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

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

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 Carbondale), 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), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), 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 Cambridge)

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 VII
Numero 2
Dicembre 2018

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: 9788857555317
Issn: 2280-6865

© 2018 – 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
It was the year 1968 … 7
Correva l'anno 1968 … 11

SYMPOSIUM
Transizioni, Transazioni, Trasformazioni

Thérèse Perez-Roux, Enricomaria Corbi
Introduzione – Le transizioni come spazi-tempi transazionali e trasformativi 17

Enricomaria Corbi
La transazione *fra* costruttivismo e realismo 23

Stefano Oliverio
Dal newtonismo al darwinismo epistemologico. Considerazioni filosofico-educative sulla categoria di transazione in John Dewey 33

Pascal Perillo
Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori 49

Thérèse Perez-Roux
Transizioni professionali e transazioni identitarie: dal ritorno in formazione al ritorno a lavoro 77

Fabrizio Chello, Daniela Manno
Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale 97

Eric Maleyrot
Transizioni e transazioni degli insegnanti delle scuole francesi: ritratti dei maestri supplementari nel dispositivo "più maestri che classi" 121

ESSAYS – SAGGI

Lucia Ariemma
Paideia e teatro tragico. Maestri e discepoli nelle tragedie:
Zeus e Prometeo nel *Prometeo incatenato* 139

Angela Arsena
Pascal come educatore 153

Enza Sidoti, Silvia Palma
Perceptions and experiences of a sample of non-traditional students
in transition from Higher Education to the Labour Market
in Western Sicily 183

Monja Taraschi
Le carceri italiane: dalla vendetta sociale al perdono responsabile.
Per una rilettura pedagogica del principio rieducativo 197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Stefano Maltese
Burgio, G. (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile.*
Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni,
Milano: FrancoAngeli, 2018 221

Abstracts 225

Introduzione

Le transizioni come spazi-tempi transazionali e trasformativi

Thérèse Perez-Roux, Enricomaria Corbi

Il termine 'transizione' ha assunto, già a partire dallo scorso secolo, una rilevanza particolarmente importante e decisa nella letteratura pedagogica e, più in generale, delle scienze umane al punto da diventare, più recentemente, un oggetto di ricerca specifico, intorno al quale proliferano una grande quantità di ricerche teoriche ed empiriche. Ci si potrebbe spingere fino a dire che l'interesse per quelle situazioni spazio-temporali sempre più definite oggi come situazioni "tra-due" è una costante precipua dell'indagine contemporanea sui processi di formazione dell'identità umana, nella sua portata generale e nelle sue dimensioni più particolari (identità sociale, professionale, familiare, personale, ecc.).

Tuttavia, occorre sin da subito sottolineare che tale continuità tematica non è stata e certamente non è una continuità interpretativa. Anzi, nel corso del Novecento e ancor di più nel nuovo millennio, le prospettive di analisi sui fenomeni di transizione sono profondamente mutate e si sono pluralizzate, anche grazie all'apporto di diverse discipline: dalla pedagogia alla psicologia, dalla sociologia all'antropologia, dall'economia agli studi sulle organizzazioni. Tali studi hanno mostrato e mostrano ancora oggi immagini nuove e diverse, in alcuni casi contraddittorie e in altri strettamente connesse alle altre, giungendo così a descrivere le transizioni come processi complessi, composti da più fattori e dimensioni (culturale, sociale, economica, contestuale, familiare, individuale, ecc.). Senza avere qui la pretesa di riassumere una tale discontinuità e produttività interpretativa, è utile accennare almeno alle due grandi visioni che hanno caratterizzato il dibattito sul tema.

