CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VI
Numero 2
Dicembre 2017

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857548005
Issn: 2280-6865

© 2017 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial – WhatsApp, the school and the family.
Some educational reflections 7
Editoriale – WhatsApp, scuola e famiglia.
Alcune considerazioni pedagogiche 11

SYMPOSIUM
Early school leavers in Europe:
the contemporary situation and future prospects

Margherita Musello e José González-Monteagudo
Introduzione – Il fenomeno della precoce fuoriuscita dal sistema formativo nelle politiche europee in materia di istruzione 17

Pierangelo Barone
L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano 23

Francesca Bracci e Teresa Grange
Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta.
Una ricerca sul campo 45

Claudio Crivellari
Sistema formativo superiore: l'abbandono tra tradizione e strategie comunitarie 65

Antonia Cunti
L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento 83

Maurizio Gentile e Andrea Filippo Ciabattini
L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali 99

Juan José Leiva Olivencia, Isotta Mac Fadden e Eloy López Meneses
L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati 133

Marinella Muscarà
Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno 147

Alessandra Priore
Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola 173

Jaume Sanuy, Olga Bernat e Núra Llevot
El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro 185

Rossana Sicurello
Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento 203

ESSAYS – SAGGI

Massimiliano Fiorucci
Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale 253

Maura Striano
L'inclusione come politica educativa e strategia di prevenzione 269

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Salvatore Lucchese
Sirignano F.M., *Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*, Milano: Franco Angeli, 2017 285

Abstracts 291

Editorial

WhatsApp, the school and the family. Some educational reflections

Enricomaria Corbi

One happens increasingly to come across reflections, in the press, concerning the problems that can be engendered, within the school, by the use of new technologies. Speaking of 'reflections' I am obviously referring to a kind of intervention which does not have any alarmist tones – "apocalyptical," as Umberto Eco (1964) would have called them – and does not stigmatize technology *per se* much in the way of a futile *laudatio temporis acti*. There are certainly interesting insights and seeds of truth also in this kind of contribution but the wholesale attack on technology seems to derive from a desire for sensationalism (as well as from a morbid taste for denouncing the decadence of morals) rather than from a serious examination of how the bad use of technology can impact on the different dimensions of the world of the school.

I am thinking, instead, of articles and reports which involve the voices of experts, who offer their ideas from within their professional practice and are able to put forward circumstantial and detailed critiques in a competent and, indeed, reflective way. These contributions tend to focus on the new generations and on how new technologies are not only a factor of enrichment for them but may have been depriving them of some forms of knowledge [to paraphrase the title of a small book of Raffaele Simone (2000)].

It happens, conversely, more rarely that other dimensions are analyzed. For this reason, it is meritorious that last May the press dedicated attention to a letter that the headteacher of the middle school Fattori of Rosignano (in the province of Pisa) sent to the families of children of her school.[1] She broadened the line of vision and highlighted the distortions that the bad use of new technology introduces in the relationships between the school and families. She took her cue from the fact that "the new generations have more difficulty in emancipating themselves and in taking charge of something. They seem strong but they are actually extremely fragile". In the interpretation of the headteacher, tools like WhatsApp may contribute to the tendency of parents to "relieve their children from responsibilities." The example, which she provided, was illuminating and significant: "If a pupil forgets to write down her/his homework in her/her diary, or s/he

1 I draw upon the newspaper *Il Tirreno* of May 18th 2017.

does not know how to solve a problem, or s/he took no notes during the class … the aid of the parents' WhatsApp group comes in. The outcome is that the problem will be solved without any effort and the bad mark is avoided. Wonderful, isn't it? Yes, maybe, were it not the case that focusing on a problem is instrumental in learning to solve it and getting a bad mark teaches one to pay attention in class and to write down the homework in the diary. In the long run, the upshot will be a mature adult, who does not evade responsibilities."

