

Giorgio Crescenza (a cura di)

SOSTENIBILITÀ FORMATIVE

**ANALISI, RIFLESSIONI,
PROPOSTE PEDAGOGICHE ED EDUCATIVE**

Contributi di

Rossana Assogna

Fabio Bocci

Marco Catarci

Giorgio Crescenza

Liliana Dozza

Massimiliano Fiorucci

Vanda Fontana

Monica Guerra

Antonella Isopi

Maria Concetta Messina

Pascal Perillo

Antonino Titone

Alessandro Vaccarelli

Angela Maria Volpicella

Davide Zoletto

Edizioni Conoscenza

INDICE

- PREFAZIONE
- 9 **La formazione docente e le sfide della complessità**
di Antonino Titone
- INTRODUZIONE
- 13 **Progettare e ripensare l'educazione tra vecchi
e nuovi orizzonti**
di Giorgio Crescenza
- PARTE PRIMA - **EDUCAZIONE ECOLOGICA VALORE FONDAMENTALE
PER LA FORMAZIONE DELLE NUOVE GENERAZIONI**
- CAPITOLO I
- 37 **Un pensiero ecologico per la terra**
di Liliana Dozza
- CAPITOLO II
- 55 **Dall'Agenda 2030 alla costruzione di percorsi disciplinari**
di Rossana Assogna
- CAPITOLO III
- 67 **La scuola e il mondo. Ragioni e possibilità
di una educazione all'aperto**
di Monica Guerra

PARTE SECONDA - **INCLUSIONE E INTEGRAZIONE NEL SISTEMA SCOLASTICO**

CAPITOLO I

- 79 **Educare per escludere, educare a escludere:
una storia controversa che (a volte) si ripete**

di Giorgio Crescenza

CAPITOLO II

- 103 **Per una prassi di inclusione oltre i confini**

di Massimiliano Fiorucci

CAPITOLO III

- 119 **Risorse per una scuola ad alta complessità**

di Davide Zoletto

CAPITOLO IV

- 129 **Il senso etico dell'educazione interculturale**

di Marco Catarci

CAPITOLO V

- 145 **Razzismo/razzismi. Sfide per l'educazione interculturale**

di Alessandro Vaccarelli

PARTE TERZA - **PEDAGOGIA, DIDATTICA, RAPPORTI SCUOLA-FAMIGLIA
OLTRE L'EMERGENZA**

CAPITOLO I

- 165 **Criticità, retoriche e occasioni (mancate?)
nei discorsi sulla scuola durante la pandemia**

di Fabio Bocci

CAPITOLO II

- 183 **Scuola e inclusione durante la pandemia**

di Antonella Isopi

CAPITOLO III

- 203 **Un nuovo patto di corresponsabilità tra scuola e famiglia**

di Angela Maria Volpicella

- 217 CAPITOLO IV
Il pedagoga a scuola. Un appuntamento mancato?
di Pascal Perillo
- PARTE QUARTA - **STUDI ED ESPERIENZE**
- 239 CAPITOLO I
La consulenza psicologica scolastica.
Le conseguenze della pandemia
di Vanda Fontana
- 255 CAPITOLO II
Rapporto scuola-famiglia. L'esperienza di un istituto
comprensivo a Roma
di Maria Concetta Messina
- 261 LE AUTRICI E GLI AUTORI

Introduzione

Progettare e ripensare l'educazione tra vecchi e nuovi orizzonti

di Giorgio Crescenza

Premessa

La *sfida della complessità* e della *espansione incontrollata del sapere* (Morin, 1999) pone all'uomo contemporaneo la necessità di progettare una formazione che sia, a un tempo, specialistica e globale, essenziale e complessa, cognitiva, scientifica, relazionale, sociale, politica. Si rende pertanto necessario attuare un processo di formazione integrale, olistico, ispirato al modello greco di *paideia* (Pancera, 2006; Santamaita, 2019). La *paideia* è, secondo una celebre definizione di Jaeger (1970), la creazione più originale del popolo greco, che ha lasciato tracce evidenti nei modelli formativi che si sono succeduti nel corso dei secoli, almeno fino all'ottocentesco modello della *Bildung*. Essa può definirsi come la formazione dell'uomo attraverso il contatto organico con la cultura, una formazione dell'uomo in quanto tale, complessa e articolata, finalizzata, innanzitutto, alla maturazione dello spirito:

La *paideia* è formazione di un uomo secondo un'idea che tende a de-storicizzarlo, a universalizzarlo, a renderlo sintesi vissuto e frutto di convergenza di tutto un universo (articolato) di cultura. E i Greci trasmettono alla civiltà occidentale questa idea di uomo modellato su un ideale, che si fa sintesi viva e autonoma del mondo, che coglie il proprio senso e valore in un processo di universalizzazione; idea che costituisce uno degli aspetti più originali, più costanti e determinanti di tale civiltà e radica in essa,

già a livello antropologico, la nozione di libertà. [...] La *paideia* si caratterizza così come processo ideale di un rapporto tra individuo, cultura e mondo (naturale e sociale), ma anche è processo di educazione che si compie nello spazio e nel tempo, nella società e nelle sue istituzioni. Essa è, a un tempo, processo spirituale e istituzionale, ideale e materiale, che si sviluppa in uno stretto gioco unitario tra i due aspetti o elementi, guardando in direzione di una universalizzazione dell'uomo che ben si manifesta nel concetto latino (parallelo a quello di *paideia*) di *humanitas* (Cambi, 1994, p. 38).

Nell'età classica, il concetto di *paideia* raggiunge le vette più alte. Ogni uomo, infatti, ha il diritto-dovere di partecipare alla vita politica, sociale, culturale, basti pensare al ruolo educativo svolto, nell'età di Pericle, dalle rappresentazioni teatrali (Marrou, 1966). La *paideia* diventa, allora, formazione dell'uomo e del cittadino, una formazione spirituale e retorico-pratica a un tempo. Oggi potremmo parlare di formazione alla condizione umana nell'età globale e la scuola è chiamata al ruolo di protagonista in questa opera di riforma epocale in un momento difficile per tutti.

Infatti, l'allontanamento forzato dagli edifici scolastici ha aperto diversi interrogativi sul fare scuola. Primo fra tutti l'uso delle nuove tecnologie e di modalità diverse di insegnamento. Dopo le riforme del Novecento siamo di fronte a una nuova grande svolta?