La prima, sviluppatasi tra gli anni Quaranta e gli anni Cinquanta del secolo scorso, si poggia sulle ricerche di psicologia dello sviluppo di Piaget, da un lato, e di Erikson, da un altro. Se il primo inserisce nel suo modello lineare, continuista e ascensionale dello sviluppo umano l'elemento perturbante del conflitto o dello squilibrio di intellegibilità come elemento motore per l'assimilazione di nuovi schemi comportamentali e/o cognitivi e, dunque, come elemento che segna la transizione da uno stadio all'altro di sviluppo, il secondo è stato senza dubbio colui che ha considerato le transizioni stesse come momenti-chiave del divenire umano. Secondo Erikson, infatti, lo sviluppo psico-sociale dell'uomo avviene in relazione a diversi momenti di crisi – nel senso di momenti di 'vulnerabilità accresciuta e di potenzialità accentuata', segnati da azioni e contesti sociali specifici,

tra cui la scuola e il lavoro –, che consentono al soggetto di dare spazio alla propria forza creatrice, elaborando così nuove conoscenze e nuove capacità, che lo fanno progredire verso la successiva fase di costruzione identitaria. Tali teorie, nonostante le numerose peculiarità che le pongono verso direzioni diverse delle ricerche psico-pedagogiche, hanno in comune l'idea che la formazione dell'uomo avvenga attraverso un percorso lineare e sequenziale, caratterizzato da fasi inevitabili e prevedibili, delimitate da fenomeni di transizione che, seppur cruciali per il cambiamento che imprimono, sono da considerarsi come spazi-tempi di passaggio verso situazioni di maggiore stabilità e produttività intellettiva.

La seconda visione, invece, sviluppatasi nel corso degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, critica fortemente l'idea lineare e sequenziale dello sviluppo. Non solo (o sarebbe meglio dire, non tanto) perché, come evidenziato dalle teorie del ciclo di vita, i processi di formazione disegnano delle continuità circolari piuttosto che delle progressività lineari, ma ancor più radicalmente perché tali processi disegnano percorsi fatti da progressi, pause, regressioni, ritorni e accelerazioni, che dipendono strettamente dalla relazione che il soggetto intrattiene con il suo ambiente fisico, umano, sociale e culturale. In questa direzione, il processo di formazione non può più essere compreso alla luce di modelli standardizzati e previsionali, con la conseguenza che le transizioni non possono essere più ridotte a momenti di passaggio in cui è quasi possibile dare per scontato le modalità e i risultati del processo di cambiamento. Al contrario, l'articolazione dinamica, complessa, multidimensionale, contestuale e relazionale del processo formativo induce a pensare le transizioni come configurazioni spazio-temporali in cui tanto il soggetto quanto l'ambiente in cui è immerso mettono mano, sia consapevolmente sia inconsapevolmente, a rimaneggiamenti multipli, spesso portatori di tensioni e conflitti, che possono condurre a esiti imprevisti. La relazione soggetto-ambiente è, cioè, investita da un flusso transazionale nuovo, inizialmente squilibrato, che produce trasformazioni più o meno radicali.

Questo passaggio da una visione continuista a una visione aperta all'incertezza sottende un passaggio che non riguarda solo la concezione (o sarebbe meglio dire, la teorizzazione) dei processi di formazione e dei fenomeni di transizione, ma riguarda anche le modalità attraverso cui questi processi e fenomeni sono indagati. Tale passaggio, infatti, è stato possibile anche perché la pedagogia occidentale degli anni Settanta e dagli anni Ottanta dello scorso secolo si è emancipata da una visione unica e lineare del fare ricerca scientifica per aprirsi in maniera definitiva, attraverso i cosiddetti approcci critico-comprensivi, a una pluralità epistemologica e metodologica che ha consentito di leggere l'impresa euristica come una impresa non dogmatica, aperta e cooperativa. Vi è, dunque, una coerenza tra gli approcci epistemologici e metodologici di tipo critico, comprensivo e riflessivo e i nuovi modelli teorici della formazione e della transizione. Coerenza che il Symposium che qui si introduce vuole sondare attraverso sei contributi che, pur facendo riferimento a esperienze di ricerca a volte

profondamente diverse, si richiamano l'un l'altro per l'impostazione che li caratterizza.

