

# Introduzione

*Lucio d'Alessandro, Vincenzo Sarracino*

Questo volume è dedicato a Eliana Frauenfelder, maestra di due generazioni di studiosi napoletani di pedagogia e di scienze dell'educazione, e di una terza che sta ora avviandosi agli studi dello stesso settore. Dopo un magistero durato oltre un quarantennio presso l'Università degli Studi di Napoli, la Professoressa Frauenfelder continua la sua attività di ricerca e di studio negli stessi settori presso l'Università degli Studi Suor Orsola, dove è Presidente del Corso di laurea in *Scienze della formazione primaria*.

Né poteva essere diversamente, considerata la sua vitalità culturale e la sua predisposizione ad accettare le innovazioni e i cambiamenti: la sua, infatti, è una forma concreta (come affermano molti studiosi di «adulità», i quali considerano le età dell'uomo come semplici stadi evolutivi ininterrotti nel tempo e nello spazio) di superamento di quella che possiamo definire, per molti di noi quando si arriva a una certa età, come «l'incombente minaccia della senilità».

Eliana Frauenfelder, si diceva all'inizio, ha già superato il limite di un quarantennio di lavoro da quando ha cominciato la sua attività di ricerca educativa e pedagogica in ambito accademico.

Ebbene, nel lungo percorso di ricerca e di formazione condotto con lucida determinazione, ella si è andata via via occupando di vari settori di studi pedagogici: dalla Storia della pedagogia<sup>1</sup> all'innovazione pedagogica e didattica<sup>2</sup>, dagli studi sui

<sup>1</sup> Si ricordano, in questa sede, fra gli altri testi, le monografie su Leon Battista Alberti, Albertina Necker de Saussure, Giuseppe Lombardo Radice ed il volume su Tommaso Campanella.

<sup>2</sup> Si pensi ai saggi sul «lavoro di gruppo» come strumento didattico in ambito

8 Lucio d'Alessandro, Vincenzo Sarracino

processi di apprendimento, sulla scuola e sulla formazione<sup>3</sup>, all'approdo delle ricerche più attuali sul rapporto fra biologia e pedagogia<sup>4</sup>, prima, e sulla relazione fra le discipline pedagogiche e didattiche, da un lato, e quelle neuroscientifiche, dall'altro e, infine, nel settore delle scienze bio-educative. La ricerca, ancora in corso, viene condotta con colleghi di altre università (tra i quali anche allievi della «prima generazione»), mentre prosegue con allievi ricercatori della seconda generazione di studiosi.

Essa riguarda da vicino la nascita, come si diceva, delle scienze bio-educative<sup>5</sup>, le quali si sono «costruite» attraverso la definizione di alcuni fondamenti mutuati dalle discipline biologiche e psicologiche e da altre pedagogiche e didattiche e raccordandoli alla frontiera di settori ancora in via di costituzione. Ne sono testimonianza, a parte le recenti pubblicazioni, l'organizzazione e lo svolgimento di convegni di alto profilo scientifico e culturale<sup>6</sup>.

Fin qui le ragioni del volume e le indicazioni di base relative ad una studiosa come Eliana Frauenfelder.

Il volume, poi, a livello strutturale, presenta scritti di alcuni tra i maggiori studiosi ed esperti di Pedagogia e di Scienze dell'educazione in Italia<sup>7</sup>. In generale, i testi dei vari colleghi

universitario, così come al lavoro di gruppo come strumento di apprendimento-lavoro.

<sup>3</sup> Si veda, in proposito, la ricerca ma.ter. (scuola materna in ambito territoriale); si vedano, inoltre, anche gli scritti su *Infanzia e futuro* e gli studi sul rapporto fra processi di apprendimento e processi educativi.

<sup>4</sup> Si veda, in proposito, il saggio attuale *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*, Liguori, Napoli 1986.

<sup>5</sup> Si vedano i volumi E. FRAUENFELDER, F. SANTOIANNI, *Nuove frontiere della ricerca pedagogica. Tra bioscienze e cibernetica*, ESI, Napoli 1997; E. FRAUENFELDER, F. SANTOIANNI (a cura di), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli 2002.

