



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: Ottobre 2018

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**For a pedagogy of culture
Per una pedagogia della cultura**

di Agnese Rosati¹

Università degli Studi di Perugia

agnese.rosati@unipg.it

Abstract

The contribute offer a reflection about education's meaning and invite us to recover the value of instruction and formation for the purpose of human realization. Only through education the individual can to rehabilitate the thought's liberty, idea's strength, his creative capacity and express yourself, because aware to live help us to understand the problems and read the signs that language, art, history and religion supervise.

Key words: Instruction, education, training, culture

¹ Ricercatrice, insegna Pedagogia generale e Storia della pedagogia nei Corsi di Studio dell'Università degli Studi di Perugia. Afferente al Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, è Responsabile della Qualità per il CdS in Scienze dell'educazione e della formazione. Membro di équipe internazionali di ricerca educativa, è Visiting Research presso l'Università di Salamanca e Visiting Professor and Research per la Escola Superior de Educação of Politécnico de Lisboa. Membro di Comitati scientifici per collane editoriali, ha pubblicato monografie e scritti collettanei per gli editori Anicia, Armando, Aracne, Pensa, Liguori e Franco Angeli.

Abstract

Il contributo offre una riflessione sul significato dell'educazione e ci invita a recuperare il valore dell'istruzione e della formazione per raggiungere la realizzazione umana. Solo attraverso l'educazione l'individuo può riabilitare la libertà del pensiero, la forza dell'idea, la sua capacità creativa ed esprimersi, perché la consapevolezza di vivere ci aiuta a comprendere i problemi e a leggere i segni che la lingua, l'arte, la storia e la religione sovrintendono.

Parole chiave: istruzione, educazione, formazione, cultura

Premessa

Che cosa significano istruzione e formazione oggi? Ha ancora un senso parlare di educazione formale? Il livello di istruzione degli studenti soddisfa le aspettative provenienti dai contesti professionali e, soprattutto, risponde ai bisogni di cultura e di formazione? Queste sono alcune delle questioni affrontate nel contributo che richiama all'attenzione significati e finalità dell'istruzione, affidata prevalentemente alle istituzioni scolastiche. Di ciò si è avuto modo di parlare con gli studenti di scuola secondaria superiore, coinvolti in una riflessione volta alla maturazione di nuovi punti di vista e prospettive riguardo all'istruzione, alla formazione, all'educazione e alla cultura, allo scopo di sollecitare maggiore coscienza circa le esperienze culturali che caratterizzano i contesti educativi formali. Gli adolescenti sono stati invitati ad esprimere propri pareri e giudizi circa le finalità dei percorsi di studio, per capire, in un'analisi che ha coinvolto anche i docenti², quali sono i loro bisogni e le aspettative. Dal dialogo fra studenti e docenti sono emersi aspetti interessanti, che consentono di delineare i tratti di una 'pedagogia della cultura' orientata a far maturare nei soggetti in sviluppo nuovi atteggiamenti e consapevolezze circa se stessi, i propri interessi, gli obiettivi e le motivazioni che sostengono l'impegno educativo.

Riferirsi alla cultura come 'qualcosa' di concreto che fa parte della vita umana è stato obiettivo che ha animato gli incontri, per far comprendere che trattasi di un patrimonio e di un bene che appartiene a tutti, in quanto si arricchisce e si consuma nel momento in cui i soggetti adoperano la lingua per comunicare, la scienza per promuovere il progresso, la storia per far proprie le esperienze umane, la religione per aprirsi all'infinito e l'arte per manifestare lo spirito creativo e produttivo. A questa concretezza che guida nella visione della cultura come mondo umano, con le storie dei popoli, le lingue e le tradizioni – che una descrizione antropologica offre-, non sempre corrisponde negli adolescenti pari considerazione circa i contenuti di studio. Negli studenti, insomma, persiste la difficoltà di riconoscere e di comprendere la valenza concreta della cultura, quella di cui ogni soggetto fa esperienza quotidianamente nel momento in cui affida i propri pensieri alla scrittura, dialoga e si relaziona con gli altri, quando acquisisce coscienza di ciò che nei fatti e nelle situazioni affiora. La cultura è vita, insieme di forme, simboli e manifestazione di una realtà concreta, non un sapere astratto e lontano dalla quotidianità! Dinnanzi a questa affermazione, però, permangono elementi che creano separazione, mancanza e distacco fra ciò di cui si parla a scuola e quello che avviene fuori dal mondo scolastico. Gli studenti usano in maniera ricorrente il termine 'cultura',

² Agli incontri, contestualizzati all'interno di progetti educativi proposti da scuola e università, svolti nell'a.s. 2016-2017, hanno partecipato gli studenti del III anno, con i docenti referenti delle attività di orientamento dell'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore «Leonardo da Vinci» di Umbertide (Perugia).

comprendono di cosa si tratta, ma a fatica la recepiscono nella routine scolastica, per denunciare così una sorta di separazione fra la cultura di cui si ‘parla’ a scuola e la realtà esterna. Persiste la difficoltà nell’individuare elementi comuni fra il ‘sapere studiato’ e il ‘sapere vissuto’, come nel riconoscere la componente pragmatica delle competenze che proprio con tale ‘sapere’ si consolida. Quello che come adulti –studiosi e docenti- si rileva nei giovani, dunque, è la distinzione fra contenuti scolastici, propri delle ‘singole’ discipline³, e la cultura. Fra queste due realtà c’è la scuola, quasi si trattasse di un mondo a parte, con le sue aule, i lunghi corridoi, le lezioni e i laboratori che rappresentano il luogo adatto a ‘fare’ esperienze. Nel laboratorio gli studenti respirano e vivono la dimensione pratica del sapere, come se nello svolgimento delle prove o nelle lezioni restasse tutto sospeso ad un livello astratto, malgrado le attività progettuali, il momento della lettura e della discussione del giornale o l’incontro con gli esperti per dibattiti su tematiche importanti.