L'irrompere della pandemia ha travolto lo scorrere della vita di ognuno imponendo una riflessione ad ampio raggio sul tipo di società realizzato finora per cercare di prefigurarci una società diversa e la scuola dovrebbe essere il luogo dove pensare il cambiamento (Santerini, 2019). Nel vivo del *lockdown* abbiamo tutti frequentato il mondo online per salvaguardare qualcosa della normalità delle nostre vite nello studio, nel lavoro, nelle relazioni. Ci siamo allora resi conto di come sarebbe necessario approfondire la natura dei cambiamenti che la frequentazione del mondo digitale produce nel modo di vivere e di pensare. Le tecnologie digitali hanno una loro specificità in quanto tecnologie intellettuali che, come avvenne nel passato per le due precedenti rivoluzioni cultu-

rali, rappresentate da scrittura e stampa, incidono nelle nostre vite in modo più radicale rispetto alle tecnologie puramente strumentali. In pochi decenni i loro sviluppi e i loro molteplici intrecci non solo hanno cambiato problemi e prospettive politiche, sociali, economiche, culturali, ambientali, ma hanno trasformato i modi di produrre, conservare, interpretare, trasmettere e rielaborare conoscenze (Frabboni, Pinto Minerva, 2013).

In particolare, si è creato un preoccupante divario fra i problemi che la specie umana – soprattutto nel tempo difficile dell'emergenza che ci ha colpito – deve affrontare nella sua nuova condizione planetaria e lo stato attuale delle conoscenze (Baldacci, 2020a, p. 154). I problemi globali sono oggi multidimensionali, sistemici, transnazionali, trasversali, mentre l'approccio conoscitivo prevalente è parcellizzante, dividente, isolante. La grande sfida culturale dei nostri giorni è di iniziare a colmare questo divario assai drammatico, rendendo il sapere adeguato al contesto in cui esso dovrebbe dare i suoi frutti (Mannese, 2016).

Ma il discorso diventa ancora più complesso quando si prendono in considerazione le *educazioni* e, fra queste, l'educazione alla cittadinanza, in cui è *la forma dello stare insieme* che modella *la sostanza*, cioè il successo dell'azione formativa. E questo è molto complicato raggiungerlo solo attraverso gli strumenti tecnologici, come si è prospettato nell'emergenza Covid-19, perché viene indebolito il compito di una efficace mediazione scolastica.

In ogni tempo e in ogni luogo, la funzione della scuola è stata quella di trasmettere conoscenze, sviluppare competenze e dar ragione di un sistema di valori utili per la vita adulta e del lavoro (Ascenzi, Sani, 2016, p. 11).

A evitare equivoci, deve essere chiaro che la scuola ha innanzitutto il compito di *istruire* attraverso discipline che restano condizioni e fondamenti necessari ai fini della formazione delle competenze e dello sviluppo culturale degli individui; ma per come si è sviluppata la nostra società deve ormai allo stesso tempo e anche esplicitamente preoccuparsi di “educare a vivere con gli altri”, quindi istruzione ed educazione non si devono porre in concorren-

za. Purtroppo, come notava John Dewey (1927), fin dai primi decenni del secolo scorso, da un lato:

i giovani non sono in grado di utilizzare nell'ambito della scuola quelle esperienze che acquistano all'esterno, mentre, dall'altro, non riescono ad applicare nella loro vita quotidiana quello che imparano a scuola. Ecco di quale isolamento soffre la scuola: l'isolamento dalla vita, mentre dovremmo fare di ogni scuola un embrione di vita comunitaria, resa attiva da tipi di occupazione che riflettono la vita della più vasta società, e permearla dello spirito dell'arte, della storia e della scienza (p. 37).

In una scuola di grandi numeri dedicare tempo a *educare a vivere con gli altri* non solo non è in contrasto con la missione dell'istruzione, ma costituisce una risorsa in più, un vero e proprio valore aggiunto, dato che in una società complessa si impara almeno altrettanto dal rapporto con gli altri che dall'istruzione formale.

Le istituzioni educative devono riaffermare il loro ruolo guida nella formazione alla cittadinanza, aperta a tutti gli studenti senza discriminazioni, integrando il riconoscimento della diversità socioculturali con le differenze individuali (Chiosso, 2004).

La scuola. un'emergenza permanente tra memoria e futuro

Come per tutti i beni comuni, anche l'importanza della scuola viene riscoperta in momenti difficili come questo; per il suo essere tessuto connettivo tra i giovani e tra le generazioni, legame sociale ed esistenziale. Molte famiglie hanno saputo di più della scuola dei loro figli con le lezioni online che entrano nelle case, rispetto a mille colloqui o alle malinconiche riunioni degli organi collegiali.

E quel tenere vivo il legame con la scuola è «un balsamo per ansia e solitudine». Non per tutti, purtroppo; e questo è un punto decisivo per il futuro. La forza empatica delle lezioni dal vivo, corpi, fiati, gesti, sorrisi, suggerimenti è una ricchezza insostituibile, ovviamente. La scuola non è stata la stessa senza il suo “corpo a corpo” quotidiana-

no; ma strumentazioni, competenze, facilità di accesso (a cominciare da wifi e fibra ottica per tutti gli angoli del Paese) sono necessari non certo per costituire (come qualcuno forse vorrebbe) ma per arricchire la didattica, integrarla; o anche perché, di fronte a nuove emergenze, non si spenga la luce della scuola e non si debba sempre ricominciare da capo.

Ma sia chiaro: questa è stata un'emergenza, la scuola è un'altra cosa.

Il problema dell'educazione dell'uomo richiede sia riconosciuta l'insufficienza di una idea di formazione ridotta ad attività, pur complicata, di lineare e progressivo adattamento a un ambiente materiale, nel peggiore dei casi ridotto all'interpretazione che di esso ne danno le scienze economiche con relativo imperativo produttivista ed efficientista (Oliviero, 2019, pp. 113- 127). Ciò che in questo caso andrebbe perso è la stretta relazione che intesse risorse materiali, opportunità esistenziali, rischi ecologici cui vanno aggiunte, a complicare il quadro formativo, le possibilità che riposano nelle variabili simboliche, concettuali e mentali che ciascun allievo porta con sé (Bruzzone, 2020, pp. I-III).