<sup>6</sup> Ci si riferisce soprattutto al convegno di Napoli su «*Mente, apprendimento e conoscenza nei processi formativi*» (Napoli, Hotel San Francesco al Monte 24-25 ottobre 2002).

<sup>7</sup> La scelta degli autori e delle autrici, per la maggior parte dei casi, è dovuta soprattutto alla maggiore frequentazione degli stessi e delle stesse con Eliana Frauenfelder, sia per la coincidenza dei settori di studio e di ricerca, sia per la maggiore loro vicinanza/presenza ad incontri seminariali e concorsuali, incontri che sono serviti a rafforzare non solo l'intesa culturale, ma anche quella relazionale.

riprendono, dal punto di vista epistemologico, teorico e metodologico varie questioni riguardanti l'attuale condizione della pedagogia e il suo sviluppo nei rapporti con le emozioni e la conoscenza, con l'EDA, con la cultura e le scienze umane, con l'educazione di base e l'educazione permanente, con l'intercultura e la scienza, con l'identità e le differenze, con la progettualità educativa e le questioni dell'apprendimento e la sua valenza nell'ambito degli studi pedagogici.

In particolare<sup>8</sup>, il saggio di F. Cambi si sofferma sul come, nella cultura contemporanea, le «scienze cognitive» tocchino diversi ambiti di indagini, dalla biologia alla psicologia, alla filosofia indagando ciò che fa soggetto il soggetto (il cervello, la mente, la coscienza), approfondendo il suo «esser questione», in senso sia esistenziale/vissuto/concreto, sia statutario e «formale». Le scienze cognitive costituiscono un *crocevia interdisciplinare* e un *settore espansivo* di una ricerca, sollecitata da modelli interpretativi nuovi e da problemi emergenti, nella quale la grande antinomia è tra dualismo e monismo, scanditi in molte forme, e dalla quale emerge un'immagine del mentale costituita di unità, ma anche di «soglie», di diverse articolazioni e frontiere, insieme connesse e separate, di un salto di livelli e di un ri-orientamento organico di essi, in direzione di fenomeni «cognitivi» più alti o più ampi. La mente, quindi, si è fatta *più complessa, più articolata, più dialettica*. La mente è plurale, asimmetrica e organica al tempo stesso, poiché si sviluppa su *livelli concentrici*, (quello biologico e quello storico-sociale) e su *frontiere* differenti e integrate, che si sono sempre più inoltrate negli aspetti più «spirituali» della mente: la coscienza *in primis*, «dispositivo» irriducibile a uno solo di questi approcci in quanto connotata da un'intrinseca complessità e da un doppio ruolo, sia organico/trasversale, sia di forma-simbolo del mentale.

L'attuale ricerca sottolinea il superamento di ogni riduzionismo sia nella direzione dell'equazione «mente uguale cervello», sia nella direzione dell'equazione «mente come computer» e genera approcci che rilevano i *dismorfismi* che compongono il

<sup>8</sup> In questo seguiamo l'ordine alfabetico degli autori dei contributi.

10 Lucio d'Alessandro, Vincenzo Sarracino

vissuto mentale, l'*intreccio tra cognitivo e metacognitivo* che l'attraversa, la *dimensione «emergentista»*, l'olismo della mente che si rivela nel suo esser-coscienza.

Il testo di E. Colicchi, invece, effettua una disamina critica del nesso educazione-sviluppo, partendo dal presupposto che «il tratto comune di maggiore incidenza e peso, che stringe insieme l'idea di educazione e quella di sviluppo [...], va indicato nella componente utopica – o mitico-ideale». Il problema appare tanto più complesso e articolato in quanto, da un punto di vista strettamente teorico, nel discorso pedagogico ha prevalso la tendenza a prospettare il processo/intervento educativo e ad assegnare ad esso senso ed unità «attraverso operazioni di fondazione condotte in luoghi *esterni* ('superiori') rispetto a quello», negando che i fatti – i pensieri, le azioni, i progetti – di educazione «potessero essere *di per sé portatori di senso*»; e, dal punto di vista dell'analisi della contemporaneità «il futuro si presenta più come una minaccia che come una promessa, l'orizzonte delle attese, il livello delle aspettative si abbassa e si ridimensiona: accade che gli individui si chiudano in se stessi e si concentrino, al di là di ogni preoccupazione d'ordine morale, sulla propria autoconservazione». In questo quadro l'intervento dell'educazione – e della teorizzazione ad essa connessa – si pone dal punto di vista della «*comune responsabilità educativa*, del *comune impegno educativo*: della consapevolezza, cioè, che come educatori abbiamo il dovere di prenderci cura delle generazioni più giovani e quindi di convergere su un modello di intervento formativo, di operare in base ad esso. Un intervento finalizzato a fare sì che il soggetto in formazione sviluppi alcuni atteggiamenti di fondo tali che la sua vita e quella della comunità risulti, grazie a quegli atteggiamenti, *migliore* di una senza».