There was, in the headteacher's view, one more problematic side in the immoderate use of WhatsApp on the part of parents: "Even more disconcerting are the comparisons of their children's marks. My son got a 5, yours a 7, another an 8 … how is it possible? The schoolwork was the same. It was the teacher's fault, that's for sure. And, then, you should consider that the mark should be the result of the evaluation of a specific child, who is unique and is, moreover, a growing person and cannot be reduced to a mark."

I cannot here expatiate, with a full-blown argumentation, on the big question of how to re-think and reconstruct educational practices on account of how new technologies have been reshaping our lifeworld in all its dimensions. In a session at the American Philosophical Association Easter Division Conference some years ago, Daniel Dennett was asked about what is the philosophical problem *par excellence* in the 21st century. To the astonishment of some members of the audience who, considering his philosophical interests, expected him to mention the relationships between neurosciences and philosophy, he replied referring to the impact and significance of technology on human existence. If this statement is well-grounded within philosophical reflection, it is all the more so within educational research and, in fact, national and international scientific literature attests to the scholarly engagement with this topic. Accordingly, it would be inconceivable to address the theme in an exhaustive way within the scope of an editorial. However, taking my cue from the letter of the headteacher, and somehow in its wake and as a comment on it, I would like to develop some short reflections.

First of all, highlighting the role of new technology does not mean – and should not mean – lapsing into a kind of determinism, as if one imputed to technological devices, apps etc. the fact of being *the* determining factor of some phenomena. To draw upon the case from which I have started: it would be manifestly foolhardy to state that the availability of WhatsApp causes some behaviours of parents, which then end up influencing the workings of school and the educational growth of the youth. Embracing the logic of transaction we should rather think of complex configurations of events in which, for functional reasons, we identify different poles of action. Or, to put it differently, the patent inadequacy of many parents in accomplishing their educational tasks and the consequent need for a reconstruction of a 'pedagogy for families' are not *engendered* by new technologies but the latter are one of the elements of the contemporary scenarios of

the crisis of family relationships, by fostering, on the one hand, some drifts and being, on the other, influenced by them.

Espousing a transactional logic and identifying technology as one of the poles of action means drawing one's attention to how material artefacts are not insignificant variables of the educational process, without, however, thus capitulating to deterministic views. The headteacher was very sagacious in pointing out the import of the passage from the diary to WhatsApp: it is not a mere change in the devices for acquisition and registration of information but it is an element of a potential restructuring of one's own field of experience and trajectories of growth. As a consequence, omitting a reflection on the implications of this change risks delivering people to the formation of habits of behaviour and thinking that can block further growth – thus being, in a Deweyan perspective, un-educational if not mis-educational.

Secondly, I would like to highlight how the picture that the headteacher makes by defining the young generations as fragile and evading responsibilities and by indicating the parents as focused on the uniqueness of their child brings to mind the profile of the new adolescent outlined a decade ago by Pietropolli Charmet (2008), when he opposed Oedipus as the archetype of the previous adolescent and Narcissus as the symbol of the contemporary one: "[w]hen Oedipus entered adolescence, he had to face important problems because the mass of forbidden desires and fancies grew huge […] He had to decide, then, whether to abide by the law of his fathers or to try to affirm the legitimacy of his deep nature […] Oedipus did not participate in the working out of the rules which he had to respect. The adults did not trust him and therefore demanded him to obey and to be silent; the time of negotiation both of the rules and of the punishments in case of transgression had not come yet" (Ibid.: 16 and 22). With Narcissus things are different. His parents think that their task is "to help their child to be true to his nature, to his character which, since it is not perverse, has to be discovered and transformed in a project of growth. His real and deep talent has to be figured out and he has to be given all the resources necessary to turn this talent into a competence and a real skill. In sum, parents […] understand that their task towards [their child] is that of letting his true nature, his internal project of growth and personal realization, emerge rather than that of putting […] rules and values into his mind" (Ibid.: 14). Rules are negotiated on the basis of "a culture of dialogue" and they are related to the house: "Sociologists of the family state that it is a 'moral familism': every family establishes its rules and they are valid exclusively within the domestic space. They are not social rules which are valid everywhere and for everyone; they have a value only in that family" (Ibid.: 26).