Di qui l’ipotesi di fare della cultura una tematica ed un universo valoriale sul quale ‘lavorare’ con la concretezza che gli studenti recepiscono nelle attività laboratoriali e negli stages – come dichiarano-, per capire che quei segni e quei simboli di cui i testi sono ricchi non si perdono nella rigidità della stampa; la cultura è viva ed è vita, dei singoli e della comunità intera e «l’educazione, nelle sue varie articolazioni istituzionali o meno, è il mezzo principale per mantenere viva la dinamicità della cultura verso la civiltà».⁴

La promozione della competenza empirica ed intellettuale delle competenze, diviene dunque un obiettivo che può connotare anche una ‘pedagogia della cultura’ che fa delle discipline un *corpus* di saperi necessari per conoscere e, soprattutto, farsi un’idea personale. Spesso, ricorda Perrenoud, «i sistemi educativi cercano [...] di formulare i programmi scritti in termini di conoscenze, di riformularsi nel linguaggio delle competenze»⁵, con una doviziosa descrizione dei contenuti e dei traguardi che trascurano, sovente, i bisogni degli studenti collegati ai loro contesti di vita. Rilevare i bisogni degli studenti, a partire dalle esperienze che vivono nella quotidianità della scuola e della realtà extra-scolastica, è il primo passo per operare in vista di una ‘pedagogia della cultura’ che può rivelarsi utile se dà elementi per elaborare una visione d’insieme. Ciò consente agli studenti di comprendere che ogni ‘frammento’ di sapere offerto dalle discipline è parte di un tutto, dunque espressione di un universo culturale che impegna i soggetti, per responsabilizzarli nello sviluppo e nella vita.

Pedagogia della cultura e competenze empiriche ed intellettuali, sono dunque i temi di indagine e di riflessione che l’articolo propone, per sollecitare nei giovani l’acquisizione di competenze⁶

³ Il riferimento alle ‘singole’ discipline evidenzia la mancanza di un approccio interdisciplinare che, invece, accomuna e unisce i saperi pur nella diversità e specificità dei contenuti e dei metodi.

⁴ G. Genovesi, *Le colonne dell’educazione. Cultura*. In «Ricerche pedagogiche», 192/193, Luglio/Dicembre 2014, Roma, Anicia, p. III.

⁵ P. Perrenoud, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, Roma, Anicia, 2017, p. 35.

⁶ La scuola e le organizzazioni internazionali, soprattutto nell’ultimo ventennio, hanno fatto delle competenze una questione irrinunciabile, un tema di considerevole interesse scientifico. L’attenzione dedicata alla complessità delle competenze rappresenta il tentativo di rispondere alle esigenze di un mercato del lavoro sempre più flessibile e mutevole che richiede alle persone nuove abilità e capacità. Tuttavia, come studiosi dell’educazione, occorre saper leggere il processo che sottostà alla costruzione delle medesime competenze e ciò pone difficoltà oggettive che hanno a

necessarie per leggere ed interpretare la realtà nella specificità dei contesti, nella singolarità dei vissuti, nella pluralità e complessità delle questioni a cui rinviano i contenuti disciplinari.

Un aspetto che richiede attenzione in questo processo di costruzione di saperi e competenze, sottolineato nel testo, è circa il livello di consapevolezza dei soggetti in tale percorso, capace di coniugare bisogni culturali, attese sociali e professionali.

La dimensione intellettuale ed empirica, che spinge molti studiosi di educazione a parlare di competenze e meta-competenze, costituisce l'elemento di congiunzione fra il sapere ed il fare che la capacità individuale di riflessione valorizza. Ciò, d'altra parte, consente di mettere in risalto la spendibilità del sapere e dichiarare senza alcuna esitazione che 'il sapere serve' per vivere, lavorare e saper essere abitanti del proprio tempo.⁷

Questa è la realtà dell'apprendimento permanente ed è pure la prospettiva nella quale emerge la capacità umana di saper applicare e trasferire le conoscenze apprese nella quotidianità, per affrontare situazioni problematiche. In tale processo, inoltre, può essere compreso il significato che i soggetti attribuiscono alle esperienze. Nella capacità/possibilità di comprendere e di riconoscere le proprie competenze si gioca, dunque, il significato e la prospettiva di una pedagogia della cultura⁸, perché «i nostri mutevoli modi in cui può accaderci di incontrare il mondo sono risposte al *mondo* che mirano, in vari modi e in distinti contesti, a convertirlo in una *realtà per noi*».⁹ Differenze ed elementi di frattura¹⁰ sono parte di questa realtà, di cui la cultura è testimonianza ed espressione. In questo percorso di ricerca delle cause, di spiegazione e conoscenza dei fatti, ogni soggetto potrà valorizzare ed esprimere con libertà le proprie inclinazioni ed attitudini¹¹, profuse nella scoperta e nell'acquisizione di quel sapere che consente altresì di fondare e ri-costruire la conoscenza nel

che fare con le idee, i pensieri, gli interessi, i bisogni, le aspettative e gli atteggiamenti che concorrono a determinare una visione e una concezione di sé, del sapere, della scuola e del mondo intero.

⁷ Se sapere è potere, hanno ricordato gli studiosi, ed esso serve (il *sapere aude* degli Illuministi) occorre ricominciare da questo passaggio che inizia con la costruzione delle conoscenze, in un percorso di appropriazione e rielaborazione continua.

⁸ In questo discorso, inoltre, merita considerazione la dimensione estetica, contemplativa e poetica del sapere, quel 'bello del sapere' che arricchisce la mente, soddisfa la curiosità e rende onore al «tarlo del nichilista» di cui ha parlato Giuseppe Acone (Cfr. G. Acone, *La paideia introvabile: lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia, La Scuola, 2004). La 'sete di sapere', intesa come aspirazione naturale degli uomini alla conoscenza, ricordata da Aristotele nella «Metafisica», permette loro di esercitare liberamente il potere immaginativo, intuitivo e sensibile. È il senso di stupore, che deriva dalla meraviglia per Aristotele, a sollecitare negli individui la domanda circa il 'perché' delle cose, delle quali capire ciò che sono e perché si presentano in un determinato modo. In questo percorso di conoscenza, che per il Filosofo di Stagira inizia dalle sensazioni che attivano la memoria e forniscono contenuto alle esperienze, gli esseri umani impegnano cuore, anima, intelletto e ragione, aspetti di cui dà conto in particolar modo la ricerca pedagogica contemporanea.

⁹ S. Veca, *Il senso della possibilità. Sei lezioni*, Milano, Feltrinelli, 2018, p.24.

¹⁰ Per «fratture» si intendono le separazioni e le lacerazioni imputabili ad elementi di contrasti che possono produrre confusione nell'interpretazione soggettiva, per ostacolare la lettura unitaria della realtà. Cfr. P. Koslowski, *La cultura postmoderna. Conseguenze socio-culturali dello sviluppo tecnico*, Milano, Vita e Pensiero, 1991.