In particolare, il Symposium *Transizioni, Transazioni, Trasformazioni* si apre con un contributo (Corbi) che focalizza l'attenzione sull'epistemologia pedagogica degli ultimi trent'anni, collocando la discussione della categoria di transazione all'interno del dibattito fra costruttivismo e realismo. In particolare, si argomenta che l'approccio transazionale di Dewey può fungere da piattaforma concettuale per evitare l'unilateralismo delle due opzioni, preservando le loro ragioni. Rivendicare un realismo transazionale implica riconoscere il carattere ostativo della realtà, senza ridurre l'esperienza – e l'esperienza formativa, in specie – alla narrazione che il soggetto costruisce dell'incontro con l'altro e con il mondo. Significa, quindi, mettere a punto uno strumento concettuale che non 'squilibri' la relazione soggetto-ambiente, a cui sopra ci si è richiamati, sul solo polo soggettivo e consenta, invece, di pensare le transizioni come spazi-tempi particolarmente formativi, perché produttori di transazioni che risignificano e riorganizzano tanto i soggetti quanto i contesti.

Sulla base di questo intendimento, il secondo contributo (Oliverio) approfondisce la prospettiva deweyana e, in specie, il significato che il concetto di transazione ha in Dewey. Attraverso una incursione diretta nei testi tanto 'maggiori' quanto 'minori' del grande pensatore statunitense, si illustra lo strumento concettuale a cui Dewey lavorò lungo tutta la sua carriera per congedarsi in maniera definitiva dall'epistemologia pedagogica di stampo moderno, intesa come epistemologia che ha voluto trasporre meccanicamente e irriflessivamente il congegno della fisica classica – esemplificato magistralmente dalla *forma mentis* newtoniana – nel campo delle scienze sociali (o morali, come Dewey talora preferiva chiamarle). Contro tale trasposizione, Dewey tenta di dar vita a un altro modello epistemologico di matrice pragmatista che, riconoscendo il valore rivoluzionario della teoria darwiniana, pensa il rapporto tra organismo e ambiente non più in termini statici e, dunque, nei termini di un adeguamento dell'uno all'altro, bensì in termini di co-adattamento reciproco. Tale co-adattamento che Dewey prima chiamerà coordinazione, poi interazione e, infine, transazione consente di non cadere né nelle secche di uno sperimentalismo oggettualista che riduce il soggetto a mero specchio del reale né nelle secche di un idealismo soggettivista che riduce l'oggetto a una mera rappresentazione mentale.

In questo senso, è possibile sostenere, come nel terzo contributo (Perillo), che la transazione deweyana esige che organismo e ambiente siano intesi come un "sistema comune" o, ancor più profondamente, che organismo e ambiente si costituiscono come tali nel corso delle configurazioni situazionali che il flusso transazionale assume. Se ciò è vero, allora tali configurazioni situazionali sono propriamente formative, poiché – lo si ripete in altri termini – esse sono le condizioni di possibilità che consentono, tanto al soggetto quanto al contesto, di assumere una forma identitaria specifica. Ne deriva che la categoria della transazione proposta dal pragmatismo

americano di matrice deweyana, permettendo di superare l'opposizione tra oggettivismo e soggettivismo in pedagogia, fornisce i criteri regolativi per ripensare il processo formativo e le sue transizioni più o meno numerose. Lì dove tali criteri regolativi diventano essenziali per l'individuazione di quelle coordinate epistemologiche e metodologiche che dovrebbero sovraintendere la progettazione, l'attuazione e la gestione di percorsi di formazione – e, nello specifico del contributo, di percorsi universitari volti alla formazione dei futuri educatori e delle future educatrici –, intesi come spazi-tempi transizionali che assumono potenzialmente i caratteri propri della trasformazione. Criteri e coordinate che il contributo illustra attraverso l'analisi di una delle attività di ricerca-formazione promosse dall'Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa.