Il testo di M. Contini analizza la relazione, da un lato, fra emozioni e conoscenza e, dall'altro, fra il cervello, il corpo e la mente. La connessione fra emozioni e sensazioni corporee è talmente forte che esse sono «interconnesse in un rapporto bidimensionale che ciascuna di esse può modificare le altre. Non solo. A seconda delle informazioni che arrivano, la membrana della cellula si modifica in modo da facilitare o ostacolare, fino

a impedirlo, il passaggio di un determinato impulso elettrico: è così che, in termini biologici, si spiega la possibilità o meno, ad esempio, di conservare i ricordi, di avere memoria. In altri termini, i nostri ricordi non sono conservati in qualche angolino del nostro cervello, ma in una «rete psicosomatica» disseminata in tutto il corpo, lungo il midollo spinale, lungo tutti i percorsi che conducono agli organi interni, lungo ogni centimetro della nostra pelle». Pertanto al rimando al «*corpo vissuto* [...], s'impone quello alla *mente* considerata né soltanto all'interno della biologia del corpo e né soltanto oltre, nel mondo al di fuori di essa, ma come *metafora del loro incontro*, ponte che unisce i due mondi nell'esperienza esistenziale del soggetto.[...] Dunque, *la mente come essere-nel-mondo* del soggetto: l'ultima «congiunzione» da operare per proporre un modello educativo teso, razionalmente, all'integrazione di tutti i piani dell'esperienza esistenziale dei soggetti e per connettere, secondo il paradigma della complessità, ciò che, per motivi diversi, è stato separato, contrapposto, gerarchizzato».

Il lavoro di S. Corradi fa seguito ad alcune conversazioni con la Prof. Eliana Frauenfelder, in cui si è parlato della rilevanza scientifica e sociale della didattica universitaria del livello «post lauream», anche in relazione alla dimensione europea ed alle problematiche occupazionali. La studiosa ci ha fatto l'onore di tenere una lezione nell'ambito del Corso in questione, il quale è nato come corso a distanza, della durata di dodici mesi, in cui si è cercato di integrare i vantaggi dei corsi a distanza con quelli dei corsi in presenza: «Tale Corso è stato attivato al fine di promuovere nei partecipanti quelle competenze culturali, pedagogiche, didattiche e manageriali necessarie a dirigenti scolastici, insegnanti, formatori aziendali, managers di istituzioni educative pubbliche e private, operatori dell'educazione nel terzo settore e/o nell'associazionismo».

Nel testo di Demetrio, invece, è possibile trovare una disamina critica del rapporto dell'umanesimo e delle sue forme nella loro declinazione pedagogica; lo studioso nota come si preferisce utilizzare il termine anglicizzato *humanistic*, per privarlo della sua matrice classicista, estetizzante ed antiscientifica.

12 *Lucio d'Alessandro, Vincenzo Sarracino*

Infatti, contrariamente a quello che ci è stato insegnato, l'essenza di ogni umanesimo consiste nell'inquietudine della ricerca, sia essa scientifica che umanistica. Essa si rintraccia dove l'uomo è in rivolta, si autodestabilizza e scompone, non accetta e non si accetta.

Un'«umanistica umana», esistenziale, esige una visione prospettica, in cui le contrapposizioni tra cultura scientifica, cultura politica, cultura speculativa ed artistica vengono accettate nella loro conflittualità senza alcuna presunzione di ricondurle ad un sapere inglobante.

L'umanista moderno rimette al centro innanzitutto il valore dell'autocoscienza e della consapevolezza del nostro essere con e per gli altri, oltre che per se stessi.

