

VENT'ANNI DOPO IL RAPPORTO DELORS
Modelli, principi e strategie della ricerca educativa
per la scuola del XXI secolo

TWENTY YEARS AFTER THE DELORS REPORT
Models, principles, and strategies
of educational research for 21st Century schools

a cura di / editors
Rita Minello
Maria Tomarchio

With the contribution of / Con i contributi di:

L. Abazi, G. Borgia, M. Caligiuri, C. Cardinali, M.C. Castaldi, G. Castellana, A.M. Colaci, E. Consalvi, S. Conti, R. Craia, C. D'Alessio, F. De Vitis, K. Del Vento, M. Di Bari, A. Di Maglie, A. Federici, F. Fischetti, S. Fontani, R. Franco, A. Giuliani, G. Greco, M. Lucenti, V.M. Marcone, U. Margiotta, R. Melchiori, R. Minello, D. Olivieri, N. Piersantolini, P. Reggio, D. Ria, M.C. Rossiello, G. Ruzzante, R. Sgambelluri, R.C. Strongoli, C. Tanzella, M. Tingire, M. Tomarchio, E. Tona, M. Traversetti, M. Valentini, A. Velardi, Y. Vezzoli, G. Vitale, E. Zappella

La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Baldacci (Università di Urbino), M. Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), R. Caldin (Università di Bologna), M. Costa (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), A. Mariani (Università di Firenze), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), M. Michelini (Università di Udine), A. Nuzzaci (Università dell'Aquila), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), M. Tempesta (Università del Salento), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), Y. Engeström (University of Helsinki), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), D. Tzuriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma; Giancarlo Gola: PhD in Teacher education and Development, Università di Trieste; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università di Firenze

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 2/2017 Supplemento: Maria Luisa Boninelli (Università Ca' Foscari, Venezia), Diana Olivieri (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari, Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Fabio Slaviero (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00
Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

FINITA DI STAMPARE AGOSTO 2017

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

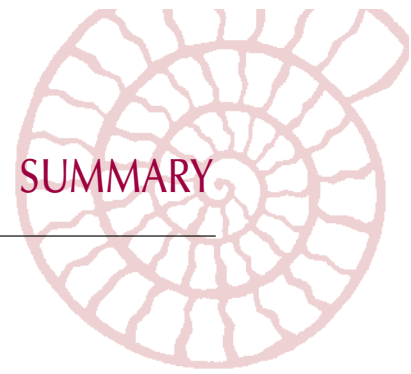
La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



- 9 **Editoriale / Editorial**
 by **Umberto Margiotta, Rita Minello, Maria Tomarchio**
 Vent'anni dopo il Rapporto Delors: Modelli, principi e strategie della ricerca educativa per la scuola del XXI secolo / *Twenty years after the Delors Report: Models, principles, and strategies of educational research for 21st Century schools*

SAGGIO INTRODUTTIVO / INTRODUCTORY ESSAY

- 15 **Maria Tomarchio**
 Scelte pedagogiche, legalità ed equità sociale / *Educational choices, rule of law, and social equity*

STUDI / STUDIES

- 29 **Mario Caligiuri**
 L'innovazione riluttante. Il senso pedagogico e sociale della scuola digitale. Un'indagine sul campo in un territorio del Mezzogiorno / *Hesitant innovations. The social and pedagogical meaning of digital school. Case study: a province in the South of Italy*
- 49 **Anna Maria Colaci**
 Educazione alla libertà, educazione per la libertà, educazione all'agentività. Freire e il Capability Approach / *Education "to" liberty, education "for" liberty, education to agency. Freire and Capability Approach*
- 65 **Roberto Melchiori**
 Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo / *Talent, competence, capability: common facets to an operative conceptual framework*
- 87 **Piegiorgio Reggio**
 Regole in libertà / *Rules in freedom*
- 95 **Demetrio Ria**
 Pensiero computazionale vs Apprendimento sistemico / *Computational thinking vs Systemic learning*
- 107 **Andrea Velardi**
 Brain fitness, "Tête bien faite", enazione. Dalla pedagogia del contenuto alla pedagogia del contenitore / *Brain fitness, "Tête bien faite", enaction. From pedagogy of content to pedagogy of the container*

LEARNING: RICERCA EDUCATIVA E MODELLI DI APPRENDIMENTO GENERATIVO / LEARNING: EDUCATIONAL RESEARCH AND GENERATIVE LEARNING MODELS

- 121 Elena Consalvi**
Narrarsi a scopi analitici e formativi: la mutua connessione tra formale e informale / *Telling with analytical and formative purposes: the reciprocal connection between formal and informal environment.*
- 129 Francesco Fischetti, Gianpiero Greco**
Pratiche educative motorio-sportive a lungo termine e stile di vita attivo: prevenzione dello stress lavorativo nella Polizia di Stato e benessere psicofisico / *Long-term motor sports educational practice and active lifestyle: prevention of occupational stress in to Police and psychophysical well-being*
- 141 Roberto Franco**
Cartografia, topografia e paesaggi nella didattica. Le metafore geo-cartografiche di Dante Alighieri / *Cartography, topography and landscapes in didactics. Geo-cartographic metaphors of Dante Alighieri*
- 151 Maria Lucenti**
L'immaginario sull'alterità nei manuali di Italia e Tunisia. Una convivenza possibile? / *The imagination about the otherness in the manuals of Italy and Tunisia. Is coexistence possible?*
- 159 Valerio Massimo Marcone**
"Imparare a fare": verso nuovi paradigmi di apprendimenti relativi al lavoro / *"Learning by doing": towards new paradigms of Work -related learning.*
- 171 Diana Olivieri**
Book smart-Street smart: non più contrapposizione, ma incontro e valorizzazione dei talenti nella nuova scuola / *Book smart-Street smart: Not contrast anymore, but encounter and valorization of talents in the new school*
- 185 Elisa Tona**
Libertà sostanziale e capacità: il ruolo dell'educazione nella teoria del Capability Approach / *Substantial Freedom and Capabilities: the role of education in the Capability Approach Theory*
- 193 Manuela Valentini, Nicoletta Piersantolini, Ario Federici**
Crescere in movimento / *Grow in motion*
- 211 Yvonne Vezzoli**
Visual literacy: un problema di definizione / *Visual literacy: a definition problem*

GOVERNANCE: LEADERSHIP, COMPETENZE PROFESSIONALI E CAPACITÀ DELLA SCUOLA / GOVERNANCE: SCHOOL'S LEADERSHIP, PROFESSIONAL SKILLS, AND CAPABILITY,

- 221 Guglielmo Borgia**
La convivenza democratica: idee e prospettive degli studenti, degli insegnanti e dei genitori. I risultati di un'indagine-ricerca / *Democratic coexistence: ideas and points of view of students, teachers and parents. Results of a study-research*

- 235 **Silvia Conti**
Higher education e successo formativo: prospettive in chiave pedagogica / *Higher education and educational success: pedagogical perspectives*
- 241 **Francesca De Vitis**
Premesse per un modello di scuola dentro. Riflessioni di pedagogia penitenziaria / *Introduction for a model school inside. Reflections on penitentiary pedagogy*
- 249 **Arianna Giuliani**
Insegnare ed apprendere nel contesto universitario: dispositivi didattici e Leadership Diffusa degli Studenti / *Teaching and Learning in the academic context: Instructional Tools and Students' Distributed Leadership*
- 257 **Giorgia Ruzzante**
La scuola come comunità inclusiva. Una rilettura in chiave inclusiva del Rapporto Delors / *School as inclusive community. An inclusive re-reading of Delors*
- 263 **Carmela Tanzella**
Imparare a vivere insieme ed educare a vivere con gli altri. La scuola si attiva per la cittadinanza? L'esperienza del Parlamento Regionale dei Giovani in Puglia / *Learning to live together and learning to live with others. Citizen Education at school. The Regional Youth Parliament in Puglia*
- 277 **Mirela Tingire**
Life Skills e promozione del benessere in Italia e in Romania: modelli di intervento a confronto / *Life Skills and promotion of wellbeing in Italy and In Romania: models of intervention in comparison*

TEACHING: LA PROFESSIONALITÀ MAGISTRALE NEL XXI SECOLO ALLA RICERCA DI NUOVE PROSPETTIVE / TEACHING: TEACHERS' PROFESSIONALISM IN THE 21ST CENTURY: LOOKING FOR NEW PERSPECTIVES

- 289 **Cristiana Cardinali, Rodolfo Craia**
Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e dispersione scolastica: un fattore di rischio nella carriera deviante? I risultati dell'indagine in una struttura penitenziaria / *Specific learning disorder and drop out: a risk factor in the deviant career? The results of the investigation in a prison*
- 301 **Giusi Castellana**
Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado / *Teaching learning to read: a metacognitive didactic model for teaching reading in the lower secondary school*
- 317 **Chiara D'Alessio**
Spunti per una teleologia pedagogica generativa / *Hints for a generative pedagogical teleology*
- 327 **Katia Del Vento**
Il docente en motive verso una nuova direzione olistica di senso e generativa dei formatori, nella scuola del XXI secolo / *The teacher en motive in a new direction and generative sense holistic trainers, in the school of the 21st century*
- 333 **Maria Concetta Rossiello**
Verso una società dell'inter-scambio generazionale / *Towards a society of generational interchange*

- 343 **Raffaella C. Strongoli**
Orti didattici, spazi di innovazione scolastica all'aperto / *Educational gardens, outdoor school innovation areas*
- 353 **Gabriella Vitale**
Processi generativi nel recupero del drop out scolastico: un caso nella formazione professionale iniziale / *Generative processes in school drop-out reengagement: a case in an Italian Vocational School*

**EVALUATION: UNA PROSPETTIVA INTEGRATA PER GENERARE INNOVAZIONE /
EVALUATION: AN INTEGRATED PERSPECTIVE TO PRODUCE INNOVATION**

- 369 **Lejda Abazi**
La soddisfazione nella relazione medico-paziente: la valutazione della comunicazione / *Satisfaction in medical-patient relationship: the evaluation of communication*
- 375 **Maria Chiara Castaldi**
L'Oratorio oggi, ponte possibile tra educazione formale e informale / *The Oratory today, a bridge possible between formal and informal education*
- 381 **Margherita Di Bari**
Generative education e sviluppo organizzativo. Il tirocinio curriculare per la formazione di esperti di processi di sviluppo / *Generative education and organizational development. The internship to build development processes experts*
- 393 **Antonio Di Maglie**
Lo sport per la salute ed il benessere psicofisico in età scolare: dai dati rilevati, alcune riflessioni pedagogiche / *Sport for the health and well being of school age: from the data collected, some pedagogical considerations*
- 405 **Saverio Fontani**
Educazione Speciale per sindromi a base genetica: la Sindrome di Williams / *Special Education for Genetic Syndromes: the Williams Syndrome*
- 419 **Rosa Sgambelluri**
Il ruolo educativo ed umanizzante delle attività motorie in presenza di calamità naturali / *The educational and humanizing role of motor activities in the presence of natural disasters*
- 427 **Marianna Traversetti**
I fattori ambientali del contesto scolastico che ostacolano l'acquisizione del metodo di studio da parte degli allievi con DSA. Una ricerca esplorativa / *School environmental factors that hinder the acquisition of the study method for students with learning difficulties. An exploratory research*
- 435 **Emanuela Zappella**
Integrare o includere le persone con disabilità all'interno delle organizzazioni: dibattito terminologico o prospettive differenti? / *Integration or Inclusion of people with disabilities within the organizations: terminological debate or different perspectives*
- 449 **COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**



EDITORIALE / EDITORIAL
Vent'anni dopo il Rapporto Delors
Modelli, principi e strategie della ricerca educativa
per la scuola del XXI secolo
Twenty years after the Delors Report
Models, principles, and strategies
of educational research for 21st Century schools

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia

margiot@unive.it

Rita Minello

Università Niccolò Cusano, Roma

rita.minello@unicusano.it

Maria Tomarchio

Università degli Studi di Catania, Catania

mtomar@unict.it

Il documento epocale *Education. The treasure within* (1996) si incentra su un concetto di educazione per tutta la vita inteso come chiave d'accesso al XXI secolo: esso supera la distinzione tradizionale tra educazione iniziale ed educazione permanente e si collega con un altro concetto spesso presentato, quello della società educativa.

Tra i suggerimenti per il futuro presenti nel *Rapporto*, J. Delors scrive: «Bisogna dirigere il mondo verso una maggiore comprensione reciproca, un maggiore senso di responsabilità e una maggiore solidarietà, attraverso l'accettazione delle nostre differenze spirituali e culturali. L'educazione, fornendo a tutti l'accesso al sapere, ha precisamente questo compito universale: aiutare gli uomini a capire il mondo e a capire gli altri» (Delors, 1996, pp. 7-8). Per il mondo educativo è necessario, insomma, guardare alla coesione sociale non semplicemente quale fattore di stabilità, ma quale frutto maturo di scelte consapevoli dettate da esperienze di partecipazione alla vita democratica; scelte che derivano in larga misura anche da politiche educative lungimiranti e di ampio respiro, dettate da progettualità orientate alla promozione delle risorse umane nelle loro multifor- mi espressioni personali e sociali e, dunque, allo sviluppo delle migliori prerogative dei territori. Per questa via si realizza e prende vita l'equilibrio armonico tra ciò che i soggetti elaborano e vivono in termini di appartenenza, con le loro migliori componenti e qualità individuali, e quei processi inclusivi irrinunciabili nelle diverse realtà ormai di fatto multiculturali; per questa via è possibile formare i caratteri propri di identità aperte per le quali il senso delle azioni e dell'esistenza non è mai dato in assoluto ma, con impegno personale e sociale, autonomamente cercato e incessantemente ricostruito.

Per incrementare la partecipazione democratica è necessario, tuttavia, che gli spazi della ricerca forniscano possibili coordinate di riferimento e supporti ai

processi interpretativi funzionali allo sviluppo e all'esercizio delle capacità di comprensione e di giudizio. Proprio mentre i sistemi educativi cercano di rispondere alle molteplici sfide della società dell'informazione, nella prospettiva di un arricchimento continuo dei saperi e di un esercizio dei diritti e dei doveri del cittadino in maniera adeguata alle esigenze del nostro tempo (Unesco, 2015).

In considerazione di tali sollecitazioni, ancor oggi vive e orientative, il numero monografico di Formazione e Insegnamento dedicato alla *Generative Education: Vent'anni dopo il Rapporto Delors* è stato sviluppato in modo da riflettere la vasta gamma di contesti e questioni discusse durante la SIREF Summer School dedicata al tema della *Generative Education* e le preziose opportunità di scambio e di confronto culturale dei mesi seguenti.

Il numero si articola in una sezione preliminare dedicata a studi a valenza prevalentemente teorica e quattro sezioni successive, rispettivamente identificate in relazione ai pilastri dell'azione educativa (imparare a conoscere; imparare a fare; imparare ad essere; imparare a vivere insieme), che sostengono le quattro funzioni: 1) *Learning*; 2) *Governance*; 3) *Teaching*; 4) *Evaluation*.

I contributi, molti dei quali composti da dottorandi o giovani dottori di ricerca, attingono ai diversi contesti sociali, storici, culturali e professionali dei vari autori e riflettono diversi modi di guardare le questioni individuate in precedenza, da diverse prospettive e metodologie di ricerca. Infatti, nel rispondere alla call for papers, i giovani studiosi sono stati sollecitati, ispirandosi ai quattro ambiti, a presentare:

- Studi e ricerche relativi a modelli, forme, processi di generative learning e di generative education, comprensivi anche (ma non esclusivamente) delle componenti del *visible learning*, della *didattica enattiva*, della *flipped classroom*, del processo di *slipping change*, *sharing education*, *spillinog literacy*.
- Studi e ricerche sulle trasformazioni dei luoghi di apprendimento e di lavoro come direzione di senso e direzione generativa delle persone.
- Studi e ricerche relativi al curricolo generativo: *processi e competenze per nuovi profili e curricoli del XXI secolo che rifuggano l'eccesso di disciplinarismo e formalismo*.
- Studi e ricerche relativi a modelli, principi e strategie della ricerca educativa per la scuola del XXI secolo.
- Studi e ricerche relativi all'evoluzione, all'attualizzazione e alle prospettive future degli stimoli offerti dal Rapporto Delors, in particolare relativi all'attualizzazione dei quattro pilastri dell'*imparare a conoscere*, *imparare a fare*, *imparare ad essere*, *imparare a vivere insieme*.
- Studi e ricerche relative ai vari aspetti dell'educazione formale non-formale e informale.
- Studi e ricerche relativi alla diversità degli studenti e all'equità.
- Studi e ricerche sui vari modelli e processi di *leadership* e di *governance* finalizzati all'innovazione in ambito educativo-formativo, al potenziamento dell'efficacia ed efficienza.
- Studi sui vari modelli e processi di *teaching* e di *training*, di formazione pre-service, in-service.
- Studi e ricerche relative ai vari aspetti dell'*evaluation* e della qualità, sia a livello locale che di sistema (es. *student assessment*, *teacher appraisal*, *principal appraisal*, *school evaluation*, *system evaluation*, etc.).
- Studi e ricerche sui problemi socio-culturali degli ambienti di vita.

Le risposte a tale ampiezza di stimoli non hanno deluso, confluendo in una grande ricchezza e varietà di proposte, di cui gli articoli pubblicati rappresentano la componente più qualificante.

All'interno delle varie sezioni i con tributi sono presentati in ordine alfabetico.

In apertura il saggio introduttivo di Maria **Tomarchio** riflette sulle scelte pedagogiche, che si confrontano con i principi della legalità e dell'equità sociale. A seguire, nella **sezione Studi**, le riflessioni di Mario **Caligiuri** sull'innovazione riluttante, Anna Maria **Colaci**, che dibatte le questioni della libertà e dell'agentività in relazione alle capacitazioni, Roberto **Melchiori**, il cui contributo rapporta capacitazioni a talento e competenza, Piergiorgio **Reggio**, che cerca gli equilibri educativi tra regole e libertà, infine, Demetrio **Ria**, impegnato nell'esame del rapporto tra pensiero computazionale e pensiero sistemico.

La **prima sezione** discute le prospettive, le sfide e le direzioni di ricerca attuali, del concetto di *Learning*, nei suoi vari risvolti, che implicano sia la formazione formale che informale, che sottolineano la centralità dei processi di personalizzazione dell'apprendimento, e che vedono la formazione dello spirito critico come soglia eminente del multialfabeta. In tale sezione vengono inseriti i contributi relativi alla ricerca educativa che dialoga con i modelli di apprendimento generativo.

Aprire la sezione il contributo di Elena **Consalvi**, dedicato a esplorare il legame tra narrazione, formazione e gli attuali setting interattivi. A seguire, Francesco **Fischetti** e Gianpiero **Greco** presentano un progetto di ricerca con focus sul benessere psicofisico e prevenzione dello stress lavorativo nella Polizia di Stato. Roberto **Franco** affronta ai fini didattici le metafore geo-cartografiche di Dante Alighieri, mentre Maria **Lucenti** sposta l'immaginario alla ricerca sull'alterità nei manuali di Italia e Tunisia. Valerio Massimo **Marcone** esamina i nuovi paradigmi dell'apprendimento lavorativo relativi al "Learning by doing". Diana **Olivieri** include nella nuova scuola, specificandolo sul piano neuro-scientifico, anche il talento o intelligenza di strada. Elisa **Tona** affronta il ruolo dell'educazione nella teoria del Capability Approach. Il gruppo Manuela **Valentini**, Nicoletta **Piersantolini** e Ario **Federici** ci parlano di attività motoria come di una didattica trasversale capace di coordinarsi con gli altri saperi in prospettiva interdisciplinare. Chiude la panoramica il contributo di Yvonne **Vezzoli**, dedicato ai problemi di definizione della Visual Literacy e di ampliamento degli spazi che la contraddistinguono.

La **seconda sezione**, dedicata alle componenti di *Governance*, propone contributi che intendono la leadership come unione produttiva di *competenze* e *capacitazioni*, finalizzata all'innovazione e al conseguimento di risultati. Una sezione che interpreta ampiamente i sistemi di significato di leadership, competenze professionali e capacitazione della scuola.

Per Guglielmo **Borgia** la leadership va rapportata ai principi della convivenza democratica e ci presenta gli esiti di una ricerca che vede coinvolti studenti, insegnanti e genitori. Silvia **Conti**, invece, rapporta la leadership alle componenti del successo formativo. Francesca **De Vitis** offre analoghe riflessioni nel contesto della pedagogia penitenziaria, mentre Arianna **Giuliani** le affronta nel contesto universitario, soffermandosi sul principio di leadership diffusa degli studenti. Giorgia **Ruzzante** "legge" la scuola emergente dal ventennio del Rapporto Delors come comunità inclusiva e Carmen **Tanzella** come scuola per la cittadinanza. Infine, Mirela **Tingire** confronta i modelli di benessere e le relative life skills in Italia e Romania.

La **terza sezione**, riservata al *Teaching*, vede la presentazione di studi per la realizzazione di un insegnamento caratterizzato da attenzione verso gli ambienti di apprendimento, verso la diversità degli studenti e l'equità; orientati al curricolo aderente alla realtà, alla valutazione come progresso, alle attività e alle esperienze significative, al riconoscimento della formazione e della professionalizzazione del docente. Una sezione, questa, i cui contributi orientano la professionalità magistrale nel XXI secolo e vanno alla ricerca di nuove prospettive.

Cristiana **Cardinali** e Rodolfo **Craia** presentano gli esiti in una struttura penitenziaria dei fattori di rischio connessi alla dispersione e al DSA. Giusi **Castellana** espone gli esiti di un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado, e Chiara **D'Alessio** offre alcuni spunti teorici per una teleologia pedagogica generativa. Katia **Del Vento** esamina la direzione generativa di senso del docente olistico *en motive*, mentre Maria Concetta **Rossiello** esamina le componenti formative di Verso una società dell'inter-scambio generazionale. Raffaella C. **Strongoli** offre progetti e prospettive legati agli orti didattici e, più in generale, agli spazi di innovazione scolastica all'aperto. Chiude la sezione il contributo di Gabriella **Vitale** sui processi generativi nel recupero del drop out scolastico

La **quarta sezione**, riservata all'*Evaluation*, cioè le diverse attività che si sviluppano sia a livello locale che di sistema come funzioni espansive della qualità dei risultati di apprendimento, esprime le sue aree integrate di applicazione sia per lo studente (*student assessment*), sia per i docenti (*teacher appraisal*), per i dirigenti (*principal appraisal*), per le comunità formative (*school evaluation*) e per il sistema nel suo complesso (*system evaluation*). Una sezione dove la valutazione è concepita come una prospettiva integrata per generare innovazione.

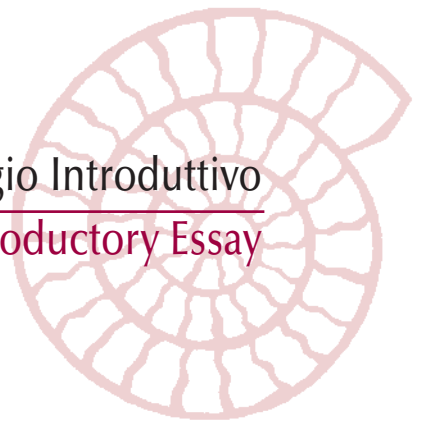
Si apre con l'indagine di Lejda **Abazi** relativa alla soddisfazione nella relazione medico-paziente, prosegue con il contributo di Maria Chiara **Castaldi** sull'Oratorio, inteso come possibile ponte tra educazione formale e informale, e con l'analisi, in contesti generativi e organizzativi, di Margherita **Di Bari**, relativa al tirocinio curriculare per la formazione di esperti di processi di sviluppo. Antonio **Di Maglie** si occupa di sport per la salute ed il benessere psicofisico in età scolare. Saverio **Fontani** della Sindrome di Williams, Rosa **Sgambelluri** del ruolo educativo ed umanizzante delle attività motorie in presenza di calamità naturali. Marianna **Traversetti** esamina i fattori ambientali del contesto scolastico che ostacolano l'acquisizione del metodo di studio da parte degli allievi con DSA, mentre Emanuela Zappella offre gli orientamenti per integrare o includere le persone con disabilità all'interno delle organizzazioni.

L'obiettivo di questo numero, promosso dalla Siref Summer School, è quello di restituire, ancora una volta, il senso più vivo e profondo di intrecci di prospettive pedagogiche della contemporaneità, attraverso i quali si possa leggere la parabola di quella ricerca educativa che va progressivamente a ridefinire gli spazi della vita socio-educativa delle persone, nella certezza che i molteplici aspetti di novità che emergono da questi saggi possano rappresentare davvero un punto di riferimento.

Riferimenti bibliografici

- Delors, J. (1996). *Education. The treasure within. Report of the International Commission on Education for the XXI Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Saggio Introduttivo
Introductory Essay



Scelte pedagogiche, legalità ed equità sociale

Educational choices, rule of law, and social equity

Maria Tomarchio
Università degli Studi di Catania
mtomar@unict.it

ABSTRACT

What are the main obstacles/challenges facing the civil society today? What characterizes an education for an active democratic citizenship, which is now defined by multiple differences? Educational sciences play a pivotal role in identifying guidelines and in making critical proposals to analyze potential patterns of democratic cooperation as well as to encourage the development of critical thinking. In effect, a poor education may lead to establish a mindset characterized by individualism, cult of personality, familism, abuse of power, and criticism or indifference towards politics and social problems. Hence, what are the main quality school indicators that can be promote active participation in social life? How schools can create and nurture a learning environment that empower individuals to broaden their horizons and to critically approach the reality?

Quali ostacoli si frappongono oggi alla tenuta e alla crescita della società civile? Cosa caratterizza una cultura della cittadinanza attiva democratica ormai multipla, attraversata da molteplici differenze, e dunque ancor più, per necessità, socialmente equa e giusta?

Grande è la responsabilità che grava sulle scienze pedagogiche impegnate ad individuare direttrici di riferimento per l'analisi critica di possibili modelli di convivenza democratica, ma anche a contrastare il propagarsi di una cultura carica di atteggiamenti di rinuncia a mobilitare le proprie istanze etiche. Un mondo della formazione inerte può, infatti, divenire funzionale al diffondersi di mentalità gregaria, di culto della personalità, di familismo, di prevaricazione o, più semplicemente, di qualunquismo.

Quali indicatori di qualità di riferimento per una partecipazione alla vita sociale volta ad includere senza omologare possono essere assunti, a partire dal sistema scolastico, l'accessibilità e la praticabilità di contesti e processi formativi che pongano ciascuno nelle condizioni di essere artefice di contrattazione con il mondo che lo circonda; non soltanto silenzioso interprete, ma agente insostituibile nel proprio spazio di significati.

KEYWORDS

Rule of Law, Inclusion, Affordability, Feasibility.
Legalità, Inclusione, Accessibilità, Praticabilità.

1. Premessa

È evidente quanto possa essere opportuno mantenere adeguato distacco emotivo dall'oggetto di riflessione quando in una trattazione si intenda procedere affidandosi ad un certo rigore argomentativo. In ordine al tema che sono chiamata a trattare, *Scelte pedagogiche, legalità ed equità sociale*, bisogna tuttavia imporselo quel corretto atteggiamento di auspicabile distacco, perché veramente grande può diventare il disappunto, e la contrarietà, a fronte delle non poche contraddizioni che quotidianamente ci vengono restituite dal contesto della realtà sociale, culturale e politica nella quale viviamo immersi.

In veste di cittadini e cittadine condividiamo già, più o meno consapevoli, i rischi connessi al dilagare di un vizio di pensiero dalle pericolose ricadute secondo cui a guidare verso il cambiamento possa sedere un 'pilota automatico': comandato a distanza, dotato di scheda programmata di sistema, la cui guida appare sicura proprio perché concepita per mantenere funzionalmente separati dall'orizzonte valoriale delle scelte, obiettivi cosiddetti 'strategici' e conseguenti decisioni; una sorta di strumentazione tecnologicamente avanzata, un ingranaggio che accompagna un inquietante processo di deresponsabilizzazione collettiva.

Come Pedagogisti è un diritto/dovere entrare in argomento con armi di pensiero affinate. Avvertiamo la responsabilità del ruolo, sappiamo di essere chiamati a riflettere senza operare ritagli nella realtà che ci circonda; certamente nella consapevolezza che quando si tratta di legalità, di equità sociale, non ci troviamo di fronte ad un problema, uno soltanto, ma ad un complessivo sistema di vita e di consuetudini che va posto sotto i riflettori delle scienze pedagogiche per essere sottoposto al vaglio di una approfondita riconsiderazione.

Alla teoria pedagogica va il primo impegnativo compito: misurarsi con il problema muovendo da una autonomia di pensiero che consenta di elaborare quadri di lettura circostanziati e attenti, nella prospettiva di quella costitutiva e irriducibile polarità teoria-prassi che è tratto distintivo e qualificante del carattere scientifico del sapere pedagogico. (Cfr. Baldacci, Colicchi, 2016). Una autonomia che non assume le vesti della neutralità, come opportunamente precisa Baldacci, perché "aderenza alla realtà non vuol dire propensione ad adattarsi allo stato di cose vigenti, bieco realismo. Al contrario significa valutazione delle tendenze oggettive che caratterizzano la situazione per individuare le condizioni su cui agire per superare la problematicità inerente la situazione" (Baldacci, 2015, p. 13).

2. Scelte pedagogiche e modelli di convivenza

Dobbiamo dunque entrare in argomento 'attrezzati', liberarci, laddove presente, dal senso di impotenza che proviamo a contatto con i tanti contesti di degrado, di emarginazione e violenza, di violazione dei diritti delle persone, di corruzione e illegalità, con i quali ci troviamo a fare i conti nella quotidianità; guardare con occhi diversi a quel territorio che ci separa dalla politica percepita come regione totalmente estranea ad ogni interesse scientifico pedagogico. Poiché se può accadere, in una logica deviata, che la ricerca educativa venga giudicata orpello accessorio, peggio ancora strumento esecutorio, là dove scelte politiche e istituzionali determinanti per il futuro vengono assunte, dove i destini dei processi democratici vengono orientati, non potrà, né dovrà mai accadere che nell'approccio al tema della qualità umana dei sistemi di vita, della cura e del benessere dei cittadini, dei diritti umani e dell'istruzione, le scienze pedagogiche perdano il contatto con la complessa realtà delle prassi formative.

Il punto di vista di principio è, così, già in premessa: fare spazio all'idea che le scelte di carattere educativo possano avere, sia in termini di caratteristiche della

relazione che di assetto sociale, un portato autonomo che è anche qualità politica, poiché «Il nostro compito è “inventare”, non soltanto e banalmente “applicare”» (Elia, 2012, p. 12). Laddove la riflessione assume quale oggetto la qualità della partecipazione ai processi decisionali, le responsabilità rispetto alle regole condivise, i diritti delle persone e i rischi di una visione del potere legata ad interessi personali/familiari, disuguaglianze e disparità sociali, allora possiamo affermare di essere già di fronte ad assunti di interesse pedagogico che esprimono un implicito di carattere socio-politico.

Ma ‘politica’ è una parola che in passato ha sollevato cautele, se non proprio diffidenze, tra i pedagogisti. Avremmo dovuto occuparcene di più, dedicare maggiore attenzione alla formazione politica, in particolare delle giovani generazioni. Impegno che comporta un passaggio obbligato di riflessione critica sul modello di convivenza democratica e, con esso, sui possibili strumenti di pensiero atti, tanto a decrittare le cifre politiche dei modelli pedagogici che orientano le prassi, quanto a misurarsi, per analogie e differenze (mai assimilazione), con l’universo-mondo di ciò che oggi giudichiamo sfera della politica. Un’ apprezzabile rinnovato interesse di studio si orienta oggi verso il complesso e delicato rapporto tra pedagogia e politica, è evidente come i termini della riflessione vadano sempre riconsiderati, oggi più che mai legati, a mio giudizio, anche alle sorti stesse delle scienze pedagogiche in Italia. Non rientra, comunque, tra gli scopi del presente contributo approfondire i termini del binomio pedagogia-politica, chiamato in causa, in questa sede, per avere sempre presente il problema di garanzia di qualità di vita delle istituzioni democratiche generato dal dilagare, sotto varia forma, di corruzione, illegalità, malcostume nel perseguire vantaggi, individuali o di gruppo, ad evidente discapito di altri.

Particolarmente problematico è il panorama socio-culturale e istituzionale in cui andiamo a collocare oggi le nostre scelte di ordine pedagogico, anche guardando al più allargato contesto europeo in cui troppo spesso disatteso è il rispetto dei diritti fondamentali delle persone (compresi quelli di rappresentanza), in cui è latente il rischio di mistificazione, ma anche di contraffazione – come ho già avuto modo di affermare – di quanto, con logica pedagogica, chiamiamo formativo e/o educativo (Cfr. Tomarchio, 2016, pp. 25-36). Eppure anche la Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea, spesso richiamata, sancisce e ci ricorda, che i popoli d’Europa, creando tra loro un’unione sempre più stretta, in osservanza ai principi della democrazia e dello Stato di diritto, hanno deciso di condividere un futuro di pace fondato su valori comuni, indivisibili, universali e che «Il godimento di questi diritti – aspetto di rilievo – fa sorgere responsabilità e doveri nei confronti degli altri come pure della comunità umana e delle generazioni future»¹.

Come può allora continuare ad accadere che così tanti cittadini attendano ancora il riconoscimento dei diritti personali, civili, politici, sociali, tra questi per prima la dignità, inviolabile, così come anche la libertà, l’uguaglianza, la giustizia?

A responsabilità di considerevole portata sono chiamate le comunità scientifiche che riferiscono i propri interessi di ricerca all’ambito della cultura delle relazioni, alle forme sociali e agli ambienti di vita, alla razionalità comunicativa, alla cura educativa in tutti i suoi aspetti. Contesti nei quali, peraltro, non è margi-

1 La Carta è stata proclamata ufficialmente a Nizza nel dicembre 2000 dal Parlamento europeo, dal Consiglio e dalla Commissione. Nel dicembre 2009, con l’entrata in vigore del trattato di Lisbona, è stato conferito alla Carta lo stesso effetto giuridico vincolante dei trattati. A tal fine, la Carta è stata modificata e proclamata una seconda volta nel dicembre 2007.

nale l'importanza che assume oggi, in una più allargata considerazione, il dialogo interculturale inteso nella sua più ampia accezione come compito di ogni cittadino che voglia convivere in modo pacifico e costruttivo con gli altri; la cittadinanza democratica è, infatti, un modo di pensare il rapporto tra le culture sotto il segno dell'inclusione, della giustizia, dell'uguaglianza di opportunità sotto l'unica insegna dell'umanità (Cfr. Santerini, 2017; 2012).

La nozione di cultura oggi andrebbe posta in relazione con quella di classe sociale, sostiene opportunamente Massimiliano Tarozzi, trattandosi di un concetto che può facilmente prestarsi ad ambiguità e dunque inadeguato a comprendere ed affrontare le implicazioni legate alle nuove convivenze fra gruppi che attraversano gli spazi sociali delle società contemporanee; il reciproco è, evidentemente, che neanche la nozione di classe può, da sola, essere sufficiente a spiegare i meccanismi di sfruttamento e discriminazione nelle moderne democrazie. (Cfr. Tarozzi, 2017).

Quali ostacoli si frappongono allora, oggi, alla tenuta e alla crescita della società civile? Cosa caratterizza in senso stretto una cultura della cittadinanza attiva democratica ormai multipla, attraversata da molteplici differenze, e dunque ancor più, per necessità, socialmente equa e giusta? Poste così sullo sfondo le problematiche connesse al rapporto politica/pedagogia, richiamate alcune peculiarità proprie delle società multiculturali, preso atto della complessità d'insieme dell'intera problematica, proviamo a isolare alcune direttrici di riferimento utili in direzione della messa a punto di possibili modelli di convivenza democratica pedagogicamente assunta.

3. Il passato in giudicato delle nostre coscienze

Troppo passato in giudicato connota il paesaggio del nostro Paese, comprese le nostre coscienze. Oggi non saremmo qui a parlarne se non vi fosse un serio problema di sistema di vita, pubblica e privata, che non possiamo più giudicare riduttivamente in termini di opportunismo di pochi o di furbetti di passaggio.

Sofferamoci ad osservare il triste propagarsi di atteggiamenti, e di silenzi giustificatori nei confronti di tanto malcostume, di tolleranza verso quella *zona grigia* di comportamenti nella quale nessuno sembra avere diretta, personale responsabilità; molti lavori perfettamente legali sono infarciti, ad esempio, di comportamenti altrettanto palesemente illegali che definiamo con un eufemismo 'funzionali'. Un vero e proprio abito mentale è ormai diventato quello che accetta e giustifica, anche in modo esplicito, il criterio di una non ben identificata 'funzionalità'. Una moda che non conosce steccati sociali, trasversale a tanti ambienti, una maschera socialmente accettata e molto diffusa che fa più morti di quanti non si creda e che, per di più, alimenta e nutre, ogni giorno, la sub-cultura mafiosa del nostro paese.

Non è difficile comprendere in che senso intendiamo parlare di comportamenti funzionali ad alimentare e mantenere il nostro paese nella palude della sub cultura mafiosa.

Pur non essendo sovrapponibili, precisa Nando Dalla Chiesa, uno stretto rapporto corre tra comportamenti complici e comportamenti funzionali: «La forza della mafia sta nelle culture e nei comportamenti complici e funzionali. Sta complessivamente in quella zona che viene sempre più spesso chiamata la «zona grigia». Espressione che nei *I sommersi e i salvati* di Primo Levi designa quella zona «dai contorni mal definiti, che insieme separa e congiunge i due campi dei padroni e dei servi». Una zona «incredibilmente complicata» che «alberga in sé quanto basta per confondere il nostro bisogno di giudicare». La figura caratteri-

stica di questa zona è in Levi il prigioniero-funzionario, che cerca e coltiva i piccoli (e malvagi) privilegi che nascono dalla sua condizione. [...] Vale perciò la pena esplorare più in profondità questa zona. Scomporla in base alle tipologie umane, sociali, che la abitano, così da poterne avere una capacità di lettura adeguata al ruolo cruciale che essa gioca.” (Dalla Chiesa, 2014, pp. 40-42).

Una rappresentazione che classifica i comportamenti funzionali alle organizzazioni mafiose in relazione al loro grado di perseguibilità, richiamata dallo stesso Dalla Chiesa, è la cosiddetta ‘teoria dei gironi’; essa raffigura in quattro cerchi concentrici, la tipologia di comportamenti funzionali ai reati e ai crimini che sono posizionati al centro, in una disposizione a bersaglio. Mentre i primi due gironi, prossimi al centro, racchiudono i comportamenti criminosi e direttamente e intenzionalmente funzionali alla commissione di reati, nel terzo e nel quarto si trovano, rispettivamente, ora comportamenti direttamente funzionali ma inintenzionali, ora comportamenti indirettamente funzionali.

In riferimento alle considerazioni fin qui condotte e agli ostacoli che si frappongono alla tenuta e alla crescita della società civile, si rifletta sul più esterno dei gironi, quello in cui si muovono comportamenti e culture che fanno da sfondo, retroterra e concime alla intrigata e magmatica corresponsabilità. È questo il regno in cui albergano i meccanismi che fanno saltare i discrimini regolatori di una società, quelli che fissano i confini tra il giusto e l’ingiusto, tra il lecito e l’illecito. Qui ritroviamo le utilità e i servizi prodotti dall’informazione e dall’educazione. Sottratti, di massima, al controllo penale, qui si opera per la stabilità e la riproduzione dei valori del sistema. “Qui si mescolano – afferma Dalla Chiesa – il complice, che sa e conosce perfettamente il peso delle culture e del senso comune sulle possibilità di successo delle organizzazioni mafiose; il codardo, che non ha il coraggio civile di opporsi alle correnti di pensiero che hanno il vento in poppa e sono più gradite ai poteri dominanti; e il cretino, che nulla capisce di quel che gli accade intorno e che è in grado di scambiare per anticonformismo il più vieto e fetido dei conformismi. Potremmo dire che qui si esprime quel che viene chiamato «il ventre molle» della nazione”. (Dalla Chiesa, 2014, p. 47)². Va precisato che il termine ‘cretino’ viene usato da Dalla Chiesa in senso relativo, vale a dire che non rimanda necessariamente ad un basso livello intellettuale o professionale della persona cui si riferisce, quanto invece alla sua inettitudine alla vita pubblica in un contesto determinato e, nello specifico, a quello dominato o aggredito da una presenza mafiosa. “Una volta ottenuto che il cretino ricopra l’incarico giusto, la mafia non dovrà fare nulla, se non fargli arrivare ogni tanto qualche suggestione da lontano. [...] Avrà da lui sempre quel che le serve senza commettere reati.” (Dalla Chiesa, 2014, p. 34).

- 2 L’appellativo di ‘cretini’ rivolto dall’Autore alla moltitudine degli inetti alla vita pubblica, relativamente al contesto in cui operano (nello specifico dove le organizzazioni mafiose elaborano le proprie strategie di aggressione alla vita democratica e civile), è legato ad un aneddoto riportato da Giovanni Falcone a Marcelle Padovani in G. Falcone, *Cose di cosa nostra*, Milano, Rizzoli, 1991, p. 50: “Uno dei miei colleghi romani, nel 1980 va a trovare Frank Coppola, appena arrestato, e lo provoca: «Signor Coppola, che cosa è la mafia?» Il vecchio, che non è nato ieri, ci pensa su e poi ribatte: «Signor giudice, tre magistrati vorrebbero oggi diventare procuratore della Repubblica. Uno è intelligentissimo, il secondo gode dell’appoggio dei partiti di governo, il terzo è un cretino, ma proprio lui otterrà il posto. Questa è la mafia». La chiave di tutto, a giudizio di Nando Dalla Chiesa, sta proprio in questo bisogno e in questa disponibilità di cretini, pertanto suggerisce in quale chiave interrogarci in ordine a quale rapporto esiste tra la mafia e l’ampiezza della (multiforme) comunità, così definita, dei cretini.

Non è difficile cogliere il livello di responsabilità che grava sulle scienze pedagogiche e sui pedagogisti (esperti sul terreno dell'analisi della produzione/riproduzione di competenze e valori sociali) per uscire dal silenzio di tanta corrispondente quiete mortale che alberga nella zona grigia; una quiete che addormenta le coscienze e che, sotto diversa forma, è comunque figlia di una cultura che esprime una certa rinuncia a mobilitare le proprie istanze etiche.

Si consideri su quanti fronti, a quanti livelli, un mondo della formazione, anche soltanto distratto se non proprio inerte, può divenire funzionale al diffondersi di mentalità gregaria, di culto della personalità, di familismo, di prevaricazione o, più semplicemente, di qualunquismo; quali porte di accesso al vasto campo dei comportamenti più o meno direttamente funzionali a contesti di corruzione, di ricatto, di crimine si aprono quando, con inqualificabile *buonismo* di maniera, tolleriamo e giustifichiamo, ad esempio, incompetenza nei ruoli e inadeguatezza rispetto ai compiti per un ordine di necessità presunte superiori legate al sistema, o in ragione di disfunzioni legate a congiunture particolari. Merito e successo finiscono troppo di frequente, lungo questa via, per invertire tra loro le parti: è il successo a decidere del merito, non viceversa, con evidente abuso e, altrettanto grave, spreco di talenti. Così si attacca al cuore ogni giorno la società civile, si minano alla base le possibilità di sviluppo, così si vanno, gradualmente nel tempo, a legittimare, normalizzare, oltre la soglia di tollerabilità della democrazia italiana, comportamenti di fatto compiacenti alla sub-cultura dell'anti-Stato.

Si affaccia alla mente la triste considerazione che il mondo della cultura accademica possa non essere totalmente estraneo a ricostruzioni di siffatta natura. Ma ogni concessione a comportamenti che possiamo collocare in quella zona grigia funzionale, sfida, anzi costituisce una vera e propria minaccia per la qualità della ricerca scientifica, perché ne mina alla base i presupposti ed è contraria ad ogni sano, pedagogicamente fondato, principio di crescita. Nel migliore dei casi (ma abbiamo capito che siamo comunque complici), come scrive Capuana alla fine del suo *Lu Paraninfo*, si rischia di *passari pi pupi* (diventare marionette), per assumere le parti di un pensiero accessorio che non riesce a vedere oltre l'esistente e il già dato, per navigare il mare chiuso di sempre nuove convergenze, supportate che siano, nei diversi contesti, da mutamenti di scenari sociali, tecnologici, etico-culturali.

Dove gli individui si nutrono di visioni parziali totalizzanti alimentate da un pensiero lineare e si attesta la forma del giudizio assoluto che non sa se non riprodurre se stesso, la libertà si misura con metro unicamente individuale e privato; lì si coltivano soggetti incapaci di elaborare dimensioni e progetti di vita condivisi, di trasformazione e mutamento di sé e della realtà circostante, soggetti inabili alla partecipazione alla vita democratica.

4. Pedagogia e rinascita civile del Paese

Nell'azione di rinascita civile del nostro Paese la Pedagogia è chiamata a giocare un importante ruolo. L'attende, in tale direzione, un'opera di promozione e di tutela della qualità della cultura della formazione, di prevenzione volta ad introdurre dispositivi di riconversione di ogni comportamento individuale o di gruppo contrario alla vita civile, volta a disattivare il generarsi e riprodursi di una massa che, più o meno consapevole, finisce per normalizzare comportamenti che si spingono, progressivamente, ogni volta un passo più avanti verso l'illegalità.

Improvvisabile appare la messa a fuoco intorno ad alcune questioni-base per orientare, in sede pedagogica, il confronto sul rapporto tra modelli di vita sociale e processi formativi. All'agire teorico-pedagogico va affidata, su tale tema,

una presa d'atto di principio strutturale ed un'approfondita disamina critica; compito cui ciascun cultore delle scienze pedagogiche dovrebbe, in qualche misura, sempre sentirsi chiamato, a prescindere da specifici interessi di ricerca, assecondato che 'legalità', così come anche 'equità' e partecipazione, non possono essere considerati concetti neutri in sé, astratti e isolati, piuttosto variabili dipendenti ad ampio raggio connessi all'intero, articolato terreno di studi pedagogici.³ Serve un pensiero attrezzato in termini di forza di rappresentazione utopica, avvezzo a forme costruttive di esercizio critico, che riesca a porre in rapporto di relazione significativa linee di progettualità educativa e figure di cambiamento, un pensiero ancora capace di concepire scenari sociopolitici in cui resta diritto inalienabile la formazione di ciascuno e di tutti al governo consapevole delle scelte sul proprio futuro.

Proprio con l'intento di tenere vivo il confronto su questioni-base che sottendono al dibattito sui modelli di convivenza democratica in sede pedagogica, soffermo l'attenzione sul rapporto tra obiettivi di equità sociale e processi e prassi di inclusione; l'auspicio è che, per un adeguato sviluppo e un necessario approfondimento, tali notazioni possano in futuro andare ad incrociare anche terreni di trattazione che attengono al ruolo e all'identità stessa della pedagogia nel mondo contemporaneo.

Entro l'orizzonte della qualità della partecipazione alla vita sociale, la pedagogia si dà quali indicatori di riferimento l'accessibilità agli spazi e al tempo della vita di relazione, e la praticabilità, entro tali spazi, di quella cura di sé e degli altri che sola assicura sviluppo armonico nel rispetto di ciascun individuo. Vano sarebbe coltivare l'ambizione di poter ricostruire un definitivo e strutturato quadro d'insieme che espliciti e decodifichi in ogni particolare aspetto il vasto e variegato panorama delle prassi in atto, che deduca e/o verifichi, muovendo da prescritti assunti i termini di coerenza di possibili sistemi formativi, di pratiche didattiche, di obiettivi e finalità di ricerca sul campo. La pista da seguire non può essere, suggerisce opportunamente Rita Fadda, quella di una pedagogia riproduttiva, adattiva rispetto alla società, alla cultura, alla morale corrente, piuttosto quella di una pedagogia critica che si assume il compito di interrogarsi sulla realtà e di contribuire a ridefinirla, a cambiarla attraverso un pensiero generativo, utopico, demistificante. "La critica è pratica, non compimento e risoluzione. Ecco perché la critica, come apertura originaria alla domanda non si esaurisce in nessuna risposta, non riposa in essa, né si acquieta, ma crea lo spazio della crisi. [...] L'ineluttabilità della scelta è l'essenza della crisi che comporta lacerazione, dubbio, rischio" (Fadda, 2016, p. 28).

Assumendo quale orizzonte di riferimento la promettente sfida contenuta in tale approccio critico, dal punto di vista delle finalità e delle intenzionalità, ma anche delle prassi che operano sullo sfondo del mare aperto di ciò che comunemente chiamiamo convivenza civile, ritengo che in prima battuta la nozione di inclusione possa offrirsi al vaglio dei sopracitati due indicatori-chiave, *accessibilità* e *praticabilità*. Su di essi proviamo ad offrire in questa sede degli spunti di avvio al confronto assumendo quale contesto-situazione di riferimento quello scolastico.

3 Ne è convinto anche Sergio Tramma che in *Legalità, illegalità. Il confine pedagogico*, Laterza, 2012, p. 4 afferma: "Riflettere pedagogicamente sulla legalità/illegalità (i due termini non andrebbero mai disgiunti) obbliga ad attraversare molte incerte frontiere, a frequentare molti territori accidentati, ad attivare un andirivieni tra problemi di diverso tipo e spessore, obbliga alla necessità di sporcarsi le mani concettualmente, e alcune volte anche praticamente, più e più volte."

Nel linguaggio comune si rimanda ormai al termine 'inclusione' con estrema immediatezza; al di là degli slogan, delle facili generalizzazioni, del mistificante buonismo, dei copia-incolla e di certo moralismo di maniera, tuttavia bisogna ammettere che l'insegna cui ci riferiamo, pur animati dalle migliori intenzioni, diviene troppo spesso vaga e poco impegnativa, ancorché ampio spazio trovino aspetti tecnico-applicativi, didatticismo, *digital divide*. Proviamo, dunque, per guadagnare in termini di chiarezza e coerenza, a chiamare in causa la nozione di inclusione al vaglio di quelli che abbiamo definito indicatori-chiave o di giudizio (se si vuole), vale a dire *accessibilità e praticabilità*. Tra i due termini, corre, non vi è dubbio, uno stretto legame, quasi un rapporto di circolarità, sicché l'uno sembra naturalmente rinviare all'altro, sebbene entrambi restituiscano isolatamente, è bene porlo in evidenza, anche aspetti di merito che può essere importante mantenere distinti. Solo per assetto di trattazione, in ogni caso, nel corso delle presenti brevi considerazioni, muoviamo inizialmente da osservazioni dedicate all'ambito di quanto riconduciamo ad *accessibilità*, poiché assumiamo, quale dato di partenza, che non si può porre alcuno nelle condizioni di essere agente attivo in situazione (campo della *praticabilità*), se non gli si è preliminarmente riconosciuto il diritto all'accesso, all'essere presente, riconosciuto tale.

Pensare a forme di progettazione educativo-didattica in sede scolastica orientate all'inclusione implica dunque, nella sua dimensione essenziale e in primo luogo, porsi nell'ottica di garantire a tutti la possibilità di crescere avendo pieno accesso al proprio tempo di vita sociale. Un tempo inteso, in un unico movimento, quale sviluppo di sapere e consapevolezza di sé anche in rapporto all'universo circostante, poiché mai si apprendono elementi isolati, piuttosto movimenti, dati d'esercizio dettati da quella soggettività di rapporto che sola dà corpo e forma al sapere (Tomarchio, 2017, pp. 142-146).

Troppo a lungo la ricerca pedagogica ha eluso la domanda cruciale su quale relazione vi sia tra tempo e identità (Fadda, 2016, p. 114), va percorsa da subito una più approfondita osservazione e valutazione dei processi di mutazione dei contesti e dei modelli educativi in rapporto al binomio tempo-esperienza educativa, a prescindere da ogni particolare attesa sul futuro, così come anche da pregiudiziali valutazioni del passato, puntando tutto sul qui e l'ora dell'assunzione di consapevolezza. Il nuovo che avanza del nostro futuro, dietro la maschera di un surplus di "possibili" e le mistificazioni di una falsa e perimetrata comunicazione, potrebbe celare, come ho avuto modo di affermare in *Educazione permanente tra continuità e discontinuità* (Tomarchio, 2016), il volto di un pianeta pericolosamente disabitato perché divenuto, nel senso fin qui ricordato, di fatto inaccessibile ai più, e in cui la libertà di scelta si riduce a limitate, prescritte alternative.

Mantenendo le nostre considerazioni su un terreno più propriamente scolastico, obiettivo strategico rimanga, dunque, colmare divari di opportunità perché ciascuno possa esercitare in pieno il diritto ad abitare lo spazio relazionale, ad essere parte dei luoghi dell'incontro avendo in possesso tutti gli strumenti per accedere a informazione e comunicazione (nei molteplici linguaggi). Gli spazi siano ideati e concepiti per essere vissuti come spazi atti alla relazione; se necessario si riconfiguri la mappa d'insieme dell'intero *territorio* scolastico, sia esso rappresentato come spazio mentale, virtuale, fisico, emotivo. Scuola di spazi aperti deve essere, che è scelta qualitativa che va oltre ciò che comunemente si intende per 'scuola all'aperto' e che, in quanto tale, è luogo multidimensionale dove le scelte si affidano a criteri atti a poter elaborare, senza soluzione di continuità, azioni idonee a rispondere, se è il caso anche a prevenire, ogni possibile nuova forma di emarginazione e di esclusione. La stessa espressione 'campo di sapere' suggerisce l'idea della apertura e della praticabilità assieme, di un ordine di conoscenze non tanto di tipo dichiarativo-regolativo, quanto invece operati-

vo-progettuale: non per deduzioni all'interno di rigidi quadri disciplinari sorgo-
no saperi, ma per induzione da progressive operazioni.

Dopo tanto impegno di ricerca pedagogica sul campo, va definitivamente scardinato il luogo comune secondo cui ogni problema di accessibilità possa essere stato già risolto laddove sia stato abbattuto il muro fisico delle barriere architettoniche; concentrare l'attività di progettazione nel concepire ed organizzare gli spazi scolastici secondo logiche che riconoscano ai fini dell'apprendimento le necessità di ordine educativo-didattico legate all'espressione fisico-motoria, mentale, culturale, emotiva di ogni persona ricomposte nell'unicum della propria specificità. Una cultura ossessionata dagli stereotipi della forma fisica, volgarmente appiattita su un uso meramente meccanico delle moderne tecnologie, è scenario di discriminazione a tanti livelli, ben al di là dei problemi legati ad impedimenti di ordine fisico-materiale⁴. Pensare di avere posto le condizioni di accessibilità agli spazi di vita e di partecipazione sociale avendo preso in considerazione lo spazio unicamente nelle sue coordinate fisiche appare la perfetta metafora di una visione dell'inclusione e dell'apprendimento superficiale e incolta.

Rivendicare per tutti il diritto ad esserci abbattendo la 'riserva mentale' entro la quale si vive segnatamente collocati, quando non si ha pieno accesso agli spazi sociali, implica un preciso piano progettuale con obiettivi che guardano anche alla crescita culturale del territorio su cui insiste l'istituto scolastico; una prospettiva che assume significato soltanto se attori protagonisti restano, ancora una volta e per sempre, i soggetti, che non possono essere espropriati del diritto a dare forma alla propria esistenza, all'interno come all'esterno dell'Istituto scolastico. Essi rimangono interpreti sulla scena quotidiana delle pratiche di ciò che si accoglie dal passato, più o meno recente, e si continua, e di ciò che si rifiuta, per quanto problematica e complessa possa rivelarsi la scelta della presa di distanza da possibili realtà che spesso si rende necessario cambiare, per poter continuare. Mai si potrà procedere in direzione di una crescita della società civile, raggiungere obiettivi di inclusione e garantire pari opportunità se non si riconosce, si rispetta e si esercita, tale diritto all'opzione continuità/discontinuità. Un esercizio da considerare prassi di vita, pratica scolastica quotidiana, ma anche didattica disciplinare; un movimento che prescrive, quale condizione, che l'individuo si possa accompagnare in processi formativi che lo inducano ad entrare in rapporto con le risorse dell'ambiente circostante avendo garantita la praticabilità degli spazi d'esperienza.

Un soggetto incoraggiato alla partecipazione attiva alla comunità della quale si sente parte, intrinsecamente individuo e socio allo stesso tempo, come una lunga tradizione di studi pedagogici ci ricorda, nel corso della propria esperienza di vita di relazione non avrà mai a sentirsi, né ad essere giudicato 'a carico di altri', entro il contenitore chiuso e marginalizzante del mero assistenzialismo⁵. Svilupperà, in funzione di capacità espresse e verificate, un auspicabile senso di

4 Ad escludere è l'idea stessa di 'forma' che con-forma/compendia entro profili di modello esclusivo il carattere della prestanza, della misura entro proporzioni date, della moda di mercato, della forza fisica, del colore della pelle, dell'immagine-stereotipo. Una sorta di arma bianca che omologa, assoggetta a visioni statiche, immobili, irrisolte di sé.

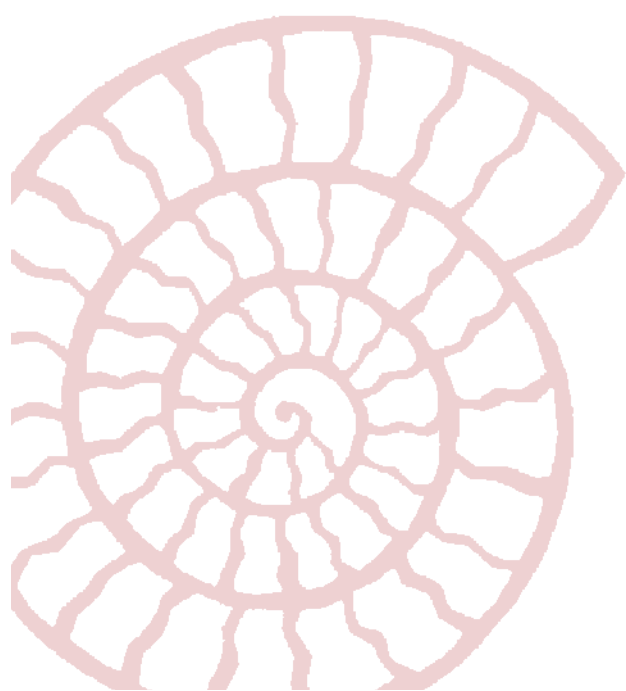
5 Il rischio è oggi avvertito in maniera particolare poiché le stime di valore del lavoro svolto a scuola, ma non solo, sono troppo spesso influenzate da meccanismi di mera produttività materiale che riecheggiano, in forma più o meno diretta, modelli di produzione aziendale.

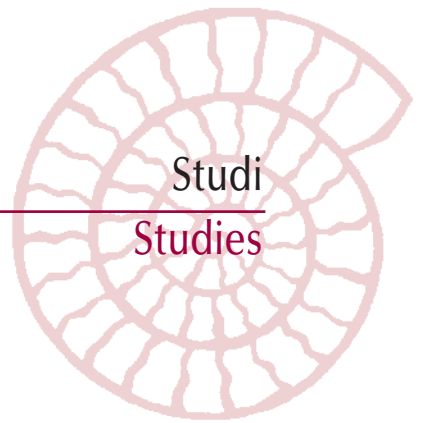
responsabilità diretta verso la costruzione e la tutela del bene comune, all'interno come all'esterno della scuola. È questa la via che, riecheggiando la tradizione de *le tâtonnement expérimental* di Freinet (1950), ci invita a spingere lo sguardo oltre il mero dato della funzionalità al sistema, guardando al soggetto senza elaborare soluzioni di incomunicabilità, di isolamento o di rifiuto estremi, dunque di rottura e di interruzione del dialogo sociale e intergenerazionale. È praticando le strade dell'accessibilità e praticabilità, non semplici ma sempre percorribili in democrazia, che ciascuno, senza che gli venga richiesto alcun prescritto connotato, nella sua dignità di persona, può essere posto nelle condizioni di essere artefice di contrattazione con il mondo che lo circonda; non soltanto silenzioso interprete, ma agente insostituibile nel proprio spazio di significati. Ad ogni azione comprenderà sempre più a fondo cosa comporti e quale patrimonio costituisca la condivisione di un progetto volto al bene comune. Nel passare al vaglio le sollecitazioni provenienti dall'esterno, sulla base delle proiezioni che tornano a offrirsi al raggio delle proprie operazioni, sarà posto in condizioni di tornare a rielaborare anche un approccio critico e resistente alla stessa, laddove forzata, inclusione. Certamente più voci soliste si distingueranno dal coro dei facili consensi, ma ritengo che questa possa essere una strada maestra da percorrere per includere senza omologare, e in ogni caso è per questa via che prendersi cura dell'altro diviene veramente, nel senso più pieno, prendersi cura di sé.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2015). Per una pedagogia militante. In Tomarchio, M., Olivieri, S., *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Baldacci, M., Colicchi, E. (a cura di) (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Dalla Chiesa, N. (2014). *Manifesto dell'Antimafia*. Torino: Einaudi.
- Elia, G. (2012). Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale. *MeTis*, 11, 2, dicembre.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, M., Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza.
- Freinet, C. (1950). *Essais de psychologie Sensible appliquée à l'éducation*. Cannes: École Moderne Française.
- Nussbaum, M. (2011). *Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Passaseo, A. M. (2009). *A scuola di democrazia. Line di svolgimento di una teoria dell'educazione politica*. Messina: Armando Siciliano.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Santerini, M. (2012). L'intercultura alla prova. *Studi Emigrazione*, 186, aprile-giugno.
- Tarozzi, M. (2017). Educazione alla giustizia sociale. In Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., Portera A. (a cura di). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Tolomelli, A. (2012). Il paradigma della povertà tra Pedagogia e Politica, in Giustini, C. e Tolomelli, A. *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi*. Milano: Franco Angeli.
- Tomarchio, M. (2016). *Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa*. In Tomarchio, M., Olivieri, S., *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 25-36). Pisa: ETS.
- Tomarchio, M. (2016). Educazione permanente tra continuità e discontinuità. In Dozza, L. Olivieri, S. (a cura di). *L'Educazione Permanente a partire dalle prime età della vita. dalla scuola dell'infanzia all'università*. Milano: Franco Angeli.

- Tomarchio, M. (2017). Manifesto per una scuola inclusiva. Filosofia di una scelta educativa e didattica. In Catalfamo, A. (a cura di). *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggestioni e proposte* (pp. 142-146). Trento: Centro Studi Erickson.
- Tramma, S. (2012). *Legalità, illegalità. Il confine pedagogico*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri, S. (2014). Paradigma della pedagogia e nuovi scenari sociali. In Corsi, M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.





Studi
Studies



L'innovazione riluttante. Il senso pedagogico e sociale della scuola digitale. Un'indagine sul campo in un territorio del Mezzogiorno

Hesitant innovations. The social and pedagogical meaning of digital school. Case study: a province in the South of Italy

Mario Caligiuri
Università della Calabria
mario.caligiuri@unical.it

ABSTRACT

Can the use of technologies in the schools represent an opportunity to find new didactical patterns and practices? I try to give a solution to this question with a case study made in a province in the South of Italy. Answers confirm that the use of technologies to transmit knowledge with a different method is the prevailing tendency. Once again, teachers seem to be the weakest link in our system.

The current educational policies focalise on technologies without paying attention to young generation's cerebral processings and AI. They are intended to have a considerable impact in educational activities shortly. A general pedagogy that investigates on these aspects is wished to reform the way to teach and the contents of discipline. In this context, communication pedagogy might have a central role. It could allow a selection of relevant information and the comprehension of communication's distortions. It might allow to face the momentous transformations and the genetic and technological hybridizations just around the corner, by placing in the middle the human being.

L'uso delle tecnologie nelle scuole può rappresentare un'occasione per individuare nuovi modelli e pratiche educative? A questo interrogativo tenta di rispondere una ricerca sul campo che abbiamo svolto in un territorio del Mezzogiorno. Le risposte confermano la tendenza prevalente all'uso delle tecnologie per trasmettere con una diversa modalità le stesse conoscenze. Ancora una volta, gli insegnanti sembrano essere l'anello debole del sistema. Le attuali politiche scolastiche concentrano l'attenzione sulle tecnologie senza prestare attenzione alle trasformazioni cerebrali delle giovani generazioni e all'intelligenza artificiale, che invece sono destinate ad avere a breve una incidenza profonda anche nelle attività riguardanti l'istruzione. Si auspica quindi una pedagogia generale che investighi su questi aspetti riformando il modo di insegnare e i contenuti della disciplina. In tale quadro una funzione centrale potrebbe essere svolta dalla pedagogia della comunicazione, per selezionare le informazioni rilevanti, comprendere le deformazioni della comunicazione e fronteggiare – ponendo al centro la persona umana – le trasformazioni epocali rappresentate dalle ibridazioni genetiche e tecnologiche ormai alle porte.

KEYWORDS

General Pedagogy, Social Pedagogy, Communication Pedagogy, AI, Innovation.
Pedagogia Generale, Pedagogia Sociale, Pedagogia della Comunicazione, Intelligenza Artificiale, Innovazione.

Introduzione

In una società sempre più complessa, anche a causa di un flusso di informazioni debordante, secondo me non è più rinviabile un ripensamento radicale dell'istruzione, poiché ci sarebbe bisogno di definire nuovi paradigmi di pedagogia generale, disciplina intesa come punto focale e critico dei saperi delle scienze dell'educazione (Cambi, Giosi, Mariani, Sarsini, 2002; cfr. Baldacci, 2012).

La crisi dei sistemi educativi nelle società contemporanee è studiata da tempo¹, comportando evidenti ricadute politiche, economiche e sociali. Le cosiddette nuove tecnologie – con la caratteristica di modificare la naturale relazione tra spazio e tempo (Meyrowitz, 1995), abbattere le distanze (Cairncross, 2002), rendere praticamente illimitate e simultanee le relazioni, trasformare le modalità di apprendimento delle giovani generazioni (Prensky, 2013) – complicano ulteriormente uno scenario già sfuggente.

Abbiamo, dunque, di fronte una gigantesca sfida educativa in quanto non è facile prevedere le conseguenze dell'uso delle nuove tecnologie sui processi educativi, poiché queste modificano anche a livello cerebrale i comportamenti e la percezione della realtà delle singole persone. Appunto per questo, approfondire l'uso delle tecnologie nelle scuole per verificarne il loro uso nei processi di apprendimento, può certamente essere utile per misurare l'attuale adeguatezza dei processi educativi.

Tutto questo impone un'attenzione decisiva verso tutti quegli strumenti che possono aumentare la qualità dell'istruzione, indispensabile per l'economia e la democrazia. A mio modo di vedere, i temi principali sono rappresentati dalle diverse discipline da insegnare nei percorsi formativi pedagogici, dalla discussione sulla qualità degli insegnanti e sull'utilizzo delle tecnologie nell'acquisizione delle conoscenze. Le scienze pedagogiche dovrebbero fortemente interrogarsi su questi aspetti, traendo utili indicazioni anche da esperienze maturate sul campo.

Uno dei settori principali delle politiche pubbliche in Italia è quello dell'istruzione. Questo ambito rappresenta l'area di intervento più estesa anche in Calabria, dove ci sono circa 300.000 studenti e 40.000 tra docenti e altro personale scolastico, su una popolazione di poco meno di 2 milioni di abitanti².

Ma non è solo una questione di numeri, lo è soprattutto per le prospettive, poiché il capitale umano è la risorsa principale di ogni comunità, poiché esiste una correlazione diretta tra livello di istruzione e crescita economica (Draghi, 2006), così come tra istruzione ed esercizio della democrazia (Dewey, 2000; Chomsky, 2005)³. Oltre a ciò, va sottolineato che il contesto è quello di un'area del Paese molto condizionata dalla criminalità, con un alto livello di inefficienza dei pubblici poteri, con un basso livello di crescita economica e con una diminuzione demografica che fa prevedere, nel 2050, una popolazione di circa 1.500.000 di abitanti, pari a un quarto in meno di quella odierna (De Bartolo, 2013).

Abbiamo compiuto una ricerca sul campo nell'intera provincia di Vibo Valentia per verificare le effettive ricadute dell'uso delle tecnologie nelle scuole in un territorio dell'Italia meridionale, rilevando lo stato dell'arte nell'ambito della formazione dei Dirigenti Scolastici prevista nel Piano Nazionale Scuola Digitale. A prescindere dalla provvisorietà dei risultati emersi, ci si dovrebbe probabilmente

1 Assai interessanti sono, per l'aspetto storico, C. Dawson (2011) e, per l'aspetto delle politiche pubbliche, F. Furedi (2012).

2 Sulla situazione dell'istruzione calabrese, una fotografia dello stato dell'arte negli anni 2010 e 2011 si trova in M. Caligiuri (2011).

3 Sull'attualità del pensiero di John Dewey, vedi G. Spadafora (2015).

te interrogare, visti i dati comparativi delle competenze scolastiche degli studenti italiani e soprattutto di quelli meridionali (OCSE, 2015; cfr. huffingtonpost.it, 2017), sulla validità delle attuali politiche sull'innovazione scolastica che rischiano di alimentare illusioni pedagogiche piuttosto che definire nuovi e urgenti processi educativi, poiché l'utilizzo delle tecnologie nella didattica a poco serve se non è accompagnato da interventi strutturali in altri ambiti, come cercheremo di argomentare.

1. Internet: Angeli e Demoni

Il dibattito sulle ricadute di internet diventa sempre più intenso. A partire dal 2001, con la pubblicazione di *Galassia Internet* di Manuel Castells (2002) – uno dei primi ad avere una visione ampia e corale delle nuove tecnologie – le analisi e le implicazioni sociali, politiche ed economiche dell'uso della Rete fanno emergere posizioni contrapposte, che progressivamente si radicalizzano fra "apocalittici" e "integrati" (Carr, 2011, cfr. Rheingold, 2013).

Armand Mattelart (2002) ricostruisce il progressivo avvento delle tecnologie e le collega all'informazione anche sul piano geopolitico, mentre sono sempre maggiori le letture critiche che indagano i nuovi rapporti di potere e i condizionamenti che incidono anche sulla vita quotidiana delle persone. Tra questi, Evgeny Morozov (2014; 2011) con le sue riflessioni sul tema della privacy, ma anche, sul versante italiano Federico Rampini (2000) che, dal tendenziale ottimismo che permeava le sue analisi, ha successivamente spostato le sue riflessioni sugli aspetti inquietanti che la rivoluzione digitale sembra comportare attraverso i suoi protagonisti (Rampini, 2014).

Diventa quindi centrale il rapporto fra internet, il suo uso massiccio e il tributo che stiamo pagando in termini di libertà a un nuovo sistema economico e sociale che da un lato crea opportunità di mercato e di integrazione teoricamente illimitate, ma dall'altro sembra incidere radicalmente nel nostro rapporto con la realtà, sui nostri spazi di decisione e sulla stessa sostanza su cui è stato finora fondato il concetto tradizionale di democrazia (Cfr. Mayer Schoenberger, Cukier, 2013; Rifkin, 2014).

Da tutto ciò discendono importanti interrogativi che investono i saperi delle scienze dell'educazione, poiché l'impatto invasivo delle tecnologie digitali non può risparmiare i sistemi scolastici e la loro organizzazione. Fino a oggi, i processi formativi della scuola sono basati essenzialmente sull'uso del libro, sul riconoscimento implicito di autorevolezza che lega il discente al docente, sull'identificazione chiara dei luoghi e dei tempi di apprendimento. Tali aspetti hanno perso il ruolo di centralità che in passato denotavano le relazioni che legano i giovani e il loro investimento nell'istruzione, la formazione delle competenze e il loro utilizzo nel mercato del lavoro, la creazione di nuove conoscenze e la loro effettiva utilità attraverso verifiche oggettive dei risultati.

Infatti, principalmente nel settore educativo non si può assolutamente ignorare l'incidenza e la penetrazione delle nuove tecnologie. Infatti, la metà della popolazione mondiale utilizza uno smartphone e naviga su internet (3.773 miliardi di persone)⁴. Tutte le percentuali non fanno altro che aumentare di anno in anno, anche ovviamente in Italia, dove il 66% dei cittadini usa internet (+4% dal 2016), il 52% partecipa ai social (+11%), il 96% possiede un cellulare (di cui il 70%

4 Secondo le stime di WeAreSocial del 2017, in <https://wearesocial.com/>.

è uno smartphone), il 128% possiede una scheda telefonica (+4%)⁵, il 63% possiede un pc portatile o fisso, il 92% ha una televisione. Si può quindi concludere che nel nostro Paese il cellulare è più diffuso dei computer e delle tv, lo smartphone più del computer⁶.

Stiamo assistendo a una duplice ibridazione tra uomo e macchina. Le persone si connettono tramite la rete che diventa il luogo dove si trascorre sempre più tempo: per lavoro, formazione, informazione, comunicazione, shopping, consumi culturali e tempo libero. La Rete prende il suo volto, la sua voce, le sue idee, e agisce in sua vece, scegliendo persino le inserzioni pubblicitarie che possono essere di suo gradimento. Interconnessioni dense di opportunità ma anche di rischi tremendi. Mondo reale e digitale sono destinati a essere sempre più in simbiosi, arrivando a un punto in cui forse potrebbe diventare difficile stabilire dove finisce uno e inizia l'altro, con l'intelligenza artificiale che, secondo alcuni, potrebbe presto almeno eguagliare quella umana, dando vita a una trasformazione epocale (Harari, 2016).

2. Le premesse della ricerca

La ricerca è stata svolta tra maggio e giugno del 2017 nell'ambito della formazione prevista nel Piano Nazionale Scuola Digitale per i Dirigenti Scolastici e i Direttori Amministrativi delle scuole pubbliche della provincia di Vibo Valentia, che conta 161.619 abitanti sui 1.965.128 della Calabria⁷. L'attività formativa che ha preceduto e preparato lo svolgimento dell'indagine si è svolta da ottobre a dicembre del 2016⁸.

L'illustrazione del Piano Nazionale Scuola Digitale è stato anche un pretesto per riflettere sull'esperienza della digitalizzazione finora maturata nelle scuole della provincia focalizzando le ricadute educative. In linea generale è emersa anche la considerazione che, anche in questo specifico territorio meridionale, probabilmente la crisi dell'educazione si incrocia con la crisi della democrazia, investendo contemporaneamente le dimensioni della pedagogia, dell'educazione, della formazione e dell'istruzione. L'uso delle tecnologie nella scuola è considerato una opportunità di cambiamento ma richiede anche un impegno conseguente: non è solo diversa la modalità di erogazione dei contenuti ma sono differenti anche gli stessi saperi da trasmettere perché le nuove tecnologie hanno già segnato profondamente la società.

Nel corso dell'indagine che si presenterà di seguito si è partiti con l'illustrazione dei contenuti del Piano Nazionale Scuola Digitale, invitando tutti i Dirigenti Scolastici e i Direttori Amministrativi a illustrare la situazione nei loro rispettivi istituti. Poi si sono evidenziate le 35 azioni di cui è composto il Piano, interagendo costantemente con i frequentanti per verificare lo stato dell'arte complessivo. Fin dall'inizio è stata rappresentata l'idea di concludere la fase della formazione con un seminario nel giugno 2017, preceduto appunto da una rilevazione statistica, per fare il punto sulla digitalizzazione delle scuole della provincia e monitorare i cambiamenti ottenuti durante l'anno scolastico.

5 Ciò significa che spesso una sola persona ha registrato a suo nome più schede telefoniche.

6 Stime WeAreSocial del 2017.

7 Fonte dei dati: www.tuttitalia.it.

8 L'attività di formazione si è svolta presso il Liceo Scientifico "Giuseppe Berto" di Vibo Valentia che era la scuola capofila del progetto.

Dal confronto con i Dirigenti Scolastici durante l'attività di formazione erano emersi preliminarmente alcuni dati:

1. Una realtà molto frastagliata, estremamente differenziata tra scuole dei centri urbani e quelle dei comuni periferici⁹ e inoltre anche tra le stesse periferie e tra scuole guidate dallo stesso Dirigente Scolastico, a volte in condizioni di reggenza¹⁰ e tale aspetto ha certamente influenzato anche la valutazione dei dati rilevati poi nella ricerca. Ovvie pure le diversità tra i livelli di istruzione (dall'infanzia alle superiori), così come tra plessi centrali e decentrati dello stesso istituto e tra le differenti sensibilità e disponibilità delle amministrazioni locali. In definitiva, si incrociano variabili non solo strutturali ma anche umane, determinate non solo dalle condizioni oggettive ma anche dalle differenti capacità, gestionali e culturali, di chi opera nelle scuole e negli enti pubblici.
 2. L'uso delle tecnologie è diventato in genere centrale nella didattica, ma l'insegnamento umano, la socratica *arte della maieutica*, è sempre fondamentale nella formazione delle persone.
 3. Nell'utilizzo delle tecnologie c'è necessità di verificare costantemente le ricadute, senza dare nulla per scontato.
 4. L'esperienza delle Lavagne Interattive Multimediali [d'ora in poi LIM] è giudicata dai Dirigenti Scolastici in modo molto diverso: da "eccezionale" (in alcuni istituti superiori) a "inutile" (in talune scuole elementari).
 5. La figura dell'"animatore digitale" è fondamentale, perché spesso fa la differenza nei differenti contesti scolastici.
 6. L'età dei docenti è decisiva: in genere, quelli superiori a 50 anni, prescindendo dal sesso, rappresentano un freno culturale, poiché rallentano non solo l'utilizzo delle tecnologie ma anche l'obbligatoria applicazione del registro elettronico. Si richiede una formazione differenziata dei docenti, anche se la loro alfabetizzazione digitale non è avvenuta in modo uniforme.
 7. Le differenti abilità tra docenti e studenti nell'uso delle tecnologie sono evidenti per tutti (anche se poi, come vedremo, nelle risposte al questionario questo dato emerge poco).
 8. L'importanza di uno stretto collegamento tra i diversi livelli di istruzione viene ritenuta decisiva, per cui si richiedono canali di comunicazione e occasioni di confronto sia all'interno che all'esterno delle rispettive scuole: Questo vale soprattutto per gli istituti di diverso ordine e grado per raccordare le diverse fasi dell'istruzione.
 9. È stata spesso rilevata la funzione etica dell'insegnamento.
 10. Solo alcuni Dirigenti Scolastici hanno dimostrato attenzione al rapporto con il mondo del lavoro.
 11. Le differenze di valutazione sul digitale tra Dirigenti Scolastici e Direttori Amministrativi riguardano soprattutto le diverse competenze. Per i secondi, infatti, ha assunto rilievo la difficoltà di accesso fisico alla Rete, considerata una priorità, mentre si riscontrano difficoltà nelle relazioni informatiche che
- 9 La provincia di Vibo Valentia è composta da 50 comuni, dei quali 43 sotto i 5.000 abitanti.
- 10 Le scuole in reggenza sono in genere quelle sottodimensionate. In Calabria nell'anno scolastico 2016-17 sono complessivamente 74, delle quali 6 in provincia di Vibo Valentia. Vedi <http://www.istruzione.calabria.it/dirigenti-scolastici-conferimento-incarichi-di-reggenza-su-istituzioni-scolastiche-vacanti-eo-disponibili-al-1-settembre-2016-opervacanze-di-posti-per-assenze-temporanee/>.

si intrattengono con il corpo docente e la pubblica amministrazione. Ovviamente anche in tale contesto la situazione è molto variegata¹¹.

2.1. La Metodologia

Il questionario è stato preceduto dall'attività di formazione specifica e quindi inviato a tutti i 27 Dirigenti Scolastici degli istituti pubblici di ogni ordine e grado della provincia di Vibo Valentia: in 23 hanno provveduto alla compilazione, rappresentando più dell'85% del campione complessivo.

L'indagine è costituita da tredici domande, di cui sette a risposta chiusa (dalla 1 alla 6 e la 10) e sei a risposta multipla (dalla 7 alla 9 e dalla 11 alla 13).

Gli intervistati hanno ricevuto e risposto al questionario per posta elettronica, provvedendo alla compilazione in totale autonomia, senza alcun intervento da parte dell'intervistatore.

Il questionario è stato somministrato dal 30 maggio al 5 giugno del 2017. Nella prima parte si sono formulate domande a risposta chiusa con minimo grado di libertà, poiché non si è limitata la scelta tra positivo e negativo, ma ha anche offerto la possibilità di poter esprimere l'intensità delle valutazioni scegliendo tra alcune gradazioni alternative: tre positive, altrettante negative e infine una che indica la sufficienza. Nella seconda parte, la tipologia delle risposte è mutata: da chiusa a multipla, con la possibilità di selezionare più risposte.

Non è da sottovalutare l'inevitabile influenza del duplice ruolo svolto dagli stessi Dirigenti Scolastici, essendo al medesimo tempo gli intervistati e l'oggetto dell'analisi: le percentuali pubblicate non sono riportate in forma individuale per ogni singolo istituto, risultando pertanto anonime. Per tale ragione, gli intervistati potrebbero però riportare una valutazione tendenzialmente benevola, con una conseguente sovrastima del risultato. Bisogna, quindi, considerare, come sempre, un margine tra le statistiche emerse e le reali situazioni, pur confermando la validità del metodo scientifico adottato per condurre la rilevazione.

2.2. I Risultati

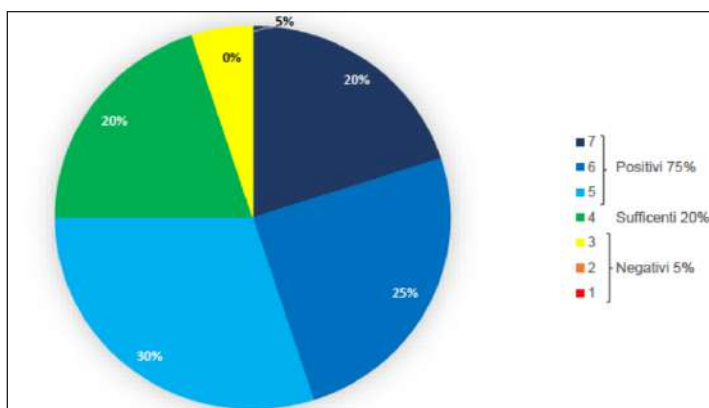
Riportiamo in dettaglio le singole domande e le relative risposte, corredate dalle rispettive percentuali, che sono illustrate con l'ausilio di grafici colorati per fornire una migliore visione delle rilevazioni ottenute.

Per semplicità e rapidità di consultazione, le percentuali sono arrotondate a numeri interi, tranne che per l'ultima domanda come spiegheremo.

Un breve commento a latere intende facilitare la lettura di ogni singolo grafico.

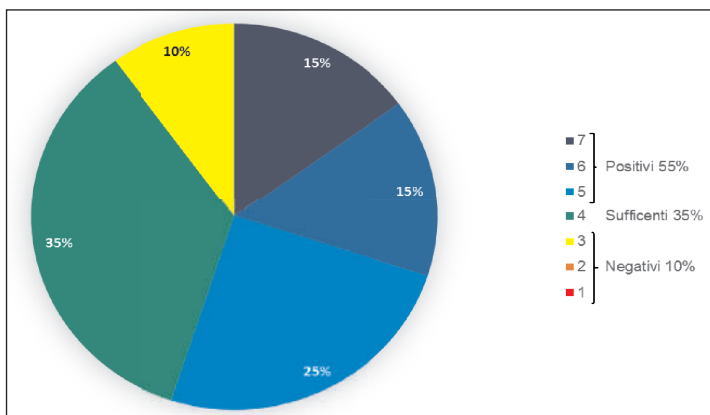
11 Punti critici sono ritenuti dai dirigenti amministrativi le forniture del Mercato Elettronico della Pubblica Amministrazione (perché non c'è la possibilità di visionare preventivamente i prodotti), la realizzazione del fascicolo elettronico di docenti e studenti e la dematerializzazione degli archivi (che rappresenta un problema comune a tutti gli intervistati).