L'azione formativa, infatti si "installa" sul profondo legame coevolutivo che unisce la mente umana e i contesti di vita. In questa prospettiva si aprono scenari e orizzonti di ben più ampia complessità in cui istruzione, educazione e formazione acquisiscono lo *status* di processo diffuso, che prende forma in ogni contesto in modi più o meno taciti, argomentando così l'insufficienza di una visione che la limiti ai soli luoghi istituzionalmente deputati all'educazione e apprendo, al contempo, a tutti i contesti e gli ambienti in cui si apprende e si apprende ad apprendere, fino a coincidere con il macro-contesto rappresentato dalla vita stessa, come laboratorio evolutivo (Annacontini, Dato, 2020, p. VII). Un processo che, dunque, è vincolato tanto alla continuità percettiva e adattiva dell'uomo, quanto alla relativa attività di rappresentazione simbolica ed elaborazione culturale e trasformativa del mondo. È un tema importante oggi, lo sarà ancor più domani, quando non dovremo ragionare solo degli strumenti, ma di una pedagogia inedita prima dell'era

digitale; quando si cercherà di capire come cambia davvero il modo di imparare e di pensare, non solo di comunicare; come governarla nel senso della libertà e dell'eguaglianza.

Per procedere in tale direzione è importante far tesoro della memoria.

Lo studio di questa memoria consente, in particolare, di definire il modo in cui il presente guarda al passato e lo interpreta o reinterpreta. In questo senso, la “memoria della scuola” non ci interessa solo come canale di accesso al passato scolastico, ma come chiave per capire ciò che l'oggi sa o crede di sapere della scuola del passato e quanto quello che sa corrisponde alla realtà oppure è frutto di pregiudizi e stereotipi ormai inveterati nel senso comune e difficili da estirpare (Meda, 2020, p. 31).

Forse questa vicenda tragica ha fatto emergere quanto la scuola e l'insegnamento siano relazioni complesse, che non si rinnovano solo con gli strumenti tecnologici, ma a partire dall'umanità concreta dei giovani e dei bambini, delle giovani e delle bambine. Le loro fragilità e la loro ricchezza sono il nucleo di ogni relazione educativa.

Si tratta quindi di ricostruire un'idea di scuola che sappia porre al primo posto la ricerca di strategie plurilogiche e plurilinguistiche utili, per un verso, a mettere i propri allievi nelle condizioni di saper riconoscere gli snodi interattivi della rete simbolica che costituiscono la realtà e, per altro verso, identificare, rispettare e ottimizzare i diversi stili di pensiero e modi di essere soggetti in formazione (Pagano, 2018, pp. 57-68). Per tal via, infatti, è possibile attendersi non solo la moltiplicazione delle occasioni di incontri e confronti tra saperi e linguaggi, così come tra soggetti e mondo ma, soprattutto, l'emergere di originali profili cognitivi, pensieri inediti e inedite domande con cui problematizzare una realtà sempre più segnata dalla crescente complessità dei saperi, delle relazioni, della vita.

Così la scuola “serve” l'ideale dell'integrazione attiva e costruttiva del soggetto-persona all'interno del contesto socio-culturale di appartenenza, e ciò, a nostro parere, è possibile a patto di

improntare ogni propria azione ai principi dialogici di responsabile partecipazione e mediato e pacifico incontro tra differenze (personali, di dominio disciplinare, esistenziali e culturali). Una scuola, dunque, *predisposta e predisponente* al dialogo e che, pertanto, non può che porre al primo posto tra gli obiettivi, così come sostenuto da Catarci e da Fiorucci (2019), il riconoscimento dell'altro nel suo diritto a essere e poter essere differente.

Si tratta di una pratica, quella del riconoscimento, preliminare e, in quanto tale, insufficiente se non si realizza in forme di progettazione e programmazione spaziale, temporale, comunicativa e relazionale segnate dall'alto valore della mediazione tra linguaggi e saperi divergenti, del dubbio euristico, della curiosità epistemica, della problematizzazione concettuale, della sperimentazione pratica, alla contaminazione culturale (Oliviero, Striano, 2020, pp. 127-140). La scuola lo fa sempre, ma oggi lo scoprono in molti e lo capiscono meglio anche tanti ragazzi. Non, dunque, fare dell'emergenza la norma, ma al contrario, cogliere ciò che oggi ci manca e farne una priorità della democrazia, senza mediazioni. In tal senso assume un significato importante l'orientamento, che, come scrive Maria Grazia Riva (2020):

deve essere realizzato in modo da assumere un significato educativo e psicologico profondo e vitale per i ragazzi e i giovani, coniugando il pre-vedere e il pre-sentire caratteristico degli atti percettivi con la esplorazione delle proprie aspettative, desideri e attese, consentendo così di mostrare il valore aggiunto delle pratiche formative di orientamento e la loro rilevanza sociale. L'orientamento dovrà occuparsi dunque di aspirazioni, mostrando ai giovani l'importanza di aspirare a diventare delle persone *sapiens*, aperte alla reciprocità, alla solidarietà, alla sostenibilità, all'inclusione e al rispetto della diversità. I percorsi formativi di orientamento, peraltro, non si realizzano all'interno di un'esperienza solitaria, ma nel dialogo fertile anche se complesso e difficile costruito nelle interazioni intraprese, nell'esplorazione di contesti, ambiti e luoghi anche non familiari. Luoghi deputati a questo evento apprenditivo trasformativo sono dunque rappresentati da laborato-

ri, lavori di gruppo, in cui l'apprendimento si genera anche dal basso, attraverso il dialogo, la riflessione in comune, in contesti appunto predisposti e progettati affinché la relazione possa diventare agente performativo e trasformativo (p. 44).

Una scuola dialogica, dunque, come luogo anche dell'insorgenza di confliggenti interpretazioni del mondo (perché divergenti, creative, singolari), in cui il potenziale conflittuale delle differenze ha la possibilità di essere elaborato in vista di un obiettivo condiviso di coesistenza e convivenza.

