dell'altro
3. Educazione alla legalità
4. Benessere sociale
5. Educazione all'intercultura
6. Educazione al vivere sociale
7. Promozione di un benessere condiviso
8. Diffondere e promuovere la cittadinanza attiva
9. Scambio di idee e di investimenti in una prospettiva mondiale
10. Trasversale a tutte le discipline perché necessaria in ogni ambito della vita della persona
11. Processo di apprendimento attivo, fondato sui valori della solidarietà, dell'uguaglianza, dell'inclusione e della cooperazione
12. Strumento innovativo di interpretazione della realtà per porre le fondamenta di un percorso che mira alla mobilitazione sociale per un cambiamento positivo guidato dalla società civile
13. Favorire un senso di sviluppo ed appartenenza
14. Partecipazione
15. Fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi una identità consapevole e aperta
16. Valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni persona
17. Libertà e partecipazione
18. Riconoscere e tutelare i diritti e i doveri di tutti i cittadini
19. Far sì che la persona sia consapevole dei problemi e delle caratteristiche del contesto in cui vive e si adoperi per migliorarlo
20. Crescere con il senso del vivere civile e sociale
21. Accompagnare giovani e adulti in processi di autonomia, partecipazione e condivisione
22. Onorare i propri doveri ed esigere i propri diritti
23. Fornire supporti adeguati alla comprensione della propria unicità nel rispetto della diversità, attraverso pratiche volte al rispetto del territorio
24. Empowerment globale
25. Cultura
26. Educare gli uomini del futuro all'appropriazione del territorio, rispettandolo e rendendolo luogo dove essi possano vivere senza ritrovarsi a lottare ogni giorno per diritti sanciti costituzionalmente
27. Educazione civica
28. Tolleranza