¹¹ Per Edgar Morin l'educazione consente di valorizzare attitudini e inclinazioni personali. Nella ricerca della verità la persona trova l'opportunità per educarsi e formarsi, in quanto esprime pienamente le capacità, le inclinazioni e le risorse personali possedute.

metodo e nel contenuto [competenze interpretative e riflessive].¹² Se la conoscenza che permette all'uomo di intraprendere il suo cammino nella cultura si nutre di ideali e di tensioni, fa dei valori - come lo sono la perseveranza, la fiducia e l'onestà intellettuale- la stessa anima della cultura, poiché avvicina gli uomini nella creazione di significati che proprio nella realtà e nelle situazioni concrete esplicano il loro senso.¹³

Le osservazioni a cui si dà spazio nel contributo, si traducono in contenuti propri di un discorso pedagogico che se da una parte dichiara l'importanza della motivazione al sapere e allo studio individuale, d'altra parte volge l'attenzione alla cultura, con il richiamo alle situazioni reali, con quella dose di 'caso' e di 'incertezza' propri dei «nostri modi di convivere, interagire e orientarci nel mondo».¹⁴

Da una lettura fenomenologica, utile per descrivere istruzione, formazione e cultura in quanto 'segni' dell'educazione, si delineano le traiettorie che conducono ad un percorso critico-riflessivo a cui sono stati orientati gli studenti di scuola. La prospettiva che emerge individua nell'ipotesi di una 'pedagogia della cultura' una possibilità da sperimentare nei contesti di educazione formale.

1. Parole chiave dell'educazione e piste di ricerca

Le parole chiave, presenti in ogni contributo scientifico, nelle ricerche in rete e nelle pubblicazioni, hanno uno scopo ben preciso: servono per richiamare link nell'oceano digitale, ma, soprattutto, evidenziano aspetti problematici, nodi concettuali e tematiche di interesse. In questo caso ci riferiamo all'istruzione e alla formazione. Si potrebbe osservare a tale riguardo che il termine competenza avrebbe dovuto trovare una specifica collocazione nell'organizzazione di questo contributo. La scelta, però, nasce da una convinzione di fondo, che è poi lo stesso punto di partenza per una breve analisi: senza saperi -che l'istruzione deve assicurare- non può esserci alcuna competenza che si consolida e si perfeziona nel tempo, in risposta ai bisogni di formazione personale e di cultura.

Chiarite le motivazioni che sottostanno all'impostazione del contributo, si può procedere nell'argomentazione, per fornire elementi di riflessione che riguardano in modo particolare la scuola, gli insegnanti e gli studenti, sulle ragioni e il senso di istruzione e formazione. Proprio gli studenti ed i loro insegnanti, come ricordato, sono stati gli interlocutori diretti, per un confronto, da cui l'articolo ha preso lo spunto, su quelle tematiche che accolgono nella loro complessità nodi e intersezioni del discorso pedagogico.

¹² Questo percorso, a suo tempo, è stato suggerito da Bacone, il quale invitava gli uomini ad illuminare con la «luce del senso» le «selve dell'esperienza». All'Autore del «Novum Organum» (1620), non sfuggiva il fatto che spesso gli uomini tendono ad attribuire eccessivo valore alle arti che già possiedono, mentre contano poco sulle forze che potrebbero impegnare nelle nuove imprese conoscitive. Superare pregiudizi e opinioni ingannevoli è compito del sapere, «mare aperto» che richiede agli uomini il coraggio e l'audacia per osare ed affrontare quanto nuovo ed ignoto. Cfr. P. Rossi (a cura di), *Francis Bacon. Scritti filosofici*, Torino, UTET, 1975, p. 521.

¹³ Cfr. J. Bleicher, *L'ermeneutica contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1986.

¹⁴ S. Veca, *Il senso della possibilità, op.cit.*, p.30.

2. Istruzione come diritto personale, bisogno e opportunità

Quando si parla di istruzione ci si riferisce abbastanza spesso all'obbligatorietà, trascurandone la valenza positiva in termini di diritto. Purtroppo, occorre aggiungere, trattasi di un diritto non ancora globalizzato in un mondo che è globale nelle comunicazioni, nei commerci, negli scambi, nei consumi, nei lavori e negli stili di vita. I 'confini culturali', però, non sono ancora superati, tanto più quando si tratta di diritti umani, come quello all'istruzione e all'educazione. Amartya Sen e Hannah Arendt a questo proposito non risparmiano posizioni severe. Parlare di istruzione come diritto umano¹⁵ vuol dire ricostruire il cammino che ha impegnato nei secoli le civiltà, in tempi lontani dal presente dei quali, tuttavia, resta una indelebile traccia. Valgono a testimonianza di ciò i segni e le esperienze affidate ai testi storici nei quali si ricostruisce e si esamina la realtà del Settecento, il 'Secolo delle riforme'. In questo periodo storico, in particolar modo, si ricordano alcune importanti iniziative dei sovrani 'illuminati', come Maria Teresa d'Austria prima e Giuseppe II poi, Federico II di Prussia e Caterina II di Russia. Questi sovrani, in tempi e contesti differenti, si resero conto che per cambiare la società fosse necessario istruire, soprattutto allo scopo di 'formare' gli uomini di Stato, senza però compromettere l'ordine sociale. Le ragioni di queste battaglie, di cui la storia nutre la memoria, sono ovviamente molteplici: alcune hanno motivazioni politiche, religiose e ideologiche. Sono comunque interessanti i risvolti che hanno permesso a questi Stati di vivere le prime esperienze di istruzione.¹⁶ Nel Seicento Comenio aveva già elaborato un progetto di istruzione universale, nella convinzione che tutto potesse essere insegnato a tutti, purché con un metodo adeguato. L'educatore boemo vedeva nella cultura «la base per risolvere i problemi umani»¹⁷ e per riportare quella pace che la Guerra dei Trent'anni aveva cancellato. I contributi di educatori e filosofi, a cui hanno fatto seguito le esperienze dei sovrani, hanno delineato nel tempo un «modello universale di *uomo virtuoso*», capace di avviare un più complesso ed ampio processo di rigenerazione sociale. Il nesso evoluzione sociale ed istruzione, dunque, ha origini lontane. Interpretazioni comuni e letture differenti hanno contribuito inoltre alla definizione di numerose teorie che hanno sottolineato l'elemento evolutivo della società in relazione alla cultura del tempo.

I processi di mobilità sociale, di sviluppo economico e di 'riforma' nell'ambito dell'istruzione, hanno connotato anche le teorie dei funzionalisti, fra i quali si ricordano in particolare i sociologi dell'educazione Durkheim, Merton e Parsons. Ben presto si è diffusa consapevolmente l'idea che innalzamento e aggiornamento dei livelli di qualificazione (oggi) e di istruzione (oggi come nel passato) concorrono a decretare la competitività e l'affermazione economica e politica dei paesi¹⁸.

¹⁵ L' art. 26 della «Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo» (1948), cita testualmente: «Ogni individuo ha diritto all'istruzione (...). L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali».