L'educazione umanistica, quindi, non può che rielaborare e riassimilare il pensiero scientifico e tecnologico, che le è indispensabile. Stando attenta sia alla soggettività (ed alla sua difesa) che allo «spirito di inquietudine» che la caratterizza.

Ne consegue che l'autobiografia e l'incoraggiamento a porsi a prescindere dal proprio io professionale, il problema della propria dimensione interiore, possono diventare preziose occasioni e pratiche umanistiche che includono, e non viceversa, il sapere e la sensibilità scientifica.

Il testo di R. Fadda evidenzia come due concetti cardine della pedagogia, «formazione» ed «educazione» vengono usati, comunemente, in modo interscambiabile, quasi come sinonimi. Ciò che viene proposto, nel seguente contributo, è che la formazione viene ad essere la categoria cardine e reggente della pedagogia. «La formazione è la dimensione del prendere forma dell'uomo, del suo divenire uomo... dove c'è vita e finchè c'è vita c'è formazione, nella crescita e nel declino... a formarci non è solo l'atto intenzionale (l'educazione), ma anche, in misura notevole, il caso, l'evento». E così «ogni esistenza umana, ogni storia di formazione ha inizio con e grazie ad un evento per antonomasia quale è la nascita». Ciò ci consente di comprendere che «l'uomo vive perennemente, dall'inizio alla fine della vita, nella dimensione della formatività, vive transmutando in forma il flusso di esperienze e i vissuti che ad esse si associano».

In questo senso è comprensibile parlare di «formazione» e non di educazione degli adulti. Chi educa deve accogliere, nel suo progetto formativo, non solo ciò che egli stesso vi mette, ma anche ciò che proviene dalla vita e dal caso.

L'educazione permanente ed i problemi inerenti alla globalizzazione sono il focus dell'attenzione del testo di R. Finazzi Sartor; in una società «in cui sempre più pericoli minacciano la stessa sopravvivenza della specie umana impedendo un miglioramento della qualità della vita», una riflessione viene destinata all'esigenza di una totale revisione dei sistemi educativi e didattici a partire dall'infanzia.

Di fronte a civiltà che non hanno fatto molto per l'infanzia, ponendo il neonato dinanzi a difficoltà, «a partire dal vestiario che dovrebbe coprirlo e proteggerlo, ma che spesso lo ha immobilizzato nelle fasce, impedendone i movimenti», è importante che a tutti i bambini ed ai giovani venga proposto un percorso formativo che non si chiuda e non si identifichi in un breve periodo, e che sia in grado di sviluppare attitudini critiche e positive opportunità di relazione, per meglio affrontare una società nella quale le nuove tecnologie comunicative incalzano l'individuo verso una prevalente esigenza consumistica.

Un'osservazione particolare viene dedicata a Bogdan Suchodolski che, in una delle sue ultime opere «Educazione permanente in profondità», riflette sull'uomo della società moderna, destinato ad una vita frazionata e superficiale, a dispetto di un'esigenza educativa che vada al di là della sfera puramente intellettuale verso tutte le dimensioni dell'essere.

Il testo di F. Frabboni discute il tema del problematicismo declinato nella dimensione didattica. Il principio di *problematicità e di plurilateralità* ha il pregio, teorico e metodologico, di sapere cogliere ed interpretare la «relatività» dei molteplici assunti scientifici che alimentano la didattica, configurando le sue strategie *empiriche* come un *progetto formativo* privo di assiomaticità, prescrittività, rigidità: aperto alla flessibilità, alla modularità, all'integrazione delle teorie e dei metodi presenti in campo formativo, tale da far illuminare la scuola da una didattica *problematica e plurale, democratica e orientativa*, dando

14 Lucio d'Alessandro, Vincenzo Sarracino

il massimo respiro formativo alle molteplici sfere di ogni soggetto-persona.

Il *Problematicismo didattico* si propone alla scuola come un qualificato «congegno» formativo di democratizzazione sociale e di ottimizzazione cognitiva con cifre *teoriche* (epistemologiche) ed *empiriche* (metodologiche).