In tal senso, l'educazione, nella sua accezione più ampia, dall'asilo all'università, oltre a essere un diritto insostituibile delle nuove generazioni, è soprattutto una conquista (e in questo entra la memoria) e una aspirazione (e in questo invece la critica). Bisogna sperare che al di là di questi decenni in cui si sono avvicendate riforme, controriforme, incongruenze e strategie poco efficaci le nuove generazioni siano ancora in grado di prendere l'eredità e le redini della trasmissione (dei saperi, dell'esperienza, delle giuste aspirazioni) e di garantire uguaglianza di possibilità, di ascesa sociale, di valorizzazione del merito e di difesa dei diritti dei cittadini, così come previsto nell'idea di scuola della Costituente e nel dibattito che ne nacque intorno (Fornaca, 1972; Tomasi, 1976; Bonetta, 1985, pp. 523- 536; Barausse, 2002, pp. 237-291). Suonano come un monito le dure parole di Pasolini (1996):

In realtà lo schema delle crisi giovanili è sempre identico: si ricostruisce a ogni generazione. I ragazzi e i giovani sono in generale degli esseri adorabili, pieni di quella sostanza vergine dell'uomo che è la speranza, la buona volontà: mentre gli adulti sono in generale degli imbecilli, resi vili e ipocriti (alienati) dalle istituzioni sociali, in cui, crescendo, sono venuti a poco a poco incastrandosi. Mi esprimo un po' coloritamente, lo so: ma purtroppo il giudizio che si può dare di una società come la nostra è, più o meno coloritamente, questo. Voi giovani avete un unico dovere: quello di razionalizzare il senso di imbecillità che vi danno i grandi, con le loro solenni Ipocrisie, le loro decrepite e

faziose Istituzioni. Purtroppo invece l'enorme maggioranza di voi finisce col capitolare, appena l'ingranaggio delle necessità economiche l'incasta, lo fa suo, l'aliena. A tutto ciò si sfugge solo attraverso una esercitazione puntigliosa e implacabile dell'intelligenza, dello spirito critico. Altro non saprei consigliare ai giovani. E sarebbe una ben noiosa litania, la mia (p. 137).

Il compito è arduo, la strada impervia. Ma la trasmissione del sapere da una generazione all'altra è il compito più difficile – e probabilmente anche il più bello – della nostra storia. La scuola della Costituzione da questa esperienza deve saper trovare la spinta per tornare a essere centrale nella coscienza non dei soli docenti (Santamaita, 2021). E, come per la sanità pubblica e l'importanza dello Stato, bisognerà saper trasformare e progettare l'esperienza in coscienza civile e averne memoria (Escolano, 2011, pp. 61- 76).

Dalla programmazione alla progettazione educativa

La progettazione educativa ha vissuto ormai varie stagioni più o meno feconde e propizie dagli anni Settanta, quando si è cominciata ad avvertire l'esigenza di ridare alle istituzioni e alle agenzie educative la capacità e le condizioni per educare, fino ai nostri giorni, segnati da un'ulteriore esigenza di un piano-progetto di formazione che ha trovato specificazione diversa a seconda dei riferimenti e dei contesti di realizzazione (Sani, 2020, pp. 235-237). Siamo così giunti al PTOF (Piano triennale dell'offerta formativa) scolastico, al progetto generale di una struttura socio-educativa a cui deve collegarsi il PEI (Progetto educativo individuale), che esprime l'attenzione a ogni singolo soggetto accolto a partire dalla sua individualità e dalla sua condizione specifica (Volpicella, 2020).

Sarebbe interessante tracciare l'evoluzione dell'esigenza progettuale a livello educativo, che nei contributi che seguono si cerca di delineare anche alla luce delle nuove sfide. Per chi la vive e l'ha vissuta in prima persona in situazioni e con ruoli diversi, potrebbe anche significare un percorso esperienziale importante per fare

memoria di un vissuto e di un compito sempre esigenti, spesso difficili, con risultati non semplici da valutare. Per la stessa ragione, oggi si richiama l'attenzione sul "formativo" possesso della cittadinanza attiva ovvero sull'assunzione della capacità dei cittadini di organizzarsi in modo multiforme, di mobilitare risorse umane, tecniche e finanziarie, e di agire con modalità e strategie differenziate per tutelare diritti esercitando poteri e responsabilità volti alla cura e allo sviluppo di beni comuni (Tomarchio, Ulivieri, 2015, p.3; Polenghi, Fiorucci, Agostinetto, 2018). Ai diversi autori che hanno inteso collaborare a questo volume, nato a margine dei seminari organizzati dall'Associazione *Proteo Fare Sapere Lazio* nell'ambito delle iniziative intraprese verso la Conferenza programmatica nazionale, non si può non riconoscere il merito di averne evidenziato diverse e, contestualmente, di essere stati particolarmente attenti a evitare di cedere a pur minime lusinghe retoriche, ma di aver mantenuto sempre una visione pedagogica laica e problematicista. Ciascuno di essi si è sensibilmente attenuto alla specificità del tema assegnato e ha impegnato la personale riflessione alla ricerca di relazioni significative riguardo la realtà scolastica. Infatti, scorrendo i diversi testi si potranno leggere valide traslazioni per l'attualità educativa, per le problematiche che essa impone e per le soluzioni che esige, prima fra tutte, l'aspettativa storico-sociale e pedagogica di una scuola in grado di sollecitare i giovani a mettere in discussione e combattere ogni forma di pregiudizio nei confronti di punti di vista, interpretazioni della realtà, soluzioni a problemi, scelte di vita che si discostino dal senso comune o da sistemi di sapere consolidati, ritenuti sicuri e incontrovertibili. In una scuola che si fa sempre più problematica e non sempre in grado di rispondere ai variegati bisogni dei bambini e degli adolescenti di oggi, è estremamente necessario che i suoi addetti evitino che in essa si possa perpetrare, per citare don Lorenzo Milani, la peggiore delle ingiustizie ossia il "far parti uguali tra diseguali".

È certo che la perdita di rilevanza delle agenzie e delle istituzioni educative, dopo la fine degli anni Sessanta del Novecento, impose la necessità di trovare convergenze ideali e operative a

quanti facevano parte e vi lavoravano, ma forse non si valutò in modo adeguato la portata educativo-culturale del progetto, che rischiò spesso di rimanere vittima dell'incomprensione dei più e di apparire come il solito *pallino* di pochi. Comunque, a quanti scommettevano qualcosa più degli altri era chiaro che, di fronte allo sfaldarsi dell'uniformità ideologica e di visioni di vita, la necessità di identificare l'offerta creando convergenza, coerenza e adeguamento alla situazione dei soggetti concreti era la condizione per spingere a un'assunzione cosciente di libertà e responsabilità, in un cammino che consentisse uno sviluppo adeguato della persona nella valorizzazione delle sue capacità (Contini, Fabbri, 2014).