1) Qual è il livello di digitalizzazione presente nella scuola?



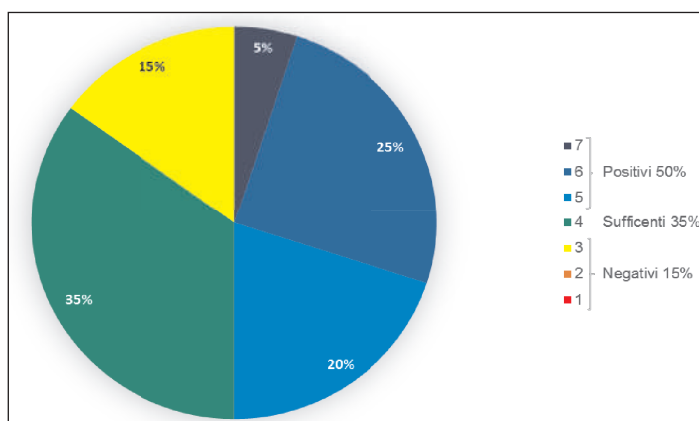
Considerazioni: Il livello della digitalizzazione è molto positivo, con il 75% degli intervistati che nel complesso lo ritiene sufficientemente elevato. Le risposte positive occupano ben i 3/4 del grafico, mentre solo per il 20% risultano sufficienti e negative per un esiguo 5%. Si tratta di una premessa rilevante per interpretare i dati successivi, secondo la valutazione dei Dirigenti Scolastici.

2) Qual è l'utilizzo che ne fanno i docenti?



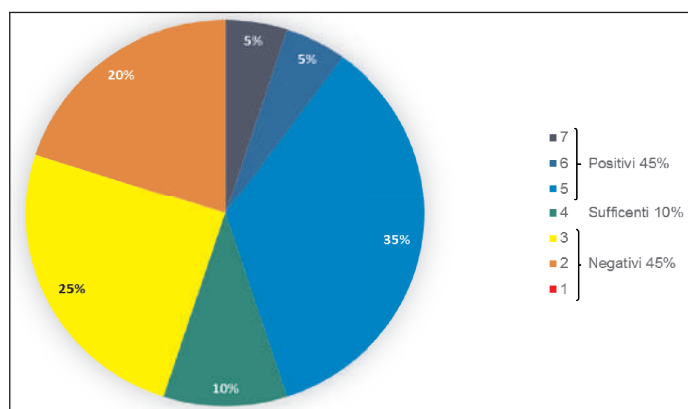
Considerazioni: Il livello di utilizzo esercitato dai docenti, in generale, è inferiore al livello di digitalizzazione del 20%. Soltanto il 55% degli intervistati – a fronte di un 75% del grafico precedente relativo al livello di digitalizzazione – ritiene che i docenti facciano un uso adeguato degli strumenti digitali.

3) Qual è l'utilizzo che ne fanno gli alunni?



Considerazioni: In base a queste risposte, l'utilizzo delle tecnologie digitali nelle attività scolastiche sembrerebbe recepito con soddisfazione in modo simile sia dai docenti che dagli alunni, anche se con una significativa e differente gradazione. Tale risultato non combacia con quanto gli stessi Dirigenti Scolastici avevano dichiarato nel corso dell'attività di formazione avvenuta nei primi mesi dell'anno scolastico. Le motivazioni possono essere diverse.

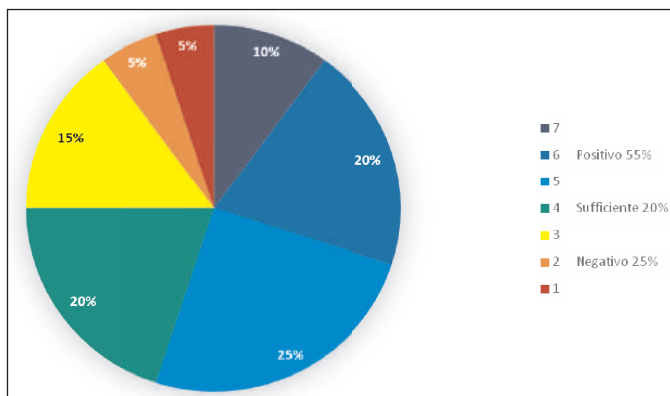
4) Qual è l'utilizzo che ne fanno le famiglie?



Considerazioni: L'utilizzo delle famiglie appare molto elevato, collocandosi con appena il 10% in meno rispetto all'uso dei docenti e degli studenti, con le considerazioni negative che sostanzialmente si equivalgono con quelle positive. In questo caso è però molto significativa l'incredibile differenza che c'è tra le tipologie di dati confrontandole con quelle dei docenti e degli studenti. Infatti, la categoria di "molto negativo" è addirittura del 20%, che rappresenta da sola un quinto del totale e in secondo luogo si registra una grande insoddisfazione pari al 25%. Si osservi, inoltre, un crollo dei valori positivi oltre alla soglia di sufficienza o di leggera soddisfazione. Constatata la distribuzione dei dati, l'idea che potrebbe evidenziarsi è che i Dirigenti Scolastici considerino anche le famiglie – in

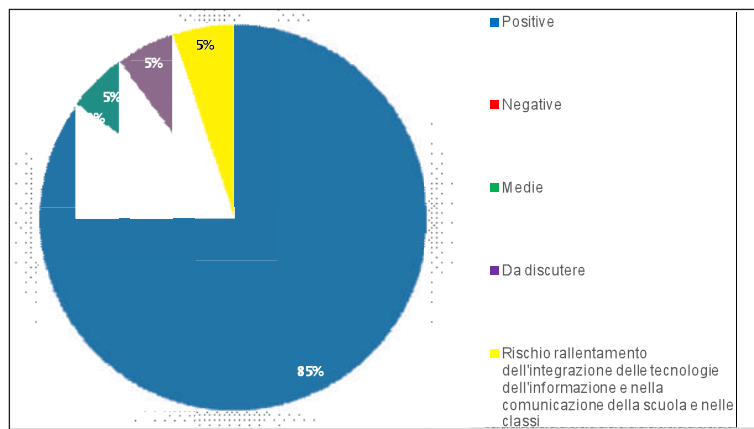
una certa misura, beninteso – anche corresponsabili nelle cause dell'utilizzo non ottimale delle tecnologie nelle pratiche educative. Da rilevare che l'uso pratico da parte delle famiglie è essenzialmente una diversa modalità di interagire con le istituzioni scolastiche piuttosto che di persona poiché è legato essenzialmente all'accesso al registro elettronico, alla comunicazione tramite mail e sms e all'interazione con il sito della scuola.

5) Qual è l'utilizzo che ne fa il personale ATA?



Considerazioni: Gli indicatori positivi sono sostanzialmente simili a quelli dei docenti e degli studenti e leggermente superiori alle famiglie (+10%), anche se presentano tutti e tre i valori negativi proposti dal questionario. Come per l'analisi fornita per i docenti, è evidente che, nelle valutazioni del Dirigente Scolastico, il personale ATA è parte non attiva del sistema in quanto si conferma con chiarezza la differenza tra la disponibilità della tecnologia e il loro reale utilizzo. L'uso da parte del personale ATA è legato al processo di dematerializzazione che incontra molte difficoltà per gli aspetti formativi del personale e per il modello organizzativo delle segreterie.

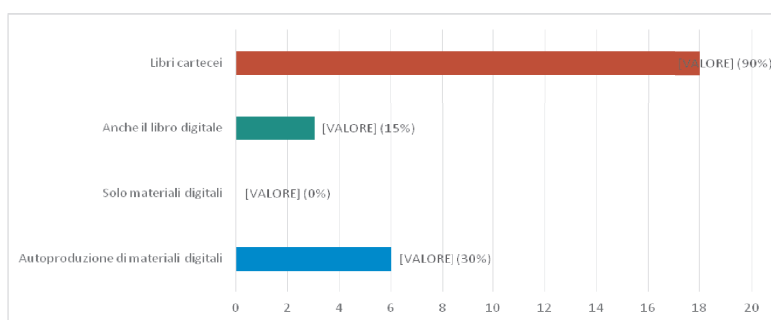
6) Quali sono le ricadute complessive del processo di digitalizzazione?



Considerazioni: Non si registra nessun valore negativo, mentre il rischio del rallentamento nell'attività educativa provocato dall'utilizzo delle tecnologie viene considerato quasi inesistente, essendo attestato al 5%. Inoltre, con l'85% dei valori positivi, si registra un dato elevatissimo. A influire sulle risposte fornite a questa domanda potrebbe essere anche l'ambiente esterno e la comune percezione della tecnologia come elemento indispensabile. Infatti, è bene evidenziare come la domanda pubblica di innovazione abbia generato anche nei Dirigenti Scolastici una progressiva abitudine all'uso quotidiano del mezzo tecnologico e ad una sua inevitabile accettazione.

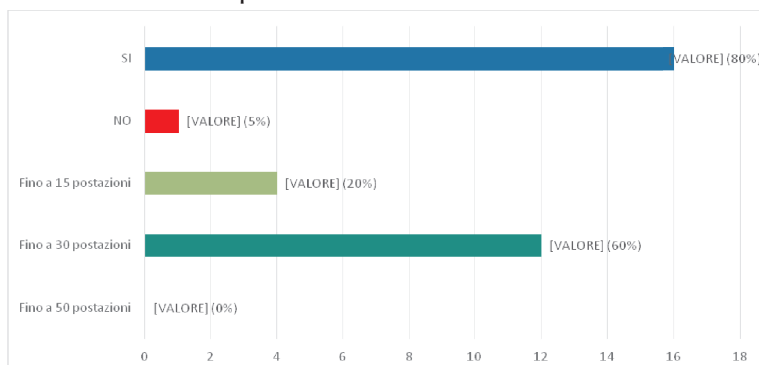
Nota metodologica: Alle domande che seguono – tranne che per la numero 10 relativa all'uso del registro elettronico – è stata prevista una risposta multipla, per cui le percentuali risultanti superano il 100%.

7) Nel suo Istituto si utilizzano libri digitali?



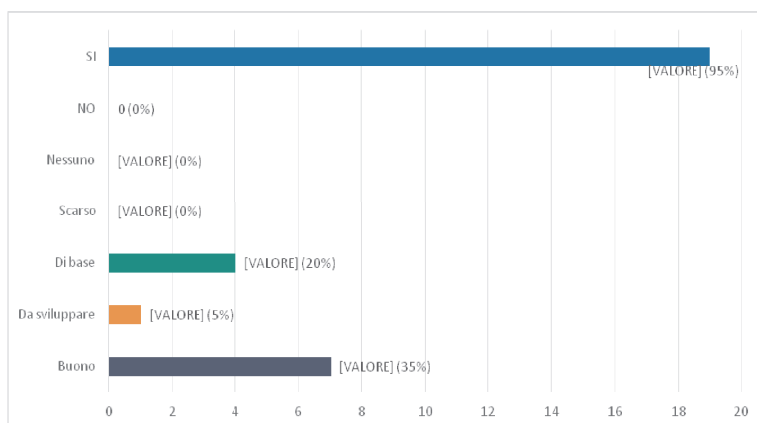
Considerazioni: I Libri cartacei sono utilizzati dal 90% degli istituti, mentre nel 15% dei casi si utilizzano sia strumenti cartacei che digitali e nessuno utilizza solo materiali digitali. Il restante 10% che dichiara di non utilizzare i libri cartacei probabilmente avrà frainteso la domanda, poiché sono di fatto presenti dappertutto, essendo assente l'utilizzo esclusivo di materiali digitali. Da rilevare che una quota significativa – pari al 30% – autoproduce i propri materiali digitali. L'assolutezza della domanda ha guidato l'intervistato che in qualche caso ha probabilmente ricompreso in quest'ambito anche l'uso del registro elettronico, ma una delle intenzioni della ricerca era proprio quella di rilevare l'esistenza di eventuali discrepanze tra l'innovazione attesa e quella attuale.

8) Nel suo Istituto sono presenti laboratori di informatica con rete didattica?



Considerazioni: La gran parte degli istituti dispone di laboratori informatici con accesso a internet. Più della metà dei laboratori (pari al 60%) hanno fino a 30 postazioni, che superano il numero degli studenti che frequentano una singola classe, concretizzando le indicazioni europee della fruizione individuale delle tecnologie¹². Conseguenza che la disponibilità di risorse per proseguire la “rivoluzione digitale” nella scuola è quanto meno sufficiente. Lo è in termini di disponibilità di laboratori sia per le attività extracurricolari o attività curriculari saltuarie e sia nella gestione quotidiana delle lezioni.

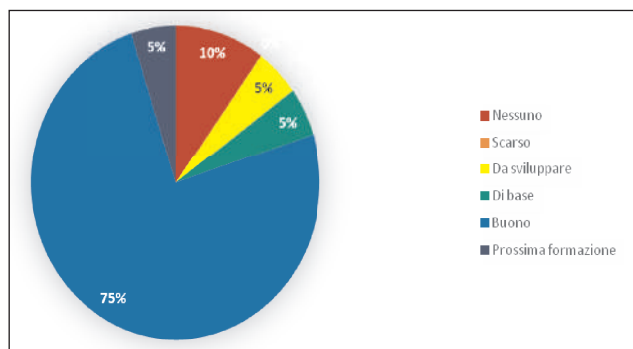
9) LIM e il loro uso?



Considerazioni: Il 95% ha confermato l'utilizzo delle LIM nelle mentre il 5% ritiene che tali tecnologie siano ancora da sviluppare. Da registrare, però, che dalle risposte emerge che mentre tutti sono dotati di LIM, soltanto il 35% ne considera positivamente l'utilizzo. Se si volesse analizzare in maniera più approfondita questo insieme di risposte si potrebbe osservare come la semplice dotazione di tecnologie di per sé sia largamente insufficiente ad avviare il cambiamento. La circostanza che, con un lungo processo di adeguamento delle strutture e ingenti investimenti economici, le LIM siano state introdotte in ogni scuola non sembra essere stato sufficiente a determinare l'innovazione didattica, in quanto – a prescindere dalla effettiva validità dello strumento – occorrono anche docenti motivati e predisposti all'innovazione.

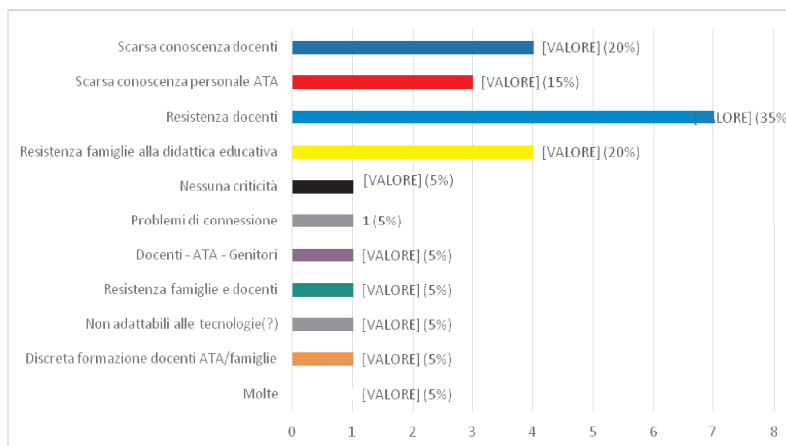
¹² Fonte: C. Balena, *Tutto il Piano Nazionale Scuola Digitale spiegato in 35 punti*, 29.10.2015, <http://ischool.startupitalia.eu/education/38902-20151029-piano-nazionale-scuola-digitale-35-punti>.

10) Uso del registro elettronico?



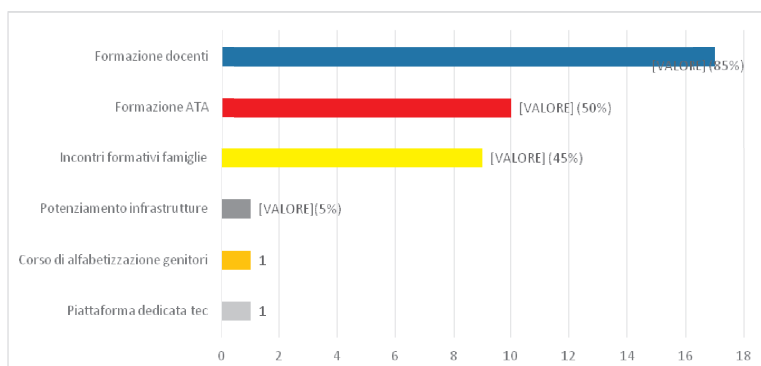
Considerazioni: L'uso del registro elettronico è considerato "buono" dal 75% degli intervistati: da notare, però, che tutti e tre i valori negativi sono presenti, anche se con minime percentuali. In particolare, nessuna scuola ritiene che ci debba essere un ulteriore sviluppo dello strumento. Se si accorpano i dati non positivi – sebbene eventualmente motivati in maniera differente – si ottiene un 25%, pari a un quarto del campione, che è un risultato preoccupante, considerata l'obbligatorietà dell'utilizzo.

11) Quali sono le criticità rilevate?



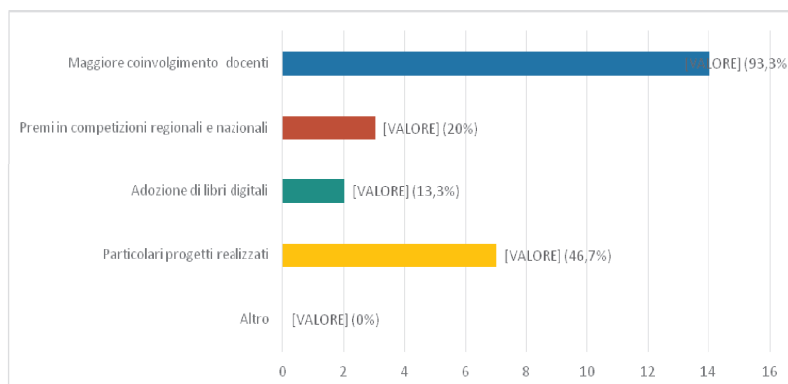
Considerazioni: Questa rilevazione presenta il maggiore ventaglio di risposte. La maggiore criticità è identificata nei docenti (55%), rappresentata per il 35% dalla loro "resistenza" e per il 20% dalla loro "scarsa conoscenza". Solo in minima parte, le criticità provengono dalle famiglie (20%) e dal personale ATA (15%). È anche presente qualche indicazione singola diversificata, ma in definitiva non significativa. Da questi elementi, sembra evidente che nelle valutazioni dei Dirigenti Scolastici il problema risieda principalmente nella scarsa competenza del personale docente rispetto all'uso dello strumento. Il dato viene ulteriormente avvalorato dalla rilevazione successiva.

12) Quali sono le prospettive migliorative?



Considerazioni: Gli istituti puntano alla formazione dei docenti per l'85%. Questo dato, unito a quanto rilevato nel precedente quesito, dimostra che c'è piena consapevolezza della necessità di un massiccio perfezionamento delle competenze dei docenti. È particolarmente indicativo il fatto che il complesso delle risposte relative al potenziamento delle dotazioni informatiche raggiunga solo percentuali minime. Quindi più che di ulteriori tecnologie c'è bisogno di formazione per insegnanti e poi anche per il personale non docente e le famiglie.

13) Indichi quali risultati si sono ottenuti in questo anno scolastico¹³.



Considerazioni: Il coinvolgimento dei docenti – ovviamente rispetto alla base di partenza, altrimenti non si spiegherebbero le risposte precedenti sullo stesso argomento – è stato nell'anno scolastico in considerevole aumento. Segno che nel frattempo ci si è adoperati nella direzione evidenziata dalle precedenti domande, così come si sono realizzati numerosi progetti specifici a dimostrazione del fatto che l'innovazione didattica è in atto. Addirittura un quinto degli istituti hanno conseguito premi in manifestazioni regionali e nazionali. Si conferma

¹³ Solo per questa domanda, il campione di risposte è stato inferiore rispetto alle altre per cui il valore relativo di ciascuna risposta si esprime anche in decimali.

nel contempo il non particolare entusiasmo verso l'adozione dei libri digitali. L'insieme delle risposte dimostra una buona disponibilità del sistema scolastico ad accogliere l'innovazione. Va però ribadito che chi ha risposto al questionario è stato il Dirigente Scolastico, con la probabile collaborazione del Direttore Amministrativo e dei più diretti collaboratori, a cominciare dall'animatore digitale. Emerge globalmente che il cambiamento è in corso e si sta realizzando principalmente con un maggiore coinvolgimento dei docenti.

2.3. Ulteriori considerazioni specifiche

Attraverso il questionario sono emerse una serie di evidenze, che appare qui opportuno sottolineare:

- *Coinvolgimento della comunità*: si avverte l'esigenza di un'interazione tra scuola e contesto sociale per avviare un cambiamento strutturale che veda parte attiva istituzioni, aziende e famiglie nella definizione e verifica delle pratiche educative;
- *Collegamenti tecnologici*: l'infrastruttura è parte del problema dell'innovazione digitale, più che mai nelle scuole, ambiti in cui ci sono spesso scarse disponibilità economiche;
- *Personale e competenze*: non ci potrà essere innovazione nella didattica sino a quando sarà demandata alla buona volontà dei pochi che operano per passione. Gli animatori digitali in questo senso possono rivestire un'importanza cruciale;
- *Ricadute economiche*: l'ignoranza digitale ha un costo. Pertanto, la riduzione del *digital divide* è determinante per migliorare le condizioni economiche del Paese, già nel breve periodo: una didattica realmente innovativa potrebbe comportare maggiori competenze per gli studenti, ma migliorerebbe anche quelle di chi somministra quella didattica, aumentando la predisposizione alla sempre più indispensabile sperimentazione educativa;
- *Competenze*: l'aumento delle competenze nel settore digitale è fondamentale ma non può limitarsi al trasferimento dei medesimi saperi utilizzando solo un mezzo diverso, poiché occorre soprattutto introdurre nuovi contenuti;
- *Metodi*: parafrasando una delle 8 competenze chiave individuate dall'Unione Europea¹⁴, il tema è *insegnare ad insegnare* non solo in ambito digitale. Per migliorare la didattica è necessario saper comunicare con le giovani generazioni attraverso il linguaggio più appropriato, individuando le metodologie per attirarne l'attenzione e mantenerne la concentrazione. Per questo, l'uso delle nuove tecnologie più che essere strumentale al percorso formativo esistente dovrebbe essere orientato a disegnarne uno in gran parte nuovo.
- *Ruolo del dirigente scolastico*: l'attuazione dell'innovazione digitale è in parte rilevante affidata alle sensibilità e competenza del Dirigente Scolastico, che svolge una funzione centrale nella scuola dell'autonomia, sperimentando in prima persona le innovazioni e le tensioni, le contraddizioni e i limiti del sistema (Cerulo, 2015).

Complessivamente dai dati della nostra ricerca sembrano evidenziarsi alcune tendenze e necessità: migliorare la competenza del personale docente, lavorare ancora sulla affidabilità delle tecnologie in modo che ci sia un ritorno anche sul-

14 Fonte: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090>.

la famiglia, investire ancora nei libri cartacei più che negli e-book. Come si vede si intrecciano ancora nei processi educativi innovazione e tradizione, almeno in questa fase.

2.4. Stiamo mancando una rivoluzione pedagogica? La pedagogia della comunicazione può essere una chiave?

Ha-Joon Chang, un economista dello sviluppo che insegna a Cambridge, ricorda come gli studenti lo tempestino di domande dicendo: “È in corso la crisi finanziaria più grande dal 1929 a oggi e i nostri professori continuano a insegnare come se non fosse successo nulla”¹⁵. Parafrasando, la questione vale anche nel campo più generale della pedagogia. Una metamorfosi è in atto nelle nostre case, nei nostri uffici, nelle nostre famiglie, ma non ancora nelle scuole e nelle università. Quanto abbiamo sin qui riportato dimostra come la scuola digitale sia ancora all’inizio, posto che, per come si sta sviluppando, possa risultare effettivamente utile. Se da una parte sono state dotate le scuole di sufficienti tecnologie, è evidente che queste a poco valgono se non sono supportate da docenti motivati e competenti, nuove discipline e dispositivi digitali appositamente predisposti per l’insegnamento. Inoltre, c’è bisogno di competenze per garantire che le opportunità che questi strumenti offrono possano realmente rappresentare un’occasione di crescita per le nuove generazioni. Infatti, il corretto e proficuo utilizzo educativo delle tecnologie richiede parallelamente maggiori competenze umane, a cominciare dalla conoscenza e dall’uso delle parole.

I dati rilevati nella ricerca evidenziano contraddizioni e asimmetrie tra tecnologie disponibili nelle scuole e il loro uso effettivo. Infatti, quasi totalità dei professori utilizza internet durante la lezione e al contempo le LIM vengono utilizzate parzialmente, nonostante la loro presenza capillare in tutte le scuole. Inoltre, si rileva una generale percezione che lo strumento multimediale sia valido e utile in quanto l’accesso alle tecnologie in ambito scolastico è ritenuto “cosa buona” (per circa l’80% del campione rilevato nella nostra ricerca) anche se tuttavia l’uso esclusivo dei libri digitali è nullo.

Nonostante le trasformazioni profonde, i docenti continuano a insegnare sostanzialmente le stesse discipline da decenni, trascurando che la scienza dell’educazione si manifesta attraverso processi educativi che comprendano la trasformazione della realtà. Uno dei segni distintivi prevalenti della nostra società è rappresentato dalla comunicazione che condiziona il sistema sociale, economico ed educativo. In tale quadro, diventa fondamentale sviluppare la capacità di selezionare le informazioni e trasmetterle in modo efficace, individuando i sostanziali mutamenti della società. Sotto questo profilo, potremmo ipotizzare di identificare nella pedagogia della comunicazione il cuore di una nuova pedagogia generale, intendendola come disciplina che, interpretando le necessità dell’educazione contemporanea (Kanizsa, Mariani, 2017; cfr. Cambi, Giosi, Mariani, Sarsini 2009), si confronti con i cambiamenti epocali in cui siamo immersi. Occorrono quindi nuovi strumenti interpretativi utilizzando discipline che attualmente sono assenti o non molto praticate nell’ambito nella pedagogia, come le neuroscienze, la bioingegneria, le tecniche della comunicazione per l’insegnamento, l’intelligenza artificiale, le nanotecnologie, l’educazione artistica così come

15 Fonte: http://www.ilsole24ore.com/art/commenti-e-idee/2016-10-03/e-ora-cambiare-modo-insegnare-l-economia-corsi-tradizionali-non-c-e-traccia-crisi-201922.shtml?uuid=ADwqEaVB&refresh_ce=1 il 9-10-17.

anche l'empatia (Bellingreri, 2009), l'epigenetica (Nestler, 2012) e innumerevoli altre, alcune delle quali ancora allo stato nascente.

Per comprendere i meccanismi cerebrali di apprendimento e i valori delle nuove generazioni occorre sperimentare risposte educative adeguate, perché non è mai facile comprendere chiaramente e per tempo le trasformazioni sociali. Occorre porre la formazione, e quindi la comprensione e la curiosità della realtà, al centro della vita delle giovani generazioni. Per concretizzare questo processo, la pedagogia della comunicazione potrebbe essere lo strumento che consente di difendersi dalla disinformazione strutturale, oggi identificata in parte con la *post-verità* e le *fake news*, che sono l'espressione di un fenomeno molto più vasto e profondo anche dal punto di vista pedagogico (Caligiuri, 2012). Infatti, una chiave di comprensione della realtà è rappresentata dall'*intelligence* che consente la selezione delle informazioni rilevanti rappresentando uno strumento per tutti: cittadini, imprese e Stati (Caligiuri, 2017). Ritorna quindi prepotentemente la base più tradizionale della formazione individuale, rappresentata dal significato delle parole. Infatti, per comprendere il presente occorre considerare che l'uomo è innanzi tutto "fatto di parole" (Pinker, 2009). Inoltre, la capacità di apprendere senza mediazioni è fondamentale, ma "senza mediazioni" non significa "senza competenze": questo può essere il codice della disciplina della pedagogia della comunicazione che si incunea nei territori inesplorati dell'educazione del XXI secolo, rappresentando un interessante luogo di confine dove sperimentare il nuovo, l'incerto e l'inatteso, secondo la lezione di Edgar Morin (2001). La pedagogia della comunicazione potrebbe diventare uno strumento per consentire alla pedagogia nel suo complesso di rimanere centrale nel processo educativo, potentemente insidiato dalle conseguenze dell'uso degli strumenti mediatici¹⁶. Pertanto la scuola, più che trasmettere conoscenze dovrebbe crearne di nuove e gli insegnanti dovrebbero soprattutto stimolare la curiosità e la creatività insegnando ad *apprendere ad apprendere*. Infatti, la dimensione della formazione si allarga per tutta la vita e il lavoro di questo tempo sarà sempre più autonomo e creativo e richiede un aggiornamento incessante e continuo delle competenze. Il compito di chi insegna dovrebbe dunque essere sempre più quello che crea gli ambienti adatti per questa nuova formazione, infondendo fiducia, guidando e incoraggiando gli studenti per farli diventare degli *apprenditori*. In questo quadro potrebbe essere inquadrata la sfida delle competenze per una nuova pedagogia dell'apprendimento (Caligiuri, 2017).

Conclusioni: l'innovazione riluttante

L'uso delle tecnologie nelle scuole può rappresentare un'occasione per cominciare a individuare nuovi modelli e pratiche educative? A questo interrogativo si è cercato di rispondere attraverso questa ricerca sul campo svolta in un territorio del Mezzogiorno. Le risposte confermano la tendenza prevalente all'uso delle tecnologie per trasmettere con una diversa modalità le stesse conoscenze, senza tenere conto che "i nativi digitali [...] hanno sviluppato capacità cognitive differenti e poco adatte ai metodi proposti ancora oggi in classe" (Lo Storto, 2017, p. 15). Ancora una volta, gli insegnanti sembrano essere l'anello debole del sistema mentre nelle scuole si registra un eccesso di tecnologia rispetto al suo effettivo utilizzo e nel contempo c'è una forte diffidenza verso l'uso del libro digitale. Si auspica, quindi,

16 Con riguardo alla televisione, vedi N. Postnam (2002).

una pedagogia generale che investighi continuamente sui rapidi cambiamenti sociali (Frabboni, F. Pinto Minerva, 2004; cfr. Chistolini, 2013), per riformare non solo il modo di insegnare ma soprattutto i contenuti della disciplina: in definitiva vanno messe in discussione e riviste alcune categorie di base della pedagogia. Piuttosto che investire prevalentemente sulle nuove tecnologie, potrebbe essere utile concentrarsi sulle trasformazioni cerebrali delle giovani generazioni e sull'impatto dell'intelligenza artificiale in relazione alle proposte educative e alla formazione di nuove e inedite professioni ancora incerte ma che già si intravedono all'orizzonte (Lanzavecchia, 2014). Nel frattempo, però, occorre anche fare i conti con i tanti giovani che nel nostro Paese non studiano e non sono occupati, nonostante tanti posti di lavoro non vengano ricoperti (Bertagna, 2011). Nell'insieme, si richiedono con urgenza nuove competenze per i docenti (Bertagna, Xodo, 2011). In tale situazione, una funzione centrale potrebbe essere svolta dalla pedagogia della comunicazione, per consentire di selezionare le informazioni rilevanti, comprendere le deformazioni della comunicazione e fronteggiare le trasformazioni irreversibili che le ibridazioni con la tecnologia e la robotica stanno provocando. Questa ricerca svolta in Calabria ha in un certo senso una validità molto più generale, poiché il ritardo nell'uso innovativo delle nuove tecnologie ha motivazioni precise legate a interessi determinati e incomprensioni culturali (Di Corinto, Gilioli, 2010), che però comportano pesanti conseguenze negative e costi in tutti i settori¹⁷.

Nonostante tutti i condizionamenti che, come è stato ricordato, le tecnologie digitali possono produrre, fino ad arrivare persino, secondo alcuni, a una "demenza digitale" (Spitzer, 2013), occorre fare i conti con l'enorme "capitale umano" non certificato, che si è creato al di fuori della scuola (CENSIS, 2014; cfr. Bottani, 2013, pp. 55-59). Occorre trovare il modo di mettere a frutto un investimento che le famiglie e le persone, anche inconsapevolmente, hanno realizzato in pochissimo tempo.

Gli attuali schemi educativi sono dovunque in grande difficoltà, sia nei programmi che nella formazione e selezione degli insegnanti. Infatti, in primo luogo, appaiono indispensabili gli interventi nei confronti degli educatori, in modo da ridurre la distanza che condiziona il rapporto tra docenti e allievi, senza affidarsi ai tempi lunghi del ricambio generazionale¹⁸. Tanto più che tale improrogabile necessità si incrocia con il tema ancora più vasto della trasmissione di una conoscenza che sia in grado di superare la separazione dei saperi (Morin, 2005) e che contribuisca a formare e individuare le élite pubbliche che rappresentano la premessa indispensabile, secondo la mia pista interpretativa, dell'efficienza del sistema democratico (Caligiuri, 2008). In entrambi i casi, però, sembra assistere a dinami-

17 Uno dei primi studi è P.F. Camussone, G. Occhini (2003). Vedi anche www.censis.it: "Lo "spread digitale" costa all'Italia 3,6 miliardi all'anno Secondo il centro ricerche sviluppare e-commerce e uso della moneta elettronica fino a raggiungere i livelli medi europei, razionalizzare le banche dati della pubblica amministrazione e azzerare il disavanzo nella bilancia dei pagamenti per i servizi informatici permetterebbe al Paese di recuperare quasi 10 milioni al giorno da investire in reti, tecnologie e servizi innovativi".

18 Più che mai attuali le considerazioni di Giuseppe O. Longo: *"L'interazione, anzi la vera e propria ibridazione, tra uomo e macchina ha conseguenze improntanti sul piano fisiologico. Ciò non è sorprendente poiché nel simbiote la pressione selettiva si sposta e produce modificazioni percettive e biologiche. Così nei bambini che hanno una forte interazione precoce con la televisione e con il calcolatore le connessioni cerebrali si sviluppano in modo diverso rispetto ai bambini che esercitano un'intesa attività di lettura e scrittura. Oggi nella scuola vengono a contatto due generazioni (gli insegnanti e gli allievi) che, per le loro diverse esperienze cognitive, hanno strutture cerebrali diverse e perciò dialogano con grande difficoltà"*. (Longo, 2003, p. 109).

che in senso contrario poiché si continua, specie nell'accademia, a coltivare esiziali distinzioni disciplinari mentre la selezione della classe dirigente pubblica pare avvenire in maniera sempre più mediatica, autoreferenziale e approssimativa attraverso procedure che stridono con la sostanza del sistema democratico. La ricerca che proponiamo, che si connota sia per dimensioni territoriali che per tipologia di indagine, potrebbe essere utile per tentare di definire azioni utili e strutturali. In particolare, l'indagine che abbiamo illustrato potrebbe servire soprattutto per contribuire a un ripensamento delle scienze pedagogiche che devono necessariamente fare i conti con le conseguenze reali delle applicazioni delle nuove tecnologie, consapevoli che non si può affidare l'innovazione didattica solo a queste perché c'è bisogno di ben altro. Un quadro d'insieme estremamente interessante si deve a John Palfrey e Urs Gasser i quali sostengono che "la quantità di informazioni disponibili sul web è impressionante, e potenzialmente snervante. Esistono dei limiti, in termini cognitivi, alla quantità di informazioni che una persona è in grado di elaborare. La memoria a breve termine di un individuo, per esempio, può ricordarsi al massimo sette concetti alla volta. Le nostre menti hanno una capacità massima di elaborazione stimata attorno ai 126 bit per secondo¹⁹. Ovviamente, c'è un divario enorme tra il mare delle informazioni in espansione, da un lato, e la capacità umana di attenzione e di elaborazione delle informazioni, dall'altro" (Palfrey, Gasser, 2009, p. 257). Tutto questo comporta anche conseguenze dal punto di vista non solo della salute (Palfrey, Gasser, 2009, p. 258 e ss.) ma anche cognitivo: "L'eccesso di informazioni è un fenomeno del tutto reale e preoccupante e i ricercatori hanno ancora molto da scoprire sugli effetti che questo fenomeno potrà avere sui giovani" (Palfrey, Gasser, 2009, p. 257-258). Pertanto, il sovraccarico di informazioni pone anche il problema decisivo della capacità di selezionare quelle maggiormente utili e rilevanti²⁰. In tanti auspicano lo sviluppo del pensiero critico, che deriva dalla padronanza delle abilità dell'istruzione di base: leggere, scrivere, sapere ascoltare, riassumere e comunicare, sviluppando così un'intelligenza consequenziale, cioè logica e razionale (Simone, 2006). Ma giustamente John Palfrey sostiene anche che "è una follia puntare tutto su qualcosa di sfuggente come il pensiero critico e lo sviluppo di un sano scetticismo verso le fonti di informazione, ma sono sicuro che non esistano metodi migliori" (Palfrey, Gasser, 2009, p. 373). In tale dimensione, la pedagogia della comunicazione potrebbe assumere una funzione centrale per verificare nuove teorie educative di riferimento. Infatti, i processi pedagogici – inevitabilmente riflessivi, critici e problematici – devono confrontarsi sempre di più con i fenomeni non solo delle tecnologie digitali ma anche delle trasformazioni cerebrali delle persone oltre che, tra breve, con l'impatto dell'intelligenza artificiale: un'autentica metamorfosi sociale – e quindi inevitabilmente educativa – che richiederà nuove competenze e professioni, molte delle quali ancora non inventate²¹. Non esistono quindi ricette sicure e occorre procedere per sperimentazioni in una realtà ai *bordi del caos* (Pascale et al., 2000, p. 61). In conclusione, anche per i saperi dell'educazione sarà molto di più che una rivoluzione e soprattutto per le giovani generazioni potranno essere tempi *straordinariamente interessanti* (Žižek, 2012).

19 126 bit al secondo significa una capacità di reazione pari a 126 stimoli nervosi al secondo. Il bit rappresenta l'unità di misura elementare del contenuto d'informazione di un messaggio, che corrisponde al numero di decisioni al secondo.

20 Sull'adozione del metodo dell'intelligence per fare fronte alla sovrabbondanza delle informazioni e quindi assumere comportamenti tali da costruire una consapevole democrazia da parte dei cittadini, vedi M. Caligiuri (2008, p. 27).

21 "Il Dipartimento del Lavoro degli Stati Uniti stima che il 65% dei bambini che oggi iniziano la scuola elementare da grande farà un lavoro che non è stato ancora inventato". (Lo Storto, 2017, p. 14).

Riferimenti bibliografici


- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Balena, C. (2015). *Tutto il Piano Nazionale Scuola Digitale spiegato in 35 punti*, 29.10.2015. Reperibile presso: <http://ischool.startupitalia.eu/education/38902-20151029-piano-nazionale-scuola-digitale-35-punti> [Ultima consultazione 30/07/2017]
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G., Xodo, C. (a cura) (2011). *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Booth, F. (2014). *Felicitemente #sconnessi*. Milano: De Agostini.
- Bottani, N. (2013). *Requiem per la scuola*. Bologna: il Mulino.
- Cairncross, F. (2002). *La fine delle distanze*. Milano: EGEA.
- Caligiuri, M. (2008). *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2012). *La società della disinformazione. Una questione pedagogica*. In V. Burza (a cura). *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*. Roma: Anicia.
- Caligiuri, M. (2017). *Deboli o forti? Un "nuovo modo di pensare" nel XXI secolo: la didattica per competenze come opportunità*. *Formazione & Insegnamento*, 2.
- Caligiuri, M. (a cura) (2011). *Libro verde della scuola in Calabria*. Catanzaro: Regione Calabria.
- Cambi, F., Giosi, M., Mariani, A., Sarsini, D. (2009). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Camussone, P. F., Occhini, G. (2003). *Il costo sociale dell'ignoranza nella società dell'informazione*. Milano: ETAS.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Castells, M. (2002). *Galassia internet*. Milano: Feltrinelli.
- Cerulo, M. (2015). *Gli equilibristi. La vita quotidiana del dirigente scolastico: uno studio etnografico*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Chistolini, S. (2013). *Pedagogia generale. Insegnamento, scienza, disciplina*, Milano: Franco Angeli.
- Chomsky, N. (2005). *Democrazia e istruzione*. Roma: EDUP.
- Dawson, C. (2011). *La crisi dell'istruzione occidentale*. Crotone: D'Ettoris.
- De Bartolo, G. (2013). *Invecchiamento Welfare Povertà, Immigrazione....* Rende: Edizioni Scientifiche Calabresi.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Corinto, A., Gilioli, A. (2010). *I nemici della rete*. Milano: BUR.
- Draghi, M. (2006). *Istruzione e crescita economica*. Lectio Magistralis in occasione dell'inaugurazione del 100° anno accademico dell'Università "La Sapienza" di Roma, 9 novembre.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2004). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Furedi, F. (2012). *Fatica sprecata. Perché la scuola oggi non funziona*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gennari, G. (2006). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Harari, Y. N. (2016). *Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*. Milano: Bompiani.
- Huffington Post (2017). *Squilibri d'Italia nel Rapporto Ocse. Divari fra studenti, al Sud un anno indietro. E i laureati sono pochi, impreparati e demansionati*, 5.10.2015 Reperibile in http://www.huffingtonpost.it/2017/10/05/squilibri-ditalia-nel-rapporto-ocse-divari-fra-studenti-al-sud-un-anno-indietro-e-i-laureati-sono-pochi-impreparati-e-demansionati_a_23233443/. [Ultima consultazione 30/07/2017].
- Kanizsa, S., Mariani, A. M. (a cura) (2017). *Pedagogia generale*. Milano: Pearson.
- Lanzavecchia, G. (2014). *Il lavoro di oggi e domani. Sapere, tecnologia e creatività*. Roma-gnano al Monte: Booksprint.
- Lo Storto, G. (2017). *EroStudente. Il desiderio di prendere il largo*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Longo, G. O. (2003). *Il Sionista. Prove di umanità futura*. Roma: Meltemi.
- Mattelart, A. (2002). *Storia della società dell'informazione*. Torino: Einaudi.
- Mayer Schoenberger, V., Cukier, K. (2013). *Big Data*. Milano: Feltrinelli.

- Meyrowitz, J. (1995). *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*. Bologna: Baskerville.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2005). *Educare gli educatori*. Roma: EDUP.
- Morozov, E. (2011). *L'ingenuità della rete. Il lato oscuro della libertà di internet*. Torino: Codice.
- Morozov, E., *Internet non salverà il mondo*. Milano: Mondadori.
- Nestler, E. J. (2012). Il codice epigenetico della mente. *Le Scienze*, 522 (febbraio).
- OCSE (2017). *Strategia per le competenze – Italia*, sintesi in www.indire.it/wp-content/uploads/2017/10/OECD-Skilss-Strategy-Italia-Sintesi.pdf. [Ultima consultazione 30/07/2017].
- Palfrey J., Gasser U. (2009). *Nati Con La Rete*. Milano: BUR.
- Pascale, R. Y. Millenan, M., Gioja, L. (2000). *Surfing the Edge of Chaos. The Laws of Nature and the New Laws of Business*. New York: Texere.
- Pinker, S. (2009). *Fatti di parole. La natura umana svelata dal linguaggio*. Milano: Mondadori.
- Postnam, N. (2002). *Divertirsi da morire*. Venezia: Marsilio.
- Prensky, M. (2013). *La mente nuova dei nativi digitali #2*, 12.11.2013. Reperibile in <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/688-la-mente-nuova-dei-nativi-digitali-2.html> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- Rampini, F. (2000). *New Economy. Una rivoluzione in corso*. Roma-Bari: Laterza.
- Rampini, F. (2014). *Rete padrona. Amazon, Apple, Google & co. Il volto oscuro della rivoluzione digitale*. Feltrinelli, Milano 2014.
- Rheingold, H. (2013). *Perché la rete ci rende intelligenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rifkin, J. (2009). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori.
- Rifkin, J. (2014). *La società a costo marginale zero*. Milano: Mondadori.
- Simone, R. (2006). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Laterza, Roma-Bari 2006.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Spitzer, M. (2015). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio.
- Žižek, S. (2012). *Benvenuti in tempi interessanti*. Milano: Ponte alla Grazie.

Riferimenti sitografici

[Ultima consultazione 30/07/2017]

<http://eur-lex.europa.eu>.
<https://wearesocial.com>.
www.censis.it.
www.ilsole24ore.com.
www.indire.it.
www.istruzione.calabria.it.
www.tuttitalia.it.



Educazione alla libertà, educazione per la libertà, educazione all'agentività. Freire e il Capability Approach Education "to" liberty, education "for" liberty, education to agency. Freire and Capability Approach

Anna Maria Colaci

Università del Salento

Annamaria.Colaci@unisalento.it

ABSTRACT

The pedagogic thought of Paulo Freire, often defined as a Rousseau of the XX century, recalls in its contents to the theology of liberation. Some of the pillars of this new theological theory, born in South America, are the roots of the theoretical and practical approach of the Brazilian educationalist, academically born with some conceptions close to Marxist-Gramscian ideals, associated to Christianity. His work on the field is addressed to the Brazilian working class, poor and illiterate, that thanks to the educational method applied by Freire, manage to conquer their own rights.

So, not only the conventional educational praxis, not culture as a mean of democracy, but as a mean to reach freedom and democracy. The Christian doctrine of the theology of liberation, is for Freire this way an important pillar for the social struggle that aim to eliminate class differences and remove all those obstacles to freedom and equality. The movement was created the great dictatorial regimes that during the XX century have oppressed people in South America, which was a direct expression of the colonial period brought on by the Europeans and that, during the '900, found a fertile ground to install dictatorships closely tied to the economic powers of that time.

The new way of spreading culture, modern and anti-colonial (in the sense to cut ties with the colonialists) propose a new social scheme of liberation of the populations, especially South American, from the chains of ignorance and dependence from the dominator. We may also propose a pioneering outlook of Freire towards education and the formulation of a collective and unitary people conscience.

Il pensiero pedagogico di Paulo Freire, spesso definito un Rousseau del XX secolo, si rifà nei suoi contenuti alla teologia della liberazione. Alcuni dei pilastri di questa nuova teoria teologica, nata proprio in Sudamerica, sono alla base dell'operato teorico e pratico del pedagogista brasiliano, nato accademicamente con delle concezioni di stampo marxista gramsciano associate al cristianesimo. La sua opera sul campo si destina proprio alla classe operaia brasiliana, povera e analfabeta che, grazie al metodo educativo applicato dal Freire, riesce a riconquistare i propri diritti.

Dunque non solo la prassi educativa convenzionale, non la cultura come mezzo della democrazia, bensì come mezzo per il raggiungimento della libertà e della democrazia. La dottrina cristiana della teologia della liberazione, in tal senso, costituisce per Freire un importante pilastro per la lotta sociale volta ad appianare le differenze di ceto ed eliminare tutti quegli ostacoli che minassero alla libertà e all'uguaglianza delle genti. Il movimento nasce per combattere i regimi dittatoriali che nel corso del XX secolo hanno oppresso le genti del Sudamerica, espressione diretta del passato coloniale che le potenze europee hanno esercitato sul continente, e che nel corso del '900 hanno trovato un terreno fertile per l'installazione di dittature oppressive che incontrassero il favore delle superpotenze economiche e militari del tempo.

Il nuovo modo di impartire la cultura, più moderno e anticoloniale (nel senso di tagliare il cordone ombelicale con i colonizzatori) si propone come schema sociale di liberazione delle popolazioni, nella fattispecie sudamericane, dalle catene dell'ignoranza e dell'asservimento al potente. Si può dunque proporre una visione pionieristica di Freire verso la formazione e la formulazione di una coscienza collettiva e unitaria di un popolo, che possa rompere le tradizioni servili del passato verso una propria identità culturale, libera dai vincoli di oppressione del dominatore.

KEYWORDS

Freire, Interculturalism, Education, Agency, Capability Approach.

Freire, Interculturalismo, Educazione, Agentività, Capability Approach.

Premessa

Basterebbe dare uno sguardo agli ultimissimi avvenimenti politici brasiliani, tra riforme e proteste popolari (www.fides.org.it), per comprendere due considerazioni fondamentali: la prima vuol riferirsi al fatto che l'ormai nota *coscientizzazione*, centrale nell'opera educativa di Paulo Freire, messa in pratica nei primi anni Sessanta del secolo scorso e volta alla *liberalizzazione* degli *oppressi*, ha ormai impiantato salde radici in quella terra, dove ora le masse, povere e sfruttate, non riescono più a rimanere *in silenzio* ma protestano e lottano costantemente per i propri diritti. La seconda considerazione è la constatazione che la *democrazia*, quella *autentica*, senza *manipolazioni* da parte del governo, tanto agognata dal Nostro (Freire, 1967/1975), è ancora lungi dall'avverarsi.

Per tal motivo, il presente saggio, a vent'anni dalla sua morte, intende omaggiare Freire ripercorrendo i capisaldi del suo pensiero pedagogico e, soprattutto, sottolinea la necessità di ri-attualizzare la sua prassi educativa non soltanto in Brasile, ma anche negli altri contesti e Paesi del mondo odierno, dal momento che "se guardiamo con questo occhio critico alle *forze occulte* o alle *promesse non rispettate* della democrazia, come dice Bobbio, non so quali democrazie *si salvano*, non certo quella degli Stati Uniti o dell'Italia, solo per fare due esempi" (Tosi, 2005; Chiocchi, 2005, pp. 7-11).

Circa la potenziale forza *attualizzante* del 'metodo educativo Freire', del resto presentata fin da subito da F. Weffort nell'introduzione di *L'educazione come pratica della libertà* (Freire 1967/1975), e via via riconosciuta dai vari pedagogisti degli ultimi anni¹, così ha dichiarato la vedova Freire, Ana Maria Araújo, pochi anni dopo la morte dell'autore:

"L'opera e il pensiero critico, etico, politico ed educativo di Freire, si stanno diffondendo e radicando in tutte le parti del mondo: dall'America latina all'Oriente, dall'Europa dell'est a quella occidentale, si stanno pubblicando e diffondendo velocemente, in contrasto con le logiche dell'economia capitalista globalizzata, malgrado i tentativi di negazione di alcuni autori neoliberalisti. I suoi scritti, radicati in un umanesimo profondo e autentico, si contrappongono alla nuova versione dell'imperialismo capitalista, sempre più perverso ed escludente, impoverendo popoli, città e nazioni e negando l'umanizzazione dell'esistenza. Sono incontestabili, in questi primi anni del XXI secolo, l'attualità e la rilevanza del pensiero di Paulo Freire, anche se molti pensatori post-moderni hanno cercato di negarlo. Il problema della liberazione degli oppressi è tuttora valido, considerando la prepotenza degli intellettuali a servizio dei padroni del mondo, che cercano di massificare e dominare popoli e nazioni appartenenti ai vari continenti, annullando culture millenarie e sfruttando attraverso guerre preventive le ricchezze altrui [...]. Per far fronte a queste ideologie e pratiche autoritarie servono altri approcci e politiche sociali, locali e planetarie, basati sulla teoria umanizzante e liberatrice ideata da Freire. In questo senso il suo pensiero è attuale, rilevante. Necessario" (Freire, 2008, pp. 7-8).

Il contributo di Freire alla *cultura alternativa* in voga negli ultimi decenni del Novecento, parte proprio dalla pratica, ossia dall'esperienza *sul campo*, tra gli

1 Si ricordi il contributo del prof. G. Milan (2005): "Freire offre un regalo non da poco all'odierna cultura pedagogica, chiamata ad aprirsi senza mezzi termini alla dimensione planetaria, sistemica e interculturale, secondo gli auspici formulati – ad esempio, da Edgar Morin, da Zigmundt Bauman e da altri noti interpreti dell'attualità – dei suoi bisogni e delle sue istanze più vive" (<http://www.giovaniemissione.it>).

analfabeti e oppressi lavoratori brasiliani, gli *straccioni* a cui è dedicata esplicitamente l'opera (Freire, 1967/1975). La volontà di dare *parola al popolo* per farlo *emergere*, com'è noto, lo portò a fondare il Movimento di Cultura popolare che, finalizzato ad alfabetizzare l'educando, non si limitava semplicemente all'atto di istruirlo nel leggere e nello scrivere ma, congiuntamente, e attraverso la mediazione, la presentazione di alcune cose e/o situazioni del mondo degli stessi oppressi, lo portava a confrontarsi con l'educatore e con gli altri educandi attraverso un *dialogo* basato sulla fiducia reciproca, fino a fargli acquisire una *coscientizzazione*, una nuova coscienza, inducendolo quindi a *problematicizzare* quel dato di fatto per indurlo poi a voler *trasformare*, per *liberarsene*, tutto ciò che era causa di oppressione. Pertanto, sia il metodo sia il fine ultimo di tale pedagogia la rendono applicabile esclusivamente in una *comunità*, nella quale uomini *alla pari*, compreso l'educatore che si pone come uno di loro, comunicano tra loro, discutendo di un dato argomento che *interessa* loro in maniera profonda (Freire 1968/1976).

D'altro canto, come afferma il già citato F. Weffort "la pedagogia della libertà porta in sé i germi della rivolta, ma non si può affermare che la rivolta come tale costituisca uno degli obiettivi dell'educatore [...]. Coscientizzare non significa affatto ideologizzare o proporre parole d'ordine" (Freire, 1967/1975, p. 20).

Tuttavia, sono l'amore per l'uomo e la difesa dei suoi diritti, gli aspetti fortemente caratterizzanti la pedagogia di Freire e di stampo inequivocabilmente cristiano, cui può collegarsi quindi la Teologia della liberazione (Girardi et al., 1985; Bimbi, 1972), che, seppur intrisi di ideologia marxista, evitano alla critica di pensare al Nostro come a un *seminatore* di violento rivoluzionarismo politico. Considerazione questa che di lui non ebbero le forze di destra quando, con un colpo di stato (1964), misero fine non solo al partito populista e alla sua ansia di *manipolare* le masse ma anche a quell'educazione popolare che solo grazie a Freire aveva intrapreso la giusta via per un'autentica democrazia e libertà (Freire, 1967/1975).

1. La pedagogia degli oppressi: per un'autentica libertà e democrazia

Il diritto umano della libertà, cristianamente inteso, è il nucleo centrale su cui ruota l'intera concezione pedagogica di Freire. Lontana dalla concezione tipica del liberalismo, astratta e propagandistica, e anche dalla mera speculazione filosofica socratea, la libertà è dunque concepita "come il modo di essere, come il destino dell'uomo, e perciò stesso ha senso soltanto in seno alla storia vissuta dagli uomini" (Freire, 1967/1975, p. 14). Pertanto, proprio perché "aperta alla storia", e quindi alla necessità concreta di "alfabetizzare e coscientizzare le masse" oppresse, la pedagogia della libertà di Freire pone la massima priorità alla "prassi" umana (Freire, 1967/1975, p. 10). In altri termini, nonostante il tema dell'"educazione come affermazione della libertà" risalga a tempi antichissimi, fin dagli antichi greci, nella concezione specifica di Freire tale principio umanistico necessita di "circostanze concrete che gli diano senso", ossia "riconoscere il fatto dell'oppressione, ed anche la lotta per la liberazione". È questo il significato profondo dell'espressione *educazione come pratica di libertà* elaborata dal Nostro (Freire, 1967/1975, p. 14). Per cui, tale educazione comporta una *pedagogia dell'oppresso*: non una pedagogia *per* lui, ma *di* lui. Si passa dunque dall'educazione *depositaria*, da sempre imposta dalle classi dominanti per manipolare le masse analfabete, a quella *problematizzante* e quindi *liberatrice*, la quale non pratica la manipolazione ma si serve della *coscientizzazione* (Freire 1968/1976). Si tratta pertanto di una "nuova pedagogia" che parte proprio dalla sotto-cultura degli oppressi e che *da* e *con* essi diviene permanente *riflessione*, per poi diventare

una *ri-creazione* della coscienza, la quale a sua volta non potrà più accogliere la vecchia idea di essere, magari fatalisticamente, *oppressa* da un *oppressore*: “la pedagogia dell’oppresso è quindi liberatrice di ambedue” dal momento che, come Hegel ci insegna, è nella coscienza che risiede la consapevolezza di sé e del rapporto col mondo (Hegel, 1973).

Con l’intenzione di mettere in rilievo alcuni aspetti pedagogici e socio-politici, in questa sede, si eviterà di scendere in una descrizione minuziosa delle tecniche pratiche e materiali adoperati dal nuovo metodo pedagogico di Freire. Pertanto, dal momento che *l’educazione alla libertà* è considerata dal Nostro già una *pratica* della libertà (Freire 1968), è interessante sottolineare come egli basi sul concetto di libertà lo stesso *Circolo di cultura*, ossia la nuova *scuola* che accoglie gli oppressi, la quale acquista efficacia allorché abbia luogo “la partecipazione libera e critica degli educandi” (Freire, 1967/1975, p. 11). Sulla stessa volontà di eliminare ogni forma di autorità, si pone l’abolizione della classica opposizione educatore/educandi: il primo non è chiamato più *professore* ma *coordinatore*, mentre i secondi non vengono mai appellati *analfabeti* ma *alfabetizzandi* (Freire, 1967/1975). A ben guardare, la pedagogia degli oppressi prevede la *partecipazione popolare* ancor prima di dare inizio al corso di alfabetizzazione, e cioè il coordinatore, coinvolgendo anche alcuni alfabetizzandi, induce un determinato gruppo di persone a discutere per compilare un elenco delle parole più usate e più cariche di significato presso quel popolo: si tratta delle *parole generatrici*. Il coordinatore le utilizzerà non solo per insegnare a leggere e scrivere, attraverso la divisione in sillabe e la ricomposizione di altre parole, ma per *coscientizzare* gli educandi, attraverso una *problematizzazione*, su ciò che esse significano. Attraverso una discussione collettiva e fra pari gli oppressi acquistano la consapevolezza del loro stato e comprendono che è possibile *liberarsene*. Pertanto, nella pedagogia degli oppressi “l’alfabetizzazione e la coscientizzazione sono inseparabili”, o meglio, coesistono (Freire, 1967/1975, p. 13). Un altro aspetto pedagogico, che lo stesso Freire non esita a sottolineare ripetutamente, è costituito dalla necessità di dar luogo a tale metodo educativo soltanto in presenza di una *comunità* quanto più omogenea possibile, e non del singolo, in quanto la liberazione presuppone la *problematizzazione* collettiva, che a sua volta avviene attraverso il *dialogo* con gli altri: sono gli *interessi* suscitati dagli argomenti discussi a portare alla coscientizzazione (Freire 1968/1976).

Osservazione questa, del resto, già effettuata da J. Dewey (1916/1992) nei primissimi anni del Novecento, trattando del legame tra educazione e democrazia:

“Sul piano educativo vediamo prima di tutto che la realizzazione di una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano a vicenda, e in cui vivo è il senso del progresso o riadattamento, rende una comunità democratica più interessata di quanto non abbiano ragione di esserlo le altre comunità in un’educazione deliberata e sistematica” (Dewey, 1925/1992, p. 133).

L’educazione democratica di Freire, del resto, risiede anche, come si è già detto, nel nuovo approccio della *reciprocità* dell’istruzione: il dualismo docente-studente, forte in Rousseau e rinvigorito in Dewey, perde il suo ordine precostituito per flessibilizzarsi e ribaltarsi in un’ottica di *parità* fra coordinatore/alfabetizzandi, dove non vi può essere insegnamento senza apprendimento. Ciò si ricollega ad uno dei più importanti piani di riferimento del pensiero del pedagogista brasiliano, ovvero il suo attacco al concetto “bancario” dell’educazione.

Spostando il punto di vista da una prospettiva socio-pedagogica ad una più strettamente socio-politica, da quanto esposto, dunque, si potrebbe concludere che la pedagogia *democratica* di Freire rappresenterebbe non soltanto un mezzo per il raggiungimento della libertà e della democrazia politica, ma anche un

mezzo utile alla democrazia per prosperare in consensi? Apparentemente la risposta è sì, come per affermare che politica democratica e cultura siano una il mezzo dell'altra in maniera scambievole. In realtà, secondo il parere di Freire, le masse, ancora in quegli anni, erano *manipolate* da una *falsa* democrazia populista: dal momento che gli *ignoranti* non potevano votare, e quindi costretti a rimanere bloccati nella *cultura del silenzio*, costituivano una massa da modificare *quantitativamente*, e da disciplinare in base a precisi e celati accordi politici tra le classi sociali². Per cui, l'educazione di Freire non solo permetteva, attraverso il metodo della coscientizzazione, una nuova presa di coscienza dello stato di oppressione, ma forniva loro anche lo strumento di liberazione da tale condizione (Freire, 1967/1975). Da questa prospettiva appare quasi scontato, seppur non esplicitato da Freire, il richiamo a G. De Ruggiero (1925) che trattando di *statolaria democratica*, così scriveva nel saggio *Storia del liberalismo europeo*:

“Non a torto la democrazia e il dispotismo vengono posti sulla stessa linea [...]

Anzi è la più grave e pericolosa forma di dispotismo quella che si origina dalla democrazia, per il fatto stesso che muove dai più bassi strati della società e procede livellando, cioè *prostrando* quelle forze che potrebbero temperarlo e limitarlo. E non le minoranze soltanto sono tiranneggiate, ma le maggioranze stesse, la cui effettiva consistenza sociale è ben diversa da ciò che figura col loro nome sulla scena politica” (G. De Ruggiero, 1925, p. 362).

La pedagogia degli oppressi, dunque, vuol essere uno strumento finalizzato a disvelare, attraverso la coscientizzazione, ogni forma di dominazione politica e sociale. Del resto è indubbio che tale pedagogia, in quanto finalizzata alla liberazione dall'oppressione, necessiti di una rappresentanza politica, “ma qui si tratta di un altro tipo di politica, non certo quella della manipolazione”. Ancor più certo è il fatto che la pedagogia della liberazione non voglia essere una *leva per la rivoluzione*, ma l'auspicio di una nuova politica popolare (Freire, 1967/1975, p. 38).

Ed è proprio tale auspicio che oggi, a distanza di circa cinquant'anni dall'esperienza pedagogica condotta in Brasile, questi ancora tardi a concretizzarsi in un mondo ormai globalizzato e intriso di nuove problematiche.

2. L'attualità pedagogica di Freire nell'epoca della globalizzazione

Del resto, l'ormai noto fenomeno della globalizzazione, variamente trattato e contestualizzato dai diversi studiosi degli ultimi tempi (Dal Bosco E., 2004; Zolo, 2006; Bauman, 1998/2003), insieme alle conseguenze sociali, politiche, economiche e culturali da esso apportate, non poteva restare indifferente ad un educatore attento e scrupoloso osservatore della realtà, come appunto si è rivelato Freire sin dall'inizio della sua azione educativa svolta in Brasile, secondo il quale l'uomo deve essere sempre e ovunque pronto ad accogliere la “sfida drammatica del momento presente” (Freire, 1968/1976, p. 47).

In *Pedagogia dell'autonomia* (1996/2004), scritto qualche anno prima di morire, è lo stesso Freire a denunciare, la nuova realtà globalizzata, causa di non pochi problemi individuali e anche *planetari*, per i quali l'opera di *coscientizzazione* pre-

2 A tal riguardo, risulta interessante la magistrale analisi socio-politica effettuata da F. Wefort in Freire, P. (1967), *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Trento, 1975, pp. 16-36)

vista dal suo metodo pedagogico fornirebbe quantomeno una speranza di risoluzione tramite l'ottenimento di una *liberazione* dai nuovi stati di oppressione:

“si parla della globalizzazione dell'economia come di una fase necessaria dell'economia mondiale, a cui, per ciò stesso, non è possibile fuggire. Si universalizza un dato del sistema capitalistico e un istante della vita produttiva di talune economie capitalistiche egemoniche come se il Brasile, il Messico, l'Argentina dovessero partecipare alla globalizzazione dell'economia allo stesso modo degli Stati Uniti, della Germania o del Giappone [...]. Se la globalizzazione implica il superamento delle frontiere, con l'apertura senza restrizioni al libero commercio, vada pure in rovina allora chi non è capace di resistere [...]. Insomma, l'ideologia neoliberale si sforza di spiegarci e di farci vedere la globalizzazione come qualcosa di naturale o quasi, e non come un risultato della storia [...]. Il discorso ideologico della globalizzazione cerca di mascherare che essa viene rimpinguando la ricchezza di pochi e contemporaneamente viene acutizzando la povertà e la miseria di milioni di altri” (Freire, 2004, pp. 100-101).

L'epoca della globalizzazione, in effetti, se a un livello, per così dire, superficiale, veda una tendenza verso l'omologazione planetaria in ambito culturale e di direttive politico-economiche, ad un livello sociale più profondo dà luogo a dualismi, se non a vere e proprie opposizioni. L'analisi effettuata da Freire sul filo conduttore povertà/ricchezza, dunque, non si esaurisce trattando di Stati poveri e sfruttati e Stati capitalisti sempre più ricchi. Anzi, è proprio la competizione economica fra questi ultimi a determinare, all'interno delle rispettive realtà sociali, delle nette differenze tra lavoratori e proprietari aziendali (Gallino, 2000).

La magistrale analisi sociale, di respiro mondiale, condotta da Z. Bauman alle soglie del Duemila, ben esprime quel “frutto amaro della globalizzazione”, o meglio, uno dei tanti frutti amari, ancora lontani dal divenire *dolci*. Per lo studioso, nella nuova società globalizzata, nella quale *flessibilità* diventa la parola d'ordine, si assiste all'avvento e alla diffusione del *lavoro liquido*, ossia a *breve termine*, *insicuro* e *instabile*, che preconizza, quindi, precarietà e disoccupazione (Bauman 1998/2003, pp. 169-175). In tale contesto, i ‘lavoratori di routine’ (Reich, 1991), ossia i lavoratori un tempo appartenuti alla classe operaia, ed ora legati alle innovative catene di montaggio o alle reti informatiche, rappresentano “gli elementi più facilmente smaltibili e sostituibili del sistema economico. Ciò significa che in ogni singolo lavoratore è sparita del tutto la fiducia in, e la sicurezza di, un lavoro a lungo periodo: “si tratta di una reazione naturale alla *flessibilità* del mercato di lavoro” (Bauman, 2000/2002, pp. 175-176).

Tale situazione non poteva non rappresentare per Freire una delle tante contemporanee condizioni di oppressione, di dominazione, da parte degli uomini più ricchi verso le masse dei lavoratori per la quale provava *indignazione* aggravata da un “immobilismo” popolare. Da qui la necessità di proporre la sua metodologica educazione *problematizzante* che, attraverso il dialogo, rompe quel mutismo paralizzante e che ricorda agli oppressi di essere degli uomini “sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare” (Freire, 2004, p. 45).

E, per l'importanza dell'indignazione come elemento basilare per la prospettiva di un cambiamento, ancora Freire:

“un secolo e mezzo fa Marx ed Engels fecero appello all'unità delle classi lavoratrici di tutto il mondo contro la spoliatura che stavano subendo. Al giorno d'oggi diventa necessaria e urgente l'unità e la ribellione di tutti noi contro la minaccia che ci coinvolge, quella della negazione di noi stessi come esseri umani, sottomessi alla ferocia dell'etica del mercato. [...]. Nessu-

na teoria della trasformazione politico-sociale del mondo riesce anche solo a darmi un'emozione se non parte dalla comprensione dell'uomo e della donna in quanto esseri che fanno la storia e che da questa a loro volta vengono plasmati, esseri che prendono decisioni, operano rotture e scelte. Esseri etici, seppur capaci di trasgredire l'etica necessaria [...]. La grande forza su cui costruire le fondamenta di una nuova ribellione, è l'etica universale dell'essere umano e non quella del mercato, insensibile a ogni richiesta delle persone e aperta soltanto all'ingordigia del profitto. È l'etica della solidarietà umana" (Freire, 2004, p. 102).

A distanza di quasi vent'anni dalla relativa descrizione di Bauman, la situazione del rapporto lavoratori/capitalisti non è cambiata. E certamente non è l'unico esempio di oppressione odierno. Per esempio, i grandi flussi migratori verso Occidente provenienti dalle zone più povere del mondo, come Asia, Africa e Sud America, diretta conseguenza della politica economica globale, rappresentano una forma di oppressione legata al fatto di far parte di comunità immigrate, "extraterritoriali", all'interno di un paese sviluppato, per le quali, come si approfondirà nelle prossime pagine, sono riservati ruoli sociali, professioni e condizioni a dir poco discriminanti. A tal riguardo, così si era espresso anche Bauman circa il legame tra globalizzazione e immigrazione: "piuttosto che rendere omogenea la condizione umana, l'annullamento tecnologico delle distanze spazio-temporali tende a polarizzarla" (Bauman, 1999, p. 22).

Tuttavia, e al di là dell'impronta marxista, e indubbiamente più fiducioso di Bauman, nel passo seguente il Nostro, da buon cristiano e umanista, esprime la speranza di un cambiamento:

"Non credo che le donne e gli uomini di tutto il mondo, indipendentemente dalle loro scelte politiche, ma riconoscendosi uomini e donne e convincendosi di essere tali, di essere cioè persone, non approfondiranno quello che oggi già si presenta come una specie di malessere in via di generalizzazione di fronte allo spietato modello neoliberale. Un malessere che finirà per consolidarsi in una ribellione nuova in cui la parola critica, il discorso umanista, l'impegno solidale, la denuncia appassionata e veemente della negazione dell'uomo e della donna, e l'annuncio di un mondo a misura di persona diventeranno armi di incalcolabile portata" (Freire, 2004, pp. 101-102).

Pertanto, "cambiare è difficile, ma possibile" (Freire, 2004, pp. 61-64). Tutto deve partire dalla presa di coscienza dell'attuale realtà "disumanizzante" e dalla conseguente indignazione, come forma di ribellione, tuttavia non violenta. Del resto, in quanto essere umano, ognuno ha "il diritto di provare collera, di manifestarla, di averla come motivazione" per la sua lotta (Freire, 2004, pp. 61-64).

E come ha dichiarato lo stesso Freire in *Pedagogia da indignação* poco prima della morte:

"Uno dei compiti primari della pedagogia critica radicale liberatrice è lavorare per la legittimità del sogno etico-politico del superamento della realtà ingiusta. È lavorare per la genuinità di questa lotta e la possibilità di cambiare, vale a dire, è lavorare contro la forza dell'ideologia fatalista dominante, che stimola l'immobilità degli oppressi e il loro accomodamento alla realtà ingiusta, necessaria al movimento dei dominatori. È difendere una pratica docente in cui l'insegnamento rigoroso dei contenuti giammai si faccia in forma fredda, meccanica e bugiardamente neutra. È in questo senso che la pedagogia radicale non può fare assolutamente nessuna concessione agli artifici del pragmatismo neoliberale che riduce la pratica educativa al training tecnico-scientifico degli educandi. Al training e non alla formazione" (Freire, 2000).

Tale lotta deve iniziare proprio dalla *ri-attualizzazione* del metodo pedagogico freireano, da quella pedagogia degli *oppressi* che tanto si radicò in terra brasiliana oltre cinquant'anni addietro, come ancora testimonia il *suono* delle odierne proteste popolari proveniente da quella terra.

3. Freire e la sfida del multiculturalismo. Verso l'interculturalismo

L'analisi socio-economica condotta da diversi studiosi sulla nuova realtà globalizzata, ha messo in evidenza lo stretto rapporto tra i sempre più consistenti flussi migratori diretti verso l'Occidente europeo, provenienti in particolar modo da Asia, Africa, America latina, e la nuova strategia economica mondiale che vede la *delocalizzazione* delle imprese multinazionali occidentali nei cosiddetti paesi a *basso costo*, la quale comportando, di conseguenza, un ulteriore ristagno dell'economia locale costringe la popolazione del posto a cercare altrove una vita *migliore* (Gallino, 2004). Tale fenomeno, pertanto, incrementando i flussi migratori già esistenti a causa di guerre, disoccupazione, carestie e dissesti ambientali, ha comportato nei paesi occidentali, compresa l'Italia, la formazione di una società sempre più *multiculturale*, e quindi il sorgere di nuove problematiche sociali-culturali e politico-economiche circa l'integrazione degli immigrati a cui, ancora una volta, anche la Pedagogia è chiamata a rispondere. Queste genti *extraterritoriali*, in virtù della difficoltà d'inserimento sociale, spesso abbandonate ai margini della società, senza lavoro e senza nessuna possibilità di esercitare una professione *dignitosa*, nonostante alcuni di loro abbiano un titolo di studio conseguito nel paese natio (Maciotti, 2003; Coin, 2004; Bonetti, Fiorucci, 2006), si potrebbero considerare a tutti gli effetti fra i *nuovi oppressi* dell'epoca della globalizzazione. Per cui, la proposta di riattualizzare la Pedagogia freireana, che *coscientizza* mentre alfabetizza, e porta a rompere il *silenzio*, rappresenta un modo per aprire la strada alla risoluzione dei tanti problemi posti dalla società globalizzata agli immigrati. Un via che, si auspica, apra le porte ad una società non solo *autenticamente* democratica, ma anche *interculturale* (Susi, 1988; 1994; 1999).

Freire, naturalmente, da sempre scrupoloso osservatore dei meccanismi sociali, non poteva non esprimere il suo pensiero sulla nuova realtà multicultural e riproporvi la Pedagogia degli oppressi. Così infatti argomenta in *Pedagogia della speranza* (1992):

“la multiculturalità non si costituisce nella giustapposizione di culture, molto meno nel potere esacerbato dell'una sull'altra, ma nella libertà conquistata, nel diritto assicurato di muoversi ogni cultura nel rispetto reciproco correndo liberamente il rischio di essere diversa, senza paura di essere differente, di essere ognuna per sé, soltanto però nella possibilità di crescere assieme e non nell'esperienza della tensione permanente, provocata dal desiderio della dominazione di una sull'altra” (Freire, 1992/2008, p. 177).

Per cui, come dichiara Freire, gli immigrati uniti nelle diversità, per la lotta in nome della *liberazione*, danno l'avvio al multiculturalismo:

“lo stesso fatto della ricerca dell'unità nella differenza, la lotta per essa come processo segna già l'inizio della creazione della multiculturalità. È necessario ribadire che la multiculturalità, come fenomeno che esige la convivenza nello stesso spazio di diverse culture, non è qualcosa di naturale e spontaneo. È una creazione storica che richiede decisione, volontà politica, mobilitazione, organizzazione di ciascun gruppo culturale in vista di obiettivi comuni. Che richiede, perciò, una certa pratica educativa, coerente

con questi obbiettivi. Che esige una nuova etica, fondata sul rispetto verso le diversità” (Freire, 1992/2008, p. 178).

L'educazione, dunque, non può mancare di insistere quanto più possibile su un nuovo concetto di *tolleranza*, il quale supera il dualismo inferiore/superiore:

“Della tolleranza, dell'educazione, della democrazia. Ma non della tolleranza come pura accondiscendenza o indulgenza che A ha o sperimenta in relazione a B. In questo senso, la tolleranza implica un livello di favore che il tollerante fa al tollerato. Il tollerante, in ultima analisi, è una persona disposta, per bontà o benevolenza, a perdonare l'inferiorità dell'altro. In questa comprensione alienata e alienante della tolleranza, come favore del tollerante al tollerato, rimane nascosta nel tollerante la fiducia, quando non la certezza, della sua superiorità di classe, di razza, di genere, di sapere di fronte al tollerato” (Freire, 2005, p. 23)

Come si è detto in precedenza, il *metodo Freire* mentre alfabetizza *coscientizza*, e viceversa per cui, guardando ad esso da una prospettiva pedagogica multiculturale, o meglio ancora, *interculturale*, tale metodo risulterebbe efficace e tempisticamente economico per impartire un'educazione e un'istruzione finalizzate all'integrazione socio-lavorativa degli immigrati, soprattutto tenendo conto del fatto che la conoscenza della lingua ufficiale del paese ospitante gioca un ruolo primario nel processo d'inserimento in qualsiasi ambito socio-lavorativo. Grazie a dei principi basilari caratterizzanti la prassi educativa del Nostro, quali la scelta di parole e argomenti *interessanti* per la comunità di educandi, il porsi *alla pari* con loro da parte del coordinatore attraverso l'*immersione* nel loro punto di vista, la propensione al *dialogo* continuo pur partendo da formulazioni di frasi non grammaticalmente corrette (e da correggere via via, e da cui prendere spunto per esercizi di grammatica), il *metodo Freire* potrebbe essere assunto a livello mondiale, ossia da tutte le varie *scuole per stranieri* presenti nelle diverse Nazioni. Ciò non vuole escludere, naturalmente, la possibilità di applicarlo anche nelle ordinarie istituzioni scolastiche di ogni paese, sia al fine di *coscientizzare* gli alunni, attraverso l'insegnamento della lingua madre, sullo stato sociale, culturale, politico ed economico della propria nazione, sia per impartire ad essi la conoscenza di una prima, e anche una seconda e terza, lingua straniera. L'insistenza, tra l'altro, non solo sulla tolleranza e la conoscenza delle altre culture, ma sul rilevamento delle affinità tra le diverse culture, favorirebbe il passaggio da una società multiculturale ad una società *interculturale*. In questo modo l'educazione degli *oppressi* acquisterebbe *in toto* una dimensione realmente universale, e si potrebbe parlare davvero di una *pedagogia planetaria*, come qualche studioso ha iniziato ad auspicare qualche anno fa.

La prospettiva interculturale di Freire, in particolare, si può rilevare da una delle sue ultime opere degli anni Novanta, *Pedagogia dell'autonomia*, in cui tratta del concetto di *identità culturale* e dell'attenzione che, tra le altre cose, l'insegnante e l'educatore devono prestare alla propria e a quella di ogni singolo educando, immigrato o no, in quanto persone. Non a caso, il primo capitolo s'intitola *Insegnare esige il riconoscimento e l'assunzione dell'identità culturale*. Secondo il pedagogista brasiliano, infatti, l'identità personale del singolo è qualcosa che si *assume* in base a delle scelte effettuate nell'ambito circoscritto del suo ambiente culturale: decidere *chi* essere. Ma, al contempo, è un'identità *aperta* ad altre culture e ad altre scelte. E l'individuo, quindi, per aprirsi all'*altro* deve essere consapevole di ciò: consapevolezza acquisibile attraverso il metodo educativo di Freire. Si tratta, appunto, della *Pedagogia dell'autonomia*, secondo la quale ogni soggetto, compreso l'insegnante, è invitato a chiedersi *chi* è, se è *aperto* al diverso; una pedagogia che attraverso domande porta ad eliminare vecchi pregiudizi di classe e di razza.

Il Nostro, quindi, tra l'altro, non tralascia nemmeno l'aspetto riguardante la formazione interculturale degli stessi insegnanti, così da poterlo annoverare tra i promulgatori dell'odierna sotto-disciplina chiamata *Formazione interculturale degli insegnanti*, come pure testimonia una lettera fittizia indirizzata ad una professoressa che insegna ad una classe composta da ragazzi di diverse culture:

“Quello che ho detto è che i problemi del linguaggio riguardano sempre questioni ideologiche e con esse questioni di potere. Per esempio, se c'è un modello colto è perché ce n'è un altro considerato incolto. Chi ha delineato il modello colto come tale? In realtà, quello che ho detto e perché mi batto è che si insegni ai ragazzi e alle ragazze del popolo il modello colto, ma che, nel farlo, si evidenzino: A) che il loro linguaggio è tanto ricco e tanto bello quanto quello di coloro che parlano il modello colto, ragione per cui non devono vergognarsi di come parlano. B) Che ciò nonostante è fondamentale che apprendano la sintassi e la prosodia dominanti affinché: 1) abbiano meno svantaggi nella lotta per la vita; 2) guadagnino uno strumento fondamentale, per la lotta necessaria contro le ingiustizie e le dominazioni di cui sono bersaglio” (Freire, 1993, pp. 99-100).

Partendo, dunque, dall'esperienza biografica di educatore *sul campo* degli oppressi, attraversando la concezione freireana di cultura, nell'accezione di un'entità *aperta e mutevole*, e formulando il concetto di formazione di *identità culturale*, anch'essa modificabile in base a determinate scelte personali dell'individuo, quindi aperta ad accogliere *diversità*, Freire approda al concetto di *interculturalismo*, contribuendo perciò agli studi in merito sorti negli anni Ottanta del secolo scorso e ancora in fase di sperimentazione e adattamento (Susi, 1988; 1994; 1999).

La rivalutazione del *metodo Freire* in quest'ambito disciplinare in riferimento alle scuole di stranieri in Italia, come nel resto del mondo, non è attualmente una novità, come del resto non costituiscono ormai una novità le decine di istituti educativi, consultabili sul web, impegnati a promulgare e applicare il metodo educativo freireano, seppur limitatamente a determinati contesti umani e comunitari. Tuttavia, data l'importanza della *coscientizzazione* nel rendere consapevoli della condizione umana, storica, economica, politica, sociale e soprattutto multiculturale, in cui ogni studente vive sin dalle scuole elementari, la proposta educativa di far adottare tale metodo in tutte le scuole ordinarie, in presenza o in assenza di immigrati, rimane a tutt'oggi una proposta originale e alternativa, lontana dall'essere presa nella debita considerazione dalla politica italiana. Non solo, proprio perché la prospettiva di tale pedagogia è interculturale, il contatto e lo scambio tra educandi di culture differenti potrebbe stimolare la *creatività* attraverso la promozione e la produzione di nuove creazioni artistiche, dalla pittura alla poesia, etc. In fondo anche Bauman, parlando della condizione umana nella società globalizzata, dichiarava:

“La modernità non conosce altra vita che quella *creata*: la vita dell'uomo moderno è un mandato, non qualcosa di dato, un mandato ancora non pienamente espletato e che chiede sempre maggiore cura e rinnovati sforzi” (Bauman, 2000, p. 153-154).

4. Libertà e agentività: una interpretazione pedagogica del Capability Approach attraverso Freire?

Quanto sin qui evidenziato pone in stretta relazione l'interpretazione di alcuni temi Freiriani – libertà, diritti umani, sviluppo – con la prospettiva emergente dal

Capability Approach (CA) (Sen, 1993; Nussbaum, 1997; 2012; Alessandrini, 2014; Margiotta, 2014; 2015). Il Capability Approach è andato costituendosi come un "sistema" di elementi/nodi caratterizzanti che si pongono in stretta relazione tra loro e formano quell'insieme di concetti che tende a ri-significare l'educazione e la formazione, fornendo ulteriori chiavi interpretative dello Human Development Approach (Ellerani, 2014).

Sen interpreta l'espansione delle libertà reali degli individui come un processo in grado di portare allo sviluppo e dunque "l'espansione della libertà è considerato sia uno scopo primario sia principale mezzo dello sviluppo" (Sen, 2001, p. 41).

In prospettiva pedagogica si tratta di comprendere come il processo espansivo delineato possa sfociare in una reale acquisizione di potere fondato sulla *coscientizzazione*, come riconoscimento delle potenzialità individuali e sociali.

Ovvero, come lo sviluppo delle libertà possa contribuire a delineare una società con le minori disuguaglianze possibili e capace di ridurre la mancanza di umanità. In tal senso il tema delle capacità è strettamente collegato al significato delle libertà. Esse vengono definite da Sen come "un insieme di vettori di funzionamenti e riflette la libertà dell'individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro" (1992, p.64), dove il funzionamento riguarda ciò che una persona può desiderare di fare o di essere, poiché gli attribuisce valore.