¹⁶ I sovrani di Prussia e Russia con il «Regolamento scolastico per la campagna» (1763) e il «Regolamento generale e scolastico per le scuole tedesche formali, principali e comuni» (1774) avevano introdotto l'obbligatorietà dell'istruzione per insegnare le operazioni di lettura, scrittura e di calcolo. In Europa orientale e meridionale, tuttavia, era assente una forza sociale in grado di sostenere il cambiamento politico e culturale.

¹⁷ D. Orlando Cian, *Comenio*, in AA. VV., *Nuove questioni di Storia della pedagogia. Da Comenio al Risorgimento italiano*, Vol. 2, Brescia, La Scuola, 1977, p. 15.

¹⁸ U. Margiotta, *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*, Roma, Anicia, 2014, p. 65.

Evoluzione socio-economica, promozione di coesione sociale e garanzia di un esercizio di cittadinanza attiva sono espressioni ricorrenti anche nei documenti della Commissione Europea.¹⁹ Malgrado ciò, attualmente soltanto 7 studenti su 10, stando alle statistiche, terminano gli studi. Il dato fa riflettere: occorre capire perché gli studenti abbandonano i percorsi scolastici e che cosa deve essere fatto a livello politico, istituzionale ed educativo. Forse non sbaglia Perrenoud nel dichiarare che spesso «sono rari gli argomenti che fanno riferimento a situazioni e a pratiche sociali individuabili, se si escludono le evocazioni inevitabili della cittadinanza e della salute. Tutto avviene come se si affermasse la necessità di competenze senza provare il bisogno di dire a quali situazioni della vita essere permettono di far fronte».²⁰ Dalle parole dello studioso risalta quella separazione, avvertita da molti giovani, fra l'antico mondo di carta di cui parlava Cartesio e la realtà.

Gli studenti non sempre comprendono che quello che si apprende a scuola permette di valorizzare ciò che già conoscono e fanno, di dare un nome alle emozioni, di esprimere in forma scritta e orale in maniera coerente i propri pensieri e di strutturare i ragionamenti per attribuire senso alle esperienze vissute. L'istruzione è funzionale a ciò: assicura i saperi e gli strumenti intellettuali che consentono ad ognuno di ristrutturare quanto appreso, da integrare, arricchire, superare e ricostruire in base ai bisogni e alle necessità culturali e professionali. In virtù del sapere che l'istruzione offre e che permette di far proprio (questo è il senso dell'apprendimento!), ogni persona entra nelle esperienze, cioè le vive pienamente, per attribuire significati significanti. Ciò permette di confrontare vissuti, condividere situazioni e dare forma ad una propria visione del mondo e della vita. Se non c'è capacità di lettura e di interpretazione, se mancano i vocaboli per parlare, non si padroneggiano sensi e significati, non possono neppure essere esercitati e rivendicati i diritti di persone libere, capaci di abitare il proprio tempo in maniera consapevole.

Questo è il significato autentico dell'istruzione: non un accumulo di informazioni e dati, ma varietà di segni da interpretare, di parole da usare, di pensieri da ristrutturare, di mappe cognitive e modelli da ridefinire ed arricchire continuamente. Ecco, allora, che grazie all'istruzione le persone possono scoprire il profondo «senso del conoscere»²¹ che abilita le capacità cognitive, organizzative e riorganizzative dei soggetti.²² Si tratta di «organizzare la propria conoscenza prevedendo situazioni, relazioni, interpretazioni»²³ che hanno origine esterna, in quanto provengono da altri, ma sono comunque capaci di generare nuovi schemi concettuali e strutture di sapere che consentono di «imparare a pensare»²⁴. Ciò vuol anche dire rendere disponibili gli 'strumenti' intellettuali che

¹⁹ I progetti europei, nati dalla strategia di Lisbona del 2000 e dalle direttive di Bruxelles, a cui successivamente si sono ispirati trattati e conferenze, fra le quali quella più recente di Erevan (2016), testimoniano l'esigenza di assicurare ed unificare percorsi di studio e di formazione a tutti i cittadini europei, nello spazio dell'istruzione e della formazione permanente.

²⁰ P. Perrenoud, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, op. cit., p. 49.

²¹ M. De Beni, *Introduzione*, in S. Casey Carter, *Quando la scuola educa. 12 progetti formativi di successo*, Roma, Città Nuova Editrice, 2016, p. 10.

²² Ibidem.

²³ U. Margiotta, *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*, op. cit., p. 106.

²⁴ M. De Beni, *Introduzione*, In S. Casey Carter, op.cit., p. 12.

permettono alle persone di «sviluppare le proprie qualità e attitudini».²⁵ I saperi, allora, divengono spendibili concretamente se offrono ai soggetti gli strumenti intellettuali necessari per riflettere, dubitare, pensare e interrogarsi sul mondo, sulla realtà circostante, sulla verità perseguita, sui problemi dell'esistenza e gli autentici valori della vita umana.²⁶ Ermeneutica riflessiva e dell'azione, insegna Ricoeur, non sono separate, bensì momenti di un processo di autoconoscenza che orienta la persona nell'appropriazione di sé e del mondo.

3. *Formazione e sviluppo umano*

Chiedersi che cos'è la formazione e se può essere considerata 'altro' o 'diversa'²⁷ rispetto all'istruzione e all'educazione, è il primo passo per procedere con chiarezza nell'argomentazione. Sicuramente non si equivalgono, non sono sinonimi, né a livello linguistico che disciplinare, come precisano gli studiosi.²⁸ La concezione più diffusa, tuttavia, tende ad evidenziare il conseguimento di risultati, di performances o competenze²⁹ che i soggetti possono raggiungere, così che la formazione mette in risalto l'aspetto empirico e valutativo del processo o della stessa esperienza. In linea con quanto osservato da John Dewey, puntualizza Margiotta, non appartiene a tutte le esperienze un valore formativo.³⁰ Gli elementi che ne decretano il carattere formativo sono da ricercare nella direzionalità, nella sistematicità e nella selettività delle stesse. Coerenza logica e significato valoriale delle esperienze rappresentano la forza direzionale, ossia quella intenzionalità di fondo che conferisce significatività all'esperienza. Frequenza, sistematicità e selettività, garantiscono congruenza fra i processi e le attività³¹ dei percorsi formativi. La «dimensione poetica»³² della formazione, di cui parla Mario Gennari, consente inoltre di recuperare in questi 'passaggi' libertà e volontà umana, le stesse che per Ricoeur sono presenti nei testi e nelle opere culturali. Nel percorso di formazione l'uomo esercita il libero pensiero, esprime le proprie emozioni, avverte e riconosce quei sentimenti che lo rendono -e lo fanno sentire - vivo. Ciò consente altresì di comprendere la dimensione etica dell'impegno formativo, dalla quale deriva la responsabilità verso se stessi e gli altri. Dal riconoscimento di questa responsabilità, infine, potrà prendere forma un rinnovato senso di sé che evidenzia quella «attitudine persona»³³ che, per il Filosofo, connota il 'proprio essere'³⁴ uomo.