L'impianto *epistemologico* libera la didattica dalla riduzione a *mera prassi*, dotandola di un percorso di *autofondazione scientifica* e *autolegittimazione epistemologica*. È un'epistemologia tutta dalla parte del *pluralismo* e della *diversità* che si esprime in sei idee stellari: 1. i contenuti (i suoi «saperi» e i suoi «oggetti» di conoscenza); 2. i linguaggi (l'insieme dei codici di trasmissione culturale); 3. l'ermeneutica (la sua logica «formale»); 4. il dispositivo investigativo (la ricerca sperimentale, la ricerca clinica e la ricerca-azione); 5. il principio euristico della didattica (le sue feconde e generative antinomie dialettiche); 6. il paradigma di legittimazione (la validazione del suo statuto scientifico: cioè a dire, l'identità di scienza della comunicazione, intesa come mediazione formativa tra la natura dell'allievo e la cultura della società).

La dimensione metodologica (empirico-induttiva) privilegia una ricerca triangolata in direzione prassi-teoria-prassi, che fa tutt'uno con una logica empirica dalle elevate cifre problematiche e critiche che connota i processi di insegnamento-apprendimento come istruzione, ricerca e creatività, sperimentazione.

M. Gennari, nel suo saggio, analizza i termini di *cultura*, *culture* e *scienza*, che sono alla base del concetto di intercultura. Oggi, il termine cultura in senso classico, come formazione armonica dell'uomo, è ritenuto ormai obsoleto ed è sostituito da un paradigma dove sapere e conoscenza, studio e formazione, sono assorbiti dall'economia di mercato. È anche per questo che si è venuto imponendo l'uso del plurale *culture*, nell'intento di determinare la molteplicità delle forme e dei contenuti che le culture sussumono nel presente. Se è vero che ogni cultura esprime la tendenza ad autoconservarsi e autoriprodursi, la materialità delle culture è soggetta al depauperamento. Allora le *culture*, o ciò che resta di loro, si integrano in altre culture



emergenti, rinunciando anche alla propria identità.

L'uomo non sentendosi più parte della cultura, diventa un collezionista di culture, che non gli appartengono mai fino in fondo. La negazione dell'identità fa dell'uomo non tanto un soggetto interculturale ma semmai un oggetto culturale, che è studiato erroneamente partendo dalle culture nel loro manifestarsi e non, piuttosto, dalla sua essenza, nel proprio originario formarsi.

Oggetto del saggio di G. Genovesi è il rapporto Pedagogia-Politica: rapporto tanto complesso quanto necessario e le ragioni della sua necessità non gli sono estrinseche: non si tratta di trovare un motivo, un valore, quand'anche socialmente cogente, che lo giustifichi, quanto piuttosto occorre concepirlo come fattore di necessità, che a sua volta, rende vicine due realtà, la pedagogia e la politica, in se stesse differenti e dotate di una propria autonomia paradigmatica e pratica. Posta, quindi, la centralità della relazione tra i due termini, si pone altrettanto fondamentale evitare lo sbilanciamento di uno dei due termini rispetto all'altro: la pedagogia non può essere subordinata alla politica e la politica non va assoggettata alla pedagogia. Esempi di siffatti sbilanciamenti esistono nella storia della pedagogia e della politica e, due per tutti, sono rappresentati, rispettivamente, dalla Legge Casati del 1859 e dalla Riforma Gentile del 1923. Tali presupposti trovano elementi di fondamento del discorso pedagogico se si considera la pedagogia come scienza e se la si coniuga insieme a altri due termini ad essa strettamente correlati, sebbene in se stessi differenti dalla *pedagogia*, per significati, sensi e ambiti di contestualizzazione: *educazione* e *scuola*. L'argomentazione e la fondazione di un possibile discorso scientifico, di tipo pedagogico sono possibili attraverso l'analisi e l'interpretazione contestualizzata di tutti i termini e oggetti in questione, storicamente determinati: *politica* (e *politiche*, *generali* e *scolastiche o formative*), *pedagogia*, *educazione*, *scuola*. Esse risultano ancor più consistenti in riferimento all'indagine storica e alla riflessione critica sulle *riforme* dei sistemi scolastici e formativi. Nelle *riforme*, infatti, sono contenute idee e linee di orientamento riguardanti le concezioni di una data

16 Lucio d'Alessandro, Vincenzo Sarracino

epoca sia rispetto alla politica (e al suo ruolo in relazione alla pedagogia) sia in riferimento alla pedagogia (e al suo posto nella relazione con la politica).