Da questo punto di vista, dunque, il collegamento alla Freiriana "ri-creazione della coscienza" si fa molto stretto, concetto che per automatismo implica il rifiuto di accettare la vecchia coscienza, ossia il vecchio modo di essere, di pensare e agire, per approdare ad una *trasformazione* del sé finalizzata al bene proprio e dell'intera comunità. Considerando inoltre l'importanza attribuita dal Nostro alla dimensione comunitaria della vita, è possibile collegare ulteriormente l'interpretazione del funzionamento presentato da Sen come un riconoscimento di attività semplici – vitali e necessarie per l'individuo – fino a quelle complesse, per esempio partecipando alla vita della comunità e allo sviluppo di essa, accostando dunque la pedagogia di Freire alla prospettiva del CA. Seguendo Sen, la capacitazione di una persona è infatti l'insieme delle diverse combinazioni dei funzionamenti che è essa in grado di realizzare, ovvero una sorta di libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti (Sen, 1992, p.79). Si tratta di attribuire valore pedagogico al "funzionamento" come acquisizione di libertà che permette alle persone di raggiungere obiettivi nell'orizzonte dei propri fini. Riconoscere infatti quello che ha valore di essere raggiunto – ancora non posseduto – e direzionare i propri sforzi e impegni verso l'acquisizione, assume necessariamente l'opzione di capacità di scelta, di auto-direzione, di apprendimento. Nussbaum (2012) sostiene questa prospettiva delineando come le capacità non siano semplicemente delle abilità insite nella persona, ma soprattutto le libertà e opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico. In questa prospettiva la coscientizzazione di Freire e la prospettiva di liberazione dalla oppressione, per acquisire libertà sostanziali, coincide con il valore attribuito alla coscientizzazione del contesto che per Nussbaum è espressione delle opportunità intrinseche e strutturali affinché la libertà sostanziale possa esprimersi. Analogamente Sen introduce il costrutto di "agency", ovvero la "realizzazione" di obiettivi e di valori che una persona ha motivo di perseguire, indipendentemente dal fatto che siano connessi con il suo star bene (Sen, 2001, p.85). Le acquisizioni di agency di una persona, in quanto agente, si riferiscono quindi ai successi conseguiti nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che essa prende in considerazione, in quanto appartenente a contesti o situazioni più generali (per esempio lo sviluppo sociale ed economico della propria comunità, la definizione della scuola come comunità di apprendimento, la classe come contesto inclusivo e interdependente).

Nel raggiungimento degli obiettivi generali di agency si manifestano due possibilità (Sen, 2001, p.87): a) il verificarsi dell'obiettivo che una persona apprezza e desidera acquisire; b) il raggiungimento degli obiettivi attraverso i propri sforzi e ruoli attivi. Secondo Ellerani (2014) mentre nella prima possibilità risulta marginale il ruolo svolto dalla persona poiché l'acquisizione di agency è indipendente dal ruolo attivo svolto – anche se nell'insieme la persona raggiunge l'obiettivo desiderato, nella seconda possibilità l'acquisizione di agency è più partecipativa e dipendente dal ruolo svolto. In questa prospettiva la persona è soggetto che agisce e porta un cambiamento. Il primo caso può rappresentare l'idea-limite da perseguire, dove l'agency è rilevante in quanto amplifica gli orizzonti di preoccupazione al di là proprio benessere diretto. Nel secondo appare rilevante l'essere attivo, creativo e capace di agire per raggiungere aspirazioni più elevate e generali (sociali). L'agency è correlata agli approcci che enfatizzano l'auto-determinazione, l'auto-direzione, l'autonomia. L'attenzione per l'agency significa che la partecipazione, il pubblico dibattito, le pratiche democratiche, l'empowerment devono essere promosse insieme al well-being, che, per una persona, non riguarda la totalità dei suoi scopi e obiettivi, ma piuttosto il proprio "benessere", il "vantaggio personale". Lo stato di una persona, il proprio essere e agire, potrebbe risultare dalle sue decisioni oppure essere il risultato di una serie di cause interne o esterne. Agency e well-being mettono in evidenza quindi due dimensioni, ovvero le realizzazioni effettive delle attese e la libertà di raggiungerle. Come agenti, le persone dovrebbero essere poste nella condizione di raggiungere gli obiettivi cui attribuiscono valore (desiderabilità).

Sono così riconoscibili le affermazioni di Nussbaum riferite a come sia lo sviluppo umano e non quello economico il fine da perseguire per le società, dove il secondo è strumento del primo (1997), e conseguentemente la liberazione costante da ogni forma di oppressione è essenziale per realizzare contesti democratici di sostanziale libertà e opportunità. Coscientizzazione, autodirezione, democrazia, appaiono come scenari ancora in divenire, dunque, e comunque percorso attuale che, assumendo la prospettiva Seniana, deve sradicare ogni forma di povertà poiché essa è alla base dei processi di "incapacitazione".

Educazione e formazione ne sono quindi interpellate profondamente, in quanto chiamate a realizzare agentivamente il fine ultimo, ovvero lo sviluppo dell'umano e dell'umanità; concetto che, del resto, richiama direttamente il dualismo freireiano *soggettività – trasformazione*, dal momento che il Nostro aveva già focalizzato l'attenzione sul concetto di uomo inteso quale principale agente della propria storia e di quella altrui.

Libertà ed educazione, dunque, rinnovate all'interno del Capability Approach, ritornano ad essere gli assi portanti per una nuova prospettiva pedagogica, dando conferma di come il pensiero di Freire, se opportunamente interpretato, non andrebbe circoscritto esclusivamente in determinate epoche e dati contesti geografici, né tantomeno potrebbe essere delimitato in un ambito politico-rivoluzionario ma, cogliendone il suo messaggio di *speranza*, di cambiamento, rappresenta una risposta, una difesa, alla nuova "sfida" che la realtà contemporanea pone alla società globale.

Conclusioni

Le problematiche poste dall'odierna ondata migratoria, le quali investono ogni ambito sociale, da quello scolastico a quello lavorativo, in Italia come negli altri paesi europei, in ogni caso, non possono essere risolte semplicemente con la diffusione a livello globale del metodo di Freire, ma una svolta risolutiva si po-

trebbe auspicare solo se tale azione educativa, scolastica ed extra-scolastica, sarà accompagnata da una concreta politica nazionale. Del resto, tale considerazione è ciò che già dai primissimi anni Sessanta auspicava e cercava di promuovere Freire, seppur in terra brasiliana e in un contesto molto lontano dalle odierne oppressioni dell'Occidente globalizzato. L'oppressione, però, sussiste ancora in quella terra (e non solo in quella), seppur in forme diverse, come si è detto circa la delocalizzazione delle imprese multinazionali occidentali e tutto ciò che questa politica-economica comporta verso le popolazioni autoctone. Tale fenomeno, considerato dal Nostro una *propaggine* dell'antica colonizzazione, è stato guardato con indignazione da altri critici contemporanei, tra cui S. Zizek che considerando la condizione di guerra e povertà dei paesi del Terzo Mondo come il rovescio della politica neoliberalista globale, democratica ma dominante, così si esprime a proposito della falsariga del concetto di multiculturalismo e di tolleranza e dell'inconsistenza della nozione di *diritti umani* tanto propagandati dalla politica occidentale:

“I diritti umani delle vittime sofferenti del Terzo Mondo rappresentano oggi il diritto dei poteri occidentali di intervenire politicamente, economicamente, culturalmente e militarmente nei paesi del Terzo Mondo a proprio piacimento, in nome della difesa dei diritti umani [...]. Nella logica dominante dell'interventismo umanitario, l'Occidente civilizzato sta effettivamente ricevendo dal Terzo Mondo vittimizzato il proprio messaggio nella sua forma vera” (Zizek, 2005, pp. 61-63).

Tralasciando le differenti opinioni politiche del dibattito contemporaneo (Habermas, Taylor, 1998; Langer, 1995; Lerner, 2005) circa il multiculturalismo sociale della nuova epoca, preme ora concludere la presente argomentazione, non semplicemente con un auspicio al cambiamento, ossia ad una liberazione da parte di tutti da ogni forma di oppressione, grazie ad una futura sinergia di tutte le forze in campo, da quelle di ambito pedagogico a quelle di sfera politica. Ora si vuol mettere in evidenza, che un certo *disimpegno* odierno, una certa apparente rassegnazione ed esitazione alla *lotta* per la liberazione da parte dei soggetti variamente *oppressi*, di ogni luogo (in particolar modo in Italia), ancora una volta avrebbe fatto indignare il Nostro. Per tal motivo, oggi più che mai, in tutto il mondo, vi è l'urgente necessità di *riattualizzare* il metodo educativo di Freire, nel quale è l'*utopia* a dare agli animi la forza di combattere, è la speranza in qualcosa che ha sempre *mosso il mondo*, perché, come ha affermato Freire qualche anno prima di morire in *Politica e educação*:

“l'utopia non è idealismo, è compromesso storico: tra l'utopia e la sua realizzazione c'è un tempo storico, che è il tempo dell'azione trasformatrice” (Freire, 1993/2003, pp. 31-32).

Riferimenti bibliografici

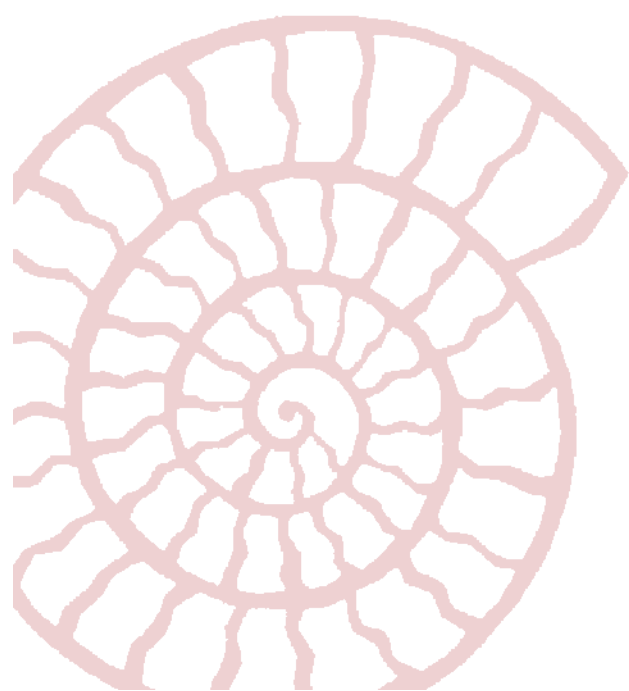
- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman, Z. (1999). *Globalization. The Human Consequences*. Cambridge-Oxford: Polity Press-Blackwell. Trad. It. (2003). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2000). *Modernità Liquida*. Bari: Laterza.
- Bimbi, L. (a cura di) (1972). *Religione oppio o strumento di liberazione? Scritti di G. Gutierrez, R. Alves e H. Assmann sulla "Teologia della liberazione"*. Verona: Mondadori.
- Bonetti, S. (2006). Formazione continua e lavoratori stranieri. In Bonetti S. E Fiorucci M. (a


- cura di). *Uomini senza qualità: La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*. Milano: Guerini.
- Chiocchi, A. (2005). *La concezione della democrazia di Norberto Bobbio: Scritti degli anni Ottanta e Novanta*. Avellino: ed. Ass. Culturale Rel.
- Coin, F. (a cura di). (2004). *Gli immigrati il lavoro la casa: Tra segregazione e mobilitazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dal Bosco, E. (2004). *La leggenda della globalizzazione: L'economia mondiale degli anni novanta del Novecento*. Torino: Bollati Boringhieri.
- De Ruggiero, G. (1925). *Storia del liberalismo europeo*. Bari: Laterza.
- Donaggio, E. e Kammerer, P. (a cura di). (2007). *K. Marx: Antologia: Capitalismo, istruzioni per l'uso*. Milano: Feltrinelli.
- Ellerani, P. (2014). *Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum*. In: G. Alessandrini, *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp.39-63). Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. (2008). *La Pedagogia della speranza: Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire, P. (1993). *Politica e educação*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia nã: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Trad. It. (2004). *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Gadotti, M. (a cura di). (1996). *Paulo Freire. Una biobibliografia*. São Paulo: Cortez
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis.
- Gallino, L. (2000). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza,
- Girardi, G., Preve, C., J. R. Regidor et al. (1985). *Teologia della liberazione*. Roma: Sapere 2000.
- Granese, R. (a cura di). (1992). *John Dewey: Democrazia e educazione*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Habermas, J. e Taylo, C. (1998). *Multiculturalismo: Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Die Phanomenologie des Geistes*. Bamberg: Goebhardt. Trad. It. (1973). *Fenomenologia dello Spirito*, vol. I. Firenze: La Nuova Italia.
- Langer, A. (1995). *La scelta della convivenza*. Roma: E/O.
- Lerner, G. (2005). *Tu sei un bastardo: Contro l'abuso delle identità*. Milano: Feltrinelli.
- Macioti, M. I., Pugliese E. (2003). *L'esperienza migratoria: Immigrati e rifugiati in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*. In: G. Alessandrini, *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp.39-63). Milano: Franco Angeli.
- Marx, K. e Engels, F. (2001). *Manifesto del partito comunista*. Milano: RCS.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (1997) *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press,
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Sen, A. (1993). *Capability and Well Being*; in M. Nussbaum and A. Sen (eds) *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Susi, F. (1988). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri: La ricerca-azione come metodologia educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Susi, F. (1994). *L'interculturalità possibile: L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma: Anicia.

- Susi, F. (a cura di). (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.
- Reich, R. (1991). *The Work of Nations. Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. New York: Knopf. Trad. It. (1993). *L'economia delle nazioni: come prepararsi al capitalismo del Duemila*. Milano: Il Sole 24 Ore Pirola.
- Tosi, G. (2005). Il Brasile dalla dittatura al governo Lula: aspetti interni e internazionali. *Jura Gentium: Rivista del diritto internazionale e della politica globale*, vol. II.
- Zizek, S. (2005). *Contro i diritti umani*. Milano: Il Saggiatore.
- Zolo, D. (2006). *Globalizzazione: Una mappa dei problemi*. Roma-Bari: Laterza.

Riferimenti sitografici

- <http://www.fides.org.it> [consultato il 10/07/2017].
- <http://www.giovaniemissione.it> [consultato il 10/07/2017].





Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo

Talent, competence, capability: common facets to an operative conceptual framework

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

roberto.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

In the last two decades, in the field of educational research, there have been lines of deepening, parallel lines that have concerned the macro-constructed competences (competence), skills (capacitation) and talents (ductions and talent). The link between the three macro-constructed can seem evident, especially considering the consonances and analogies concerning the starting areas and contexts, i. e. both theoretical and operational references regarding human physiology, cognitive and social psychology, sociology, philosophy, education and training, economics and evaluation.

However, the same lines of research have not been directly compared, i. e. their possible direct or indirect correspondences and reciprocity were not specified or established, but they followed different paths, even if, at times, underlying and unidirectional asymmetries have been highlighted: the competences in capacitations. The same talent, as a development of the individual's inner endowment, which should anticipate, support and direct the explicative characterizations of the other two macro-constructs, has been the subject of specific research in the educational and social context and context.

It is necessary to have a renewed conceptual scheme, intended as a framework, used to compare with similar ones adopted in national and international surveys to achieve an improvement of the overall knowledge of formal educational and training phenomena.

This educational research is part of the line of studies that deals with the construction of conceptual models and the reworking of research results (e. g. OECD surveys), with the intention of proposing possible updates of subsequent research or surveys to highlight the characteristics, differences and factors that determine the development of the individual's ability to use their own resources and develop them as talents and skills according to the potential capabilities involved

In questi ultimi due decenni nell'ambito della ricerca educativa si sono delineate linee di approfondimento parallele, che hanno riguardato i macro-costrutti di competenza (competenze), capacitazione (capacitazioni) e talento (talenti). Il legame fra i tre macro-costrutti può sembrare palese, soprattutto considerando le consonanze e le analogie riguardanti gli ambiti e i contesti di partenza, ovvero i riferimenti sia teorici sia operativi inerenti la fisiologia umana, la psicologia cognitiva e sociale, la sociologia, la filosofia, l'educazione e formazione, l'economia e la valutazione.

Le stesse linee di ricerca, però, non si sono direttamente confrontate, ovvero non hanno precisato e stabilito le loro possibili corrispondenze e reciprocità, dirette o indirette, ma hanno seguito percorsi diversi anche se, a volte, sono state evidenziate sottili e unidirezionali asimmetrie: le competenze nelle capacitazioni. Lo stesso talento, come sviluppo della dote interna dell'individuo che dovrebbe anticipare, sostenere e dirigere le caratterizzazioni esplicative degli altri due macro-costrutti, è stato oggetto di specifica ricerca nell'ambito e nel contesto educativo e sociale.

Uno schema concettuale, come framework, da confrontare con altrettanti schemi analoghi utilizzati per le indagini nazionali e internazionali¹ in funzione di un miglioramento della conoscenza complessiva dei fenomeni educativi e formativi formali.

Il presente lavoro di ricerca educativa si inserisce nell'ambito del filone di studi che ha per oggetto la costruzione di proposte di schemi concettuali e la rielaborazione di risultati di ricerche (ad esempio le indagini OCSE), con l'intento di proporre eventuali aggiornamenti di successive ricerche o indagini per evidenziarne le caratteristiche, le differenze, i fattori che determinano lo sviluppo della capacità dei singoli di fare ricorso alle proprie dotazioni e svilupparle come talenti e competenze, in funzione delle possibili capacitazioni legate alle professioni e al mondo del lavoro.

KEYWORDS

Talent, Giftedness, Competence, Capabilities, Framework.

Talento, Dote, Competenza, Capacitazioni, Schema Concettuale.

Introduzione

In questi ultimi due decenni nell'ambito della ricerca educativa si sono delineate linee di approfondimento, o *programmi di ricerca* paralleli (Cfr. Lakatos, 2001), che hanno riguardato le competenze (*competenza*) e le capacitazioni (*capacitazione*) e i *talenti* (dote e talento). Il legame tra i tre macro-costrutti può sembrare palese, soprattutto considerando le consonanze e le analogie riguardanti gli ambiti e i contesti di partenza, ovvero i riferimenti sia teorici sia operativi inerenti la fisiologia umana, la psicologia cognitiva e sociale, la sociologia, la filosofia, l'educazione e la formazione, l'economia e la valutazione. Ognuna delle due linee di ricerca ha di fatto caratterizzato gli ambiti e i contesti dei rispettivi costrutti, reinterpretando a volte concetti comuni, generando schemi e teorici-concettuali e framework operativi specifici e, soprattutto, hanno definito vocabolari propri che hanno influenzato il linguaggio utilizzato dai ricercatori.

Le stesse linee di ricerca, però, non si sono direttamente confrontate, ovvero non hanno precisato e stabilito le loro possibili, dirette o indirette, corrispondenze e reciprocità, ma hanno seguito percorsi diversi anche se, a volte, sono state evidenziate sottese e unidirezionali asimmetrie: le competenze nelle capacitazioni. Lo stesso *talento*, come sviluppo della dote interna, dell'individuo, *firmware embodied*, che dovrebbe anticipare, sostenere e dirigere le caratterizzazioni esplicative degli altri due macro-costrutti, è stato oggetto di specifica ricerca nell'ambito e nel contesto educativo e sociale soprattutto rispetto alla sua definizione e ai suoi legami o dipendenze con la creatività, con il benessere, con le tendenze o inclinazioni, con la determinazione a realizzare gli scopi prefissati, con i risultati scolastici e professionali. In termini fisici, occorre considerare la duplice forma di presentazione di dote (biologica, neurologica e fisiologica) e talento (cognitivo, motorio, psicologico, antropologico, sociale e pedagogico).

Trovare per i tre macro-costrutti, delle categorie o degli elementi di base comuni, ovvero degli indicatori riguardanti dimensioni o proprietà fisiche, psicologiche, sociali oppure operative, d'indicazione, da inserire in uno *schema concettuale operativo*, permetterebbe di poter analizzare lo stato (*scoperta*) e, soprattutto, la prospettiva (*spiegazione*) di un possibile sviluppo, concretizzando un'azione di orientamento e indirizzo (*valorizzazione*) degli individui soprattutto nell'ambito dell'educazione e della formazione formale secondaria e terziaria.

Per tali scopi è stato realizzato uno specifico Studio² del quale in questo articolo sono ripresi, in sintesi, gli elementi caratterizzanti, obiettivi e analisi documentale, e i risultati, cioè lo *schema operativo*.

Nella realizzazione dello Studio e in particolare nell'analisi della letteratura riguardante i macro-costrutti, constatata la varietà degli elementi terminologici, come già ricordato, si è deciso di utilizzare la terminologia di derivazione OCSE (Cedefop, 2014), per descrivere i risultati e le riflessioni, argomentando le variazioni qualora vi siano.

- 1 Ad esempio le indagini nazionali realizzate dall'INVALSI sul sistema nazionale di istruzione e formazione, le indagini internazionali OCSE-PISA, OCSE-PIAAC, OCSE-TALIS, IEA-ECES, IEA-PIRLS, IEA_TIMSS.
- 2 Lo Studio realizzato è stato presentato nella XII Edizione Summer School – *La formazione dei Talenti*- a cura della SIREF – Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa – Con la collaborazione di SIPED (Società Italiana di Pedagogia) – Con il patrocinio dell'Università Ca' Foscari di Venezia – Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali – Venezia, 4-5-6 settembre 2017 – Università Ca' Foscari, Ca' Dolfin, Calle de la Saoneria, 3825/D.

Domande e obiettivi di ricerca

La letteratura considerata e il quadro problematico sintetizzato costituiscono la cornice nella quale si inserisce il lavoro di ricerca condotto. L'obiettivo generale è quello di approfondire la conoscenza relativa alle strategie che le persone applicano per risolvere una situazione problematica, di mettere a fuoco la consapevolezza che hanno di tali strategie attraverso l'esplicitazione dei processi cognitivi o non cognitivi che sono richiamati e utilizzati dalle persone stesse, consapevolmente o non consapevolmente.

Più nello specifico, si vogliono approfondire alcuni aspetti del campo di studio, rappresentato dalla congiunzione dei tre macro-concetti di talento-capacitazione-competenza, che possono essere ricondotti all'interno delle seguenti domande di ricerca:

1. È possibile ricondurre, per i tre macro-concetti, a uno stesso *schema di analisi* le diverse evidenze teoriche, modellistiche, strategiche, metodologiche, tecniche, operative e applicazioni pratiche che li contraddistinguono?
2. È possibile costruire o derivare uno *schema concettuale operativo* che riassume integrandole le evidenze, tratte dallo schema di analisi, relative alle conoscenze, abilità, capacità, funzionamenti, comportamenti, socialità, mobilità e sensibilità in modo da realizzare indicatori d'indicazione e/od operativi utili per approfondire gli stessi concetti comuni?

Per precisare una risposta a questi interrogativi sono stati definiti obiettivi che presuppongono sia una possibile corrispondenza sia una possibile ri-operazionalizzare dei concetti e indicatori comuni. Gli obiettivi individuati sono stati i seguenti:

- a. Analizzare la documentazione della ricerca educativa e di altri ambiti riguardante gli approcci, le teorie, le strategie, le pratiche ricorrenti per l'educazione e la formazione, in modo da costruire uno schema di selezione e classificazione degli elementi di base o costrutti comuni utilizzati per o caratterizzare o modellare o teorizzare i macro-costrutti del talento, delle competenze e della capacitazione;
- b. Proporre uno schema concettuale e operativo, composto di elementi operativi di base comuni, ovvero gli indicatori di dimensioni o proprietà concettuali cognitive, comportamentali, fisiche, psicologiche, emotive, sociali, rilevati attraverso la selezione e classificazione degli approcci inerenti la ricerca scientifica per i tre macro-costrutti. Lo schema è utilizzato per rianalizzare i dati delle ricerche internazionali in funzione della evidenza empirica dei tre macro-concetti.

Il metodo di lavoro

La stabilizzazione della cornice di riferimento concettuale e operativa, relativa ai tre macro-concetti, ha permesso di approntare la scelta metodologica che, in tale situazione, si è concretizzata su tre macro-attività a cui hanno corrisposto altrettanti metodi.

In primo luogo la natura dell'analisi adottata si è caratterizzata come rassegna basata sulle evidenze, ovvero una *revisione sistematica* (Systematic Review), attuata come analisi rigorosa degli approcci individuati nella letteratura disponibile sugli specifici macro-concetti. Il risultato di questa macro-attività è stata la scelta delle teorie effettivamente corrispondenti agli obiettivi dello studio. La secon-

da macro-azione è stata condotta utilizzando una componente del metodo della *grounded theory*, cioè la *codifica focalizzata*³ che ha previsto: 1. L'individuazione di macro o micro categorie funzionali e operative comuni ai tre macro-concetti; 2. Il collegamento delle categorie comuni rilevate 3. L'attuazione dei processi di nominazione, ovvero la specificazione delle *core categorie* e dei loro collegamenti.

Il risultato dell'attività di categorizzazione è stato successivamente utilizzato nella terza macro-attività che si è caratterizzata come *design-based research*⁴ che ha permesso di costruire un modello concettuale operativo funzionale alla realizzazione del modello prototipale da utilizzare per la fase di conferma delle ipotesi con i dati provenienti dalle indagini internazionali e in particolare il Programma PISA 2015.

La riflessione sui risultati dell'analisi della letteratura, precedenti lo sviluppo della terza macro-attività ha costituito la componente qualitativa della metodologia di ricerca utilizzata.

Nel complesso quindi, il metodo di lavoro utilizzato può ascrivere al *metodo misto* e in particolare al *disegno integrato* secondo la tipologia proposta da Creswell e Plano Clark (Cfr. Creswell, Plano Clark, 2011). La scelta di tale tipo è derivata dalla necessità di contemperare la fase dell'analisi esplorativa della documentazione presente nella specifica letteratura, che ha comportato le prime analisi riguardanti le fonti primarie dei dati, e le fasi della costruzione degli schemi concettuali e delle analisi dei dati quantitativi derivati dalle indagini internazionali.

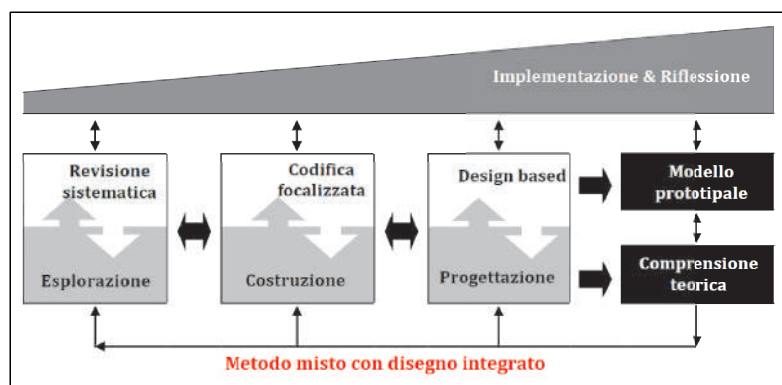


Figura 1. Schema dell'approccio metodologico utilizzato nello studio

- 3 In particolare la codifica focalizzata di istanza in: a) Mappe di codifica b) Macrocategorie c) Collegare categorie d) Dimensioni e condizioni (6Cs di Glaser: cause, contesti, contingenze, conseguenze, covarianze e condizioni) e) Dare un nome e definire f) Incrociare categorie (tabella doppia entrata). Cfr. Glaser, Strauss, 2009, pp. 7-23).
- 4 La ricerca basata sulla progettazione (Design-Based Research DBR) è un metodo relativamente nuovo per indagare progetti educativi applicati alle caratteristiche dei contesti di vita reale, con un doppio scopo: sviluppare teorie di un dominio concettuale e sviluppare la progettazione in modo iterativo. In particolare "A systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in realworld settings, and leading to contextually sensitive design principles and theories. (Wang and Hannafin, 2005). Cfr. Feng Wang, Hannafin, 2005, p. 5.

La caratterizzazione dei tre macro-concetti: i modelli di classificazione

Nell'ampia letteratura teorica che è stata considerata per il presente lavoro, i macro-costrutti di talento, capacitazioni e competenze sono stati esaminati sia indipendentemente sia in interazione, in modo da rintracciare e rilevare gli indicatori operativi comuni, considerando che molte delle proposte analizzate, con i rispettivi modelli oppure framework, non sono stati sviluppati solo nell'ambito della pedagogia o della psicologia o delle discipline demo-etnografiche, bensì anche in altri contesti di riflessione, soprattutto economico e sociale.

La scelta della documentazione relativa alle ricerche, agli studi e alle indagini internazionali analizzate, pur non senza pretesa di esaustività, è stata guidata dalla decisione, stabilita nel Disegno dello Studio, di prendere in considerazione per ognuno dei tre macro-concetti solo studi e ricerche empiriche, che avessero il carattere di proposte di approcci, teorie e modelli contenenti anche proposte operative attuate (o sperimentate) e quindi portatrici di strutture di indicatori o concettuali (da definire operativamente) o empirici (già operativizzati).

L'analisi effettuata sulle opere documentali, di tipo codifica focalizzata, ha permesso di costruire una duplice classificazione costituita da: *schema di struttura* (categorie di specificazione) e *schema di configurazione* (tipologia di forma). Lo scopo della duplice classificazione è stata di porre in rilievo gli elementi caratterizzanti comuni in funzione della evidenza degli elementi utili per la costruzione dello schema operativo.

L'analisi condotta ha permesso, quindi, di fare emergere due tipologie di orientamento come evidence based practice: da un lato, la costruzione di modelli teorici multiformi finalizzati alla definizione dei macro-concetti in termini significati, termini e concetti associati, teorie coinvolte, casi rappresentativi, studi realizzati, conoscenze generate o riferite; dall'altro lato, la costruzione di tassonomie o profili finalizzati all'esplicitazione di processi, anche metacognitivi, di conoscenze (fattuali e procedurali), di abilità (fisiche, operative, sociali) di competenze (culturali e professionali) e stati psicologici (emozioni, atteggiamenti, motivazioni, potenzialità).

Dote e talento

I contributi teorici e pratico-empirici considerati, sulla base della classificazione assunta, riguardano un'abilità dai tratti eccezionali, che connota in maniera singolare un individuo. Questi tratti straordinari costituiscono l'insieme di attribuzioni che supportano il *talento* considerato o come sviluppo di una *dote innata* o come accumulazione di un *apprendimento esperienziale*. Socialmente si ritiene che a un grande talento debba seguire una carriera brillante, magari costellata da cospicui guadagni e quindi sia caratteristica esclusiva di personalità famose, artisti, pittori, ecc.

La dote di una persona è fatta corrispondere o ad abilità oppure ad attitudini naturali (eccetto quelle definite extra-sensoriali) che si distaccano dalla norma, ovvero che sono considerate speciali perché non si riscontrano nella medesima qualità, attendibilità e intensità in tutti gli individui. Tali capacità si evidenziano in una o più peculiarità, cioè: fisica, cognitiva, sociale, percettiva, creativa o emotiva. Rispetto alle peculiarità un individuo è inserito in un livello di prestazione superiore rispetto alla stessa fascia d'età.

Talento e Dote Modelli



	AUTORI	TEMATICHE CONSIDERATE	PROPOSTE TEORICHE	INDICATORI
	François Gagné	Gifted and Talent	Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)	<i>Abilità naturali, Ambientali, Intrapersonali, Competenze, Processi di sviluppo.</i>
	Joseph Renzulli	Giftedness, creativity, and curricular strategies	Three ring model of giftedness School enrichment model	Above average ability, Creativity, task commitment

Tavola 1. Schema di struttura della dote e sviluppo del talento.

Gli individui capaci di sviluppare comportamenti dotati sono coloro che possiedono, o sono in grado di sviluppare, questo insieme composito di tratti e applicarli a qualsiasi area potenzialmente preziosa di performance umane. Il passaggio da dote a talento è precisato con il modello differenziato di dote e talento: tale modello è una teoria dello sviluppo, secondo il quale eccezionali capacità naturali (doti) si sviluppano in competenze di esperti specifici (talenti).

Rispetto alle due precedenti definizioni, quindi, diventa centrale il processo di sviluppo dell'apprendimento in competenze attraverso il quale i potenziali (doni) si trasformano in abilità (talenti). Questo processo viene influenzato dai catalizzatori ambientali e intrapersonali, nonché dal caso che può aiutare od ostacolare il progresso della persona.

I bambini dotati sono di solito trattati come un gruppo indifferenziato. Quando invece si considerano singolarmente, emergono differenze sulla base delle capacità intellettuali, talenti e interessi, piuttosto che di comportamento, sentimenti e bisogni. È essenziale perciò che gli educatori e i genitori comprendano le esigenze cognitive, emotive e sociali dei bambini-ragazzi dotati e dei loro talenti. Lo schema di profili proposto da George Betts e da Maureen Neihart (Betts, Neihart, 1988/2015) fornisce un quadro per una migliore comprensione di questi ragazzi guardando attentamente ai loro sentimenti, comportamenti e bisogni. I genitori e gli educatori possono utilizzare lo schema per profili per ottenere una più profonda conoscenza dei dotati e dei talentuosi.

Talento e Dote Profili


	AUTORI	TEMATICHE CONSIDERATE	PROPOSTE TEORICHE	INDICATORI
	George Betts, Maureen Neihart	Gifted and Talent	Profiles of the Gifted and Talented (6)	<i>Successful, Creative, Underground, At-risk, Twice exceptional, Autonomous</i>
	Karen Rogers	Gifted and talent	5 lessons	Socialize, Ability peer, grouping
	Frank Williams	Gifted, Gifted curriculum	Taxonomy 8 creative thinking	Fluency, Originally, Elaboration, Risk-taking, Complexity, Curiosity, Imagination.

Tavola 2. Schema di configurazione della dote e sviluppo del talento.

Nel secondo profilo sono posti in evidenza principalmente gli aspetti sociali e di relazione con i loro effetti. Gli studenti dotati non solo pensano diversamente rispetto alla media dei loro coetanei, ma si sentono anche diversi: l'avanzamento del loro sviluppo cognitivo è collegato ad un alto livello emozionale. Questo è dovuto in considerazione al risultato di un rapido sviluppo cognitivo, che comporta una capacità di pensare abbastanza presto a questioni astratte. Di conseguenza, gli studenti dotati hanno una gamma molto più ampia di esperienze emotive, caratterizzate da uno sviluppo irregolare o irregolare (dove le età cronologiche, emotive e mentali sono diverse).

Le esigenze socio-emotive, quindi, sono esigenze che gli studenti dotati di talenti hanno insieme con i loro bisogni di pensiero (cognitivo). Possono includere: in termini positivi, sensibilità, intensità, grandi aspettative per se stessi o di altri, un forte senso di giustizia, perfezionismo; in termini non positivi, depressione o rendimento inferiore al previsto.

Il terzo profilo fornisce idee su come infondere un programma per studenti dotati. Tale profilo si basa su studi sulla persona e sul processo creativo, che hanno compreso l'opportunità dell'uso del pensiero creativo caratterizzato dalla fluidità, dalla flessibilità, dall'originalità e dall'elaborazione. Le strategie didattiche consentono anche l'espressione dei fattori di personalità di curiosità, immaginazione, presa di rischio e complessità che sono stati identificati come processi importanti per l'espressione della creatività. Il profilo fornisce un utile schema per sviluppare domande e attività che produrranno stimoli e opportunità per la creatività. (Cfr. Williams, 1993).

Capacitazione e capacitazioni

Nella definizione e costruzione di politiche sociali (dall'istruzione alla sanità), occorre considerare la libertà (sostanziale) delle persone di poter scegliere e determinare la vita che essi desiderano, che ritengono degna di essere vissuta. Rispetto a tale orientamento alcune teorie e approcci sono stati prospettati nella seconda metà del secolo XX, con differenti fortune. Il principale approccio che si è distinto per coniugare insieme aspetti generali sociali come la riduzione della povertà, l'innalzamento dello standard di vita e la promozione dello sviluppo umano, la riduzione dei pregiudizi sessuali e della divisione tra i sessi, la valorizzazione della giustizia e dell'etica sociale e l'approccio per capacitazione.

L'approccio di capacitazione si concentra sulle informazioni che sono necessarie per realizzare un giudizio intorno al benessere individuale, alle politiche sociali e così via, e conseguentemente rifiuta orientamenti alternativi che ritiene normativamente inadeguati, ad esempio quando una valutazione viene effettuata esclusivamente in termini monetari.

Alla base del metodo si trova, quindi, la possibilità o la *capacità di scelta* che le persone hanno in termini di *capacità di funzionare* e di rendere effettive le *opportunità di essere e fare* ciò che è ritenuto rilevante per la propria esistenza.


Capacitazione Modelli			
AUTORI	TEMATICHE CONSIDERATE	PROPOSTE TEORICHE	INDICATORI
 Daniel Kahneman e Amos Tversky	Sistema cognitivo, Euristiche e Bias, Giudizi, Sicurezza, Decisioni e Scelte, Rischio, Eventi negativi	Teoria del prospetto.	Disponibilità, Emozioni, Rischio, Predizioni, Intuizioni.
 James Heckman	Abilità cognitive e non-cognitive, Characters, Soft skill, Tratti personalità, Misurazione, Risk aversion, Time preference, Ambiguity aversion, Trust, Reciprocity (positive and negative).	Teoria del carattere	Problem solving, Senso critico, Empatia, Emozioni, Autocoscienza, Relazioni

Tavola 3. Schema di struttura della capacitazione e capacitazioni.

La scelta di per sé dipende da fattori che, oltre che essere determinati dalle situazioni contestuali (reddito e/o risorse), sono anche individuali; per questi fattori occorre considerare anche altrettante teorie, che possono influenzare le scelte stesse e quindi i funzionamenti e le capacità di essere e fare (ad es. essere in salute, lavorare, essere istruiti, essere parte di una comunità, essere rispettati ecc.).

Allo scopo è utile considerare due modelli (con caratterizzazioni teoriche) che possono considerarsi alla base e della libertà di scelta e della considerazione fattori individuali che operano per la realizzazione del ben-essere personale e sociale.

Il primo modello è la *Teoria del prospetto* (Prospect Theory), elaborata da Daniel Kahneman e Amos Tversky (1979; Cfr. Kahneman 2015) che si sviluppa nel solco degli studi di psicologia cognitiva, consente di dimostrare gli individui disattendono la scelta razionale anche di fronte a problemi di estremamente semplici. Il modello è puramente descrittivo, e ha il fine di individuare come effettivamente gli individui prendono le decisioni, rilevando i meccanismi che possono rendere conto dei comportamenti evidenziati per consentirne anche una previsione. La teoria sostituisce la nozione di *utilità* con il concetto di *valore*; ciò rappresenta un vero e proprio cambiamento di prospettiva nella determinazione della base per il giudizio di scelta. L'*utilità*, infatti, è generalmente considerata in termini di benessere netto raggiungibile, mentre il *valore* è definito in termini di guadagni o di perdite, ovvero di scarti con segno positivo o negativo rispetto ad una certa posizione assunta come punto di riferimento neutro. Nell'ambito della scelta da assumere, quindi, gli individui valutano le alternative possibili riferendosi non alla posizione finale raggiungibile, bensì alle variazioni della ricchezza e, rispetto a quest'ultima, gli stessi individui tendono a dare molta meno importanza al guadagno rispetto alla perdita.

Il nuovo modo di considerare le scelte dipendenti da fattori individuali sono riprese nel lavoro di James Heckman (Heckman, Kautz, 2016, p. 451; 2012), autore del secondo modello preso in considerazione, dove le *abilità* o le *skills* degli individui – in tutta la loro diversità – sono riconosciute come determinanti fondamentali del successo economico e sociale. In particolare, oltre alle abilità cognitive che coinvolgono lo sforzo intellettuale e comprendono la memoria a lungo e breve termine, l'elaborazione uditiva e visiva, la velocità di elaborazione, la logica e il ragionamento, assumono fondamentale importanza altre capacità, come quelle relazionali.

li, la coscienziosità e la responsabilità. Queste abilità sono definite come *non cognitive* o *soft skills*, che includono i tratti profondi della personalità, gli aspetti legati al desiderio e le dimensioni *socio-emozionali* come estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza. È da considerare che le diverse denominazioni utilizzate, o *soft-skills* o tratti, denotano differenti proprietà: il termine *soft-skills* indica la possibilità di sviluppo, mentre il termine *tratti* suggerisce il criterio di permanenza e, possibilmente, anche di ereditarietà. Le *soft skills*, riguardano la *modalità di funzionamento* (cognitivo, affettivo, motorio), non connesse ad un'attività specifica, ma entrano in gioco in tutte le situazioni; consentono all'individuo comportamenti professionali e sono cruciali per la trasferibilità delle competenze in attività differenti. Il focus, quindi, è su ciò che gli individui sono effettivamente in grado di fare e di essere (le loro "capacitazioni"), piuttosto che sul reddito, la felicità, il consumo, i bisogni di base. Da ciò derivano differenti prescrizioni politiche (superando un approccio utilitaristico).

La libertà e la possibilità di conseguire i funzionamenti devono essere congiunte con la capacità di funzionare, altrimenti la disponibilità di risorse (materiali, relazionali, di accesso) non è sufficiente per originare l'azione che risulta *strettamente legata alla definizione di funzionamento è quella di capacità di funzionare. Essa rappresenta le varie combinazioni di funzionamenti, e riflette la libertà dell'individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro* (Sen, 1992, pp. 63-64).

Le *capacitazioni* (capabilities), come definite da Amartya Sen⁵, rappresentano l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunte con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente; nella letteratura tale mix viene spesso anche indicato con il concetto di *capitale sociale*, come sintesi degli aspetti materiali e immateriali della relazione tra persona e contesto, anche se tale definizione non è certo univoca e appare ancora necessario uno sforzo di distinzione e formalizzazione (*profilo di configurazione della capacitazione*).

Quando ci si trova a vivere condizioni o eventi spiazzanti, inediti e critici, questi spesso si accompagnano al collasso del capitale sociale, nel senso dello sfaldamento del reticolo sociale e quindi alla perdita di relazioni, con conseguente riduzione del sostegno sociale, delle proprie capacità (delle proprie capabilities, secondo il pensiero di Sen) e della propria competenza ad agire.




Capacitazione Profili			
AUTORI	TEMATICHE CONSIDERATE	PROPOSTE TEORICHE	INDICATORI
	Well-being, Health, Security, Education, Agency, Self-regarding Functionings, Individual's own objectives	Capabilities set, functionings vector, agency, achievements.	Problem solving, Autonomia, Rischio.
	Personalità, Abilità cognitive, Competenze, Motivazioni.	Capability model	Problem solving, Social judgment, Outcomes
	Genere, Ambiente, Diritti umani, Life, Bodily Health, Bodily integrity, Freedom and well-being, Tolleranza, Environment, Affiliation, Control over one's environment.	Capabilities (basic, internal, combined), functionings, agency, achievements.	Senses, imagination, Thought, Emotions, Practical reason.

Tavola 4. Schema di configurazione della capacitazione e capacitazioni.

5 Cfr. "Functionings represent parts of the state of a person – in particular the various things that he or she manages to do or be in leading a life. The capability of a person reflects the alternative combinations of functionings the person can achieve, and from which he or she can choose one collection. (Sen, 1985, p. 31).

Secondo Martha Nussbaum (*secondo profilo di configurazione*) è possibile considerare tre tipi di capacità, indicate come fondamentali, interne e combinate. Tali capacità sono intese come ciò che le persone possono essere messe in grado di fare e non come meri funzionamenti, su cui la persona stessa fonda i diritti, non le preferenze né tanto meno i bisogni. Ogni persona deve essere messa in grado di esplicitare il proprio ventaglio di competenze, per quanto residuali, affermando così il principio della capacità individuale (e individualizzata) e della persona intesa come fine, unica e unico arbitro circa i propri bisogni e non ridotta a mero numero di un ragionamento statistico: *Sosterrò che il miglior approccio a questa idea di minimo sociale fondamentale è fornito da un atteggiamento che si concentra sulle capacità umane, vale a dire su ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, avendo come modello l'idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano* (Cfr. Nussbaum 2002).

L'obiettivo di spiegare gli elementi sottostanti le prestazioni efficaci che rendono effettivi i funzionamenti è lo scopo del profilo conosciuto come *modello di capacitazione* (talvolta chiamato *modello di abilità*), ideato da Mark Mumford (2004), che schematizza come le capacitazioni rendono effettiva la possibile prestazione. Quindi, piuttosto che proporre solo una raccolta di una serie di compiti che un individuo è in grado di fare, il modello li riunisce in uno schema più gestibile, al fine di comprendere ciò che rende realmente efficace un esecutore. Il modello ha tre componenti, che rappresentano tutte caratteristiche utili agli individui per far fronte a situazioni organizzative complesse:

- *Attributi individuali*, cioè
 - *Abilità cognitiva generale*, che può essere pensata come intelligenza, legata all'ambito biologia, piuttosto che all'esperienza;
 - *Abilità cognitiva cristallizzata*, intesa come la capacità intellettuale che viene appresa e acquisita nel tempo;
 - *Motivazione*, ovvero la volontà dell'individuo di affrontare i problemi, esercitare la loro influenza e favorire il bene e il valore umano complessivo dell'organizzazione;
 - *Personalità* – le caratteristiche che aiutano gli individui a far fronte a situazioni organizzative complesse. Alcune persone usano i termini personalità, tratti e atteggiamenti in modo intercambiabile.
- *Competenze*, cioè:
 - *Risoluzione dei problemi* – queste sono le capacità creative degli individui per risolvere problemi organizzativi insoliti e mal definiti;
 - *Giudizio sociale* – cioè la capacità di comprendere le persone e i sistemi sociali. Essi consentono agli individui di lavorare tra loro;
 - *Conoscenza* – questo è "accumulo di informazioni e le strutture mentali utilizzate per organizzare le informazioni (schema – un modello mentale di una persona, di un oggetto o di una situazione).
 - La conoscenza deriva da un assortimento di schemi complessi per l'apprendimento e l'organizzazione dei dati.
- *Risultati*, cioè:
 - Si riferiscono al grado con cui la persona ha eseguito con successo le proprie funzioni. Le *attività o compiti* fondamentali si inseriscono in questa componente del profilo; mentre le competenze e gli attributi consentono di svolgere efficacemente i compiti.

Il modello descritto, quindi, utilizza essenzialmente il compito che identifica un particolare lavoro, dovere o progetto e la competenza, che invece fa riferimento a una struttura di conoscenza e / o set di abilità correlati che guidano una persona in un percorso di carriera scelto.

Competenza e competenze

In una rassegna di approcci basati sulla Ground-Theory, realizzata da Franz Weinert nel 2001 (Cfr. Weinert, Franz, 2001), si evidenzia che non esiste un singolo uso del concetto di *competenza* e non vi è una definizione o teoria unificata ampiamente accettata. Del termine competenza la letteratura della scienza sociale ed educativa offre formulazioni multiple e diverse tra loro (Cfr. Melchiori, 2012).

In generale, la competenza si può considerare *“come la capacità di soddisfare con successo esigenze complesse in un particolare contesto attraverso la mobilitazione di prerequisiti psicosociali (inclusi aspetti cognitivi e non-cognitivi). L’obiettivo primario è sui risultati che l’individuo raggiunge attraverso un’azione, una scelta o un modo di comportarsi rispetto alle richieste, ad esempio, relative a una particolare posizione professionale, al ruolo sociale o al progetto personale”* (Rychen, Salganik, 2003, p. 41).

Possedere una competenza, quindi, significa che non solo si possiede le adeguate risorse necessarie, ma che si è anche in grado di mobilitare tali risorse in modo corretto e di orchestrarle in un momento opportuno in una situazione complessa.

L’interesse per le prestazioni sul posto di lavoro, incluso la scuola, ha innescato un processo generativo per stabilire ciò che distingue in media i migliori allievi di una classe dai loro colleghi. Identificare e questi fattori di successo per inserirli in uno *schema-telaio* che consentisse alle organizzazioni di coltivare e sfruttare queste caratteristiche per gestire le prestazioni, ha portato all’arte e alla scienza di quello che correntemente si indica come *modelli delle competenze*.

Dall’analisi della letteratura si possono distinguere due linee di pensiero e sviluppo, una statunitense e una prodotta dall’OCSE

La linea americana si sostanzia nel progetto sviluppato da David McClelland, al quale si deve l’aver coniato il termine competenza o *competency*⁶. Seguendo questa linea di studi, le competenze possono essere considerate come uno sgabello a tre gambe – senza una gamba, lo sgabello non resta in piedi-, quindi una competenza deve avere tre componenti sempre presenti (conoscenza, abilità e atteggiamenti) per essere considerata completa ed efficace.

Un’implicazione di questa definizione è che le competenze non includono quelle caratteristiche che non possono essere apprese attraverso un intervento di apprendimento e sviluppo. Negli ultimi anni, però, la definizione delle com-

6 L’interesse per l’utilizzo dei modelli di competenza in America risale agli inizi degli anni ‘70, quando il Dipartimento di Stato degli Stati Uniti aveva bisogno di uno strumento più robusto per valutare il personale addetto ai servizi esteri. I criteri tradizionali di selezione, cioè il titolo accademico e l’esperienza post laurea, erano scarsi predittori per selezionare i candidati, come si poteva inferire dal numero elevato di esclusioni. Il Dipartimento di Stato americano si rivolse a un eminente psicologo David McClelland e i suoi colleghi in una società di consulenza MacBer e Company, per creare un sistema di selezione alternativo. McClelland e il suo team hanno individuato le caratteristiche per distinguere i candidati con prestazioni superiori da quelli che con valori medi, utilizzando il giudizio e le valutazioni dei superiori, dei colleghi e dei clienti. Successivamente, hanno usato l’intervista per ottenere informazioni dettagliate su come candidati con prestazioni superiori si sarebbero comportati in situazioni critiche o inefficaci. Successivamente hanno, quindi, utilizzato l’analisi dei contenuti per elaborare i dati e raggrupparli in temi; questi comprendevano le competenze che i ricercatori teorizzavano come determinanti delle prestazioni superiori sul lavoro e utilizzate per la scelta. Da questo nuovo studio, il team di McClelland, ha sviluppato una metodologia che ha dominato la modellazione pratica delle competenze nel successivo decennio.

petenze è stata ampliata per includere elementi quali tratti di personalità, motivazioni e valori sociali. Questi elementi sono difficili da quantificare perché sono acquisiti da una persona durante i percorsi di la vita lavorativa e sociale, anziché attraverso o apprendimenti puntuali (formazione formale o non formale) o sviluppati esperienzialmente partecipando a eventi di sviluppo.

La seconda linea di definizione delle competenze è quella europea sviluppata dall'OCSE con il Progetto DeSeCo. Secondo questa linea una definizione di competenza è la seguente: "La nostra premessa è che le nozioni e i concetti non contengano le loro definizioni in e di se stesse; essi sono costrutti sociali che possono facilitare la comprensione della realtà mentre anche costruendola in un modo che riflette e rafforza le ipotesi ideologiche e i valori prevalenti. Quindi, definire esplicitamente il significato e la natura della competenza costituisce un passo cruciale per affrontare un discorso coerente e sostanziale sulle competenze partendo da una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.


Competenza		Modelli e Profili	
AUTORI	TEMATICHE CONSIDERATE	PROPOSTE TEORICHE	INDICATORI
 David McClelland modello	Educational Testing Service, Intelligence, Motivation, Mental health, Behavioural medicine.	Theory of competency	<i>Motives, Traits, Skills, aspects of one's self-image or social role, or a body of knowledge that one uses.</i>
 OCSE Franz E. Weinert profilo	Globalisation and modernisation, Innovation, Key Competences, Cifizenship, Literacy (reading, mathematical, scientific), lifelong learning ..	DeSeCo project.	Quadro Europeo 8 competenze Competenze chiave

Tavola 5. Schema di struttura e configurazione della competenza e competenze.

Competenze		Indicatori	
Quadro Europeo Competenze Chiave 18 DICEMBRE 2006		Competenze chiave D.M. 139/07	
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare nella madrelingua • Comunicare nelle lingue straniere • Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia • Competenza digitale • Imparare ad imparare • Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica • Imprenditorialità • Espressione culturale 	<ul style="list-style-type: none"> • Imparare ad imparare • Progettare • Comunicare, comprendere e rappresentare • Collaborare e partecipare • Agire in modo autonomo e responsabile • Risolvere problemi • Individuare collegamenti e relazioni • Acquisire e interpretare l'informazione 		

Tavola 6. Schema di configurazione delle competenze chiave.

A questo scopo l'OCSE ha definito i concetti di competenza (*competence*) e competenze (*competencies*) in termini operativi, ovvero le *competenze chiave*: "Le competenze chiave che sono trasversali in diverse sfere di vita o ambiti sociali, si riferiscono generalmente a competenze multifunzionali e transdisciplinari utili per raggiungere molti obiettivi importanti, padroneggiare compiti diversi e agire in sconosciute situazioni". (Weinert, 2001, p. 52) Inoltre, utilizzando l'approccio funzionale per classificare le competenze come competenze chiave, occorre che: "Se uno vuole andare al di là del livello di adattamento di un individuo al mondo di oggi con le sue limitate possibilità di ulteriore sviluppo, e cambiare il mondo fornendo alle persone le competenze appropriate, è necessario scegliere un punto di partenza normativo e non un empirico, nel definire le competenze chiave" (Weinert, 2001, p. 53).

L'assunto sottostante del modello di competenza DeSeCo, quindi, è che il rapporto tra l'individuo e la società sia dialettico e dinamico. Gli individui non operano in un vuoto sociale. Le azioni si svolgono sempre in un contesto sociale o socio-culturale, in un contesto strutturato in più campi sociali (come il campo politico, i settori del lavoro, della salute, della famiglia) di un insieme strutturato di posizioni sociali organizzato dinamicamente intorno ad una determinata serie di interessi e sfide sociali. È all'interno di questi campi che i requisiti e i criteri per un'efficace performance e azione si prendono forma e si manifestano, e gli individui agiscono per soddisfarli.

La necessaria contestualizzazione della competenza si armonizza con la teoria di apprendimento individuale, che vede la competenza come inseparabile dal contesto in cui viene sviluppata e utilizzata. Poiché la competenza è un prodotto dell'interazione tra gli individui e il contesto in cui operano, il controllo delle caratteristiche dell'individuo da solo non è quindi sufficiente a spiegare le prestazioni effettive considerando solo gli attributi cognitivi.

Anche in questa linea di sviluppo del tema delle competenze si evidenzia pertanto la necessità di coinvolgere altre attribuzioni di tipo non cognitivo.

Lo schema concettuale operativo

Le caratterizzazioni comuni di talenti, capacitazioni e competenze

La riflessione sui risultati dell'analisi della letteratura ha costituito la componente qualitativa della metodologia di ricerca utilizzata una serie di qualità e caratteristiche umane, ancora poco indagate sia nella loro matrice biologico-fisica sia in quella cognitiva-psicologica, come l'inventiva, la costanza, la tenacia, il discernimento, la resilienza, la consapevolezza, l'empatia.

Grazie al lavoro pionieristico di James Heckman, le peculiari abilità o skills degli individui sono ora riconosciute come determinanti fondamentali del successo economico e sociale. In particolare, le abilità cognitive coinvolgono lo sforzo intellettuale e comprendono la memoria a lungo e breve termine, l'elaborazione uditiva e visiva, la velocità di elaborazione e la logica e il ragionamento. Heckman parla di capacità relazionali, di coscienza, di responsabilità di fronte ai dati di realtà con cui si è al lavoro; nell'approccio basato sulle capabilities, si afferma così che il percorso educativo sviluppa processi di autoapprendimento, un approccio al problem solving, la condivisione di conoscenze, le abilità relazionali. Del resto Sen afferma che tale responsabilità nel rapporto con la realtà (accountability) fa parte della prospettiva delle capabilities stesse; in modo del tutto analogo, si parla di capabilities di una persona come

qualità che coinvolge i *character skills* e non possono essere misurate dai soli test di apprendimento⁷.

Pur partendo da presupposti diversi, Sen, con le sue considerazioni basate sul concetto di *capabilities*, sembra confermare le conclusioni di Heckman riguardo al *character*. La flessibilità, la creatività, l'attitudine al *problem solving* e alle comunicazioni complesse possono essere viste infatti come manifestazioni della coscienziosità e dell'apertura all'esperienza; la capacità di interagire e di mettersi nei panni degli altri può essere intesa come un altro modo di esplicitare l'estroversione e l'amicalità. Il lavoro di squadra e il rapporto con fornitori e clienti anche di altri paesi, inoltre, richiedono capacità di agire in maniera cooperativa, oltre che estroversione; la responsabilità sull'intero processo e la propensione alla flessibilità implicano coscienziosità e apertura all'esperienza. In sintesi, la cosiddetta "quarta Rivoluzione industriale", con i suoi continui cambiamenti, richiede ai lavoratori una grande apertura a nuove esperienze.

Martha Nussbaum utilizza il termine *capacità di base*, dove per *base* delle funzionalità si parla come segue: *"In primo luogo, ci sono capacità di base: l'innate caratteristiche degli individui [da leggere come doti] che sono necessarie per sviluppare le capacitazioni più avanzate e un motivo di preoccupazione morale. Queste capacitazioni sono talvolta più o meno pronte a funzionare: la capacità di vedere e udire è di solito simile. Più spesso, tuttavia, sono molto rudimentali e non possono essere convertiti direttamente nei funzionamenti. Un neonato ha, in questo senso, la capacità di parlare e del linguaggio, capacità di amore e di gratitudine, capacità di ragione pratica, capacità di lavoro"* (Nussbaum, 2000, p. 84). In breve, per le funzionalità di base per Nussbaum sono più definite come naturali e innate capacità, o talenti, e hanno poco a che fare con il *cut off point* per l'analisi della povertà o della deprivazione. Naturalmente questo non significa che le capacità cognitive frutto dei percorsi scolastici perdano di valore: si richiede loro però di interagire con i *character skills* e con il *character*.

I *character skills* analizzati da Heckman non fondano solo la componente etica della persona, ma sono alla radice di qualunque suo efficace percorso di interazione con il mondo che cambia.

Affrontare il tema delle competenze nel quadro di una prospettiva di *capabilities* vuol dire passare dal considerare l'azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) a una focalizzata sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di «funzionamenti» della propria vita.

Nel complesso, le competenze che hanno importanza per le prestazioni del lavoro costituiscono un continuum, dalle competenze che sono per lo più cognitive, alle competenze legate principalmente a tratti di personalità, passando per le competenze che uniscono entrambe. Inoltre, le competenze fisiche sono cruciali in molti settori, come la costruzione, la salute e il benessere e le arti.

Nella figura 2 è presentato uno schema concettuale che riassume le skills, che formano la base di partenza per una possibile struttura logica che realizza la comunalità, ovvero la risposta alla prima domanda di ricerca, dei tre macro-concetti stessi.

7 Le soft-skills sono indicate da Heckman come costituenti il *character*; quindi le soft skills come *character skills* sono le qualità necessarie all'individuo sia come studente sia come lavoratore (Heckman, Kautz, 2012).

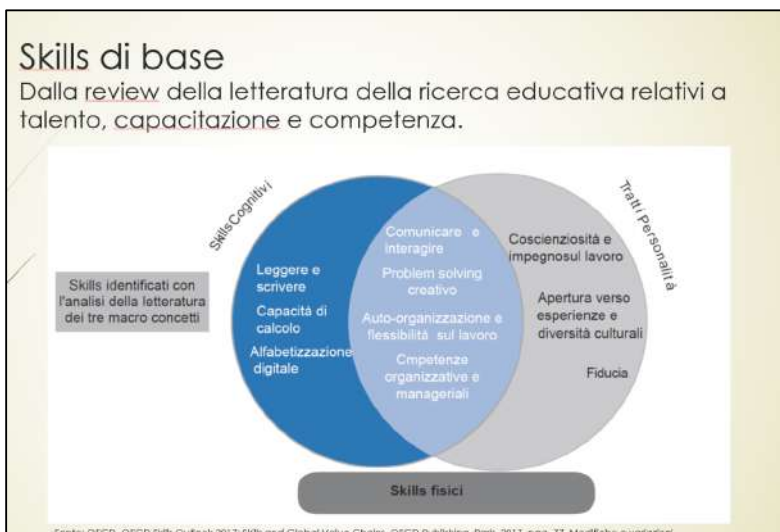


Figura 2. Schema concettuale delle skills di base tratte dalla letteratura.

Nella figura 3, invece, è riportato uno schema che evidenzia una selezione degli indicatori d'indicazione, tra quelli evidenziati dalla letteratura e derivanti dalle indagini sugli adulti, che hanno corrispondenza con le skills di base.

Ci sono molte prove empiriche, infatti, che dimostrano come le competenze cognitive, piuttosto che il livello di scolarizzazione raggiunto, influenzino i guadagni individuali, la distribuzione del reddito e la crescita economica più generale⁸.

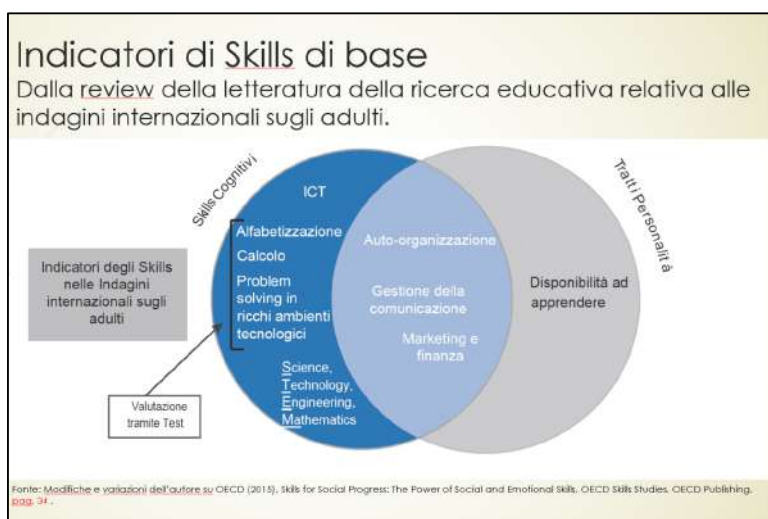


Figura 3. Schema concettuale degli indicatori di base tratti dalla letteratura.

8 Si fa riferimento alle analisi dei dati sono stati effettuati sulla base delle Indagini dell'OCSE sugli adulti, cioè l'indagine internazionale PIAAC (2012, 2015), www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis.

I due schemi rappresentano la sintesi dell'attività di analisi della letteratura funzionale sia alle riflessioni per la componente teorica di riferimento sia alla predisposizione della struttura del modello operativo che sarà utilizzato nella seconda fase dello studio relativo alla verifica sperimentale, con il prototipo, utilizzando i dati e i risultati delle indagini internazionali e in particolare del Programma PISA 2015.

Il profilo delle abilità-skills per lo schema operativo

Le abilità cognitive generali, che riflettono in parte la capacità di apprendere, contribuiscono a prevedere il raggiungimento dei livelli di prestazioni delle persone (o studenti o lavoratori), e della loro capacità di beneficiare dalla formazione. Le abilità aritmetiche e matematiche, in generale, sono direttamente favorevoli al successo scolastico; nello stesso le industrie emergenti richiedono abilità di calcolo, la conoscenza dei principi scientifici e matematici, nonché la capacità di generare, comprendere e analizzare i dati empirici e risolvere problemi complessi. Le abilità digitali, o ICT, hanno assunto un ruolo fondamentale per i profili di uscita in funzione delle prestazioni lavorative. Queste abilità sono di supporto anche le innovazioni tecnologiche.

Queste abilità sono sondate, a livello della formazione formale, principalmente con l'utilizzo di test di apprendimento. Questi, comunque, non rilevano adeguatamente le abilità e le capacità non cognitive come la perseveranza, la coscienziosità, l'autocontrollo, la fiducia, l'attenzione, l'autostima, l'autoefficacia, la resilienza alle avversità, l'apertura all'esperienza, l'empatia, l'umiltà, la tolleranza verso opinioni diverse e la capacità di impegnarsi produttivamente nella società; tali abilità e capacità sono valutate positivamente non solo nella scuola, bensì anche nel mercato del lavoro e nella società in generale.

Diversamente, nell'ambito della ricerca sociale ed educativa, e delle valutazioni delle prestazioni, sia nel lavoro sia nella scuola-università, queste abilità non cognitive sono state largamente ignorate nelle ricerche internazionali. Tuttavia, negli ultimi studi, gli economisti e gli psicologi hanno costruito misure di queste abilità e capacità e hanno fornito evidenze che sono stabili in situazioni e prevedono risultati significativi della vita.

Oltre alle capacità cognitive, quindi, risultano importanti anche un'altra vasta gamma di *tratti di personalità*⁹ che danno luogo alle abilità *non cognitive*, cioè alle *soft skills* che coinvolgono la mente in maniera più indiretta e meno cosciente delle capacità cognitive e hanno come referenza la personalità, il temperamento, le attitudini, l'integrità e l'interazione personale¹⁰.

9 L'American Society of Psychology che ha definito come «tratti» la cui presenza (o assenza) descrive la personalità di un individuo e li ha codificati in cinque grandi dimensioni: *estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza*. Queste sono state definite come le *Big Five*, secondo la classificazione ripresa dal volume: Heckman, Kautz, 2016, pp. 7-24).

10 Nello Studio, seguendo il pensiero di alcuni autori, si utilizzano i due termini di *abilities* e di *skills* con significati diversi (pur considerando la traduzione in italiano come *abilità*). Per *Skills* si intendono abilità sviluppate attraverso o la formazione o l'esperienza. Ad esempio, un docente può dimostrare le abilità-skills nell'applicazione di un modello di progettazione didattica durante la realizzazione di programmi di formazione. Le abilità-skills, quindi, si possono apprendere e si possono sviluppare attraverso la conoscenza esperienziale. Le *abilità-abilities*, invece, sono le qualità corrispondenti

In particolare, attraverso alcuni studi empirici J.J. Heckman¹¹, hanno evidenziato la possibilità di misurare l'influenza delle skills non cognitive sul *rendimento e prestazioni scolastiche* e sul *rendimento nel lavoro* (oltre che su altri aspetti fondamentali della vita adulta), ponendo in evidenza il fatto che i risultati dei test cognitivi da soli non erano in grado di predire le future prestazioni scolastiche e la riuscita nel lavoro. Gli stessi ricercatori, inoltre, hanno prima ipotizzato e successivamente dimostrato l'esistenza di un collegamento tra le diverse dimensioni delle skills non cognitive dipendenti dalla personalità, cioè tra: *crescita della stabilità emotiva, coscienza di sé, capacità relazionale, desiderio di cooperare, la fiducia e la tenacia nel voler raggiungere il risultato desiderato*¹². Altri autori, invece, hanno raggruppato caratteristiche di personalità secondo cinque fattori chiave, cioè: *estroversione, convenienza, consapevolezza, stabilità emotiva e apertura all'esperienza*. Alla consapevolezza sono associate la perseveranza, il ritardo della gratificazione, il controllo dell'impulso, l'impegno del raggiungimento di un risultato, l'ambizione e l'etica del lavoro; alla stabilità emotiva sono associate invece l'autovalutazione e l'autostima, l'auto-efficacia e l'ottimismo. Molti dei fattori chiave evidenziati sono un mix di tratti che gli individui hanno fin dalla nascita e abilità che possono essere apprese e migliorate nel tempo. Diverse analisi sottolineano l'importanza di entrambe le *abilità cognitive e non-cognitive* per il raggiungimento del livello di occupazione e le prestazioni sul lavoro, ovvero per l'espressione delle capacità (Heckman, Kautz, 2016).

Nella letteratura prodotta dall'OCSE si sottolinea il ruolo delle Skills per l'aiuto fornito ai singoli individui nell'affrontare le sfide del mondo moderno e, lo stesso Ente, ha più volte sollecitato i responsabili politici a fornire gli strumenti giusti per mobilitare il potenziale delle competenze (OCSE, 2015).

all'essere in grado di fare qualcosa; una linea sottile, quindi, divide le skills dalle abilities. Dall'analisi della letteratura risultano difformità tra gli esperti nel considerare la differenza tra skills e abilities rispetto o all'apprendimento, oppure alla presenza innata. Ad esempio, la presenza di padronanza di gestione organizzativa e di gestione delle priorità sono abilità-abilities che possono aiutare un docente a sviluppare le proprie abilità-skills di progettazione didattica.

11 attraverso il confronto di risultati di numerosi studi empirici di tipo quantitativo, riguardanti studenti diplomati e giovani non diplomati che avevano superato il test General Educational Development, GED, J.J. Heckman e il suo gruppo di ricerca avevano osservato che tra i due gruppi non c'era differenza in termini di capacità cognitive. Avevano rilevato, inoltre, che i diplomati conseguivano, successivamente, risultati significativamente migliori in termini di riuscita negli studi universitari, nell'occupazione, nelle retribuzioni, rispetto agli studenti non diplomati che avevano comunque superato il test GED. Sulla base di questa evidenza gli studiosi hanno indagato per accertare a quali altri differenti dimensioni della persona potevano essere attribuite le diversità riscontrate tra i due gruppi analizzati.

12 L'American Society of Psychology ha codificato i *tratti*, la cui presenza (o assenza) descrivono la personalità di un individuo, in cinque grandi dimensioni, cioè: *estroversione, amicalità, coscienza, stabilità emotiva, apertura all'esperienza* (*Big Five*, denominati da Heckman).



Figura 4. Schema del rapporto tra i macro-concetti rispetto al potenziale umano.

In questo lavoro di ricerca, quindi, le Skills sono considerate principalmente come caratteristiche individuali che si associano ad almeno una dimensione del benessere individuale e del progresso socioeconomico (*produttività*), che possono essere misurati significativamente (*misurabilità*) e che risultano duttili attraverso cambiamenti ambientali e investimenti (*flessibilità*). Gli individui hanno bisogno di molteplici abilità per raggiungere obiettivi di vita diversi, ovvero realizzare i propri funzionamenti.

Le Skills sono anche fondamentali per comprendere lo sviluppo delle disuguaglianze sociali ed economiche. Nei paesi dell'OCSE e nelle economie partner di tutto il mondo, i divari scolastici tra gruppi etnici e gruppi di reddito hanno più a che fare con i deficit delle Skills rispetto alle capacità finanziarie familiari durante gli anni scolastici. Un innalzamento delle abilità cognitive aumenta la probabilità di un certo numero di risultati positivi, come la conclusione dell'istruzione terziaria, la ricerca di un posto di lavoro e il conseguimento di un buon salario. Mentre queste Skills sono altamente predittive del successo in alcuni aspetti della vita, le abilità sociali ed emotive mostrano un potere predittivo più elevato per una più ampia gamma di risultati sociali (OCSE, 2015).

Le abilità sociali ed emotive – come *abilità non cognitive*, *soft skills* o *character skills* – sono il tipo di Skills che coinvolgono nel raggiungimento degli obiettivi il lavorare con gli altri e la gestione delle emozioni. Le Skills, in quanto tali, si manifestano in innumerevoli situazioni di vita quotidiana.

La Figura 5 presenta uno schema concettuale operativo che opera una classificazione delle abilità e delle Skills che si basano sia sulle abilità cognitive sia sulle abilità socio-emotive, ovvero su alcune delle loro funzioni più importanti.

Chiaramente tali abilità-skills giocano un ruolo in tutte le fasi della vita delle persone: per esempio, mentre ai bambini si insegna quali comportamenti sono appropriati quando giocano con gli altri, gli adulti devono imparare le regole del gioco di squadra in ambienti professionali. Le persone perseguono obiettivi sin dalla prima età (ad esempio, quando si gioca, risolvere i puzzle, ma ancor prima quando si richiama l'attenzione delle figure di riferimento) e questo diventa sempre più importante in età adulta (ad esempio durante la ricerca di titoli e posti di lavoro accademici). Imparare i modi appropriati per mostrare emozioni positive e negative e gestire lo stress e la frustrazione è un conseguimento da affinare lungo tutto l'arco della vita, soprattutto quando si tratta di transizioni di vi-

ta importanti, come una separazione, la perdita del lavoro o una disabilità a lungo termine. Queste ampie categorie di abilità (cioè perseguire obiettivi, lavorare con gli altri e gestire le emozioni) includono un certo numero di costruttori di abilità di livello inferiore, come descritto nelle Figura 4.

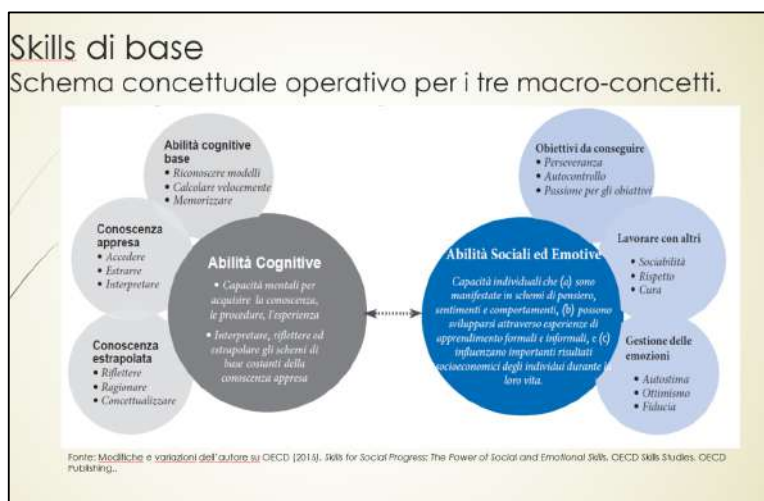


Figura 5. Schema concettuale operativo.

Lo schema concettuale operativo scaturito dalle attività di sintesi e presentato dalla figura 5 è coerente con gli altri schemi concettuali di struttura e di configurazione che sono stati realizzati per i tre singoli macro-concetti. Ciò che li unisce è l'idea che le competenze cognitive non implicano solo l'applicazione della conoscenza, ma piuttosto comprende la capacità di riflettere e di impegnarsi in modelli di pensiero più complessi. La definizione di alfabetizzazione da parte del programma di valutazione OCSE-PISA è descritta, infatti come la capacità degli studenti di analizzare, motivare e comunicare efficacemente mentre provano a risolvere e interpretare i problemi in una varietà di settori disciplinari diversi (OECD, 2014, p. 175); la definizione illustra come sono considerate e analizzate le competenze cognitive multidimensionali. La *riflessione* come competenza, per esempio, è un processo complesso, in quanto richiede non solo l'accesso alla conoscenza, ma anche la correlazione ad altre esperienze, la ridefinizione di un problema, la creazione di connessioni e quindi la possibilità di applicare le conoscenze acquisite a nuove situazioni.

Lo schema concettuale presentato nella figura 5, quindi, nella sua caratterizzazione di unione di capacità, abilità, skills, sia cognitive sia non cognitive, può considerarsi come la risposta alla domanda se si possano rintracciare elementi comuni sia di talento sia di competenze sia, infine di capacitazione, dimostrandone così la presenza e l'espressione.

Tale modello o profilo può essere anche di confronto e assorbire gli schemi concettuali delle indagini internazionali che misurano le abilità cognitive e non cognitive, come quelle presentate nelle nel programma OCSE per la valutazione internazionale degli studenti (PISA). Una nuova operativizzazione delle variabili tratte dalle indagini, rispetto al modello originale, potrebbe comprovare la presenza e l'espressione dei talenti, delle competenze e delle capacitazioni.

Conclusioni

Lo scopo dello Studio, attuato sulla documentazione della ricerca educativa, psicologica, antropologica, economica e sociale ha avuto una duplice intenzionalità: da una parte accertare la possibilità di rintracciare elementi o costrutti comuni utilizzati per o caratterizzare o modellare o teorizzare i macro-costrutti del talento, delle competenze e della capacitazione; dall'altra parte, invece, proporre uno schema concettuale operativo, composto dagli elementi operativi di base comuni selezionati. Dai risultati dell'analisi documentale sono risultati come elementi comuni le abilità cognitive e le abilità non cognitive, caratterizzate come: le *abilità-skills cognitive* generali, che riflettono in parte la capacità di apprendere, contribuiscono a prevedere il raggiungimento dei livelli di prestazioni degli studenti, della loro performance scolastica e della loro capacità di beneficiare della formazione; le *abilità-skills non cognitive*, conosciute anche come *soft-skills*, cioè abilità sociali ed emotive o tratti di personalità, che coinvolgono la mente in maniera più indiretta e meno cosciente delle capacità cognitive e si riferiscono alla personalità, al temperamento, alle attitudini, all'integrità e all'interazione personale.

In particolare, sia i risultati delle Indagini longitudinali dell'OCSE sia i dati di altra letteratura empirica analizzata per lo scopo dello Studio¹³, suggeriscono che le *abilità sociali ed emotive, o non cognitive*, insieme alle abilità cognitive, svolgono un ruolo importante nel guidare il successo degli individui, tanto a scuola quanto nel lavoro e negli ambienti sociali (compreso quello tecnologico) (OECD, 2015). In particolare, le abilità non cognitive interagiscono, alimentano e incoraggiano ulteriormente gli individui in modo che possano ottenere risultati positivi.

Lo sviluppo delle abilità-skills deve avvenire in modo olistico e coerente; ciò significa che sono importanti tutti i ruoli assegnati alle famiglie, alle scuole e alle comunità; ognuna di queste istituzioni deve inserirsi nello sviluppo delle competenze e tutte devono essere coerenti per assicurare che gli sforzi compiuti in ogni contesto siano efficienti.

Le evidenze delle nuove indagini, quindi, suggeriscono che le abilità-skills cognitive possano essere utilizzate come misure di base, in quanto sono particolarmente importanti per fornire sia un quadro dello stato delle conoscenze ai diversi livelli scolastici sia informazioni utili per il mercato del lavoro. Le abilità non cognitive, invece, possono essere valorizzate nell'ambito delle misure del benessere (well-being) e del progresso sociale individuale. Nella loro associazione sono abilità-skills che rappresentano lo sviluppo delle potenzialità degli individui in funzione dello sviluppo umano.

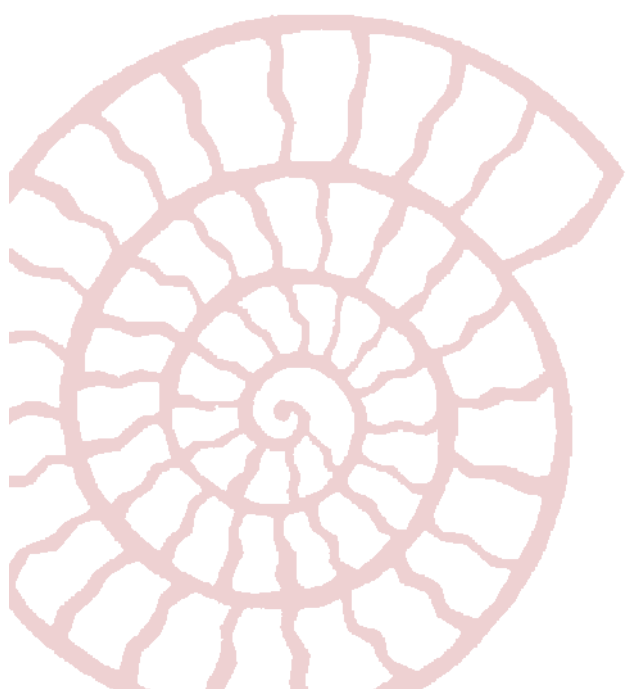
13 Cfr. IEA (International Evaluation Association) associazione indipendente di centri di ricerca educativa, con sede ad Amsterdam. È stata fondata nel 1958 e, attualmente, vi aderiscono 53 paesi. Le principali ricerche analizzate: *Civic and citizenship education: CIVED*, ICCS 2009, ICCS 2016; *Computer and information technology in education: SITES-M1, SITES-M2, SITES 2006, ICILS 2013; TIMSS 2015 (Trends in International Mathematics and Science Study); PIRLS 2011 – Progress in International Reading Literacy Study.*

Riferimenti bibliografici

- Betts, G., Neihart, M. (1988/2015). *Profiles of the Gifted and Talented*. Davidson Institute for Talent Development. Reprinted from Gifted Child Quarterly, National Association for Gifted Children (NAGC) 1988. Web. July 2015. Available at http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10114.aspx [Ultima consultazione 30/07/2017].
- CEDEFOP (2014²). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms*. Thessaloniki (Pylea), Greece.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Glaser, B., Strauss, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, a cura di Strati A. Roma: Armando.
- Heckman J., Kautz T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19, 4.
- Heckman, J., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- Hillman, J. (1997²⁰). *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*. Milano: Adelphi.
- Kahneman, D. (2015). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Kahneman, D., Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291.
- Lakatos I. (2001). *La metodologia dei programmi di ricerca*. Milano, Il Saggiatore.
- Melchiori, R. (2012). *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*. Roma: Nuova Cultura – Edicusano.
- Mumford, M. (2004). *Human performance model for U.S. Army and the Defense Department*, in Northouse, P. G. *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*. PISA, OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- OECD (2017). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing s. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). *A holistic model of competence*. In D. S. Rychen and L. Hersh Salganik (Eds.). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Sen A. K. (1985) *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A. K. (1992). *La disuguaglianza*. Bologna: il Mulino.
- Wang, F., Michael, J. Hannafin (2015). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53, 4.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S., and L. Hersh Salganik, (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle u. a.: Hogrefe & Huber.
- Williams, F. E. (1993). The cognitive-affective interaction model for enriching gifted programs. In J.S. Renzulli (Ed.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 461-484). Highett, Vic.: Hawker Brownlow.

Sitografia

- <http://www.oecd.org/edu/> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- <http://www.invalsi.it> [Ultima consultazione 30/07/2017].





Regole in libertà Rules in freedom

Piegiorgio Reggio
Università Cattolica di Brescia
piergiorgio.reggio@unicatt.it

ABSTRACT

Rules and freedom are usually considered – also in the pedagogical environment – as opposed to each other. The article criticizes this conception. Rules and freedom are, in fact, two sides of the same coin and are indissolubly tied together. You learn rules making practice of freedom. The rules, so built, prepare conditions of freedom. Education, in this perspective, has a core function: it does not prepare to freedom; it is already practice of freedom.

Therefore education has to leave conceptions and practices aimed at subduing to the respect of rules (preparing future freedoms) and affirm, instead, the educative importance of making experience of freedom day by day and, meanwhile, of researching and building rules. The experiential and critical dimensions are thus crucial in education. Finally, the article presents some strategies and ways in order to foster educational experiences of freedom and of rule-making.

Regole e libertà vengono solitamente ritenute – anche in ambito pedagogico – come contrapposte. L'articolo sviluppa una critica a questa concezione. Regole e libertà sono, in realtà, due facce della stessa medaglia, indissolubilmente legate. Le regole si imparano praticando la libertà. Le regole così costruite preparano condizioni di libertà. L'educazione ha in questo un ruolo centrale: non prepara alla libertà ma è già, essa stessa, pratica di libertà. L'educazione deve però abbandonare concezioni e pratiche volte ad addestrare al rispetto delle regole (in preparazione di future libertà) per affermare, invece, l'importanza educativa del fare esperienza quotidiana di libertà e, nel contempo, di ricerca e costruzione di regole. La dimensione esperienziale e critica dell'educazione diventano, quindi, centrali. L'articolo presenta, infine alcune strategie e modalità operative per promuovere esperienze educative di libertà e di costruzione di regole.

KEYWORDS

Freedom, Rules, Education, Critical Consciousness, Experience.
Libertà, Regole, Educazione, Coscienza Critica, Esperienza.