L'avvio di una progettualità pedagogica all'interno della scuola e di altre agenzie educative ha necessariamente comportato l'apertura di un confronto serrato con il territorio e i suoi soggetti (istituzionali e non, privati e pubblici), perché l'educazione è un'esperienza sociale di cui tutti sono, a vario titolo, corresponsabili (Mariani, 2020, pp. 9-12). Quest'apertura inizialmente vissuta male, proprio perché troppo determinata da condizionamenti ideologici e da forme di partecipazione più o meno burocratizzate, ha comunque significato per qualunque esperienza e offerta formativa un punto fermo, di cui negli anni seguenti si è dovuto tener conto (Pruneri, 2005).

Ad esempio, l'esigenza di ritrovarsi e progettarsi degli anni Ottanta ha dovuto misurarsi con una più chiara consapevolezza della complessità e con la post-modernità, che ha ridimensionato il potere dominante della cultura razionale e tecnologica e ridato spazio a una visione culturale aperta alla varietà delle alternative possibili all'interno delle quali orientare a scegliere. Questa nuova percezione della realtà ha esteso l'esigenza della progettualità a tutti gli ambiti di vita, rischiando di accentuare gli aspetti di portata metodologica e tecnologica, anziché la dimensione culturale, antropologica ed esistenziale (Iori, 2018, pp. 15- 38).

Bisogna tuttavia riconoscere che l'esigenza orientativa che si è andata affermando con crescente chiarezza nel processo formativo ha comunque contribuito a richiamare l'attenzione di tutti sul valore della persona, intesa come soggetto dotato di intenzionalità e di

un'autoimprenditorialità formativa capace di generare identità esistenziale e culturale, oltre che di regolare il processo di apprendimento dei saperi.

Proprio su questi aspetti è bene richiamare l'attenzione di quanti sono impegnati nella riflessione e nell'azione educativa, nelle loro più diverse forme ed espressioni, così come si cerca di fare nei contributi di questo libro. È urgente valorizzare e approfondire sempre più la portata antropologica e culturale del progetto educativo, che deve risultare sempre più evidente, anche nelle irrinunciabili esigenze metodologiche e tecniche della sua definizione attuale (Palmieri, 2018). Pertanto, è proprio su questa rinnovata consapevolezza che si sono giocate in questi anni numerose scommesse: in primo luogo, il passaggio dalla logica della programmazione a quella della progettazione delle offerte formative; in secondo luogo, la pluralità e la trasversalità dei saperi che devono intervenire nel processo di formazione integrale della persona; ancora, l'esigenza di una continuità che dia unità e coerenza all'esperienza della crescita delle nuove generazioni.

Sostenibilità delle istituzioni educative

In questi anni la maturazione di nuove e complesse concettualizzazioni nell'ambito della ricerca, l'apertura di ulteriori ambiti tematici in relazione allo stesso dinamismo storico, le preoccupazioni e le tensioni esistenti nei diversi contesti sociali e politici hanno portato il discorso storico-sociale della Pedagogia verso più ampie e ricche argomentazioni.

Gli stessi modelli interpretativi si sono venuti modificando negli ultimi decenni per quanto riguarda sia le analisi dei dati di realtà, sia le progettazioni e le proposte di nuovi percorsi esperienziali. Da una ricerca di possibili primati tra le diverse istituzioni educative, con la conseguente considerazione del ruolo periferico di altre presenze interessanti solo per quel tanto che poteva risultare funzionale all'azione della scuola e della famiglia, si è passati

all'individuazione della molteplicità dei soggetti educativi non solo formali, ma anche non formali e informali, da considerare in tutta la loro specifica importanza e da valorizzare nelle reciproche costruttive sinergie (Covato, Ulivieri, 2001; Barbieri, 2004; Chiosso, 2012). Le progettazioni e le proposte educative, anche alla luce di una scuola che continua a cambiare e che è tenuta a rispondere alle nuove sfide, inizialmente centrate su percorsi lineari e sequenziali, risultano ora molto più ricche e ramificate con l'impegno di cogliere e sollecitare interesse, motivazioni, aspettative fra loro diverse nell'intento di mantenere sempre viva una costruttiva tensione individuale e sociale nel rispetto di un *umanesimo fondamentale condiviso* (Scheler, 1966).

Cercare di comprendere le dinamiche attuali secondo prospettive e impegni pedagogici ed educativi comporta interrogarsi su quali significati vengono oggi assumendo dimensioni, quali per esempio identità, partecipazione, dialogo, che da sempre sono appartenute alla pedagogia e che i grandi cambiamenti di tempi, di spazi e di rapporti, introdotti dalla diffusione dei linguaggi telematici, dalle dinamiche della globalizzazione e anche dalla pandemia, rimettono profondamente in gioco.

Il presente testo, sviluppato su diversi piani e ambiti di interesse, intende offrire un contributo in questa direzione per cercare di chiarire possibilità, sviluppi, ambiti di scelta nella convinzione che non basti credere in ciò che si dice, ma sia necessario innanzitutto sapere di cosa si parla. Ed è anche per tali ragioni che questo lavoro ha inteso fare sintesi e dare voce, così come è nello spirito di Proteo, a tutte le figure professionali che si occupano e si preoccupano di educazione. Ciascun contributo, nella propria autonoma specificità, cerca di cogliere gli aspetti essenziali di ipotesi teoriche e pratiche sul complesso rapporto scuola-famiglia-società. Gli interventi pongono significativi interrogativi e tentano risposte ipotizzando sentieri di ricerca ancora poco usuali nella scuola e nelle istituzioni educative del nostro Paese. Tutti, tuttavia, partono dall'analisi e dallo studio della dimensione attuale, con una visione che percorre antichi e nuovi orizzonti pedagogici, ma anche storici e sociali.