Partendo dall'analisi del pensiero filosofico occidentale la Giambalvo rileva che l'etnocentrismo, o eurocentrismo, è frutto di quella metafisica che fino ad Hegel ha considerato predominante il tema dell'*identità*. Nonostante, in seguito, il valore della *differenza* sia stato privilegiato rispetto a quello dell'*identità* (Heidegger, Adorno, Derrida), la situazione non è cambiata. La Giambalvo, perciò, ritiene che il rapporto *identità-differenza* debba essere interpretato diversamente: bisogna affermare il principio-valore della *differenza*, senza negare il ruolo dell'*identità*, e viceversa. Per far ciò occorre passare da un'impostazione metafisica (ultra-metafisica) ad un'impostazione etico-critica che pone al centro dell'interesse il problema del rapporto fra i soggetti, considerati nella loro finitezza e diversità. Occorre perciò recuperare il concetto di *compossibilità* (Leibniz, Fazio-Allmayer) che nasce dalla negazione dell'unicità o universalità del soggetto e, quindi, dal riconoscimento della molteplicità o particolarità dei soggetti, considerati nella loro risolvibilità – comunicabilità.

Questa logica ci consente di interpretare l'interculturalità come *compossibilità* delle culture, di ipotizzare e di costituire un'umanità differente, in cui ciascun individuo, ciascun popolo, ciascuna cultura, interagisce con tutti gli altri, dando luogo ad un reciproco arricchimento e, nel contempo, ad una configurazione articolata ed unitaria della realtà umana.

Il saggio di A. Granese si sofferma sulle sfaccettature della professionalità docente, colta sullo sfondo e delle recenti trasformazioni e delle acquisizioni della pedagogia in merito ai processi educativi e formativi, sottolineando come della professione e della professionalità si può parlare in molti modi. Un uso critico di questi concetti, che voglia essere riferito all'attualità, ma non appiattirsi in essa, deve tener conto delle situazioni e dei contesti in cui si sono configurati, e quindi di quella stagione della cultura europea non ancora esaurita, ma secondo alcuni già superata o da superarsi, a cui si dà il nome di «moder-

nità». Giacché il concetto di professione è squisitamente moderno e come tale coinvolto nello sviluppo ormai plurisecolare, ed anche nella crisi, della modernità. Sarebbe peraltro superficiale e ingannevole considerare la professionalità come un puro e semplice prodotto della modernità. Il legame è molto più intrinseco e riguarda le forme dell'organizzazione sociale, economica e politica proprie del periodo considerato, vale a dire dell'arco temporale che porta dall'umanesimo all'illuminismo e successivamente alla fioritura romantica e al contesto in cui si inaugura quella che potremmo definire la pedagogia classica.

Il testo di B. Rossi, muovendosi tra ermeneutica e progettualità pedagogica afferma le sue ragioni contro un'antropologia razionalista, che ha dominato per lungo tempo il panorama della cultura scientifica, ponendo una netta distinzione tra la ragione e le emozioni, tra l'intelletto da un lato e le passioni dall'altro. Molti scienziati, tra cui Morin, hanno cercato di ridurre questa distanza, nel tentativo di ridare significato all'ideale educativo dell'*homo sentiens* accanto a quello dell'*homo sapiens*.

«In fatto di tutela e di formazione ai sentimenti, la famiglia e la scuola lasciano correre non pochi ritardi e insufficienze, omissioni e incompetenze... L'azione formativa sarà tanto più socialmente ampia e culturalmente solida quanto più si sarà in grado di prestare attenzione all'incapacità della persona di ascoltare profondamente il proprio cuore, di accogliere ed elaborare la propria affettività, di dare voce alle emozioni e ai sentimenti, di sintonizzare sentire e agire». Ciò risulta fondamentale, anche in seguito alla considerazione secondo cui, «in assenza di emozioni e passioni, difficilmente si verificano motivazioni e coinvolgimenti, entusiasmi e partecipazioni dell'alunno e dunque apprendimenti sicuri ed efficaci».