²⁵ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015, p. 20.

²⁶ Cfr. *Ibidem*, p. 22.

²⁷ Le espressioni 'altro' e 'diversa' sono state adoperate dagli studenti che, però, non sono riusciti a meglio specificare gli elementi alla base di queste dichiarazioni.

²⁸ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001; Cfr. M. Baldacci, *Trattato di Pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.

²⁹ Cfr. G. Le Boterf, *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*, Paris, Editions d'Organisation, 2010; Cfr. G. Le Boterf, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Editions d'Organisation, 2011.

³⁰ Cfr. U. Margiotta, *Teorie dell'istruzione. ... op. cit.*, p. 237.

³¹ Cfr. *Ibidem*, pp. 238-245.

³² Cfr. M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001, p. 741.

³³ P. Ricoeur, *La persona*, tr.it., Brescia, Morcelliana, 1997, p. 28.

³⁴ Cfr. M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo, op. cit.*, p. 690.

Rispetto alle considerazioni fatte assume importanza il grado di consapevolezza circa il riconoscimento dei propri bisogni di cultura, nella volontà/possibilità individuale di migliorarsi e di crescere sotto il profilo umano.

Nella quotidianità delle esperienze, nelle possibilità dell'incontro con gli altri, nella dialettica del mondo, della vita e delle storie, l'uomo si forma, anzi si tra-sforma precisa ancora Gennari. In questo proiettarsi nella vita, nel tendere verso mete e finalità, all'essere umano è concesso scoprire di più di sé e degli altri, perché comprende e legge i pensieri, interpreta i silenzi e le parole per capire le difficoltà, i bisogni e le paure.

Accoglienza, sensibilità, rispetto e senso di responsabilità, sono il cuore delle relazioni nella vita e nell'educazione; la formazione si nutre di questi aspetti che intervengono sul cambiamento dei soggetti, attraverso la sperimentazione delle prospettive, la formulazione di attese e il rinnovo degli impegni. Da questo 'agire ermeneutico' e riflessivo sorgono le domande della vita di cui parla Savater, che trovano risposta nella coscienza della realtà e dei problemi (competenze analitiche, sintetiche, interpretative e riflessive).

Nel processo formativo non c'è aridità di sentimenti e di pensieri: manca pure una conclusione, uno stadio finale, in quanto ogni risultato si rende pretesto per crescere, dunque sollecitazione al cambiamento e tensione al miglioramento³⁵. Questo vale per la vita privata e comunitaria e rende consapevoli del fatto che un'analitica e puntuale descrizione della competenze, ignara della natura delle stesse, non consente di spiegare completamente il senso della formazione, della quale può essere utile anche recuperare la dimensione poetica.

3. Cultura come mondo, da leggere, comprendere e interpretare

La cultura può essere una 'parola chiave', ovvero un nodo, dell'educazione? Nella logica di questo discorso lo è, perché l'ipotesi che la sostiene è quella di cogliere nell'istruzione e nella formazione un *continuum* che ha come proseguimento naturale ed approdo –mai definitivo- la cultura. Istruzione e formazione, inoltre, hanno pur sempre a che vedere con contenuti e saperi. Che cosa si insegna e, soprattutto, perché? A questi interrogativi può essere data risposta con la parola 'cultura'. La cultura è oggetto, dunque contenuto che si offre allo studio e alla riflessione personale che si compie sul significato dei simboli, dei miti, dei segni, dei testi e delle parole.³⁶ Nei bisogni di cultura sono inoltre da ricercare le ragioni concrete e le motivazioni dell'educare (dunque non solo istruire e formare!), volte a fare della propria vita un esercizio appagante di talenti. Della cultura si parla in termini di patrimonio dell'umanità, dunque qualcosa che unisce gli uomini pur non privandoli della loro unicità. La cultura vive nei riti, si tramanda nelle tradizioni, si rinnova nella ricerca e nei modelli. Fa parte di noi uomini. Siamo immersi nella cultura! Basta guardarci intorno, apprezzare quello che l'ambiente offre e la sensibilità umana preserva per capire che la cultura è viva, dinamica, capace di trasformarsi senza perdersi nello spazio e nel tempo, pur cambiando nelle

³⁵ In queste parole può essere colto l'autentico significato dell'educazione, intesa come processo e deliberato intervento intenzionale volto allo sviluppo delle potenzialità e al perfezionamento dell'essere umano.

³⁶ Cfr. P. Ricoeur, *La persona*, Brescia, Morcelliana, 1977.

forme, nello stile e nei linguaggi. La libertà di espressione, la conflittualità degli stati emotivi, la vivacità delle emozioni e dei sentimenti trovano espressione nell'arte. Anche questa, organo supremo della filosofia per gli Idealisti, è forma di cultura. La ricerca della verità, il bisogno di spiegazione dei dati e dei fenomeni si prestano all'occhio dello scienziato che indaga, costruisce teorie, elabora ipotesi nel rigore dei fatti, nell'onestà di un metodo che si presta all'errore e alla smentita nella continua pretesa di legittimazione e certezza: questa è la scienza, anche essa forma di cultura, come lo sono la lingua, la storia e la religione.

La lettura di Ernst Cassirer³⁷ e di Otto G. P. Willmann apre alla riflessione e alla considerazione di una cultura che vive nel proprio tempo, pur avendo in sé il dono dell'eternità. La cultura non muore, non finisce, ma cambia, indossa nuove vesti, si rinnova e si perpetua insieme! Questa è la cultura alla quale intendiamo riferirci quando vediamo in essa l'approdo, la meta verso cui tendere. Si tratta dunque di valorizzare e riscoprire il «senso del conoscere»³⁸ che motiva e gratifica.

La concezione cassireriana della cultura come universo simbolico significante, permette di capire che la cultura è sì fatta da segni e simboli, ma questi attendono un conferimento di significato che solo la persona colta può operare, perché possiede codici per interpretare le stesse epifanie in cui la cultura dialetticamente si genera e si rinnova. Nella strutturazione di significati, ricorda Ricoeur, l'io conquista coscienza di sé, perché compie un movimento dialettico nel quale si apre e si relaziona con quanto è altro e differente da sé. Questo percorso ermeneutico permette alla persona di 'appropriarsi di sé' tramite i segni culturali dei quali dovrà essere recuperato il senso. In questo cambiamento di prospettive può essere progettata la propria esistenza: anche questo è un fatto culturale, al quale corrisponde l'evoluzione del sapere³⁹ circa se stessi e la realtà.