Premessa¹

L'educazione si confronta da sempre con il tema della libertà, in quanto valore fondamentale dell'esistenza umana, e gli educatori – siano essi genitori, insegnanti o professionisti in campo sociale – si interrogano continuamente intorno alla questione delle regole. Quotidianamente ci chiediamo quali regole servano a crescere e come praticarle, quale libertà riesca a costruire il nostro modo di educare. Non solo con i bambini ed i giovani ma anche tra adulti si pongono questioni cruciali: come è possibile educarci ad una convivenza fatta di regole condivise, valide per tutti, quando le differenze culturali, sociali, economiche...sono sempre maggiori? Come è possibile assicurare libertà personali e collettive in un'epoca contraddistinta dal rischio e dall'incertezza? Le domande aperte sono più numerose e consistenti delle risposte realmente convincenti. Si tratta di interrogativi cruciali per la convivenza sociale, ai quali la pratica educativa e la riflessione pedagogica non possono sottrarsi, pena il venir meno della propria fondamentale funzione di costruzione della coesione sociale.

Lo sforzo critico che dobbiamo compiere credo debba considerare, innanzitutto, le specificità della situazione storica attuale in rapporto alle condizioni di libertà. In forme diverse nelle varie aree del pianeta assistiamo a fenomeni paralleli ma dagli esiti drammaticamente convergenti. Da un lato, siamo in presenza di una progressiva riduzione degli spazi di libertà individuale e sociale per il moltiplicarsi inarrestabile di prescrizioni che tendono a normare la vita quotidiana nei suoi vari aspetti: alimentazione, abitazione, salute, trasporti, uso dei servizi ... lo scenario già evocato e profondamente criticato da Ivan Illich negli anni '70 di una società "scolarizzata", sottoposta al dominio degli esperti di diversi ambiti e della Tecnica, si è venuto ampiamente realizzando, riducendo – di fatto – gli spazi di libertà delle persone e controllando le relazioni sociali. Dall'altro, i poteri finanziari hanno ampliato in modo pressoché illimitato le proprie influenze a livello globale, determinando crisi economiche ed influenzando significativamente la vita quotidiana delle persone. Nessuna regola – politica, etica, giuridica – pare essere realmente vigente rispetto a questi poteri incontrollati.

Il ruolo dell'educazione oggi rispetto alle tematiche della libertà e delle regole va, quindi, affrontato nel quadro di uno scenario di questo genere, che esaspera contraddizioni ed ingiustizie antiche, moltiplica le differenze sociali e le disparità di accesso alle risorse e di godimento dei diritti.

Per affrontare tali questioni da un punto di vista educativo occorre, inoltre, sgombrare il campo da alcuni equivoci fuorvianti; da alcuni luoghi comuni profondamente radicati nella mentalità corrente e che influenzano significativamente anche l'agire educativo.

Innanzitutto vorrei discutere criticamente l'idea che libertà e regole siano elementi contrapposti, tendenti verso direzioni radicalmente divergenti; in secondo luogo, approfondirò un altro luogo comune assai consolidato, cioè la convinzione che rispettare le regole serva – in assoluto – ad imparare la libertà.

1 Il presente contributo riprende e sviluppa i contenuti di un testo redatto dall'Autore in occasione di Educa – Festival dell'educazione, VII edizione, svoltosi a Rovereto (TN) dal 15 al 17 Aprile 2016, con il titolo: "Libertà e regole".

1. Libertà e regole: due facce della stessa medaglia

In un breve racconto – intitolato “*La salita*” – lo scrittore svizzero Ludwig Hohl descrive le sensazioni provate da un alpinista impegnato in parete (Hohl, 1989). Quando lo sforzo è massimo, gli appigli e gli spazi di movimento limitati, egli esclama di essersi mai sentito così libero come in quel momento. Quanto più i vincoli sono stringenti, tanto più egli si sente libero. L’assicurazione che lega libera dalla paura, permette – sia pure con estrema cautela – il movimento.

Anche la regola vincola, definisce tempi, spazi e modi dell’agire; limita ma nel contempo permette.

Spesso si ritiene che libertà e regole non siano facilmente conciliabili. Pensiamo, infatti, sovente alla libertà come all’assenza – o, perlomeno, alla ridotta presenza – di regole. Nella realtà, però, libertà e regole non solo sono conciliabili ma saldamente ed inevitabilmente connesse. Come per l’alpinista del racconto di Hohl, non è pensabile regola senza libertà e, viceversa, non è possibile vivere la libertà senza vincoli. Se così è, allora è necessario uno sforzo costante di ricerca congiunta delle regole nella libertà (di agire, di pensare, di sentire) e degli spazi di libertà all’interno delle regole di un determinato contesto. Come nel gioco, la creatività di un gesto, di una mossa ha valore ed è possibile proprio grazie alle regole. Esse contengono in sé la possibilità della creazione. Entrambe, libertà e regole, appartengono alla dimensione della possibilità. Riconoscere questa peculiarità riscatta libertà e regole dalla sfera del “dovere” per situarle, più propriamente, in quella del “potere”. Attraverso esperienze concrete di libertà e di regole esprimiamo il potere sulle nostre scelte e sui nostri comportamenti, così come sul mondo nel quale viviamo.

La dimensione creativa del potere permette alla regola di venire adeguata al contesto storico, culturale e sociale del momento. Ogni regola nasce da consuetudine e da “buon funzionamento”; essa tende però – col tempo – ad irrigidirsi, permanere identica pur nel cambiamento del contesto. Può vivere nel tempo se trasgredita, trasformata, adeguata alla realtà. Persino la legge, che è assai più consistente di una regola, richiede talvolta di essere trasgredita per evolversi. Quando don Milani ed i ragazzi di Barbiana – difendendo gli obiettori di coscienza al servizio militare – scrissero ai cappellani militari che “*L’obbedienza non è più una virtù*”, contribuirono a far evolvere la consapevolezza del valore della pace e del primato della coscienza personale per difendere la vita umana. La lettera venne scritta per rispondere pubblicamente ad una notizia letta su un quotidiano, nella quale si riferiva che i cappellani militari toscani giudicavano vile e contraria alla fede cristiana la scelta degli obiettori di coscienza. La risposta di don Milani e dei suoi ragazzi nacque dall’esigenza di riflettere su un fatto (il giudizio dei cappellani) e prendere posizione per indicare un’alternativa. L’atto educativo ebbe effetto sui ragazzi della scuola ma, più in generale, per la società italiana che venne costretta a confrontarsi con il problema del rapporto tra coscienza personale e legge dello Stato. Ne nacquero polemiche e contrapposizioni ma anche lo sviluppo di una nuova sensibilità culturale e politica. Nel disobbedire ad una norma che, in coscienza, si ritiene profondamente ingiusta, si esercita il potere personale scegliendo da che parte stare, si assume la responsabilità delle conseguenze della propria scelta. Molti giovani pagarono con il carcere il prezzo della propria scelta per ottenere, anni dopo, il diritto riconosciuto per legge a difendere la patria con un servizio civile e non armato. Un atto di questo genere ha valenze personali e nel tempo stesso politiche ma assume anche un valore specificamente educativo. La libertà della coscienza viene guidata espressamente dall’intenzione educativa; è generativa di nuove comprensioni e anche norme perché l’educazione guarda essenzialmente al futuro. Nella *Lettera ai giudici*, a questo proposito scrive don Milani: “La scuola è diversa dall’aula del tribunale. Per voi magistrati vale solo ciò che è

legge stabilita. La scuola invece siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato di formare in loro il senso della legalità (e in questo somiglia alla vostra funzione), dall'altro la volontà di leggi migliori cioè di senso politico (e in questo si differenzia dalla vostra funzione)" (Milani, 1973, p. 36).

Un altro esempio storico significativo – in ambito educativo – di azione intenzionale per conquistare libertà e costruire regole diverse è rappresentato dall'esperienza promossa da Danilo Dolci in Sicilia negli anni '50 e '60 (Dolci, 2011). Per affermare il diritto al lavoro egli realizzò il famoso "sciopero alla rovescia", guidando un gruppo di braccianti a lavorare terreni incolti a Partinico. Al commissario di polizia che era intervenuto per interrompere la manifestazione, Dolci rispose che «il lavoro non è solo un diritto, ma per l'articolo 4 della Costituzione un dovere: che sarebbe stato, era ovvio, un assassinio non garantire alle persone il lavoro, secondo lo spirito della Costituzione».

L'azione educativa e sociale intrapresa da Dolci affermava con convinzione una concezione di legalità basata sui principi della Costituzione, regola vivente dei cittadini, contro il conformismo e l'autoritarismo della cultura fascista e l'omertà di quella mafiosa. La regola qui assunta a riferimento essenziale per l'azione non era una norma procedurale ma un principio fondante di una concezione di società, cultura e convivenza, contrapposto ad altri principi, propri di culture differenti.

In casi come quelli della polemica con i cappellani militari da parte di don Milani o dello sciopero alla rovescia di Danilo Dolci, l'educazione esprime integralmente i propri significati autenticamente politici e si configura come strategia volta al cambiamento non solo personale ma, appunto, anche politico.

2. Praticando libertà si costruiscono e si imparano regole

Il rapporto tra educazione e libertà pone la questione, ricorrente in ambito pedagogico, della relazione che esiste tra l'agire educativo ed i valori, gli scopi, gli ideali di riferimento, di volta in volta individuati dalle persone, dai gruppi, dalle organizzazioni.

L'idea che le regole servano ad imparare la libertà è assai diffusa. L'educazione, di conseguenza, viene vista come il modo principale per insegnare regole, che preparano alla libertà. Secondo tale visione, le regole sono prove, superando le quali la persona – in particolare il bambino e il giovane – riesce a conquistare il diritto all'autonomia ed all'esercizio della libertà. Quest'ultima viene associata alla maturità, ad una condizione di sviluppo delle proprie potenzialità. In sostanza, le regole – meglio, il loro rispetto – sarebbero di per sé educative, cioè in grado di far crescere il soggetto fino ad una condizione di responsabilità ed autonomia, che consente l'esercizio pieno della libertà. Le regole educano e nella preparazione alla maturità la libertà viene "concessa" gradatamente.

Mano a mano che si ritiene (gli adulti o gli esperti ritengono) che la maturità cresca nei giovani, la libertà loro concessa aumenta. Si pretende – dal punto di vista educativo – di insegnare ad essere autonomi e creativi dispensando autonomia e libertà col contagocce. Salvo poi lamentarsi dell'eccessiva dipendenza dei giovani dagli adulti e della loro scarsa autonomia.

Secondo questa concezione, la regola definisce modi (di pensare, di agire, di sentire) propedeutici, addestrativi rispetto ad una condizione auspicata, ritenuta scopo dell'educazione. In questo modo, però – ancora una volta, come spesso accade – l'educazione non ha valore in sé; essa è funzionale e strumentale rispetto a qualcosa. Non ha scopo in sé, se non nei risultati che riesce a produrre. Se le regole vengono apprese (e rispettate, ovviamente) e producono responsabilità e li-

bertà, allora l'educazione è buona. In caso contrario, non serve o è cattiva educazione. Il contesto culturale di carattere idealista ha fortemente influenzato – nel nostro Paese – il dibattito pedagogico ed i significati attribuiti all'educare. L'educazione viene concepita solitamente, infatti, come funzionale al raggiungimento di scopi e valori ad essa estranei: alla costruzione di un uomo e di una società dalle caratteristiche definite. Si educa, quindi, al senso critico (o al conformismo), alla legalità (o all'illegalità), alla cooperazione (o alla competizione), al comportamento consapevole di consumo (o allo spreco consumistico) ... Adottando una tale visione, però, si attribuisce all'educazione un valore puramente strumentale; i significati profondi della convivenza umana stanno fuori di essa. L'educazione è, di conseguenza, debole, ancilla di principesse (l'economia, il lavoro, la politica, i valori e le ideologie) che la utilizzano per raggiungere i propri scopi.

Eppure l'educazione può essere legittimamente vista come attività umana dotata di significati propri, certamente in relazione con altre sfere della vita (l'economia, la politica, il sociale, l'ecologia) ma valida in sé. L'autonomia dell'educazione si fonda sui suoi significati costitutivi. Nelle sue varie forme e nei diversi contesti formali ed informali nei quali viene agita, l'educazione è costruzione di conoscenza, cioè di comprensioni di sé e del mondo. Essa crea le condizioni – cognitive, emotive, corporee, etiche, relazionali – che permettono al soggetto, da un lato, di “edificare se stesso”, come scrisse sempre don Lorenzo Milani e – dall'altro – di non subire il mondo così come è ma di influenzarlo, modificarlo, costruirlo in base alle proprie visioni. È la differenza che Freire vede nello “stare nel mondo”, proprio di ogni essere vivente, e lo “stare col mondo”, specifico della condizione umana (Freire, 2011). Occorre però imparare a “stare col mondo”, coltivando le proprie facoltà e l'educazione è proprio ciò: la coltivazione delle facoltà personali per “stare col mondo”. Essendo riferita al rapporto tra soggetto e mondo, essa non è unicamente esperienza individuale ma essenzialmente relazionale e sociale. In questa prospettiva l'educazione è sviluppo della coscienza personale e collettiva nel mondo; riflessione e azione per vivere meglio con gli altri e abitare consapevolmente il mondo (il tempo, i luoghi) che ci sono dati. L'educazione costruisce conoscenza e mondi mentre viene agita. In riferimento al tema specifico della libertà, quindi, essa non prepara alla libertà ma è già “pratica della libertà”, come recita il titolo della prima opera dell'educatore brasiliano Paulo Freire, tra i fondatori della moderna educazione degli adulti (Freire, 1973). Potremmo dire che più che educare alla libertà, si impara ad essere liberi educandosi nella relazione con gli altri. L'educazione, infatti, è essenzialmente attività pratica e non speculativa. Essa si esprime attraverso concrete azioni quotidiane che implicano relazioni e generano apprendimenti. Cucinare e pulire casa, fare i compiti, imparare i fondamenti di una professione e cercare lavoro, curare una persona anziana, giocare con i bambini, dialogare con adolescenti e genitori sono atti concreti. Queste azioni sono educative non perché servono a scopi altri (un piatto ben cucinato, una casa pulita, i compiti svolti, un esame superato...) ma perché nell'agire queste situazioni impariamo a conoscere noi stessi, gli altri, il mondo e perché – imparando – cambiamo noi stessi e il mondo. L'educazione, in tal senso, lungi dall'essere riproduzione passiva di conoscenze e comportamenti è costruzione di esperienza (cioè di sapere maturato nelle concrete situazioni) ogni volta nuova e generativa.

La potenzialità generativa è propria dell'agire educativo, in tal senso affine all'arte. Un agire educativo liberante produce visioni di sé e del mondo inedite, significati nuovi, modi di fare, pensare e sentire diversi da quelli dettati dalla consuetudine. Come ogni autentica creazione artistica rompe con la “maniere” precedente, trasgredisce le regole e le convenzioni sino a quel momento vigenti per stabilire nuovi canoni. Analogamente accade in educazione, dove la tradizione può vivere se continuamente reinventata.

Un esempio contemporaneo di trasgressione della tradizione e di innovazione artistica, con evidenti significati anche sul piano specificamente pedagogico e sociale, è costituito dalle espressioni più originali della cultura *hip hop* (Fant, 2015). Nel variegato e complesso universo di questa corrente di espressione culturale – nata negli anni '70 nel Bronx a New York e diffusasi, con diverse forme, in tutto il mondo negli ultimi decenni – frammenti di materiali diversi (parole, suoni, gesti, tratti grafici, immagini...) vengono di volta in volta assemblati in una creazione fondata sul *remixing*, sulla combinazione dell'esistente. La creazione che ne sortisce è originale ed è esperienziale in quanto traduce elementi della quotidianità in forme espressive nuove. Tale prospettiva sottende un approccio alla costruzione della conoscenza proprio della contemporaneità; preso atto dell'impossibilità di elaborare architetture conoscitive ordinate in modo sequenziale, per il crollo dei grandi scenari ideologici e culturali, la conoscenza viene elaborata a partire dai frammenti (e dalle macerie) di quei paesaggi culturali in dissesto. Si conosce e si crea per accostamenti, connessioni, analogie. Le tecnologie aiutano tale processo, che è – però – innanzitutto un'opzione culturale e una visione della conoscenza e del mondo. La libertà è forma ed esito della produzione *hip hop*, che impone nuove regole, detta tempi, forme e stili dell'espressione e della creatività. Anche l'educazione oggi ha a che fare con le macerie – culturali e sociali – di un'epoca che ha visto crollare i grandi edifici ideologici e pedagogici. Eppure molti "resti" di quell'epoca, sono preziosi, ancora oggi utilizzabili. Vanno però ricercati, dissepoliti dallo strato di conformismo, abitudine e retorica pedagogica che li occultata, per essere riutilizzati nella creazione di nuove forme dell'azione educativa. Così come il DJ remixa brani noti in composizioni nuove, così l'educatore oggi può recuperare attività, metodi e tecniche, riferimenti strategici e forme del patrimonio tradizionale per riconfigurarle entro nuove cornici, che parlino a giovani profondamente diversi dai loro coetanei di 30 anni fa per modo di costruire il sapere, conoscere il mondo, sapere ed agire. Senza nulla concedere alla dispersione incontrollata delle energie, l'esperienza educativa può essere composta adottando regole di una nuova libertà.

3. Cosa fare, come fare? Fare esperienza di libertà e di regole

La prospettiva pedagogica che propongo si fonda sullo sforzo di riscattare l'educazione dalla funzione prevalente di addestramento al rispetto delle regole in preparazione di future libertà per scoprire, invece, il senso educativo del fare esperienza quotidiana di libertà e, nel contempo, di ricerca e costruzione di regole. In tale direzione, alcuni riferimenti di fondo risultano essenziali.

- Occorre innanzitutto riconoscere che *libertà e regole* non sono date, non possono essere oggi semplicemente trasmesse ma *vanno apprese e costruite*. Ciò non perché non sia importante trasferire – da generazione a generazione, da esperti a neofiti – saperi, abilità, avvertenze e raccomandazioni ma perché libertà e regole – per non rimanere nozioni astratte – vanno reinventate da ognuno quotidianamente. Non si spiega a parole cosa è la libertà ma la si comprende e costruisce lottando per essa; non si enunciano o spiegano le regole di un gioco ma le si scopre e le si impara giocando in prima persona, per via esperienziale. Ne consegue che l'educazione come pratica della libertà è essenzialmente esperienziale.
- La comprensione e costruzione esperienziale di libertà e regole avviene in una *dimensione relazionale e sociale*. La valenza politica di un'educazione simile è evidente ed irrinunciabile. L'apprendimento – anche della libertà e delle regole – è di natura sociale, non solo perché avviene nel mondo e in un

contesto specifico ma perché è frutto degli incontri e scontri con gli altri. Il conflitto è, in tal senso, una componente costitutiva dell'esperienza educativa e non un incidente di percorso da evitare. Regole e libertà si costruiscono in una dimensione relazionale della quale il conflitto costituisce un fattore essenziale e potenzialmente generativo.

- Come ogni processo educativo, anche quello che intende *costruire libertà è dinamico* e si sviluppa nel tempo. Si tratta di un processo di liberazione (dai pregiudizi, dalle paure, dalla miseria, dalle convenzioni, dallo sfruttamento) collettivo e non individuale. Avviene in modo non lineare, attraversando tappe e contraddizioni ineludibili. Nessuno può riuscire a liberarsi da solo; solo la relazione con gli altri è liberante, benché spesso ardua da vivere. L'educazione – in quanto, come detto, essenzialmente esperienza di relazione – può esercitare una funzione insostituibile nel creare percorsi collettivi di liberazione.
- Il processo di liberazione si realizza attraverso lo *sviluppo di una coscienza critica* – personale e collettiva – che permette di guardare il mondo in modo problematizzante, cogliendone le contraddizioni e le possibilità di cambiamento. L'educazione orientata alla liberazione insegna vedere il mondo come problema e se stessi come problema nel mondo. Essa sviluppa coscienza critica perché è interrogante, ricerca i problemi (le contraddizioni, gli interrogativi di fondo di un'epoca storica e di un determinato contesto sociale e culturale) e, laddove non sembra essercene, ne crea. In tal senso, l'educazione che libera è perturbante di stati di quiete sotto i quali spesso si celano criticità e questioni irrisolte.

Dagli orientamenti generali sin qui sinteticamente esposti, possono derivare alcune indicazioni sul piano operativo che, altrettanto sinteticamente, provo ad esprimere.

- Adulti e giovani, professionisti dell'educazione e cittadini, persone originarie del luogo e migranti *tutti sono necessariamente coinvolti* nell'impresa educativa della ricerca della libertà e delle regole. Persone portatrici di differenti conoscenze, competenze, visioni del mondo e modi di vivere si confrontano – talvolta entrano in dissidio e conflitto – per ricercare forme di convivenza possibili, dove le libertà siano equamente riconosciute e le regole effettivamente condivise. È un processo difficile che, a tratti, pare addirittura impossibile e ci rende impotenti ma che è irrinunciabile. La libertà non può che essere conquistata, non è concessa. Da un punto di vista operativo ciò significa che è necessario intraprendere, azioni, progetti, interventi che vedono il coinvolgimento attivo del maggior numero di soggetti, con differenti identità e caratteristiche. Si tratta di superare – in queste azioni – la prevalenza del ruolo dei professionisti dell'educazione e del lavoro sociale, attribuendo potere reale ai giovani ed agli adulti coinvolti. Coesione sociale e senso della comunità si costruiscono intorno alla ricerca di regole condivise e nella pratica della libertà nelle concrete situazioni quotidiane.
- *Cercare di superare le barriere* (operative ma, ancor prima, culturali) che separano gli ambienti educativi. Scuola, vita sociale, luoghi di lavoro e di aggregazione costituiscono ancora oggi ambiti rigidamente separati. Le condizioni di libertà si possono sperimentare attribuendo pari dignità alle esperienze ed agli apprendimenti che maturano nei diversi contesti, senza gerarchie di valore tra i essi. Occorre riconoscere che le barriere tra i diversi contesti sono erette da convenzioni culturali e sociali ma che i saperi delle persone sono unici, a prescindere dagli ambienti nei quali maturano. Questa consapevolezza impone ai professionisti dell'educazione – insegnanti, educatori – ed agli

- operatori sociali di stabilire un rapporto diverso con i cittadini, siano essi genitori, imprenditori, sindacalisti...accettando scambi di saperi e forme di collaborazione.
- Investire nella creazione, nel mantenimento e nello sviluppo di *spazi di convivialità* tra le persone, di scambi tra persone e tra gruppi. La ricerca della libertà passa attraverso la valorizzazione di ambiti anche informali nei quali possano svilupparsi apprendimenti, nascere progettualità e dove le regole possano essere individuate da chi è attivamente coinvolto. L'estensione della sfera privata e di quella politica hanno progressivamente eroso la dimensione sociale, luogo privilegiato delle relazioni tra persone, tra gruppi e con le istituzioni. Se si riducono gli spazi di libertà individuale e si moltiplicano le norme in dettaglio, solo gli spazi di relazionalità sociale e di convivialità possono offrire opportunità di sviluppo alle persone, altrimenti isolate in condizioni di vita individualiste e vittime di ansie, paure ed incertezze.

Conclusioni

Questi orientamenti generali e le relative direzioni di intervento operativo, sinteticamente indicate, esprimono un irrinunciabile ruolo dell'educazione nella costruzione di condizioni di libertà e nella ricerca di regole che la possano permettere. La funzione dell'educazione – nelle sue varie forme e nei diversi contesti dove si realizza – è insostituibile perché la costruzione della libertà è possibile solo attraverso lo sviluppo di una coscienza critica dell'essere in relazione con il mondo. Tale coscienza può essere maturata, infatti, solo attraverso una lettura del mondo e di sé, che richiede di essere appresa. Anche l'educazione però, per essere realmente liberatrice, deve esprimere – nella concretezza del mondo attuale – le proprie ragioni più profonde. Relazione e creazione di novità a partire dalle conoscenze disponibili, apprendimento dall'esperienza, esercizio della responsabilità politica, costruzione collettiva e non individuale della conoscenza sono elementi fondanti di un'educazione che intende, innanzitutto, liberare se stessa. Se l'educazione (e con essa gli educatori, i genitori, gli insegnanti) si libera da luoghi comuni che impediscono di affrontare le contraddizioni del mondo, da conformismi pedagogici, da subordinazioni ad altre sfere (politica, economia ...) allora il suo potenziale creativo potrà stabilire regole nuove per imparare, costruire forme di convivenza più giuste.

Riferimenti bibliografici

- Dolci, D. (2011). *Processo all'articolo 4*. Palermo: Sellerio.
- Fant, D. (2015). *Pedagogia hip hop. Gioco, esperienza, resistenza*. Roma: Carocci.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ed. Gruppo Abele (ed. or. 1968).
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Verona: Mondadori (ed. or. 1967).
- Hohl, L. (1989). *La salita*. Milano: Marcos y Marcos.
- Milani, L. (1973). Lettera ai giudici. In *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: L.E.F.
- Milani, L. (1973). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: L.E.F.

Pensiero computazionale vs Apprendimento sistemico

Computational thinking vs Systemic learning

Demetrio Ria

Università del Salento, Lecce
demetrio.ria@unisalento.it

ABSTRACT

Information and communication technologies (ICTs) are conducive to a transformational renovation of society. For a sustainable society, however, it is necessary to transform the way of thinking beyond ordering, preserving and interacting with the information. Computer science (CS) professionals already have a set of conceptual tools designed to solve their problems. This kit is sometimes referred to as “computational thinking”. Computational thinking, however, tends to see the world in terms of a number of problems (or problem-types) that have computational solutions or in any case can be traced back to known resolution models. In this paper, we try to argue in support of an idea of a bridge needed to unite computational thought to the practice of sustainability. Sustainability, understood in a systemic sense, is an approach that recognizes the close interrelationship between technology, human behavior and the environment. In the pages that follow, we seek to develop, albeit as a sketch, an idea that provides a regional pedagogical ontology of the sustainable relationship between community, environment and technology starting from a critical analysis of computational thinking (CT).

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) sono portatrici di un cambiamento trasformatore della società. Per una società sostenibile è necessario, però, trasformare il modo di pensare oltre che quello di ordinare, conservare e interagire con l'informazione. I professionisti della computer science (CS) hanno già un kit di strumenti concettuali finalizzati alla soluzione dei loro problemi. Questo kit, a volte, viene definito genericamente come “pensiero computazionale”. Il pensiero computazionale, però, tende a vedere il mondo in termini di una serie di problemi (o di problem-tipi) che hanno soluzioni computazionali o comunque possono essere ricondotti a modelli risolutivi noti. In questo lavoro, si cerca di argomentare a sostegno di una idea di ponte necessario che unisca il pensiero computazionale alla pratica della sostenibilità. La sostenibilità, intesa in senso sistemico, è un approccio che consente di riconoscere la stretta interrelazione-interdipendenza tra tecnologia, comportamento umano e ambiente. Nelle pagine che seguono si cerca di sviluppare, sia pure come abbozzo, una idea che fornisca una ontologia regionale pedagogica della relazione sostenibile tra comunità, ambiente e tecnologie a partire da una analisi critica del computational thinking (CT).

KEYWORDS

Computational thinking, Systems Thinking, Computers and Society, Computer Science Education, Computational Sustainability.
Pensiero Computazionale, Pensiero Sistemico, Computer e Società, Educazione Informatica, Sostenibilità Computazionale.

1. Introduzione

La legge 107 del 2015, nota anche come “La Buona Scuola”, esalta in modo evidente il ruolo delle tecnologie dell’informazione per la scuola del XXI° secolo. Vi sono aspetti che evidenziano l’importanza delle tecnologie per la didattica in generale e per alcune specifiche discipline che sono spesso fanalino di coda nelle rilevazioni INVALSI o OCSE-PISA. Con questa scelta politica si è posta significativa attenzione al Coding e in generale al “pensiero computazionale”. Ciò ha generato un flusso, sempre più intenso, di percorsi integrativi e/o curriculari di attività formative in quella direzione. In questi due anni trascorsi dalla promulgazione della legge è possibile notare che nelle scuole di ogni ordine e grado, si sono attivati percorsi formativi sul coding e sulla programmazione che hanno concentrato l’attenzione su alcuni aspetti che richiedono una opportuna attenzione pedagogica. Ciò che appare evidente è che la pervasività della tecnologia che fino ad oggi aveva influito in modo indiretto sulla scuola, adesso sta entrando direttamente in ambiente scolastico senza che però vi sia una adeguata analisi critica sull’argomento. È infatti noto a tutti che qualsiasi tecnologia che diventi troppo pervasiva alla fine minaccia la sostenibilità. In particolare è importante riconoscere che la tecnologia informatica (più di ogni altra) è uno strumento di educazione del pensiero e come tale richiede che ci sia una adeguata riflessione sui modi con cui ci si può consapevolmente rapportare a questi strumenti. Occorre favorire quindi sistemi di attività umane in cui la dinamica di relazione con questi tools consenta di governare la dipendenza tecnologica e non si lasci sopraffare. È un dato, infatti, che l’aumento dei canali d’infrastrutture software abbia “inavvertitamente” creato il loop di feedback del nostro comportamento sociale. Ciò ha impedito, di fatto, il cambiamento trasformativo vanificando, finora, ogni tentativo di adottare stili di vita più sostenibili.

Il “pensiero computazionale” nella traduzione operativa che si sta diffondendo nella scuola italiana, almeno così come emerge da alcuni primi e superficiali dati di ricerca su alcune scuole campione del Salento, appare soggetto ad alcune problematiche pedagogiche importanti. Ad un livello macro possiamo affermare che non ci permette di comprendere e di agire le trasformazioni necessarie per raggiungere la sostenibilità. Ad un livello “meso” non consente di sviluppare adeguatamente la crescita equilibrata delle intelligenze, emotive e creative, in primis, ma inficia anche quelle razionali e relazionali. Infine ad un livello micro, pare ridursi alla attuazione di atteggiamenti solutori e risolutivi del problema allontanandosi dalla visione complessiva del problem solving. Non si pone adeguata attenzione ad aspetti altrettanto importanti come il finding, setting, oppure la successiva funzione decisionale. Le esperienze positive appaiono là, dove si è creato il percorso all’interno di un vero e proprio contesto sistemico.

Il presente lavoro intende tracciare alcune riflessioni che potrebbero costituire una linea di ricerca e di approfondimento pedagogico intorno al tema del “pensiero computazionale”. Si tratteranno gli elementi essenziali del dibattito internazionale sulla questione. Si metteranno in luce alcune prospettive di integrabilità (almeno teorica) tra “pensiero computazionale” e “visione sistemica”. Infine, si tratterà una bozza di linea di ricerca che potrebbe sostenere un percorso di approccio al pensiero computazionale maggiormente orientato ad una visione pedagogica ed emancipante della formazione scolastica.

2. Il pensiero computazionale

Il dato da cui partire è che “pensiero computazionale” ed informatica non sono sinonimi. Il pensiero computazionale è l’esercizio di una pratica molto specifica,

dove si mettono a punto delle “procedure” che un “esecutore” (umano o macchina) all’interno di un “contesto” noto mette in atto per raggiungere un “obiettivo”. Una parte dell’informatica si occupa di questo argomento. Va anche detto che gli informatici tendono ad affrontare i problemi in un modo particolare. Vale a dire cercano soluzioni algoritmiche in termini di manipolazione dei dati e di controllo di processo. Jeanette Wing (2006), in un documento nel 2006, che ha fatto epoca, ha affermato che il pensiero computazionale può essere considerato il più importante contributo dell’informatica al mondo. Ella si è spinta fino a sostenere che questo modo di pensare dovrebbe essere insegnato a tutti gli studenti di tutte le discipline. Ha fatto molti esempi su come gli scienziati informatici affrontano i problemi. Quello che spesso viene ricordato è: “Quando tua figlia va a scuola la mattina, mette nel suo zaino le cose di cui ha bisogno per la giornata; questo è prefetching (recuperare) e caching. Quando tuo figlio perde i suoi guanti, e gli suggerisci di tornare sui suoi passi; questo è back-tracking. [...]”. Estrapolando da questi esempi, il messaggio generale è che gli scienziati del computer hanno una serie di strumenti e di metodi per generare la corrispondenza tra situazioni problematiche e tipi standard di soluzione. Inoltre, un aspetto altrettanto importante è che utilizzano una terminologia standard per descrivere questi modelli astratti di problem-solution.

A seguito di queste riflessioni e al dibattito (anche politico) che si è generato, la comunità informatica degli Stati Uniti ha prontamente adottato il pensiero computazionale come un importante obiettivo culturale. Per queste ragioni, ad esempio, la Computer Science Teachers Association (CSTA) ha istituito una task force per esplorare e diffondere l’insegnamento e l’apprendimento del pensiero computazionale. L’opinione considerata migliore, quella più diffusa e condivisa, considera il pensiero computazionale come un processo di problem solving¹. Considerano che il CT sia (anche se non si limita a) la capacità di formulare problemi in modo che un computer ci possa aiutare a risolverli. Ciò richiede che si sviluppino alcune capacità:

1. Organizzare ed analizzare dati.
2. Rappresentare dati attraverso astrazioni, modelli o simulazioni.
3. Automatizzare attraverso il pensiero algoritmico le soluzioni.
4. Identificare, analizzare e combinare le misure e le risorse.

La CSTA aggiunge che queste abilità sono supportate da una serie di atteggiamenti più ampi che, almeno nelle indicazioni operative, non si ravvisano. Tra queste abilità ne segnaliamo alcune che ci paiono veramente incidenti:

- La capacità di affrontare la complessità e problemi indeterminati,
- La tolleranza per l’ambiguità,
- L’abilità di lavorare con gli altri per raggiungere un obiettivo comune.

Il pensiero computazionale si concentra sull’applicazione al problema di un insieme di astrazioni. A questa capacità di pensare con molti livelli di astrazione si è aggiunto l’utilizzo della matematica per lo sviluppo di algoritmi (Denning, 2009). Tuttavia, dal momento in cui il concetto è stato introdotto, c’è stato ben poco dibattito critico su di esso. Le poche osservazioni che sono state scritte ten-

1 Va precisato che questa è una delle possibili accezioni del pensiero computazionale. È quella che viene maggiormente condivisa, ma non è l’unica.

dono a concentrarsi sulla vaghezza del termine (Jones, 2011), o sulla preoccupazione di non ridurre tutta la computer science ad uno solo dei suoi strumenti pratici. In questo senso, molto probabilmente, potremmo trovarci nella condizione come sostiene Maslow che “se tutto quello che hai è un martello, allora tutto sembra un chiodo” (Maslow, 1966). In altre parole, colui che opera con il pensiero computazionale cerca soltanto quei problemi che possono essere affrontati con i computer. Immediatamente questo fornisce una lente selettiva attraverso cui osservare il mondo. I problemi di cui è improbabile avere soluzioni computabili (ad esempio dilemmi etici, giudizi di valore, cambiamento sociale, ecc.) vengono ignorati.

Quello che emerge, in fondo, è che il CT si pone da un punto di vista intrinsecamente riduzionista. I problemi computazionali sono affrontati riducendoli a un insieme di variabili discrete che possono essere mappate su tipi di dati astratti, e una serie di fasi algoritmiche utili a manipolare questi dati. Sta di fatto che nel processo, prospettive multiple sulla natura del problema si perdono, così come qualsiasi conoscenza contingente locale circa la “situazione” problematica (Goguen, 1992; Easterbrook, 1991).

Nella definizione del CSTA la complessità che viene considerata è quella algoritmica, che offre poco alla comprensione del più ampio studio di sistemi adattativi complessi (Holling, 2001). Manson suggerisce che “la complessità algoritmica offre due contributi relativamente accessori alla teoria per complessità generale” (Manson, 2001). Da una parte misura lo sforzo necessario per risolvere un problema matematico, e la comprensione dei limiti di memorizzare e comunicare i dati forniti dalla teoria dell’informazione. Egli, però, identifica altre due forme di complessità necessarie per la comprensione del comportamento dei sistemi complessi, non lineari. Da una parte la complessità deterministica della teoria del caos e delle catastrofi. Dall’altra la complessità aggregata che sorge con il comportamento emergente dell’interazione di molti componenti all’interno di un sistema². Entrambe queste forme di complessità possono essere utilmente studiate attraverso i mezzi computazionali, principalmente attraverso l’utilizzo di modelli di simulazione³. Tuttavia, il CT, almeno come definito in letteratura, non fornisce un opportuno insieme di concetti con cui è possibile realizzare tutto questo.

La riduzione dei problemi ai loro componenti computazionali conduce spesso verso pratiche che minano la sostenibilità. Si consideri per esempio, l’importanza attribuita all’ottimizzazione dei processi che sorge a causa del modo in cui si trattano le tecniche di scaling. Se si risolve un problema riducendolo a un insieme di astrazioni di base, è necessario scalare la soluzione computazionale di fronte a due risorse fondamentalmente limitate: spazio di memoria e di tempo del processore. Quindi, gli informatici sono addestrati per individuare soluzioni computazionali che si ottimizzano per spazio e tempo. La gestione del traffico in una città moderna offre un esempio illustrativo. Tramite il CT il problema della congestione del traffico viene approcciato come un problema di ottimizzazione: la congestione può essere ridotto ottimizzando flusso di traffico. L’idea è che se vengono raccolti più dati circa i volumi di traffico, sarà possibile regolare dinami-

- 2 Ad esempio, un problema veramente hard è quello posto da Chambers che scrive: “Quando noi pensiamo o percepiamo c’è un’enorme attività di elaborazione dell’informazione, ma c’è anche un aspetto soggettivo. Per dirla come Nagel, *si prova qualcosa* a essere un organismo cosciente. Questo aspetto soggettivo è l’esperienza”. (Chambers, 1996, p.201).
- 3 Su questi temi molto è stato detto da Domenico Parisi, per un approfondimento si rimanda pertanto a Parisi, 2001.

camente i segnali stradali ad ogni incrocio. Purtroppo, questa soluzione di solito ha l'effetto opposto: aumenta la congestione.

Morozov prende di mira tutto questo nel suo recente libro "To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism" (Morozov, 2013)⁴. Egli definisce il "Technological Solutionism" (TS) come quella convinzione che problemi sociali complessi possono essere ri-espressi attraverso porzioni ben definite con soluzioni calcolabili oppure con processi trasparenti ed evidenti facilmente ottimizzabili. In un certo senso con i giusti algoritmi tutti i problemi possono essere "calcolati". La riflessione di Morozov è più sottile di un semplice osservazione sui limiti del pensiero computazionale. L'idea chiave è che il nostro rapporto con la tecnologia ri-modella la nostra "infrastruttura di problem-solving" in modi inaspettati. Per esempio: l'idea di "gamification" (cambiare i comportamenti sociali, offrendo premi e incentivi, come in un gioco) è pericolosa. In questo modo ci si allena a pensare in termini di "regolazione" del singolo cittadino. Oppure, l'idea che siamo in grado di ottimizzare i processi sociali di raccolta e analisi di sempre più grandi insiemi di dati sul comportamento umano è pericolosa. Ci si allena a credere che le soluzioni ai nostri problemi possono essere trovate attraverso un modello automatizzato di corrispondenza dei comportamenti. Perdendo di vista completamente che il comportamento si colloca all'interno di un processo cooperativo di co-costruzione della comprensione delle forze che lo modellano.

Inoltre, il dato è esaltato dal successo di questi approcci su piccoli e limitati problemi. Ciò tende a far aumentare la nostra fiducia nel TS, riducendo così la nostra capacità di affrontare le sfide più importanti. Il termine "solutionism" serve anche a sottolineare che pensare in termini di problemi e di soluzioni in sé è spesso controproducente. Rittel e Webber (1973) sostengono che molte questioni sociali sono meglio pensate come dilemmi, a cui dobbiamo rispondere in modo intelligente, piuttosto che come i problemi da risolvere. Quindi ci si colloca tra problemi "addomesticabili", che hanno una chiara, definitiva formulazione e possibilità di una soluzione oggettivamente corretta, e "dilemmi" che sono profondamente radicati in una situazione complessa. I dilemmi hanno le seguenti proprietà:

- Non hanno una formulazione definitiva. Spesso, l'unico modo per comprendere appieno il problema è quello di tentare di risolverlo, e quindi non lo possiamo indicare chiaramente in anticipo.
- Non hanno una regola di arresto. Poiché non c'è fine alle catene causali che legano i sistemi aperti, l'unico limite alla soluzione è un giudizio di valore: "questo è quanto si può ragionevolmente raggiungere".
- Non è possibile valutare completamente una soluzione in qualsiasi periodo di tempo ragionevole.
- Ogni soluzione è un'operazione one-shot. Ogni soluzione tentata cambia la natura del problema, quindi non c'è possibilità di tentare d'imparare per tentativi ed errori.
- Non è possibile elencare tutte le soluzioni possibili.
- Ogni problema è essenzialmente unico. Mentre un problema specifico potrebbe essere simile ai precedenti, i fattori contestuali locali variano, e questi sono abbastanza significativi per impedire soluzioni generiche da lavorare.

4 Il libro è un gioco sulla convinzione che la Silicon Valley ci aiuterà a affrontare alcune delle sfide più grandi del mondo (fame, la povertà, la distruzione degli ecosistemi, i cambiamenti climatici), offrendoci nuove applicazioni per i nostri smartphone.

- Ogni dilemma può essere trattato come un sintomo di un altro problema.
- Ci sono diversi modi di spiegare la natura del problema. La scelta di come descrivere il problema determinerà la natura delle soluzioni accettabili. Inoltre, la scelta di spiegazione è solitamente determinata dalla visione della persona che descrive il problema.

Va precisato che il mancato studio dei dilemmi è diffuso in molte discipline⁵.

Quindi si può ragionevolmente affermare che un eccessivo affidamento sul pensiero computazionale rischia di portare non solo a soluzioni computazionali che ignorano la sostenibilità sociale e ambientale, ma più spesso la minano attivamente.

3. Integrare il CT con il PENSIERO SISTEMICO

Il nucleo epistemologico della tesi qui sostenuta parte dal dato che il CT non ha completato la sua trasformazione in un vero e proprio sistema di pensiero. I sistemi di pensiero sono una componente essenziale di ogni tentativo di portare avanti il cambiamento trasformativo e performativo di una società sostenibile. I sistemi di pensiero possono superare le debolezze del CT come base concettuale per la progettazione di ICT. Per comprendere adeguatamente la ragioni della sostenibilità, quindi, abbiamo bisogno di capire i sistemi e le loro proprietà emergenti.

Da quanto si è detto prima si comprende che il CT soffre di tre carenze specifiche per le quali i sistemi di pensiero forniscono un toolkit concettuale più appropriato. Queste sono: particolarità della ontologia di dominio, poca apertura al cambiamento, quasi totale assenza di analisi critica. Ad una riflessione attenta si comprende che queste sono il frutto di una visione utilitaristica della formazione. Ma, proprio allo scopo di comprendere meglio la cornice concettuale, scendiamo un po' più nello specifico.

Si è già visto che il CT fornisce un'ontologia dei concetti di calcolo, e una serie di condizioni. Ad esempio, astrazioni procedurali e dati forniscono gli elementi costitutivi di soluzioni computazionali, e la composizione sequenziale e parallela provvedono a curare i modi di metterli insieme. La scomposizione gerarchica viene utilizzata per ridurre i problemi complessi e l'incapsulamento è utile allo scopo di creare soluzioni riutilizzabili. Tuttavia, questa ontologia si focalizza su soluzioni computazionali, di solito a scapito della analisi dettagliata dei problemi e dei contesti problematici. Inoltre, il sottocampo dei requisiti ingegneristici (RE) estende l'ontologia dei concetti computazionali (Nuseibeh and Easterbrook, 2000, pp. 35-46). In particolare, i RE aggiungono concetti come parti interessate, gli obiettivi (e la soddisfazione o la negazione di obiettivi), gli scenari, i compiti, e mezzi-fini di analisi. Fornisce anche gli strumenti per la modellazione di situazioni problematiche, come le attività di livello enterprise, e le interdipendenze tra gli attori in un'organizzazione. Quindi, le soluzioni computazionali vengono raramente valutate su più tempi o da diversi punti di vista. Si avverte pertanto la parzialità e il riduttivismo fenomenologico.

5 Ad esempio, la teoria economica classica è spesso criticata per la sua dipendenza da modelli matematici astratti che catturano e idealizzano il comportamento, piuttosto che ciò che accade realmente nel mondo. Sotto la lente di indicatori globali, come il PIL, tali processi tendono a separarci totalmente da un reale senso di benessere.

Il pensiero sistemico indirizza questa lacuna attraverso un insieme di concetti più adeguati a comprendere e ragionare sul comportamento. Questi concetti includono:

1. lo stock e i flussi. Il modo più semplice per iniziare una analisi dei sistemi è quello di esplorare in termini di scorte (quantità che variano nel tempo) e flussi (ingressi e uscite di titoli che riguardano la loro livelli). Gli stock possono essere quantitativi concreti, come il livello di acqua in un lago o la migrazione di persone di una città. Oppure, possono essere quantità astratte, come le credenze o desideri, le relazioni sociali, o il benessere.
2. il comportamento emergente. I sistemi tendono ad avere proprietà che non possono essere ricondotti a singoli componenti o gruppi di componenti, ma piuttosto derivare dall'interazione di tali componenti con l'intero sistema. Ad esempio, l'effetto rimbalzo è una proprietà emergente dell'interazione di misure di efficienza energetica con il comportamento economico dell'uomo. Vale a dire, il denaro risparmiato dalle misure di efficienza viene spesso utilizzato per altre attività ad alto consumo energetico (Chitnis, Sorrell, Druckman, Firth, and Jackson, 2013). Le persone raramente utilizzano le TIC nel modo in cui i progettisti si aspettano, ma il pensiero computazionale non affronta questo problema. Anche se spesso è difficile prevedere comportamenti emergenti, indicazioni utili possono essere acquisite abbandonando il riduzionismo, pensando in termini di sistemi adattativi complessi, e la modellazione del loro comportamento con dinamiche non lineari (Arthur, Durlauf, Lane and Lane, 1997).
3. Anelli di retroazione. La struttura di un sistema costringe i suoi comportamenti. Rinforzo gli anelli di retroazione tendono ad amplificare qualsiasi modifica all'interno del sistema attraverso una catena di causa ed effetto che alla fine fornisce ulteriore cambiamento nella stessa direzione. Balancing gli anelli di retroazione tendono a resistere al cambiamento, attraverso una catena di causa ed effetto che alla fine produce un cambiamento nella direzione opposta.

Il più grande difetto del CT è che non offre alcuno strumento concettuale per ragionare su come il cambiamento avviene nei sistemi complessi. Con il CT si tende ad assumere che il cambiamento avviene attraverso l'innovazione (vale a dire la creazione di una nuova soluzione di calcolo). Spesso si accompagna questa condizione con il presupposto che gli individui, se hanno strumenti migliori per aiutarli a diventare più sostenibili, agiscono in ambito sociale e ambientale.

Al contrario, l'approccio sistemico fornisce una serie di teorie del cambiamento estremamente ricche. Ad esempio, perché alcuni tentativi d'intervenire in un sistema sono più propensi a portare avanti il cambiamento rispetto ad altri? Meadows utilizza i concetti di stock e flussi per costruire una dettagliata analisi dei punti di leva (Meadows, 1999). In generale, le modifiche che alterano la struttura sottostante dei cicli di retroazione hanno maggiori probabilità di generare cambiamenti nel comportamento a livello di sistema rispetto alla modifica di valori delle variabili all'interno dello stesso. Una ulteriore teoria del cambiamento dei sistemi si basa sulle idee dalla teoria del caos. I sistemi sono spesso osservati per avere modelli stabili di comportamenti che durano nel tempo, indotti dai loro anelli di retroazione. Un sistema può riprendersi dopo un evento catastrofico, se le strutture che lo hanno creato in primo luogo sono ancora supportate. Ad esempio, un bosco ri-cresce dopo un incendio, perché esistono ancora le condizioni che hanno favorito la crescita delle foreste. Questo permette a un sistema di essere resistente di fronte di alcuni tipi di cambiamento (Walker and Salt, 2006). Tuttavia, piccoli cambiamenti possono nel tempo sopraffare que-

sti loop di feedback e guidare il sistema a una nuova serie di comportamenti. Il punto di svolta è indotto da un accumulo di piccoli cambiamenti all'interno del sistema che può essere invisibile agli osservatori esterni. Come con le proprietà emergenti, i punti di non ritorno possono essere facili da identificare dopo il fatto, ma difficili da prevedere (Dai, Vorselen, Korolev and Gore, 2012, pp. 1175–1177). Forse la teoria più completa di cambiamento nei sistemi di pensiero è il modello Panarchia (Gundersson and Holling, 2002). Questo modello nasce dalla constatazione che molti sistemi naturali passano attraverso un ciclo di sfruttamento e di crescita. Quindi da una fase stabile in cui le strutture del sistema diventano sempre più rigide e resistenti al cambiamento, e quindi in definitiva un collasso e una ristrutturazione. La teoria della Panarchia suggerisce che questo ciclo opera a più livelli in una gerarchia di sistema. Con una progressione di distruzione di creatività che è più lenta su grande scala, più rapida a livelli più ridotti.

Come si è detto vi è poi una terza debolezza del pensiero computazionale: non incoraggia il pensiero critico. Questa mancanza di pensiero critico è evidente nella letteratura tecnica, e ancora di più nelle storie delle TIC nei media, dove ogni nuovo pezzo di tecnologia è descritta in termini di funzionalità immediata. Alcun riguardo è riservato a valutazioni circa il suo impatto sulle divisioni più ampie della società, o sulla vita o sull'ambiente.

La teoria sistemica si presta naturalmente a un approccio critico, perché incoraggia l'idea che qualunque sistema può essere visto come componente in un sistema più grande. Weinberg chiama questo il principio di complementarità (Weinberg, 2001). In teoria, dovrebbe essere possibile per due persone che hanno una vista complementare di un sistema poter conciliare completamente i loro punti di vista. Tuttavia, in pratica, è spesso impossibile fare sufficienti osservazioni di un sistema complesso che permettano di conciliare completamente tutte discrepanze tra i punti di vista. È anche chiaro che i nostri modelli mentali di un sistema limitano la nostra capacità d'impegnarci con esso. La nostra comprensione di un sistema determina il tipo di osservazioni che siamo propensi a fare di esso. Non soltanto, ma tali osservazioni, a loro volta plasmano la nostra comprensione.

4. La proposta di una ricerca

Quindi il dato è che all'interno della cornice formale tutto appare perfettamente regolato. Ma oggi ha senso sviluppare capacità di problem solving, sia pure attraverso il CT, senza integrarne la dimensione del finding, del setting, del posing e, attraverso queste, sostenere i processi decisionali? Una delle conseguenze più evidenti dell'uso delle nuove tecnologie è proprio la necessità di sviluppare il pensiero strategico, una attitudine a compiere scelte e a prendere decisioni. Questo è particolarmente importante per sostenere l'imprenditività delle persone. Quindi, si ritiene che occorra integrare l'approccio computazionale con una più ex-cedente visione sistemica⁶. Concludendo, i limiti tracciati dal CT sono da

6 In quest'ottica da ormai diversi anni opera un gruppo di ricerca che, intorno a tematiche di confine della pedagogia, sviluppa ricerche sul campo orientate a individuare protocolli di attivazione di competenze. In ogni ricerca, infatti, si cercano vie d'integrazione tra innovazione sociale e tecnologica non perdendo di vista le specificità dell'intervento pedagogico. Una priorità che innova partendo dalla tradizione e dalla cultura propria delle comunità che vengono messe sotto la lente della ricerca. Vi sono molti

iscriversi sostanzialmente all'interno di una cornice concettuale che ha già avuto eminenti espressioni nella storia del pensiero⁷.

esempi, ma la matrice culturale è pressoché la stessa: rendere la comunità un ambiente in grado di essere attivato all'innovazione. Si scopre così che, ad esempio, le tecnologie, la computabilità dei problemi devono fare i conti con la singolarità degli universi personali e sociali. E soprattutto che, parafrasando Mozorov, non ci sono soltanto chiodi da piantare, così come non ci sono soltanto martelli da utilizzare. Ciò non significa che il CT non costituisca uno strumento utile, ma per diventare una competenza di base, come vuole Wing, necessita di una espansività che ancora non è stata sufficientemente indagata. Il gruppo di ricerca, coordinato dal Prof. Salvatore Colazzo dell'Università del Salento, è composto da diversi specialisti e ricercatori. Di recente hanno pubblicato per i tipi di Pearnon Editore il volume, "Istituzioni di Pedagogia e Didattica". Un manuale che è pensato per gli studenti, ma che mostra molto chiaramente il posizionamento scientifico del gruppo per il quale l'innovazione è l'esito di un processo insieme sistemico, generativo, sociale ed educativo. (Annacontini et alii, 2016.)

- 7 Leibniz, nel diciassettesimo secolo, sosteneva di poter escogitare una scrittura universale, mediante la quale fosse possibile eseguire calcoli su ogni genere di argomenti e trovare dimostrazioni come nell'algebra e nell'aritmetica. Ne la "Characteristica universalis" e il "Calculus ratiocinator" afferma che un ragionamento dimostrativo può essere trattato alla stregua di un problema matematico: le premesse corrispondono ai dati iniziali, la conclusione alla soluzione. Come per risolvere un problema si applicano, a partire dai dati iniziali, un certo numero di regole di calcolo per ricavare l'elemento incognito, così nel ragionamento da un gruppo di premesse attraverso regole di deduzione si giunge alla conclusione. Ancora più stupefacente è il fatto che già nel quarto secolo avanti Cristo, Platone (nel Filebo) abbia intravisto una estensione del significato del verbo calcolare per comprendere l'attività del pensiero coinvolta nella organizzazione del discorso argomentativo. Platone afferma che tra tutte le scienze il primato spetta alla dialettica, la più alta forma di conoscenza, «in grado di investigare la chiarezza, la precisione, e il massimo grado di verità». Ma, se non sai calcolare non riuscirai a discutere del bene e del male e la tua vita non sarà quella di un uomo, ma quella di un'ostrica o di una medusa". Nei procedimenti di calcolo e nei discorsi argomentativi si passa da un anello all'altro o con regole di calcolo o con regole logiche: da ciò che si sa e si conosce essere vero, si produce nuova verità. In entrambi i casi occorre disporre prioritariamente di un opportuno linguaggio preciso e rigoroso in cui formalizzare la questione, cioè tradurla in simboli, da trattare con regole di manipolazione che non facciano riferimento al significato. È un dato che ci sono diversi punti di vista da cui le persone muovono per risolvere i problemi. Ad esempio, alcune persone hanno una prospettiva idealista, il che significa che cercano di risolvere il problema ponendosi dall'interno di un quadro d'ideali e valori, di solito di natura religiosa o politica. Altre persone muovono da un punto di vista pratico o pragmatico, evidenziando soltanto i risultati realistici. L'approccio più diffuso è, comunque, la combinazione di un metodo analitico e una prospettiva idealista. Il metodo per prove ed errori è la forma più diffusa di risolvere i problemi, ma anche quella meno efficiente. L'approccio di base è esaminare il problema e cercare qualche idea per risolverlo. Se la prima idea non funziona, provare un'altra idea e così via fino a risolvere il problema. Sarebbe che questa forma di problem solving faccia parte della nostra genetica. Tutti noi lo usiamo in un momento o in un altro. In particolare di fronte a qualche nuova situazione che non comprendiamo pienamente e per la quale non siamo in grado d'individuare uno schema nella nostra memoria a lungo termine. Ma il metodo della prova ed errore di solito è un buon approccio ai problemi in cui il tempo non è un fattore importante. Al contrario non è una buona tecnica per problemi che non consentono una sufficiente ripetibilità dei tentativi o richiedono breve tempo per essere risolti. Uno dei vantaggi più interessanti di questa tecnica è che non richiede come prerequisito una grande mole di conoscenze. Al contrario necessita di grande pazienza, e non è un vero pensiero critico. L'approccio analitico alla soluzione dei problemi è invece l'essen-

Far diventare il CT una delle capacità di base dell'apprendimento e legarla alle naturali capacità lettura, scrittura e calcolo rappresenta una riduzione delle potenzialità dei nostri processi di pensiero. Occorre sostenere di più l'approccio analitico e l'utilizzo dell'intuizione, perché è molto meno distorto da giudizi e pregiudizi. L'approccio analitico alla soluzione dei problemi è di solito suddiviso in una serie di passaggi. Alcuni autori suggeriscono quattro fasi, altri fino a 13. Per esempio, il famoso matematico Georg Polya ne ha proposte quattro:

1. Capire il problema.
2. Escogitare un piano.
3. Effettuare il piano.
4. Guardare indietro (riflettere su ciò che ha funzionato e cosa no).

Polya ha elaborato ognuno dei suoi quattro passi in veri e propri elenchi di azioni specifiche che un potenziale risolutore di problemi dovrebbe prendere in considerazione. John Dewey ha proposto sette punti del problem-solving plan. Il metodo proposto da Dewey è un processo di pensiero riflessivo che è una serie organizzata e strutturata di domande. Seguendo questo schema concettuale ogni membro del gruppo si deve predisporre a rispondere a ciascuna delle domande nei primi quattro steps per il proprio specifico argomento.

Lo schema prevede:

Fase uno: definire il problema

1. Qual è il problema specifico che il gruppo deve affrontare?
2. Quali termini, concetti o idee devono essere definiti?

Fase due: analizzare il problema

1. Qual è la storia del problema?
2. Quali sono i sintomi del problema?
3. Quali sono le cause note del problema?
4. Quali metodi, (approcci, leggi, politiche) esistono attualmente per affrontare il problema?
5. Quali sono i limiti di questi metodi?

Fase tre: Determinare i criteri per la soluzione ottimale

Quali sono le linee guida per una soluzione praticabile? (Criteri di esempio possono includere il costo, la capacità di essere attuata, fatta rispettare).

Fase quattro: proporre soluzioni

Dopo che il gruppo ha analizzato il problema e criteri per una soluzione proposta, si dovrebbe cominciare a suggerire possibili soluzioni in termini ipotetici. Le attività dovrebbero portare ad una varietà di soluzioni possibili, senza una valutazione preventiva. (Brainstorming).

Fase cinque: Valutare la soluzione proposta

Dopo che il gruppo ha compilato un elenco di possibili soluzioni, alla luce dei criteri che sono stati sviluppati nella fase tre, si dovrebbe essere pronti per selezionare la migliore soluzione possibile.

za del pensiero critico. Quando ci avviciniamo a un problema dal punto di vista analitico, pensiamo razionalmente e in modo organizzato. Stiamo applicando criteri solidi per il nostro lavoro, in particolare la logica, la precisione e la chiarezza.

1. La soluzione porta dei vantaggi? Ci sono degli svantaggi? Gli svantaggi superano i vantaggi?
2. La soluzione è conforme ai criteri formulati dal gruppo? (Il gruppo può decidere di modificare i criteri).

Passo sei: scegliere una soluzione

1. Pesare meriti e mancanze della soluzione.
2. Se la soluzione viene adottata quali sono i suoi effetti a lungo termine, e a breve termine?

Passo Sette: suggerire strategie per implementare la soluzione

I membri del gruppo devono essere sicuri che la soluzione sarà davvero in grado di rispondere al problema. Dopo che il gruppo individua la soluzione si devono determinare i criteri con cui mettere la soluzione in vigore.


1. Come può il gruppo ottenere il sostegno del pubblico e l'approvazione per la sua proposta di soluzione?
2. Quali misure concrete sono necessarie per implementare la soluzione?
3. Come può il gruppo valutare il successo dei suoi sforzi di problem solving?

A quest'ultimo approccio ci ispiriamo in modo diretto. Se utilizzato con sistematicità e con un po' di pratica, può facilmente diventare una strategia cognitiva di grande efficacia. Intorno a questo modello si possono ricomporre curricula formativi che sviluppino competenze oltre che capacità di calcolo e si può riconoscere un più giusto ruolo al CT. La caratteristica essenziale di questo approccio alla risoluzione dei problemi è il fatto che consente di formalizzare direttamente i problemi di applicazione nella loro rappresentazione dichiarativa anche ad un alto livello di semantizzazione. La risoluzione di problemi dichiarativi con una rappresentazione di alto livello del problema in questione è strettamente correlata alla rappresentazione dichiarativa con cui si descrive la conoscenza esperta sul dominio problematico piuttosto che un metodo per la sua soluzione. Spesso, il compito di risolvere i problemi in ambito computazionale consiste nel reperire informazioni mancanti da questa rappresentazione relative all'obiettivo. Propriamente, la soluzione consiste nel trovare l'estensione di alcuni predicati che non sono specificatamente indicati nella rappresentazione. La computazione di tali estensioni della teoria che rappresenta il nostro problema è un compito abduttivo e come tale dovrebbe essere insegnato.

Bibliografia di riferimento

- Allan, W., Coulter, B., Denner, J., Erickson, J., Lee, I., Malyn-Smith, J., Martin, F. (2010). *Computational thinking for youth*. White Paper for the ITEST Small Working Group on Computational Thinking (CT).
- Annacontini, G. et alii (2016). *Istituzioni di pedagogia e didattica: manuale dell'attualità educativa e sociale*. Milano: Pearson.
- Arthur W. B., Durlauf S., Lane D., and Lane D. A., (1997). Introduction: Process and Emergence in the Economy. In *The Economy as an Evolving Complex System II*, W. B. Arthur and S. Durlauf, Eds. Addison-Wesley.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community? *ACM Inroads*, 2(1), 48- 54.
- Brennan, K., Valverde, A., Prempeh, J., Roque, R. & Chung, M. (2011). More than code: The significance of social interactions in young people's development as interactive media

- creators. In T. Bastiaens & M. Ebner (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2011* (pp. 2147-2156). Chesapeake, VA: AACE.
- Chalmers, D. (1996). *The Conscious Mind: In search of a fundamental theory*. Oxford University Press, New York.
- Chitnis, M., Sorrell, S., Druckman, A., Firth, S. K., and Jackson, T. (2013). Turning lights into flights: Estimating direct and indirect rebound effects for UK households. *Energy Policy*, vol. 55, pp. 234–250.
- Dai, L., Vorselen, D., Korolev, K. S., and Gore, J. (2012). Generic Indicators for Loss of Resilience Before a Tipping Point Leading to Population Collapse. *Science*, vol. 336, no. 6085.
- Denning, P. J. (2009). Beyond computational thinking. *Communications of the ACM*, vol. 52, no. 6, p. 28, Jun.
- Easterbrook, S. M. (1991). Negotiation and the Role of the Requirements Specification. In Quintas, P. (Ed). *Social Dimensions of Systems Engineering: People, processes, policies and software development*. London: Ellis Horwood, 1993, no. July.
- Goguen, J. A. (1992). The Dry and the Wet. In E. Falkenberg, C. Rolland, and E.-S. El-Sayed, (Eds). *Information Systems Concepts* (pp. 1–17). North Holland: Elsevier.
- Gundersson, L. and Holling, C. S. (2002). *Panarchy: Understanding Transformations In Human And Natural Systems*. Washington, D.C.: Island Press.
- Holling, C. S. (2001). Understanding the Complexity of Economic, Ecological, and Social Systems. *Ecosystems*, 4(5), pp. 390–405, Aug.
- Jones, E. (2001). The Trouble with Computational Thinking. [Online]. Available: <https://c.ymcdn.com/sites/www.csteachers.org/resource/resmgr/JonesCTOnePager.pdf> (ultima visita: 02/10/2017).
- Manson, S. M. (2001). Simplifying complexity: a review of complexity theory. *Geoforum*, 32(3), pp. 405–414, Aug.
- Maslow, A., (1966). *The psychology of science: A reconnaissance*. Chapel Hill, NC: Maurice Bassett Publishing.
- Meadows, D. H. (1999). Leverage Points: Places to Intervene in a System. *The Sustainability Institute*, Tech. Rep.
- Morozov, E. (2013). *To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism*. PublicAffairs.
- Nuseibeh, B. and Easterbrook, S. M. (2000). Requirements Engineering: A Roadmap. In *The Future of Software Engineering*. Companion volume to the proceedings of the 22nd IEEE/ACM International Conference on Software Engineering (ICSE2000), A. C. W. Finkelstein, Ed. Limerick, Ireland: IEEE Computer Society Press, 2000, pp. 35–46.
- Parisi, D. (2001). *Simulazioni. La realtà rifatta nel computer*. Bologna: Il Mulino.
- Rittel, W. J. and Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4, pp. 155–169.
- Walker, B. H. and Salt, D. (2006). *Resilience thinking: sustaining ecosystems and people in a changing world*. Washington, D.C.: Island Press.
- Weinberg, G. M. (2001), *An Introduction to General Systems Theory*. New York, NY: Dorset House.
- Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), pp. 33–35.



Brain fitness, “Tête bien faite”, enazione.
Dalla pedagogia del contenuto
alla pedagogia del contenitore
Brain fitness, “Tête bien faite”, enaction.
From pedagogy of content
to pedagogy of the container

Andrea Velardi

Università degli Studi di Messina

andrea.velardi@unime.it

ABSTRACT

The aim of this paper is to propose a pedagogy of the container to integrate to a pedagogy of the content and information. A new framework is provided concerning with the fitness of the child brain in his relationship with the caregiver within a more aware and strategic interaction which triggers important developments and structural-anatomical modifications of the brain in order to achieve a more explicit learning in the future ages of life. This pedagogy uses the species-specific processing of the human organism following the Middle Age statement: *Omnis recipitur per modum recipientis*, everything receives to the extent of its capacity of receiving. We support this claim adding the idea of a dynamic perceptual and cognitive receiving in which the container tends to modify its capacity according to the amount and quality of motor and cognitive learnings and stimulations to which it is exposed during childhood.

This kind of pedagogy have to be integrated with a most representational and cognitive perspective, but maintaining a strong sensory-motor and enactive bodily-grounded perspective. The contemporary development of neurosciences allow us to rethink the mind not only like a container for contents, but as container able to structural modifications and with a complex management of the neurophysiological processing that will support the parallel functional information processing. Thus mind is not only a container in which one can pass down knowledge, but a dynamical organ with an its own particular fitness and plasticity. The hebbian plasticity and the new framework of homeostatic synaptic plasticity (Turrigiano 2012) help us to provide a consistent account of a new kind of education of the earlier childhood and of all periods of the life. A paradigm that can be integrate with the Edgar Morin (1999) theory of the *Tête bien faite*, in which the neuro-biological perspective opens to the a bio-anthropological and socio-cultural complexity framework.

Lo scopo del presente contributo è di proporre una pedagogia del contenitore da integrare alla classica pedagogia del contenuto in relazione alla fitness cui il caregiver può sottoporre il neonato con una interazione strategica e consapevole innescando sviluppi e modificazioni strutturali-anatomiche del suo cervello che saranno importanti per l'apprendimento più consapevole degli anni futuri. Essa sfrutta il processing specie-specifico dell'organismo umano rielaborando in ottica pedagogica la sentenza medievale per cui: *Omnis recipitur per modum recipientis*. Cui si aggiunge l'idea che il ricevente non è statico, ma modifica e amplifica se stesso e le proprie capacità a seconda degli stimoli che riceve nella propria formazione e dell'apprendimento motorio e non solo cognitivo che egli compie.

Questa pedagogia si andrà poi intrecciando a quella più rappresentazionale- cognitiva mantenendo stabile una forte base senso-motoria ed enattiva di tipo bodily grounded. Lo sviluppo odierno delle neuroscienze e delle scienze cognitive permettono di ripensare la mente non solo come un organo che incamera contenuti, ma come un apparato complesso di gestione delle stesse modalità e reti di presa in carico di questi contenuti. Occorre dunque educare la mente e formarla non solo per ricevere e trasferire informazioni, ma anche per predisporci al meglio a questo trasferimento. La teoria della plasticità sinaptica permette di ipotizzare una forma di educazione precoce del bambino che abbia di mira la strutturazione di un cervello ben fatto in grado in seguito di diventare la testa ben fatta teorizzata da Edgar Morin.

KEYWORDS

Brain fitness, Enaction, Pedagogy of Content, Pedagogy of the Container, Cognitive Plasticity.

Brain fitness, Enazione, Pedagogia del contenuto, Pedagogia del Contenitore, Plasticità Cognitiva.

1. Plasmare il cervello/contenitore sin dalla nascita in attesa dei contenuti

Il grande sviluppo degli studi cognitivi e neurofisiologici sull'apprendimento e la memoria richiama la scienza dell'educazione e della formazione ad una maggiore attenzione al modo in cui il cervello si predispone, come strutture e come funzioni, al *processing* dell'apprendimento e della memoria medesime. Ancor prima del problema di come il cervello immagazzini conoscenza e delle reti presenti nel cervello, deputate allo *storing* di diversi tipi di conoscenza, come quella dichiarativa (legata al *che cosa*) e procedurale (legata al *come*), occorre capire come lo stesso cervello si sviluppi come organo capace di immagazzinamento e di elaborazione delle informazioni.

Lo sviluppo odierno delle neuroscienze e delle scienze cognitive permettono di ripensare la mente non solo come un organo che incamera contenuti, ma come un apparato di gestione delle stesse modalità e reti di presa in carico di questi contenuti. Occorre dunque educare la mente e formarla non solo per ricevere e trasferire informazioni, ma anche per predisporre al meglio a questo trasferimento. Sfruttando due grandi doti del nostro cervello:

1. La sua capacità di autopoiesi e generazione di fibre nervose (come i dendriti), presente sin dalla nascita come risposta ad ogni interazione anche inconsapevole con il *caregiver* anche nel periodo apparentemente muto e buio della *amnesia infantile* dove sappiamo ormai, per esempio, che la capacità di comprensione del linguaggio si sviluppa molto precocemente ed efficacemente a patto di una più ritardata capacità di produzione del linguaggio e di gestione della grammatica, in cui si conserva comunque la povertà dello stimolo che ha fatto teorizzare a Chomsky un innatismo grammaticale oggi temperato da una prospettiva maggiormente epigenetica (Pinker, 2004; Velardi, 2009).
2. La plasticità neuronale-sinaptica, sia nella sua modalità hebbiana che in quella omeostatica che tiene in equilibrio memorizzazione, eccitazione e inibizione dell'accumulazione di informazioni, selezione e latenza delle informazioni medesime temperando il potenziale *storing* indiscriminato implicato dalla legge di Hebb (Turrigiano, 2012).

Questo scenario permette di superare la dicotomia tra contenitore e contenuto e di integrare una pedagogia dei contenuti con una pedagogia del contenitore, della "testa ben fatta" per dirla alla Morin (1999), che lo usa in una prospettiva della complessità socio-culturale e che poi integreremo a questa prospettiva più materialistico-cerebrale. Il risultato di questa *fitness* del contenitore sarebbe relativo dunque anche alla strutturazione e allo sviluppo dell'organo che serve per generare una mente adeguatamente piena di informazioni e capace di utilizzarle al meglio. Questa pedagogia parte dal contenitore neuronale per poi allargarsi alla necessità, rilevata da Morin, di imparare a gestire e organizzare le informazioni e il sapere in funzione della complessità del reale, della società contemporanea, della relazione duplice del soggetto conoscitivo con il mondo, che da una parte lo fa essere produttore e promotore della scienza e dall'altra lo porta allo spaesamento del non sapersi più riconoscere parte di questo mondo in quanto oggetto di indagine di una scienza parcellizzata.

Il materialismo della pedagogia del contenitore è dunque solo apparente e vuole integrare, come fa Morin stesso, nell'orizzonte del paradigma della complessità, la prospettiva biologica con quella antropologico-filosofica.

Le scoperte sulla plasticità cerebrale rendono possibile fare oggi un discorso più compiuto su come predisporre il contenitore della mente attraverso un *training*, che comincia fin dalla nascita e consente ad esso di svilupparsi in modo adeguato (*fit*) per rendere al meglio nei confronti delle proprie capacità e dei

propri fini.

2. Proceduralità, enazione, senso-motorio, sistema cervello/corpo/interazione sociale

Proprio in relazione all'età infantile, al rapporto contenitore/contenuto e al discorso sulle capacità occorre fare delle precisazioni che rivelano subito la enorme portata di un mutamento di paradigma. La pedagogia del contenitore infatti:

1. Comincia subito a partire dalla nascita e, a differenza di una classica pedagogia dei contenuti non deve aspettare che il bambino esca fuori dal cono d'ombra della coscienza del periodo della "amnesia infantile" e che pervenga alla età scolare
2. Non è subordinata al trasferimento delle informazioni, ma concepisce già l'apprendimento come apprendimento di gesti e comportamento che implicano l'emergenza di una struttura e di funzioni cerebrali adeguati (*fit*) del bambino in uno scenario in cui i contenuti cominciano a svilupparsi già in interrelazione con lo sviluppo del contenitore e delle abilità più procedurali
3. Enfatizza il ruolo che il sistema cervello/corpo/interazione sociale ha in maniera procedurale e dinamica non legata inizialmente al mondo delle rappresentazioni, ma di quella che oggi è chiamata *enazione* (Gallagher 2017).

Per quanto riguarda il primo punto, una pedagogia del contenitore, a differenza di una pedagogia del contenuto, si può attivare già sin dalle prime ore di vita e può riguardare tutti quei rapporti tra infante e *caregiver* che hanno una ricaduta indiretta sullo sviluppo della materia cerebrale, delle fibre nervose che rimarranno poi a disposizione del bambino nell'età futura e in quell'adulto rendendolo adeguato alle sfide di apprendimento che lo vedranno protagonista.

In questo senso le ricadute sul contenitore provengono da interazioni tra soggetto e *caregivers* che sono già strettamente in relazione con il contenuto, perché trasferiscono contenuti nel senso di gesti e comportamenti che retroagiscono sul cervello modificandone la struttura e rendendo la struttura adeguata allo sviluppo delle funzioni. Si crea così una rete dinamica tra sviluppo della materia cerebrale, comportamento procedurale e sviluppo delle funzioni che ci permette di andare al di là della dicotomia stessa tra contenitore e contenuto. In questa ottica potremo intendere il contenuto come qualcosa che non è necessariamente legato al dominio delle rappresentazioni e al mondo della consapevolezza. E che dunque ha una dimensione e una modalità enattiva. Occorre però precisare la complessità del termine enazione per evitare equivoci in relazione all'uso che ne ha fatto la psicologia dello sviluppo e la pedagogia nei decenni passati, prima dell'avvento della rivoluzione enattiva nella scienza cognitiva. Cogliendo i vantaggi della precedente impostazione e integrandoli con la nuova al fine di temperare il radicalismo dell'enattivismo contemporaneo, ma salvandone comunque la forza nel farci riscoprire le possibilità di sviluppo cognitivo enattivo che il nostro cervello e il nostro corpo hanno anche in una dimensione non consapevole, procedurale, implicita, non necessariamente rappresentazionale in senso funzionale e cognitivo.

Come sottolineano Pugliese e Lehtonen (2011, 163) già Bruner (1966, 1968) ha introdotto la nozione di *learning by doing* che ha un riferimento alla conoscenza procedurale e agli *skills* ma in relazione al soggetto più maturo. In particolare Bruner (1966, 44) connette l'enazione con due differenti tipi di conoscenza: quella iconica e quella simbolica. Differentemente dal nuovo paradigma dell'enattivismo radicale di Gallagher, Bruner non pensa che l'enazione sia una modalità di interazione e conoscenza del mondo univoca. Nella sua idea l'enazione rientra

tra i molti modi con cui possiamo formattare la nostra conoscenza del mondo. Ogni dominio conoscitivo può essere rappresentato in tre modi: da un insieme di azioni che sono pertinenti per giungere ad un risultato da conseguire (rappresentazione enattiva); da un insieme di immagini e grafici che stanno per i concetti senza esaurire totalmente la loro definizione (rappresentazione iconica); da un insieme di proposizioni simboliche e logiche che appartengono ad un sistema simbolico governato da regole che riguardano la loro formazione e la loro trasformazione (rappresentazione simbolica).

Bruner sembra efficace nel permettere una maggiore integrazione tra diverse forme di apprendimento e modalità conoscitive. Scopo che rientra appieno nella proposta della pedagogia del contenitore.

Maturana e Varela (1980) hanno sviluppato il paradigma dell'enazione mettendo in luce le capacità di autopoiesi e autoorganizzazione dell'organismo e dei sistemi biologici in generale. In questa ottica autopoietica però non sono esclusi gli scambi relazionali e interattivi con cui l'organismo si sviluppa tramite retroazioni nella sua organizzazione che, al contrario, grazie alle relazioni con l'esterno, si sviluppa sempre più su vari livelli.

Per questo la pedagogia del contenitore può fare suo il concetto di enazione e di autopoiesi sfruttandolo al meglio. Da questo punto di vista si segue lo sviluppo che il paradigma enattivo ha avuto in Gallagher (2017) dove si teorizza chiaramente una interazione, anzi un vero e proprio inscindibile intreccio (*coupling*) tra cervello, corpo e interazioni sociali quindi mondo esterno. Essi costituiscono un unico sistema dinamico in cui ogni intervento da parte di un componente del sistema riverbera su tutti gli altri secondo catene di bidirezionalità. È proprio all'interno di questo sistema dinamico che è possibile pensare allo sviluppo delle strutture cerebrali come qualcosa che avviene grazie alle interazioni corporee e sociali del soggetto con altri soggetti e al fatto che queste strutture si predispongano adeguatamente all'apprendimento. Il paradigma dell'enattivismo radicale di Gallagher permette di comprendere al meglio come il sistema cervello-corpo è comunque privilegiato e come molta della nostra conoscenza sia formattata corporalmente in una prospettiva *bodily grounded*. Non è questa la sede per sviluppare un discorso approfondito sull'enattivismo contemporaneo. Basterà solo indicare come questa ottica di ricerca permetta di recuperare il valore di tanta parte del nostro comportamento inconsapevole e procedurali, e comunque non rappresentazionale in senso stretto- per lo sviluppo delle nostre capacità e del nostro apprendimento.

Quello che noi rifiutiamo dell'enattivismo radicale di Gallagher è il voler escludere totalmente lo sfondo delle rappresentazioni da gran parte della nostra cognizione. Noi pensiamo invece che lo sfondo enattivo si vada a integrare perfettamente con il funzionalismo rappresentazionalista e che la nostra cognizione risulti arricchita dall'intreccio della prospettiva procedurale e dichiarativa. Del resto, come abbiamo mostrato altrove, la nostra memoria e il nostro apprendimento emergono da un intreccio di diversificati sistemi di memoria, la cui importanza emerge nei contesti patologici dove lesioni cerebrali impediscono il corretto *processing* di alcuni di questi sistemi (Velardi 2006, 2008).

Altri luoghi di messa in rilievo della prospettiva corporea e implicito-procedurale sono certamente le classiche teorie dello sviluppo come quella di Piaget (1964, 1967; Flavell 1963) in cui, come sappiamo, gioca un ruolo fondamentale la fase senso-motoria quale tappa dello sviluppo cognitivo del bambino che parte dalla nascita per concludersi verso i due anni di vita. In questo stadio gli schemi di azione di base si aprono a ulteriori fasi più complesse e mature, secondo i principi di assimilazione e accomodamento, e si coordinano per dare luogo a schemi e comportamentali più complessi attraverso reazioni circolari primarie e reazioni circolari secondarie. Il bambino mette in relazione fra loro i vari schemi

senso-motori e comincia a dare senso alle azioni che compie o, più precisamente alle catene di azioni significative che compie, come ad esempio l'abbinamento sentire un suono – girare la testa e gli occhi verso la fonte del suono. Schemi come *succhiare-afferrare* e *vedere-afferrare* permettono la generazione di connessioni corporee-cognitive importanti in futuro per la esplorazione dell'ambiente e l'interazione con gli oggetti presenti in esso. L'intelligenza senso-motoria e gli schemi che essa produce vengono meno con l'avvento della prima infanzia e le fasi più avanzate del pre-operatorio concreto e dell'operatorio formale, ma la comparsa progressiva di capacità sempre più astratte, logiche e simboliche non fa venir meno il retaggio espresso dalle capacità precedenti di tipo senso-motorio. L'intelligenza senso-motoria costituisce il fondamento del nostro sviluppo cognitivo.

Ho mostrato, ad esempio, in Velardi (2005) come le nuove teorie della categorizzazione abbiano ripreso questo aggancio senso-motorio con il mondo reale da parte delle categorie che nel livello di base, scoperto da Eleanor Rosch, disegnano il mondo attraverso schemi molto vicini a come gli oggetti e gli enti si presentano nel mondo e secondo le forme e funzioni con cui noi interagiamo con essi. Di recente anche le filosofie del realismo di ispirazione più pragmatista hanno rivalutato questa serie di comportamenti impliciti, come il gesto ad esempio, in relazione allo sviluppo della conoscenza (Maddalena, 2015).

Alcuni autori (Brown, Colins, Duguid, 1989; Breen, 2005) hanno enfatizzato la dimensione enattiva dell'educazione nel senso di concepire questa come una sorta di cognizione situata o di complesso sistema di interazioni fra docente, discente e contesto dell'apprendimento in cui ogni componente determina e ricrea continuamente il contesto medesimo. Senza sottovalutare questo scenario, noi vogliamo aggiungere che questa interazione ha una sua retroazione finalizzata all'educazione anche quando essa è interazione implicita non relativa ad un trasferimento esplicito e consapevole delle informazioni e delle rappresentazioni. Questo tipo di interazione è fondamentale nella prima infanzia in quanto pedagogia del contenitore senza contenuto, del cervello senza informazioni da processare.

Questa prospettiva non è esclusiva. Questa pedagogia deve però poi integrarsi a quella del contenuto. L'enazione si intreccia in seguito con la rappresentazione.

3. Plasticità sinaptica omeostatica e fitness cognitiva

Come un corpo ben allenato è predisposto ad imparare meglio l'attività sportiva in cui si cimenta, a riprenderla in qualsiasi momento della vita con meno sforzo e a cimentarsi con versatilità in altre attività sportive, così una testa ben allenata gode di attitudine alla versatilità e di agilità cognitiva.

I punti importanti di questa pedagogia del contenitore posso essere considerati: la plasticità cerebrale, compresi i cambiamenti neuroanatomici connessi allo sviluppo della memoria; l'omeostasi della neuroplasticità, di recente scoperta, con il conseguente assetto di una sorta di igiene pedagogica della mente che impara a gestire l'immagazzinamento informativo e la gestione delle informazioni.

Il miglior modo per parlare di plasticità è mostrare come l'apprendimento muti il nostro cervello non solo a livello funzionale, ma anche strutturale e anatomico. La migliore prova in tal senso è il ruolo che ha l'ippocampo nei processi di immagazzinamento e codifica della memoria e in particolare della memoria spaziale, oggetto di una delle indagini più straordinarie e interessanti degli ultimi anni. Non è un caso che John O'Keefe, May-Britt e Edvard Moser, gli scienziati che hanno scoperto il funzionamento di queste cellule spaziali dell'ippocam-

po abbiamo di recente ricevuto il Premio Nobel per la medicina nel 2014. In Velardi (2008) ho analizzato la nozione di "ippocampo modulare" per mostrare come questa struttura profonda del nostro cervello abbia delle capacità di codifica della posizione e dell'orientamento degli oggetti nel mondo che sono straordinariamente efficaci, ma che sono tali anche perché inserite in un *network* più vasto di memorizzazione episodica-relazionale. Quello che a noi interessa in questa sede è ricordare come la memorizzazione modifichi radicalmente la anatomia dell'ippocampo. Il contenitore viene modificato dall'esercizio della funzione e si predispone a sua volta a fare da base efficace per l'utilizzo della funzione stessa. Maguire *et al.* (2000; 2003) hanno effettuato delle scansioni RM strutturali mostrando come il volume della porzione posteriore dell'ippocampo dei tassisti londinesi è più grande dei soggetti di controllo. Il dato è importante l'ippocampo posteriore è l'omologo nell'uomo dell'ippocampo dorsale dei roditori dove si trovano la maggior parte delle loro cellule ippocampali.