Si può affermare che la dimensione attuale è quella di una “solitudine interiore e fisica”, originata maggiormente dalle misure sanitarie che sono state messe in atto per contrastare il Covid- 19, e che caratterizza già da tempo la vita di tanta umanità negli affollati agglomerati delle nostre città, l’emarginazione e la violenza che esplode nei confronti degli uomini e della natura interroga quindi quanti, nella società contemporanea, rivestono ruoli di responsabilità nei confronti della comunità sociale. È una responsabilità immensa e pesante che investe non solo i capi di Stato, ma anche coloro a cui è affidata la formazione delle donne e degli uomini dell’oggi e del domani: educatori, insegnanti, genitori, leader politici, personalità del mondo dello spettacolo, dell’informazione e della pubblicità, gente che incide sulla visione della realtà e sui comportamenti sociali.

Bisogna quindi lavorare per un processo socio-educativo che imprima un orientamento a tutta la vita degli uomini, che li ponga instancabilmente alla ricerca del senso della propria e altrui esistenza, che promuova la competenza a diventare sempre più compiutamente uomini (Piarulli, 2019; Fabbri, 2020, pp. 44-52).

A coloro che sollecitano l’orientamento della vita degli altri dovrebbe essere richiesto come compito essenziale quello di promuovere una coscienza riflessiva che comporti la competenza a “essere” (Riva, 2021). Poter sviluppare tale competenza profonda dell’uomo significa permettergli di raggiungere la sua coscienza, dove interrogarsi e ritrovare equilibrio e saggezza a tutti i livelli di vita: innanzitutto nella dimensione personale e, di conseguenza, nel sociale, nell’economia, nel diritto, nella scienza. Sviluppare una competenza a essere significa re-imparare a vivere nella dimensione etica, con lucidità mentale e critica, ma soprattutto con empatia, attraverso la convivialità di idee, di culture e di sagge pratiche sociali (Dozza, 2018; Loiodice, 2018, pp. 105- 114).

Il recupero della consapevolezza della dimensione relazionale con il più ampio contesto ambientale, di cui l’uomo è parte inscindibile e nel quale nulla e nessuno può essere isolato e autosufficiente, costituisce la sfida educativa e formativa dell’umanità nel terzo millennio.

Il progetto globale di formazione, la ri-scoperta della propria cultura, la conoscenza e la condivisione della cultura degli altri, la promozione culturale di ciascuno comporta l'affermazione di valori e di verità che si affrontano in questo lavoro collettaneo e sui quali si fonda lo stesso concetto di persona umana, quale essere in relazione consapevole e costruttiva con se stesso e con tutti gli altri esseri viventi.

Sull'onda di tale consapevolezza, se si investe in istruzione, formazione e ricerca, si crea crescita economica e sviluppo. L'Italia non ha investito abbastanza in educazione, anzi dal 2009 ha disinvestito e quindi sono state inevitabili le divergenze territoriali e le disuguaglianze sociali e un crollo del nostro tasso di crescita (Bianchi, 2020, p. 157). In sintesi, educare per lo sviluppo umano richiede una prima sostenibilità istituzionale: nuove forme organizzative, nuovi curricula, nuovi ordinamenti, e una visione di educabilità non più del "capitale umano", bensì della "risorsa umana" (*ivi*, p. 161). Occorre riscrivere il principio dell'equità in educazione (Benadusi, Giancola, 2021), sottratto alle finalità del sistema educativo dalle politiche neoliberiste, i cui effetti estrattivi non compensano i presunti vantaggi sul registro della qualità/efficacia; ma nel contempo l'equità non è ancora assunta in forma generalizzata come principio-guida nella prassi di insegnamento-apprendimento-valutazione. A ciò si aggiunge la necessità di de-burocratizzare la scuola e la professionalità docente, sempre più ingabbiate in norme amministrative che determinano, di fatto, il "pedagogico" a cui riferirsi. Relegando in modo subalterno anche i risultati collettivi (ARAN-CCNL, 2018, art. 40), che per esempio interpretano ed esprimono la scuola come una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni (Santèrini, 2021). La scuola è dunque da considerare come un'organizzazione complessa, un contesto al cui interno si intrecciano molteplici interazioni e relazioni regolate da specifiche costrizioni ecologiche e dalla matrice di significati di cui una determinata scuola è intessuta e trae senso. La sostenibilità istituzionale si esprime nella

cura delle relazioni e di sé. Una cura di sé intesa come una pratica spirituale di lavoro sul proprio modo di essere, per cercare di sbrogliare quel filo della coerenza nella ricerca di qualche frammento di verità esistenziale, che già nel processo è trasformativo (Mortari, 2019, p. 32).

La ricerca pedagogica contemporanea, con le sue inquietudini e le sue scoperte, le sue intuizioni e le sue analisi, con il suo impegno a farsi educazione concorre a contrastare pericolose semplificazioni e a sostenere la necessità di riguardare alla vita nella sua complessità perseguendo lo sviluppo del sapere e l'impegno responsabile nell'azione in un loro reciproco, vitale rafforzamento.

Conclusioni

L'attività educativa, al di là di ogni affermazione totalizzante, è sensibilmente segnata dal suo storicizzarsi che permette di attuare i suoi obiettivi nella misura maggiore possibile. L'educazione si basa sulle relazioni interpersonali, la collaborazione intellettuale e morale, l'apertura verso gli altri, la conversione degli atteggiamenti ostili. La presentazione dei valori riconosciuti va tenuta costantemente aperta alle varie concezioni del mondo, nelle quali trovano ragione ultima la morale personale e l'agire sociale. Sarà dunque la dialettica e la solidale collaborazione tra i luoghi in cui i soggetti vivono la propria esperienza a consentire la maturazione del sentirsi essere cittadino *nel proprio mondo e in tutto il mondo*. Ciò potrebbe essere una mera utopia ma, anche alla luce del pensiero di Cambi (2006) che sottolinea la vocazione utopico-critica della pedagogia, riteniamo che tale anelito possa essere legittimo. Dietro alla situazione di emergenza imposta anche alle scuole dal coronavirus, come sostenuto da Roncaglia (2020), non c'è, insomma, un complotto per sostituire la didattica digitale a quella in presenza; non c'è una scuola 'naturale' che qualcuno, approfittando vilmente della pandemia, vuole cancellare e sostituire con una scuola 'artificiale'. La scuola non è né un master on-line, né un

corso di aggiornamento professionale, ma l'istituzione alla quale in primo luogo affidiamo la formazione delle nuove generazioni, in un lungo percorso che copre anni essenziali per la crescita e lo sviluppo di ciascuna e ciascuno di noi. Gli strumenti di didattica on-line, che in questa occasione siamo stati costretti a usare in modo improprio ed emergenziale, rappresentano per il mondo della scuola – se utilizzati con le necessarie competenze e in maniera metodologicamente solida – tecnologie utili, assieme ad altre, per migliorare la qualità della didattica e dell'apprendimento, accompagnando e integrando il lavoro in presenza e non certo sostituendolo.