Le osservazioni fin qui emerse concordano con quanto si legge nei documenti redatti dalla Commissione Europea. Nel «Quadro strategico: istruzione e formazione 2020»⁴⁰, in particolare, vengono indicati i «parametri per l'istruzione e la formazione»: capacità di lettura e di comprensione, abilità di scrittura e di calcolo sono competenze basilari indispensabili per 'abitare la realtà'. Queste competenze, come si legge nell'Allegato II al Memorandum di Lisbona, dovranno consentire ai soggetti di soddisfare le nuove richieste prodotte dal rapido mutamento sociale, in una realtà in cui prende forma una nuova economia, quella della conoscenza appunto. Si delinea, pertanto, il bisogno di promuovere concretamente una «cultura dell'apprendimento», in risposta alla valorizzazione di quelle forme di cultura che per Cassirer sono i saperi che, intersecandosi fra loro, producono nuovi linguaggi, forme e scienze.

4. Considerazioni sull'educazione

³⁷ Cfr. E. Cassirer, *Saggio sull'uomo. Introduzione a una filosofia della cultura*, tr.it., Roma, Armando, 1971; E. Cassirer, *Filosofia delle forme simboliche*, tr. it., Firenze, Le Monnier 1967; O. P. G. Willmann, *Didattica come teoria della cultura*, tr.it., Brescia, La Scuola, 1962.

³⁸ Cfr. M. De Beni, *op. cit.*, p. 10.

³⁹ Cfr. P. Ricoeur, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Editions du Seuil, 1969.

⁴⁰ Cfr. Commissione Europea, *Quadro strategico: istruzione e formazione 2020*. In http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_it

Che cos'è e come dovrebbe essere oggi l'educazione? Ha ancora un senso parlarne? Chi e come educa? Rispondere a questi interrogativi appare facile, ad un primo tentativo. Diventa invece complesso quando si riferisce l'educazione alla vita, con le variabili, i fenomeni, i bisogni e le aspettative che presenta. Per prima cosa occorre chiedersi se trattasi di un valore. Ogni giudizio, dovremmo precisare, è sempre il risultato di un atto valutativo che coinvolge le opinioni, le concezioni, le idee, la formazione e i nostri schemi mentali. Affrontare la questione dei valori, pur se brevemente, vuol dire richiamare l'attenzione sul cambiamento, su quello stato di smarrimento e di precarietà che attanaglia il presente storico e che coinvolge, inesorabilmente, tutti i valori: vita, diritti umani, libertà, democrazia, uguaglianza e, non per ultima, l'educazione. Molti studiosi hanno messo in guardia da questo declino valoriale che travolge soggetti, istituzioni pubbliche e private. Ma l'educazione, pur cambiando nelle forme e nelle linee, dovrà essere riconosciuta e dichiarata un valore perenne: ciò non solo perché ha un proprio senso – da cogliere nella promozione integrale dell'essere umano-, ma anche perché come arte, virtù e scienza, è chiamata a ridefinirsi nelle forme e nelle modalità che la obbligano a mettersi in gioco per riconoscere ed affermare quei valori umani che riconducono alla persona umana. Chi, riferendosi all'educazione, ne sottolinea la dimensione impegnativa, affidata al termine 'sfida' o 'tensione', dimostra di crederci al punto da farne una battaglia ideologica e, soprattutto, culturale. In un periodo di rapida trasformazione sociale, politica e storica credere in qualcosa risulta fondamentale per progettare ed attribuire ulteriori significati che, in questo caso, si traducono in linee di sviluppo e di crescita per la società. Difatti, in quel tesoro che è l'educazione per Jacques Delors⁴¹, aggiunge Edgar Morin, si possono individuare le forze e le risorse necessarie per una rigenerazione sociale⁴², dalla quale potrà prendere avvio un nuovo corso storico e umano. Ciò, d'altra parte, conferma il bisogno di recuperare quella progettualità che oggi per la filosofia Delsol è indebolita, se non addirittura scomparsa⁴³. Difatti è proprio questa tensione progettuale che avvia il cambiamento. Attraverso queste traiettorie il pensiero umano – critico e creativo- si rafforza, perché l'uomo ha l'occasione per scegliere ed esercitare il suo potere decisionale, in un'ottica di piena e fiduciosa autonomia che avvia la sperimentazione di sé, nel tempo e nello spazio. Questo vuol anche dire promuovere la intelligenza etica e sistemica, descritta dagli studiosi Senge e Goleman⁴⁴, che può arricchire gli uomini, in quanto capace di sollecitare la chimica delle connessioni fra le stesse persone, così da far ri-scoprire loro il legame esistente fra esseri e natura, vita e cultura. La promozione di queste intelligenze, sostengono gli Autori, rende possibile ad ogni soggetto di riconoscersi come membro attivo e partecipe della comunità.

In questa direzione può essere colta la 'qualità' dell'educazione e degli interventi formativi a cui una 'pedagogia della cultura' volge lo sguardo, per promuovere l'umanità che è nell'uomo.⁴⁵ Lo spirito di umanità si manifesta attraverso «condotte critiche, consapevoli, creative, indipendenti, autonome, responsabili»⁴⁶. La persona educata e 'colta', sa essere libera ed ha consapevolezza di

⁴¹ Cfr. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*, Roma, Armando, 1997.

⁴² Cfr. E. Morin, *Insegnare a vivere ...*, op. cit., p. 47.

⁴³ Cfr. C. Delsol, *Elogio della singolarità. Saggio sulla modernità tardiva*, Macerata, Liberilibi, 2008.

⁴⁴ Cfr. P. Senge, D. Goleman, *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Milano, Rizzoli Etas, 2014, p. 29.