L'ippocampo è sede della codifica ed una lesione a suo carico porta alla cosiddetta amnesia anterograda cioè all'incapacità di inserire nuovi ricordi nella nostra memoria. Esso è sede dei processi di consolidamento a lungo termine. Quanto detto ci mostra come il cervello sia plastico e come molte sue strutture si sviluppino allo svilupparsi del nostro apprendimento.

La tesi di questa plasticità va però equilibrata con quella di omeostasi che è tipica di tutti i sistemi evoluti. Una adeguata pedagogia del contenitore non ha di mira lo sviluppo indiscriminato delle strutture del cervello. Se così fosse infatti noi replicheremmo, all'interno di questa prospettiva, gli errori di una pedagogia del contenuto che miri solo alla assimilazione di quante più informazioni il nostro cervello riesca a codificare. Il nostro apprendimento cerebrale non è caratterizzato solo dalla plasticità e dalla malleabilità, nonché dalla predisposizione ad accumulare informazioni, ma anche e soprattutto da una omeostasi per cui tanta è l'informazione che acquisiamo, tanta è quella che dobbiamo essere in grado di inibire e di lasciare sullo sfondo. Altrimenti diverremmo tutti come gli mnemonisti che, ricordando tutti, non riescono a recuperare efficacemente e con pertinenza nulla.

Già Piaget aveva intravisto la necessaria omeostasi implicata nei processi dello sviluppo. La sua teoria si basava sulle due nozioni di *assimilazione* e *accomodamento*. La prima consiste nell'immagazzinamento di un evento o un oggetto all'interno di una schema comportamentale e motorio già costruito, come quando il bambino inserisce un oggetto di cui fa uso all'interno di un repertorio motorio. L'accomodamento consiste invece nel modificare la struttura cognitiva o lo schema comportamentale per potere fare spazio ad oggetti e eventi inediti e ignoti. L'oggetto con cui il bambino pensa di interagire utilizzando uno schema motorio già acquisito come efficace, come ad esempio la prensione, ora non risponde a quello schema e prepara un riassetto della interazione. Sia l'*assimilazione* che l'*accomodamento* si alternano, si integrano e si compensano all'interno di un equilibrio dinamico in continuo riassetto che altro non è che una *omeostasi*. Quando un oggetto o un evento inedito non si integra con i repertori già acquisiti dal bambino, esso provoca un disequilibrio e la conseguente ricerca di un nuovo equilibrio in cui gli schemi motori e cognitivi devono essere modificati per permettere nuove incorporazioni. Nonostante la sua enfasi sulle radici senso-motorie dell'apprendimento e della cognizione, la forma più sviluppata di equilibrio cognitivo rimane per Piaget quella più astratta, propria del sistema logico-matematico. La pedagogia del contenitore invece riscopre al meglio queste radici senso-motorie e il loro essere in continua integrazione con la dimensione cognitiva più astratta.

Oggi sappiamo che anche l'apprendimento e la memoria meno astratte si basano su raffinate capacità di omeostasi. Già Donald Hebb aveva dimostrato come

il nostro cervello sia altamente plastico e capace di apprendimento. La sua formula dà conto pienamente della nostra capacità di ritenere e consolidare informazioni. Essa però interessava solo la parte attiva di questo apprendimento. Prediceva l'accumulo e non diceva nulla sulla inibizione, selezione, gestione delle informazioni stesse. Di recente abbiamo scoperto che la plasticità neuronale si basa su una nozione di equilibrio che tempera la formula di Hebb e che non ha di mira, come in Piaget, il riassetto degli schemi in funzioni della incorporazione di nuovi oggetti, ma, al contrario, la limitazione dell'apprendimento stesso e la inibizione del nostro potenziale di apprendimento. Questo fatto dimostra che, già ad un livello sub-personale e originario, ma anche funzionale, e con straordinarie ricadute fenomenologiche per la nostra esperienza soggettiva, il cervello genera equilibrio e autoregola la propria funzionalità rispetto al contenuto creando una armonia tra contenuto e contenitore che è di fondamentale importanza per il nostro funzionamento cognitivo, nonché per il nostro benessere e la nostra sopravvivenza cognitiva. La plasticità omeostatica riguarda la capacità dei nostri neuroni di regolare la propria eccitabilità con aggiustamenti giornalieri (Turrigiano, Nelson, 2004; Surmeier, Foehring, 2004). Turrigiano (2012), che aveva osservato l'attività di questa regolazione livello di circuiti neocorticali, è tornata su questa capacità di *plasticità sinaptica omeostatica* mostrandone i meccanismi locali e globali di funzionamento come stabilizzatore neuronale. La plasticità omeostatica bilancia il potenziale della plasticità hebbiana attraverso sistemi di modulazione dell'attività delle sinapsi e dei canali ionici. Per spiegare al meglio in cosa consista questa plasticità possiamo pensare al fatto che la nostra memoria non consiste in una overdose di ricordi. Se noi non facessimo altro che ricordare e se questi ricordi fossero sempre presenti a noi stessi, la nostra memoria diventerebbe ingestibile e non pertinente come accade nei casi di ipermnesia o mnemonismo. Si ricorderà il caso del mnemonista per antonomasia ovvero del famosissimo dott. Seresevskij descritto da Lurija in un famoso libro del 1968. Come ho scritto in Velardi (2007, pp. 3-4): «il caso di S. ci mostra che, se questa capacità oltrepassa una certa soglia e opera in modo sinestesico sul materiale proveniente da tutti i canali sensoriali, allora conduce ad una ingestibilità e confusione dei ricordi, diventando la negazione di se stessa. In un certo senso la malattia di S. non riguarda la capacità eccezionale di ricordare, ma la sua incapacità di dimenticare. Egli è dotato di una memoria così vivida e così straordinaria da impedirgli di delinearne la proporzione corretta tra sfondo e figura, tra elementi primari e secondari del ricordo, tra il significato pertinente e le molteplici associazioni di una parola, tra gli aspetti utili e quelli superflui di un evento riemerso nella memoria.

Noi tutti sappiamo che uno dei modi per aumentare la capacità della memoria è quello di creare una rete ampia di associazioni fra l'elemento codificato e il materiale già presente nella mente. Ora la memoria di S. è dotata di una straordinaria capacità di associare il ricordo di una parola o di un'immagine alle sensazioni. "Che voce gialla e friabile è la vostra" dice un giorno a Vygostkij durante una conversazione.

Capire e ricordare il senso di una parola è un'operazione che compiamo tutti i giorni senza accorgerci più di quale complessità sia implicata in questo atto cognitivo. Così facciamo con la comprensione, l'analisi, il riassunto di un brano di prosa o di carattere specialistico. Forse nessuno ha meditato con profondità sui problemi che S. si trova ad avere rispetto alla sua competenza semantica e narrativa. Questi ci fanno capire come queste operazioni siano possibili solo grazie al funzionamento sano ed equilibrato quella griglia di confini categoriali che è l'enciclopedia lessicale condiviso all'interno di una determinata comunità linguistica. L'appello a questa griglia è un'azione continua svolta dalla memoria quando deve recuperare il senso di una parola o aiutarsi con le parole per recuperare esperienze ed eventi appartenenti al passato.

In altre parole l'esorbitante capacità associativa della memoria di S. gli impedisce di focalizzare con attenzione questi confini semantici. In questo modo egli vive nel paradosso per cui, se da una parte può ricordare con facilità un gran numero di cose, dall'altra non riesce più a percepire la realtà in modo normale, equilibrato e omogeneo ed è vittima dei suoi stessi ricordi che lo conducono verso itinerari sconclusionati e divergenti dal bersaglio principale della sua memoria».

Dal caso del mnemonista di Lurija impariamo che la memoria è anche dimenticare, mettere sullo sfondo, organizzare la pertinenza e la focalizzazione. Una delle funzioni più importanti della memoria è l'oblio. Non possiamo ricordare senza anche dimenticare.

La plasticità omeostatica permette al nostro cervello di inibire il continuo immagazzinamento creando un equilibrio tra oblio e memoria che è vitale per il corretto e "igienico" funzionamento della nostra memoria.

4. La *Tête bien faite* di Morin. La prospettiva bio-antropologica nel paradigma della complessità

Anche in questa ottica ci è utile Morin (1999) con la sua idea, ripresa da Montaigne, che "è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena". Una metafora che non è poi così tanto una metafora. Come la presente prospettiva pedagogica dimostra. Anzi essa si applica ad un contenitore che deve essere ben fatto per supportare i contenuti, ma soprattutto per predisporre strutturalmente e funzionalmente alla ricezione e al *processing* di questi contenuti. Più la testa è sviluppata e ben fatta, meglio essa potrà adeguatamente essere in grado di apprendere, di continuare ad apprendere. In questo senso l'idea della pedagogia del contenitore ha a che fare solo con il *lifelong learning* ma anche con il cosiddetto *lifewide learning* in cui viene enfatizzata qualcosa che non riguarda solo l'arco temporale della vita, ma viene sottolineata la dimensione spaziale dell'apprendimento, i contesti della vita in cui questo apprendimento si situa e anche le modalità differenti che questi contesti possono permettere e richiedere da quella più formale a quella non formale e informale. Inoltre la testa ben fatta è quella che sa "apprendere ad apprendere", è quella che si predispone al meglio al "*learning to learn*".

Sopra però abbiamo visto come questa pedagogia riguardi il rapporto dei caregiver con i bambini già appena nati e dovrebbe portare, anche nell'ottica di Morin, allo sviluppo di un maggiore senso di responsabilità educativa dei caregiver nei confronti dei nuovi nati. Essi possono essere formati e plasmati nella prospettiva del contenitore, e non ancora dei contenuti, ma questo è un lascito importante che gli adulti danno loro con la loro interazione consapevole e anche strategica. Dalla pedagogia del contenitore basata sulla brain-fitness e sullo sviluppo della plasticità si potrà così passare alla pedagogia della gestione e organizzazione del sapere di cui parla Morin. Una pedagogia del contenitore in piena continuità dalla dimensione neurobiologica a quella antropologica e socio-culturale, che si va poi intrecciando intensamente con la pedagogia del contenuto.

La teoria di Morin è radicata nel pensiero della complessità, come le tesi di Maturana, Varela e dello stesso Gallagher, e deriva da una teoria antropologica più vasta espressa ne *Il Paradigma perduto. Che cos'è la natura umana* (tr. it. 1994). Noi abbiamo ripreso la metafora di Morin in un senso molto più stretto di quello in cui viene usata dall'autore, per poi allargarne la portata. Infatti la testa ben fatta di Morin è pur sempre una testa che gestisce e organizza informazioni, laddove invece per noi, la testa ben fatta è quella che viene inserita in un dinamismo di sviluppo strutturale già a partire dal cervello nelle interazioni tra bam-

bino e *caregiver*, con la conseguenziale maturazione di fibre, connessioni e reti cerebrali, con il loro conseguente sviluppo funzionale, che poi faranno da supporto all'immagazzinamento, alla organizzazione, alla gestione adeguata delle informazioni. Quello che dice Morin però non va affatto sottovalutato perché in esso consiste lo scenario successivo a quello della *brain-fitness* a cui ci siamo richiamati all'inizio. Di questo scenario fa parte la capacità della mente di sapere usare le proprie abilità di apprendimento in modo consapevole e organizzato. La *brain-fitness* riguarda sia lo sviluppo anatomico e strutturale del contenitore, sia la sua capacità di organizzare e gestire il contenuto evitando la dissipazione. In questo senso Morin intuisce che dissipare i contenuti, fare delle informazioni l'oggetto di un mero consumo conoscitivo opportunistico occasionale e alla rinfusa genera anche una dissipazione del contenitore. Una dieta mentale lega insieme in modo inscindibile la gestione del contenitore e del contenuto mostrando come spesso questa dicotomia sia fuor di luogo. Per questo, nella pedagogia del contenitore, rientra il sapere predisporre la mente ad una "un'attitudine generale a porre e trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso" (ivi, p. 15). Per Morin questa educazione impatta con le sfide del nostro tempo che è caratterizzato da una forte parcellizzazione del sapere che è sempre più inadeguato alla realtà e ai problemi globali che essa impone. Questa separazione impedisce di rispecchiare la complessità del reale con una adeguata complessità conoscitiva. Questa sussiste solo quando "sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto [...] e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti". (ivi, p. 6). Vi è poi il tema della espansione incontrollata del sapere: "l'accrescimento ininterrotto delle conoscenze edifica una gigantesca torre di Babele, rumoreggiante di linguaggi discordanti. La torre ci domina perché noi non possiamo dominare i nostri saperi. [...] Neppure lo specialista della disciplina più circoscritta riesce a prendere conoscenza delle informazioni che riguardano il suo campo specifico. Sempre di più, la gigantesca proliferazione di conoscenza sfugge al controllo umano" (ivi, p. 9).

Da qui il richiamo al recupero della unità della cultura e di un senso di responsabilità nei confronti della complessità del nostro mondo. Di questa responsabilità fa parte l'apprendere ad organizzare meglio le nostre conoscenze in funzione delle sfide che il mondo ci pone. Per questo viene criticata una scuola che ha di mira la *testa ben piena* cioè una testa che fa *overdose* di informazioni, che si specializza perdendo di vista l'intero, in una ingordigia scientifica in cui assistiamo al "dominio delle idee che lo specialista considera come esclusiva proprietà" (ivi, p. 113) senza metterle in circolo con gli altri saperi e il sapere collettivo. Così i "vantaggi della divisione del lavoro, hanno portato anche gli inconvenienti della super-specializzazione, della compartimentazione e del frazionamento del sapere" (ivi, p. 7). L'essere umano deve riscoprire il proprio ruolo di catalizzatore dei saperi e della complessità, integrandosi all'interno della ricorsività che la complessità stessa esige. Nell'*Appendice 2* viene articolata una antropologia fondata su base bio-logica e cognitiva in cui l'essere umano si ripensa come polarità di soggetto e di oggetto nel suo essere nel mondo in cui si determina il suo ruolo di catalizzatore in grado di rispecchiare la complessità biologico-culturale della scienza. Anche perché lo stesso essere umano è al contempo soggetto e oggetto di indagine della scienza. Ne promuove la complessità e scopre sempre meglio questa complessità attraverso di essa. Anzi spesso questa scoperta lo porta a non riconoscersi perché al momento dell'approfondimento e dell'analisi non segue un momenti di riunificazione delle informazioni e dei saperi in ottica antropologica: "Siamo contemporaneamente dentro e fuori la natura. Siamo esseri nello stesso tempo cosmici, fisici, biologici, culturali, cerebrali, spirituali... Siamo figli del cosmo, ma a causa della nostra stessa umanità, della no-

stra cultura, della nostra mente, della nostra coscienza, siamo divenuti stranieri a questo cosmo dal quale siamo nati e che, nello stesso tempo, resta per noi segretamente intimo” (ivi, pp. 34-35).

Questa duplicità del soggetto antropologico si intreccia bene con l’idea che la pedagogia debba avere di mira la psico-biologia dell’apprendimento e avere di mira non solo l’insegnamento di saperi e la trasmissioni di contenuti, ma la formazione di un cervello e di una testa consapevoli della propria complessità a vari livelli e del proprio rapporto col reale. L’essere umano, in quanto soggetto e oggetto della conoscenza, può riscoprirsi maggiormente nella sua complessità se approfondisce ed esperisce la relazione fondamentale tra cervello e informazioni, tra mente e conoscenza, tra contenitore del sapere e contenuti del sapere.

Così la prospettiva meramente neuro-fisiologica del contenitore si allargherà alla prospettiva della crescita di una capacità di organizzazione e apertura del sapere, ma anche della generazione di una postura cognitiva in grado di permettere al soggetto di “imparare a vivere” la complessità dove la prospettiva biologica si intreccia di continuo con quella culturale. Con quella *testa ben fatta* che “richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquista in sapienza e l’incorporazione di questa sapienza per la propria vita” (ivi, p. 45). Del resto è lo stesso Morin a dire chiaramente che è la scuola che, fin dalle elementari, dovrebbe insegnare come “che ogni percezione è una traduzione ricostruttiva, operata dal cervello a partire dai terminali sensoriali, e che nessuna conoscenza può fare a meno dell’interpretazione” (ivi, 50), insegnando come il contenitore cervello/corpo e la sua modalità specie-specifica siano fondamentali per la nostra maturazione cognitiva ed umana. Come occorre sfruttare il *processing* specie-specifico dell’organismo umano rielaborando in ottica pedagogica la sentenza medievale per cui: *Omnis recipitur per modum recipientis*. Ricordando che anche il ricevente modifica se stesso e le proprie capacità a seconda degli stimoli che riceve nella propria formazione e dell’apprendimento motorio e non solo cognitivo che egli compie.

Morin indica addirittura come finalità della scuola primaria quella di far comprendere la *ricorsività complessa* connessa alla vita umana, il fatto che le cose non sono solo oggetti, “ma anche sistemi costituenti un’unità che assimila parti diverse” (ivi, p. 79) e che occorre andare oltre ad una causalità lineare, per aprirsi ad una causalità circolare, retroattiva, ricorsiva.

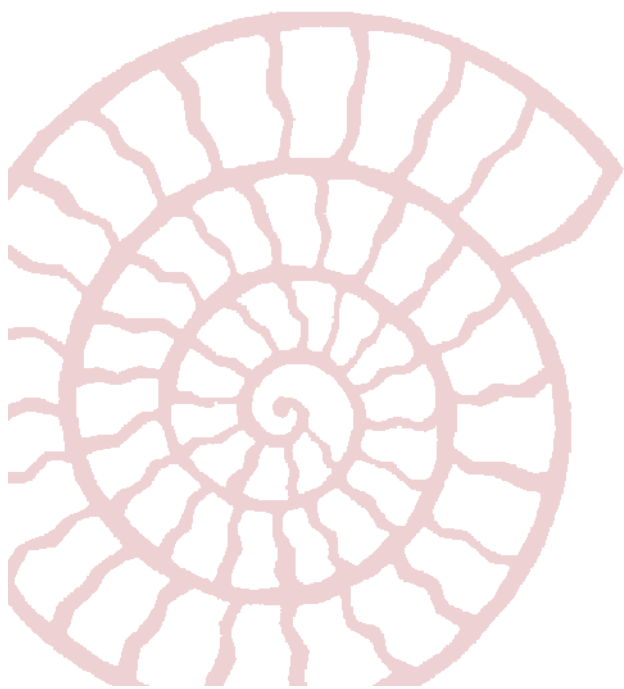
Che è quella cui intende riferirsi la pedagogia del contenitore, con una maggiore integrazione tra fitness mentale e trasmissione dei contenuti e con un maggiore utilizzo del sistema complesso e dinamico che vede intrecciati inscindibilmente cervello/corpo/mondo sociale. In una prospettiva che prende il meglio della teoria della enazione e della complessità dei sistemi viventi e culturali, senza rinunciare però al ruolo delle rappresentazioni e dei contenuti, cui occorrerà dedicare una ulteriore attenzione per approfondire i modi in cui contenitore e contenuto si intrecciano nella formazione e nella nostra vita cognitiva.

Realizzando così quella *migrazione*, da una polarità della conoscenza all’altra, che Morin richiama usando Pascal, nell’Appendice 1 del suo libro. Una conoscenza che progredisce dalla base neurobiologica a quella socio-culturale e antropologica “andando dalle parti al tutto e dal tutto alle parti” (ivi, p. 124).

Riferimenti bibliografici

- Breen, C. (2005). Chapter 9: Dilemmas of change: seeing the complex rather than the complicated? In Vithal, R.; Adler, J.; Keitel, C., (2005), *Researching Mathematics Education in South Africa: Perspectives, Practices and Possibilities*. Pretoria: HSRC.
- Brown, J. S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.


- Chen, Na; Chen, Xin; Jin-Hui (2008). Homeostasis by coordination of subcellular compartment plasticity improves spike encoding. *Journal of Cell Science*, 121 (17), 2961–2971
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist Interventions: Rethinking the Mind*. Oxford: Oxford University.
- Maddalena, G. (2015). *The Philosophy of Gesture: Completing Pragmatists' Incomplete Revolution*. Montreal: McGill-Queen's University.
- Maguire, E. A., Gadian, D. G., Johnsrude, I. S., Good, C. D., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. J., Frith, C. D. (2000) Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 97(8), 4398-4403.
- Maturana, H., Varela, F., (1980). Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. In Robert S. Cohen and Marx W. Wartofsky (Eds.). *Boston Studies in the Philosophy of Science*, 42. Dordrecht: D. Reidel.
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris, Seuil. Tr. it. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinker, S. (2004). Why nature & nurture won't go away. *American Academy of Arts & Sciences*, Dædalus Fall, 1–13.
- Pugliese, R.; Lehtonen, K., (2011). A framework for motion based bodily enaction with virtual characters; §2.1 Enaction". *Intelligent Virtual Agents*. New York: Springer.
- Surmeier, D. J., Foehring, R. (2004). A mechanism for homeostatic plasticity. *Nature Neuroscience*, 7 (7), 691–2.
- Turrigiano, G. (2012). Homeostatic synaptic plasticity: Local and global mechanisms for stabilizing neuronal function. *Cold Spring Harbor Perspectives in Biology*, 4 (1), a005736.
- Turrigiano, G. G., Nelson, S. B. (2004). Homeostatic plasticity in the developing nervous system. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(2), 97–107.
- Velardi, A. (2006). *Linguaggio e memoria*, in Pennisi A., Perconti P. (a cura di) *Le scienze cognitive del linguaggio*, Bologna, Il Mulino, pp. 135-161.
- Velardi, A. (2007). Narrazione e costruzione del Sé. Il ruolo della memoria, in *E/C, rivista dell'Associazione di Studi Semiotici on line*, marzo 2007.
- Velardi, A. (2008). *Ippocampo modulare? Dalle place cells alla memoria relazionale*, in Cardella V., Bruni D. (2008) (a cura di). *Cervello, linguaggio, società. Atti del Convegno 2008 del CODISCO-Coordinamento dei Dottorati italiani di Scienze Cognitive*, 63-77.
- Velardi, A. (2009). Ripensare l'innatismo. Il ruolo della memoria e dell'apprendimento nell'acquisizione del linguaggio. Atti del XV Convegno della Società di Filosofia del Linguaggio, *Origine e Sviluppo del Linguaggio, fra Teoria e Storia*, Cosenza–Rende 15-17 settembre 2008
- Velardi, A., (2005). *Il nuovo paradigma. Categorie, prototipi e semantica cognitiva*, Messina: Edas.



LEARNING:
Ricerca educativa
e modelli di apprendimento generativo

LEARNING:
Educational research
and generative learning models





Narrarsi a scopi analitici e formativi: la mutua connessione tra formale e informale

Telling with analytical and formative purposes: the reciprocal connection between formal and informal environment

Elena Consalvi

Università Ca' Foscari, Venezia

elena.consalvi@unive.it

ABSTRACT

This exposition has the purpose to illustrate a tentative of analytical and formative innovation currently underway to update the reading of some aspects of the Delors' treaty after the expressive and interactive changes that involved the modern society. After an overview about the theoretical and experimental frame used as first reference the methodological setting of the research project will be presented and finally the ongoing and expected conclusions will be described. The relation between storytelling, formation and the modern environments of interaction will be at the base of both the exposed literature and the investigation illustrated in the present paper.

L'esposizione ha lo scopo di esplicitare un tentativo di innovazione investigativo-formativa attualmente in corso, al fine di aggiornare la lettura di alcuni aspetti del trattato Delors in virtù dei cambiamenti espressivi e relazionali che hanno coinvolto la società odierna. Dopo una panoramica sul frame teorico e sperimentale adottato come riferimento, verrà esplicitata l'impostazione metodologica alla base del progetto e saranno in ultimo descritte le conclusioni in itinere e quelle attese. Il legame tra narrazione, formazione e gli attuali setting interattivi risulterà a fondamento sia della letteratura descritta sia dell'indagine illustrata all'interno del presente articolo.

KEYWORDS

Digital storytelling, Research, Education, Identity, Empowerment.
Racconto Digitale, Ricerca, Educazione, Identità, Crescita del sé.

Introduzione

Esattamente vent'anni fa il Rapporto Delors (1997) enunciava nonché affidava alla scuola del ventunesimo secolo la missione di sostenere quattro tipologie di apprendimento, denominate in virtù di ciò i quattro pilastri dell'azione educativa: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e imparare ad essere.

Con la locuzione "imparare a conoscere" si intende la combinazione di una conoscenza generale con un lavoro più profondo su un numero esiguo di materie. Questo connubio si può anche tradurre con la formula "imparare ad imparare", in modo tale che ognuno possa beneficiare delle opportunità educative potenzialmente incontrabili nel corso della vita. Il secondo pilastro, invece, ricade sotto l'etichetta di "imparare a fare" e comprende l'acquisizione non soltanto di un'abilità professionale ma anche di una competenza più ampia che permette di agire creativamente nel proprio ambiente. Il terzo punto fondante del Rapporto riguarda la nozione di "imparare a vivere insieme" al fine di sviluppare la comprensione degli altri e apprezzare l'interdipendenza. Un soggetto, così facendo, dovrebbe essere in grado di partecipare e collaborare attivamente all'interno di un contesto intessuto di relazioni comunitarie. In ultimo vi è l'apprendimento, o meglio il processo, di "imparare ad essere" il quale dovrebbe nascere dall'evoluzione dei precedenti tre. Riguarda lo sviluppo della personalità per renderla più autonoma, responsabile e critica.

In virtù di quanto detto si evince pertanto che il rapporto mirava a trasmettere una concezione di educazione più globale se messa a confronto con quella adottata dalle comuni prassi, in quanto i sistemi educativi formali hanno da sempre teso a sottolineare l'importanza di conoscenze specifiche a discapito di altre tipologie di apprendimento. Per inverso, una visione ampia come quella esplicitata da Delors aveva l'obiettivo di fungere da linea guida per future riforme e politiche scolastiche affinché non venisse tralasciato alcun aspetto del potenziale di un soggetto: memoria, ragionamento, senso estetico, capacità fisiche e abilità di comunicazione.

Al giorno d'oggi appare necessario prendere in considerazione e reinterpretare quanto formulato nel documento progettando ricerche in grado di leggere il passato, agire validamente nel presente e anticipare i cambiamenti futuri. I cittadini dell'era contemporanea, in primis coloro che si trovano nel pieno della loro fase evolutiva, devono fare i conti con una realtà oscillante tra l'online e l'offline e risulta pertanto essenziale che ricevano a tal fine una preparazione adeguata. All'interno dei contesti digitali, in perenne incremento, è implicitamente richiesto alle persone di raccontarsi e di relazionarsi costantemente con le altrui identità. In alcuni casi i rapporti esulano dalla conoscenza reale, in altri ne fanno da supplemento. I soggetti sono soliti rappresentare sé stessi, in modo divergente o congruente rispetto a quanto espresso nel setting face to face.

In un simile scenario agitivo e relazionale i pilastri di cui sopra risultano caratteristiche che devono essenzialmente far parte di tutti gli attori in gioco affinché questi possano agire in modo soddisfacente dal punto di vista personale e interattivo. Le ricerche odierne dovranno dunque essere portatrici di un fine formativo che miri allo sviluppo di quei quattro modi di essere, elementi ormai indispensabili per "imparare ad essere" positivamente nella società dell'oggi.

Un'indagine della Commissione Europea (2014) è stata utile per comprendere con precisione le peculiarità dei moderni social media e gli effetti che questi hanno nelle pratiche relazionali contemporanee. Si è rilevato che in virtù della loro ampia diffusione i social network vengono frequentemente utilizzati anche per dare vita a comunità di pratica tra studenti, professori e genitori. Viene poi citata un'aumentata diffusione dei modelli di insegnamento ibridi, dell'*online le-*

arning per il raggiungimento dell'equità tra alunni di zone territoriali diverse e una più alta adozione di metodi didattici contemporaneamente formali e non formali. Tutto ciò aiuta senza dubbio a rendere ancora più chiaro il quadro situazionale dentro il quale gli attuali progetti di ricerca formativi devono posizionarsi, affinché possano davvero essere formativamente rivolti all'accrescimento di quei quattro apprendimenti enunciati da Delors.

1. Rassegna teorica sulla narrazione nel suo significato formativo tradizionale

Le narrazioni giovanili rappresentano da sempre l'oggetto d'attenzione di molti insegnanti e studiosi. La rassegna teorica sul concetto di narrazione inizierà con la presentazione di alcuni autorevoli autori che nei loro contributi divulgativi hanno trattato il costrutto nel suo significato formativo tradizionale. Nello specifico, verranno in primis descritte brevemente le idee chiave formulate da Jerome Bruner e Duccio Demetrio. Ambedue ritengono infatti che strategie di tipo narrativo, con una connotazione maggiormente autobiografica per il secondo, possano rivestire un ruolo pedagogico importante all'interno dei processi educativi.

Jerome Bruner teorizzò in alcune sue ricerche (1997) l'importanza di tecniche narrative nei processi didattici e propose (1993) suggerimenti pedagogici su tale pratica in contesti di tipo formale e informale. In *La fabbrica delle storie* (2006), ad esempio, parla di come la cultura e la psiche si costituiscono reciprocamente durante lo sviluppo del soggetto e della comunità e afferma che ogni cultura crea la propria psicologia, la quale viene poi espressa attraverso narrazioni che contribuiscono alla costruzione quotidiana dei significati.

Duccio Demetrio, a differenza, incoraggia la scrittura di se stessi sia per lo sviluppo del pensiero interiore e autoanalitico sia come metodo filosofico e terapeutico. Precisamente è nel testo *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di se* (1996) che dichiara la funzione autoformativa insita nella rivisitazione dei momenti e degli step cruciali della propria vita. Definisce l'azione autobiografica un self-service educazionale e la ritiene praticabile a tutte le età al fine di riconsiderare le questioni irrisolte e poterle accettare per poi proiettarsi verso l'indomani con nuove consapevolezza e riscoperte potenzialità.

Entrambe queste visioni, seppur diverse tra loro, sono affini a quanto trasmesso dal Rapporto e risulta pertanto vantaggioso nonché necessario che i ricercatori le includano nel proprio frame teorico come punto di riferimento primo durante la progettazione di indagini future. L'ibridazione tra formale e informale nonché tra individuo e società dettate da Bruner e il concetto di autoformazione esplicitato da Demetrio si avvicinano di molto a quei pilastri denominati "imparare a fare", "imparare a vivere insieme" e "imparare a conoscere" etichettati da Delors come chiave per un apprendimento in grado di racchiudere un tesoro. In questo infatti sta l'obiettivo del rapporto, intuibile anche dal titolo del suo libro *Learning: the treasure within* il quale può essere tradotto con la formula italiana *Nell'educazione un tesoro*, datato 1997.

2. Rassegna sperimentale sul parallelo tra realtà tangibile e contesto online: come la narrazione viene esplicitata nei due ambienti

La seconda parte della rassegna d'autore mira ad esporre la produzione scientifica inerente il parallelo tra realtà tangibile e contesto digitale al fine di mettere in evidenza alcune autorevoli indagini che hanno portato dati in merito alla discrepanza o alla congruenza tra le azioni esplicitate nei due tipi setting e hanno testato la reciproca influenza di un ambiente sull'altro.

Rui (2015) afferma che le moderne piattaforme digitali sono utili per sviluppare e mantenere i rapporti come via addizionale alle interazioni offline, mentre Berger (2013) analizzando le reti di antipatia e di amicizia in un campione di adolescenti cileni conclude che la dissomiglianza di stato è quasi sempre associata ad un aumento della probabilità di antipatia che induce i coetanei di stato superiore a rifiutare quelli inferiori i quali cercano affiliazione nei primi. Eftekhari (2014) ha dichiarato la possibilità di cogliere la personalità reale a partire dall'analisi dei contenuti dei profili virtuali degli utenti Facebook ponendo una particolare attenzione al caricamento di foto e alla creazione di album i quali secondo il ricercatore risultano costruiti al fine di gratificare bisogni concreti. Esso conclude, dunque, a favore di un'affinità tra le motivazioni antecedenti alle identità ostentate nei due diversi tipi di contesti. Matano (2015), ultimo tra i contributi citati, ha dedotto che

... i social media modellano storie autobiografiche caratterizzate dalle medesime qualità concettuali del web (*multimediality*, *interactivity* e *interconnectivity*) e che lo studio delle identità ostentate può fornire dati utili per comprendere i processi insiti nell'uso di internet.

I riferimenti appena esposti si rivelano senz'altro utili al fine di comprendere in modo esaustivo il contesto personale e sociale all'interno del quale sia i ricercatori sia le istituzioni scolastiche, da soli o in collaborazione tra loro, dovranno andare ad agire al fine di attuare azioni formative in grado di educare nuove generazioni sempre più mutevoli e in continua oscillazione tra setting formali e informali. È necessario pertanto, al fine di dar luogo a progettazioni ad hoc, tenere sempre conto di alcune conclusioni autorevoli in materia donando uno sguardo al passato e aggiornandosi su quel che certamente nuove indagini concluderanno negli anni a venire.

2.1. Rassegna sperimentale sulle potenzialità pedagogiche insite nei nuovi mezzi

La terza ed ultima sezione della disamina riguarda alcuni lavori aventi l'intento di rilevare le possibilità pedagogiche, nonché formative ed educative, insite nei nuovi mezzi: in particolare, ci si è soffermati sull'analisi dei potenziali effetti delle tecnologie nell'incrementare le competenze dei soggetti e su una specifica ricerca riguardante le chance educative offerte dall'online.

Bolch (2008) evidenzia, tramite l'adozione di tecnologie visive narrative all'avanguardia con studenti americani di scuola elementare, effetti positivi in termini di pensiero di ordine superiore, alfabetizzazione visiva, collaborazione, condivisione, acquisizione di argomenti che contano oltre ad un accrescimento di energia come conseguenza del distanziamento dal tradizionale ambiente didattico. Bruce (2015) ha concluso che nel contesto della formazione insegnante l'utilizzo del digital video porta con sé una vasta valenza curricolare. Kotaman (2013) dichiara che leggere storybooks digitali ha effetti positivi sullo sviluppo del linguaggio e sulla propensione verso la lettura mentre, nel 2011, Dreon, Kerper e Landis affermano che nella scuola media il *digital storytelling* è in grado di unire interessi degli studenti e curriculum accademico della classe. Raymond e Davis (2013), infine, studiando il legame tra strumenti di collaborazione digitale, apprendimento in presenza e istruzione online in una classe di studi sociali, hanno concluso che strumenti di collaborazione digitale (con obiettivi, ruoli stabiliti e risorse per informare gli altri dei prodotti) si sono dimostrati utili per promuovere l'apprendimento face to face e dar vita a contesti di istruzione online ampliando sia la formazione sia le abilità sociali degli studenti.

Da quanto finora detto si può concludere che, se utilizzati in modo adeguato e se rivolti ad una formazione mirata, i nuovi mezzi nonché i contesti di intera-

zione online possono divenire ambienti propizi e supportivi per una didattica innovativa, personalizzata e finalizzata allo sviluppo delle abilità e delle competenze necessarie ad agire nell'attuale società della conoscenza. L'educazione, se posta in questi termini, potrebbe contenere in sé quel tesoro sopracitato e condurre ogni individualità, tramite l'apprendimento, a tirar fuori dal proprio sé potenzialità latenti e parzialmente inagite, anch'esse senz'altro definibili quali preziosi tesori dell'essere e del saper essere, come conseguenza dell'aver "imparato ad essere".

3. Progetto di ricerca

La seconda area che compone il presente articolo mira ad esplicitare alcune caratteristiche fondanti di un progetto investigativo tuttora in fase di attuazione all'interno del mio percorso dottorale, dal titolo: *La narrazione del sé per un confronto tra identità in rete e nella vita reale finalizzato alla formazione*. Verrà illustrata l'impostazione metodologica oltre ai risultati raggiunti e attesi.

Dall'analisi della letteratura del settore è stato possibile notare un gap, ossia uno scarto in materia di contributi scientifici per quanto riguarda l'uso del *digital storytelling* a scopi analitici, precisamente per un parallelo tra potenzialità narrative online e face to face. In aggiunta, è stata ipotizzata una carenza dal punto di vista delle competenze narrative esplicitate usualmente dagli studenti nel contesto formale. Pertanto, anche in virtù di congetture aprioristiche, si è deciso di supporre e di voler testare l'utilità dello *storytelling* digitale sia come metodo investigativo sia come ambiente di apprendimento.

La frontiera della ricerca si posiziona quindi in una nicchia tematica interna ad uno specifico settore che tratta la narrazione del sé, qui nella duplice veste di azione reale e virtuale: è uno studio comparativo-sperimentale delle narrazioni tangibili e delle narrazioni digitali avente come focus attentivo la soggettività che gli adolescenti raccontano in rete e nella realtà.

Le ipotesi investigative postulate, a cui fanno seguito i rispettivi interrogativi, sono tre e riguardano precisamente: la divergenza o la congruenza tra le identità auto-narrate nonché tra le attitudini narrative esplicitate dagli studenti nelle due tipologie di contesto; l'impatto positivo o nullo dell'attività formativa nel migliorare il potenziale narrativo e nel variare le risposte fornite nei questionari; l'efficacia della narrazione reciproca tra studenti e insegnante nel favorire un maggior dialogo tra queste due figure nonché un aumento della consapevolezza acquisita dai discenti.

I metodi e gli strumenti scelti per l'azione sul campo sono etichettabili in tre distinte categorie: qualitativi (*focus group*, interviste in profondità, attività formativa comprensiva di compiti inerenti la narrazione), quali-quantitativi (questionari) e quantitativi (inchiesta sulle frequenze di utilizzo e documentazioni sul rendimento). Lo scopo è quello di acquisire informazioni in grado di rivelare le usali prassi di interazione, formare i soggetti e in ultimo evidenziare longitudinalmente eventuali differenze esplicitate dagli studenti.

Il campione selezionato comprende alunni appartenenti a due classi terze, sperimentale e di controllo, di una scuola secondaria di primo grado situata nel comune di Bologna. Nelle fasi operative dell'indagine è stato incluso il coinvolgimento di ambedue le insegnanti di lettere. Nella quotidianità accademica il gruppo sperimentale è solito affrontare attività multimediali, in cui gli studenti vengono inoltre sensibilizzati riguardo i rischi insiti nel contesto online. Il gruppo di controllo, invece, è meno sensibilizzato in materia di ICT e appare più dedito ad apprendere e ad agire tramite i tradizionali mezzi di insegnamento.

Le fasi della ricerca possono essere suddivise in quattro step operativi: una

sezione iniziale di familiarizzazione e rilevazione dei primi dati attraverso attività di focus group; la somministrazione, prima dell'attività formativa, di tre questionari già validati (inerenti rispettivamente tre aree: *self-efficacy*, motivazione, coinvolgimento), di un dispositivo ex novo e di uno esclusivamente quantitativo oltre all'acquisizione di alcune documentazioni che attestino il rendimento dei soggetti; il momento formativo focalizzato su esercizi di *storytelling*; una nuova somministrazione degli strumenti iniziali al fine di verificare gli effetti dell'intervento.

L'obiettivo dell'indagine è quello di raccogliere dati che forniscano le rispettive risposte alle domande e che dimostrino la verità o la nullità delle ipotesi, basandosi sul duplice fine analitico-formativo. Infatti, seguendo la prassi descritta, si suppone che il ricercatore riesca ad ottenere vantaggi in termini investigativi in quanto avrebbe l'opportunità di rilevare alcune informazioni sulle diffuse pratiche narrative giovanili per attuare un confronto identitario. Gli studenti, di pari passo, potrebbero aumentare potenziale narrativo, rendimento e modificare le proprie personali concezioni (espresse nel pre e nel post tramite le risposte fornite agli item del questionario). Ai docenti, infine, si presenterebbe insieme alla possibilità di acquisire nuove conoscenze quella di far proprie alcune innovative pratiche didattiche.

Per quanto concerne i primi dati ottenuti, la messa in atto della fase iniziale della ricerca (familiarizzazione e rilevazione d'avvio), usando le medesime modalità operative per entrambi i gruppi, ha rilevato alcune diversità. È possibile asserire con ampie evidenze che la classe sperimentale ha differito dalla classe di controllo, in quanto: i soggetti del primo gruppo sono apparsi più attenti, coinvolti e specifici nelle risposte quando l'indagine ha incluso l'uso delle tecnologie. Per inverso, gli studenti di controllo hanno esplicitato una partecipazione ed un impegno più elevati con metodi dalla bassa valenza multimediale. In seconda istanza, sono emerse plurime tipologie di repliche testuali e grafiche oltre a distinte modalità di approccio ai compiti affrontati.

Ad esempio, in riferimento all'esposizione di una storia, alcune si sono focalizzate su entrambi i personaggi mentre altre soltanto su uno, il che può essere interpretato come la messa in atto di una scelta identificativa. Inoltre, sia la lunghezza sia la correttezza grammaticale e lessicale degli scritti risultano variabili. Si passa da testi di qualche parola ad elaborati di una decina di righe. Ulteriormente, emergono carenze di ordine grammaticale e di organizzazione del testo oltre che grafiche alle quali fanno da controparte contenuti caratterizzati da un lessico ampio e preciso e da raffigurazioni altamente sviluppate. Da notare, comunque, che in ogni singolo caso il livello di scrittura e disegno corrispondono se si considerano i criteri dell'elaborazione concettuale e della complessità grafica. Quasi tutti i prodotti sottolineano tuttavia un notevole senso empatico. Infine, è possibile delineare un'ennesima suddivisione in riferimento alla tipologia di approccio dei soggetti al compito: coloro che hanno partecipato intervenendo costantemente e mantenendo un'attenzione elevata (circa tre o quattro per classe); coloro che sono intervenuti con meno continuità; coloro che hanno espresso la propria posizione soltanto se direttamente sollecitati.

Le conclusioni in itinere tratte al termine della prima fase di familiarizzazione sono state accompagnate da un'analisi testuale di selezione, ossia un processo di identificazione degli elementi dei report che si riferiscono alle categorie incluse nell'indagine. Questa procedura ha permesso di ottenere informazioni indispensabili per il perfezionamento degli strumenti, già validati e da validare, da somministrare nel secondo step. In aggiunta, le nozioni emerse si sono rivelate vantaggiose per la definizione dell'attività formativa. È infatti essenziale considerare la diversa caratterizzazione individuale per fornire le migliori soluzioni affinché ognuno possa esprimersi.

L'innovatività ricercata tramite questo percorso investigativo-formativo, che mira a porsi tra il formale e l'informale nonché connesso ad un'azione educativa che vuole farsi carico della responsabilità di un "fare scuola" basato in primis sull'"imparare a fare" (in accordo con il pilastro numero due enunciato da Delors e affine a quanto implicitamente richiesto nell'attuale società dell'informazione), consiste nel testare e sancire la duplice efficacia del *digital storytelling* sia come strumento di ricerca sia come contesto di apprendimento. Le attività analitiche e formative presentate mirano, inoltre, a creare un legame tra il versante psicologico e quello pedagogico: l'uso dello *storytelling* digitale per indagare l'identità personale quale costruito ad alta valenza psicologica si suppone infatti sia un'applicazione inedita rispetto alle ricerche inerenti la narrazione multimediale finora realizzate in ambito didattico.

Il fine ultimo del progetto appena esposto risiede nello sviluppo di esordienti opportunità di analisi per il ricercatore e di consapevolezza formativa per studenti e docenti, aventi il duplice scopo di rilevare i dati (utili al primo) e incrementare il potenziale (nei secondi). Il tutto, ovviamente, viene realizzato con l'obiettivo di verificare se questa specifica ricerca empirica farà affiorare congruenza, discrepanza o qualcosa di aggiuntivo rispetto a quanto evidenziato finora dalla letteratura del settore. Un esito positivamente analitico e un impatto fortemente pedagogico è ciò che ci si auspica per una ricercatrice, come attualmente io mi definisco, alle prese con un piccolo campione di quel che sono le generazioni giovanili dell'epoca moderna.

Conclusioni

L'educazione, se letta in questi termini, potrebbe rivelarsi motore generativo per lo sviluppo dell'*empowerment* dei singoli studenti e per un'evoluzione, al passo con i ritmi e con le innovazioni tecnologiche del secolo ventunesimo, delle prassi interattive attuate dentro le aree digitali in cui al giorno d'oggi si è soliti agire. Ergo, un'azione individuale ma perennemente interconnessa con le altrui identità. Il caso specifico qui esposto, che ricade sotto l'etichetta di indagine analitico-formativa, è un'esemplificazione di come sia possibile utilizzare le nuove tecnologie a favore di una formazione non più specifica né settoriale, non solo differente da quella tradizionale, bensì più completa e onnicomprensiva. In tal modo, il quarto pilastro prenderebbe consistenza e i soggetti, se così formati, imparerrebbero certamente "ad essere" all'interno dell'attuale società della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Berger, C. (2013). Competition, envy, or snobbism? How popularity and friendships shape antipathy networks of adolescents. *Journal of Research on Adolescent*, 23, 3, 586-595.
- Bolch, M. (2008). Show and Tell. *T.H.E Journal*, 5, 28-30.
- Bruce, D., L. (2015). Composing With New Technology Teacher Reflections on Learning Digital Video. *Journal of Teacher Education*, 3, 272-287.
- Bruner, J. S. (1993). *La mia psicologia. Obiezioni e puntualizzazioni*. Roma: Armando.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J., S. (2006). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Delors, J. (1997). *Nell'Educazione un Tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dreon, O. & Richard, M., K. & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation. *Middle School Journal*, 42, 5, 4-9

- Eftekhar, A. (2014). Capturing personality from Facebook photos and photo-related activities: How much exposure do you need? *Computers in Human Behavior, C*, 162-170.
- European Commission (2014). *The Horizon Report Europe*. Schools Edition. Luxembourg: Office of the European Union. Available at: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC90385/2014-nmc-horizon-report-eu-en_online.pdf [05/07/2017].
- Kotaman, H. (2013). Impact of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement, 45*, 2, 55-61.
- Matano, T. (2015). The Narrative Configuration of Identity Through Social Media: An Empirical Example. Mesquita, A., Peres, P. (Eds.). 2nd European Conference on Social Media (ECSM 2015). Porto, Portugal, 9 – 10 July 2015, 591-598. Available at: <http://toc.proceedings.com/27217webtoc.pdf> [05/07/2017].
- Raymond, W., Davis, M. J. (2013). Digital Collaboration to Promote Learning in the Social Studies Classroom. Russell III, W. B. (Ed.). *The International Society for the Social Studies Annual Conference Proceedings*. Orlando, FL: The International Society for the Social Studies, 1, 183-190. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545197.pdf> [05/07/2017].
- Rui, J., R. (2015). Social networks sites and international students' cross-cultural adaptation. *Computer in Human Behavior, 49*, p. 400- 411. *Journal of Research on Adolescent, 23*, 3, 586-595.



Pratiche educative motorio-sportive a lungo termine e stile di vita attivo: prevenzione dello stress lavorativo nella Polizia di Stato e benessere psicofisico

Long-term motor sports educational practice and active lifestyle: prevention of occupational stress in to Police and psychophysical well-being

Francesco Fischetti

Università degli Studi di Bari - francesco.fischetti@uniba.it

Gianpiero Greco

Università degli Studi di Bari - gianpiero.greco@uniba.it

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study was to determine the effects of demographic and occupational characteristics, anthropometric indices, lifestyle adopted and physical activity levels, free (leisure) or structured in the form of institutional training (Physical Education), sources of Stress and coping strategies, and the perception of the state of physical and mental health of the State Police of Puglia. **Methods:** The sample consists of 101 police officers (age 46.08 ± 5.66 years, weight 81.60 ± 14.04 kg, height 173.47 ± 6.14 cm) volunteers for this study. The Occupational Stress Indicator and the Short Form-12 were used, along with a questionnaire of socio-demographic, occupational and anthropometric data. Statistical analyzes were performed using descriptive analyzes followed by the analysis of multiple linear regression with the stepwise method. The level of significance was set at $p < 0.05$. **Results:** To follow an active lifestyle, practicing motor sports or sports at any level, especially in institutional training environments (Physical Education), can enable State Police operators to cope with stress by adequately increasing coping strategies. In addition, the beneficial effects of active lifestyle on some sources of stress and perception of the physical health status are mediated by some bio-anthropometric data, such as abdominal circumference, which inversely correlate with the intensity and continuity of the sports motorcycle practice Structured and motivated. **Conclusions:** These findings encourage Formation of the Order's Forces to adopt an institutional policy that allows police practitioners to regularly attend Physical Education, Adapted Physical Education programs to their age and working characteristics in order to maintain and improve their form Psycho-physical, performance and quality of life.

Scopi: Il presente studio ha voluto determinare gli effetti delle caratteristiche demografiche e occupazionali, indici antropometrici, stile di vita adottato e livelli di attività fisica, libera (Tempo Libero) o strutturata sotto forma di percorso formativo istituzionale (Educazione Fisica), sulle fonti di stress e le strategie di coping, e sulla percezione dello stato di salute fisica e mentale degli operatori della Polizia di Stato della Puglia. **Metodi:** Il campione è costituito da 101 operatori di polizia (età 46.08 ± 5.66 anni, peso 81.60 ± 14.04 kg, altezza 173.47 ± 6.14 cm) volontari per questo studio. Sono stati utilizzati l'Occupational Stress Indicator e lo Short Form-12, insieme ad un questionario di dati socio-demografici, occupazionali e antropometrici. Le analisi statistiche sono state effettuate usando le analisi descrittive seguite dall'analisi della regressione lineare multipla con il metodo stepwise. Il livello di significatività è stato fissato a $p < 0.05$. **Risultati:** Seguire uno stile di vita attivo, praticando attività motoria o sportiva a qualsiasi livello, soprattutto nei contesti formativi istituzionali (Educazione Fisica), può consentire agli operatori della Polizia di Stato di fronteggiare lo stress adeguatamente incrementando le strategie di coping. Inoltre, gli effetti benefici dello stile di vita attivo su alcune fonti di stress e sulla percezione dello stato di salute fisica sono mediati da alcuni dati bio-anthropometrici, come la circonferenza addominale, che correlano inversamente all'intensità ed alla continuità della pratica motorio sportiva strutturata e motivata. **Conclusioni:** Questi risultati incoraggiano i responsabili della Formazione delle Forze dell'Ordine ad adottare una politica istituzionale che consenta agli operatori di polizia di seguire regolarmente programmi formativi di Educazione Fisica Adattata all'età ed alle caratteristiche lavorative allo scopo di mantenere e migliorare la loro forma psico-fisica, la prestazione lavorativa e qualità della vita.

KEYWORDS

Sources of stress, Coping strategies, Adapted Physical Education, Efficiency of work, Life quality, Police. Fonti di stress, Strategie di coping, Educazione Fisica, Efficienza lavorativa, Qualità della vita, Polizia.

- * **Francesco Fischetti ha coordinato la ricerca, ha contribuito al disegno dello studio, all'interpretazione dei dati ed ha provveduto alla stesura e revisioni del manoscritto.**
Gianpiero Greco ha contribuito al disegno dello studio, ha condotto l'analisi statistica, interpretato i dati, ha provveduto all'illustrazione della parte statistica dei dati ed alla revisione del manoscritto.
Gli autori hanno letto e approvato il manoscritto finale.

1. Introduzione

Gli operatori di polizia, se opportunamente allenati, mostrano livelli di benessere e di efficienza fisica nella media o superiori rispetto alla popolazione generale e risultano in grado di completare tutti i test di valutazione specifici per i compiti di polizia (Spitler, Jones, Hawkins, & Dudka, 1987). Purtroppo, le elevate esigenze fisiche associate con il lavoro della polizia non sono sufficientemente supportate dai programmi di formazione istituzionali. Per mantenere un elevato livello di efficienza fisica è necessario praticare attività fisica regolarmente ed in modo efficace (Alasagheirin, Clark, Ramey, & Grueskin, 2011; Rossomanno, Herrick, Kirk, & Kirk, 2012; Smolander, Louhevaara, & Oja, 1984; Stamford, Weltman, Moffatt, & Fulco, 1978). Infatti, l'idea che questo lavoro sia prevalentemente sedentario porta spesso ad adottare condotte sedentarie con conseguente rapido peggioramento della forma fisica; ciò si aggrava negli anni successivi alla formazione nella scuola (Arvey, Landon, Nutting, & Maxwell, 1992; Lagestad, Jenssen, & Dillern, 2014; Wilmore & Davis, 1979). In generale, la scarsa pratica di attività fisica, l'anzianità di servizio, i turni di lavoro e la progressione di carriera provocano delle modificazioni nella composizione corporea e la maggior parte degli operatori di polizia risultano in sovrappeso, obesi, con un incremento della circonferenza della vita e addominale e con un elevato rischio di contrarre una patologia cronica, che è associata allo sviluppo della depressione e dello stress (Da Silva et al., 2014).

Livelli elevati di stress negli operatori di polizia sono associati anche ad un forte aumentato dell'insoddisfazione lavorativa ed ad un decadimento della stessa qualità della vita (Alexopoulos, Palatsidi, Tigani, & Darviri, 2014) associato a preoccupanti livelli di malessere psicologico (Magnavita, Garbarino, & Siegrist, 2014). Quindi, lo stress lavoro-correlato è un grave problema che riguarda gli operatori delle forze di polizia (Amaranto, Steinberg, Castellano, & Mitchell, 2003; Collins & Gibbs, 2003; Santana et al., 2012). Questa condizione può provocare disturbi o disfunzioni di natura fisica, psicologica o sociale ed è conseguenza del fatto che taluni individui non si sentono in grado di corrispondere alle richieste o aspettative riposte in loro esprimendo una vera e propria sindrome da burn-out. Infatti, lo stress percepito è anche associato positivamente con le malattie cardiovascolari e influenzato dalla ridotta attività fisica, inoltre risente degli anni di servizio indipendentemente dall'età (Franke, Ramey, & Shelley, 2002). Anche i disturbi del sonno causati dai turni di lavoro hanno riportato un aumento della prevalenza di patologie fisiche e mentali (Rajaratnam et al., 2011). Inoltre, in considerazione delle esigenze fisiche rischiose e le caratteristiche psicosociali del proprio lavoro, gli operatori di polizia sono a rischio anche per la lombalgia (Beyaz & Ketenci, 2010) la cui natura è spesso di origine psicogena.

Diviene fondamentale, quindi, conoscere le abitudini e gli stili di vita degli operatori di polizia, sia adottati nella sfera privata e sia connessi alle esigenze lavorative per poter attuare delle strategie educative con la finalità di promuovere il benessere fisico e mentale.

Il ruolo dei processi formativi e educativi nella prevenzione e nel fronteggiamento dello stress lavoro-correlato sono noti da tempo e gli studi più ricorrenti riguardano la formazione alle competenze di carattere lavorativo/professionale, legate a compiti e mansioni.

In particolare la formazione sembra agire sulla capacità di "controllo" rispetto alla dimensione e l'impatto della "domanda" (stressogena) che ne deriva dal compito lavorativo seguendo una catena sequenziale basata sul rapporto tra "domanda-controllo" (Karasek e Theorell 199).

Di interesse più psico sociale sono quegli interventi formativi riguardanti la sfera delle competenze relazionale molto efficaci soprattutto perché agiscono

sul funzionamento del gruppo di lavoro e sulle relazioni ed interessi/motivazioni famigliari ed extra lavorative con un potere di “buffering” sulle condizioni di stress derivanti dalle condizioni lavorative (Griffith e West, 2013)

È poco conosciuta in letteratura, soprattutto quella italiana, invece l’influenza di una didattica/formazione delle attività motorio-sportive sullo stress e sulla percezione dello stato di benessere bio-psico-sociale dei lavoratori ed in particolare negli operatori di polizia. La promozione del benessere psicofisico insieme ad una formazione motoria e fisica sistematica, può contribuire a sostenere l’efficienza lavorativa degli operatori nel corso degli anni (Sorensen, Smolander, Louhevaara, Korhonen, & Oja, 2000). Questa competenza fisico motoria viene definita come la capacità di compiere lavoro con il massimo rendimento attraverso il minimo sforzo esecutivo (Skogan, 1976). Infatti, gli operatori di polizia con un livello elevato di efficienza fisica presentano una minore prevalenza di lesioni muscolo-scheletriche e di dolore cronico (Nabeel, Baker, McGrail, & Flottesmesch, 2007), risultano essere lavoratori in salute che si assentano meno per malattia e riescono a fronteggiare meglio lo stress (Gerber, Kellmann, Hartmann, & Pühse, 2010). L’esercizio fisico moderato ha effetti positivi sul benessere (Norris, Carroll, & Cochrane, 1990) e permette di contrastare lo stress, migliorando l’umore e determinando una maggiore soddisfazione professionale (Norvell & Belles, 1993). In definitiva, i fattori che contribuiscono allo stato di forma fisica degli operatori e di conseguenza al mantenimento di una composizione corporea adeguata risultano essere: la formazione e addestramento del personale, i test di valutazione fisica adattati e l’aggiornamento continuo (continuing education) (Boyce et al., 2008).

Sulla base delle precedenti considerazioni risulta evidente l’importanza di educare e formare gli operatori di polizia ad uno stile di vita sano e attivo anche nel contesto italiano dove purtroppo l’educazione motorio-sportiva viene presa in considerazione in questo contesto lavorativo solo nelle iniziali fasi di formazione “addestrativa”. Viene invece sottovalutata la sua funzione positiva sul mantenimento delle competenze professionali e sullo stato di benessere psicofisico e motivazionale.

Lo scopo del presente studio è stato quello di esaminare gli effetti di una pratica continuativa di attività motorie e sportive, più o meno strutturate, e di correlarle alle caratteristiche demografiche, occupazionali, agli indici antropometrici, allo stile di vita adottato e al modo di percepire e fronteggiare (strategie di coping) per comprenderne gli effetti su percezione dello stato di benessere degli operatori della Polizia di Stato.

2. Materiali e metodi

2.1. Disegno della ricerca

Nella presente ricerca è stato adottato un disegno di studio analitico-correlazionale con lo scopo di determinare i predittori delle sei fonti di stress percepite e delle sei modalità di affrontare lo stress, nonché della percezione dello stato di salute fisica e mentale e della quantificazione della pratica di corsi, o di attività nel tempo libero, di attività motorie. I risultati dello studio sono stati definiti dalle correlazioni statisticamente significative tra i predittori e gli indicatori dello stress e dello stato di salute fisica e mentale.

2.2. Campione

Un campione di 101 maschi (età 46.08 ± 5.66 anni, peso 81.60 ± 14.04 kg, altezza 173.47 ± 6.14 cm) appartenenti alla Polizia di Stato hanno partecipato volontariamente allo studio. Nello specifico, i soggetti sono stati reclutati dalla Questura (n=32) e Reparto mobile (n=49) di Bari e dalla Polizia Stradale di Taranto (n=20) tra settembre e novembre 2016. Tutti i volontari sono stati accettati per la partecipazione, su decisione del medico responsabile e dal dirigente dell'ufficio. Un'analisi della potenza a priori (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007), assumendo un errore del I tipo di 0.05 e un errore del II tipo di 0.05 (95% potenza statistica), è stata calcolata per valutare se il gruppo di variabili considerate possa predire significativamente gli indicatori di stress e di salute fisica e mentale, e ha rivelato che 93 partecipanti sarebbero stati sufficienti.

2.3. Procedure

In questa ricerca è stato utilizzato un questionario autosomministrato in formato cartaceo compilato in forma anonima, dopo il preliminare consenso del Dirigente del personale della Polizia di Stato. Tutti i partecipanti hanno dapprima ricevuto una spiegazione sugli scopi della ricerca e successivamente hanno fornito il loro consenso informato. Lo studio è stato condotto allo stesso orario (9-13) e in tre giorni consecutivi nel mese di novembre 2016, nel rispetto dei principi etici dell'ultima versione della dichiarazione di Helsinki. Il questionario è stato fatto compilare in piccoli gruppi di massimo 15 soggetti e per tutti è stato somministrato nelle stesse condizioni, con un setting privo di distrazioni e con spazio confortevole. È stato spiegato di compilare in modo sistematico, veloce e accurato, ma senza limiti di tempo. È stato consigliato di non fornire troppe informazioni sul questionario ai colleghi che non lo avevano ancora compilato, perché questo avrebbe potuto incidere sui loro risultati. Successivamente, i dati sono stati raccolti e gli indici elaborati, per procedere poi all'analisi statistica appropriata. La consistenza interna degli strumenti di misura è stata calcolata utilizzando il coefficiente di Cronbach (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

2.4. Strumenti

Per gli scopi dello studio sono stati raccolti i dati demografici e occupazionali (età, anzianità lavorativa, ore di sonno, stato civile, qualifica, turni, mansione, se fumatore, se segue cura con farmaci, se presenta patologie), gli indici antropometrici (indice di massa corporea (IMC), circonferenza addominale, rapporto vita/altezza) e le informazioni sullo stile di vita adottato (attivo: praticante attività motorio-sportiva; o sedentario). Inoltre per misurare la quantità di attività motorie svolte nel tempo libero è stato calcolato l'Indice di Attività Fisica (IAF) moltiplicando le ore di attività fisica svolte al giorno, per i giorni a settimana e per l'intensità percepita del carico da 0 (nessuno sforzo) a 10 (massimo sforzo). Lo stato civile è stato successivamente escluso perché quasi tutti i partecipanti sono risultati sposati (92%). Tutti i dati sono stati autoriferiti compresi gli indici antropometrici (Dekkers, van Wier, Hendriksen, Twisk, & van Mechelen, 2008).

L'*Occupational Stress Indicator (OSI)* (Cooper, Sloan & Williams, 1988) tradotto in italiano e validato da Sirigatti e Stefanile (2002) viene considerato un indicatore utile per la rilevazione ad ampio spettro dello stress psicosociale nelle organizzazioni. In questo studio sono state utilizzate solo due sezioni. La sezione "Fonti di pressione nel suo lavoro" è composta da 61 item su scala Likert a sei

punti e include sei sottoscale: (1) *fattori intrinseci al lavoro*: lo stress è percepito sulla base di come il gruppo o il singolo impegnano le loro giornate di lavoro; (2) *ruolo manageriale*: lo stress deriva dal vivere secondo le aspettative del proprio ruolo; (3) *relazione con altre persone*: viene percepito stress interpersonale; (4) *carriera e riuscita*: stress collegato alla crescita personale; (5) *clima e struttura organizzativa*: lo stress è il risultato di un sentimento di frustrazione dovuto alle caratteristiche dell'organizzazione. (6) *interfaccia casa-lavoro*: lo stress dipende dalle caratteristiche dell'ambiente familiare o da un'intrusione del lavoro nella vita familiare. Un punteggio elevato significa che una particolare fonte di pressione è rilevante per la specifica funzione in esame. Il coefficiente di Cronbach in questa sezione ha mostrato un eccellente livello di attendibilità e consistenza interna per le relative sottoscale ($= 0.97$).

La sezione "Il suo modo di affrontare lo stress", è composta da 28 item su scala Likert a sei punti suddivisi e include sei sottoscale: (1) *supporto sociale*: il modo in cui le persone contano sugli altri come mezzo per fronteggiare lo stress; (2) *orientamento al compito*: il modo in cui le persone fronteggiano lo stress riorganizzando il lavoro; (3) *logica*: il modo di fronteggiare lo stress adottando un approccio razionale e non emotivo alla situazione; (4) *relazione casa-lavoro*: riguarda l'uso delle risorse al di fuori del lavoro per reintegrare la propria capacità di fronteggiare lo stress; (5) *tempo*: riguarda la gestione del tempo; (6) *coinvolgimento*: fa riferimento al fatto di possedere un'immagine realistica di quello che è possibile. Punteggi elevati suggeriscono che la strategia viene usata più spesso di quanto avvenga nel gruppo normativo. Il coefficiente di Cronbach in questa sezione ha mostrato un buon livello di attendibilità e consistenza interna per le relative sottoscale ($= 0,79-0.84$).

L'SF-12 (Ware, Kosinsky & Keller, 1996) tradotto in italiano e validato da Apolone et al. (2001) è un test che permette di descrivere la salute fisica e mentale di un gruppo di persone utilizzando 12 item su scala Likert composti da due domande per ciascuna delle scale del SF-36 (Apolone & Mosconi, 1998). Gli indici sintetici del questionario SF-12 sono chiamati PCS-12 (salute fisica) e MCS-12 (salute mentale): PCS riflette concetti relativi a morbosità fisiche, mentre MCS riflette morbosità ed eziologie psicologiche e mentali. I punteggi vanno da 0 (peggiore condizione di salute) a 100 (migliore condizione di salute). Punteggi bassi in PCS indicano sostanziali limitazioni nella cura di sé e nelle attività fisica, sociali e personali; importante dolore fisico; frequente stanchezza; la salute è giudicata scadente. Punteggi alti in PCS indicano nessuna limitazione fisica, disabilità o diminuzione del benessere generale; elevata vitalità; la salute è giudicata eccellente. Punteggi bassi in MCS indicano frequente disagio psicologico; importante disabilità sociale e personale dovuta a problemi emotivi; la salute è giudicata scadente. Punteggi alti in MCS indicano frequente attitudine psicologica positiva; assenza di disagio psicologico e limitazioni nelle attività sociali e personali dovute a problemi emotivi; la salute è giudicata eccellente. L'analisi del livello di attendibilità e consistenza interna per l'SF-12 ha determinato un'alfa di Cronbach uguale a 0.91, considerata eccellente.

2.5. Analisi statistica

I dati sono stati presentati con medie e deviazioni standard. Dato che non sono state riscontrate differenze significative tra le caratteristiche degli operatori provenienti dai tre diversi uffici ($p < 0.05$), i dati sono stati raggruppati in un unico gruppo. Attraverso il software statistico SAS Jmp (v. 12.2, Cary, NC, USA) sono state condotte dapprima le analisi descrittive. Successivamente la regressione lineare multipla è stata utilizzata attraverso la procedura Stepwise con cui sono stati aggiunti

uno alla volta i predittori che presentavano una correlazione $\geq |0.20|$ con la variabile dipendente e soddisfavano un criterio statistico ($p < 0.05$), ed eliminati negli stadi di selezione successivi se non contribuivano più in modo significativo ($p > 0.10$) alla spiegazione della variabile criterio. Successivamente sono stati calcolati i coefficienti di regressione multipla parziali (standardizzato) e l'effect size f^2 (Cohen, 1992) indicando con i valori 0.02, 0.15 e 0.35 una dimensione dell'effetto piccola, moderata e grande, rispettivamente. La correlazione prodotto-momento di Pearson e la correlazione di Spearman sono state adoperate per esaminare alcune relazioni tra variabili e la presenza di effetti mediati. Le correlazioni sono state considerate forti se $r > 0.50$, moderate se $r =$ da 0.30 a 0.50, e deboli se $r < 0.30$ (Cohen, 1992). Il livello di significatività statistica per tutte le analisi è stata fissata a $p < 0.05$.

3. Risultati

Tutti i 101 operatori di polizia hanno completato il questionario senza alcuna omissione. La tabella 1 mostra le loro caratteristiche inclusi i fattori socio-demografici e occupazionali, gli indici antropometrici, lo stile di vita adottato e il livello di attività fisica nel tempo libero.

Caratteristiche	Operatori della Polizia di Stato (n=101)	
	M	DS
Età (anni)	46.08	5.66
I.M.C. (kg/m ²)	27.04	3.94
Circonferenza addominale (cm)	97.10	12.60
Rapporto vita/altezza	0.56	0.07
Anzianità lavorativa (anni)	23.69	5.92
Stile di vita	Attivo n=75 (74%) Sedentario n=26 (26%)	
Indice Attività Fisica (IAF) *	31.77	22.07
Sonno (ore)	6.75	0.82
Qualifica (Agt-Ass/Sottufficiale)	Agt-Ass n=81 (80%) Sottufficiale n=20 (20%)	
Turni (diurni/notturni/ quinta)	Diurni n=57 (56%) Notturni n=22 (22%) Quinta n=22 (22%)	
Mansione (Operativo/Ufficio)	Operativo n=58 (57%) Ufficio n=43 (43%)	
Fumo (no/sì)	No n=82 (81%) Sì n=19 (19%)	
Farmaci (no/sì)	No n=68 (67%) Sì n=33 (33%)	
Patologie (no/sì)	No n=52 (51%) Sì n=49 (49%)	

Tabella 1. Caratteristiche dei partecipanti allo studio

Nota: M = media; DS = deviazione standard; I.M.C.=indice di massa corporea (peso/altezza²)

*IAF misurato solamente sui soggetti "Attivi" (attività motorio-sportiva: "giorni a settimana" moltiplicati per "ore al giorno" e per "intensità percepita" (da 0: nessuno sforzo, a 10: massimo sforzo)

Variabile	M	DS
OSI - Fonti di Stress		
Lavoro (FJ)	24.70	8.10
Ruolo manageriale (FM)	31.93	11.13
Relazione (FR)	26.40	9.11
Carriera e riuscita (FC)	25.18	8.67
Clima organizzazione (FS)	32.51	10.62
Casa-lavoro (FI)	30.67	11.06
Totale OSI Fonti di stress	171.40	55.94
OSI - Strategie di coping		
Supporto sociale (CS)	15.92	3.60
Orientamento al compito (CP)	28.11	4.88
Logica (CL)	13.39	2.47
Relazione casa-lavoro (CR)	17.97	3.37
Tempo (CT)	15.39	2.68
Coinvolgimento (CI)	26.52	4.66
Totale OSI Strategie di coping	117.30	16.61
SF-12		
PCS-12	51.58	5.40
MCS-12	53.31	6.66

Tabella 2. Punteggi medi e deviazioni standard per le sezioni dell'OSI e SF-12

VARIABILI	Predittori	β	t	f^2
OSI Fonti di Stress				
Lavoro (FJ)	Stile di vita	0.29	3.00**	0.09
	IMC	-0.63	-3.18**	0.66
	Circonferenza addominale	0.41	2.05*	0.20
Ruolo manageriale (FM)	Stile di vita	0.23	2.47*	0.05
	IMC	-0.30	-3.06**	0.10
	Farmaci	-0.26	-2.64**	0.07
Relazione (FR)	Stile di vita	0.28	2.94**	0.08
	IMC	-0.26	-2.76*	0.07
	Stile di vita	0.22	2.35*	0.05
Carriera e riuscita (FC)	IMC	-0.31	-3.20**	0.11
	Farmaci	-0.23	-2.37*	0.05
	IMC	-0.65	-3.25**	0.73
Clima organizzazione (FS)	Farmaci	-0.21	-2.08*	0.05
	Circonferenza addominale	0.41	2.04*	0.20
	Stile di vita	0.26	2.79**	0.07
Casa-lavoro (FI)	IMC	-0.33	-3.52***	0.12
	Farmaci	-0.21	-2.26*	0.05
	Stile di vita	0.25	2.67**	0.07
Totale OSI Fonti di stress	IMC	-0.33	-3.43***	0.12
	Farmaci	-0.23	-2.40*	0.05

OSI Strategie di coping				
Supporto sociale (CS)	IAF	-0.35	-3.80***	0.14
Orientamento al compito (CP)	Stile di vita	0.38	3.92***	0.17
	Rapporto vita/altezza	-0.22	-2.27*	0.05
Logica (CL)	Stile di vita	0.34	3.61***	0.13
Relazione casa-lavoro (CR)	Fumo	-0.20	-2.10*	0.04
	Qualifica	0.20	2.05*	0.04
Tempo (CT)	Stile di vita	0.33	3.60***	0.12
	Mansione	-0.30	-3.26**	0.10
Coinvolgimento (CI)	Stile di vita	0.30	3.13**	0.10
	Patologie	0.22	2.34*	0.05
Totale OSI Strategie di coping	Stile di vita	0.42	4.41***	0.20
	Rapporto vita/altezza	0.20	-2.07*	0.04
SF-12				
PCS-12	Circonferenza addominale	-0.41	-4.58***	0.20
	Ore di sonno	0.21	2.38*	0.05
MCS-12	Farmaci	0.37	3.89**	0.16
	IMC	0.22	2.32*	0.05
	Qualifica	0.21	2.24*	0.05

Tabella 3. Coefficienti di regressione standardizzati (β), significatività e dimensione dell'effetto f^2 ottenuti tra i predittori e le variabili indicatori di stress e di salute psicofisica

Note: Stile di vita: Sedentario=0, Attivo=1; Farmaci: no=0, sì=1; Fumo: no=0, sì=1; Qualifica: agt-ass=0, sottufficiale=1;

Mansione: operativo=0, ufficio=1; Patologie: no=0, sì=1. IAF=indice di attività fisica; IMC=indice di massa corporea.

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

I modelli composti da uno o più predittori sono risultati significativi ($p < 0.05$) e hanno spiegato la variabilità delle misure dipendenti con la seguente percentuale: tra il 12.6 e il 19.7% per la sezione OSI-Fonti di stress, tra il 7.9 e il 18.6% per la sezione Strategie di coping, il 20.9% per PCS-12 e il 19.2% per MCS-12.

OSI-Fonti di stress

Predittore significativo della maggior parte delle variabili criterio è risultato l'IMC seguito da stile di vita, farmaci e circonferenza addominale. L'effetto IMC è risultato negativo e significativo per tutte le sottoscale e per l'intera sezione nonché il più importante predittore con una dimensione dell'effetto maggiore. L'effetto stile di vita è risultato positivo e significativo per quasi tutte le fonti di stress anche se con una dimensione dell'effetto piccola. L'effetto farmaci ha mostrato una relazione negativa e significativa per quasi tutte le fonti di stress con una dimensione dell'effetto piccola. Infine, la circonferenza addominale è risultata un predittore importante con una relazione positiva con gli indicatori "lavoro" e "clima organizzazione".

L'analisi della correlazione di Spearman ha mostrato una moderata e positiva associazione tra farmaci e IMC ($r = 0.32$, $p = 0.0013$) e tra farmaci e circonferenza addominale ($r = 0.39$, $p < 0.0001$). Inoltre, è stata riscontrata una relazione negativa tra stile di vita e circonferenza addominale ($r = -0.29$, $p = 0.0031$).

OSI-Strategie di coping

L'effetto stile di vita risulta correlato significativamente e positivamente con qua-

si tutte le strategie di coping con una dimensione dell'effetto da piccola a moderata, tranne con la sottoscala "supporto sociale" che risulta associata negativamente all'indice di attività fisica con una dimensione dell'effetto piccola, e con la sottoscala relazione casa-lavoro che è associata negativamente con fumo e positivamente con qualifica con una dimensione dell'effetto piccola.

SF-12

L'effetto circonferenza addominale è risultato un predittore importante correlato significativamente e negativamente con la percezione dello stato di salute fisica. Mentre l'effetto farmaci è risultato un predittore importante correlato significativamente e positivamente con la percezione dello stato di salute mentale.

Relazione tra stress e stato di salute psicofisica

La correlazione prodotto-momento di Pearson ha mostrato che le fonti di stress percepito dagli operatori di polizia presentano una relazione negativa e moderata con la salute mentale percepita ($r = -0.46, p < 0.0001$) e una relazione positiva e debole con le strategie di coping adottate ($r = 0.25, p < 0.05$).

4. Discussione

Lo scopo del presente studio è stato quello di individuare i predittori più importanti delle fonti di stress percepite e di come l'esercizio continuativo di attività motorie, più o meno strutturate in sessioni formative o libere, potessero agire come potenziamento delle strategie di coping adottate dagli operatori della Polizia di Stato, nonché per conoscere la loro influenza sulla percezione dello stato di benessere psicofisico.

Le nostre scoperte indicano che seguire uno stile di vita attivo, praticando dell'attività motorie o sportive con continuità e con maggior strutturazione in un setting educativo/formativo, potrebbe permettere all'operatore della Polizia di Stato di affrontare lo stress in modo adeguato e, nello specifico, riorganizzando il proprio lavoro, tenendo un approccio più razionale e non emotivo, gestendo il tempo in modo più appropriato, sostenendo un'immagine realistica delle situazioni e non avendo la necessità di spendere altre energie per trovare ulteriori risorse al di fuori del lavoro e di cercare supporto dagli altri. Questi risultati confermano precedenti studi (Gerber et al., 2010; Norris et al., 1990; Norvell & Belles, 1993; Sorensen et al., 2000). Inoltre dai risultati si evince che lo stile di vita attivo è associato alla percezione di fonti di stress in ambito lavorativo, tuttavia risulta un predittore poco importante se considerato singolarmente e non correlato all'attività motoria praticata. Appare evidente, come ipotizzato che la pratica continua di attività motorio-sportiva influenza soprattutto le modalità di fronteggiare lo stress piuttosto che quelle di ridurre o eliminare le fonti di stress occupazionale che sono intrinseci all'organizzazione stessa e che presupporrebbero altri interventi psicosociali come suggerito da Peñalba, McGuire, & Leite (2008).

Tuttavia, l'effetto dello stile di vita su alcune fonti di stress e sulla percezione dello stato di salute fisico appare fortemente correlato alla circonferenza addominale (sinonimo di buono stato di efficienza fisica), in tal modo le fonti di stress provenienti dall'ambiente lavorativo e dall'organizzazione di appartenenza vengono ridotte e la percezione di benessere fisico viene incrementata. L'importanza nel ridurre la circonferenza addominale negli operatori di polizia è supportata da precedenti studi (Da Silva et al., 2014; Wright, Barbosa-Leiker, & Hoekstra, 2011). Inoltre, l'uso di farmaci risulta associato a maggiori valori di IMC (Indice di Massa Corporea) e di circonferenza addominale, questo potrebbe spiegare il motivo per cui valori elevati siano associati ad una minore percezione delle fonti di stress e stato di salute precario. Inoltre l'utilizzo dei farmaci probabilmente

riduce la percezione dello stress e ciò potrebbe essere spiegato anche dal fatto che l'effetto farmaci risulta essere un predittore importante associato positivamente alla percezione dello stato di benessere mentale.

5. Conclusioni

Questo è il primo studio che ha esaminato la relazione tra stile di vita attivo, generato mantenuto attraverso la pratica di attività motorie e sportive, sullo stress e la percezione dello stato di salute fisica e mentale negli operatori della Polizia di Stato. Si può quindi affermare che gli operatori di polizia, per affrontare in modo adeguato lo stress (Franke et al., 2002; Gerber et al., 2010), migliorare la qualità della vita (Alexopoulos et al., 2014) e la percezione di uno stato di benessere psicofisico (Beyaz & Ketenci, 2010; Magnavita et al., 2014), dovrebbero seguire con continuità e in maniera didatticamente strutturata dei programmi di Educazione Fisica per compensare la natura stressogena e sedentaria del proprio lavoro (Arvey et al., 1992; Lagestad et al., 2014; Wilmore & Davis, 1979). Inoltre, non bisogna trascurare la necessità del riposo, sebbene minacciato dai turni di lavoro, in quanto migliorerebbe la percezione dello stato di benessere fisico, in accordo parzialmente allo studio di Rajaratnam et al. (2011), in quanto le ore di sonno sembrerebbero associate positivamente anche al benessere mentale, nonché correlate positivamente allo stress percepito (Charles et al., 2011), risultato comunque non confermato dal nostro studio.

Alcuni autori hanno suggerito azioni di prevenzione attraverso programmi di attività motorio-sportiva praticata regolarmente, che porterebbero ad una maggiore percezione di benessere fisico e mentale, e al miglioramento della qualità della vita in generale. Norris et al. (1990) hanno suggerito l'allenamento aerobico rispetto a quello anaerobico in quanto apporterebbe maggiori cambiamenti sullo stato di benessere e sullo stress, mentre Norvell & Belles (1993) hanno verificato che l'esercizio fisico continuo, svolto a circuito con sovraccarichi, determinerebbe un miglioramento dell'umore, una maggiore soddisfazione professionale e importanti benefici psicologici. Le strategie per il raggiungimento ed il mantenimento di un livello adeguato di efficienza fisica sono fondamentali perché permettono di incrementare l'efficienza lavorativa (Bonneau & Brown, 1995). A tale scopo vengono suggeriti dei test specifici (p.es., PARE: Physical Abilities Requirement Evaluation; POPAT: Police Officer's Physical Abilities Test) per misurare le abilità fisiche richieste dal lavoro e per determinare l'idoneità fisica per svolgere il lavoro di polizia (Beck et al., 2015; Rhodes e Farenholtz, 1992).

Tuttavia, il nostro studio presenta alcune limitazioni, che dovrebbero essere considerate nell'interpretazione dei risultati. Queste includono la selezione su base volontaria dei partecipanti e la zona geografica ristretta che può introdurre un bias alla nostra possibilità di inferire relazioni causali e quindi generalizzare i risultati alla intera popolazione della Polizia di Stato.

Inoltre, il disegno di studio correlazionale non consente di sostenere relazioni di natura causale, tuttavia l'uso della regressione multipla che ha permesso il controllo di terze variabili e in alcuni casi del modello logico di mediazione, nonché la logica utilizzata e la letteratura presente sull'argomento potrebbe far ipotizzare un nesso causale certo.

Sulla base dei nostri risultati, concludiamo che adottare uno stile di vita attivo, attraverso delle strategie educative motorio-sportive a lungo termine, potrebbe permettere agli operatori di polizia di affrontare in modo adeguato lo stress lavoro-correlato e di migliorare lo stato di benessere psicofisico e, di conseguenza, la produttività e l'efficienza lavorativa. Per tale motivo sono necessarie delle politiche organizzative per l'istituzionalizzazione di programmi di educazione e di formazione motoria continua i cui rapporto costi benefici appare evidente.

Riferimenti bibliografici

- Accordo Europeo sullo stress sul lavoro (2004, October 8). *Accordo interconfederale per il recepimento dell'accordo quadro europeo sullo stress lavoro-correlato concluso l'8 ottobre 2004 tra unice/ueapme, ceep e ces (art.3, comma 1)*. Bruxelles.
- Alasagheirín, M.H., Clark, M.K., Ramey, S.L., & Grueskin, E.F. (2011). Body mass index misclassification of obesity among community police officers. *American Association of Occupational Health Nurses*, 59(11):469–75
- Apolone, G., & Mosconi P. (1998). The Italian SF-36 Health Survey: translation, validation and norming. *Journal of Clinical Epidemiology*, 51, 1025-1036.
- Apolone, G., Mosconi, P., Quattrociochi, L., Gianicolo, E., Groth, N. & Ware Jr, J. E. (2001). *Questionario sullo stato di salute SF-12*. Milano: Istituto di Ricerche farmacologiche Mario Negri.
- Alexopoulos, E. C., Palatsidi, V., Tigani, X., & Darviri, C. (2014). Exploring stress levels, job satisfaction, and quality of life in a sample of police officers in Greece. *Safety and Health at Work*, 5(4), 210-215.
- Amaranto, E., Steinberg, J., Castellano, C., & Mitchell, R. (2003). Police stress interventions. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 3, 47-53.
- Arvey, R. D., Landon, T. E., Nutting, S. M., & Maxwell, S. E. (1992). Development of physical ability tests for police officers: a construct validation approach. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 996-1009.
- Beck, A. Q., Clasey, J. L., Yates, J. W., Koebke, N. C., Palmer, T. G., & Abel, M.G. (2015). Relationship of physical fitness measures vs. occupational physical ability in campus law enforcement officers. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 29(8), 2340-2350.
- Beyaz, E. A., & Ketenci, A. (2010). Low back pain in policemen. *Agri*, 22(1), 1-6.
- Bonneau, J., & Brown J. (1995). Physical ability, fitness and police work. *Journal of Clinical Forensic Medicine*, 2(3), 157-164.
- Boyce, R. W., Ciulla, S., Jones, G. R., Boone E. L., Elliott, S. M., & Combs, C. S. (2008). Physical fitness comparison of the Charlotte-Mecklenburg Fire and Police Departments. *International Journal of Exercise Science*, 1(3), 125-135.
- Charles, L. E., Slaven, J. E., Mnatsakanova, A., Ma, C., Violanti, J. M., Fekedulegn, D., Andrew, M. E., Vila, B. J., & Burchfiel, C. M. (2011). Association of perceived stress with sleep duration and sleep quality in police officers. *International Journal of Emergency Mental Health*, 13(4), 229-241.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th edition). Oxford, UK: Routledge.
- Collins, P. A., & Gibbs, A. C. (2003). Stress in police officers: a study of the origins, prevalence and severity of stress-related symptoms within a county police force. *Occupational Medicine*, 53(4), 256-264.
- Cooper, C. L., Sloan, S. J., & Williams, S. (1988). *Occupational Stress Indicator: Management guide*. Windsor, UK: NFER-Nelson (ad. it.: a cura di S. Sirigatti & C. Stefanile. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, 2002).
- Da Silva, F. C., Hernandez, S. S., Gonçalves, E., Arancibia, B. A., da Silva Castro, T. L., & da Silva, R. (2014). Anthropometric indicators of obesity in policemen: A systematic review of observational studies. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 27(6), 891-901.
- Dekkers, J.C., van Wier, M.F., Hendriksen, I.J.M., Twisk, J.W.R. & van Mechelen, W. (2008). Accuracy of self-reported body weight, height and waist circumference in a Dutch overweight working population. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 69. doi: 10.1186/1471-2288-8-69.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175–191.
- Franke, W. D., Ramey, S. L., & Shelley 2nd, M. C. (2002). Relationship between cardiovascular disease morbidity, risk factors, and stress in a law enforcement cohort. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 44(12), 1182-1189.
- Gerber, M., Kellmann, M., Hartmann, T., & Pühse, U. (2010). Do exercise and fitness buffer against stress among Swiss police and emergency response service officers? *Psychology of Sport and Exercise*, 11(4), S286-294.