L'esigenza progettuale odierna non deve rimanere prigioniera di condizioni sociali contingenti, ma deve risultare una forte spinta verso il superamento della situazione attuale per aprirsi a ulteriori possibilità che meglio consentano di soddisfare il desiderio di pienezza. In tal senso, il progetto educativo diviene una sorta di reazione a stagnazione, rassegnazione, *routine*, rischio di banalizzazione dell'esistenza. La scuola, proprio alla luce dell'esperienza della pandemia, essendo l'istituzione della *ricostruzione* per mandato statutario, come fu nel dopoguerra, per esprimere il proprio desiderio di bene e di pienezza deve ritrovare il suo dinamismo, manifestare la sua libertà, mettere in gioco le sue energie e le sue capacità.

Caratteristiche, quelle fin qui brevemente indicate, che delineano una scuola sempre più al centro delle dinamiche che contraddistinguono la contemporaneità in transizione accelerata, frastagliata, contraddittoriamente in bilico tra istanze di universalità e particolarità, tra ricerca di unità del sapere e bisogno di specializzazione, tra libertà e uguaglianza, tra diritti umani e diritti della natura.

Compito della scuola è assicurare all'alunno quella che con una metafora Bruner (1967) chiama «cassetta degli attrezzi della cultura», cioè la disponibilità di una serie di capacità critiche e di una serie di strumenti metodologici attraverso i quali interpretare la realtà ed essere in grado di fronteggiare i problemi che questa pone e di organizzare la propria esistenza. (Baldacci, 2020b)

Un dibattito ricco e articolato, quello che connota questo libro, che contrassegna un'ulteriore tappa del lungo e appassionato itinerario di studio e di ricerca condotto in sinergia tra l'associazione Proteo Fare Sapere, il mondo della scuola e dell'università, sui seguenti temi che sono corrisposti alle giornate seminariali:

- Educazione ecologica come valore fondamentale per la formazione delle nuove generazioni;
- Le criticità nei processi di inclusione e integrazione del sistema scolastico nel pieno della società dell'esclusione;
- Scuola e famiglie: la possibilità di costruire le ragioni di un nuovo dialogo e di un confronto propositivo dopo l'esperienza del Covid-19.

In conclusione, si tratta di un volume che unisce l'impegno politico-culturale con una progettualità pedagogica caratterizzata da ampiezza d'orizzonti e da solidi riferimenti scientifici e culturali. Un'opera che sarà preziosa per tutti gli insegnanti e gli studiosi della scuola, un tentativo di fornire ulteriori elementi per fortificare la "cassetta degli attrezzi" di ciascuno.

LE AUTRICI E GLI AUTORI

ROSSANA ASSOIGNA

Si laurea in architettura all'Università La Sapienza di Roma. Esercitando la professione di architetta si dedica, in qualità di facilitatrice, alla progettazione partecipata. Nel 2008 ottiene il ruolo presso l'Istituto comprensivo "P.M. Corradini" come docente di tecnologia nella scuola secondaria di I grado, in cui insegna a tutt'oggi e promuove la progettazione partecipata nella didattica, secondo i principi dall'Agenda 21 prima e dell'Agenda 2030 poi. Durante l'esperienza di docente assume l'incarico di tutor coordinatrice nel TFA della disciplina tecnologia presso il Centro Ateneo Formazione Insegnanti scuola Secondaria (CAFIS) Università Roma Tre.

FABIO BOCCI

Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione all'Università Roma Tre. È Coordinatore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Direttore del Corso di Specializzazione per il sostegno è Responsabile del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale. Esponente dei Disability Studies Italy, è socio fondatore della SIPES, socio della SIPED, della SIRD, del MED e della SIREM (della quale è attualmente nel direttivo). È autore di 250 pubblicazioni tra volumi, saggi e articoli su riviste. Tra le più recenti: *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (Roma Tre_Press, 2020); *Educazione libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade* (con C. Gueli e E. Puglielli, Roma Tre-Press, 2020).

MARCO CATARCI

Professore ordinario di Pedagogia Interculturale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove dirige il Master in "Accoglienza e inclusione dei richiedenti asilo e Rifugiati". È autore di volumi, saggi e articoli sui temi dell'educazione interculturale. Tra di essi: *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale* (Anicia, Roma 2004), *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini* (EGA, Torino 2007), *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali* (FrancoAngeli, Milano 2011), *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società* (FrancoAngeli, Milano 2013), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale* (FrancoAngeli, Milano 2016).

GIORGIO CRESCENZA

Dottore di Ricerca in Pedagogia delle Scienze della Salute e Docente a contratto per l'insegnamento di Storia della Pedagogia nella Facoltà di Lettere e

Filosofia dell'Università La Sapienza di Roma. Attualmente impegnato in un progetto di ricerca tra l'Universidad de Alicante e l'Università degli Studi Roma Tre, ove collabora ed è cultore della materia di "Storia della Scuola e delle Istituzioni educative". Membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPi). Ha curato insieme ad Angela Maria Volpicella, vari testi di pedagogia e didattica per Edizioni Conoscenza, ultimo dei quali nel 2020: *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*. È autore della monografia dal titolo: *Mosaici di scuola. Itinerari storici tra metamorfosi istituzionali e utopie pedagogiche* (2020). Lecce: Pensa Multimedia.