I percorsi di formazione, dunque, possono essere intesi come percorsi di transizione che spingono i/le formandi/e a riflettere e possibilmente trasformare i processi transazionali sottesi al loro modo di sentire, pensare e agire. In questo senso, analizzare il vissuto dei/lle formandi/e diventa essenziale per capire quali transazioni identitarie operano, soprattutto quando chi entra in formazione è – come nel caso della ricerca condotta presso due Atenei francesi e presentata nel quarto contributo di questo Symposium (Perez-Roux) – un professionista esperto che lavora già da tempo negli ambiti dell'educazione, della formazione, del lavoro sociale e della salute. Che cosa spinge costui/costei a intraprendere un percorso universitario così strutturato e complesso come quello di una Laurea Magistrale? Se le logiche di qualificazione, promozione e riorientamento professionale sono alcuni degli elementi motori della transizioni dal lavoro alla formazione, al tempo stesso il percorso formativo si viene a caratterizzare come uno spazio-tempo in cui le transazioni identitarie si dipanano in molteplici direzioni, non sempre coerenti tra loro, e riguardano diverse dimensioni, tra cui quella personale. Ed è per questo motivo che il momento del ritorno a lavoro non va da sé, ma assume la forma di una ulteriore transizione che richiede, ancora una volta, una serie di riaggiustamenti più o meno consapevoli, più o meno profondi, più o meno radicali.

Anche il quinto contributo (Chello e Manno) insiste sull'intendere i percorsi formativi come percorsi transizionali carichi di transazioni identitarie che possono produrre trasformazioni più o meno importanti. In particolare, gli autori si interessano all'analisi del dispositivo di formazione degli insegnanti di sostegno attualmente vigente in Italia, che prevede, per gli insegnanti di tutti gli ordini di scuola, l'abilitazione all'insegnamento come requisito di accesso ai corsi di specializzazione per il sostegno didattico. Tale condizione impone, in particolare per gli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado, una transizione da un percorso principalmente basato su conoscenze disciplinari (laurea, laurea magistrale e abilitazione all'insegnamento) a un percorso centrato su conoscenze psico-pedagogiche e didattiche. Tale transizione, sulla base delle narrazioni degli insegnanti che hanno seguito il suddetto percorso formativo presso l'Università degli Studi di Siena nell'a.a. 2013/2014, non si configura come un passaggio

lineare e sequenziale, ma è spesso rappresentata come uno spazio-tempo complesso e articolato, in cui è necessario riorganizzare i propri saperi, ripensare la propria professionalità e, in alcuni casi, ri-significare la propria storia di vita. Per questo motivo, il contributo illustra i risultati di una attività di ricerca-formazione che ha avuto l'obiettivo di indagare i processi transazionali sottesi a tale transizione per sostenere e accompagnare, mediante un dispositivo formativo di tipo critico-riflessivo, la trasformazione degli insegnanti curriculari in insegnanti di sostegno.

L'attenzione per un processo di tras-formazione simile caratterizza anche il contributo che chiude il Symposium (Maylerot). Nell'articolo, infatti, si propongono tre ritratti di altrettanti maestri e maestre francesi della scuola primaria che hanno scelto – in seguito all'applicazione del legge del 2013 di orientamento e di programmazione della Scuola della Repubblica – di esercitare la funzione di maestro supplementare. Tale funzione nasce, all'interno del dispositivo "Più maestri che classi", con l'intento di rispondere alla necessità di prevenire gli insuccessi scolastici, rinforzando gli apprendimenti fondamentali (espressione orale e scritta, matematica e metodi di studio) di ciascuno e di tutti, soprattutto di quegli studenti e di quelle studentesse che si trovano a frequentare scuole primarie di quartieri e territori 'difficili'. La funzione di maestro supplementare, inoltre, risponde anche all'esigenza di innovare i metodi educativi e didattici delle scuole francesi attraverso l'individuazione di nuove forme di organizzazione del lavoro scolastico che richiedono maggiore cooperazione tra i docenti. Il contributo, dunque, si propone di analizzare sia i motivi che hanno indotto i maestri e le maestre a operare questa transizione professionale, limitata nel tempo (tre anni) e nello spazio (l'istituto scolastico), sia le modalità attraverso cui i diversi professionisti 'abitano' questa particolare funzione.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2018
da Digital Team - Fano (PU)