According to the aforementioned transactional logic, new technologies come in as one of the elements which have been reconfiguring the existential constellation of the youth and their parents and one of the tasks of us as educators is to ponder over whether their outcomes are desirable or we

must rather operate in order to promote a different structuring of intergenerational relationships.

This leads me to my last reflection: our mission as educators needs – to refer to the Dewey of *The Sources of a Science of Education* – "courage to insist that educational aims are to be formed as well as executed within the educative process […] For education is itself a process of discovering what values are worth while and are to be pursued as objectives. To see what is going on and to observe the results of what goes on so as to see their further consequences in the process of growth, and so on indefinitely, is the only way in which the value of what takes place can be judged" (Dewey, 1984[1929]: 38). This is precisely what – as a real educator – the headteacher did. And this may be our most arduous task as, when endorsing values coming from within the educative process, we have to oppose 'values' inscribed in a powerful technological-economic structure, which goes in the opposite direction in relation to our goals. This is all the more a reason for not yielding as educators.

References

Dewey, J. (1984[1929]), "The Sources of a Science of Education", in Id., *The later Works of John Dewey 1925-1953*, edited by A. Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Eco, U. (1964), *Apocalittici e inetgrati*, Milano: Bompiani.

Pietropolli Charmet, G. (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari: Laterza.

Simone, R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari: Laterza.

Editoriale

WhatsApp, scuola e famiglia. Alcune considerazioni pedagogiche

Enricomaria Corbi

Capita sempre più spesso di imbattersi, sulla stampa, in riflessioni critiche circa i problemi che l'uso delle nuove tecnologie può generare nella scuola. Parlando di riflessioni critiche mi riferisco, evidentemente, a un tipo di interventi che non hanno i toni allarmistici e catastrofisti – 'apocalittici', li avrebbe definiti Umberto Eco (1964) – che stigmatizzano la tecnologia *qua talis* e che rischiano di essere solo delle futili *laudationes temporis acti*. Non che non vi siano anche in queste degli spunti interessanti e dei semi di verità, ma il loro attacco indiscriminato spesso deriva più dal desiderio di scandalismo e di spettacolarizzazione, nonché da un morboso gusto di additare la decadenza dei costumi, che non da un serio vaglio di come il cattivo utilizzo della tecnologia possa impattare sulle varie dimensioni del mondo della scuola. Penso, invece, ad articoli e inchieste in cui si dà spazio alla voce degli addetti ai lavori, che offrono le loro idee a partire dalla loro pratica professionale e sanno proporre critiche circostanziate, dettagliate, in maniera competente e, appunto, riflessiva.

Di solito tali contributi si focalizzano sulle nuove generazioni e su come le nuove tecnologie non siano solo un fattore di arricchimento ma le stiano privando di importanti forme di sapere [per parafrasare il titolo di un volumetto di Raffaele Simone (2000)]. Più raro è che si studino altre dimensioni del fenomeno. Per questo fu meritoria l'attenzione dedicata, lo scorso maggio, a una circolare che la dirigente scolastica della scuola media Fattori di Rosignano, in provincia di Pisa, inviò alle famiglie[1]. La dirigente, infatti, allargava l'angolo di visuale e sottolineava le distorsioni che il cattivo uso delle nuove tecnologie introducono nei rapporti tra famiglia e scuola.

Si partiva dall'idea che "le nuove generazioni fanno più fatica ad emanciparsi e ad assumere le proprie responsabilità. Sembrano forti, ma in realtà sono estremamente fragili". Nella lettura che la preside offriva, strumenti come WhatsApp possono contribuire alla tendenza dei genitori a "solleva[re] i figli dalle proprie responsabilità". L'esempio fatto era illuminante e significativo a un tempo: "Se un ragazzino dimentica di scrivere sul diario i compiti, non sa come risolvere un problema, non ha preso appunti in classe… ecco in soccorso il gruppo WhatsApp dei genitori. Risultato: il problema sarà fatto senza sforzo e l'impreparato per non aver studiato scongiurato. Meraviglioso no? Se non fosse che concentrarsi su un pro-