Il testo di G. Spadafora riflette su una delle questioni che hanno alimentato il dibattito pedagogico del Novecento: l'analisi del problema epistemologico della pedagogia. Questa riflessività legata al problema dell'autocomprensione del sapere pedagogico, si è imposta con la crisi della pedagogia come sapere unitario e con l'affermazione di uno statuto al plurale, aperto alle cosiddette scienze dell'educazione, e oltre, e destinato a

18 Lucio d'Alessandro, Vincenzo Sarracino

misurarsi con protocolli investigativi di tipo empirico-sperimentale. Ne scaturisce che l'ipotesi di fondazione della pedagogia e il progetto educativo, devono trovare nella formazione il luogo per esprimere adeguatamente una reciprocità teorico-pratica che permette alla pedagogia di elaborare criticamente i modelli senza cadere nel rischio dell'assolutizzazione e di sperimentare progetti dotati di senso, esperibili cioè in situazioni educative concrete da cui poter trarre nuove e più ricche possibilità di riflessione.

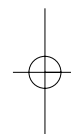
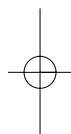
L. Trisciuzzi compie un *excursus* attraverso le teorie che hanno contribuito allo studio di quel processo fondamentale dell'esistere, quale è l'Apprendimento, partendo dall'intuizione di Tiedemann, secondo cui il bambino, come una statua, apprende progressivamente ed in modo selettivo, passando da una percezione globale ad una conoscenza analitica (intuizione che ha rappresentato l'inizio della psicologia infantile); fino ad arrivare ai contributi delle neuroscienze e di studiosi quali Chomsky, Premack e Le Doux. Un viaggio che attraversa tappe fondamentali, quali la teoria evoluzionista che, da un lato, con il comportamentismo e le ricerche di Thorndike, Pavlov, Watson e Skinner, si orienta all'analisi dell'apprendimento umano ed animale e, dall'altro, influenza studiosi quali Freud e Piaget nella riflessione sullo sviluppo infantile. Il contributo si conclude con un'indagine analitica sui limiti dell'apprendimento e le cause che possono impedirne il processo determinandone delle disfunzioni.

S. Ulivieri, nel suo saggio, analizza il nesso fra narrazione biografica ed identità di genere. La pratica dell'autocoscienza come narrazione di sé delle donne, infatti, viene utilizzata dal movimento neo-femminista a partire dagli anni Settanta del Novecento. «Sono le donne che in un forte contesto di valorizzazione del genere e della differenza fanno della narrazione personale una pratica politica. Per le donne, elaborare la propria esperienza personale mediante la parola, raccontarsi e dire il senso delle proprie relazioni con il mondo, trasforma il mondo stesso e il modo di rapportarsi con esso». È uno specifico dell'identità femminista il «partire da sé», «come metodo di

autoconsapevolezza, costruito attraverso un'analisi autobiografica del proprio itinerario esistenziale, che rappresenta sempre, nel bene e nel male, il proprio percorso di formazione».

La ricerca avvicina, così, numerose donne immigrate, ne ascolta le storie di vita, i desideri, le speranze, consentendo di prendere consapevolezza della propria esistenza, al di là di facili pregiudizi e stereotipi. Donne con titoli di studio medi o medio-alti, donne con specifiche professionalità, con ruoli lavorativi a volte prestigiosi, donne che hanno viaggiato per giorni e giorni per arrivare in Italia, donne che si adattano a svolgere lavori modesti di cura, di aiuto, semplici servizi domestici, donne che risparmiano su tutto per inviare denaro alle famiglie lontane, donne che vivono di nostalgia telefonando una volta per settimana in patria, donne che sognano il ritorno a casa, l'incontro con figlie e figli e con i nipotini, donne che, attraverso una sapiente rete di relazioni sociali, riescono a operare un ri-congiungimento con il partner e la famiglia, con cui si stabiliscono in Italia, donne che si creano una nuova famiglia nel nostro paese, ma non dimenticano le proprie origini.

I curatori



© Copyright 2005  
EDIZIONI ETS  
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa  
info@edizioniets.com  
www.edizioniets.com

Distribuzione  
PDE, Via Tevere 54, I-50019 Sesto Fiorentino [Firenze]

ISBN 88-467-1007-X