⁴⁵ M. Gennari, *Trattato di Pedagogia generale*, Milano, Bompiani 2006, p. 48.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 49.

tale libertà che la rende protagonista di una «vita educante»⁴⁷, in quanto capace di leggere e di interpretare problematicamente la realtà.⁴⁸ Questo libero esercizio di responsabilità onora e legittima l'impegno formativo: inoltre rende ragione ad una scuola che forse «non può tutto»⁴⁹, in maggior modo se mancano il sostegno e l'appoggio nel contesto familiare e sociale, ma può offrire ai più giovani opportunità di crescita personale e sociale.⁵⁰

5. La concezione degli adolescenti

Sapere che cosa pensano gli studenti riguardo alle problematiche delineate è stato obiettivo dello studio, nel quale sono stati coinvolti 45 studenti di età compresa fra i 16 e 17 anni, in maggioranza femmine. Inizialmente sono state introdotte le tematiche, pur se in accordo con i loro insegnanti non sono stati dedicati approfondimenti specifici, così da non influenzare i risultati delle domande presentate secondo la modalità di un questionario a risposta aperta. Attraverso domande aperte, poste in base alla natura dei contenuti affrontati⁵¹, è stato chiesto agli studenti di esprimersi in merito a istruzione, formazione, educazione e cultura. La scelta delle domande aperte è stata compiuta per ottenere risposte spontanee da parte dei ragazzi⁵² che hanno apprezzato l'occasione per esprimersi senza vincoli e giudizi da parte dei docenti ai quali, come hanno dichiarato, «finalmente interessa sapere che cosa pensiamo».⁵³

Il 'rafforzamento' della motivazione ad apprendere ha rappresentato un ulteriore obiettivo dell'indagine, volta a valutare anche l'atteggiamento verso lo studio scolastico da parte degli adolescenti e il livello di consapevolezza dell'esperienza educativa. Alcuni studenti hanno incontrato difficoltà nel rispondere alle domande, dalle quale risalta prevalentemente la dimensione teorica del sapere. Le conoscenze, «trasmesse da persone già istruite»⁵⁴, si apprendono perlopiù a scuola, in relazione a precisi periodi di età e di vita. L'istruzione dà conoscenze e, per gli studenti, corrisponde ad un preciso dovere: è un obbligo. Nelle risposte non compare il termine 'diritto' riferito all'istruzione e/o all'educazione, né emerge la prospettiva permanente sotto il profilo spazio-temporale. A confermare ciò quanto dichiara una studentessa, la quale scrive: «quelli dell'istruzione sono gli anni in cui noi ragazzi 'dobbiamo' frequentare la scuola per 'imparare' le cose basilari», perché l'istruzione, aggiunge un compagno, ha sempre a che vedere con «qualcosa che viene insegnato a qualcuno».

⁴⁷ *Ibidem*, p. 53.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 61.

⁴⁹ Cfr. A. M. Mariani, *La scuola può fare molto ma non può fare tutto*, Torino, Sei 2006.

⁵⁰ Cfr. J. Heckman, *Skills and Scaffolding*. In <http://www.Brookings.edu/research/papers/2014/10/22-skills-scaffolding-heckman>. In M. Castoldi, G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Milano, Mondadori 2017.

⁵¹ Cfr. M. C. Pitrone, *Il sondaggio*, Milano, Franco Angeli, 1984, pp. 47-52.

⁵² Cfr. R. L. Kahn, C. F. Cannel, *Interviewing: social research*. In «International Encyclopedia of the Social Sciences», n. VIII, 1968, pp. 154-155.

⁵³ Cfr. M. C. Pitrone, *Il sondaggio, op. cit.*, p. 104; Cfr. J. Galtung, *Theory and method of social research*, Oslo, Columbia University Press, 1967, p. 148.

⁵⁴ Le frasi riportate in corsivo nel testo sono tratte dai questionari elaborati dagli studenti.

Invitati a riflettere sul termine ‘formazione’, gli studenti sono concordi nel circoscrivere il processo all’ambiente professionale e alle esperienze lavorative, incoraggiate dagli stage e dalle attività in laboratorio dove, dichiarano, *«si può approfondire quello che l’istruzione ha ‘insegnato’»*.

Alcuni di loro evidenziano l’aspetto individuale che caratterizza la formazione rispetto all’istruzione, in quanto trattasi di *«un percorso compiuto da soli, perché se ne sente la ‘necessità’»*. Nella formazione risalta la dimensione esperienziale, *«più pratica rispetto all’istruzione»* e *«utile per ‘saper fare’ in modo migliore ciò che già sappiamo»*. La formazione *«serve per il futuro»*, *«prepara l’uomo a vivere meglio»* e permette di *«inserirsi nella società»*.

L’educazione, infine, *«comprende tutto delle persone: il livello di istruzione, l’assunzione di comportamenti adeguati, le corrette maniere di stare con gli altri»*.

Quello che risalta dalle risposte degli adolescenti è la differenza, piuttosto marcata, tra teoria e prassi, che ben si coglie quando affermano che ai saperi *«provvede»* l’istruzione, mentre la formazione si limita al conseguimento delle competenze. Questa distinzione, che comporta nella loro visione una separazione fra più aspetti e processi, ritorna quando scrivono che *«l’istruzione è più teorica e passiva, dal momento che noi alunni ‘dobbiamo’ ascoltare; la formazione è più pratica in quanto facciamo le cose in prima persona»*. Per i ragazzi *«l’istruzione dà le basi che la formazione permette di approfondire»*. A rimarcare questa distinzione quanto dichiara una studentessa: *«la formazione è ciò che porteremo sempre dentro di noi; l’istruzione è quello che abbiamo imparato a scuola»*. E ancora: *«ci formiamo facendo esperienze sul campo e non studiando sui libri!»*.

Invitati ad esprimersi circa il termine ‘cultura’, la maggior parte degli studenti la definisce un *«sistema di saperi, credenze, opinioni, idee che caratterizzano un gruppo»*, importante *«per comprendere le persone e prendere decisioni collettive»*. Fattori che distinguono ed uniscono le persone sono tipici della cultura che, per i ragazzi, è *«ciò che ci rende quello che siamo, che facciamo –sappiamo fare- ed abbiamo»*.

Considerazioni conclusive

I documenti europei richiamano l’attenzione sull’istruzione e la formazione, nel riconoscimento che queste debbano essere potenziate in tutti i Paesi della Comunità. Dossier e statistiche alla mano, rivelano lacune e difficoltà da parte dei soggetti giovani e adulti nel possesso di competenze di base. Questo significa che i sistemi educativi formali e non formali, come anche le scelte curriculari delle stesse istituzioni educative, non sempre rispondono adeguatamente ai livelli e alle aspettative attese. Se le persone non comprendono quanto leggono, se non sono sicure nell’esprimere pensieri ed opinioni in forma scritta, non hanno competenze alfabetiche e numeriche, qualcosa nel sistema non funziona. Le molteplici ragioni vanno ricercate anche nella separazione fra ‘mondo della vita’ e ‘mondo della scuola e della formazione’ che i giovani in particolar modo percepiscono. Al di là del merito delle questioni, alquanto complesse e spinose che in questo contributo possono essere solo elencate, quello che vogliamo evidenziare è la carenza di significati importanti che talvolta si perdono nelle parole, soprattutto quando ci riferiamo ai termini del discorso pedagogico.