1 Traggo queste notizie da *Il Tirreno* del 18 maggio 2017.

blema serve a imparare a risolverlo e prendere un impreparato insegna a stare attenti in classe e a segnare i compiti sul diario. Nel lungo periodo, l'effetto sarà un adulto maturo e che non scappa di fronte alle responsabilità". Ma vi era ancora un altro versante problematico nell'utilizzazione alquanto smodata della nota applicazione da parte dei genitori: "Ancora più sconcertanti sono le comparazioni dei voti dei figli tramite il gruppo. Mio figlio ha preso 5, il tuo 7, un altro 8… ma come, il compito era uguale. Ha sbagliato la maestra o il professore sicuramente. Senza tener conto che il voto dato ad ognuno è frutto della valutazione di quel ragazzino, che è unico e soprattutto è una persona in crescita, e non va mai ridotto ad un semplice voto".

Non è questa la sede per sviluppare un'argomentazione più articolata sulla grande questione di come ripensare e ricostruire le pratiche educative in considerazione del modo in cui le nuove tecnologie stanno risplamando il nostro mondo-della-vita in tutte le sue dimensioni. In una sessione all'American Philosophical Association Easter Division Conference di alcuni anni fa, Daniel Dennett, interrogato su quale fosse il problema filosofico *par excellence* del XXI secolo, si riferì all'impatto e al significato della tecnologia sull'esistenza, fra la sorpresa di molti degli astanti che si attendevano che, in considerazione dei suoi interessi filosofici, avrebbe menzionato il rapporto fra filosofia e neuroscienze. Se questa proposizione è fondata nel campo dell'indagine filosofica, tanto più nell'ambito della ricerca pedagogica e difatti la letteratura scientifica nazionale e internazionale testimonia l'impegno su tale tema, sicché sarebbe impensabile esaurire la questione nello spazio di un editoriale. Tuttavia, prendendo spunto dalla circolare della Preside e, in un certo senso, in continuità con e come commento a essa, vorrei fare alcune brevi riflessioni.

Anzitutto, richiamare il ruolo che le nuove tecnologie hanno non significa – né deve significare – cadere in forme di determinismo, quasi che si imputasse ai dispositivi tecnologici, alle applicazioni etc. di essere *il* fattore di alcuni fenomeni. Per rifarci al caso da cui si sono prese le mosse: sarebbe evidentemente spericolato asserire che la disponibilità di Whatsapp causi certi comportamenti genitoriali, che finiscono poi per influire sul funzionamento della scuola e sulla crescita dei soggetti in formazione. Abbracciando la logica della transazione dobbiamo piuttosto pensare a configurazioni complesse di eventi in cui, per ragioni funzionali, identifichiamo dei poli di azione. O, per dirla altrimenti, l'inadeguatezza che molti genitori palesano nell'adempimento del loro compito educativo e la conseguente esigenza di ricostruzione di una pedagogia della famiglia non sono certo *generate* dalle nuove tecnologie, ma queste entrano negli scenari attuali di crisi delle relazioni familiari, da una parte alimentando alcune derive, dall'altro essendo influenzate da esse. Sposare un'ottica transazionale e identificare le tecnologie come uno dei poli significa fare attenzione a come gli artefatti materiali non siano delle variabili insignificanti del processo formativo, senza per questo capitolare a esiti deterministici. La Preside è stata molto acuta nel segnalare la portata del passaggio dal diario a Whatsapp: non si tratta

di un mero cambiamento di tecnologia di acquisizione e registrazione delle informazioni ma di un elemento di potenziale ristrutturazione del proprio campo di esperienza e delle proprie traiettorie di crescita. Per questo motivo, non fermarsi a riflettere sulle implicazioni di questo cambiamento rischia di consegnare i soggetti alla formazione di abiti comportamentali e di pensiero che possono bloccare l'ulteriore crescita – e, quindi, in una prospettiva deweyana, sono non-educativi se non diseducativi.