- Griffith, J., & West, C. (2013). Master resilience training and its relationship to individual well-being and stress buffering among Army National Guard soldiers. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 40(2), 140-155.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1992). *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic books.
- Lagestad, P., Jenssen, O. R., & Dillern, T. (2014). Changes in Police Officers' Physical Performance after 16 Years of Work. *International Journal of Police Science & Management*, 16(4), 308-317.
- Magnavita, N., Garbarino, S., & Siegrist, J. (2014). Metodi di valutazione dello-stress lavoro-correlato nelle Forze dell'Ordine. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, 36(4), 400-404.
- Nabeel, I., Baker, B. A., McGrail Jr, M. P., & Flottesch, T. J. (2007). Correlation between physical activity, fitness, and musculoskeletal injuries in police officers. *Minnesota Medicine*, 90(9), 40-43.
- Norris, R., Carroll, D., & Cochrane, R. (1990). The effects of aerobic and anaerobic training on fitness, blood pressure, and psychological stress and well-being. *Journal of Psychosomatic Research*, 34(4), 367-375.
- Norvell, N., & Belles, D. (1993). Psychological and physical benefits of circuit weight training in law enforcement personnel. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(3), 520-527.
- Peñalba, V., McGuire, H., & Leite, J. R. (2008). Psychosocial interventions for prevention of psychological disorders in law enforcement officers. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, June 16, (3), CD005601. doi:10.1002/14651858.CD005601.pub2.
- Rajaratnam, S. M., Barger, L. K., Lockley, S. W., Shea, S. A., Wang, W., Landrigan, C. P., O'Brien, C. S., Qadri, S., Sullivan, J.P., Cade, B. E., Epstein, L. J., White, D. P., Czeisler, C. A. & Harvard Work Hours, Health and Safety Group. (2011). Sleep disorders, health, and safety in police officers. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 306(23), 2567-2578.
- Rhodes, E. C., & Farenholtz, D. W. (1992). Police Officer's Physical Abilities Test compared to measures of physical fitness. *Canadian Journal of Sport Science*, 17(3), 228-233.
- Rossomanno, C. I., Herrick, J. E., Kirk, S. M., & Kirk, E. P. (2012). A 6-month supervised employer-based minimal exercise program for police officers improves fitness. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(9), 2338-2344.
- Santana, A. M., Gomes, J. K., De Marchi, D., Gironoli, Y. M., Rosado, L. E., Rosado, G. P., & de Andrade, I. M. (2012). Occupational stress, working condition and nutritional status of military police officers. *Work*, 41(1), 2908-2914.
- Skogan, W.G. (1976). Efficiency and effectiveness in big-city police departments. *Public Administration Review*, 36, 278-286.
- Smolander, J., Louhevaara, V., & Oja, P. (1984). Policemen's physical fitness in relation to the frequency of leisure-time physical exercise. *International Archive of Occupational and Environmental Health*, 54(4), 295-302.
- Sorensen, L., Smolander, J., Louhevaara, V., Korhonen, O., & Oja, P. (2000). Physical activity, fitness and body composition of Finnish police officers: A 15-year follow-up study. *Occupational Medicine*, 50(1), 3-10.
- Spitler, D. L., Jones, G., Hawkins, J., & Dudka, L. (1987). Body composition and physiological characteristics of law enforcement officers. *British Journal of Sports Medicine*, 21(4), 154-157.
- Stamford, B. A., Weltman, A., Moffatt, R. J., & Fulco, C. (1978). Status of police officers with regard to selected cardio-respiratory and body compositional fitness variables. *Medicine and Science in Sports*, 10(4), 294-297.
- Ware, J., Kosinsky, M., & Keller, SD (1996). 12-Item Short-Form Health: construction of scales and preliminary tests of reliability and validity. *Medical Care*, 34, 220-233.
- Wilmore, J. H., Davis, J. A. (1979). Validation of a physical abilities field test for the selection of state traffic officers. *Journal of Occupational Medicine*, 21 (1), 33-40.
- Wright, B. R., Barbosa-Leiker, C., & Hoekstra, T. (2011). Law enforcement officer versus non-law enforcement officer status as a longitudinal predictor of traditional and emerging cardiovascular risk factors. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53(7), 730-4.



Cartografia, topografia e paesaggi nella didattica. Le metafore geo-cartografiche di Dante Alighieri

Cartography, topography and landscapes in didactics. Geo-cartographic metaphors of Dante Alighieri

Roberto Franco

Società Italiana di Geologia Ambientale

robertofranco3@virgilio.it

ABSTRACT

In the didactic of our schools, the cartographic method is not sufficiently proposed or when offered the method is obsolete. Books and schoolbooks contain extraordinary set images of exclusive landscapes, also easily accessible by multimedia tools. Reality of places, instead, from what is observed from a classroom window to that of distant regions can be recognized and associated to the cartographic representation, both hard copy o digital. Integrated use of cartographic tools of the past (maps and historical maps), prints or paintings of famous artists, “narratives” in places of literature (the Divine Comedy as an example), is an endearing, unsuspected and winning didactic aim in today school of any degree levels.

Nella didattica scolastica, lo strumento cartografico non è sempre sufficientemente proposto o comunque offerto con un approccio ormai superato. Libri e testi scolastici forniscono straordinarie immagini di altrettanto esclusivi paesaggi che oggi sono facilmente accessibili anche con mezzi multimediali. La realtà dei luoghi, invece, da quella che si osserva dalla finestra della scuola a quella di ambienti lontani, può essere riconosciuta e correlata alla rappresentazione cartografica (cartacea e/o digitale). L'uso integrato di strumenti cartografici del passato (mappe e carte storiche), stampe o dipinti di celebri artisti, di ‘racconti’ dei luoghi nella letteratura (il caso della Divina Commedia), è un accattivante, insospettato e vincente mezzo didattico nella scuola di ogni ordine e grado.

KEYWORDS

Cartography; Landscapes; Didactics; Dante Alighieri; Divine Comedy.
Cartografia; Paesaggi; Didattica; Dante Alighieri; Divina Commedia.

Introduzione

La cartografia è un insostituibile mezzo nella ricerca scientifica, artistica¹ e tecnica, specialmente nella quotidiana fruizione del territorio. È evidente il ruolo della cartografia in geologia e il geologo deve essere contemporaneamente cartografo e topografo.

Ha un fascino veramente particolare la storia della cartografia, che ripercorre il cammino, affatto lineare, compiuto dall'uomo dalle prime raffigurazioni graffite fino all'acquisizione di conoscenze e tecniche tali da poter avere una descrizione esatta e dettagliata del mondo. Questo viaggio a ritroso, tra le antiche carte, sorprende per le suggestioni non soltanto figurative ed estetiche, ma soprattutto per il contenuto che rispecchia lo sforzo continuo compiuto per giungere ad una percezione del mondo conosciuto sempre più vicina alla realtà (Panizza & Piacente, 2014).

L'esigenza di raffigurare le caratteristiche morfologiche e topografiche di un territorio è primordiale, basti pensare alla grossolana riproduzione delle isole del Pacifico mediante listelli di palma e conchiglie dai Micronesiani, popolo da sempre dedito alla navigazione e alla pesca, o la 'Carta itineraria', conosciuta anche come 'Tabula Peutingeriana', stilizzazione grafica di tutti gli itinerari allora conosciuti. La scoperta della bussola e l'uso delle coordinate rappresentarono un punto fermo nella storia dell'evoluzione della carta topografica. Agli inizi del XVII secolo, l'olandese Snell Van Royen, comunemente conosciuto come Snellius, adottando l'uso della base geodetica e il principio della triangolazione, pose le fondamenta per una cartografia che esulava da spunti soggettivi, ma si avvale di norme rigorosamente scientifiche (Aruta & Marescalchi, 1981).

La cartografia, non fosse altro che per le sue sempre più sofisticate tecniche di elaborazione, risulta una scienza di un certo interesse, oggi più di ieri. Per quanto la sua specificità venga richiesta da plurime discipline, mantiene un valore intrinseco, specie alla luce della rilevanza che ha investito negli ultimi decenni la pianificazione del territorio e la politica di gestione dello spazio. La sua pragmaticità le fa ricoprire un ruolo autonomo e utile all'organizzazione sociale ed economica dello spazio, inteso come luogo in cui insiste una variegata gamma di fattori e di variabili. La cartografia ha, inoltre, un ruolo interessante anche per la soggettività che ogni rappresentazione è solita esprimere. Non si può affermare che esista, in termini assoluti, una riproduzione universalmente valida, a prescindere dalle finalità che la stessa carta s'impone. Oltre ad essere per definizione una rappresentazione ridotta, simbolica e approssimata della realtà, è facilmente manipolabile e proponibile per sostenere un'ideologia, una posizione politica, e può essere costruita per soddisfare un'interpretazione singolare e particolare di fatti e di fenomeni reali. Pur nella consapevolezza di questa visione comunque parziale della realtà, la cartografia rimane uno strumento di conoscenza che testimonia le trasformazioni del paesaggio nei secoli e che fornisce un modello dello spazio utile a comprenderlo in una sintesi semplificativa (Zandomenighi & Zampieri, 2007).

1 Come fanno notare Alpers (2004) e Ricci (2013), l'aspetto pittorico e cartografico configura un momento del tutto particolare della scienza e delle conoscenze dell'uomo europeo, che si affermerà a partire dal XVII secolo in tutto il Vecchio continente, secondo la formula – tipica per l'Olanda – 'arte del descrivere'. Formula che ben racchiude la *forma mentis* che sottende sia le opere artistiche, in *sensu stricto*, sia quelle cartografiche.

1. La cartografia come strumento didattico

La cartografia è la base indispensabile del nostro vivere e operare sia a livello teorico, sia scientifico (ambito geologico, geomorfologico, geografico e ambientale), nell'approccio turistico o gestionale (piani di progettazione e programmazione turistica o territoriale) e, infine, nell'elaborazione di cartografie destinate alla previsione e gestione dell'emergenza (cartografie tematiche del settore e piani di protezione civile).

C'è allora da chiedersi il motivo di una flessione d'interesse a livello formativo. Come osserva Jacques Lévy, sebbene nel mondo scientifico e tecnico si verificano certe evoluzioni in direzione di una diversificazione delle immagini cartografiche, la formazione degli utilizzatori di questi prodotti non sembra progredire nel sistema educativo, nei media o altrove. Così, più in generale, si può affermare di assistere ad un paradosso: si producono sempre più carte che tuttavia si interessano sempre meno di chi sono gli utilizzatori, ciò che appare particolarmente vero per la cartografia scolastica (Lévy, 2007).

La cartografia è sempre considerata, specialmente a livello didattico, 'un male necessario', una materia tediosa se non ostica, di difficile comprensione e, per questo, spesso accantonata o marginalmente considerata dai docenti o all'interno dei programmi scolastici.

Essa, infatti, è affrontata di riflesso o al massimo usata come supporto iconografico al fine di completare, dal punto di vista 'estetico', un testo scientifico e/o didattico, una monografia, un articolo divulgativo. Allo scopo di dare un corretto indirizzo all'alunno, è fondamentale che la cartografia sia presentata, da subito, come uno strumento familiare, un aiuto, un linguaggio, non come una serie di linee, simboli e numeri senza senso (Mazzanti, 1998).

Partendo dall'idea che la carta topografica rappresenta una delle modalità attraverso le quali l'uomo esprime la sua capacità di *governance* cognitiva e simbolica della realtà, lo scopo è quello di riconoscere al materiale cartografico, superandone l'uso puramente strumentale, una sua valenza conoscitiva in quanto espressione e, al contempo, produzione di un sapere geografico sulla realtà rappresentata (Casti, 1998; Turco, 1988). In tal senso, la carta non è solo uno strumento per la descrizione del mondo, ma rappresenta anche una strategia cognitiva e di simbolizzazione. Essa, pertanto, condensa, comunica, ma al contempo è in grado anche di 'nascondere' saperi geografici che si costituiscono cartograficamente a partire dal momento in cui, secondo regole convenzionali e codificazioni multiple (matematiche, linguistiche, numeriche, cromatiche, grafiche), luoghi denominati vengono riportati sul 'foglio di carta' diventando 'segni' della rappresentazione (Calandra, 2007).

Per comprendere e utilizzare il sapere codificato nelle carte, occorrerà innanzitutto capire il loro funzionamento: comprendere cioè il meccanismo attraverso cui i significati referenziali, simbolici e performativi racchiusi nei, e veicolati dai, nomi di luogo – i designatori – vengono tradotti nel linguaggio cartografico. Inoltre, bisognerà imparare a riconoscere e a interpretare il processo di interazione tra i segni della carta, attraverso il quale la carta elabora e comunica informazioni (Calandra, 2007).

In una prospettiva didattica, ciò implica la necessità di utilizzare la cartografia come strumento relazionale avvalendosi di 'mezzi tradizionali e non', 'tangibili o meno' (dalle immagini virtuali al 'paesaggio emozionale') (Gregori, 2007). «L'approccio emozionale al paesaggio che esso stesso attiva – scrive Lucilia Gregori – è un orientamento psicologico-culturale nuovo, originale, apparentemente non accademico e poco scientifico, ma che trova naturalmente e deve trovare culturalmente, ampio spazio [...] in particolare nelle Scienze della Terra, i cui processi, materiali e forme si esprimono e si concretizzano nelle più diverse e affasci-

nanti rappresentazioni» (Gregori, 2010; Sibi & Valletta, 2014). Alla carta, dunque, si riconosce il ruolo di mediatore in grado di suscitare, per la capacità evocativa racchiusa in sé, sentimenti, idee, valori che caratterizzano il *milieu*, ovvero quell'intreccio di natura e cultura, di fisica dei luoghi e di metafisica, di aria e di arte, di relazioni umane e di qualità dell'ambiente intellettuale (Bertoncin & Pase, 2008).

Occorre quindi trovare, a livello didattico e/o divulgativo, il modo di rendere competitiva e accessibile la cartografia e la sua lettura, accendere la curiosità nei discenti in modo che siano portati a indagare attraverso i 'segni' della cartografia, i 'segnali' del paesaggio. I mezzi, attualmente, utili a questo scopo possono essere quelli usuali (cartografie in *sensu lato*) che prendono in considerazione il dato cartografico di base oggettivo e corrispondente alla realtà, oppure strumentazioni ad alta tecnologia con restituzione a grande dettaglio di informazioni (cartografie digitali).

L'acquisizione di competenze nella lettura e interpretazione delle carte costituisce un momento fondamentale nella didattica, ma più in generale nella formazione dell'allievo. Le carte, infatti, aiutano la comprensione dei territori noti, ma anche lontani e sconosciuti. La loro straordinaria potenzialità è insita sia nella descrizione di fatti e fenomeni, sia nella possibilità di fornire conoscenze e possesso intellettuale di uno spazio senza vederlo direttamente.

Purtroppo in questo importante aspetto (la descrizione) sta pure uno dei principali limiti dell'insegnamento cartografico. Non a caso si tratta di uno dei problemi metodologici della didattica disciplinare, poiché come sottolinea Andrea Bissanti (1991), le carte si prestano a usi ben diversi da quelli per i quali, di norma, viene utilizzata dai docenti per una carenza di professionalità. «Molto spesso nell'insegnamento ci si ferma quasi sempre al primo livello, quello descrittivo [...] un livello indispensabile [...] dobbiamo conoscere le caratteristiche di un territorio se vogliamo adeguarci ad esso, imparare vivere con esso, e se vogliamo, per adeguarlo a noi, sapere perché, dove e in che misura modificarlo [...]. È necessario però operare anche ad un secondo livello, che potremmo definire esplicativo-scientifico per cercare di capire le ragioni che hanno prodotto un determinato intervento degli uomini sul territorio, con forme e modalità diverse nel tempo e nello spazio, e in relazione diretta con la struttura politica, il sistema economico, le opportunità e i condizionamenti fisici. Esiste tuttavia anche un terzo livello, quello critico-applicativo, attraverso cui si dovrebbe poter arrivare a dare un giudizio di valore o a proporre ipotesi di soluzione dei problemi o di riequilibrio delle diseconomie, per conseguire un miglior livello e qualità della vita delle popolazioni».

Pertanto, in campo didattico le carte si possono rivelare strumenti utilissimi, per non dire indispensabili, per la formazione di cittadini del mondo, in quanto la carta è una forma di linguaggio e un modello della realtà, ma è anche una forma di potere. Dopo il gesto, il disegno, la parola e l'espressione scritta, l'elaborazione cartografica rappresenta una forma di comunicazione in cui l'espressività utilizza un sistema astratto di segni e simboli per raffigurare la realtà spaziale. Chiunque, guardando una carta, è convinto di essere in grado di leggerla, capirla e comprenderla. La raffigurazione cartografica, appena la vediamo, ci rassicura (Salgato, 2007).

Inoltre, negli ultimi anni si sta assistendo ad un aumento sempre più vasto di strumenti d'informazione geografica, utili per l'acquisizione, l'elaborazione, la conservazione, la gestione e la rappresentazione di dati territoriali. La diffusione di navigatori portatili, palmari o telefoni cellulari con GPS, nonché di applicativi cartografici e di visualizzazione di immagini satellitari attraverso internet, consentono un aumento della familiarità nei confronti di quanto vi è di digitale, tecnologico e accattivante nella rappresentazione dello spazio e nella localizzazione.

Da un punto di vista operativo, i Sistemi Informativi Geografici (GIS – *Geographical Information Systems*), il telerilevamento (*Remote Sensing*), i sistemi di posizionamento e navigazione satellitare (GNSS – *Global Navigation Satellite Systems*, il più conosciuto dei quali è lo statunitense GPS – *Global Positioning System*), gli ultimi ‘nati’, i Droni (per rilievi aero-fotogrammetrici finalizzati alla restituzione di punti e alla generazione di DSM – *Digital Surface Model*) sono gli strumenti che consentono la raccolta e la gestione dell’informazione geografica.

Definire ‘nuovi’ tali strumenti risulta tuttavia ormai difficile, in quanto il loro utilizzo è consolidato nei diversi contesti in cui ci si trova a confrontarsi con lo spazio geografico. Gli istituti di ricerca, la pubblica amministrazione, l’economia, le Scienze della Terra, la cartografia e le tecniche preposte alla rappresentazione del territorio, solo per citare alcuni degli ambiti in cui esso gioca un ruolo rilevante, costituiscono delle realtà in cui operare con tali strumenti informativi e conoscitivi è assolutamente normale o lo sta diventando molto rapidamente.

In tale prospettiva, auspichiamo che anche le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, possano concentrarsi sulle possibilità offerte dalla nuove tecnologie di utilizzare dati cartografici in formato digitale per l’insegnamento della cartografia, rovesciando quindi la ‘direzione’ rispetto allo studio ormai tradizionale degli strumenti d’informazione geografica.

2. Alcuni riferimenti geo-fisici nella Divina Commedia

Inoltre, non bisogna disattendere l’irrinunciabile contributo, anche come percezione dei dati geografico-ambientali, fornito dalle mappe, dalle cartografie storiche e da tutti gli ambiti culturali che rimandino, in qualche modo, al paesaggio.

In un approccio sempre più complessivo e interdisciplinare allo studio del paesaggio, una lettura rivisitata di alcuni brani della Divina Commedia fa emergere alcuni scorci del paesaggio italiano (e non solo), da cui si evincono, con una nuova ‘percezione’ e/o ‘suggestione’ le moderne e attuali caratteristiche geologico-geomorfologiche dei luoghi ricordati, così come venivano colti e descritti da un ‘viaggiatore’ illustre e attento come Dante Alighieri (Gregori & Cattuto Ciarfuglia, 2004). Per questo lo possiamo considerare come il più grande ‘architetto’ del paesaggio, basti pensare al suo Poema come atlante geografico, storico e letterario del paesaggio italiano. I suoi viaggi, del resto, devono essere stati numerosi, se egli può dire nel “Convivio”: «Poi che fu piacere de li cittadini de la bellissima e famosissima figlia di Roma, Fiorenza, di gittarmi fuori del suo dolce seno – nel quale nato e nutrito fui in fino al colmo de la vita mia, e nel quale, con buona pace di quella, desidero con tutto lo cuore di riposare l’animo stancato e terminare lo tempo che m’è dato –, per le parti quasi tutte a le quali questa lingua si stende, peregrino, quasi mendicando, sono andato, mostrando contra mia voglia la piaga de la fortuna, che suole ingiustamente al piagato molte volte essere imputata» (Vasoli & De Robertis, 1988).

L’uomo e il suo ambiente – ricordiamo –, sono legati da una interrelazione ‘circolare’ (nel senso di una reciproca capacità di influenza e modifica) che si innesca attraverso la percezione del paesaggio, intesa come processo di significazione ed elaborazione culturale, non come mero processo fisiologico. La percezione del paesaggio assume allora valenza strutturale prima di tutto perché l’uomo instaura tutta quella serie di azioni che generano il paesaggio proprio in funzione di come lo percepisce. C’è però anche una ragione più sottile, più difficilmente definibile anche se strettamente legata a questa, che riguarda la sfera emotiva e identitaria della società: alla percezione del paesaggio si legano infatti processi quali l’identificazione e il senso di appartenenza ad un luogo, cioè quelle che Christian Norberg-Schulz (1979) individua come le funzioni base del-

l'abitare, che se da una parte sono le basi per il benessere e la definizione stessa di una società, dall'altra sono anche le ragioni e le spinte più profonde alla modifica dell'ambiente di vita e quindi alla produzione di paesaggio (Saragoni, 2007).

In particolare, la lettura dell'opera dantesca in 'chiave geografico-geomorfologica' rivela non solo un attento osservatore e un profondo conoscitore di molti ambienti e territori della penisola, ma fa emergere un particolare e interessante 'accorgimento linguistico' del Poeta. Egli, infatti, utilizza proprio la geografia, l'idrografia e le caratteristiche morfologiche del paesaggio a lui note (tutti elementi geografici correttamente inquadrati nel loro significato scientifico, considerando anche il contesto storico in cui sono stati descritti) per individuare siti, definire confini politici e/o geografici, percepire e trasmettere stati d'animo, costruire perifrasi e metafore geografiche atte a descrivere gli scenari morfologici dei tre famosi 'ambienti' (Gregori & Cattuto Ciarfuglia, 2004).

Scorrendo i versi della Divina Commedia è sorprendente evidenziare quanto si parli di luoghi, panorami, paesaggi e ambienti anche molto diversi, descritti minuziosamente, attinenti alla realtà e perfettamente relazionati al contesto geografico dei luoghi.

Dante è stato, nelle sue trattazioni geografiche, un antesignano divulgatore e didatta: utilizza discipline distanti concettualmente (anche da quelle da lui praticate), finalizzandole all'opera letteraria. Ritiene, giustamente, che gli scenari ambientali siano uno straordinario mezzo per comunicare l'ubicazione di alcuni luoghi, delimitare aree geografiche o definire stati d'animo. Le sue, sono le prime e originali 'carte mentali', talora semplici o complesse, ma comunque immediate e facilmente acquisibili (Lavagna & Lucarno, 2007).

La penisola italiana, per esempio, appare a Dante nella sua precisa identità e configurazione geografica, non solo come entità linguistica: *del bel paese là dove 'l si suona* (Inf. XXXIII, 80), ma anche come entità ben definita da confini fisici, le Alpi e il Mediterraneo. Nel canto IX dell'Inferno, ricordando una necropoli ora scomparsa, presso Pola in Istria, sul golfo del Quarnaro, delinea il confine nord-orientale della penisola:

*sì com'a Pola, presso del Carnaro
ch'Italia chiude e suoi termini bagna* (Inf. IX, 113-114).

Un altro suggestivo scorcio ambientale è quello del canto XX dell'Inferno, dedicato agli indovini. Fra essi è Arunte, l'indovino che visse in una spelonca presso la città di Luni, sulle Alpi Apuane, da dove vedeva ampiamente le stelle e il mare:

*che ne' monti di Luni, dove ronca
lo Carrarese che si sotto alberga,
ebbe tra' banchi marmi la spelonca
per sua dimora; onde a guardar le stelle
e 'l mar no li era la veduta tronca* (Inf. XX, 47-51).

Attraverso questi versi è possibile notare con quale precisione è indicata la posizione di Carrara rispetto alla catena e la durezza del lavoro dei cavaatori che da quelle aspre montagne estraevano i 'bianchi marmi'. Dante, con molta probabilità, deve aver percorso quei sentieri sulle Apuane che conducono a spazi estremamente suggestivi e panoramici, se può dire che da quelle vette l'indovino poteva guardare, senza incontrare ostacoli, il cielo e il mare.

Un ultimo esempio è il canto XIV del Purgatorio dove Dante esprime, con vivace sintesi, le precarie condizioni politiche delle città romagnole oppresse da improvvise e talvolta feroci tirannidi. Ravenna, Cervia, Forlì, Rimini, Faenza, Imo-

la e Cesena sono colte nella loro momentanea condizione di pace apparente, poiché sempre minacciate dalle ambizioni dei singoli signori. La regione è indicata con il semplice verso *tra 'l Po e 'l monte e la marina e 'l Reno* (*Purg.* XIV, 92), con quella precisione geografica nel tracciare i confini di una terra che è una qualità tipica del Poeta.

Queste 'cartografie concettuali', sapientemente elaborate nel linguaggio e nell'immagine, sono finalizzate alla comprensione di spazi fisici e a oggettivare concetti psicologici e interpretazioni filosofiche. Le descrizioni geografico-ambientali elaborate da Dante, e riferite al suo periodo storico, consentono anche la valutazione dell'evoluzione ambientale dei luoghi attraverso il tempo (Gregori, 2007).

Risulta, così, estremamente affascinante ripercorrere il viaggio dantesco con un occhio attento alle annotazioni e descrizioni geografico-fisiche; alcune sono chiare ed efficaci, talune complesse e accademiche e alcune forse immaginate. In tutti i casi, comunque, è notevole il rigore linguistico e 'scientifico' nella scelta dei termini e nelle descrizioni. Dante usa e confeziona cartografie classiche e mentali, coniando perifrasi morfologiche, idro-topografiche, 'metonimie geografiche' che evocano realtà fisiche o emozionali a seconda delle finalità espressive o linguistiche (Gregori & Cattuto Ciarfuglia, 2004).

Tra le 'metonimie geografiche', alcuni personaggi incontrati nel percorso dantesco non vengono identificati subito con il nome, ma con il luogo di origine, magari attraversato da un fiume. Ad esempio i natali di papa Adriano V sono identificati avvalendosi della descrizione dell'area dell'impluvio che rappresenta la valle compresa fra le attuali Sestri e Chiavari. Il peccatore si presenta come successore di Pietro e spiega di essere originario della terra di Lavagna, in Liguria, come la nobile casata cui appartenne in vita.

*Intra Sestri e Chiaveri s'adima
una fiumana bella, e del suo nome
lo titol del mio sangue fa sua cima* (*Purg.* XIX, 100-102).

Si tratta del basso corso del fiume Lavagna-Entella, la cui pianura alluvionale divide i due famosi centri abitati; il termine 'fiumana' è attribuibile ad una licenza poetica, ma, forse inconsapevolmente, è usato correttamente come sinonimo di 'fiumara', un corso d'acqua dalle caratteristiche idrologiche ben definite, delineando un particolare scenario ambientale. È possibile, infatti, che il fiume, che attualmente scorre in quel tratto in un'ampia valle a fondo piatto, in prossimità del suo livello di base assumesse le caratteristiche di un *braided* (Gregori & Cattuto Ciarfuglia, 2004).

I pochi esempi richiamati consentono, comunque, di rilevare come risulti particolarmente interessante e piacevole una ricostruzione del paesaggio attraverso gli occhi e la 'penna' di un personaggio tanto lontano, temporalmente e culturalmente, che tuttavia ci tramanda uno scenario naturalistico immediato e originale, in un modo tanto diverso da come noi lo avremmo 'colto' o descritto.

A mo' di conclusione

Tutta l'opera dantesca rivela un recondito valore geografico, l'impostazione di un disegno letterario che si avvale di un reiterato esercizio di virtuosismo cartografico. Sia il lettore casuale che lo studente avranno stabile memoria delle numerose metafore e accorgimenti geografici usati per le più disparate finalità narrative. Probabilmente una lettura in chiave geologico-geomorfologica dell'opera di Dante può rappresentare un piacevole nuovo approccio al testo, e consente una

visione più attinente alle realtà ambientali locali del passato che, più o meno confrontate e/o confrontabili con quelle attuali, può essere un'intrigante, irrinunciabile e stimolante occasione culturale e didattica.

Non solo. Nuovi orientamenti culturali emergenti come il geoturismo e la *soft economy* hanno iniziato ad occuparsi dei valori ambientali di territori noti proponendo, con un approccio divulgativo, quanto scientificamente già scoperto e studiato. La *soft economy*, basandosi su un sistema complesso di variabili quali la conoscenza, l'innovazione, l'identità, la qualità, espresse dalle comunità e dai territori (Cianciullo & Realacci, 2004) si coniuga con i valori paesaggistici e con la 'percezione emozionale dei luoghi'. I paesaggi vissuti, attraversati, fotografati trasmettono molto di più dell'immagine scattata a colori o bianco e nero, attraverso le emozioni che quelle stesse località e chi le abita 'passano'. Questa è la nuova risorsa, acquisita sia nelle gite (o nei viaggi d'istruzione) circoscritte che nei viaggi avventurosi, attraverso paesi che forniscono un bagaglio di sensazioni, colori, odori, stati d'animo: tutte emozioni legate indissolubilmente a quel territorio geografico, geologico e geomorfologico. Senza un particolare affioramento roccioso, una specifica copertura vegetazionale, una particolare luminosità o connotazione climatica non si avrà un ben caratterizzato ambiente e una altrettanto specifica umanità che vive, si veste e si nutre di ciò che è fortemente legato a quell'ambiente: l'uno causa ed effetto dell'altro (Gregori, 2006).

Soft-economy, paesaggio emozionale, 'geografia emozionale'² sono, quindi, ingredienti basilari di questa 'filosofia del paesaggio' (Gregori, 2006; 2009), secondo cui cambia completamente il modo di acquisire e comunicare i valori ambientali.

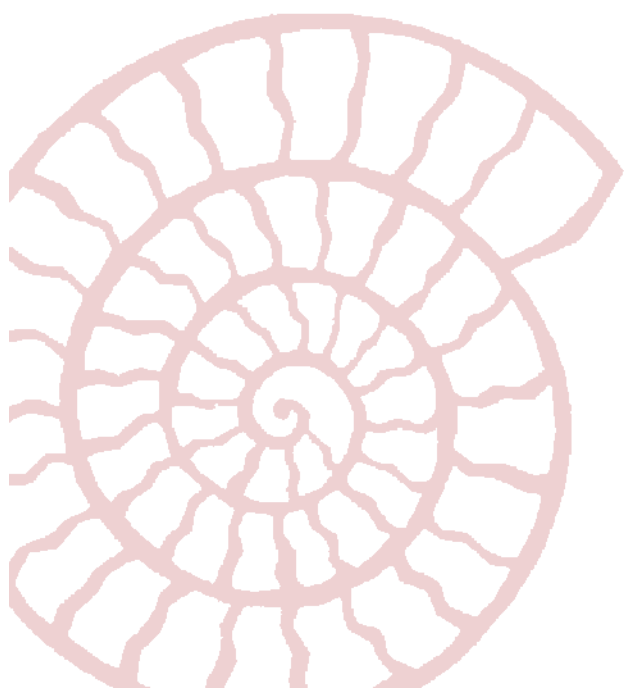
È in atto, infatti, una nuova apertura nella comunità scientifica rispetto alle cosiddette 'discipline dure' come la geologia e la geomorfologia, che si propone d'accogliere, nell'affrontare tematiche ambientali, la collaborazione con discipline non abitualmente 'invitate' come quelle umanistiche e/o artistiche. Questo approccio epistemologico è di grande impatto e lungimirante prospettiva didattica (Piacente & Poli, 2003).

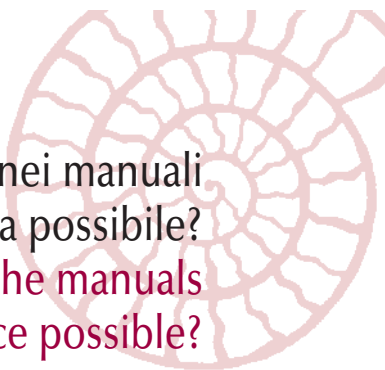
Riferimenti bibliografici

- Alpers, S. (2004). *Arte del descrivere. Scienza e pittura nel Seicento olandese*. Torino: Boringhieri.
- Aruta, L. & Marescalchi, P. (1981). *Cartografia, lettura delle carte*. Palermo: Flaccovio.
- Bissanti, A. (1991). *Didattica della geografia*. In M. Laeng (Eds.), *Atlante della pedagogia* (p. 178), vol. II. Napoli: Tecnodid.
- Bruno, G. (2006). *Atlante delle emozioni*. In viaggio tra arte architettura e cinema. Milano: Bruno Mondadori.
- Calandra, L.M. (2007). *Il sapere cartografico al cuore del processo di apprendimento e di formazione nella scuola primaria e secondaria*. *Bollettino A.I.C.*, 129-130-131, 191-207.
- Calandra, L.M. (2007). *Progetto geografia. Percorsi di didattica e riflessione*, vol. 1 – *Territorio*. Trento: Erickson.
- Casti, E. (1998). *L'ordine del mondo e la sua rappresentazione*. Milano: Unicopli.

2 La 'geografia emozionale' è una teoria elaborata da Giuliana Bruno (2006) che, nel suo "Atlante delle emozioni", riprende la mappa antica di Madeleine de Scudery come modello per analizzare l'universo dei nostri vissuti emozionali. Si fa interprete di un nuovo modo di guardare il mondo che ci circonda, e nel quale sperimentiamo il nostro esistere. Ecco che il viaggio diventa un fluire di percezioni, con le quali interagiscono i nostri ricordi, il nostro trascorso, gli stati d'animo che ci accompagnano e grazie ai quali rileggiamo il mondo con occhi nuovi, in grado di afferrare l'anima dei luoghi.

- Cianciullo, A. & Realacci, E. (2004). *Soft Economy*. Bergamo: Nuovo Istituto Arti Grafiche.
- Dante Alighieri (1986). *La Divina Commedia illustrata da Gustavo Doré*. Milano: Italice Libri.
- Dante Alighieri (1988). *Convivio, Trattato I, Capitolo III*. In C. Vasoli & D. De Robertis (Eds.), *Opere minori* (p. 7). Milano-Napoli: Ricciardi.
- Gregori, L. (2006). La geografia emozionale come nuova risorsa geoturistica. *Viaggio nella Geologia d'Italia*. In Associazione Italiana Geologia e Turismo (Eds.), *Convegno-mostra, Bergamo, 26 maggio-5 novembre*.
- Gregori, L. (2006). *Soft economy: il paesaggio del vino in Umbria come risorsa geo-turistica*. *Bollettino A.I.C.*, 126-127-128, 185-202.
- Gregori, L. (2007). Dall'arte alla cinematografia: approccio interdisciplinare nella didattica della cartografia. *Bollettino A.I.C.*, 129-130-131, 149-164.
- Gregori, L. (2007). *Paesaggio emozionale in Umbria*. *Geologia e turismo: beni geologici e geodiversità - atti III*. Congresso nazionale G&T, Bologna, 1-3 Marzo, 321-327.
- Gregori, L. (2009). Il sistema culturale come espressione della filosofia del paesaggio e della trasversalità disciplinare. *Agribusiness Paesaggio & Ambiente*, XII, 1, 38-47.
- Gregori, L. (2010). *Emozione... del paesaggio invisibile... G&T, Associazione Italiana di Geologia e Turismo*, 3, 12.
- Gregori, L. & Cattutto Ciarfuglia, C. (2004). Alcuni riferimenti geografico-fisici nella Divina Commedia. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 715-736.
- Lavagna, E. & Lucarno, G. (2007). *Geocartografia. Guida alla lettura delle carte geotopografiche*. Bologna: Zanichelli.
- Lévy, J. (2007). La carta, uno spazio da costruire. In E. Casti (Eds.), *Cartografia e progettazione territoriale. Dalle carte coloniali alle carte di piano* (pp. 42-61). Torino: Utet.
- Mazzanti, R. (1998). *Guida all'interpretazione della carta topografica (con nozioni prepedeutiche di Geografia Generale)*. Pisa: Felici Editore.
- Norberg-Schulz, C. (1979). *Genius loci. Paesaggio ambiente architettura*. Milano: Mondadori Electa.
- Paba, G. (2008). *Invenzione del patrimonio e trasformazione del territorio*. In M. Bertoincin & A. Pase (Eds.), *Pre-visioni di territorio. Rappresentazioni di scenari territoriali* (pp. 41-53). Milano: Franco Angeli.
- Panizza, A. & Piacente, S. (2014). *Geomorfologia culturale*. Bologna: Pitagora Editrice.
- Piacente, S. & Poli, G. (Eds.) (2003). *La memoria della terra. La terra della memoria*. Bologna: Grafiche Damiani, Bologna.
- Ricci, A. (2013). *L'arte del rappresentare geografico. Un confronto tra cartografia e pittura nel secolo d'oro dei Paesi Bassi*. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, VI, 655-677.
- Salgaro, S. (2007). *La cartografia nella didattica e nella formazione*. *Bollettino A.I.C.*, 129-130-131, 11-38.
- Saragoni, M. (2007). *Struttura del paesaggio e percezione sociale: quale rapporto nella definizione della qualità? XXXVI Incontro di Studio Ce.S.E.T*. Firenze University Press, 223-232.
- Sibi, P. & Valletta, M. (2014). *Paesaggio e morfogenesi... delle emozioni. Atti del Convegno Dialogo intorno al Paesaggio, Culture Territori Linguaggi, tomo I, 4, 314-323*.
- Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano: Unicopli.
- Zandomeneghi, M.E. & Zampieri, C. (2007). *Cartografia per la didattica e didattica per la cartografia*. *Bollettino A.I.C.*, 129-130-131, 175-183.





L'immaginario sull'alterità nei manuali di Italia e Tunisia. Una convivenza possibile?

The imagination about the otherness in the manuals of Italy and Tunisia. Is coexistence possible?

Maria Lucenti

Università degli Studi di Genova

maria.lucenti@edu.unige.it

ABSTRACT

Analizzare il modo attraverso il quale i manuali raccontano la storia relativa all'alterità significa interrogarsi su sé stessi, sulla propria costruzione identitaria che, inevitabilmente, avviene attraverso lo scambio continuo e il confronto con l'altro da sé. È a partire dalla consapevolezza della relatività di tali costruzioni identitarie, che cambiano in base alle congiunture politiche e alle esigenze specifiche del periodo considerato, che il manuale, se ben interrogato, diviene uno strumento in grado di disvelarci importanti fattori relativi alla costruzione identitaria e all'immaginario sull'alterità e, di conseguenza, sul senso del noi in un particolare periodo storico. La tendenza a concepire il racconto storico come legittimo e assoluto fa del manuale un mezzo privilegiato in grado di veicolare determinate rappresentazioni che andranno a depositarsi nell'immaginario dominante sull'alterità, a maggior ragione se si tiene conto del fatto che l'intera popolazione apprende la storia principalmente attraverso i libri di testo.

Analyzing the way in which the manuals tell the story of the otherness means questioning oneself and one's construction of identity, which inevitably takes place through the continuous exchange and confrontation with other than oneself. It is from the awareness of the relativity of these identity constructions, which change according to political circumstances and to the specific needs of the period considered, that the manual, if properly questioned, becomes an instrument able to disclose important factors relating to the identity construction and to the imagination about the otherness and, consequently, about the sense of us in a particular historical period. The tendency to see the historical narration as legitimate and absolute, makes the manual a privileged means that is capable of conveying certain representations that would be deposited in the dominant imagination about the otherness, particularly if one takes into account the fact that the whole population learns the history mostly through textbooks.

KEYWORDS

Interculturality, Otherness, Manuals, Didactic, Imagination.
Intercultura, Alterità, Manuali, Didattica, Immaginario.

1. Identità plurime: sfida o realtà?

Un importante strumento di costruzione identitaria è il manuale scolastico, in particolare di storia. La presunta “veridicità” e “obiettività” del manuale ne fa uno strumento ad alto interesse politico ed ideologico, in quanto attraverso di esso viene veicolata una certa immagine del noi e dell’altro, come se si trattasse di un elemento oggettivo, anziché di una costruzione sociale, soggetta a cambiamento e a continui ripensamenti e aggiustamenti, in funzione delle vicissitudini e delle implicazioni politiche derivanti da una certa rilettura della storia.

La redazione di un manuale è, dunque, un’opera complessa che richiede in primis una riflessione su quali siano gli obiettivi della formazione, poi una riflessione sui contenuti e, infine, un’ultima importante analisi sugli aspetti didattici. È palese come tale articolata operazione comprenda una serie di variabili che determineranno un prodotto “unico” e “parziale”, frutto anche della visione sociale, culturale, educativa, politica ed economica sia dell’editore che dell’autore.

«Comme tout objet de recherche, le livre scolaire n’est pas une donnée, mais le résultat d’une construction intellectuelle: il ne peut donc y avoir de définition unique. Il est en revanche indispensable d’expliciter les critères qui président à cette élaboration conceptuelle, car l’une des principales insuffisances – maintes fois dénoncée – de la recherche historique sur les manuels scolaires, et notamment de la recherche comparée, réside toujours, comme le déplorait encore récemment Annie Bruter, dans ‘le caractère en quelque sorte naturel, anhistorique, des manuels scolaires aux yeux de bien des historiens’» (Choppin, 2008, 56).

Un tale approccio chiama in causa sia la storia dell’educazione, attraverso la demistificazione della cultura ufficiale che ha eretto il manuale a baluardo di una certa versione ideologica dell’identità nazionale, sia la pedagogia e didattica interculturale, le quali si interrogano sulla direzione che dovrà prendere la scuola al fine di essere realmente inclusiva, riconoscendo così i cambiamenti oramai strutturali delle società europee in direzione multietnica. Occorre un ripensamento delle proprie adesioni identitarie, in direzione di un’apertura verso coloro che provengono da culture e paesi differenti, attraverso la costruzione di una nuova concezione di identità nazionale maggiormente inclusiva. I curricoli scolastici hanno in tal senso un’importanza strategica, in quanto è nei banchi di scuola che si pongono le fondamenta del futuro cittadino, il quale avrà assimilato una certa concezione di identità, nazione, cultura. Dalla scuola è dunque indispensabile partire, non tanto attraverso sporadici ed emergenziali interventi, ma tramite una progettazione che coinvolga l’educazione scolastica in ogni suo aspetto dotandola di un forte e complesso apparato epistemologico all’interno del quale l’approccio interculturale costituisca la base, a partire dalla quale vengano delineati i canoni disciplinari e il curriculum in toto. Il manuale rappresenta solo il riflesso, il prodotto finale di una visione di educazione, di “dover essere” progettata a monte. È necessario partire da tale prospettiva teorica definendo scientificamente quali dovrebbero essere gli obiettivi e le competenze delle nuove generazioni in una società strutturalmente in cambiamento. Rispetto alla costruzione identitaria può il racconto storico, ad esempio, basarsi su una concezione di identità nazionale rigida ed escludente laddove viene sempre più richiesto ai giovani di acquisire una cittadinanza globale e avere la capacità di muoversi e adattarsi con facilità in contesti internazionali? La chiusura e il ripiegamento sulla propria cultura nazionale può essere una soluzione circa i cambiamenti legati alla globalizzazione? L’esclusione dell’altro dal racconto storico e dalla concezione identitaria della nazione può portare ad una società più giusta, dove i diritti umani non siano semplicemente dichiarazioni di principio, ma ven-

gano interiorizzati e applicati sia a livello micro che a livello macro sociale? Come ci insegna Baumann:

«Il riconoscimento dell'appartenenza a una comunità o a una cultura non è riconducibile ad un unico elemento o ad un'unica dimensione. Le persone tendono a considerarsi contemporaneamente appartenenti a più comunità differenti, ognuna delle quali costruisce la propria cultura, le proprie regole e i propri codici. Vivere la propria vita, essere sé stessi, sentirsi autonomi, significa muoversi continuamente tra queste comunità, errare da una all'altra senza perdersi» (citato in Bosisio, Colombo, Leonini & Rebughini, 2005, 83).

Se l'identità è multipla anche l'evenienza che ci si possa riconoscere in molteplici contesti nazionali o culture dovrebbe essere legata alle possibilità offerte dal contesto nazionale di "scegliere" le proprie appartenenze, delineando una concezione del se nazionale inclusiva che permetta la coesistenza di identità plurali. I giovani immigrati, avendo un background culturale plurimo, costruiranno identità plurime. Il capitale sociale e culturale a cui un giovane straniero può attingere è una variabile importante riguardo alla costruzione dei multipli se e alla possibilità di percepire tali se come integrati, come appartenenti alla medesima identità del soggetto e non viverli come autoescludentesi l'un l'altro e inconciliabilmente differenti. È in tal senso che nascono e si formano nuove identità che si potrebbero definire col trattino. Ciò mette in discussione il concetto stesso di italianità così come è stato ed è tuttora concepito dalla società autoctona. Essere italiano, dunque, dipenderebbe da un atto di identificazione con una realtà culturale che viene esperita a livello quotidiano dai giovani immigrati o, a maggior ragione, dalle seconde generazioni. Tuttavia a tale identificazione identitaria se ne affiancano molte altre che andranno integrate, quali l'appartenenza religiosa, ad esempio. In Italia ancora non appare come un'operazione scontata quella di pensare al concetto di identità nazionale in quanto scisso rispetto all'appartenenza religiosa. Infatti l'altro per eccellenza viene incarnato dal musulmano. La realtà dimostra, però, come tale forma di rigidità identitaria vada contro la stessa realtà dei fatti, ne rappresenta la prova la formazione di un tessuto sociale sempre più eterogeneo in termini culturali. Il cambiamento del tessuto sociale in direzione dell'eterogeneità delle appartenenze culturali rappresenta una sfida al concetto di identità nazionale socialmente condiviso, in quanto presuppone che si possa essere allo stesso tempo italiani e musulmani, italiani e neri, e perfino italiani ed "egiziani".

«Si tratta dunque di cogliere le identificazioni che, contestualmente sono scelte e costruite per dare senso alla propria azione e alla propria biografia, piuttosto che delle identità, essenze fondative e stabili. Identificazioni che hanno carattere processuale, che tengono sì conto delle reificazioni costruite su scale macro, ma che poi si articolano nelle specificità locali e biografiche che consentono la distinzione, la resistenza, il dissenso» (Leonini, 2005, 90).

Sono molteplici le implicazioni per quanto concerne le responsabilità delle nazioni occidentali: in primis quella di interiorizzare, attraverso una presa di coscienza profonda, la consapevolezza circa la costruzione della propria superiorità ed egemonia culturale ai danni del resto del mondo. È a partire dall'illuminismo, periodo in cui alla fede incrollabile nel divino subentrò la fede altrettanto incrollabile nella ragione e nel progresso, che il termine civiltà, come ben ci insegna Annamaria Rivera, assume chiaramente dei connotati gerarchici:

«Nel pensiero illuminista 'civiltà' sembrerebbe avere una valenza decisamente sovranazionale e universale. In realtà, se ne ripercorriamo attentamente la genesi, possiamo coglierne tutte le concrezioni eurocentriche. Certo, per l'illuminismo tutte le società, anche le più 'selvagge', possono incivilirsi, ma il metro dell'incivilimento è pur sempre costituito dal progresso compiuto dalla società europea: 'civili' sono quelle società che hanno raggiunto determinati livelli di complessità e di raffinatezza in vari settori, ma complessità e raffinatezza sono qualità pensate in rapporto soprattutto al progresso tecnico, e dunque in riferimento quasi esclusivo alla razionalità e alla gerarchia di valori proprie alla società europea... Si tratta dunque di un termine fin dall'inizio etnocentrico poiché denota tutto ciò che fa 'la superiorità di una società su un'altra, e in particolare la superiorità del presente sul passato e dell'Europa sul resto del mondo'... proprio perché la storia universalizzata è in realtà la storia *singolare* e *particolare* di una frazione limitata dell'umanità che viene proposta quale modello finalistico per l'intero genere umano, essa non ammette per gli altri regimi storici e per le altre forme di vita alcuna possibilità di avanzamento che non sia quella dell'Europa del tempo» (2005, 100).

Di retaggio eurocentrico è anche la convinzione (e presunzione) che la democrazia sia un prodotto occidentale e che costituisca la migliore tra le tipologie di governo possibili e, dunque, da esportare se non imporre. La tesi circa la paternità occidentale della democrazia, ampiamente sposata dai manuali europei, merita senz'altro una riflessione, come ci dice Amartya Sen:

«L'idea che la democrazia sia una concezione esclusivamente occidentale viene talvolta collegata con la pratica delle elezioni nella Grecia antica, soprattutto ad Atene, a partire dal V secolo a.C.... Sebbene ad Atene molte persone (in particolare le donne e gli schiavi) non fossero considerate cittadini e non avessero diritto di voto, la grande importanza della pratica ateniese di condivisione dell'autorità politica merita di essere riconosciuta. Ma per quale motivo questo dovrebbe rendere la democrazia un concetto fondamentalmente occidentale? Questa tesi ha due punti deboli. Il primo riguarda l'importanza della discussione pubblica, cosa che ci conduce al di là della ristretta prospettiva delle votazioni. La stessa Atene incoraggiava fortemente la discussione pubblica, come in generale tutta l'antica Grecia. Ma i greci non furono certo gli unici, persino tra le antiche civiltà; e c'è un'ampia storia di sostegno alla tolleranza, al pluralismo e alla deliberazione pubblica anche in altre società. Il secondo riguarda la suddivisione del mondo in civiltà distinte con una certa distribuzione geografica, in cui la civiltà greca è vista come parte integrante di una specifica tradizione 'occidentale'... Classificare il mondo delle idee in base a caratteristiche razziali comuni a popolazioni vicine è difficilmente una buona base dalla quale partire per studiare la storia del pensiero. Ancora più spesso non si tiene conto di come si diffondano le influenze culturali o di come si verifichino sviluppi paralleli in un mondo legato dalle idee piuttosto che dalla razza. Nulla indica che l'esperienza greca nel sistema di governo democratico abbia avuto un impatto immediato nei paesi a ovest della Grecia e di Roma, come Francia, Germania o Inghilterra, per esempio. Viceversa, alcune delle principali città dell'Asia, in Iran, in Battriana e in India, incorporarono elementi democratici nel loro tipo di governo, in larga misura per influenza greca» (Sen, 2004, p. 14-16).

L'eredità del secolo dei Lumi, lungi dall'essere concepita come il leitmotiv dell'universalismo antropologico, va indubbiamente decostruita al fine di rivisitarne le derive eurocentriche, insite in concetti apparentemente neutri, come quelli di civiltà o democrazia appena delineati.

2. L'ancoraggio identitario nel tempo e nello spazio

L'epoca attuale è contrassegnata da profondi cambiamenti e rotture di paradigmi rispetto al passato. Gli effetti della globalizzazione, a livello culturale ma non solo, cominciano ad essere visibili e richiedono un posizionamento critico circa l'emergere di nuove tensioni identitarie oscillanti tra la dimensione globale e quella locale. In Italia, così come nel periodo post-indipendenza venne forgiata la nuova identità nazionale sulla base di una nuova e sconosciuta concezione di "italianità", oggi giorno è in atto il medesimo processo per quanto riguarda, questa volta, la costruzione dell'identità europea. Quali sono i fondamenti su cui si basa l'identità europea? Quali sono gli elementi che accomunano i diversi paesi che ne fanno parte? Ogni identità per essere legittima ha bisogno del riconoscimento unanime in un'origine comune e ancestrale, la quale spesso subisce un processo di mitizzazione. Il rischio di tale operazione, però, è di privilegiare una determinata angolazione relativamente all'interpretazione storica della propria identità, tralasciandone altre, nonostante esse abbiano ugualmente interagito e fortemente condizionato le pratiche sociali che si sono consolidate nel tempo in un determinato contesto. Tale rischio è visibile oggi rispetto all'esclusione delle radici "mediterranee" dell'Europa, le quali si sono forgiate grazie alla molteplicità di scambi, relazioni, contaminazioni tra una grande varietà di popoli e culture, mondo arabo-musulmano compreso. Tale artificiosa operazione di "sezionamento" della storia nazionale produce, tra le varie conseguenze, quella di un'eccessiva semplificazione delle dinamiche identitarie e dei processi di costruzione dell'appartenenza storica. Abbandonare l'ottica della complessità significa sancire una rottura ancora più profonda tra Nord e Sud del mare che per secoli è stato concepito quale centro vitale dell'identità dei paesi che vi si affacciavano. Se la Tunisia ha ampiamente incorporato nella propria narrazione identitaria il "Mediterraneo", considerandosi come un ponte tra Oriente e Occidente, tra l'Africa e l'Europa – anche allo scopo di definire e creare una propria specificità nazionale distanziandosi così dal resto del mondo arabo e dall'ondata di re-islamizzazione in auge – l'Europa, al contrario, ha sposato la tesi dello storico Henri Pirenne, in base alla quale l'arabizzazione del Mediterraneo durante il periodo medioevale avrebbe sancito una rottura insanabile tra sponda Nord e sponda Sud di quello che fino a poco prima era il "Mare Nostrum". Mentre le invasioni barbariche ad opera delle popolazioni germaniche avrebbero progressivamente provocato la fusione e l'incorporazione degli usi e costumi delle due culture, rispetto al popolo arabo non sarebbe successa la stessa cosa, in quanto la diversità irriducibile tra le due culture, cristiana e musulmana, avrebbe cancellato irrimediabilmente ogni traccia del passato greco-romano nei paesi arabi mediterranei. Questa tesi, più o meno enfatizzata o apertamente sostenuta dai libri di testo italiani, ha provocato una rimozione del patrimonio storico condiviso tra mondo arabo-musulmano mediterraneo ed Europa mediterranea. Non solo viene meno la prospettiva dell'arricchimento insito nello scambio e dell'ineluttabilità dei processi di contaminazione circa la costruzione delle culture, sempre in movimento e in trasformazione, ma viene compromessa la possibilità di dialogo e costruzione progettuale comune, all'insegna delle specificità delle proprie appartenenze condivise, di certo non marginali. Guardare al mondo arabo-musulmano sotto la lente dello scambio e dell'eredità condivisa, significa collocarlo e incorporarlo a pieno titolo nella costruzione dell'identità mediterranea, dalla quale non possiamo prescindere. Tale auspicata rilettura permetterebbe da un lato di recuperare parte della propria eredità storica, costruendo ponti verso tutti i paesi mediterranei, in nome di una comune appartenenza, pur con le differenze nazionali, e dall'altro, di sancire l'apertura di un dialogo proficuo con il mondo arabo-musulmano, in particolare offrendo l'opportunità agli arabi che vivono in Europa di ri-

conoscere le radici e le influenze comuni che hanno contribuito allo sviluppo della modernità.

3. Imparare a vivere insieme: ideologia o utopia?

La costruzione di un tale proficuo progetto non può non consumarsi tra i banchi di scuola, dove vengono poste le basi dell'appartenenza nazionale. I libri di testo in tal senso rappresentano un prezioso strumento capace di "incarnare" e farsi portavoce di quel dialogo tanto decantato dalle normative. Ma è effettivamente così? Come si è tentato di dimostrare, i libri di testo italiani, rispetto alla rappresentazione del mondo arabo-musulmano non rispettano le normative sull'Intercultura, in quanto veicolano un'immagine estremamente semplificata, stereotipata e omogeneizzata dell'altro, rischiando così di rinforzare i preconcetti largamente diffusi verso i musulmani e impedendo ai giovani musulmani d'Europa di riconoscersi come europei. Tali considerazioni valgono per la maggioranza dei manuali analizzati, salvo qualche rara eccezione. Se infatti in generale è stata riscontrata la presenza di buone pratiche, quali esercizi di decentramento culturale, in cui viene espresso il punto di vista dell'altro, si tratta pur sempre di sporadici esempi, non già di un impianto strutturale delineato a monte, in cui l'interculturalità stia alla base della progettazione globale del manuale. In sostanza non mancano esempi di pratiche interculturali nei libri di testo italiani, ma sono sporadici e non strutturali, frutto di una vera e propria progettazione. In alcuni casi la volontà di voler offrire una rappresentazione eterogenea e differenziata dell'alterità produce un'immagine contraddittoria e ambivalente dell'altro, in quanto nel complesso la visione è e rimane stereotipata. Diverso il discorso per quanto concerne i manuali tunisini. A fronte di un apparato grafico e iconografico nel complesso poco attrattivo, i contenuti offrono interessanti elementi di apertura verso l'alterità, incarnata dall'Europa/occidente. Oltre ad aver constatato che a livello quantitativo lo spazio che l'Europa/occidente occupa nei programmi tunisini è consistente, è il dato qualitativo che sorprende: il racconto storico circa la storia europea è obiettivo e differenziato, vengono messi in luce i principali cambiamenti che hanno interessato i diversi paesi europei in un'ottica dinamica, prevale come chiave di lettura dei fatti storici l'interconnessione dei fenomeni sociali alla base della storia umana. Altro elemento lodevole concerne il ruolo dell'allievo, al quale è richiesto di costruire le proprie conoscenze attraverso l'utilizzo di più fonti e di metodi di apprendimento attivi. Paradossalmente, nonostante in Tunisia sia vigente il manuale unico di stato, l'assenza di pluralismo rispetto alla manualistica non si traduce in una povertà di suggestioni, bensì nel modo in cui tali valide suggestioni sono state strutturate e impaginate. L'impegno del nuovo governo rispetto al rinnovamento del sistema educativo intrapreso dalla nuova riforma rappresenta una sfida circa le lacune riscontrate sia a livello di manualistica, che di didattica e competenza degli insegnanti. Se la struttura "a finestre" dei manuali richiede, al fine di sfruttarne appieno le potenzialità, l'irrinunciabile mediazione degli insegnanti, ciò che è emerso dalle riflessioni sia degli ispettori dell'educazione che degli studenti, è la scarsa formazione degli insegnanti da un lato, e la provvisorietà del ruolo dei manuali rispetto all'acquisizione delle conoscenze da parte dell'allievo, dall'altra.

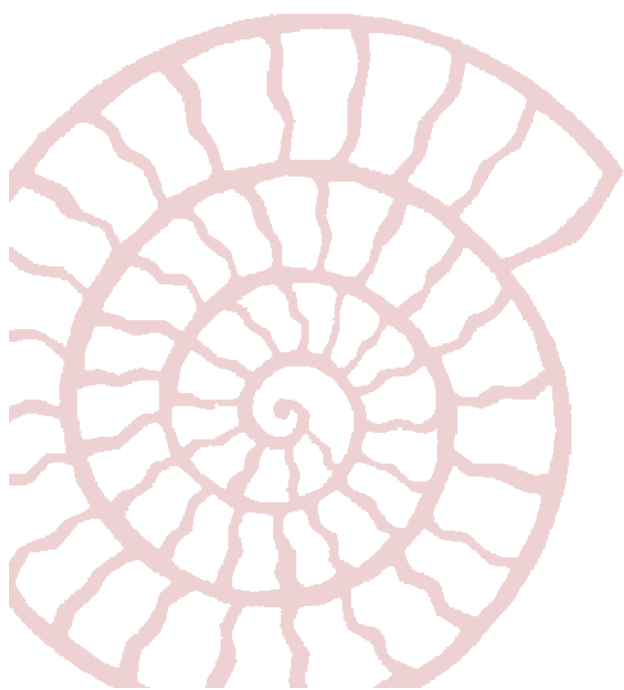
Conclusioni


Restano aperte tante significative questioni le quali aprono interessanti e nuove piste di ricerca: in che modo i manuali vengono utilizzati dagli insegnanti? Essi rap-

presentano uno strumento privilegiato della didattica oppure no? Cosa verrà effettivamente realizzato dal governo tunisino? Cosa cambierà nei programmi e nei manuali? Le previsioni che possono essere fatte sono legate al lodevole esperimento di democrazia partecipativa intrapreso dal ministero dell'educazione tunisino, da un lato, e la ferma volontà di combattere l'estremismo religioso dall'altro. I manuali in Tunisia non potranno, dunque, che potenziare l'importanza accordata a temi quali l'apertura, il rispetto dei diritti umani, la reciprocità quale vettore di scambio e di crescita. Certamente i deficit rispetto al ruolo secondario attribuito alle discipline storiche e umanistiche in generale andrebbe colmato, così come va potenziata la formazione del corpo docenti, tutte questioni alle quali il governo ha annunciato di voler lavorare. E rispetto ai manuali italiani? Qual è la possibilità che la "mediterraneità" venga incorporata quale aspetto imprescindibile della nostra identità nel racconto storico? La presenza numericamente significativa di studenti arabo-musulmani verrà riconosciuta in direzione di una maggior apertura anche per quanto concerne la revisione dei curricula? Riuscirà la scuola a realizzare quel "saper vivere insieme" di cui parlava Delors anche a partire dai curricula e dai saperi? Sono tutte domande che restano aperte, le quali richiedono un impegno urgente in direzione di un riconoscimento delle allarmanti retoriche islamofobe diffuse nelle società europee, Italia compresa. La scuola, in particolare, ha la responsabilità primaria di recuperare il senso e il significato profondo della pratica inclusiva, laddove le rappresentazioni stigmatizzanti verso il mondo arabo-musulmano avrebbero, tra le molteplici conseguenze, quella di provocare una "marginalizzazione simbolica" degli studenti musulmani impedendo e ostacolando la concreta possibilità che essi si riconoscano in un modello di cittadinanza "europea", una cittadinanza che include, ma non troppo.

Riferimenti bibliografici

- Baumann, G. (2003). *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*. Bologna: il Mulino.
- Bosio, R., Colombo, E., Leonini, L., & Rebughini, P. (2005). *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.
- Leonini, L. (2005) (a cura di). *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.
- Rivera, A. (2005). *La guerra dei simboli. Veli postcoloniali e retoriche sull'alterità*. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (2004). *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*. Milano: Mondadori.





“Imparare a fare”: verso nuovi paradigmi di apprendimenti relativi al lavoro

“Learning by doing”: towards new paradigms of Work-related learning

Valerio Massimo Marcone

Università Ca' Foscari, Venezia
valeriomassimo.marcone@unive.it

ABSTRACT

The essay refers to one of the four pillars of education, “Learning by doing,” as indicated in Unesco Report “Learning treasure within”. Over the last twenty years, there have been countless changes both socially as well as normative and educational, both in Europe with the European Apprenticeship Alliance and in Italy with Law 107 (Good School), with a focus on Vocational Education training (Vet) systems and Work based learning pathways. These work-based learning schemes, which we find with more effectiveness in alternance school –work and apprenticeships pathways, in schools and in universities, help to tackling the youth unemployment, facilitating transitional processes from school to work in order to improve the employability of people.

Il saggio prende come riferimento uno dei quattro pilastri dell’educazione, “Imparare a fare”, indicati nel Rapporto Unesco “Nell’educazione un tesoro”. Nell’ultimo ventennio vi sono stati innumerevoli mutamenti sia a livello sociale, che normativo che educativo, sia in Europa con l’Alleanza Europea per l’Apprendistato sia in Italia con la Legge 107 (Buona scuola), con un focus ai sistemi d’istruzione e formazione professionale e ai modelli di apprendimento basati sul lavoro. Queste metodologie di apprendimento basate sul lavoro (Work- based learning), che ritroviamo con maggior efficacia nei percorsi di alternanza e apprendistato sia nelle scuole che nelle università, aiutano a contrastare il fenomeno negativo della disoccupazione giovanile, agevolando i processi transizionali dalla scuola al mondo del lavoro al fine di migliorare l’occupabilità delle persone.

KEYWORDS

Learning by Doing, School, Work Transition, Apprenticeship, Work-Based Learning, Employability.
Imparare facendo, Alternanza, Apprendistato, Apprendimento basato sul Lavoro, Occupabilità.

“Un’onzia di esperienza è meglio di una tonnellata di teoria, semplicemente perché è nell’esperienza che la teoria può avere un significato reale vitale e verificabile”. (Dewey)

Introduzione

La diffusione di forme di apprendimento basato sul lavoro di alta qualità, è al cuore delle più recenti indicazioni europee in materia di istruzione e formazione ed è uno dei pilastri della Strategia “Europa 2020” per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva (Comunicazione della Commissione, 2020). Questa focalizzazione è emersa fin dal suo lancio nel 2010 e si è tradotta nel programma “Istruzione e Formazione 2020”. (Guida operativa del Miur, 2015).

La Strategia Europea per l’occupazione (SEO) è il frutto di una lunga elaborazione, il cui punto di partenza può essere rintracciato nel Libro Bianco di Delors sulla crescita, competitività e sull’occupazione, pubblicato nel 1993. Il “libro Bianco”¹ dimostrò per la prima volta la consapevolezza da parte degli estensori di dover rispondere attivamente alle criticità emerse dalla globalizzazione dei problemi occupazionali, mediante la predisposizione di efficaci strumenti sovranazionali; il fenomeno della disoccupazione europea fu analizzato nel documento alla luce di un insieme di fattori di natura strutturale e macroeconomica.

Nel 96, quando uscì il Rapporto Unesco “Nell’educazione un tesoro” (“Learning treasure within”), Jacques Delors affrontò e anticipò la questione di considerare nuove forme di pratiche educative all’interno di una visione ampia dell’“apprendimento permanente”. Come viene descritto nel paragrafo del libro, “Verso Sinergie educative” Delors afferma che “Dobbiamo per esempio cercare possibili sinergie tra la teoria e la pratica, tra le “qualità naturali” e il “sapere come vivere con gli altri, e quindi la complementarità dei corrispondenti tipi d’educazione e ambienti educativi”.

Nel Rapporto veniva già menzionato il sistema duale in Germania come modello da seguire. L’approccio veniva definito un sistema “duplice” o educazione “sandwich”, suscitando in quegli anni un crescente interesse nel mondo. Infatti questo sistema era già considerato come uno dei fattori del tasso relativamente basso di disoccupazione giovanile in Germania e nei paesi Germanofoni (Austria, Svizzera, Danimarca) rispetto agli altri paesi, per complementarità tra teoria e pratica, tra i due luoghi di apprendimento: scuola e impresa.

Nel pilastro educativo “imparare a fare”, Delors affermava l’importanza di “mettere in pratica” ciò che si è appreso da parte dei “learners”, interrogandosi sulle metodologie di insegnamento e le pratiche educative da inserire nei curricula scolastici.

Imparare a fare, allo scopo d’acquistare non soltanto un’abilità professionale, ma anche, più ampiamente, la competenza di affrontare molte situazioni e di lavorare in gruppo. Ciò significava anche imparare a fare nel contesto delle varie esperienze sociali e di lavoro offerte ai giovani, che possono essere informali, come risultato del contesto locale o nazionale, o formali, che implicano corsi dove si alternano studio e lavoro.

A distanza di un ventennio, vi sono stati innumerevoli mutamenti sia a livello sociale, che normativo che educativo. Pensiamo alla Strategia Europea per l’occupazione (da Lisbona a Europa 2020) in Europa e in Italia per quanto riguarda le riforme del mercato del lavoro susseguitesisi dal ‘97 con La Legge Treu e poi soprattutto con la Riforma Biagi (D. Lgs. 276 del 2003), sino al recente Jobs Act e la

1 Il libro Bianco di Delors fu presentato nel 93, come libro della Commissione Europea con la finalità principale di trattare il tema della disoccupazione in Europa.

Legge 107 (cosiddetta Buona Scuola) del 2015. Le politiche attive del lavoro negli ultimi anni si sono spesso “incrociate” con le politiche di riforma della scuola. Si sono evidenziate così aree comuni di intervento per lo sviluppo in cui la centralità della formazione, intesa nella sua accezione più ampia, ha assunto profondo significato in un’ottica sia di occupabilità che di formatività del soggetto-discendente-lavoratore.

L’apprendistato e l’alternanza scuola lavoro, in particolare sono state oggetto di numerose riforme in questo ventennio, quali metodologie didattiche in grado di assumere il ruolo di collegamento tra questi diversi ambiti delle politiche pubbliche e dello sviluppo socioeconomico, e strumenti transizionali tra i due mondi, scuola – università e azienda e mondo del lavoro.

1. Work Based Learning: uno dei pilastri delle Politiche Europee per l’occupabilità

In Europa per work-based learning (WBL) si intende l’acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, cui segua una riflessione sulle attività realizzate. Il WBL può avvenire sia sul luogo di lavoro (ad esempio attraverso la formazione in alternanza), sia in un istituto di istruzione e formazione professionale (Cedefop², 2011)

Il termine inglese tradotto in italiano come “apprendimento basato sul lavoro” o “apprendimento in contesti lavorativi”, si riferisce non soltanto ad un processo di acquisizione di competenze in ambito non formale (sul luogo di lavoro), ma a qualsiasi forma o programma di apprendimento che integri una dimensione lavorativa ed esperienziale nel percorso educativo e formativo. (Il work –based learning: da Leonardo a Erasmus +: nodi critici e sfide aperte osservatorio isfol n 3/2016).

La metodologia del wbl può essere utilizzata nella formazione iniziale dei giovani (ivet: initial vocational educational training) (a livello sia secondario superiore che post –secondario) e nella formazione continua dei lavoratori (cvet: continuing vocational training).

La Commissione Europea (2013) ha individuato nel sistema WBL tre principali modelli:

- 1) Il primo modello è quello dell’*apprendistato o schemi di alternanza*, i quali prevedono lunghi periodi trascorsi dagli studenti all’interno delle aziende, in una condizione di totale integrazione nel contesto aziendale. Queste forme di rapporto formativo e professionale sono generalmente regolate attraverso un contratto con il datore di lavoro che prevede una forma di *retribuzione*. Si tratta di periodi complementari e che si alternano (su base settimanale/mensile/annuale) all’istruzione ricevuta all’interno degli istituti. Questi schemi di alternanza o di apprendistato sono in genere conosciuti in Germania e nei paesi germanofoni (Austria, Svizzera, Danimarca) come il “sistema duale”. In questi programmi, gli studenti trascorrono un tempo significativo per la formazione nelle aziende. In periodi “alternati”, gli apprendisti acquisiscono conoscenze teoriche di base e tecniche e spesso complementari alle competenze pratiche.
- 2) Il secondo modello è il *sistema di istruzione e formazione professionale scolastico che include periodi di formazione nelle aziende*. Con questa definizione si fa riferimento a tirocini e *work-placement* che sono generalmente pre-

2 Cedefop: Agenzia Europea per lo sviluppo della formazione professionale con sede a Salonicco.

visti dai programmi formativi secondari e/o universitari, programmi che sono obbligatori per gli studenti e generalmente corrispondono al 25-30% dell'intero programma di studi intrapreso. Essi sono da considerare principalmente come meccanismi efficaci di transizione scuola-lavoro al fine di consentire ai giovani di socializzare e familiarizzare con il mondo del lavoro e quindi agevolare la transizione alla vita attiva.

- 3) Infine l'ultimo modello è quello corrispondente alle forme di *apprendimento basato sul lavoro* che sono integrate nel programma di formazione, quali l'uso di laboratori, cucine, workshop e altre "simulazioni" dell'ambiente imprenditoriale e professionale. L'obiettivo è quello di creare ambienti di lavoro e vita "reale" e anche stabilire contatti di cooperazione con le aziende.

1.1. Il "Sistema duale"

Come sappiamo, la Germania è uno degli Stati Europei che meglio ha saputo reagire alla crisi economico-finanziaria che ha interessato soprattutto dal 2008. In particolare ed in questo preciso momento storico, mentre in Italia il tasso di disoccupazione giovanile sta toccando i livelli più alti dal 2001, per i giovani in Germania risulta molto più facile reperire un'occupazione. Il tasso di disoccupazione tra i giovani in Germania è infatti ora al di sotto della soglia dell'8% e, analizzando i dati complessivi del sistema, risulta come, differentemente dalla situazione italiana, il tasso di disoccupazione giovanile non si discosti in maniera rilevante dal tasso di disoccupazione relativo alla popolazione adulta. Al contrario in Italia, la disoccupazione giovanile – ovvero riferita ai giovani fino a 29 anni di età – è ora a quota 36,9 %, così come preoccupante è il numero dei *Neet*, ovvero i soggetti inattivi (*not in education, employment or training*), fenomeno che in Germania presenta invece un'incidenza di circa il 10,9%, ovvero di quattro punti più basso rispetto alla media europea (Eurostat, 2014).

Il contratto di apprendistato rappresenta un tratto consolidato e caratterizzante del sistema tedesco che viene definito come "duale" in quanto ha come oggetto il conseguimento di una qualifica professionale attraverso un percorso di formazione realizzato in alternanza.

Attualmente il contratto di apprendistato in Germania è disciplinato da una legge del 1969, la *Berufsbildungsgesetz* (BBiG), riformata nell'anno 2005. L'obiettivo principale dell'istituto è quello di formare i giovani in modo da fornire loro le competenze effettivamente richieste dal mercato e necessarie a garantire solide prospettive di occupabilità attraverso l'alternanza fra la formazione teorica e la formazione pratica, acquisita tramite lo svolgimento dell'attività lavorativa. In generale un apprendista frequenta corsi di formazione teorica part time per uno o due giorni alla settimana dedicando il 70% del suo tempo all'attività lavorativa vera e propria. Al contratto possono accedere tutti i giovani che abbiano completato il percorso di scuola dell'obbligo e pertanto di età minima pari a 15 o 16 anni a seconda dei Länder. La durata media del percorso in apprendistato si assesta fra i due e i tre anni, salvo eccezioni che arrivano sino a 3,5 anni. Lo strumento può essere attivato in tutti i settori, posto che sono previste circa 360 differenti qualifiche al cui conseguimento il contratto può essere volto.

Caratteristica principale del sistema duale come abbiamo accennato è il percorso in alternanza, che prevede due luoghi distinti deputati al trasferimento delle competenze: la scuola professionale (*Berufsschule*) e l'azienda (*Betrieb*). Infatti, l'apprendimento e l'acquisizione delle competenze professionali avvengono in larga parte non a scuola, ma sul luogo di produzione ovvero in azienda, in uno studio professionale, negli uffici pubblici, nei laboratori artigianali e/o in speciali Centri di Formazione frequentati per 3-4 giorni alla settimana. I contenu-

ti teorici vengono, invece, erogati prevalentemente presso le Scuole Professionali, che il giovane è tenuto a frequentare part-time per 1-2 giorni alla settimana. La dualità del sistema – con la presenza dell’azienda come luogo di apprendimento – permette il cosiddetto “*lernen durch tun*”, ossia “imparare facendo”, che rappresenta l’elemento portante di tutto l’apprendistato tedesco.

Matrice e condizione dell’apprendistato è il sistema delle qualificazioni e degli ordinamenti formativi, ai fini della gestione, della valutazione e della certificazione della formazione. L’apprendistato deve portare gli apprendisti in Germania a una delle 344 qualificazioni riconosciute e regolate. Questi riferimenti, vincolanti per la formazione nelle scuole e nelle imprese, sono costantemente aggiornati in sedi nazionali e locali, politiche e tecniche, alle quali partecipano lo Stato e i *Länder*, la scuola e le parti sociali e il BIBB³ Istituto Federale per la Formazione professionale. Gli ordinamenti regolano anche la distribuzione di ore di formazione tra impresa e scuola, nella quale devono essere svolte almeno dodici ore settimanali, di cui otto dedicate alla formazione tecnica e quattro all’istruzione generale. (Castagna. 2012).

La dualità del sistema significa che la formazione si svolge in *due luoghi*, a scuola e in impresa, e che tutta la formazione è in stretta relazione con le pratiche professionali. In azienda, però, non si apprende semplicemente lavorando; del resto la normativa esclude l’impiego degli apprendisti come lavoratori addetti alla produzione. L’apprendista apprende *vivendo la pratica professionale* in una strutturata organizzazione formativa finalizzata alla qualificazione riconosciuta, guidata da precisi ordinamenti e dalle loro accessorie prescrizioni di programmi formativi e di standard di risultati, accompagnata da tecnici/formatori qualificati anche sul versante didattico e pedagogico, in un contesto adeguato e controllato da istanze istituzionali. Per questo l’apprendistato tedesco non può essere semplicemente assimilato a metodologie di alternanza formazione/ lavoro o a misure di sostegno all’inserimento lavorativo. L’azienda deve essere abilitata a fare formazione, così come lo devono essere i suoi formatori.

Oggi si discute se abbia senso esportare questo sistema in altri Paesi. Vi sono molti dubbi in merito tra gli esperti, in quanto questo sistema è profondamente radicato nella mentalità e nella cultura tedesca e necessita di una infrastruttura articolata per un funzionamento adeguato. Detta infrastruttura è legata indissolubilmente alla dimensione tedesca e pertanto non è semplice implementarla altrove.

2. L’apprendistato e l’alternanza scuola-lavoro: verso un sistema duale italiano?

Nel nostro paese il sistema d’istruzione della scuola secondaria è stato sempre concepito su un approccio sequenziale, partendo dalla Riforma Gentile in poi. Al contrario del modello duale tedesco, i percorsi scolastici dalla secondaria a quelli d’istruzione superiore sono stati caratterizzati da una forte componente teorica, da curricula didattici fortemente improntati sulla tradizionale aula in particolare nei licei, seguendo un’impostazione classica, in cui prima si studia e poi si lavora una volta acquisiti diploma o laurea.

Ma quali sono gli aspetti del modello duale tedesco che potrebbero migliorare la situazione italiana?

Rispetto ai paesi Germanofoni, in cui come abbiamo visto nel paragrafo precedente, il sistema d’istruzione e formazione è caratterizzato da una forte spinta

3 BIBB: Istituto federale per la formazione professionale in Germania.

a studiare e lavorare insieme, dovuta a diverse ragioni, sia a livello di governance che a livello di tessuto imprenditoriale.

In Italia, rafforzare integrando e combinando teoria e pratica nei modelli di WBL, è una sfida che si è posta anche il governo Renzi, con le ultime riforme della Buona Scuola con la Legge 107 e il decreto 81 del 2015 sull'Apprendistato, con l'intento di dare avvio ad un sistema duale tutto italiano.

Le sfide sono molteplici verso questa direzione. Innanzitutto la difficoltà principale è quella di un cambiamento culturale e di mentalità da parte degli stessi Istituti scolastici a queste nuove metodologie, educare e adattare gli stessi Dirigenti scolastici, Insegnanti e Tutor ad un cambiamento nei metodi d'insegnamento. Formare gli stessi insegnanti al ruolo formativo di tutor è un tema di grande attualità come previsto dalla Legge 107. Il tutor avrà sempre di più nei prossimi anni un ruolo centrale per il successo dell'alternanza e apprendistato, nel facilitare gli studenti nel loro apprendimento sia a scuola che sul lavoro, ed a orientarli e accompagnarli al mondo del lavoro.

L'alternanza scuola-lavoro per lo studente, rappresenta una valida occasione non solo per apprendere dall'esperienza lavorativa ma anche per potenziare la capacità di interpretare le informazioni e di riaggregarle in schemi comportamentali personali nuovi (Riboldi, 2004), attraverso i quali interpretare e trasformare la realtà, imparando a negoziare e a validare i significati attraverso un processo di riflessione che consente di elaborare in maniera critica l'esperienza stessa.

Un'altra criticità da affrontare nel sistema italiano è la scarsa capacità formativa delle imprese piccole e medie, e quindi di accogliere e poter assicurare una buona formazione agli studenti in alternanza e apprendistato. A differenza delle imprese in Germania, che hanno un altro tipo di struttura, di organizzazione, anche a livello dimensionale e una tradizione diversa a formare gli studenti in azienda, le imprese italiane mostrano grandi lacune sotto questi aspetti e quindi una delle sfide future sarà quella di trasformare l'assetto sia organizzativo, diventando più formative e non meramente produttive.

Il punto di forza del modello duale tedesco è, soprattutto, la sua capacità di formare competenze per il lavoro curvate sulle esigenze occupazionali di medio periodo del sistema produttivo (di qui l'altissimo tasso di occupazione degli studenti/apprendisti duali), garantendo nel contempo una buona formazione di base culturale e professionale che permetta di proseguire la formazione lungo il corso della vita e di ottenere una qualifica professionale – spendibile su tutto il territorio nazionale- riconosciuta e apprezzata sia dalle imprese tedesche in sede di assunzioni, sia dal sindacato per quanto attiene la contrattazione dei salari, degli inquadramenti e delle carriere. I punti di maggiore distanza – e di maggior "vantaggio" – del duale tedesco dalla situazione italiana sono nella possibilità effettiva di apprendimento in contesto lavorativo (*learning by doing*) e nel sistema nazionale delle qualifiche, che in Germania sono di competenza dello Stato Federale (mentre l'istruzione è di competenza dei *Laender*).

La distanza con gli altri paesi europei è ancora tanta. I giovani italiani che entrano in azienda non ha praticamente mai fatto un'esperienza di lavoro durante il percorso di studi. Solo il 4% dei giovani tra i 15 e i 29 anni è riuscito a conciliare studio e lavoro. In Germania, Regno Unito e Francia arrivano a oltre il 20%. Integrare scuola-lavoro, significa concretamente ridurre le lunghissime transizioni occupazionali che in Italia possono avere una durata di 10-12 mesi, mentre in tutti gli altri Paesi europei più orientati alla formazione on the job durano al massimo 4 mesi. In questa fase che si generano i famosi fenomeni negativi e drammatici dei "Neet", i giovani che non studiano e non lavorano.

2.1. L'apprendistato in Italia

Per quanto riguarda l'istituto dell'apprendistato abbiamo vissuto un ventennio di riforme del mercato del lavoro, dalla Riforma Treu del '97 passando per la Riforma Biagi con il Decreto 76 del 2003, sino ad arrivare all'ultimo decreto 81 del Jobs Act.