Qui ritorna quella polisemia di significati che presenta prospettive comuni, legate al senso diffuso dell'educare, e alla terminologia specifica propria di chi si occupa di educazione, come docente o studioso. Tuttavia, quello che preme sottolineare, è il mancato riconoscimento dell'istruzione come un diritto di cui godere per crescere e svilupparsi come persone libere. Si tratta anche di incoraggiare la valorizzazione delle esperienze, per comprendere attraverso la pratica riflessiva il 'fare', in considerazione dei bisogni individuali di cultura. Fra i giovani dovrà essere promossa con determinazione quella «cultura dell'apprendimento» a cui si riferisce l'Allegato II al Memorandum di Lisbona, che accoglie valori etici, sociali, democratici, storici, personali e culturali. Ma, in particolar modo, dovrà essere riscoperto il senso, la natura oggettiva della cultura che non è qualcosa di astratto, poiché la lingua, la storia, la scienza, l'arte e la religione, in una prospettiva sistemica, permettono di capire la globalità e la concretezza del sapere. Il sapere e la cultura, a cui istruzione e formazione avvicinano le persone, permettono ai soggetti di svolgere un ruolo attivo all'interno delle comunità, negli spazi pubblici e privati. Senso di appartenenza, spirito comunitario, padronanza delle conoscenze, attitudine alla problematizzazione e alla riflessività, orientano lo sviluppo di quella coscienza storica, etica e rispettosa⁵⁵ di cui oggi si parla. Questa è la prospettiva nella quale contestualizzare una 'pedagogia della cultura' che può incidere sulla qualità dell'educazione e della vita. Istruzione e formazione difatti, ricorda Margiotta, non sono finalizzate esclusivamente alla crescita competitiva dei soggetti, ma sono indispensabili per stimolare il potenziamento delle loro capacità cognitive e meta cognitive, per ottimizzare i processi di pensiero, costruire e gestire la conoscenza.⁵⁶ Il passaggio dalle teorie alle procedure attive⁵⁷ permette di costruire nuovi saperi, dei quali la cultura è espressione. In questa attività gli individui maturano la coscienza di sé e del mondo, «causa ed effetto del processo di *umanizzazione* del soggetto e della collettività»⁵⁸ intera. In questa ottica, istruzione e formazione, divengono 'vettori' e traiettorie di un cambiamento socio-culturale⁵⁹ che riguarda i singoli e la comunità, la scuola e i contesti di vita.

Riferimenti bibliografici:

AA.VV. (1977), *Nuove questioni di Storia della Pedagogia. Da Comenio al Risorgimento italiano*, Brescia: La Scuola.

Acone G. (2004), *La paideia introvabile: lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia: La Scuola.

Arnaud E. (1967) (a cura di), *E. Cassirer. Filosofia delle forme simboliche*, Firenze: Le Monnier, Vol. III., titolo originale *Philosophie der symbolischen Formen*, Berlin, 1923-29.

⁵⁵ Cfr. H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli, 2005.

⁵⁶ U. Margiotta, *Teorie dell'istruzione ...*, op. cit., p. 253.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ M. Gennari, *Trattato di Pedagogia generale*, op. cit., p. 45.

⁵⁹ Cfr. U. Margiotta, *Teorie dell'istruzione*, op. cit., p. 253.

- Baldacci M. (2012), *Trattato di Pedagogia generale*, Roma: Carocci.
- Bleicher J.(1986), *L'ermeneutica contemporanea*, Bologna: il Mulino.
- Casey Carter S. (2016), *Quando la scuola educa, 12 progetti formativi di successo*, Roma: Città Nuova Editrice.
- Cassirer E (1967),. *Filosofia delle forme simboliche*, tr. it., Firenze: Le Monnier.
- Cassirer E. (1971), *Saggio sull'uomo. Introduzione a una filosofia della cultura*, tr.it., Roma: Armando.
- Castoldi M., Chiosso G. (2017), *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Milano: Mondadori.
- Commissione Europea, *Quadro strategico: istruzione e formazione 2020*.
in http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_it
- De Beni M. (2016), *Introduzione*, in S. Casey Carter, “Quando la scuola educa, 12 progetti formativi di successo”, Roma: Città Nuova Editrice.
- Delors J.(1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*, Roma: Armando.
- Delsol C. (2008), *Elogio della singolarità. Saggio sulla modernità tardiva*, Macerata: LiberiLibri.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari:Laterza.
- Gardner H.(2005), *Cinque chiavi per il futuro*, Milano: Feltrinelli.
- Galtung J. (1967), *Theory and method of social research*, Oslo: Columbia University Press.
- Gennari M.(2001), *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano: Bompiani.
- Gennari M.(2006), *Trattato di Pedagogia generale*, Milano: Bompiani.
- Genovesi G. (2014), *Le colonne dell'educazione. Cultura*. In «Ricerche pedagogiche», 192/193, Luglio/Dicembre 2014, Roma: Anicia.
- Heckman J. (2014), *Skills and Scaffolding*.
in <http://www.Brookings.edu/research/papers/2014/10/22-skills-scaffolding-heckman>.
- Le Boterf G. (2011), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf G. (2010), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*, Paris: Editions d'Organisation.
- Margiotta U.(2014), *Teorie dell'istruzione. Finalità e modelli*, Roma: Anicia.
- Mariani A. M. (2006), *La scuola può fare molto ma non può fare tutto*, Torino: Sei.
- Morin E.(2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Raffaello Cortina.
- Orlando Cian D.(1977), *Comenio*, in AA. VV., “Nuove questioni di Storia della pedagogia. Da Comenio al Risorgimento italiano”, Vol. 2, Brescia: La Scuola.
- Perrenaud P. (2017), *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, Roma: Anicia.
- Pitrone M. C. (1984), *Il sondaggio*, Milano: Franco Angeli.
- Ricoeur P. (1977), *La persona*, Brescia: Morcelliana.
- Ricoeur P. (1969), *Le conflit des interprétation. Essais d'herméneutique*, Paris: Editions du Seuil.
- Rossi P. (a cura di) (1975), *F. Bacone. Scritti filosofici*, Torino: UTET.
- Senge P., Goleman D. (2014), *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Milano: Rizzoli Etas.
- Kahn R. L., Cannel C. F. (1968), *Interviewing: social research*. In «International Encyclopedia of the Social Sciences», n. VIII.

Koslowski P. (1991), *La cultura postmoderna. Conseguenze socio-culturali dello sviluppo tecnico*, Milano: Vita e Pensiero.

Veca S. (2018), *Il senso della possibilità. Sei lezioni*, Milano: Feltrinelli.

Willmann O.G. P. (1962), *Didattica come teoria della cultura*, tr.it., Brescia: La Scuola.