LILIANA DOZZA

Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale e responsabile del MultiLAB della Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano. È delegata del Rettore c/o la Rus – Rete Università per lo Sviluppo Sostenibile. Tra le sue pubblicazioni: *Con-tatto. Fare rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile* (ed. 2020); *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e partecipata* (Ed. 2018); *Io corpo, io racconto, io emozione* (Ed. 2018); *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e sociale* (2018 Ed. con L. Cerrocchi); *Per tutta la vita: crescere e fare riserva di esperienze e di storie* (in lavarone et al., 2017).

MASSIMILIANO FIORUCCI

Professore Ordinario di Pedagogia Generale, Sociale e Interculturale all'Università di Roma Tre, dove è Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione e coordinatore scientifico Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo (CREISOF). È Presidente nazionale della Società italiana di Pedagogia (SIPED), nonché Direttore della rivista semestrale "Pedagogia Oggi". Nel 2020 ha coordinato l'indagine quali-quantitativa "Scuola, culture e inclusione ai tempi del Coronavirus", i cui esiti sono in corso di pubblicazione. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Dalla parte degli ultimi* (Donzelli Editore, 2020, con don Roberto Sardelli); *Educazione, Formazione e Pedagogia in prospettiva interculturale* (FrancoAngeli, 2020); *Creare reti per immigrati* (FrancoAngeli, 2020, con Massimo Margottini)

VANDA FONTANA

Psicologa, psicoterapeuta (1995, La Sapienza, Roma) si occupa di psicopatologia adolescenziale, di prevenzione della dispersione scolastica, di stress lavoro-correlato delle lavoratrici, di prevenzione e contrasto del bullismo di genere. Si è occupata per oltre vent'anni di *psicologia scolastica*, collaborando con il Servizio per l'Adolescenza (AIA, DSM ASL Roma-E). Specializzata in *Canto Barocco* (2010, Briccialdi, Terni), ha svolto numerosi concerti. Titolare della cattedra di

filosofia e storia (2019, liceo Ruffini, Viterbo), ha fondato la Casa delle donne di Viterbo PARVA (2015), occupandosi dell'assistenza psicologica delle vittime di violenza di genere. È autrice di numerose pubblicazioni.

MONICA GUERRA

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca. Si occupa in particolare di modelli di innovazione scolastica e di esperienze educative e scolastiche in e outdoor. È direttrice scientifica della rivista "Bambini". È Presidente fondatrice dell'associazione Bambini e Natura. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto* (FrancoAngeli, 2020), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa* (FrancoAngeli, 2019), *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici* (con L. Ottolini, Corraini, 2019).

ANTONELLA ISOPI

Dirigente scolastica nell'Istituto Comprensivo statale "Velletri Centro" - Velletri (Rm). Ha collaborato con il Corso di Laurea Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane dell'Università di Roma Tre e ha svolto attività di docente nel Master Gescom della medesima università sul tema "Teoria e modelli della Progettazione formativa". Da tempo svolge attività di formatrice sia nel settore privato, sia in ambito scolastico, principalmente con riferimento alle tematiche dell'Analisi dei Fabbisogni Formativi, della Progettazione, della Valutazione e dell'Autovalutazione di Istituto. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni, tra cui la più recente *Programmazione e organizzazione del lavoro: il ruolo docente* (2020 Ed. Conoscenza, contributo nel testo a cura di A.M. Volpicella e G. Crescenza). È responsabile della struttura dei Dirigenti Scolasti della FLC CGIL Roma e Lazio.

MARIA CONCETTA MESSINA

Dirigente scolastica a Roma. È laureata in materie letterarie ed è stata un'insegnante di scuola primaria. Tiene corsi di aggiornamento per docenti e scrive articoli di didattica e di scuola. Ha tenuto un blog per vari anni sulla rivista "La vita scolastica" (Giunti), scrive attualmente per il blog "Missione insegnante" di Gaia Edizioni. Divulga in tutta Italia il metodo Fogliarini per l'apprendimento della letto-scrittura e ne ha rivisitato i materiali scrivendo una guida didattica pubblicata con Gaia Edizioni.

PASCAL PERILLO

Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale all'Università di Napoli Suor Orsola Benincasa, dove insegna Pedagogia generale, Consulenza pedagogica, Pedagogia del lavoro educativo e Pedagogia delle famiglie. La sua attività di

ricerca, orientata da un approccio educativo transazionale e da modelli riflessivi e trasformativi di sviluppo della professionalità educativa, riguarda la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione, la consulenza pedagogica, l'educazione alla cittadinanza e al dialogo, la pedagogia per le famiglie. Fra le ultime pubblicazioni: *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione* (Milano: FrancoAngeli, 2018).

ALESSANDRO VACCARELLI

Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università dell'Aquila, dove insegna Pedagogia generale e Pedagogia interculturale. È stato coordinatore del Master in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche nei contesti multiculturali" per l'Ateneo aquilano e promotore di iniziative di formazione (iniziale e in servizio) degli insegnanti in tema di intercultura, decostruzione dei pregiudizi, modelli di inserimento scolastico degli alunni di altra cittadinanza. Su questi temi, presenta una ricca attività scientifica confluita in numerose pubblicazioni. Tra queste si ricordano: *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale* (ETS, Pisa 2001); *Dal razzismo al dialogo interculturale* (ETS, Pisa, 2011); *Studiare in Italia. Intercultura all'università* (FrancoAngeli, Milano 2015); *Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica*, in "Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche", 17(1).

ANGELA MARIA VOLPICELLA

Già Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale Università "Aldo Moro" di Bari, ove ha diretto diversi corsi di perfezionamento e Master rivolti alla formazione docente. Si è molto occupata negli ultimi anni di pedagogia della famiglia e di mediazione, ma anche di pedagogia sociale e di inclusione. Mediatrice familiare nonché esperta di tematiche riguardanti l'educazione permanente e scambio inter-trans-generazionale. Dal 2019 è componente dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri. Ha curato nel 2020, insieme a Giorgio Crescenza, per Edizioni Conoscenza, il testo *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente* e tra le sue monografie si segnala *L'aprirsi delle famiglie alla comunità. Mito-realtà-utopia* (2017). Lecce: Pensa multimedia.

DAVIDE ZOLETTO

Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Udine. I suoi ambiti di ricerca principali sono la pedagogia interculturale e sociale, la teoria dell'educazione e la ricerca pedagogica in contesti eterogenei. Fra le sue pubblicazioni più recenti si segnalano: *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica* (2012) e *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione* (2019).