Nel '96 quando uscì l'opera di Delors, nel nostro Paese, nel sistema scolastico ed universitario si incominciava a dare attenzione a tali metodologie di apprendimento "duale", che dessero valore all'integrazione e al trasferimento delle conoscenze apprese in aula e competenze tecniche e abilità manuali apprese sul posto di lavoro. Uno degli strumenti a cui fu dato maggiore rilievo, soprattutto a livello normativo fu l'apprendistato.

L'apprendistato è un contratto a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani. Consente loro di accedere al mercato del lavoro con un regolare rapporto di lavoro; sviluppare le competenze professionali necessarie per una specifica professione o ruolo aziendale; conseguire un titolo di studio di livello secondario e terziario o una qualifica professionale ai fini contrattuali. Consente alle imprese di beneficiare di sgravi contributivi e gestire con flessibilità la retribuzione. Tuttavia, specie in considerazione della moltiplicazione dei tipi di apprendistato previsti dal nostro ordinamento dal 2003, non si può dire che lo strumento stia attraversando una fase di prospero utilizzo.

Il "cuore" pulsante dell'apprendistato è la formazione. Formazione di base mista al lavoro che deve essere obbligatoriamente fruita dall'apprendista. Il problema dell'apprendistato è in questo senso, ovvero nel fatto che non viene valorizzato in maniera giusta e considerevole l'aspetto formativo per creare nuove capacitazioni nel ragazzo che apprende e lavora nello stesso tempo. In Italia invece viene dato maggior peso all'aspetto lavorativo e alla dimensione di occupabilità che si è fondamentale, ma viene persa l'essenza e la dimensione primaria dell'istituto. Questa dimensione dovrebbe essere appunto la formazione in primis e poi la possibilità di inserimento professionale. Il sistema educativo e formativo dovrebbe, come sostiene Saul Meghnagi nel suo libro "Il sapere che serve": "formare i cittadini, cioè trasmettere i valori fondamentali della convivenza, e fornire una preparazione tecnica, formare individui capaci di far funzionare, ai loro diversi livelli, gli apparati produttivi e amministrativi del paese". È fondamentale un rapporto sempre più stretto tra la qualità dell'istruzione, finalizzata all'acquisizione di un sapere, proprio della formazione del cittadino, e di un sapere complementare, non scisso da quello generale, proprio della formazione legata al lavoro. In entrambi i casi – sostiene l'autore – si pone la questione che poi, è la riflessione predominante nel saggio – della competenza idonea a consentire un agire fondato su una comprensione del campo d'azione e su una possibile previsione degli esiti del proprio comportamento.

La relazione tra conoscenze strutturate ed esperienze si può ritrovare anche nel saggio di Dewey, "Logica, teoria dell'indagine", in cui il Pedagogista statunitense scrive che "nel processo di adattamento e di reazione all'ambiente" le persone devono affrontare problemi legati alle condizioni dell'ambiente stesso che non "soltanto hanno diverso contenuto, ma sono anche suscettibili di essere enunciati come problemi e quindi modi di risposta" (p. 58). Dewey definisce di "transazione continua" il processo in cui la persona vive nel proprio ambiente, secondo un approccio che tende a superare la classica assunzione che la conoscenza sia legata all'esistenza di un conoscente e di qualcosa da conoscere, tra loro interdipendenti. Partendo dal concetto della conoscenza come risorsa di "adattamento flessibile" il rapporto tra conoscenza ed esperienza è posto, assumendo la validità dello stesso legame tra ciò che si fa in pratica e le costruzioni concettuali che ne conseguono.

2.2. L'alternanza scuola- lavoro: un cambio di paradigma

L'altra metodologia di apprendimento basata sul lavoro è l'alternanza scuola-lavoro.

A livello normativo l'alternanza scuola lavoro è stata introdotta dalla (L.53/03; D. Lgs. 77/05) come modalità di organizzazione didattica che l'allievo può scegliere per realizzare tutto o in parte il curriculum dei propri studi secondari.

La legge sulla "Buona Scuola" approvato nel maggio 2015 intitolato "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" all'art 4 (Scuola, lavoro e territorio), valorizza e ribadisce l'importanza dell'alternanza scuola-lavoro. I percorsi di alternanza sono attuati negli Istituti tecnici e professionali per una durata complessiva nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi di 400 ore e nei licei per una durata complessiva di 200 ore nel triennio. È chiaro come l'intento del legislatore sia quello di valorizzare l'aspetto formativo con l'aumento del monte ore di formazione e con l'apertura ai licei. Ed è chiaro che sia un passo ulteriore verso la logica di "dualità" formazione e lavoro propria dei paesi germanofoni: Germania, Austria, Svizzera, Danimarca. Infatti il modello tradizionale "sequenziale" di apprendere prima le conoscenze teoriche a scuola e successivamente "mettere in pratica" sul luogo di lavoro è radicato nel sistema italiano, da più di un secolo. È evidente pertanto che il sistema italiano stia avendo ultimamente una brusca inversione di tendenza rispetto al passato. Infatti, con lo scopo di combattere la disoccupazione giovanile, si sta avvicinando in maniera consistente ai sistemi duali presenti in alcuni contesti europei e allontanando dai sistemi sequenziali, quali la *Garanzia Giovani* e la *flexicurity*, strumenti tipici adottati nei sistemi di transizione scuola – lavoro rispettivamente nei Paesi scandinavi ed anglosassoni.

Con l'art 4 pertanto possiamo evidenziare due novità che esplicitamente fanno riferimento ad una "logica duale" di formazione e lavoro:

- 1) *Obbligatorietà* del monte ore di formazione nei percorsi di alternanza negli ultimi tre anni degli istituti tecnici (dalle 90 ore alle 400 attuali).
- 2) Apertura per la prima volta nel sistema italiano di *forme di alternanza* scuola-lavoro nei licei: ciò sta a significare una "svolta" radicale nel sistema di istruzione italiano rispetto alla tradizione di uno schema storicamente sedimentatosi di stampo lineare.

L'Alternanza si configura come un apprendimento in situazione, però diverse da altre esperienze come stage e tirocini, perché presuppone appunto, un'alternanza tra lavoro e studio; in alternanza l'allievo lavora e acquisisce competenze in contesto lavorativo, ma torna a scuola per ridefinire le competenze stesse, sistematizzarle dal punto di vista teorico-formale e soprattutto per riflettere sulla propria esperienza e darle senso dal punto di vista personale. In questo senso l'Alternanza realizza più di altre metodologie quell'apprendimento per competenze in senso stretto che la definizione europea delinea: acquisizione di conoscenze e abilità; capacità di utilizzarle; capacità di utilizzarle e trasferirle in contesti diversi di esperienza, mobilitando attitudini personali e metodologiche tali da adattarsi al contesto, ma anche da modificarlo e generare nuova conoscenza.

L'Alternanza è uno dei luoghi, a ragione ritenuti fondamentali dai documenti europei, di apprendimento "non formale" in cui la competenza si genera. La scuola ha il dovere di promuovere e assumere tale esperienza per attribuirvi senso e significato e per consegnarla alla riflessione dell'allievo perché diventi non solo sapere tecnico, ma patrimonio personale per la maturazione dell'identità del giovane studente.

L'ASL nella sua sostanza educativa, non può essere realizzata senza un pro-

fondo cambiamento dell'organizzazione e della prassi didattica. Infatti questa metodologia non è un'aggiunta che si giustappone al programma scolastico e alle rigidità del quadro orario, ma presuppone un nuovo paradigma didattico: da un apprendimento prevalentemente passivo ad un apprendimento che, senza rinunciare al valore epistemologico delle discipline e dell'apprendimento teorico punta sull'integrazione fra di esso e la pratica quotidiana.

3. Postulati teorici di riferimento nel Work-Based Learning

3.1. Dal Learning by doing al Learning by thinking

All'interno dei percorsi "duali" di formazione e lavoro propri dei modelli di alternanza scuola-lavoro e apprendistato, il discente, in questo caso lo studente in alternanza e l'apprendista-studente /lavoratore dovrebbe maturare e formare la sua capacità di riflettere mentre apprende e lavora.

In ambito pedagogico l'attenzione al learning by doing (apprendimento tramite l'azione) si collega sostanzialmente alla ricerca e alle opere di John Dewey e del movimento definito "pragmatismo americano". Secondo il costrutto dell'apprendimento by doing si impara in modo incisivo e duraturo quando si realizzano concretamente esperienze. Ciò significa che mentre un individuo agisce, egli di fatto contribuisce alla generazione di nuove modalità di interazione con i contesti professionali e può introdurre un elevato livello di varietà. *Il Learning by doing*, sostanzialmente significa imparare facendo, imparare attraverso il fare ove l'imparare non sia solo il memorizzare, ma anche e soprattutto il comprendere. Per comprendere e memorizzare, sembra che la strategia migliore sia l'apprendere attraverso il fare, attraverso l'operare, attraverso le azioni.

Secondo questa visione, non si apprende attraverso il fare, la semplice attività non accompagnata dal pensiero, o dalla riflessione. Attraverso le semplici azioni si memorizzano azioni meccaniche. Ma per comprendere nella mente del soggetto deve intervenire la riflessione, il pensiero. Le azioni debbono essere interiorizzate, eseguite mentalmente. Occorre riflettere, pensare, acquisire consapevolezza delle azioni. All'azione si deve accompagnare il pensiero: quindi *learning by doing*, ma anche *learning by thinking*. Operare pensando, riflettendo, discutendo con se stessi e con gli altri (cooperative learning). L'apprendimento si traduce in "competenza" quando "l'apprendimento effettivo è concomitante con l'azione (conoscenza in azione) ed è funzionale alla produzione di nuove conoscenze" (Alessandrini, 2007).

3.2. L'apprendimento situato

Nell'*Educazione un Tesoro*, Delors scriveva relativamente al pilastro "Imparare a fare" tale attività è mirata allo scopo non solo di acquistare un'abilità professionale, ma anche più ampiamente, la competenza di affrontare molte situazioni e di "lavorare in gruppo". L'autore quindi sottolinea come imparare a fare significa non solo acquisire competenze tecniche, abilità manuali ma rivolge l'attenzione alla dimensione situata dell'apprendimento.

Il modello dell'alternanza scuola lavoro è centrato anche su questa dimensione dell'apprendimento come appartenenza, partecipazione, condivisione, identità all'interno di una comunità di pratica quale può essere un'azienda, un ente, uno studio professionista, un'associazione.

La teoria dell'apprendimento come "pratica sociale" è ormai un dominio consistente da alcuni decenni tra gli studiosi di apprendimento. Tra questi è neces-

sario citare J. Lave e E. Wenger. Come affermano Lave e Wenger “nella partecipazione che s’innescano le potenzialità costruttive dell’esperienza formativa: “l’apprendimento è un processo che avviene all’interno di una cornice partecipativa e non in una mente individuale”. Ciò significa, tra le altre cose, che è mediato dalle diverse prospettive dei partecipanti. È la comunità, o per lo meno le persone che prendono parte al contesto di apprendimento, che ‘apprende’ secondo questa definizione. L’apprendimento è per così dire distribuito tra i partecipanti” (Lave, Wenger, 2006, p. 11).

La novità dell’impostazione di Lave e Wenger risiede proprio in questa declinazione al plurale del fenomeno dell’apprendere, nel passaggio dalla prospettiva individuale a quella di comunità. La comunità di pratiche, definita come insieme di relazioni durature tra persone, attività e sistema sociale e organizzativo, insieme di regole informali, rappresentazioni condivise, strumenti, competenze inerenti i modi in cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi: “è il luogo sociale e fisico in cui hanno luogo l’apprendimento e il lavoro” (Zucchermaglio, 1995). Entro questo quadro, apprendimento e lavoro appaiono come forme di socializzazione tra soggetti esperti e novizi, in cui questi ultimi svolgono un ruolo attivo e “compartecipano” ai processi di innovazione e cambiamento, ovvero co-costruiscono il mondo sociale di cui entrano a far parte.

L’apprendimento come socializzazione situata si esplica nella pratica e in quanto tale non risulta una prerogativa dei soli contesti di formazione ma di qualsiasi attività quotidiana, vale a dire di qualsiasi situazione in cui abbiano luogo forme asimmetriche di “co-partecipazione”. L’apprendimento situato pertanto, studia la relazione tra l’apprendimento e le situazioni sociali in cui esso avviene. L’individuo, non apprende attraverso lezioni che trasmettono una quantità definita di conoscenze astratte che verranno poi assimilate e applicate in altri contesti, ma “impara facendo” (*learning by doing*). Questo è un modello di apprendimento che coinvolge il discente in situazioni di pratica reale, in cui dovrà assimilare nozioni in relazione all’azione che sta svolgendo; infatti hanno un ruolo fondamentale in questo tipo di apprendimento l’improvvisazione, i casi reali d’interazione e i processi emergenti. Caratteristica peculiare è la capacità di apprendere in rapporto alla capacità di svolgere dei compiti, l’apprendimento coinvolge l’intera persona in attività, compiti, funzioni che sono parte di sistemi di relazioni delle comunità sociali.

In questo processo i tutor sono di importanza fondamentale nella metodologia dell’ASL, perché assumono il ruolo di figure specializzate in grado di attivare forme di negoziazione di significato che consentono allo studente di apprendere dall’esperienza. Possono inoltre fungere da “ponte” tra le due comunità, scuola e lavoro, attraverso la progettazione condivisa e la realizzazione di artefatti che consentono lo scambio di linguaggi e saperi in un processo di mutua trasformazione. In tal senso, i tutor divengono figure fondamentali di intermediazione e favoriscono il superamento dei confini. (Sicurello, 2016).

3. Conclusioni

Nell’ultimo decennio vi è stato un interesse sempre maggiore sullo studio ed analisi dell’apprendimento relativo al lavoro, in particolare lo studio dei processi di apprendimento basato sul lavoro (WBL) e apprendimento sul posto di lavoro (Work Place Learning) e apprendimento attraverso il lavoro (Learning through work).

La stessa Pedagogia ha approcciato a questi nuovi paradigmi di apprendimento. Una nuova Pedagogia che si occupi dei temi dell’apprendimento relativo al lavoro, dell’apprendimento basato sul lavoro, sul posto di lavoro.

Il valore dell'integrazione tra apprendimento e lavoro è dimostrato da diversi studi empirici internazionali condotti sulle esperienze di Work-Based Learning (WBL) o Work-Related Learning (WRL), che dimostrano l'efficacia di questi programmi, attraverso i quali il mondo dell'istruzione e il mondo del lavoro collaborano al fine di creare ambienti di apprendimento. Infatti, questo tipo di cooperazione offre agli studenti la possibilità di vivere importanti esperienze di apprendimento situato che permette loro di conoscere il mondo del lavoro, di sviluppare competenze professionali e trasversali utili per chi è chiamato ad apprendere per tutta la vita. (Sicurello, 2016)

Abbiamo analizzato nei paragrafi precedenti le caratteristiche dei modelli di apprendimento basati sul lavoro, in particolare nella formazione iniziale (ivet), con un focus sull'apprendistato e sull'alternanza scuola lavoro.

Accenniamo brevemente alle altre due metodologie di apprendimento relativo al lavoro:

L'apprendimento sul posto di lavoro o in terminologia inglese "work place learning" viene definita come una strategia interna alle imprese per favorire lo sviluppo, attraverso modalità prevalentemente informali, delle soft skills richieste in organizzazioni *high performance oriented*, in grado di rimanere su mercati altamente competitivi migliorando continuamente il proprio standard di prestazione e innovando frequentemente prodotti/ servizi offerti.

Invece il concetto di apprendimento attraverso il lavoro (Learning through work) incorpora qualità più ampie che oltrepassano la dimensione della mera necessità ai fini dell'esercizio di un'occupazione. (Pastore, 2012). Di conseguenza, apprendere al lavoro include una serie di negoziazioni tra le dimensioni personali e sociali: è attraverso queste negoziazioni e questi sviluppi (teorici e pratici) che si può capire come organizzare, promuovere e valutare al meglio l'apprendimento attraverso il lavoro.

Come sosteneva, Delors "questo pilastro dell'educazione, oltre all'apprendimento di un mestiere, dovrebbe comportare, più in generale, l'acquisizione di una competenza che possa consentire all'individuo di affrontare una varietà di situazioni, spesso imprevedibili". Egli anticipò già nel lontano 1996, che l'educazione sarebbe andata verso un indissolubile intreccio in cui convivessero formazione, lavoro e apprendimento.

Il modello della società cognitiva ruota intorno a tale intreccio tra i confini di un lavoro che è anche oggetto di "creazione", tra ideazione di nuove logiche di formazione (sempre più descolarizzate) e la valorizzazione di processi di apprendimento che si espandono anche attraverso la connettività e la reticolarità delle nuove tecnologie. Al centro stesso dell'idea di società cognitiva si innesta il circolo virtuoso di apprendimento, formazione e lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Balduini, A. S., Fiacco, F., Violi, V. M. G. (2016). Il work-based learning: da Leonardo a Erasmus +: nodi critici e sfide aperte. *Osservatorio Isfol*, 3, 59-82. Reperibile presso: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/1052/workflow?workflowID=1557> [Ultima consultazione 05/07/2017].
- Castagna, B. (2012). Bildung e Beruf: Formazione Professionale nel sistema duale in Germania. *Formazione e Lavoro*, 1, 78-83. Reperibile presso: http://www.enaip.it/fileadmin/user_upload/FL_1_2012_apprendistato/27_F_L_2012_1_uno_sguardo_sul_mondo_Castagna.pdf [Ultima consultazione 05/07/2017].
- Cedefop (2013). *Return to work. Work-based learning and the reintegration of unemployed*

- adults into the labour market. Working paper, 21. Luxembourg: Office of the European Union. Reperibile presso: http://www.cedefop.europa.eu/files/6121_en.pdf [Ultima consultazione 05/07/2017].
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure within. Report to Unesco of the international Commission on Education for the twenty-first Century*. Paris: Unesco. Reperibile presso: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> [Ultima consultazione 05/07/2017].
- Dewey, J. (1974). *Logica, Teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- European Commission (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020. Bruges. Reperibile presso: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf [Ultima consultazione 05/07/2017].
- European Commission (2013). *Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers*. Reperibile presso: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf [Ultima consultazione 05/07/2017].
- Guida operativa del Miur (2015). *Attività di alternanza scuola lavoro*. Reperibile presso: http://www.istruzione.it/allegati/2015/Guida_Operativa.pdf [Ultima consultazione 05/07/2017].
- Lave, J., Wenger, E., (2006). *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Meghnagi, S. (2012). *Il sapere che serve: Apprendistato, formazione continua, dignità professionale*. Roma: Donzelli.
- Pastore, S. (2012). *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*. Milano: Guerini.
- Perotti, E. (2015). *L'apprendimento basato sul lavoro in Europa*. Conferenza Nazionale NetWBL: L'apprendimento basato sul lavoro: prospettive e potenzialità, 5 giugno, Roma.
- Ribolzi, L. (2004). Il significato dell'alternanza nei percorsi formativi. L'alternanza scuola-lavoro, *Annali dell'Istruzione*, 1, 71-75.
- Sicurello, R. (2016). Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro. *LifeLong Lifewide Learning*, 12, 28.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica Apprendimento, significato, identità*. Milano Raffaello Cortina.
- Zucchermaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Acquisire conoscenze, a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana. Milano: LED.



Book smart-Street smart:
non più contrapposizione, ma incontro
e valorizzazione dei talenti nella nuova scuola
Book smart-Street smart:
Not contrast anymore, but encounter
and valorization of talents in the new school

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
diana.olivieri@unicusano.it

ABSTRACT

If with Multiple Intelligences Gardner (1983) theorizes the concept that there are many types of intelligence and not a single one, it is with Sternberg (1985) that the concept of practical intelligence is clearly highlighted, in which we can insert the so-called street intelligence, the one that lets you handle it in your life. Up to now, only the linguistic-literary and logical-mathematical intelligences have been emphasized at school, creating a sort of contrast between book smart and street smart.

Starting from the idea, according to which every student (not just someone) owns talents, diversified on the basis of various types of intelligence, a gift that must be recognized and cultivated since childhood in order to become excellence, it will be necessary to include in the new school also the so-called street talent or street intelligence.

Especially in today's 21st century society, with the Generation Y's Millennials, it is important to enhance the talents of all students. According to Margiotta (1997) and me, this will be possible by identifying their cognitive profile to work on, using the most recent results of neuroscientific research. With the consequent benefit of the exchange between school culture on the one hand, and popular culture on the other.

Se con le intelligenze multiple Gardner (1983) teorizza il concetto secondo cui esistono molti tipi di intelligenze e non un'unica intelligenza, è con Sternberg (1985) che si pone in netta evidenza il concetto di intelligenza pratica, in cui possiamo inserire la cosiddetta intelligenza di strada, quella che consente di cavarsela nella vita. Finora nella scuola sono state valorizzate soprattutto l'intelligenza linguistico-letteraria e logico-matematica, creando una sorta di contrapposizione tra l'intelligenza scolastica e quella di strada.

Partendo dall'idea di talento che ogni studente (e non solo qualcuno) possiede, diversificato in base ai vari tipi di intelligenza, dono che deve essere riconosciuto e coltivato fin da piccoli perché possa esprimersi fino all'eccellenza, sarà necessario includere nella nuova scuola anche il talento o intelligenza di strada.

Soprattutto nell'attuale società del XXI secolo, con la Generazione Y dei Millennials, è importante valorizzare i talenti di tutti gli studenti. Secondo Margiotta (1997) e me, ciò sarà possibile con l'identificazione del loro profilo cognitivo su cui lavorare, avvalendosi dei risultati più recenti della ricerca neuroscientifica. Con il conseguente beneficio derivante anche dallo scambio tra cultura scolastica da una parte e cultura popolare dall'altra.

KEYWORDS

Multiple Intelligences Theory, Triarchic Model of Intelligence, Talents, Book smart, Street smart

Teoria delle Intelligenze multiple, Modello Triarchico dell'Intelligenza, Talenti, Book smart, Street smart

Introduzione

Prima della teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner (1983, 1999) – secondo cui gli esseri umani posseggono una serie di intelligenze autonome, che si sono evolute a seguito dell’adattamento necessario per la sopravvivenza del migliore, ossia del più adatto – l’idea prevalente era che ciascun individuo avesse un’intelligenza generale che guidava il comportamento e la cognizione umana.

Nella vasta gamma di condizioni di vita disponibili in setting diversi in tutto il mondo, particolari intelligenze crescono ed evolvono molto più di altre, poiché vengono usate più spesso per adattarsi in modo più attivo. Nel campo della psicologia, queste intelligenze possono essere collegate alle abilità o capacità; se gli insegnanti e gli educatori le chiamano **stili d’apprendimento**, gli psicopedagogisti le identificano come **doni** o **talenti** (St. Clair Hull 2001).

Secondo Gardner, i test del QI accertano principalmente l’intelligenza logica, matematica e linguistica, attraverso test carta-e-matita, per mostrare quanto uno studente possa riuscire in un setting scolastico occidentale, quando in realtà l’intelligenza possiede una natura olistica, comprendendo, tra le altre, una caratterizzazione musicale, corporea, spaziale, intrapersonale, interpersonale, naturalistica, costruendo una struttura più accurata per definire l’intelligenza umana (Gardner 1983, p. 27).

L’approccio di Sternberg (1985) all’ambito di studi sull’intelligenza appare simile a quello di Gardner, ed è noto come teoria triarchica dell’intelligenza o teoria dell’intelligenza di successo. Sternberg definisce il comportamento intelligente come quello che implica adattarsi al proprio ambiente, saperlo cambiare o selezionare un ambiente migliore.

Incoraggiare gli studenti a manifestare le intelligenze interpersonale, fisico-cinestetica, spaziale, naturalistica, intrapersonale, musicale e anche quella della “scaltrezza di strada” – la risorsa intellettuale di astuzia necessaria per sopravvivere in un ambiente urbano – può connettere in modo rilevante gli studenti con i contenuti scolastici, favorendo così la loro esperienza educativa.

In linea con il pensiero di Aristotele, secondo il quale l’intelligenza sarebbe composta da tre aspetti: teorico, pratico e produttivo, nella visione di Sternberg l’intelligenza ruota attorno allo scambio tra gli aspetti analitici, pratici e creativi della mente.

Lo studioso sostiene che ciò che fa la differenza nel determinare se una persona sia brillante (*smart*) dipenda dal modo in cui utilizza e trova un equilibrio tra le sue attitudini mentali e che le persone “di successo” e “di talento” imparano a combinare e ad utilizzare aspetti propri di tutte e tre le componenti dell’intelligenza da lui individuate, attraverso il raggiungimento di un equilibrio funzionale tra di esse.

Il talento si riferisce a qualunque potenziale naturale che può o meno essere attualizzato (ossia concretizzato) in *expertise*.

È convincimento di Ericsson e Charness (1994) che la pratica intenzionale costituisca la causa più significativa della comparsa del talento. Proprio come portare un animale alla fonte non assicura che quest’ultimo si abbeverì, offrire condizioni ambientali di sostegno non garantisce che si generi automaticamente eccellenza. Anche i sostenitori di una base genetica per il talento concordano sul fatto che il raggiungimento dell’*expertise* richieda periodi di formazione lunghi.

Ogni persona di talento segue un percorso unico verso l’eccellenza. Il talento, da questo punto di vista, è solo il potenziale per l’eccellenza, che può essere tanto alimentato, quanto andare sprecato.

In altre parole, fattori ambientali e biologici estremamente variabili interagiscono in modi complessi per offrire condizioni facilitanti, ma anche vincolanti

per lo sviluppo, una situazione che offre una plasticità relativa piuttosto che assoluta (Ford, Lerner 1992).

Elevati livelli di pratica sono necessari per raggiungere gli adattamenti fisiologici identificati nei performer esperti, e gli effetti della pratica appaiono importanti quando una pratica intensa si sovrappone allo sviluppo fisico durante l'infanzia e l'adolescenza. Ne deriva l'importanza dell'inizio precoce della pratica, che favorisce l'acquisizione di abilità mnemoniche, espandendo la capacità della memoria di lavoro (Ericsson, Lehmann 1996).

Se si scopre che un individuo possiede le abilità necessarie per sviluppare padronanza, ma non viene esposto a un dominio di potenziale talento, la gamma degli esiti di sviluppo potenziale di quella persona sarà inutilmente limitata.

La falsa convinzione di non possedere talento può influenzare negativamente una persona, scoraggiandone gli sforzi, spesso nella erronea convinzione che pochi individui meritevoli abbiano un talento innato che richiede speciale promozione, mentre le abilità ordinarie di altri bambini non hanno bisogno di particolare attenzione.

È altrettanto sbagliato ritenere che ogni bambino diligente possa eccellere in qualsiasi cosa, soprattutto in assenza di un insegnamento esperto, di opportunità speciali, di una massiccia dose di incoraggiamento e di un'insolita motivazione.

La ricerca su come promuovere le strutture di opportunità, insieme alle informazioni sulla composizione genetica dell'individuo, può facilitare il grado di attualizzazione del potenziale (ad esempio con una prima introduzione ai domini di talento nei setting scolastici).

1	Riconoscere l'ampia gamma di competenze umane, poiché l'eccellenza non è una cosa, piuttosto richiede l'intera gamma di competenze e si realizza in diversi domini.
2	Creare un ambiente sociale che sostenga lo sviluppo a lungo termine delle competenze degli individui; poiché lo sviluppo di competenze nei bambini spesso si basa su forze sincrone tra scuola ed altre istituzioni sociali, la struttura e la direzione scolastica dovrebbero promuovere un allineamento tra scuola, famiglia e comunità.
3	Incoraggiare e sostenere gli insegnanti negli sforzi volti a sviluppare diverse competenze nel corso del tempo, attraverso pratiche quali l'apprendimento cooperativo, l'apprendistato cognitivo e la progettazione didattica.
4	Incoraggiare gli insegnanti a sfruttare la realtà che i domini di conoscenza sono insiemi complessi di fatti, principi e pratiche, e non piccole macchie di inchiostro su carta; sostenerli negli sforzi per progettare programmi di studio e pedagogie edificati su pratiche autentiche in un dominio, e che siano significativi per gli studenti e per i membri della loro comunità.
5	Offrire forme di valutazione che siano giuste per chi possiede punti di forza diversi, e che aiutino a sviluppare questi ultimi: la valutazione deve avvenire in itinere e deve utilizzare media o sistemi di simboli sensibili alle competenze e ai domini oggetto della valutazione; essa dovrebbe inoltre fornire un feedback che sia utile a studenti, genitori e insegnanti.
6	Utilizzare come marker dell'eccellenza le <i>performance di comprensione</i> : quelle in cui i bambini applicano in modo flessibile fatti, principi e competenze di un dominio, per risolvere problemi che non hanno incontrato prima.

Tabella 1. Raccomandazioni di Kornhaber, Krechevsky & Gardner (1991) per la promozione dell'eccellenza

L'ideologia di una scuola che mira alla formazione del talento si basa sulla convinzione che tutti hanno un ruolo importante da giocare nel miglioramento della società, ruolo che potrà manifestarsi se offriamo a tutti gli studenti opportunità, risorse e incoraggiamento per il loro specifico talento.

Durante il tempo scolastico, gli studenti generalmente fanno esperienza di una gamma ristretta di talenti intellettuali, quindi o non si rendono conto di possedere altri potenziali talenti, o non sanno bene come attivarli.

Van-Tassel-Baska (1998) considera le abilità degli insegnanti di riconoscere e alimentare gli specifici talenti dei giovani studenti all'interno di programmi qualitativamente differenziati, come fondamentali per lo sviluppo del potenziale individuale.

L'attuale ondata di riforme scolastiche, con la sua enfasi sul discente, offre finalmente l'opportunità di creare ambienti che possano favorire l'eccellenza.

L'eccellenza, tuttavia, non è un unico punto di arrivo. È bene pensare ad essa come a una serie di passi contrassegnati da performance di comprensione. Questi passaggi saranno effettuati da coloro che avranno l'opportunità di assumersi dei rischi, sostenuti attraverso i fallimenti e i successi, nei loro sforzi per raggiungere standard elevati.

Soprattutto dopo i primi anni delle elementari, i giovani sono invitati a cogliere il funzionamento delle materie scolastiche in primo luogo attraverso l'intelligenza linguistica e logico-matematica. Quei pochi che riescono a farlo possono diventare studenti "A".

Per gli studenti dotati di punti di forza intellettuale al di fuori delle due intelligenze tradizionali, però, la scuola offre pochi "ganci" per garantire questo stesso risultato "su carta".

Un insegnante che riconosca altre intelligenze come modi legittimi di conoscenza ha buone probabilità di favorire tra i suoi studenti l'impegno sostenuto; potrà infatti utilizzare i punti di forza di uno studente come "trampolino di lancio" in varie aree del curriculum (Kornhaber, Krechevsky, Gardner 1991).

Ai fini di questo articolo mi limiterò ad analizzare i talenti logico-matematico e linguistico-letterario, per quanto riguarda la *book smart* o "intelligenza scolastica", dedicando poi ampio spazio all'analisi della erroneamente contrapposta *street smart* o "intelligenza di strada".

1. La *book smart*: il talento logico-matematico e il talento linguistico-letterario

La storia della matematica è ricca di esempi di giovani che non avevano alcun background culturale in matematica, eppure hanno imparato la matematica classica e sono andati avanti fino a diventare matematici creativi di grande eccellenza.

A livello cerebrale, gli studenti matematicamente dotati utilizzano regioni corticali non tipicamente utilizzate dai loro coetanei di normale capacità d'apprendimento.

Una caratteristica è il maggiore sviluppo dell'emisfero cerebrale destro, con un'abilità specializzata di elaborazione visuo-spaziale e un bilateralismo che coinvolge una migliore connettività e lo scambio integrativo di informazioni tra i due emisferi (Singh, O'Boyle 2004).

Gli studenti dotati di talento matematico sono in grado di saltare passaggi nel processo di pensiero logico quando risolvono problemi matematici e possono utilizzare in modo flessibile le strategie di problem solving. Hanno, insomma, una mente matematica (Krutetskii 1968/1976).

Studi su giocatori di scacchi hanno dimostrato che i campioni si orientano rapidamente verso le potenziali posizioni degli scacchi, generando spesso una mossa entro pochi secondi. Naturalmente, i maestri di scacchi coinvolti nel gioco pensano anche ad una serie di altre alternative, ma la mossa concepita per prima spesso sopravvive alle ulteriori ricerche come la migliore candidata (Chase, Simon 1973).

Allo stesso modo, la ricerca nel campo della Fisica dimostra che gli esperti, quando viene loro chiesto di classificare i problemi di Fisica in categorie, sono in grado di farlo rapidamente, in base ad ampie unità funzionali che riflettono l'apprezzamento dei concetti della Fisica che impattano sul problema, ad esempio, le forze e l'energia (Larkin et al., 1980). Al contrario, gli studenti inesperti tendono a sezionare i problemi in piccole parti, meno funzionali, e sono inclini a categorizzare i problemi in modo meno efficace, nei termini degli oggetti specificati nel problema, ad esempio pulegge, ruote o piani inclinati.

Un tratto caratteristico della prestazione esperta in ambito scientifico è una memoria straordinaria per situazioni tipiche, accompagnata dal normale recupero per le situazioni atipiche.

Gli esperti possono avere una strategia per l'utilizzo della capacità di memoria a lungo termine, al fine di conservare informazioni specifiche per il compito, necessarie per risolvere problemi complessi e sostenere la memoria di lavoro.

Negli studi sugli scacchi succitati, i maestri erano in grado di ricostruire, nel loro primo tentativo, con più del 90% di precisione, le configurazioni dei pezzi su una scacchiera che avevano potuto osservare per soli cinque secondi. Al contrario, i giocatori più deboli mostravano solo un tasso di successo del 40% al primo tentativo (Chase, Simon 1973).

Un altro attributo della performance scientifica esperta è il ragionamento in avanti.

In una serie di studi con studenti di Fisica, esperti e alle prime armi, Larkin (1982) ha dimostrato che durante tutto il processo di soluzione, gli esperti tendono a lavorare "in avanti", dal dato noto al dato sconosciuto. I principi vengono richiamati quando possono essere utilizzati per trovare una nuova quantità.

Così, gli esperti in genere iniziano con equazioni che coinvolgono quantità per lo più note, mentre i novizi di solito lavorano "a ritroso", dall'obiettivo sconosciuto ai dati, con una strategia generale mezzi-fini applicata ad equazioni di base.

L'*expertise* dipende in particolare da una vasta base di conoscenza di schemi dominio-specifici, a cui si accede attraverso un processo di tipo **riconoscimento** (Rabinowitz, Glaser 1985).

Come è emerso dagli studi di Sriraman (2004), gli studenti dotati di talento matematico pensano alla matematica in modo simile a come fanno gli esperti o i matematici professionisti.

Un inizio precoce, in particolare, appare fondamentale. In quasi tutti i casi, i soggetti danno contributi importanti, pionieristici nel campo della matematica, prima dei 30 anni di età. Ad esempio Gauss derivò importanti principi sui numeri primi all'età di 15 anni e il genio di Poincaré per la matematica fu di pubblico dominio ancor prima che provasse il test d'ammissione per l'Istituto Politecnico.

Possiamo concludere che un talento marcato negli anni dell'infanzia sia abbastanza comune tra i matematici, così come lo è tra i musicisti. Tuttavia la matematica si dimostra piuttosto diversa dalla musica, rispetto al ruolo che l'auto-formazione può svolgere.

Se da un lato è inusuale per la musica – solo Haydn rientra in questa categoria – l'auto-formazione è invece quasi un luogo comune in matematica.

Galois e Ramanujan, ad esempio, erano quasi interamente auto-formati e, in misura minore, la maggior parte dei matematici furono maestri di se stessi per una parte significativa della loro carriera.

È possibile che l'auto-formazione si trovi solo nelle aree contrassegnate da un minor numero di vincoli convenzionali (le frontiere della matematica, la scrittura creativa, la musica jazz, ecc.) diversamente da ciò che può essere appreso solo con un rigoroso training formale (la performance nella musica classica, la padronanza del diritto, la medicina, ecc.).

Per quanto concerne il talento linguistico-letterario, le neuroscienze cognitive dello sviluppo sono oggi pronte a documentare l'anatomia funzionale della padronanza della lettura, nel contesto di studi sullo sviluppo della lettura e sulla dislessia (Turkeltaub et al., 2002).

Gli scrittori di talento sono persone con idee insolite? Persone che vedono ciò che gli altri non vedono?

Lo scrittore ci può dire cose a cui non abbiamo mai pensato – o ciò che abbiamo sempre saputo – e offrire intuizioni che possono sembrare al contempo esotiche e familiari.

Il talento sta nella padronanza della tecnica e nelle scelte stilistiche individuali fatte per creare uno scritto personale.

Gli scrittori di talento possono adattare forme esistenti per crearne di nuove, trovare modi nuovi ed efficaci per raggiungere gli scopi di comunicazione assegnati o scelti.

La letteratura riporta costantemente che gli scrittori eminenti dimostrano alti livelli di interesse e desiderio per la scrittura fin dalla più tenera età. Ad esempio, Van Tassel-Baska (1998), in uno studio sulle vite di Charlotte Bronte e Virginia Woolf, riferisce che entrambe amavano scrivere già a 4 anni di età. «Nessuna influenza esterna era forte tanto, quanto il loro bisogno interiore di scrivere» (p. 53).

Molti scrittori dotati soddisfano questo bisogno tenendo diari, spesso su base giornaliera (Patterson 2003).

Edmunds & Noel (2003), in uno studio di caso su un giovane scrittore dotato di talento, riferiscono che aveva iniziato a scrivere a 5 anni di età e che scriveva fino a tre ore ogni giorno. Scriveva solo quando ne sentiva realmente bisogno, producendo lavori sofisticati, indicativi di un'eccezionale precocità di scrittura.

Sembrirebbe dunque che gli scrittori illustri siano emotivamente protesi verso la necessità di scrivere fin da piccoli.

Jane Piirto (2004) ritiene che alti livelli di intensità emotiva siano attributi fondamentali della personalità degli scrittori dotati di talento creativo, che consentono loro di scrivere in modo efficace a fini catartici ed espressivi.

Alcuni scrittori dotati dimostrano sensibilità immaginativa e la capacità di collegare la loro immaginazione e i loro sogni con un uso innovativo e spesso unico di metafore e analogie (Piechowski 2006). Le metafore create sembrano consentire ai giovani scrittori di ottenere una maggiore comprensione di sé e di comunicare ciò che hanno compreso agli altri (Fraser 2003).

I bambini dotati di un talento creativo per la scrittura sono in grado di rispondere in modi fantasiosi e intellettuali al testo scritto, e sono spesso lettori precoci (Piirto 2004). La capacità di leggere a partire dai 3 anni di età, in particolare, è stata collegata alla precocità nella scrittura a partire dai 5 anni di età circa (Edmunds, Noel 2003).

Questa precoce passione per la lettura solitamente continua anche in adolescenza.

Gli scrittori adulti comunemente ricordano che i loro genitori leggevano per loro regolarmente durante l'infanzia (Moltzen 2005). Questa pratica ha probabilmente contribuito allo sviluppo di un interesse per il linguaggio in generale e per il possibile utilizzo delle parole per esprimere idee e sentimenti.

Piirto (2004) riferisce inoltre che i giovani scrittori di talento tendono a mostrare un vivo apprezzamento per la musicalità delle parole, il ritmo e l'intonazione insiti nel linguaggio parlato, mostrando grande dimestichezza nell'uso di paradossi, metafore, similitudini, allitterazioni, personificazioni e assonanze.

L'impatto positivo degli insegnanti nel favorire il talento nella scrittura – soprattutto nei primi anni di scuola – è un tema comune nelle biografie di molti scrittori eminenti.

Gli scrittori adolescenti sono più stimolati a scrivere quando il curriculum permette loro di esprimere convinzioni emergenti su se stessi e sul loro mondo, e quando gli insegnanti li sostengono nel processo di attribuzione di senso alle loro esperienze (Potter, McCormick, Busching 2001).

Particolare importanza riveste la garanzia di un equilibrio tra opportunità di scrittura dirette dall'insegnante e selezionate dallo studente, per scongiurare un calo di motivazione e la conseguente compromissione dell'efficacia della scrittura.

Se Coleman (1997) afferma che "lo sviluppo dominio-specifico [in un'area come quella della scrittura] sia più sensibile a fattori ambientali e personali, poiché si verifica solo in particolari ambienti in cui viene incoraggiato" (p. 120), Leggo

(2007) ritiene che un ambiente di classe che offra sostegno intellettuale ed emotivo, potrebbe consentire ai giovani scrittori di costruire la propria identità e di conoscere il proprio mondo “attraverso le parole” (p. 10).

La musica ha un’influenza precoce significativa sulla scrittura e alcuni scrittori di talento associano per analogia l’impatto emotivo della musica a quello della scrittura.

Diversi studenti sviluppano interessanti parallelismi tra scrittura e musica. Le emozioni e le problematiche espresse nei testi musicali e negli spartiti sono spesso considerate come il riflesso di una cultura giovanile popolare.

2. La *street smart*: il talento negato

Se le categorie di talenti fin qui analizzate emergono chiaramente nel modello classico dell’intelligenza scolastica, è più specificamente nel modello triarchico delle intelligenze, proposto da Sternberg (1985), che possiamo identificare la radice dello sviluppo dell’intelligenza di strada.

In uno studio in cui Sternberg e Detterman (1986) avevano chiesto a gruppi di esperti di definire l’intelligenza, dalle definizioni offerte sono emerse due tematiche comuni: la capacità di adattarsi all’ambiente e la capacità di apprendere o di trarre vantaggio dall’esperienza.

Trovarsi in strada o “in trincea” o qualunque altra metafora che indichi i basifondi o il ghetto, richiede di apprendere a fidarsi dei propri giudizi sulle persone e sulle cose realmente importanti.

Questa abilità è di grande valore ovunque, indipendentemente da quanto si sia distanti dalla “strada”.

La scaltrezza di strada deriva dall’esperienza. Significa aver appreso come trarre il meglio da ciò che ci è successo, di buono o di cattivo, considerarlo e migliorarsi.

La principale distinzione tra scaltrezza di strada (*street smart*) e intelligenza scolastica (*book smart*) riguarda chi si trova al centro della conoscenza. In strada siamo noi stessi. Sui libri si assorbe il modo in cui qualcun altro considera il mondo.

Essere realmente bravi in matematica, o sapere tante cose sulla Seconda Guerra Mondiale, o essere capaci di denominare tutte le ossa del corpo umano sono tutti esempi di *book smart*.

Essere *street smart* vuol dire cavarsela in quelle cose che le persone “normali” fanno ogni giorno e spesso significa essersi trovati in situazioni di rischio ed essere sopravvissuti.

Le persone *street smart* non sono considerate intellettuali, perché gli argomenti che conoscono non sono tradizionalmente insegnati a scuola.

L’intelligenza “da libro” descrive il fatto che una persona sia generalmente intelligente, spesso di ceto medio-alto e con buoni risultati scolastici. Tuttavia, l’idea soggiacente è che quella persona affronta le situazioni (specialmente quelle difficili) da una prospettiva intellettuale, basando le proprie decisioni su conoscenze ottenute principalmente attraverso i libri o esperienze formali strutturate.

Intelligenza "da libro" (<i>Book smart</i>)	Intelligenza "di strada" (<i>Street smart</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ➢ Intelligenza analitica ➢ Apprendimento tradizionale di tipo scolastico, disseminato attraverso i metodi orali e scritti. ➢ Il soggetto tende ad essere più organizzato e preparato ➢ Il soggetto ha sempre un piano alternativo, nel caso in cui qualcosa vada male. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Intelligenza pratica ➢ Apprendimento esperienziale, sia che si sia appreso attraverso prove ed errori, sia attraverso l'auto-apprendimento. ➢ Il soggetto tende ad "improvvisarsi". ➢ Il soggetto è capace di risolvere i problemi attuali, nel momento di una crisi. ➢ Il soggetto tende ad assumersi rischi.

Tabella 2. Differenze tra intelligenza analitica (book smart) e intelligenza di strada (street smart)

Questa idea si pone in netto contrasto con l'idea di intelligenza di strada, che descrive quelle persone dotate di buon senso, che sanno "come gira il mondo". L'idea sottostante è che una persona di questo tipo affronta le questioni da una prospettiva molto più concreta.

Sternberg iniziò ad interessarsi alla tematica dell'intelligenza quando alle elementari soffriva di ansia da test e otteneva punteggi bassi ai test d'intelligenza. Egli ritiene che l'intelligenza abbia meno a che fare con il successo in classe e più a che fare con il successo nel mondo reale (1997).

Il modello triarchico dell'intelligenza in buona parte affronta la controversia in merito alla cosiddetta intelligenza di strada o *street smart*. Lo studioso sembra d'accordo sul fatto che un aspetto importante dell'essere intelligenti stia nel possesso di un buon livello di buon senso o di intelligenza pratica.

Nel suo saggio del 2001, intitolato "Intellettualismo nascosto", Graff insiste sul fatto che le scuole e le università perdano l'opportunità di tradurre la *street smart* in lavoro accademico.

Le scuole tendono a credere che solo certi argomenti siano appropriati ad un ambiente scolastico.

Essere *book* o *street smart* ha molto a che fare con lo stile d'apprendimento preferito, e con il modo in cui si percepisce il mondo.

1	Intelligenza computazionale (nota successivamente come intelligenza analitica): consente di elaborare le informazioni in modo efficace e di pensare in termini astratti. Include componenti metacognitive, esecutive, di performance e di acquisizione di conoscenze, che aiutano a guidare i processi cognitivi. La maggior parte dei test tradizionali d'intelligenza (che misurano fattori quali memoria e fluency verbale) valutano proprio questo tipo di intelligenza. Si tratta dell'aspetto "book smart" dell'intelligenza. Queste abilità sono spesso scollegate dalle questioni e dai problemi della vita ordinaria; si tratta della nozione tradizionale di intelligenza ed include ragionamento logico, abilità verbali e matematiche.
2	Intelligenza esperienziale (nota successivamente come intelligenza creativa): consente di trovare nuove idee e connessioni tra concetti, che possono apparire differenti e distinti; include l'abilità di affrontare due tipologie di problemi: quelli nuovi e quelli di routine. Richiede la capacità di riconoscere i nuovi problemi, rispetto ai problemi quotidiani; di affrontare le situazioni nuove, automatizzandone la gestione, in modo che siano facilmente affrontabili nel futuro; di ricercare, produrre e mettere in pratica soluzioni originali; include tutte le forme di pensiero creativo che fanno uso del pensiero divergente.
3	Intelligenza contestuale (nota successivamente come intelligenza pratica): consente di trovare soluzioni pratiche a problemi reali. Le persone dotate di questo tipo di intelligenza sono spesso considerate <i>street smart</i> o gli "scaltri della strada"; consente a colui che la possiede di vivere la propria quotidianità in sicurezza. Si tratta di quell'aspetto intellettuale che più di tutti l'educazione formale sembra trascurare. Definibile anche come "intelligenza di strada", è l'abilità di applicare le proprie conoscenze al mondo reale e di scegliere e modellare i propri ambienti.

Tabella 3. Tipologie di intelligenza secondo la Teoria Triarchica dell'Intelligenza (Sternberg 1985)

Alcune persone sono analiticamente intelligenti o *book smart*; questo tipo di intelligenza viene utilizzato per recuperare, analizzare, valutare le informazioni. In altre parole, la tipologia tradizionale di apprendimento scolastico. Un individuo che eccelle in questo tipo di intelligenza solitamente ottiene ottimi risultati nei setting scolastici.

L'intelligenza creativa (quella esemplificata da alcune delle intelligenze identificate da Gardner come l'Intelligenza musicale) è la capacità di recuperare le conoscenze esistenti per formulare idee nuove. Gli individui in possesso di questo tipo di intelligenza sono intuitivi e immaginativi. L'intelligenza pratica, che può anche essere descritta come intelligenza di strada, fa riferimento alla propria capacità di comprendere, risolvere e navigare attraverso i problemi creati dalle situazioni della vita reale, e di modellare e adattarsi al proprio ambiente.

In ogni studente *street smart* esiste un **intellettuale latente**, un'identità che gli educatori sono chiamati a tirare fuori, per aiutare il giovane ad articolarla.

La capacità di argomentazione rappresenta la forma in cui l'intellettualismo di strada deve imparare ad esprimersi per divenire efficace nella sfera pubblica. Tuttavia le scuole sembrano considerarla come tendenza alla polemica, ossia come una forma di passaggio all'atto e di creazione di problemi.

Ne deriva che gli studenti stessi possono non riconoscere il potenziale accademico dei loro talenti argomentativi.

Un tipico ragazzo nell'anti-intellettuale XXI secolo potrebbe contrastare la sua mancanza di interesse per la letteratura o la storia appassionandosi allo sport. Ciò non significa che sta sfuggendo alla sua parte intellettuale. I germi dell'intellettualismo vengono già seminati ad esempio negli interminabili discorsi su quali ragazzi siano i più "duri" in campo.

È nel discutere di "durezza" e di temi simili con gli amici che i giovani iniziano ad acquisire i rudimenti su come proporre un'argomentazione, soppesare diversi tipi di evidenze, passare dai particolari alle generalizzazioni, andando ad attingere anche ad altre aree della cultura, come il significato della mascolinità e i suoi simboli.

Lo sport, all'occasione, costringe anche a confrontarsi con questioni reali, come l'ingiustizia razziale e l'antidoping.

Tra l'altro, il mondo intellettuale della scuola tende a riprodurre le caratteristiche del mondo competitivo dello sport, con interpretazioni, valutazioni e teorie rivali, in cui i "fans" di diversi scrittori/sistemi intellettuali/metodologie entrano in competizione tra loro.

Nella misura in cui la cultura intellettuale accademica risulti ancora definita dal suo presunto contrasto con la cultura popolare, le scuole si lasciano sfuggire l'opportunità di colmare il divario tra la cultura argomentativa degli intellettuali adulti e quella che gli studenti abbracciano nel crescere discutendo non solo di sport, ma anche di autorità genitoriale, moda, teen idols, forma fisica e talent show.

In "The Power of Their Ideas", Meier (1995) offre un resoconto sulla reale possibilità di rimpiazzare le lotte a pugni e urla sguaiate con il più edificante scontro di idee, descrivendo il successo delle scuole organizzate intorno ad una cultura dell'argomentazione, l'unica in grado di restituire agli studenti una forma di potere personale.

L'intelligenza da libro e l'intelligenza di strada non si escludono a vicenda.

Essere *street smart* diventa un distintivo d'onore, indicando quelle abilità di vita senza le quali non si può sopravvivere in questo duro mondo. Ma vi è anche una visione negativa dell'intelligenza di strada, che la associa ad un intento o inclinazione criminale. Questi soggetti, dalla natura manipolativa, tendono a non rispettare la legge, quando ciò risulti conveniente.

In senso peggiorativo, l'intelligenza da libro indica un apprendimento astratto, che fa affidamento su conoscenze strutturate e disdegna i fatti della vita rea-

le, ed è attribuita a individui ingenui e facilmente manipolabili, mentre l'intelligenza di strada è considerata incolta e ignorante, dura e priva di sentimento.

Un soggetto *book smart* impara per il futuro, per renderlo il migliore possibile. Un soggetto *street smart* vive nel qui e ora, applicando ciò che già sa per superare il momento.

1	Saper stare con gli altri: sapere quali domande porre, essere gentili ed amichevoli, ma anche assertivi.
2	Buon senso: sapere di chi ci si può fidare, quali aree della città sono tranquille e quali pericolose.
3	Autodifesa: sapere come lottare e difendersi da un aggressore, specialmente se si è piccoli e fisicamente inferiori.
4	Identificazione delle intenzioni: sapere quando le persone stanno cercando di prendersi gioco di te; "leggere" le intenzioni altrui e riconoscere i tentativi di manipolazione subdola.

Tabella 4. Caratteristiche fondamentali dello *street smart*

Lo *street smart* è a volte riconosciuto per essere un "artista dell'illegalità", che conosce e comprende i codici di condotta di determinati gruppi antisociali e sa come avere successo in aree nelle quali non bisogna possedere un'educazione formale per farsi strada nella vita. Un individuo *street smart* solitamente è cresciuto in un ambiente scaltro, se non palesemente malfamato (pensiamo a personaggi della cultura popolare come Billie Holiday, Edith Piaf, Charles Bukowski, Eminem, Jay-Z).

Gli individui *street smart* "evoluti" saranno più propensi, di fronte ad un eventuale pericolo, a fermarsi un attimo per osservare meglio il quadro complessivo della situazione, per decidere come muoversi di conseguenza.

Dal suo studio, Hatt (2007) ha concluso che quando i giovani sono inquadrati come fallimenti scolastici sono come costretti ad adottare la parte degli *street smart* negativi, contrapposti ai *book smart*, per trovare un modo per ottenere comunque le cose che desiderano dalla vita. Se l'intelligenza di strada non riceve alcuna forma di positivo riconoscimento o di applicazione pratica, gli studenti vengono privati di opportunità d'apprendimento e si sentono sottovalutati, il che aumenta ulteriormente la probabilità che decidano di abbandonare la scuola (Nieto, Bode 2011).

Per riconoscere l'intelligenza di tipo *street smart*, occorre prima di tutto convalidarla come un tipo d'intelligenza e stile d'apprendimento.

Inoltre, non va sottovalutato che gli studenti *street smart* possono anche avere talenti in altre aree, ad esempio quella musicale o cinestetica.

Per anni politiche e programmi educativi hanno tentato di alleviare le carenze dei giovani a rischio, per aiutarli a evitare il fallimento scolastico, l'uso di droghe, la delinquenza e la violenza, ma questo approccio orientato al rischio non solo non è riuscito a migliorare le prospettive di successo degli studenti, ma li ha danneggiati, etichettandoli come "a rischio", «spesso prima che abbiano dimostrato un effettivo fallimento» (Brown, D'Emidio-Caston, Benard 2001, p. 5).

Conclusione

Molti ricercatori del ramo cognitivo stanno dimostrando che l'intelligenza, in effetti, non è altro che un sistema dinamico aperto, modificabile a qualunque età e a qualsiasi livello di abilità (si pensi al lavoro di Feuerstein sulla modificabilità cognitiva strutturale).

La ricerca sullo sviluppo cognitivo in adolescenza suggerisce una serie di modi diversi in cui le scuole potrebbero cambiare, per adattare meglio l'istruzione scolastica alle *capabilities* in sviluppo degli studenti adolescenti, sfidando ad esempio le loro abilità di pensiero critico, in modo che la loro *performance* corrisponda alla costellazione delle loro competenze.

Gli educatori dovrebbero sensibilizzare precocemente e più intensamente i giovani verso i potenziali campi di applicazione del proprio talento, dato che spesso proprio attraverso tali attività esplorative i bambini scoprono la loro attrazione per un particolare dominio.

Gli studenti che riconoscono i loro punti di forza o **potenziali** hanno una maggiore tendenza ad approcciarsi all'apprendimento in modo più positivo e produttivo (Griggs et al., 2009). Gli studenti possono anche risultare scolasticamente scarsi, perché le loro varie intelligenze non sono identificate né messe all'opera. Come afferma Kezar (2001), ognuno è brillante a modo suo.

In qualità di educatori, la nostra filosofia deve fondarsi sull'analisi critica di come le nostre pratiche soddisfino i bisogni degli studenti, considerato che sono proprio le prospettive, le intelligenze e le identità di ciascuno di loro ad offrirci i mezzi per aiutarci a potenziare le loro possibilità di successo e a rompere le barriere dominanti e le prospettive legate ai deficit, che bloccano la loro espressione personale.

Gli studenti considerati a rischio di fallimento scolastico spesso eccellono in attività sociali e pratiche, come situazioni legate alla leadership o al problem solving. Questo è di grande importanza nel contesto educativo, dove più spesso ci troviamo a valutare gli studenti nella loro capacità di progredire a livello scolastico e in classe, invece di valutare la loro abilità di svilupparsi socialmente, creativamente o costruttivamente in setting della vita reale, dopo tutto «essere brillanti (*smart*) nella vita reale implica tutta una varietà di abilità diverse» (Lucas, Claxton 2010, p. 13).

Le varie intelligenze possedute dagli studenti sono spesso ignorate, poiché non sono caratteristiche della tradizionale intelligenza *book smart*, secondo le definizioni tradizionali e/o i metodi di valutazione e assessment (Conchas, Vigil 2012). Molte delle abilità possedute dagli studenti sono infatti coltivate al di fuori dell'aula scolastica, e questo basta a non renderle degne di considerazione per i contesti scolastici (Brayboy 2005).

Queste forme differenti di conoscenza non devono necessariamente entrare in conflitto, piuttosto possono completarsi a vicenda in modo produttivo.

In uno studio di Sternberg (2006) sul riconoscimento dei punti di forza trascurati negli studenti, l'autore ha indagato le tipologie di conoscenze e le abilità culturalmente rilevanti, che possono essere utilizzate per aumentare il successo degli studenti. L'autore sosteneva che i bambini provenienti da culture non-tradizionali o non-convenzionali spesso portano a scuola tipi di conoscenze e abilità che sono rilevanti per la loro vita, ma i loro insegnanti non riescono a riconoscere questa competenza fortemente adattiva.

Unire insieme le conoscenze culturali con quelle accademiche permetterebbe ai giovani di essere più connessi alle loro identità culturali e di ottenere successi scolastici.

Sono quattro le componenti essenziali da affrontare nell'insegnamento, per poter ridefinire i variegati mondi dell'intelligenza: metodo, valutazione, contenuto e una componente collaborativa che si concentri sulla costruzione delle relazioni tra studenti, insegnanti, famiglie e scuole.

Abbiamo bisogno di ristrutturare la nostra esperienza educativa, pensando all'insegnamento in una luce nuova, attraverso il riconoscimento e la comprensione del **profilo cognitivo** di ciascuno studente.

La scuola «produce e sviluppa talenti, ossia modelli esperti di organizzazione

della conoscenza, e forma sistemi di padronanza» (Margiotta 1997, p. 2). Poiché il talento è un costrutto evolutivo, il livello di conseguimento può cambiare col progredire dell'apprendimento.

Occorre dunque far sì che la scuola impari a fornire modelli che offrano arricchimento, aumentando il valore aggiunto di quello che già ciascun allievo fa naturalmente. La nostra tesi è che fra conoscenza ed esperienza, così come fra apprendimento e sviluppo, non c'è distinzione di natura, ma solo di forma e di grado.

I talenti non identificati e non sviluppati nei nostri giovani possono essere il più grande spreco di risorse potenzialmente preziose.

La **Generazione Y** dei *Millennials* è stata identificata come portatrice della "promessa" della *street smartness* universale, prospettiva che ha generato soprattutto preoccupazioni per genitori e insegnanti. Secondo Sheahan (2005), nove tratti caratteristici definiscono i Millennials come: intelligenti di strada o *street smart*; consapevoli; centrati sullo stile di vita; dipendenti, ma "in modo indipendente"; informali; esperti di tecnologia; affamati di stimoli; scettici; impazienti. «Hanno un forte senso dell'immediatezza, un desiderio di gratificazione istantanea e una bassa soglia per la noia. Imparano attraverso le interazioni (...) e preferiscono fare esperienza e sentire le cose, piuttosto che pensare e analizzare» (Donnison 2004, p. 23).

A partire dalla nascita, iniziamo a costruire la nostra resilienza personale, con l'acquisizione di varie abilità di vita o *lifeskills*, sempre che il bambino disponga dell'opportunità di esplorare il mondo, di fare errori e di imparare come superare le avversità.

Molte delle persone di maggior successo, più competenti e talentuose al mondo, lo sono proprio a causa delle avversità vissute nella loro infanzia. Piuttosto che guardare ciò che c'è di sbagliato nelle loro vite, dobbiamo iniziare a esplorare cosa invece funziona.

Gardner afferma che le nostre scuole e la nostra cultura focalizzano la loro attenzione quasi esclusivamente sull'intelligenza linguistica e logico-matematica. Di riflesso, tendiamo a stimare le persone estremamente articolate e logiche.

Sfortunatamente, molti bambini che possiedono "doti alternative" non ricevono molti rinforzi a scuola, anzi spesso finiscono con l'essere etichettati come affetti da disturbo dell'apprendimento, iperattivi o semplicemente "scarsi" a livello scolastico, perché le loro specifiche modalità di pensiero e di apprendimento non vengono mai sfruttate.

Finché agli *street smart* non verrà data la possibilità di articolare se stessi come capaci di argomentazioni intellettuali, avranno un'influenza limitata nella sfera pubblica, e l'abisso tra i mondi degli studenti e quello degli insegnanti continuerà ad aumentare.


Restringere tale abisso richiede di trovare punti di convergenza, momenti in cui i discorsi degli studenti possano essere tradotti in discorsi accademici e viceversa, producendo una sorta di "bilinguismo", da entrambe le parti dello spartiacque tra studente e insegnante.

Riferimenti bibliografici

- Brayboy, B.M. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *Urban Rev*, 37.
- Brown, J.H., D'Emidio-Caston M., & Benard B. (2001). *Resilience education*. Thousand Oaks: Corwin.
- Chase, W.C., & Simon, H.A. (1973). Perception in chess. *Cogn Psychol*, 4, 55-81.
- Coleman, L.J. (1997). Studying ordinary events in a field devoted to the extraordinary. *Peabody J Educ*, 72, 117-32.

- Conchas, G.Q., & Vigil, J.D. (2012). *Street smart, school smart: Urban poverty and the education of adolescent boys*. New York: Teachers College Press.
- Donnison, S. (2004). The 'digital generation', technology, and educational change: An uncommon vision. In B. Bartlett, F. Bryer, & D. Roebuck (Eds.), *Educating: Weaving research into practice. Proc 3rd Ann Int Conf on Cog, Lang and Spec Educ Res*, Crowne Plaza, Gold Coast, Queensland, 2-4 December.
- Edmunds, A.L., & Noel, K. (2003). Literary precocity: An exceptional case among exceptional cases. *Roeper Rev*, 25, 185-94.
- Ericsson K.A., Charness N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *Am Psychol*, 49, 725-47.
- Ericsson, K.A., & Lehmann, A.C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptations on task constraints. *Annu Rev Psychol*, 47, 273-305.
- Ford, D.H., & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park: Sage.
- Fraser, D.F. (2003). From the playful to the profound: What metaphors tell us about gifted. *Roeper Rev*, 25, 180-83.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Graff, G. (2001). Hidden intellectualism. *Pedagogy*, 1, 21-36.
- Griggs, L., Barney, S., Sederberg, J.B., Collins, E., Keith, S., & Iannacci, L. (2009). Varying pedagogy to address student multiple intelligences. *Hum Archit*, 7, 55-60.
- Hatt, B. (2007). Street smarts vs. book smarts: The figured world of smartness in the lives of marginalized, urban youth. *The Urban Review*, 39.
- Kezar, A. (2001). The theory of multiple intelligences: Implications for higher education. *Innovat High Educ*, 26, 141-54.
- Kornhaber, M., Krechevsky, M., & Gardner, H. (1991). Engaging Intelligence. *Educ Psychol*, 25, 177-99.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: UCP [Original work published in 1968].
- Larkin, J. H. (1982). The cognition of learning physics. *A J Phys*, 49, 534-41.
- Larkin, J.H., McDermott, J., Simon, D.P., & Simon, H.A. (1980). Modes of competence in solving physics problems. *Cogn Sci*, 4, 317-45.
- Leggo, C. (2007). Writing truth in classrooms: Personal revelation and pedagogy. *IJWS*, 3, 1-11.
- Lucas, B., & Claxton, G. (2010). *New Kinds of Smart: How The Science Of Learnable Intelligence Is Changing Education: How the Science of Learnable Intelligence is Changing Education*. Berkshire: McGraw-Hill Int.
- Margiotta, U. (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Meier D. (1995). *The Power of Their Ideas: Lessons from a Small School in Harlem*. Boston: Beacon.
- Moltzen, R. (2005). *Realising potential: Investigating the life stories of gifted New Zealand adults*. Unpublished doctoral thesis. University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Nieto, S., & Bode, P. (2011). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural Education* (6th ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Patterson, C. (2003, July 23). Dunedin pupils' creativity flows onto the page. *Otago Daily Times*, p. 27.
- Piechowski, M.M. (2006). *"Mellow out", they say: If I only could*. Madison: Yunasa Books.
- Piirto, J. (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Potter, E.F., McCormick, C.B., & Busching, B.A. (2001). Academic and life goals: In-sights from adolescent writers. *High School J*, 85, 45-56.
- Rabinowitz, M., & Glaser, R. (1985). Cognitive structure and process in highly competent performance. In F.D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 75-98). Washington, DC: APA.
- Sheahan, P. (2005). *Generation Y: Thriving and surviving with Generation Y at work*. Prahran: Hardie Grant.
- Singh, H., & O'Boyle, M.W. (2004). Interhemispheric interaction during global-local processing in mathematically gifted adolescents, average-ability youth, and college students. *Neuropsychology*, 18, 671-77.

- Sriraman, B. (2004). Gifted ninth graders' notion of proof: Investigating parallels in approaches of mathematically gifted students and professional mathematicians. *JEG*, 27, 267-292.
- St. Clair Hull, J. (2001). An evaluation of the 'Learning Styles' approach to Christian education. *CEJ*, 2.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: CUP.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful Intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Penguin.
- Sternberg, R.J. (2006). Recognizing neglected strengths. *Educ Leadership*, 64, 30-35.
- Sternberg, R.J., & Detterman, D.K. (Eds.) (1986). *What is Intelligence?* Norwood: Ablex.
- Turkeltaub, P.E., Eden, G.F., Jones, K.M., & Zeffiro, T.A. (2002). Meta-analysis of the functional neuroanatomy of single-word reading: method and validation. *Neuroimage*, 16, 765-80.
- Van Tassel-Baska, J. (1998). The development of academic talent. *Phi Delta Kappan*, 79, 760.



Libertà sostanziale e capacità: il ruolo dell'educazione nella teoria del Capability Approach

Substantial Freedom and Capabilities: the role of education in the Capability Approach Theory

Elisa Tona

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
panely@hotmail.it

ABSTRACT

L'idea di sviluppo umano come incremento di capacità, che si distanzia da quello promosso dal paradigma utilitarista, è stata introdotta, entro la cornice di una teoria della giustizia, dai teorici del capability approach Amartya Sen e Martha Nussbaum. Questo orizzonte teorico-normativo, partendo da un'aspra critica al modello utilitaristico incentrato su uno sviluppo meramente quantitativo di competenze e risorse, pone l'emergente questione della giustizia sul piano di che cosa metta in condizione gli individui di realizzare ciò che essere e ciò che fare per avere una vita degna secondo i propri valori. Lo sguardo viene quindi diretto verso le reali condizioni di vita degli individui all'interno della società chiedendosi che cosa le istituzioni democratiche possono fare per realizzare una società più equa e più giusta. Che cosa deve essere equamente redistribuito? Sicuramente non basta, come afferma Rawls, concentrarsi solo sulle istituzioni e sulla redistribuzione di beni primari in quanto non ci dicono nulla su come le persone stanno, su quanta libertà esercitano, ma bisogna guardare, affermano Sen e Nussbaum, all'effettivo sviluppo di capacità combinate in grado di mettere ogni individuo nella condizione di realizzare e esercitare la propria libertà sostanziale di essere e di fare. Una società giusta rispetta il diritto di ogni individuo a saper scegliere e esprimere la scelta sulla vita che vuole condurre. L'educazione alla libertà sostanziale è pertanto fondamentale per implementare a livello, non solo istituzionale, ma anche e soprattutto sociale, il nuovo orizzonte di senso proposto dalla teoria delle capacità. Lo sviluppo deve essere uno sviluppo di capacità che possano garantire a ciascuno di saper cogliere opportunità reali per esprimere la propria libertà sostanziale. L'ambiente scolastico sarà quindi il terreno fertile su cui si può costruire e implementare una idea di società democratica e di cittadini basate su un orizzonte di senso che ha come fine la dignità umana e la giustizia sociale. In questo articolo si cercherà quindi di comprendere come l'educazione sia necessariamente legata alla giustizia e come insieme possano strutturare a livello teorico e applicativo una strada pedagogica in grado di realizzare equamente maggiore libertà di fare e di essere per tutti gli individui a seconda dei loro bisogni e valori in vista di società democratiche più giuste.

The idea of human development as an increase of capabilities, which is moved away from the utilitarian paradigm, has been introduced, within the framework of a theory of justice, by the theorists of the capability approach Amartya Sen and Martha Nussbaum. This theoretical-normative framework criticizes the utilitarian model for its idea of quantitative human development and focuses on what the individuals are capable of and to do to have a decent life following their values. The capability approach looks at the real conditions of the individuals in the society and asks itself what the democratic institutions can do to realize a just society. What should be redistributed? Surely not enough, as Rawls asserts, that the institutions redistribute primary goods because they don't show how people really live or how much freedom they can exercise. Sen and Nussbaum propose a new theory of justice that it is based on the combined capabilities development. A just society respects the right of every individual to choose and express their choice of the life they want to lead. The framework of capabilities allows us to examine the real capabilities of the individuals to choose and grab the real opportunity to realize their substantial freedom to be and to do something. The education of substantial freedom is necessary to realize at the institutional and also social level the new horizon of sense proposed by the capability approach. Development needs to be a development of capabilities that can ensure that everyone is able to grasp real opportunities to express one's substantial freedom. The school environment will then be the fertile ground on which one can build and implement an idea of democratic society and citizenship based on a sense of horizon that end human dignity and social justice. In this article, we will therefore seek to understand how education is necessarily linked to justice and how they can structure a pedagogical road at a theoretical and applicative level capable of achieving equally freedom to do and be for all individuals depending on their Needs and values in view of more just democratic societies.

KEYWORDS

Education, Democracy, Freedom, Social Justice, Capabilities.
Educazione, Democrazia, Libertà, Giustizia Sociale, Capacità.

1. Perché l'educazione è oggi più che mai una questione di giustizia

«L'educazione è sempre stata e continua ad essere una pratica altamente sociale. Il pieno sviluppo della personalità dell'individuo è il risultato del consolidamento dell'autonomia personale e, allo stesso tempo, della coltivazione di un'attenzione per gli altri» (Delors 2005, p. 194).

Come si evince da queste parole, nel rapporto Delors viene formulata una precisa idea di educazione concepita come insieme di conoscenze formali e informali che permettono il pieno sviluppo della persona sia come singolo individuo sia come soggetto socialmente attivo. Pertanto, l'educazione diviene un importante mezzo per la realizzazione di una società politica in cui sia possibile porre in essere una armonia tra diverse tensioni (individuo-società, locale-globale, competizione-collaborazione)¹ che interessano il Nuovo Millennio.

La società mondiale si trova a vivere una forte crisi di senso dovuta alla caduta dell'idea di benessere per tutti strutturata nel corso degli anni '70-'80 del secolo scorso con la forte spinta espansionistica del libero mercato.

Nella realtà, questa deregolamentazione del libero mercato e l'accentramento di ricchezza e risorse hanno causato un inasprimento delle disuguaglianze sociali ed economiche. Tali ingiustizie economiche stanno generando conflitti bellici e migrazioni entro e tra società che minano l'idea di pace nel mondo portata avanti dall'ONU e dai Paesi Occidentali alla fine della Seconda Guerra Mondiale.

L'espansione deregolamentata dell'economia capitalista ha permesso alla sua logica utilitarista di invadere, coi suoi principi, tutte le dimensioni in cui l'individuo si costruisce agendo: istruzione, salute, cultura, identità, società, politica.

L'individuo diviene una monade solipsista spinta unicamente dal bisogno di soddisfare la propria utilità e dall'idea che il benessere sia meramente quantitativo. Così ad esempio la scuola diviene una struttura in cui si acquisiscono conoscenze teoriche e formali, quante più possibili, per poter competere da soli col mondo ed ottenere quella tanto aspirata ricchezza materiale.

L'individuo, fagocitato da questa logica utilitarista che ingloba tutto il suo essere e il suo fare, fluttua in solitudine in una complessità mondiale sempre più grande senza gli strumenti adeguati per sviluppare se stesso in autonomia e libertà.

Inoltre tale deregolamentazione ha inciso negativamente sulla redistribuzione delle risorse frutto del libero mercato aggravando la situazione su due fronti inscindibili: paradigma economico che invade ogni dimensione umana e sociale e una disillusione di questo paradigma che, sciolto da vincoli istituzionali, non ha condotto ad una redistribuzione equa per tutti (Alessandrini 2014, p. 41).

Il paradigma economico-capitalistico definito utilitarismo ha quindi finito per modificare l'orizzonte di senso a livello individuale e sociale assoggettando ogni azione (singola o collettiva) al mero perseguimento di un'idea di felicità basata sull'acquisizione di beni e soddisfazioni di piaceri.

Questa crisi di senso profonda, come afferma Margiotta, ha generato «una domanda inevasa di senso non solo nel lavoro, nella produzione e nel consumo,

1 Grazie al progresso scientifico e tecnologico che ha permesso comunicazioni e spostamenti sempre più rapidi tra diverse parti del mondo e grazie al forte sviluppo economico e finanziario interconnesso a livello mondiale le società moderne vivono, ormai da diverso tempo, quell'importante fenomeno definito globalizzazione per cui le comunità sociali risultano interconnesse a livello economico, scientifico ma anche politico con un aumento della complessità nella comprensione e spiegazione dei fenomeni e maggiori tensioni tra individuo-società-mondo. (Sen 2003, pp. 7-27)

ma ancor più nella qualità della relazione umana» (Alessandrini 2014, p. 45). Allora oggi più che mai la sfera educativa che da sempre è la culla della scoperta e costruzione di senso è chiamata attivamente a ripensare un'idea sviluppo di umano e di società politica in grado di formulare un nuovo paradigma capace di cogliere la complessità, multidimensionalità e dignità di ogni essere umano.

Secondo Delors «soltanto l'educazione alla giustizia renderà possibile ricostruire un nucleo di educazione» (Delors 2005, p. 194) etica e civile che possa fare da base per una società democratica globale più giusta e rispettosa della libertà di ogni essere umano. L'educazione e la giustizia sembrano quindi essere biunivocamente correlate in quanto, partendo dalle medesime domande (quale individuo formare? quale società realizzare? Quale sviluppo umano? A quale orizzonte di felicità aspirare?) possono rispondere sul piano applicativo e normativo all'esigenza di formulare un nuovo orizzonte di senso che collochi al centro delle azioni individuali e collettive il diritto degli individui e dei popoli ad una vita degna nel rispetto delle libertà e valori personali.

Uscire dalla crisi delle sfere dell'umano, tra cui quella fondamentale dell'educazione, significa ricercare «una visione coerente, come società, dello scopo dell'educazione o di ciò che essa intenda perseguire» (Minello 2012, p. 19), e questo fine può costruirsi ritrovando il legame profondo tra educazione e giustizia tenute a ripensare come formare i cittadini nella realizzazione di una società giusta nel rispetto della libertà e felicità individuali.

2. Il nodo centrale del Capability Approach: libertà "di" vs libertà "da"

La crisi che coinvolge oggi la dimensione educativa e formativa è, insieme a quella della sfera sociale e istituzionale, una crisi che, come ci suggerisce l'etimo della parola stessa, dovrebbe condurci a criticare lo status quo e a ripensare la radice dell'umano e della società stessa nel loro inscindibile rapporto.

Bisogna partire dall'osservare e spiegare la complessa realtà odierna che da una parte è permeata da un'idea di sviluppo umano e di felicità in termini quantitativi che non funziona ma che anzi sta minando le basi dell'individuo e della democrazia stessa, e che dall'altra consta di una crescente domanda di giustizia a fronte delle sempre maggiori diseguaglianze sociali ed economiche.

La teoria della giustizia tenta di rispondere a tali richieste di equità, ma non può, a mio parere, farlo in modo concreto ed efficace senza legarsi strettamente alla dimensione educativa, ossia non ponendo lo sguardo alle condizioni reali degli individui. Non è possibile realizzare una società più giusta ponendo solo dei principi astratti che guidino le istituzioni (come presupposto dall'analisi rawlsiana), ma si può dar vita ad una società democratica più equa se i contenuti/principi della giustizia tengono conto della realtà collettiva.

Se quindi è necessario partire nella costruzione di una società giusta, come ci suggerisce Sen coi concetti di *n ti* e *ny ya*², da una prospettiva che tenga conto

2 Tali concetti indicano due diversi modi di intendere la giustizia, i quali rispecchiano la differenziazione tra approccio istituzionalista e approccio comparativo. La *n ti* corrisponde all'idea di giustizia come adeguatezza di un'istituzione e correttezza del comportamento, mentre la *ny ya* concerne il concetto di giustizia realizzata, ossia uno sguardo che va oltre le singole norme e istituzioni guardando alla vita della società. Secondo la tradizione indiana non è sufficiente, in termini di giustizia, soffermarsi al livello della *n ti*, ma occorre ricomprendere il livello istituzionale entro la prospettiva più comprensiva della *ny ya*, che conduce alla valutazione dell'effettivo assetto sociale e quindi alla proposta di realizzazioni sociali concrete di giustizia. (Sen 2010, pp. 11-12)

del profondo legame tra individualità e collettività, ciò implica che non ci può essere equità senza relazione, non ci possono essere entrambe senza un'educazione alla persona come individuo libero in quanto sociale (Sen 2011, p. 639).

Il *capability approach* così come formulato da Amartya Sen e Martha Nussbaum sembra essere uno degli approcci teorici alla giustizia sociale in grado di rispondere alle esigenze di equità e giustizia che provengono dai cittadini e dalle società. Questa teoria della giustizia parte appunto da un'attenta analisi dello status quo che è dominato prevalentemente dal paradigma utilitarista. La logica del libero mercato che vede l'individuo come agente solo in vista di uno scopo legato all'utile arriva ad essere proiettata in ogni ambito dell'umano dando una nuova idea di sviluppo, identità e società, idea che non prevede più una connessione tra queste dimensioni da sempre inscindibili. Il paradigma utilitaristico ha pertanto ridotto la concezione ideale e concreta della libertà umana che si riduce al perseguimento di fini materiali e soggettivisticci, lo sviluppo che ne deriva è uno sviluppo umano strettamente quantitativo legato alla somma di beni che riusciamo ad ottenere, il benessere della società sarà allora la ricchezza semplicemente calcolabile o PIL.

Ma la somma totale della ricchezza che esalta i mezzi attraverso cui giungiamo a dei risultati ci dice concretamente la condizione di vita degli individui e della società in termini di qualità di vita e benessere? Il PIL è un parametro sufficiente per giudicare se una società sia equa nel dare a tutti l'opportunità di vivere bene?

Partendo appunto da questa domanda i teorici del *capability approach* spostano l'attenzione dall'idea di sviluppo come somma di beni al concetto di capacità legato alla libertà reale (Brigouse 2010, p. 242). Entro questo orizzonte il *well-being* individuale e sociale viene valutato in termini di qualità della vita, ossia di quali siano le opportunità reali degli individui di scegliere fra diversi stili di vita. La qualità della vita non viene più misurata attraverso la quantità di ricchezza ma attraverso indicatori (capacità) che evidenziano le effettive libertà di scelta degli individui nella realizzazione della propria completezza umana. Formulare la giustizia in termini di capacità e opportunità reali significa cercare informazioni su come effettivamente gli individui vivono in modo da capire quali oggettive condizioni di benessere e quali politiche sociali realizzare per promuovere l'equità. Sen caratterizza le capacità in termini di *functionings* che vengono definiti come le cose che lui o lei sono in grado di fare, mentre le capacità sono le possibili combinazioni di funzionamenti che si possono realizzare e tra cui una persona può scegliere (Nussbaum, Sen 1993, p. 31).

I funzionamenti sottolineano ciò che un individuo è in grado di fare ossia il modo in cui si giunge ad un risultato. Di conseguenza analizzare un'equa distribuzione dei beni non ci dice nulla sull'effettiva capacità dei membri di far funzionare quel bene. Non basta però analizzare solo il grado di far funzionare qualcosa ma anche la capacità di creare una combinazione di funzionamenti che renda possibile realizzare nell'essere e nel fare quegli aspetti che riteniamo importanti per la nostra felicità.

Pertanto la capacità è intesa come opportunità reale di fare e di essere poiché non riguarda soltanto caratteri interni al soggetto, ma si connette anche ad elementi esterni legati alle sfere sociali e istituzionali.

Allora l'educazione arriva ad esprimere il suo intimo legame con la giustizia in quanto con il suo sapere formale e informale deve condurre l'individuo ad uno sviluppo adeguato delle sue capacità interne come tratti personali, capacità intellettive ed emotive, percezione, che permettono, insieme alle reali opportunità sociali ed economiche, di realizzare le capacità combinate (Nussbaum 2014, p. 28).

Se capacità indica scegliere il proprio stile di vita attraverso combinazioni di funzionamenti allora alla base della scelta deve esservi la libertà di fare e di esse-

re ciò che sentiamo come qualitativamente importante per la nostra vita.

Questa idea di libera scelta va oltre quella concezione riduttiva della libertà proposta da Isaiah Berlin, chiamata negativa che si incentra sulla valutazione della libertà come libertà da tutto ciò che ci ostacola, quindi la libertà diviene assenza di vincolo.

La libertà definita dall'approccio delle capacità determina un orizzonte più ampio e complesso aprendo alla concezione della libertà definita come positiva ossia libertà di conseguire qualcosa da parte dell'individuo. Sen la definisce come libertà sostanziale o reale (Sen 2011, pp. 8-11) ossia libertà di fare e di essere ciò che si sceglie.

Se la libertà ha un ruolo così importante allora di conseguenza deve averlo anche la responsabilità di ciò che viene fatto. Questa idea di libertà è inserita in una idea di libertà individuale, ma nello stesso tempo viene definita come condizione di vita a cui tutti hanno diritto. Questo ampliamento della prospettiva implica che non solo siamo liberi in relazione alla nostra persona, ma possiamo esserlo se tutti rispettiamo e siamo responsabili di questa libertà. La libertà individuale insomma non può essere slegata dal contesto collettivo in quanto siamo in grado di essere liberi proprio perché collettivamente ne siamo responsabili. La libertà sostanziale, come esposto dalla Nussbaum, non si realizza soltanto sulla base di dotazioni naturali ma anche grazie all'equo accesso a quelle opportunità reali (sociali ed economiche) che permettono di sviluppare combinazioni di funzionamenti. Elementi come istruzione, buona nutrizione, salute sono oggetti di valore che ci permettono di cogliere opportunità reali che devono essere garantiti dall'ordine sociale e istituzionale (Alexander 2008, p. 151).

In questo approccio teorico i contenuti di giustizia sono proprio le capacità che permettono anche di misurare oggettivamente il livello di qualità di vita degli individui e le politiche sociali messe in atto dalle istituzioni.

L'educazione, come enunciato dalla Nussbaum, risulta quindi uno strumento fondamentale per la realizzazione della giustizia in quanto permette lo sviluppo di un ventaglio di capacità interne che non sono fisse ma dinamiche e permettono agli individui di implementare la libertà sostanziale di fare e di essere quello che ritengono importante attuando combinazioni di capacità interne e opportunità reali.

3. Per una pedagogia delle capacità

Il *capability approach* parte, come abbiamo appurato, dall'esigenza di elaborare una teoria avente come fine una idea di giustizia come equità che non sia basata su meri principi istituzionali sganciati dalla realtà sociale, ma che guardi ai reali comportamenti, bisogni e condizioni degli individui come relazionali.

I contenuti di giustizia che vengono proposti da Sen e Nussbaum sono le capacità o *capacitazioni* (Alessandrini 2013, p. 58) le quali permettono agli individui di attuare combinazioni di funzionamenti per realizzare ciò che vogliono essere e vogliono fare, implementando quella che definiscono la loro libertà sostanziale.