In secondo luogo, vorrei sottolineare come il quadro che la Preside fa delle nuove generazioni (fragili e in fuga delle responsabilità) e dei genitori come concentrati sull'unicità del figlio richiami il profilo del nuovo adolescente disegnato un decennio fa da Pietropolli Charmet (2008), quando opponeva Edipo e Narciso come due archetipi (del 'vecchio' adolescente e di quello contemporaneo): "[A]llorché entrava nell'adolescenza doveva affrontare problemi di un certo rilievo, poiché diventava enorme la massa di desideri e fantasie che gli erano proibite […] Doveva allora decidere se sottomettersi alla legge del padre, o se tentare di affermare la legittimità della propria natura profonda. […] Edipo non partecipava all'elaborazione delle regole che doveva rispettare. Gli adulti non si fidavano di lui e perciò gli chiedevano di obbedire e tacere; non era ancora venuto il tempo della negoziazione delle regole e della contrattazione dei castighi in caso di trasgressione" (Ibid.: 16 e 22). Con Narciso le cose vanno in maniera diversa. I suoi genitori pensano che il proprio mandato è "di aiutare il loro bambino ad assecondare la sua vera natura; la sua indole che, non essendo perversa, è bene sia svelata e trasformata in un programma di crescita. Anche il suo vero e profondo talento deve essere indovinato; e gli debbono essere offerte le risorse necessarie perché diventi competenza e capacità reale. Insomma, i genitori capiscono bene presto che […] il loro mandato nei suoi confronti è quello di far emergere la sua vera natura, il suo interiore progetto di crescita e realizzazione personale. Piuttosto che quello di mettere nella sua mente […] regole e valori" (Ibid.: 14). Le regole sono negoziate sulla base di "una cultura del dialogo" e sono collegate alla casa: "I sociologhi della famiglia sostengono che si tratta di «familismo amorale»: ogni famiglia indice le sue regole ed esse valgono solo all'interno dello spazio domestico. Non sono regole sociali che valgono ovunque e per chiunque; hanno valore e sono applicate solo in quella famiglia" (Ibid.: 26).

Secondo la logica transazionale introdotta prima, le nuove tecnologie rientrerebbero come uno degli elementi che stanno riconfigurando tale costellazione esistenziale di giovani e genitori e uno dei compiti degli educatori è di vagliare se gli esiti sono auspicabili o se dobbiamo invece operare per favorire una diversa strutturazione delle relazioni intergenerazionali.

Ciò mi porta alla mia ultima riflessione: la nostra missione di educatori ha bisogno, per dirla col Dewey di *Le fonti di una scienza dell'educazione*, del "coraggio di ribadire che i fini della formazione devono prendere corpo ed essere realizzati all'interno del processo educativo. […] Infatti, l'educazione è essa stessa un processo di scoperta dei valori importanti, degni di essere perseguiti come obiettivi. L'unico modo di giudicare il valore degli

accadimenti consiste nell'osservarli e coglierne i risultati in modo da vederne le conseguenze ulteriori nel processo di crescita, andando avanti indefinitamente" (Dewey, 2015[1929]: 34). È quello che ha fatto – da educatrice – la preside. Ed è forse il cimento più grande per tutti noi, dato che, nel sostenere valori provenienti dall'interno del processo educativo, dobbiamo opporci ai 'valori' iscritti in una potente struttura tecnologico-economica che muove in una direzione diversa rispetto ai nostri fini. Tanto più siamo, quindi, chiamati a non disertare come educatori.

Bibliografia

Dewey, J. (2015[1929]), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, edizione, traduzione e saggio introduttivo di A. Cosentino, Napoli: Fridericiana Editore Universitaria.

Eco, U. (1964), *Apocalittici e integrati*, Milano: Bompiani.

Pietropolli Charmet, G. (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari: Laterza.

Simone, R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari: Laterza.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2017
da Digital Team - Fano (PU)