Lo sviluppo e il benessere sono quindi intesi non solo in senso quantitativo, ma come possibilità degli individui di sviluppare quelle capacità che permettano loro di conseguire quegli obiettivi ritenuti necessari alla realizzazione della propria idea di identità e felicità.

Risulta quindi evidente che il sistema educativo e formativo riveste un ruolo centrale nell'essere quell'opportunità reale di conseguire il pieno sviluppo di capacità di essere ma anche di fare. La scuola deve garantire a ciascun individuo il diritto ad acquisire capacità in grado di realizzare concretamente la libertà sostanziale di ciascuno ad essere (identità) e a fare ciò che per lui ha valore. Pro-

prio perché le capacità non sono già date ma hanno bisogno di un terreno fertile su cui crescere, l'orizzonte educativo, come opportunità reale, deve essere quel terreno in grado di garantire a tutti lo sviluppo di competenze, anche pratiche, che possano far espandere le proprie capacità in modo da poter scegliere chi essere e cosa fare nel mondo.

Martha Nussbaum nel suo testo *Creare capacità* propone una lista di capacità fondamentali il cui sviluppo deve essere garantito a ciascun individuo affinché possa accrescere le proprie potenzialità e possa condurre una vita produttiva e creativa in base ai propri bisogni. Questo pattern di capacità permetterebbe ad ogni individuo di realizzare una vita all'altezza della dignità umana (Nussbaum 2011, p. 38). Tra queste capacità troviamo: il valore alla vita (ciascun individuo deve avere il diritto di vivere fino alla fine una condizione umana di vita normale), salute fisica, integrità fisica, sensi-immaginazione-pensiero (potenzialità di pensare, usare i sensi, creare), sentimenti, ragione pratica (capacità di formarsi una concezione di bene e male ponendo le basi per una riflessione critica su se stessi e gli altri), appartenenza (poter vivere con gli altri impegnandosi a vivere con gli altri), altre specie, gioco e controllo del proprio ambiente.

Stabilire una lista di capacità fondamentali per porre una soglia minima sotto la quale si violerebbe la dignità dell'individuo ha un valore di giustizia molto forte in quanto, a differenza dell'approccio utilitarista, il fine non è più la quantità di beni, ma diviene l'individuo stesso. Se l'individuo è il fine e deve essere messo nelle condizioni reali di sviluppare almeno queste capacità fondamentali per una vita degna allora l'educazione assume un ruolo attivo e necessario per la realizzazione della dignità stessa in termini di capacità e libertà.

Anche l'educazione, come *educabilità umana* (Alessandrini 2014, p. 27), ha come fine l'individuo nelle sue potenzialità ossia permettere a tutti, secondo i propri bisogni, di acquisire quelle competenze in grado di renderli consapevoli di se stessi e delle proprie azioni/scelte. L'educazione e la formazione sono state poste, nelle società democratiche, come diritti delle istituzioni verso i cittadini proprio perché ogni individuo deve avere la possibilità di vivere una vita degna acquisendo quegli strumenti formali e informali che ne permettono la realizzazione. Di conseguenza nella realizzazione di giustizia e democrazia la pedagogia è chiamata ad agire in quanto avente responsabilità politica nel creare condizioni e percorsi educativi in grado di far acquisire agli individui quelle competenze integrali che li rendano liberi di essere e di fare nel rispetto degli altri.

Le società democratiche sono chiamate a riscoprire il valore centrale dell'educazione e della formazione, in termini non solo quantitativi, in quanto non può esistere democrazia, in una nazione o nel mondo, se non poniamo come fine ultimo delle politiche sociali ed economiche gli individui come esseri liberi di essere e di fare. Solo la riscoperta di una educazione alla libertà di e per tutti darà la possibilità alle società democratiche di poter contare su individui responsabili di questa libertà per se stessi e per gli altri. L'educazione alla libertà sostanziale può essere la strada per ridimensionare la logica utilitarista e riportare al centro delle azioni istituzionali la dignità del soggetto avente diritto alla costruzione della propria vita individuale e collettiva.

Da questa prospettiva la teoria delle capacitazioni, anche se inserita in un contesto inerente alla giustizia egualitaria, assume la potenzialità di essere il quadro di riferimento per il sistema educativo e formativo stesso: il *capability approach* ponendo la dignità e libertà dell'individuo come fine (mai come mezzo) pone al centro del suo valore applicativo l'educazione stessa in quanto strumento capace di realizzare eguaglianza, libertà e giustizia.

L'educazione diviene quindi educazione alle capacità e più in profondità alla libertà il cui orizzonte diviene educabilità intesa come dover «equalizzare le capacitazioni umane, ovvero, ciò che le persone sono in grado di essere e di fare» (Mi-

nello 2012, p. 205). I concetti di capacità e funzionamenti possono essere considerati come un valido metodo per valutare un reale vantaggio educativo o una condizione di svantaggio, grazie ai concetti di funzionamenti e capacità. Il funzionamento ad esempio imparare a leggere, a calcolare, avere a disposizione contatti con persone di altre culture ecc. sono elementi necessari, ma che, senza inserirli nel quadro delle capacitazioni, non ci dicono nulla sul reale vantaggio educativo acquisito. Non basta soffermarsi sui funzionamenti acquisiti ma bisogna valutare anche a quali capacità combinate essi conducono le quali permettono agli individui di cogliere opportunità reali per esercitare la propria *agentività*.

Il ruolo della libertà e dell'azione è importantissimo nell'educazione che si riferisce a soggetti in grado non solo di apprendere ma anche di agire. Il sistema educativo non può essere soltanto una trasmissione di conoscenze verso soggetti passivi in quanto condurrebbe magari all'acquisizione di funzionamenti ma non alla realizzazione di capacità e libertà reali. Il sistema educativo come educazione alla libertà sostanziale è chiamato a rivedere molti elementi pedagogici in quanto per realizzare libertà occorre mettere gli individui nella condizione di apprendere in maniera attiva, di esperire il sapere in modo da sviluppare non solo funzionamenti ma combinazioni degli stessi (capacità combinate).

La scuola può divenire il contesto applicativo di capacità e *agentività* che si traduce in educazione come strumento di realizzazione di individui liberi di essere e di fare in quanto capaci di cogliere opportunità e non solo di funzionare. Gli elementi che emergono dal discorso sulle capacità evidenziano la possibilità di realizzare un contesto educativo capacitante che abbia come fine la libertà di ognuno di essere e fare e come interlocutori del sapere soggetti attivi sia nell'apprendere che nell'esercitare apprendimento nella relazione con gli altri. Il sapere sia esso formale o informale non può essere statico e monodirezionale, ma per essere strumento di libertà, deve essere realizzato in un contesto di azione, riflessione, cooperazione e dibattito affinché quei funzionamenti divengano attivamente capacità combinate.

Questa idea di pedagogia come libertà sostanziale si traduce in una idea di educazione che avvenga in contesti scolastici dinamici, attivi, cooperanti in cui si possano esercitare attivamente le capacità combinate mostrando i reali vantaggi e svantaggi educativi fra individui. Pertanto la classe può essere intesa come il contesto in cui gli attori dell'educazione (insegnanti e studenti) collaborino insieme per lo sviluppo di tutti nel rispetto delle potenzialità e dei bisogni di ciascun individuo. La classe diviene quindi luogo attivo in cui si costruisce il sapere, si sviluppano funzionamenti e si esercitano capacità in termini di libertà.

Realizzare una crescita sociale in termini di capacità significa realizzare individui liberi di saper e poter scegliere tra le opportunità di essere di fare, implica formare individui ad essere non più soggetti passivi dell'educazione ma soggetti attivi in grado di implementare le capacità apprese nel contesto più ampio come quello democratico e globale (Nussbaum 2011, p. 35). L'educazione alla libertà sostanziale può essere il nuovo orizzonte pedagogico in grado di ricollocare la scuola al centro delle politiche sociali. La scuola intesa strumento per la realizzazione di società democratiche più eque e più libere poiché incide sulla formazione dei soggetti che le compongono, soggetti che educati al dibattito, alla cooperazione, all'empatia, al rispetto delle differenze saranno in grado di implementare la loro libertà di essere e di fare e di conseguenza difenderanno questa libertà sostanziale che non può realizzarsi se relegata al singolo ma solo se considerata come libertà di tutti in quanto attori sociali con pari diritto e dignità di essere e di fare.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2013). Capacitazioni e formazione. Quali prospettive?. *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, XI(1), 53-67.
- Alessandrini, G. (2014), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 17-63). Milano: Franco Angeli.
- Alexander, J. M. (2008). *Capabilities and Social Justice. The political Philosophy of Amartya Sen and Martha Nussbaum* (pp. 147-170). England: Ashgate.
- Brighouse H., Ingrid R. (2010). *Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities* (pp. 193-213). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Nussbaum, M., Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno di una cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2014). *Creare capacità. Liberarsi della dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (2003). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2011). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Delors, J. (2005). *Nell'educazione un tesoro*, Roma: Armando.



Crescere in movimento Grow in motion

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - manuela.valentini@uniurb.it

Nicoletta Piersantolini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - n.piersantolini@libero.it

Ario Federici

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - ario.federici@uniurb.it

ABSTRACT

Physical activity in the evolutionary age contributes to form teach and communicate. A discipline that brings together not only the idea of movement but becomes the motivational aspect for the learning not only educational for the future of man and citizen it is a discipline that has a dedicated crossing capable of coordinating with the other subjects in the interdisciplinary perspective. It emphasizes also the state of well-being psychophysical and importance of nutrition. One should look at the school system in Finland for space, professional figures and for the internal organization that characterizes, it is an example, a school system in terms of Alternative Research of Movement. As society that goes towards change, it cannot hold against the school that in it is time now must not only undergo changes but it must be a propulsive force of change, because our schools holds the future for all.1

L'attività motoria in età evolutiva contribuisce a formare, istruire, comunicare. Una disciplina che racchiude non solo l'idea di movimento ma diviene aspetto motivazionale per l'apprendimento nonché educativo per il futuro uomo e cittadino. È una disciplina che ha una didattica trasversale capace di coordinarsi con gli altri saperi in prospettiva interdisciplinare. Pone l'accento anche sullo stato di ben-essere psico-fisico e attenzione all'alimentazione. Si vuole fare focus sul sistema scolastico finlandese in quanto per spazi, figure professionali e per organizzazione interna che lo caratterizza, è un esempio, un sistema scolastico in termini di Ricerca Alternativa del Movimento. Poiché la società che va verso il cambiamento non può opporsi alla scuola, per la quale non solo è ormai il tempo di subire cambiamenti, ma deve diventare una forza propulsiva di cambiamento, affinché le nostre scuole preparino il futuro per tutti.

KEYWORDS

Motor Activity, Learning, Childhood, Well-being Psychophysical, Finnish School System

Attività Motoria, Apprendimento, Età Evolutiva, Benessere psico – fisico, Sistema scolastico finlandese

* **Contributo equamente distribuito, Manuela Valentini: prima parte; Nicoletta Piersantolini: seconda parte; Ario Federici: coordinamento.**

1. L'apprendimento motorio alla base della formazione del bambino, quando il talento non basta

Parlebas sostiene che le attività legate al movimento sono profondamente intrise di affettività, di intelligenza e di reticoli di comunicazione (1997, p. 5). La corporeità e la motricità sono ambiti su cui si basa l'intero processo di sviluppo contribuendo all'educazione e filo conduttore per la formazione integrale della persona, futuro talento. Ognuno di noi si porta dietro il "suo" talento più o meno espresso ma che diventerà vissuto, interiorizzato ogniqualvolta si contribuirà, anche nel piccolo, ad un cambiamento, ad una modifica positiva allo status proprio ed altrui senza *effetti speciali* ma con *efficacia* nelle diverse aree della personalità. L'apprendimento motorio è un processo complesso che coinvolge una molteplicità di fattori e potrebbe essere definito come scrive Singer, un cambiamento permanente nella potenzialità del comportamento derivante dalla pratica o dall'esperienza passata. Altri autori lo definiscono come il frutto di una graduale capacità di reagire a stimoli di diversa natura, altri ancora che è simile ad un graduale processo di assimilazione volto al raggiungimento di un determinato obiettivo. Correl, a tal proposito, afferma che apprendere dal punto di vista motorio significa imparare a controllare l'apparato motore e ad organizzare i controlli in relazione alle richieste ambientali ed alle motivazioni (1980, p. 25). Non vi è apprendimento motorio senza una consapevolezza del corpo e del movimento ad esso connesso. Una consapevolezza che è sinonimo di schema corporeo inteso come sapere di occupare un certo spazio orientandoci sia nel mondo che nella localizzazione delle diverse parti del nostro corpo (Bonnier, 1905). Si alternano diverse teorie: secondo Dewey l'educazione dovrebbe coinvolgere sia il corpo che l'anima perché conseguenza di una partecipazione attiva e vitale (1961, p. 83); Piaget ha posto il movimento alla base della vita psichica perché è in grado di intervenire in tutti i livelli nello sviluppo delle funzioni conoscitive (Naccari, 2003, p. 186); per la Montessori il movimento non è soltanto espressione dell'io ma "chiave di accesso" alla conoscenza e all'apprendimento (1950, p. 27). Per Meinel il soggetto riesce ad impadronirsi gradualmente del mondo attraverso la mano (1984) e, infine, Powel pone l'educazione fisica accanto a quella intellettuale e morale poiché anima e corpo sono tra loro "un'unità sintetica" (Naccari, 2003, p. 196). Tutti concordi nel sottolineare che all'origine dello sviluppo della personalità ci siano corpo e movimento per:

- Sviluppare e conservare la funzionalità dell'organismo;
- Sviluppare le capacità intellettive;
- Sviluppare le capacità e abilità motorie;
- Sviluppare le capacità di relazionarsi con gli altri e con l'ambiente circostante.

Uno sviluppo che avviene gradualmente nel tempo rispettando ad esempio, nelle prime esperienze motorie, la conoscenza del se corporeo e successivamente sperimentare il rapporto con l'ambiente andando a consolidare altre capacità e abilità motorie. L'esercizio fisico ha la potenzialità di migliorare le capacità psico - neuromotorie, favorisce lo sviluppo degli schemi motori di base e l'apprendimento delle capacità motorie coordinative e condizionali, aiuta l'acquisizione e il mantenimento dell'abitudine del movimento quale stile di vita corretto. Muovendosi ci si confronta continuamente con l'ambiente e con gli altri migliorando la capacità di gestire le emozioni stimolando ed elaborando le informazioni sensoriali provenienti dall'esterno e dal corpo favorendo così lo sviluppo delle capacità intellettive, del linguaggio e della memoria. Il corpo ci rappresenta, ci identifica e diversifica. Spesso però a scuola, ancora oggi, si sottova-

luta la valenza dell'educazione motoria, relegandola spesso a disciplina di serie B, credendo ancora che materie di serie A siano solo riconducibili ai classici saperi disciplinari. Si sorvola spesso sul fatto che un sapere tanto più è capace di coordinarsi con altri in prospettiva interdisciplinare e meglio potrà confluire verso un'unitarietà del sapere stesso. È lecito pensare che educare il corpo e il movimento non significa solo sviluppo delle funzioni motorie ma anche di quelle cognitive, affettive, relazionali e sociali. La formazione della persona è il fine del processo educativo e affinché si realizzi, mente e corpo, attività cognitiva e motoria devono necessariamente coesistere. C'è bisogno di tirare fuori energie, pensieri, vissuti, esperienze perché il talento da solo non basta: deve essere coltivato, alimentato, stimolato da subito e tutte le intelligenze prese in considerazione, compresa quella corporea cinestetica. Una base solida prima di tutto per coltivarlo, ricca di valori, dare senso alla parola etica che sembra avere perso il suo significato, dare il giusto peso alle cose e importanza alle Persone: talento nel conoscersi e conoscere, nel fare e nell'agire, nell'Essere e voler Essere.

2. Attività motoria e alimentazione, fonti di salute psico-fisica

Il talento era la "misura di peso e moneta in uso anticamente presso gli Ebrei e i Greci" (Dizionario Italiano, Corriere Della Sera, 2017), questa lettura apre uno scenario che rimanda al valore, alla misura di abilità di ciascuno da valutare soggettivamente ma anche oggettivamente. Tra gli obiettivi della formazione scolastica non vi è solo l'apprendimento di concetti e nozioni che spiegano gli aspetti della realtà circostante; lo scopo di un istituto scolastico è di promuovere un processo di apprendimento globale qualificandosi come vivaio di relazioni umane e luogo di lavoro (Zucconi e Howell, 2003, p. 246). L'ambiente scolastico ha un compito fondamentale per la promozione della salute e dovrebbe attivare tutti i dispositivi favorevoli alla formazione del futuro uomo e cittadino divenendo, in primis, ambiente sano sotto tutti i punti di vista. Fino alla metà del '900 la salute si identificava con l'assenza di malattia. Nel 1946, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) la definisce come uno stato di completo benessere fisico, mentale, sociale e quindi non soltanto assenza di infermità o malattia. Successivamente, nel 1966, lo studioso Seppilli introduce una dimensione di equilibrio tanto che definisce la salute come una condizione di armonico equilibrio funzionale, fisico e psichico dell'individuo. Una visione che si esalta con Antonvsky (1987) il quale la identifica con un processo di natura complessa poiché ognuno di noi viaggia in un continuum salute - malattia spostandoci in ogni momento verso l'uno o l'altro polo. È a partire dagli anni '80 che l'attività motoria entra a pieno titolo nella promozione della salute e del benessere individuale e sociale. Parallelo al concetto di salute è praticare attività fisica tenendo presente:

- Gradualità delle proposte;
- Creare ambienti adeguati per lo svolgimento delle attività;
- Essere seguiti da professionisti;
- Progettare interventi mirati, personalizzati, pianificare strategie e selezionare il materiale utile allo scopo;
- Sviluppare le capacità di ognuno.

L'evidenza scientifica ci indica, inoltre, che praticare un'attività fisica regolare è il presupposto di un sano stile di vita con notevoli benefici annessi alla crescita integrale della persona, l'Action Plan Oms (2014) inserisce questa disciplina tra i nove obiettivi fondamentali da promuovere nell'arco della vita. A tal proposito le linee guida dell'American College of Sports Medicine prescrivono (2014):

- Incoraggiare gli individui a compiere almeno 60 minuti di attività appropriata all'età;
- Programmare le attività in modo intermittente (da moderata a intensa con brevi periodi di riposo e recupero) della durata di almeno 15 minuti;
- Variare le diverse discipline sportive;
- Evitare periodi estesi di inattività che favorirebbero il mantenimento o l'insorgenza di alcune problematiche come l'obesità.

Oltre all'attività fisica è di fondamentale importanza anche una corretta alimentazione. Due elementi correlati tra loro. La conosciuta piramide alimentare è il simbolo di una sana ed equilibrata alimentazione includente tre concetti: varietà, proporzionalità, moderazione. Studi compiuti da J. Lezine (1975), S. Brody (1975) e D. Anzian (1985) ci informano sull'importanza che l'atteggiamento dell'adulto riveste nel nutrire il bambino. Famiglia, scuola e società, tre nuclei che dovrebbero agire verso un unico obiettivo, risorse e potenziale organizzativo per un cambiamento costruttivo. Secondo Maffei (2009, p. 288) i genitori hanno una grande influenza nel processo di educazione e possono avere un ruolo chiave nel motivarli a fare esercizio fisico e a essere più attivi nella vita di tutti i giorni. D'altra parte anche gli insegnanti contribuiscono offrendo dei modelli positivi, costruttivi, senza essere troppo critici o esigenti, riconoscendo tutti gli sforzi e le capacità mostrate.

3. Dca, disturbo del comportamento alimentare

Ghiselli, ricercatore dell'Istituto Nazionale di Ricerca per gli alimenti e la Nutrizione nonché uno dei firmatari delle nuove Linee Guida (2011), ricorda che in Italia un bambino su tre è obeso o in sovrappeso. Una generazione che vive questa problematica sicuramente sarà distolta da una ricerca attenta, mirata delle proprie risorse da spendere individualmente e collettivamente e quindi più concentrata su un disagio che volta allo sviluppo di un ingegno. È chiara l'importanza dell'alimentazione come tassello fondamentale della crescita del piccolo e porre attenzione senza mai sottovalutare comportamenti alimentari scorretti che potrebbero trasformarsi in disturbi del comportamento alimentare (DCA). Questi sono caratterizzati da una condizione persistente di disordine nell'alimentazione e di disturbi nella propria immagine corporea che interferiscono in maniera rilevante con la salute o con le componenti psicosociali dell'individuo (American Psychiatric Association, 2013). Il DSM – IV – TR, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2000), tratta dei disturbi della nutrizione e dell'alimentazione dell'infanzia o della prima fanciullezza. Invece, il DSM – PC si basa su un assunto: l'ambiente. Quest'ultimo è diviso in due sezioni principali: situazioni ambientali (circostanze stressanti e fattori di protezione come adozione, malattia fisica o mentale di un genitore) e le manifestazioni del bambino (nella classificazione dei sintomi vi sono anche i comportamenti problematici legati a nutrizione ed eliminazione). D'altra parte, Chatoor e Ganiban (2004), sostengono che un limite significativo di queste classificazioni è considerare i diversi sottotipi di disturbi alimentari all'interno di un'unica categoria diagnostica (Cuzzolaro, Piccolo, Speranza pp. 46-47). Proprio per questo articolano una classificazione dei disturbi alimentari infantili basata su due principi: l'eziologia multifattoriale e la dimensione evolutiva. Indicazioni accolte da un altro sistema, il DC: 0 – 3R (Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood, 2005). In questo caso si considera non più solo il singolo ma anche i comportamenti interattivi del rapporto genitore – bambino e le problematiche affrontate potrebbero essere: disturbo alimentare di regolazione di stato,

disturbo alimentare di reciprocità nella relazione caregiver – bambino, anoressia infantile, disturbo alimentare associato ad una condizione medica, disturbo alimentare posttraumatico. Quadro integrato anche da Lask, Bryant-Waugh (2007) e Nicholls, Bryant-Waugh (2009) i quali trattano di alimentazione selettiva, disturbo emotivo di evitamento del cibo, disfagia funzionale, anoressia nervosa o bulimia nervosa a esordio precoce (Cuzzolaro, Piccolo, Speranza, p. 71). Un insieme piuttosto ampio la cui idea comune è che tutti i disturbi sono la conseguenza di una complessa rete di fattori etiopatogenetici comprendenti elementi costituzionali e temperamentali del bambino, caratteristiche psicologiche del genitore e aspetti dell'ambiente relazionale. Secondo Ammaniti e Ambruzzi (2006, pp. 79-91) il modello etiopatogenetico è multifattoriale e transazionale poiché i fattori possono coesistere e interagire in combinazioni e successioni nel tempo. È facile comprendere come in questi casi non ci siano le condizioni favorevoli per soffermarsi ad *ascoltare* le proprie risorse, non ci sia il terreno fertile, l'aspetto ottimale di cui ha bisogno, il talento, per svilupparsi.

4. Obesità, problematica frequente in età evolutiva

L'obesità è una condizione definita e descritta in base anatomica e morfologica: eccesso di peso corporeo per eccesso di massa grassa (Bosello e Cuzzolaro, 2006, p.16). In età pediatrica la valutazione diagnostica dell'obesità deve tener conto delle variazioni fisiologiche della composizione corporea che intervengono nel corso dello sviluppo e dell'accrescimento.

Alcuni autori come Stunkard, Allison e Lundgren (2008) hanno provato a ricondurre questa condizione a un disturbo delle condotte alimentari: BED (Disturbo da alimentazione incontrollata) e NES (Sindrome del mangiare di notte). Altri attribuiscono tale problematica ad un'iperalimentazione non – omeostatica interpretata come una risposta allo stress e come un mezzo di regolazione di stati emotivi. Sicuramente lo stile di vita del soggetto e dell'intero nucleo familiare svolge un ruolo importante nella patogenesi e nel mantenimento dell'obesità. Sallis e Nader (1990) hanno sottolineato l'importanza della famiglia nella promozione di comportamenti adeguati perché i genitori sono modelli adeguati da seguire e fonte di rinforzo nella vita. Considerato ciò, vi sono quattro fattori di rischio legati al microambiente familiare (Cuzzolaro, Orsini e Giancotti, 2009):

- Status socioeconomico: un'intervista del 2008 (Shrewsbury e Wardley, 2008) ha convalidato un dato ormai noto: la correlazione tra status socioeconomico e l'adiposità nell'età scolare. Il rischio di essere obesi è maggiore se appartenenti alle classi sociali inferiori;
- Disturbi psicopatologici dei genitori: Bruch (1997) elaborò una delle prime teorie sulla patogenesi dell'obesità nella prima infanzia partendo dall'osservazione del legame madre – bambino fin dai primi mesi di vita. In una sensazione di sofferenza il soggetto impara a distinguere le diverse cause del disagio (fame, sonno, bisogno di contatto) grazie alle risposte che riceve. Secondo lo studioso, alla base dell'obesità e, in generale dei disturbi del comportamento alimentare, vi è un'anomalia del modo in cui è avvertita la fame dovuta ad un errato apprendimento percettivo;
- Abitudini familiari scorrette in tema di alimentazione e di attività fisica: Kingston e il suo gruppo di ricerca (1990) richiama l'attenzione sul ruolo paterno considerando tre stili in particolare: autorevole, autoritario e permissivo e sarebbe proprio l'ultimo il più criticato. Le abitudini domestiche e l'esempio attivo dei genitori rappresentano lo strumento principe per promuovere sia una corretta educazione alimentare che un aumento dell'attività sportiva. An-

- che secondo Brich e Davison (2001) sono i genitori che procurano le prime esperienze alimentari e, inoltre, sono coloro che hanno un'influenza importante sui figli;
- Disfunzioni psicologiche del sistema familiare: in questo ambito alcuni studi hanno evidenziato la struttura, le modalità di comportamento e lo stile di comunicazione di famiglie affette da disturbi alimentari. Ganley (1986) ha osservato una scarsa comunicazione della coppia coniugale. Si percepiva una rigidità ed una risposta negativa all'espressione delle emozioni con grandi difficoltà nel gestire i sentimenti, in particolare, di rabbia. Nello specifico, vi sono quattro tipi di transizioni familiari responsabili di ciò: invischiamento (scarsa differenziazione dei ruoli), rigidità (le regole e la comunicazione sono privi di flessibilità necessaria per rispondere a momenti di crisi e bisogni individuali), evitamento dei conflitti (i conflitti emotivi tendono a manifestarsi in sintomi somatici opachi così da permettere il mantenimento dell'omeostasi del sistema familiare) e iperprotettività (protezione verso i propri figli eccessiva).

Sicuramente la disponibilità del cibo e la parziale mancanza di attività fisica contribuiscono negativamente, fin dai primi anni di vita, come l'urbanizzazione che riduce sempre più la disponibilità di spazi e tempi per giochi all'aperto, ad assumere sane abitudini. Attrazioni televisive, internet e video game piuttosto che attività ludiche in ampi spazi verdi ben attrezzati, la fanno sempre più da padroni. A tal proposito, alcune ricerche, inseriscono tali fattori tra le prime cause dell'obesità. In particolare, è emerso che la maggior parte dei bambini riscontra alcuni deficit motori: problematiche a livello di spazio, difficoltà ad eseguire una capovolta, cade e inciampa facilmente, coordinazione e muscolatura debole. Il bambino obeso è tendenzialmente un sedentario. La tendenza è di percepire qualsiasi forma di esercizio o attività come un lavoro pesante allontanandosi dall'opportunità di fare movimento. Per questo, in questa fascia d'età, la principale motivazione è il divertimento. Ciò giustifica il fatto di proporre attività sottoforma di gioco meglio se all'aria aperta. Per Goldfield (2006, p. 118) la motivazione verbale può avere un ruolo positivo ma dipende sempre dalle caratteristiche del soggetto. Effetti positivi avvengono anche dal punto di vista celebrale: stimola la crescita delle connessioni neuronali permettendo al flusso delle informazioni di avvenire in modo più veloce e consentire movimenti più precisi (Pento G., 2007, p. 24). I soggetti passivi, con scarse capacità motorie, con poca autostima e con tendenza ad isolarsi, non necessitano però di forzature e costrizioni. Gli insegnanti, gli allenatori e le altre figure specializzate adottando una metodologia multilaterale/polivalente tralasciando il concetto di specializzazione precoce, motivando, potranno entrare in giusta relazione.

5. Il successo dell'ambiente scolastico ed extrascolastico finlandese e la valorizzazione dell'attività motoria

Benessere psico – fisico, obiettivo raggiungibile solo in un ambiente curato nel dettaglio in grado di dare una formazione integrale. Scuola e famiglia sono i due nuclei portanti della crescita e di un buon grado di istruzione e un modello ormai osservato da diversi anni è il sistema scolastico finlandese. È un contesto sicuramente positivo per: organizzazione, figure professionali, ampi spazi, tempi a disposizione e attenzione verso il singolo. Il successo è dovuto al fatto che tutte le parti politiche sono concordi e orientate al cambiamento tenendo presente una scuola che deve mutare in base alla popolazione circostante. Secondo Irmeili Halinen (Riforma del 2014) la scuola non deve reagire ai cambiamenti ma deve essere una forza di cambiamento lei stessa perché nell'istruzione costruiamo il

futuro. Non si inserisce tale sistema nell'acronimo GERM, "Global Educational Reform Movement", ma nell'ARM "Alternative Research Movement". Secondo Valijarvi (2002, p. 20) il successo è attribuito ad una "ragnatela" di fattori e variabili interconnesse tra loro:

- Forte coinvolgimento e sinergia tra: scuole, Enti e famiglie, tutta la società si muove verso un pensiero ricorrente: la formazione e l'istruzione dei soggetti valorizzando il potenziale presente in ciascuno;
- Curricoli degli studi: si basano su obiettivi molto generali stabiliti dalla legislazione nazionale e includono, ad esempio, il numero minimo di ore di lezione per ogni materia. Entrambi i curricoli, nazionale e locale, lasciano ampi margini di libertà sia alla scuola che agli insegnanti, liberi di scegliere i propri metodi didattici;
- Valutazione: avviene durante l'anno con diverse prove attinenti al curriculum. Il compito maggiore è di guidare e incoraggiare gli studenti, un momento costruttivo in cui gli insegnanti li aiutano a comprendere gli obiettivi e riconoscere i loro punti di forza e le loro esigenze. In particolare si transita da una valutazione dei contenuti ad una basata sulle competenze (Meisalo, 2007, p. 172). Nello specifico, si riflette sulle competenze che ciascun soggetto dovrebbe aver acquisito alla fine di un percorso, altro non è che trovare una definizione agli obiettivi e standard educativi per l'istruzione;
- Cicli scolastici: formazione di base di nove anni preceduta da un anno di istruzione pre – primaria volontaria; istruzione secondaria superiore comprendente l'istruzione generale e la formazione professionale; istruzione superiore nonché le università e le scuole universitarie professionali. Un'attenzione accurata per tutti, grandi e piccoli, in un contesto flessibile volto alla formazione, sapere, informazione, crescita e sviluppo (Eurybase – Finland, 2007). Più in generale la vita finlandese è ricca di una gamma di istituzioni culturali e di una rete istituzionale globale facilmente accessibile;
- Orario scolastico: l'orario settimanale oscilla da 19 a 30 lezioni crescendo progressivamente a seconda della classe e del numero di materie opzionali scelte dall'alunno. Il numero di ore scolastiche è direttamente proporzionale alla crescita dei soggetti e alle loro capacità attentive a dimostrazione del fatto che la qualità delle lezioni non dipende dalla disponibilità del tempo ma dalla capacità di sfruttare la concentrazione dei soggetti evitando l'esasperazione. Una giornata scolastica che non segue delle ore e delle discipline prestabilite ma varia a seconda degli interessi degli alunni così da stimolarli e renderli protagonisti del loro percorso di formazione sviluppando le abilità fisiche, sociali, cognitive ed emozionali;
- Organizzazione dell'aula: un'ora di lezione ha la durata di almeno 45 minuti ed è seguita da una pausa di 15 in cui gli studenti sono liberi di andare e fare individualmente senza alcun impedimento. Ore che non sono scandite dal suono della campanella poiché l'impegno dell'orario è solo apparentemente gravoso. Il clima dell'intero istituto è di estrema tranquillità e serenità perché è lo specchio di molteplici momenti liberi e di svago durante la giornata. Altro aspetto molto interessante è la disposizione dei banchi: $\frac{3}{4}$ di luna, in cerchio o a coda di rodine in versione longitudinale. Una dinamicità che modifica anche la dimensione stessa della classe attraverso pareti divisorie a soffietto. Due classi si possono fondere insieme in un'unica grande aula. Ampi corridoi e, più in generale, spazi di comunicazione attrezzati e utilizzati dal punto di vista didattico come isole o penisole di computer per facilitare momenti di integrazione e interazione. La scuola, in alcuni casi, diviene anche centro diurno per anziani, una casa della gioventù, una biblioteca pubblica. L'idea, affermano i progettisti (Wedell, 2003, pp. 104-108), è semplice: se la vita di una

- comunità ruota intorno all'istruzione e alla formazione, allora tutti i membri si preoccuperanno del miglior funzionamento della scuola;
- Didattica laboratoriale: possibilità di muoversi verso altre aule a seconda dell'attività didattica da compiere. Una didattica frutto di una continua fusione e alternanza tra teoria e pratica;
 - Personale scolastico: accanto agli insegnanti vi sono altre figure professionali come psicologi, tutor, consiglieri, specialisti nella gestione di disabilità gravi;
 - Valorizzazione del docente: l'insegnante prima di assumere tale professione ha un percorso di studio lungo e impegnativo finalizzato all'acquisizione di quattro livelli di competenza (C1, C2, C3, C4). Una laurea specialistica per l'attività di insegnamento, selezione iniziale ed una costante verifica anche durante l'iter formativo non solo della preparazione nelle competenze disciplinari ma anche delle capacità attitudinali dell'aspirante docente. In particolare: sviluppare orientamenti di convivenza civile (educare), abilità professionali (formare), conoscenze generali e modelli cognitivi (istruire) (Niemi, Toom e Kallioniemi, 2012, pp. 19-38).

Diversi studi internazionali, tra cui il programma dell'OCSE, hanno valutato tale ambiente tra i migliori scenari per il raggiungimento di uno stato di benessere psicofisico. L'edificio assomiglia ad una piccola comunità o villaggio costruito attorno ad una piazza in cui quest'ultima è teatro di ricerca, istruzione, formazione e trattamento delle informazioni, incontri e cura dei rapporti sociali. Una scuola multifunzionale definita da Sahlberg (2010), una cultura scolastica alternativa, fuori dai sentieri battuti. La riforma scolastica è stata una grande opportunità per transitare da una società marginale, meccanica ad una impostata sulle nuove tecnologie della conoscenza. Nello schema della World Bank sono visibili le differenze tra il general model e il finnish system. Non vi è standardizzazione, enfasi esclusiva per l'alfabetizzazione, responsabilità consequenziali ma flessibilità e diversità, enfasi sulla vasta gamma di conoscenze, fiducia attraverso la professionalità. Con questo si può comprendere come tutte le discipline godono di un'equa valorizzazione. A tal proposito, secondo uno studioso finlandese, Klemola (2003), l'educazione fisica è il motore dello sviluppo fisico, psicologico e sociale dei giovani.

6. Analisi di ricerche internazionali

Sono state selezionate le esperienze più attinenti e a sostegno dell'argomentazione la cui tematica comune è lo stato di salute fisica, obiettivo principale dello sviluppo integrale del bambino in tutte le fasi della vita. 12 studi ricercati e trovati nei seguenti database elettronici: SportDiscus, PsycINFO e PsycARTICLE, la Nazione, la Finlandia messa a confronto con altri Paesi.

L'attenzione è ricaduta in alcune ricerche perché supportata dal voler approfondire l'importanza della disciplina in termini di:

- Sviluppo delle abilità e competenze motorie
- Prevenzione di alcune problematiche annesse all'alimentazione
- Valutare l'importanza del movimento al centro di una didattica scolastica interattiva

Nella seguente tabella sono stati riportati sinteticamente studi, cronologicamente dal 1994 al 2015, i cui protagonisti sono bambini aventi età compresa dai 3 ai 12 anni frequentanti la Scuola dell'Infanzia e la Scuola Primaria. Ambienti non

solo scolastici ma anche l'osservazione dei soggetti occupati nelle ore pomeridiane in palestra o in club sportivi. Inoltre, riportati gli autori, il numero dei partecipanti, una breve descrizione di quanto effettuato dagli studiosi e i risultati riscontrati.

AUTORI	ANNO	PAESE	NUMERO DI PARTECIPANTI	ETÀ	SETTING	ATTIVITÀ	RISULTATI
Heikinaho – Johansson P. e Sherrill C.	1994	Finlandia	307 alunni	Dai 6 anni	Scuola	L'attività motoria è una disciplina indispensabile anche per l'integrazione l'inclusione in ambito scolastico dei bambini con bisogni educativi speciali. Sono state utilizzate tre scale come strumenti di indagine.	Gli insegnanti sanno di avere studenti con bisogni educativi speciali e ritengono che la barriera più importante che ostacola l'integrazione sia l'atteggiamento indipendentemente dalla presenza di deficit.
Wadden T. A, Brownell K. e Foster G. D.	2002	America	Indeterminato	Non precisata	Società	Come affrontare e prevenire la problematica dell'obesità.	Gli autori si complimentano con i progressi nel campo della genetica e della biologia con la speranza che i metodi e gli approcci possano continuare a migliorare.
Reddan J., Wahlstrom K. e Reicks M.	2002	America	Indeterminato	Dai 3 anni	Scuola	Predisporre all'interno dell'istituto scolastico un momento di "universal school breakfast" per favorire il consumo della prima colazione.	La maggioranza dei soggetti ha percepito che il consumo della prima colazione è un vantaggio per affrontare la giornata con molta energia e un'opportunità per migliorare le capacità di attenzione.

Piisa K., Mäitalisa E., Lehtinen Jacks S. et al.	2012	Finlandia	455 bambini 471 bambini 713 bambini	1 anno 3 anni 6 anni	Scuola e abitazione propria	Elaborazione dello strumento FCHEI per verificare l'assunzione e la qualità degli alimenti nei soggetti sia nel contesto scolastico che nelle proprie abitazioni con le abitudini familiari.	È opportuno un programma alimentare attento alla scelta degli alimenti. In particolare, i bambini residenti in zone semi – urbane hanno una qualità di cibo minore rispetto a coloro che vivono nelle aree urbane.
Livonen K. S., Saaksilahti A.K., Mehtala A. e Villberg J.J. et al.	2013	Finlandia	37 bambini	4 anni	Scuola e abitazione propria	Relazione significativa tra le abilità motorie fondamentali e l'attività fisica.	Una maggiore attività sportiva è associata ad un miglioramento delle abilità motorie. Per questo, l'insegnante dovrà stimolare il bambino all'esercizio sin dall'infanzia.
Izadpanah S. e Gunce C. K.	2014	Finlandia	Indeterminato	A partire dai 3 anni	Scuola	Il programma High/Scope è un metodo educativo attento ai bisogni, alle esigenze, agli obiettivi degli individui che coabitano l'ambiente scolastico. Un intervento che supera le tradizionali mura scolastiche.	L'insegnante predispone un ambiente incentrato esclusivamente sul soggetto a tal punto che quest'ultimo apprende meglio con rapidità e serenità. Un tassello fondamentale è la relazione tra l'istruzione e la progettazione.

Hopper C. A., Munoz K.D., Gruber M.B. et al.	2005	America	238 alunni	Dai 5 anni	Scuola	La ricerca è avanzata con due gruppi, di trattamento e di controllo, con un'attenzione particolare ad alcune variabili (altezza, peso, indice di massa corporea ecc.). Le azioni sono volte all'elaborazione di un programma per prevenire le malattie cardiovascolari, conseguenza dell'obesità	Tramite un programma di educazione alimentare si può non solo prevenire ma anche responsabilizzare i piccoli protagonisti. Quello che è appreso nel contesto scolastico dovrà essere riportato a casa per ridurre momenti davanti alla televisione, il consumo di snack o l'inattività fisica
Teemu J.	2008	Finlandia	Indeterminato	Non precisata	Scuole e società sportive	Garantire e fornire ogni giorno interessanti esercizi motori o sport per stimolare lo sviluppo personale	Le attività motorie proposte migliorano, giorno per giorno, le qualità fisiche ma anche la personalità.
Sami P. K., Timo T. J., Jarmo O. L. et al.	2012	Finlandia	446 alunni	13 anni	Scuola	L'intervento ha l'intento di programmare le attività per lo sviluppo delle dimensioni FMS (locomotoria, manipolativa e di equilibrio)	Tali abilità non sono stabili poiché influenzate dalla crescita di ciascuno. È necessario un periodo di allenamento per un miglioramento immediato ma in alcuni casi non duraturo

Soini A., Watt A., Jammelin T. et al.	2014	Australia e Finlandia	84 bambini australiani 96 bambini finlandesi	3 anni	Scuola e abitazione propria	Verificare ed esaminare i diversi livelli e modelli di attività fisica utilizzando gli accelerometri (GT3X) per cinque giorni consecutivi	Non vi sono molte differenze nell'attività giornaliera. Mentre, nelle attività scolastiche i bambini finlandesi risultano molto più attivi rispetto a quelli australiani perché hanno più opportunità e possibilità di movimento
Sami Y., - P.	2014	Finlandia	Indeterminato	Non precisata	Riforma dei programmi	Verificare l'efficacia dei programmi di attività motoria in Finlandia nel corso degli ultimi decenni. È una disciplina che ha una solida base nelle scuole e gode di un forte sostegno da parte di tutta la società	Accanto alla trasformazione sociale vi è un avanzamento scolastico evidente. Insegnanti e altri professionisti coinvolti lavorano per migliorare il curriculum base e l'ambiente in cui il soggetto agisce. Nello specifico, l'attività motoria, in Finlandia, è integrata nei piani di studio soprattutto favorita per uno sviluppo e una crescita integrale
Kasper M. e Hirvensalo M.	2015	Finlandia	655 insegnanti di attività motoria	Non precisata	Scuola	È uno studio che fornisce informazioni riguardo le abilità lavorative dei docenti e i loro disordini più comuni	L'insegnante specializzato in questa disciplina ha un grado di salute migliore rispetto ai colleghi. Con l'avanzare dell'età disturbi muscoloscheletrici o di altro genere aumentano tanto da preferire nuove risorse in grado di stimolare le nuove generazioni

Tabella 1. Prospetto dei 12 studi esaminati per ordine di anno di pubblicazione.

Fonte: Elaborazione propria

6.1. Sviluppo delle abilità e competenze motorie

Secondo Parlebas (1997, p. 218), l'atto motorio non è bio – meccanico ma è una struttura complessa che richiede capacità progettuali e decisionali ben precise. Non è più intesa solo come educazione dei movimenti del corpo ma, secondo Le Boulch (Lelli, Serio, 2012, p.184), come educazione dell'uomo attraverso il movimento. Visione in linea con Lapiere e inevitabilmente con Piaget il quale sostiene che si debba operare a livello del corpo affinché il bambino possa percorrere tutte le tappe che conducono all'autonomia propria del pensiero operatorio. Considerando che nei paesi occidentali spesso l'educazione fisica ha un ruolo marginale, le iniziative finniche appaiono promettenti poiché tale disciplina è va-

lorizzata in quanto contribuisce allo sviluppo individuale fisico, cognitivo e psicosociale. Fin dagli anni '70 tale sistema mira ad uno sviluppo olistico di ciascun alunno considerando l'educazione motoria non uno svago ma un'importante parte integrante del contesto.

AUTORI	ANNO	PAESE	NUMERO DI PARTECIPANTI	ETÀ	SETTING	ATTIVITÀ	RISULTATI
Teemu J.	2008	Finlandia	Indeterminato	Non precisata	Scuole e società sportive	Garantire e fornire ogni giorno interessanti esercizi motori o sport per stimolare lo sviluppo personale.	Le attività motorie proposte migliorano, giorno per giorno, le qualità fisiche ma anche la personalità.
Sami P. K., Timo T. J., Jarmo O. L. et al.	2012	Finlandia	446 alunni	13 anni	Scuola	L'intervento ha l'intento di programmare le attività per lo sviluppo delle dimensioni FMS (locomotoria, manipolativa e di equilibrio)	Tali abilità non sono stabili poiché influenzate dalla crescita di ciascuno. È necessario un periodo di allenamento per un miglioramento immediato ma in alcuni casi non duraturo.
Livonen K. S., Saakslahhti A. K., Miettala A. e Villberg J. J. et al.	2013	Finlandia	37 bambini	4 anni	Scuola e abitazione propria	Relazione significativa tra le abilità motorie fondamentali e l'attività fisica	Una maggiore attività sportiva è associata ad un miglioramento delle abilità motorie. Per questo, l'insegnante dovrà stimolare il bambino all'esercizio sin dall'infanzia.

Sami Y. - P.	2014	Finlandia	Indeterminato	Non precisata	Riforma dei programmi	Verificare l'efficacia dei programmi di attività motoria in Finlandia nel corso degli ultimi decenni. È una disciplina che ha una solida base nelle scuole e gode di un forte sostegno da parte di tutta la società	Accanto alla trasformazione sociale vi è un avanzamento scolastico evidente. Insegnanti e altri professionisti coinvolti lavorano per migliorare il curriculum base e l'ambiente in cui il soggetto agisce. Nello specifico, l'attività motoria, in Finlandia, è integrata nei piani di studio soprattutto favorita per uno sviluppo e una crescita integrale.
Kasper M. e Hirvensalo M.	2015	Finlandia	655 insegnanti di attività motoria	Non precisata	Scuola	È uno studio che fornisce informazioni riguardo le abilità lavorative dei docenti e i loro disordini più comuni	L'insegnante specializzato in questa disciplina ha un grado di salute migliore rispetto ai colleghi. Con l'avanzare dell'età disturbi muscoloscheletrici o di altro genere aumentano tanto da preferire nuove risorse in grado di stimolare le nuove generazioni.

Tabella 2. Prospetto dei 5 studi attinenti alla tematica. Fonte: Elaborazione propria

In particolare, cinque studi valutano la relazione tra le fondamentali capacità motorie acquisite e il potenziale dell'attività motoria. Da tutti è emerso che il periodo di apprendimento sensibile per lo sviluppo delle abilità motorie è tra i due e i sette anni, per questo, i soggetti non dovrebbero acquisire queste capacità come un risultato del processo di maturazione ma piuttosto attraverso l'istruzione e una costante pratica. L'età prescolare è un periodo delicato della vita per l'adozione di comportamenti fisicamente attivi e un repertorio sufficiente di abilità utili per un adattamento futuro. Inoltre, l'impressione comune è che si dovrebbe procedere cautamente con tutti i soggetti incentrandosi prima in alcuni movimenti e poi in altri così da poter essere e divenire consapevoli del proprio corpo, per capacità e abilità. Una consapevolezza che ha inizio con la psicomotricità. Vocabolo utilizzato per designare un campo d'intervento volto alla crescita e all'apprendimento del bambino dalla nascita fino ai 6 – 8 anni d'età. Secondo Gammelli (2006, p. 20) è una forma originale del bambino di stare al mondo, di rap-

presentarlo e di conoscerlo ed è proprio da questa fase che si inaugura una nuova attenzione all'insegna del corpo vissuto. Inevitabilmente si necessita della presenza di una competente professionalità dell'adulto il quale applicherà un processo lento e innovativo che passa attraverso l'esperienza emozionale del vissuto psicomotorio. È un continuo equilibrio tra l'applicazione della ricerca e un fare ricerca in maniera costante e consapevole. Un programma in cui emerge un legame profondo tra i principali filoni: didattica, pedagogia e alternanza di teoria e pratica. Secondo Ilmarinen (1999) è il risultato dell'interazione tra le risorse di un individuo (salute, capacità funzionali e istruzione) e la quantità o qualità del lavoro. Le risorse individuali, i fattori e l'ambiente possono assumere la forma di una casa a più piani di cui la società è lo strato più esterno nonché il macro – ambiente (Ilmarinen, 2006). In conclusione, dagli studi si evince una grande attenzione alla disciplina la cui finalità non è solo la padronanza di capacità e abilità prettamente motorie ma soprattutto la valorizzazione dell'attività motoria come strumento, mezzo efficiente ed efficace per una formazione integrale del soggetto. L'attività motoria nelle sue differenti forme offre uno spazio neutrale e dinamico in cui crescere, svilupparsi e migliorarsi.

6.2. Prevenzione di alcune problematiche annesse all'alimentazione

AUTORI	ANNO	PAESE	NUMERO DI PARTECIPANTI	ETÀ	SETTING	ATTIVITÀ	RISULTATI
Hopper C. A, Munoz K.D., Gruber M.B. et al.	2005	America	238 alunni	Dai 6 anni	Scuola	La ricerca è avanzata con due gruppi, di trattamento e di controllo, con un'attenzione particolare ad alcune variabili (altezza, peso, indice di massa corporea ecc.). Le azioni sono volte all'elaborazione di un programma per prevenire le malattie cardiovascolari, conseguenza dell'obesità.	Tramite un programma di educazione alimentare si può non solo prevenire ma anche responsabilizzare i piccoli protagonisti. Quello che è appreso nel contesto scolastico dovrà essere riportato a casa per ridurre momenti davanti alla televisione, il consumo di snack o l'inattività fisica.
Pipsa K., Majaliisa E., Lehtinen Jacks S. et al.	2012	Finlandia	455 bambini 471 bambini 713 bambini	1 anno 3 anni 6 anni	Scuola e abitazione propria	Elaborazione dello strumento FCHEI per verificare l'assunzione e la qualità degli alimenti nei soggetti sia nel contesto scolastico che nelle proprie abitazioni con le abitudini familiari.	È opportuno un programma alimentare attento alla scelta degli alimenti. In particolare, i bambini residenti in zone semi – urbane hanno una qualità di cibo minore rispetto a coloro che vivono nelle aree urbane.

Tabella 3. Prospetto dei 2 studi attinenti alla tematica. Fonte: Elaborazione propria

Nello stato di benessere psicofisico del piccolo protagonista si dovrebbe tener conto di un altro elemento: l'alimentazione. Quest'ultima e il movimento sono due componenti correlate tra loro, orientate alla formazione dell'educando. La scuola, con il ruolo educativo degli insegnanti, le mense scolastiche e il nucleo familiare sono i principali formatori del soggetto nonché coloro che lasciano delle impronte quanto più chiare e stabili. Secondo Sallis e Nader (1990) i genitori sono modelli adeguati, custodi di opportunità e fonte di rinforzo nella vita. Mense attente alla qualità del cibo e insegnanti volti a valorizzare programmi di attività motoria efficienti allontanandosi dalla eccessiva specializzazione e dal considerare la scuola come un bacino a cui attingere nuovi talenti (Pate, Stewart, Levin, Dowda, 2000). A supporto, sono state rilevate delle concrete informazioni da 2 studi realizzati in Finlandia. Ad esempio nell'ambiente finlandese si elabora uno strumento, FCHEI (Pipsa, Majaliisa, Lehtinen Jacks et al., 2012), cioè un indice di sana alimentazione dei bambini finlandesi volto a valutare le associazioni e gli stili di vita familiari e, inoltre, dai risultati, estrapolati dalla compilazione di

questionari, è emersa la forte influenza dei genitori nei confronti della crescita del soggetto: caratteristiche materne come età, istruzione, reddito, così come la mancanza di obesità e di fumo, sono state associate ad una qualità migliore della dieta dei bambini. È uno strumento variabile utilizzato nel 2012 per verificare l'assunzione e la qualità degli alimenti nei bambini di uno, tre e sei anni nelle diverse aree geografiche. L'accudimento, ad esempio, in zone rurali è stato associato ad un basso quartile perché la dieta devia frequentemente dalle linee guida generali. Infatti, l'attuale studio dimostra che i bambini di tre anni residenti in aree semi – urbane hanno una scarsa qualità di cibo rispetto a coloro che vivono in aree urbane. Sicuramente, il progressivo cambiamento dello stile di vita e dei ritmi lavorativi familiari ha provocato profonde modificazioni delle abitudini alimentari con la diffusione nella popolazione infantile di un'alimentazione scorretta o poco adeguata con eccesso di calorie, proteine di origine animale, grassi e carenza di glucidi complessi, fibre, vitamine e sali minerali. Un'educazione alimentare supportata da un'ampia varietà di alimenti in grado di contrastare la monotonia e prevenire i rischi di eccesso o carenze nutrizionali. In un altro studio (Hopper, Munoz, Gruber. et al., 2005) l'educazione alimentare intesa come disciplina scolastica con una programmazione regolare di due lezioni a settimana di 30 minuti. L'insegnante attua attività pratiche, giochi, discussioni di gruppo, role playing finalizzati ad un utilizzo corretto degli alimenti. Questi ultimi sono stati divisi in due categorie: "tutti i giorni" (basso contenuto di grassi e colesterolo, ricchi di fibre) e "qualche volta" (quantità di grassi più elevata) non solo nell'ambiente scolastico ma prolungata anche nelle proprie abitazioni con il coinvolgimento delle altre figure educative. Famiglia e scuola (attività motoria) che si integrano tra loro l'uno inclusivo dell'altro convergente verso l'istruzione e la formazione del bambino. La finalità è di sviluppare nel soggetto una coscienza alimentare autonoma che permetta loro di fare scelte corrette promuovendo anche una sana e regolare attività fisica.

6.3. Obesità e conseguenze

AUTORI	ANNO	PAESE	NUMERO DI PARTECIPANTI	ETÀ	SETTING	ATTIVITÀ	RISULTATI
Izadpanah S. e Gunce, C. K.	2014	Finlandia	Indeterminato	A. pratica, dai 3 anni	Scuola	Il programma High/Scope è un metodo educativo attento ai bisogni, alle esigenze, agli obiettivi degli individui che coabitano l'ambiente scolastico. Un intervento che supera le tradizionali mura scolastiche.	L'insegnante predispone un ambiente incentrato esclusivamente sul soggetto a tal punto che quest'ultimo apprende meglio con rapidità e serenità. Un tassello fondamentale è la relazione tra l'istruzione e la progettazione.
Sointi A., Watt A., Tammelin T. et al.	2014	Australia e Finlandia	64 bambini australiani 96 bambini finlandesi	3 anni	Scuola e abitazione propria	Verificare ed esaminare i diversi livelli e modelli di attività fisica utilizzando gli accelerometri (GT3X) per cinque giorni consecutivi	Non vi sono molte differenze nell'attività giornaliera. Mentre, nelle attività scolastiche i bambini finlandesi risultano molto più attivi rispetto a quelli australiani perché hanno più opportunità e possibilità di movimento

Tabella 4. Prospetto dei 2 studi attinenti alla tematica. Fonte: Elaborazione propria

Secondo alcuni studiosi l'obesità si riferisce ad un eccesso di grasso corporeo che solitamente è di circa il 25% del peso nelle donne e 18% negli uomini (Bray, 1998). Altri (Hill e Peters, 1998) sostengono che al centro dell'epidemia non vi è il patrimonio genetico ma le nostre abitudini alimentari e le attività. Spesso si "inciampa" in abitudini errate come guardare la televisione una media di 28 ore a settimana; più ore di visione, maggiore è la probabilità di obesità (Gortmaker et

al., 1996). Così come è preoccupante una scuola poco attenta ad un'alimentazione equilibrata o a una programmazione poco accurata dell'attività motoria. Sono tutti segni di un ambiente che sta peggiorando, di un contesto che potrebbe essere il preludio di tale problematica (Foreyt e Goodrick, 1995). L'obiettivo principale di ciascun trattamento è la perdita di peso e il mantenimento. I soggetti obesi dovrebbero porsi degli obiettivi giornalieri da raggiungere con determinazione e, d'altra parte, dovrebbero essere incoraggiati per aumentare l'attività fisica, mezzo utile a migliorare la loro salute, il benessere emotivo indipendentemente dagli effetti sul peso corporeo (Blair, 1991). È proprio l'attività motoria l'elemento che accomuna tutte le fasce d'età poiché contrasta il comportamento sedentario. Solo richiamando l'attenzione dei giovani e degli adulti si riesce a diminuire atteggiamenti errati a favore di un buon grado di benessere psico – fisico. Il Social Learning Theory (Glanz, Lewis, Rimer, 1990) descrive un'interazione dinamica tra i fattori personali, ambientali e comportamentali che influenzano il modo di mangiare e possono fornire una base strutturale per identificare barriere e benefici legati al consumo.

In genere i vari approcci (Foreyt e Goodrick, 1995; Foster e Johnson, 1998; Foster e McGuckin, 2002; Polivy e Herman, 1992) utilizzati cercano di:

- Aumentare la consapevolezza circa gli effetti negativi della dieta;
- Fornire informazioni circa le basi biologiche del peso corporeo;
- Limitare l'apporto calorico negli individui ed evitare i cibi proibiti;
- Migliorare l'immagine che ognuno ha del proprio corpo attraverso l'autostima e l'accettazione di sé;
- Aumentare l'attività fisica.
- Secondo Horgen e Brownell (2002, pp. 95-106) si dovrebbe esaminare anche la politica pubblica:
- Regolare la pubblicità alimentare rivolta ai bambini: è la prova evidente che l'esposizione si riferisce a preferenze alimentari di scarsa qualità nutrizionale;
- Vietare fast food e bibite analcoliche nelle scuole: sempre più spesso i sistemi scolastici importano fast food nelle mense e la coesione con le società di bibite che aumentano l'esposizione a cibi a basso contenuto di nutrizione;
- Sovvenzionare la vendita di alimenti sani: diminuendo il prezzo di alimenti sani si aumenta la vendita di tali prodotti;
- Fornire le risorse per l'attività fisica: per "combattere" l'obesità bisogna considerare le varie opportunità di essere fisicamente attivi.

Uno studio ha condotto un'analisi incentrata sul consumo della prima colazione. Essa ci permette di affrontare una giornata in forma e con il minimo stress possibile. Appena svegli, i nostri livelli di zucchero nel sangue si abbassano e, per questo, necessitiamo di un apporto di glucosio in grado di compensare alcune mancanze. Se, appena svegli, non facessimo colazione il nostro organismo sarebbe costretto a continuare a prelevare nutrienti da riserve. Non è produttivo perché le risorse sono limitate, il metabolismo si abbassa rendendo impossibile la perdita di peso e il corpo metabolizza dei tessuti importanti con una riduzione del livello di energia. In conclusione, l'invito dei ricercatori è di trasmettere sane abitudini fin dai primi anni così da assimilarle e avvalersene automaticamente nell'età adulta.

6.4. Il movimento al centro di una didattica scolastica interattiva

AUTORI	ANNO	PAESE	NUMERO DI PARTECIPANTI	ETÀ	SETTING	ATTIVITÀ	RISULTATI
Wadden T. A, Brownell K. e Foster G. D.	2002	America	Indeterminato	Non precisata	Società	Come affrontare e prevenire la problematica dell'obesità	Gli autori si complimentano con i progressi nel campo della genetica e della biologia con la speranza che i metodi e gli approcci possano continuare a migliorare.
Reddan J., Wahlstrom K. e Reicks M.	2002	America	Indeterminato	Dai 3 anni	Scuola	Predisporre all'interno dell'istituto scolastico un momento di "universal school breakfast" per favorire il consumo della prima colazione.	La maggioranza dei soggetti ha percepito che il consumo della prima colazione è un vantaggio per affrontare la giornata con molta energia e un'opportunità per migliorare le capacità di attenzione.

Tabella 5. Prospetto dei 2 studi attinenti alla tematica. Fonte: Elaborazione propria

Nello specifico, si passa dalla teoria alla pratica ovvero il corpo inteso come primo intermediario dell'apprendimento perché è attraverso di esso che il soggetto conosce, esprime i sentimenti, si relaziona con la realtà. Emerge un legame tra il filone comportamentista centrato sulle condotte motorie da correggere e/o potenziare, il filone euristico con riferimento a Le Boulch (2000; 2006; 2009) il quale propone un'educazione realizzata secondo una strategia di esplorazione, ricerca e riscoperta con il ricorso alla riflessività ed alla presa di coscienza di Piaget e, infine, il filone espressivo in cui Lapiere e Aucouturier percepiscono il corpo come l'espressione dei diversi linguaggi che vanno liberati e riconosciuti (Pea e Caccagni, 2009, p. 25). Dewey sosteneva: "l'intelligenza ha bisogno di certe condizioni per affermarsi e svilupparsi; ha bisogno di essere nutrita di eventi e di affrontare prove che la fortifichino" (Morin, 1989, p. 203). Egli proponeva un apprendimento del "sapere" unito al "fare". Un agire che è riflessione e non un attivismo occasionale. Una crescita efficiente per lo sviluppo dei bambini in termini di salute, famiglia, economia e carriera è il metodo educativo High/Scope, fondato nel 1960 da David P. Weikart. Il termine High si riferisce al livello massimo di realizzazione per gli individui mentre, "Scope" implica la varietà delle esperienze che possono essere proposte per raggiungere gli obiettivi personali (Holt, 2010). L'ambiente di apprendimento è uno dei principi fondamentali del programma. Secondo Elizabeth Mayo, l'ambiente è fondamentale perché è l'accesso dei bambini all'apprendimento (Izadpanah e Gunce, 2014). Questi ultimi sono e saranno progettisti, studenti attivi e auto – valutatori. Per questo tutto il contesto è a misura di bambino e, soprattutto, flessibile per dare possibilità di trasformare, sperimentare e inventare senza distruggere l'identità complessiva dello spazio. Dunque, la priorità nelle scuole è l'apprendimento e non l'insegnamento. Ampi spazi, vari angoli in cui svolgere diverse attività, materiali di ogni genere, salotti, cucina accessibile da tutti e a misura di bambino, insegnanti osservatori, progettisti, valutatori, sono tutti elementi che caratterizzano un luogo accogliente, piacevole e stimolante. È un continuo sperimentare ed esplorare in prima persona senza alcuna imposizione. L'alunno attraverso il suo naturale e spontaneo sviluppo e, se posto in un ambiente organizzato e preparato, sarà la guida di se stesso. Egli seguirà il proprio disegno interiore accedendo naturalmente al proprio interesse ad apprendere, a lavorare e costruire autonomamente, a portare a termine le attività.

Conclusioni

Lo scopo di questo contributo e della scelta delle ricerche è stato quello di ripercorrere le tappe fondamentali dello sviluppo motorio e della crescita graduale del bambino in un ambiente ottimale quale il sistema scolastico finlandese. Capire, riflettere su come questo modello funzioni a 360° nella formazione degli alunni, futuri uomini, donne, cittadini/e e talenti di domani, che la società possa impiegare per un suo sviluppo mirato, consapevole, ottimale e che queste Risorse talentuose siano riconducibili non a pochi, ma verso tutti, che ciascuno possa essere guidato, canalizzato ad esercitare *il proprio* in funzione del bene comune. Ma per il verificarsi di ciò si ha bisogno in primis di preparare un terreno fertile (con *la cura* di tutti anche a livello istituzionale) eliminando, estirpando tutte *le erbacce* che renderebbero vana la concentrazione di cui il talento ha bisogno. L'organizzazione scolastica finlandese è un sistema basato sul buon senso, sulla qualità, sull'alta professionalità del personale. Da qualche anno la sua organizzazione è sotto l'osservazione attenta delle casistiche internazionali. Valijarvi (2002) attribuisce tale successo ad una ragnatela di fattori interconnessi tra loro che garantiscono opportunità di apprendimento, sostegno, coinvolgimento delle famiglie in un ottimo contesto sociale e culturale. Una società che cambia deve misurarsi con la formazione dei suoi futuri uomini/donne, la scuola come forza di miglioramento e cambiamento. Obiettivo non esclusivo degli istituti scolastici ma anche di realtà del tempo libero. Oltre all'organizzazione dell'aula, del curriculum, all'intervento di valutazione, al coinvolgimento e sinergia tra scuole, enti locali e famiglie, alla formazione degli insegnanti e a tutto il personale scolastico, l'alunno ha l'opportunità di apprendere in ambienti in cui lui stesso è al centro del sapere e del fare. Un bambino che si sente libero in spazi adeguati, nel rispetto dei suoi tempi, con metodologie e stimoli che si rinnovano. Una scuola che si adegua agli stili di apprendimento e di personalità di ciascuno e che trasmette rilassamento e non carica di ansie e tensioni. Un ambiente scolastico che diviene centro ludico, ricreativo e palestra intesa come ambiente di apprendimento. Una didattica laboratoriale costante, continua che eserciti il pensiero riflessivo, critico, che sappia dare valore all'esperienza, all'operatività, al fare, all'agire, dando senso, significato. Riflessioni che conducono alla valenza della corporeità e del movimento poiché è attraverso questi che si realizzano e si comprendono situazioni di vita. Un movimento che prende sempre più forma passando da semplice a complesso, da vissuto a interiorizzato, corpo e mente un tutt'uno per la propria valorizzazione, un'attitudine al servizio di tutti. Per formare talenti c'è bisogno di ben-essere a tutto tondo, stare bene, con se stessi, con gli altri, con l'ambiente perché in questo modo si ha tutta la tranquillità che serve per pensare, riflettere, capire e concentrarsi su dove si vuole andare.

Riferimenti bibliografici

- Ambuzzi, A. M. (2003). *La mensa scolastica. Bambini e Nutrizione*. Roma: Il pensiero scientifico, 10 (2).
- Ammaniti, M., Lucarelli, L., Cimino, S. (2006). Psicopatologia dell'infanzia e follow-up dei disturbi della sfera alimentare. *Giornale di neuropsichiatria dell'età evolutiva*, 26, 79 – 91.
- Bosello, O. & Cuzzolaro, M. (2006). *Sovrappeso e obesità*. Bologna: Il Mulino.
- Bruch, H. (1997). Obesity in childhood and personality development. *America: Obesity Reviews*, 5(2), 157-61.
- Chaator, I. & Ganiban (2004). *Handbook of infant toddler, and preschool mental health assessment*. New York: Oxford University Press.
- Calabrese, L. (1980). *L'apprendimento motorio tra i cinque e i dieci anni*. Roma: Armando.

- Cuzzolaro, M., Piccolo, F., Speranza, A. M. (2009). *Anoressia, bulimia, obesità: disturbi dell'alimentazione e del peso corporeo da 0 a 14 anni*. Roma: Carocci Faber.
- Dewey, J. (1961). *Educazione oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- DSM – IV – TR (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed. text revised)*. Washington: APA.
- Eurybase – Finland (2007). *The education system in Finland*. Belgium: Eurydice, European Commission.
- Foreyt, J.P., Goodrick, G. D. (1995). *The ultimate triumph of obesity*. *Lancet*, Vol. 346, 134–135.
- Gamelli, I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1995). *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*. Milano: Anabasi.
- Glanz, K., Lewis, F.M., Rimer, B.K. (1990). *Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goldfield, G. S., Mallory, R., Parker, T., Cunningham, T. et al. (2006). Effect of open – loop feedback on physical activity and television viewing in overweight and obese children: a randomized, controlled trial. *California: Pediatrics*, 118.
- Gortmaker, S. L., Must, A., Sobol, A. M., Peterson, K., Colditz, G. A, Dietz, W. H (1996). Television watching as a cause of increasing obesity among children in the United States. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 150, 356–362.
- Horgen, K. B., Brownell, K. D. (2002). *Confronting the toxic environment: Environmental, public health actions in a world crisis*. In T. A. Wadden & A. J. Stunkard (Eds.). *Handbook of obesity treatment* (pp. 95–106). New York: Guilford Press
- Kinston, W., Miller, L., Loader, P., Wolff, O. (1990). *Revealing sex differences in childhood obesity by using a family system approach*. *Family System Medicine*, Vol. 8, 371 – 86.
- Klemola, U., Lintunen, T., Rovio, E., Kuusela, M., Heikinaro – Johanson, P. (2003). *The importance of group security when learning social and emotional skills*. Copenhagen: The 11th European Congress of Sport Psychology.
- Lapierre, A. & Aucouturier, B. (1982). *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Roma: Armando.
- Le Boulch, J. (2000). *L'educazione del corpo nella scuola del domani*. Roma: Magi.
- Le Boulch, J. (2006). *Movimento e sviluppo della persona*. Roma: Associazione Musicalificio Grande Blu.
- Le Boulch, J. (2009). *Lo sport nella scuola: psicocinetica e apprendimento motorio*. Roma: Armando.
- Lelli, L. & Serio, N. (2012). *Progettazione curricolare e didattica delle discipline*. Roma: Armando.
- Maffei, C. (2009). *L'obesità del bambino: aspetti clinici e fisiopatologici*. Torino: centro scientifico.
- Meinel, K. (1984). *Teoria del movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Meisalo, V. (2007). *Subject teacher education in Finland: A research-based approach*. Turku: Peter Lang.
- Montessori, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Naccari, G. A. A. (2003). *Pedagogia della corporeità: educazione, attività motoria e sport nel tempo*. Perugia: Morlacchi.
- Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (2012). *Miracle of education: the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Finlandia: Springer.
- OECD (2009). *Economic Surveys: Finland 2010*. OECD Publishing.
- OECD Organization for economic Co-operation and Development (2010). *Finland: slow and steady reform for consistently high results. Strong performers and successful reformers in education*. Lessons from PISA for the United States.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport*. Torino: Il Capitello.
- Pate, R. R., Stewart, G. T., Levin, S., Dowda, M. (2000). Sports participation and health – related behaviours among US youth. *America: Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*. 154, 904-911.
- Pea, G. & Caccagni, M. (2009). *Insegnare con i concetti corpo movimento sport*. Milano: Angeli.
- Pento, G. (2007). *Crescere in movimento*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Sahlberg, P. (2010). *Finland: slow and steady reform for consistently High results*. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States, OECD.
- Sallis, J. F. & Nader, P. R. (1990). Family exercise: Designing a program to fit everyone. *Physician and Sports Medicine*, 18, 130–138.
- Stunkard, A., Allison, K., Lundgren, J. (2008). Issues for DSM – V: Night eating syndrome. *Journal American Psychiatry*, 165(4), 424.
- Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. (2002). *The Finnish success in PISA and some reasons behind it*. Finlandia: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Vayer, P. (1974). *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*. Roma: Armando.
- Wedell, K. (2003). Concepts of special educational need. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 104–108.
- WHO (1997). *Statement on Health Promoting Schools*. Jakarta: 4th International Conference on Health Promotion.
- WHO (1946). *Constitution*. Genova: World Health Organization.
- Zucconi, A. & Howell, P. (2003). *La promozione della salute: un approccio globale per il benessere della persona e della società*. Molfetta: La meridiana.

Visual literacy: un problema di definizione

Visual literacy: a definition problem

Yvonne Vezzoli

Università Ca' Foscari, Venezia

yvonne.vezzoli@unive.it

ABSTRACT

In 1969 John Debes coined the expression “visual literacy” and he opened the way for a new research branch. Throughout the years this concept autonomously developed within several disciplines, one of which is represented by the Educational Sciences. This paper aims to critically analyse how a group of studies selected through a systematic review process adopt the concept of visual literacy in educational contexts. More specifically, the goal is to understand (i) which definitions are used in each research work, (ii) what research questions or theoretical issues are addressed among the selected studies, and (iii) if they are present, interesting methodologies to investigate those questions. Results show a lack of shared definitions of the concept and the necessity of building an interdisciplinary dialogue that deeply analyses the educational potentials and related competences of visual literacy in school and non-school contexts.

Il concetto di visual literacy risale al 1969, quando John Debes coniò il termine e diede il via ad un filone di ricerca che si è sviluppato negli anni in modo indipendente in svariate discipline, fra le quali le Scienze della Formazione. Il presente lavoro di ricerca ha come obiettivo un'analisi critica, qui limitata per ragioni di spazio, dell'utilizzo del concetto di visual literacy da parte di una serie di studi dell'area educativa selezionati per mezzo di un processo di systematic review, per comprendere (i) quali definizioni del termine sono state adottate, (ii) quali domande di ricerca o problematiche teoriche sono state affrontate nei diversi lavori selezionati e (iii) eventuali metodologie interessanti utilizzate. I risultati mostrano la mancanza di una definizione condivisa del concetto e la necessità di trovare uno spazio di dialogo interdisciplinare che analizzi in modo approfondito le potenzialità didattiche della visual literacy in contesti scolastici e non.

KEYWORDS

Visual Literacy, Systematic Review, Dyslexia, Neurodiversity.
Visual Literacy, Revisione Sistemica, Dislessia, Neurodiversity.

1. Introduzione

1.1. Potenzialità e competenze della visual literacy

L'*association of college and research libraries* definisce la visual literacy (VL) come set di competenze che rendono in grado un individuo di trovare, interpretare, valutare, utilizzare e creare immagini e *visual media*. Queste competenze rendono il soggetto capace di comprendere e analizzare il contesto e le componenti culturali, etiche, estetiche e tecniche coinvolte nella produzione e nell'uso di materiali visivi (<http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>), permettendogli una piena partecipazione in una società sempre più orientata al visuale.

La centralità di questo gruppo di competenze è dettata dall'importanza sempre maggiore delle immagini e dei *visual media* nella cultura contemporanea. In questo contesto, le nuove tecnologie digitali e il sempre più facile accesso ad esse permettono a chiunque di creare materiali visuali, ma le competenze tecniche non sono sufficienti a muoversi con consapevolezza e spirito critico nella massa di informazioni messa a disposizione dalla società contemporanea.

Componente essenziale della media literacy (Hug, 2012), la VL non ha ancora trovato uno spazio proprio all'interno delle Scienze della Formazione, nonostante le potenzialità di queste competenze siano molto ampie. Prendiamo, ad esempio, il caso dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, e in particolare della Dislessia: nonostante l'utilizzo dei materiali visivi in casi di dislessia sia ormai una pratica consolidata, dopo approfondite ricerche in letteratura non sono stati ritrovati lavori che colleghino le difficoltà di lettura al concetto e alle competenze di VL. Questo gap apre la strada ad una serie di domande a mio avviso interessanti. Quali sono le competenze necessarie per lo sviluppo di una VL sufficiente ad un utilizzo corretto ed ad una creazione efficace dei materiali visivi da parte di soggetti con e senza difficoltà di lettura? Se la naturale esposizione ai media che stanno vivendo i ragazzi di oggi e la frequenza a corsi di laurea specializzati sulle discipline visivo-artistiche, come design o architettura, non sono di per sé sufficienti a sviluppare una VL (Halikaslan e e Kuloglu, 2015; Rourke e O'Connor, 2009; Rourke e O'Connor, 2010), come progettare degli spazi nella didattica per sviluppare queste competenze fondamentali all'interno dei curricula? Come permettere, perciò, l'esercizio del talento (Margiotta, 2017) per permettere lo sviluppo di apprendimenti in contesti di difficoltà come quello della dislessia e più in generale per l'intera classe? Oltre ad avere potenzialità didattiche specifiche, infatti, la VL offre idealmente la possibilità di progettare attività inclusive che possono coinvolgere l'intero spettro delle neurodiversità (Amstrong, 2011).

1.2. Verso una teoria strutturata

Il concetto della VL è tutt'altro che nuovo. Questa espressione, infatti, è stata coniata alla fine degli anni '60 del secolo scorso. Nonostante, però, il numero di pubblicazioni disponibili sull'argomento sia cospicuo, non esistono tuttora né una definizione ampiamente accettata dell'espressione né una teoria strutturata sull'argomento (Braden, 1996).

Il profilo dinamico mantenuto dalle VL nel tempo è attribuibile alla grande varietà di punti di vista sul concetto, che vede impegnati nella sua definizione studiosi dei campi della filosofia, dell'estetica e dell'arte, della linguistica e della psicolinguistica, della psicologia cognitiva e della Gestalt, dell'anatomia dell'occhio, dell'immagine mentale, della neurofisiologia, della ricerca sui processi emisferici, della sociologia, dell'antropologia culturale, delle tecnologie della formazione, dell'*instructional design*, della teoria della comunicazione e della semiotica

(Avgerinou e Pettersson, 2011).

Dei tentativi di strutturazione del concetto sono stati fatti nel corso degli anni (Flory, 1978; Griffin e Whiteside, 1984; Reynold-Myers, 1985; Seels, 1994) ma è solo con Avgerinou e Pettersson nel 2011 che sono stati individuati in modo logico e ordinato gli elementi concettuali costituenti le VL in modo multidisciplinare. Gli elementi individuati dai due autori sono: la percezione visiva, il linguaggio visivo, l'apprendimento visivo, il pensiero visivo e la comunicazione visiva.

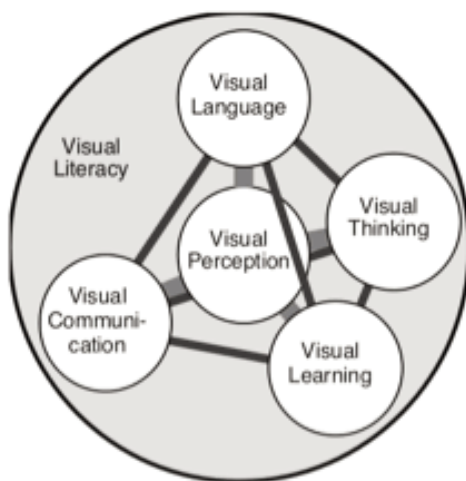


Figura 1: gli elementi costituenti la teoria delle visual literacies (Da Avgerinou e Patterson, 2011)

1.2. Alcune definizioni

Sembrano esserci in letteratura tante definizioni di VL tanti quanti sono i *visual literaciest* (Avgerinou e Ericsson, 1999). Heinich, Molenda e Russell (1982), ed in seguito Pettersson (1993), definiscono il concetto in questo modo: *“visual literacy is the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such messages. Thus interpretation and creation in visual literacy can be said to parallel reading and writing in print literacy”* (Heinich, Molenda e Russell (1982), p. 62). Lo stesso Avgerinou, in un articolo del 2003, definisce le visual literacies in questo modo: *“In the context of human, intentional visual communication, visual literacy refers to a group of largely acquired abilities, i.e., the abilities to understand (read), and use (write) images, as well as to think and learn in terms of images”* (Avgerinou, 2003, p. 26). C'è stato negli anni un considerevole dibattito riguardo ad una definizione condivisa del concetto, ma come messo in luce sempre da Avgerinou (2003), tutte le definizioni si riferiscono alla VL come *skill, competency or ability* in relazione alle immagini.

1.4. Obiettivi di ricerca

Non è l'obiettivo di questo specifico lavoro quello di discutere le varie definizioni e gli slittamenti semantici del concetto per un confronto fra le varie discipline, ma piuttosto quello di capire come l'idea della VL è utilizzata nella ricerca educativa e qual è il senso attribuito all'espressione da parte degli autori di questi

studi. In particolare, a questo fine è stata inizialmente limitata la ricerca ai lavori condotti nelle scuole superiori, contesto di particolare interesse per la mia ricerca di dottorato.

2. Approccio metodologico e selezione del campione

Per rispondere a queste domande di ricerca, è stata adottata la classica metodologia della *systematic review* (Pettigrew e Roberts, 2006). La ricerca della stringa di parole chiave “visual literacy” and “high school” or “secondary school” è stata effettuata in due diversi database, Scopus e Web of Science. In entrambi i motori di ricerca, il campo è stato limitato a titolo, abstract e parole chiave delle pubblicazioni selezionate dai database. Scopus ha generato un corpus di 18 pubblicazioni, mentre Web of Science ha prodotto 13 risultati. Dopo un’analisi delle possibili sovrapposizioni fra gli studi generati dai due database, sono stati individuati 26 risultati iniziali.

Sono stati poi esclusi dal campione le *conference review*, i *book chapters*, i *conference papers* risultati irreperibili, gli articoli scritti in una lingua diversa dall’inglese e dall’italiano, e gli articoli che, nonostante la scelta delle parole chiave, non avessero alcun tipo di collegamento con il mondo educativo.

Dato che il numero di articoli facenti effettivamente riferimento al mondo delle scuole superiori è veramente esiguo, sono stati accettati anche i lavori indicizzati dai due database svolti in contesti universitari e nelle scuole medie.

È stato poi possibile accedere per mezzo dei database dell’università Ca’ Foscari di Venezia a nove dei lavori selezionati, sei dei quali di natura empirica e tre di natura teoretica. Otto dei lavori analizzati sono articoli pubblicati su riviste, mentre uno studio fa parte degli atti di convegno di una conferenza internazionale. Tutti i lavori raccolti sono stati pubblicati fra il 2001 e il 2017. Di tutti i lavori raccolti sono stati analizzati: la natura e gli obiettivi principali del lavoro; le definizioni di VL citate; la definizione di VL selezionata o creata dagli autori e indicata come punto di riferimento per lo studio; eventuali metodologie interessanti in relazione al concetto di VL.

3. Risultati

Cinque dei lavori selezionati non presentano alcuna definizione di VL, nonostante l’espressione appaia nel titolo, nell’abstract o nelle parole chiave. Riporto qui di seguito una breve descrizione di questi cinque lavori di ricerca. Mbelani (2008) ha pubblicato una riflessione autocritica sul tentativo di insegnamento di un’unità di VL parte di un corso di inglese in una scuola sudafricana, mettendo in luce le proprie difficoltà e impreparazione al compito. Nonostante ciò e il ruolo centrale del concetto di VL nella pubblicazione, non vi è alcun tipo di definizione o citazione facente in qualche modo riferimento a lavori precedenti o tentativi da parte dell’autore di definire il concetto. Hubenthal, O’Brien e Taber (2011) analizzano le assunzioni sull’apprendimento fondanti il design dei poster solitamente appesi nelle classi e propongono un nuovo framework teorico per il design degli stessi, sottolineando la loro utilità soprattutto per le discipline scientifiche. Anche in questo contesto, nonostante il ruolo fondamentale del concetto, indicato come parola-chiave fondamentale insieme a *visual learning*, non è presente alcun tipo di definizione. Vriend Van Duinen e Schoon-Tanis (2015) hanno analizzato i lavori svolti da oltre 400 studenti partecipanti ad un progetto che richiede di rispondere artisticamente alla domanda “Who are the mockingbirds?”, riflettendo sulle persone emarginate e oppresse della loro comunità. Il fine degli au-

tori è quello di analizzare similarità e differenze dei materiali raccolti. Senza dare una definizione del concetto di VL, gli autori fondano il lavoro sul concetto di *critical visual literacy*, che suggerisce come il linguaggio in ogni sua forma, le immagini e i testi offrano modi di mettere in discussione la costruzione sociale di sé stessi e degli altri. Klemm, Iding e Crosby (2001) con il proprio contributo in conferenza internazionale discutono teoreticamente una particolare tipologia di diagramma di visualizzazione di dataset utile nelle discipline marine, spiegando nel dettaglio come costruire questi strumenti ed elencandone le potenzialità. Non definiscono il concetto, ma citano come riferimento e senza problematizzare la questione il lavoro di Braden del 1996.

In ultimo, Cromley et al. (2015) hanno esplorato se i curricula esistenti possano essere adattati per aumentare la capacità degli studenti di comprendere i diagrammi e apprendere da essi. Per fare ciò, hanno coinvolto novantadue insegnanti in tre stati americani che si sono offerti di utilizzare i materiali didattici modificati dai ricercatori. In questo lavoro, il concetto di VL appare in letteratura, mentre nel corso dell'articolo gli autori scelgono di parlare di *visualization exercises* e *visualization comprehension*, aggirando il problema della definizione ma incontrando molti degli elementi messi in evidenza nell'introduzione del presente lavoro.

I rimanenti quattro articoli affrontano invece, più o meno parzialmente, le problematiche legate alla definizione di VL. Olivera e Cook (2016) svolgono un'analisi empirica delle rappresentazioni visive dell'evoluzione di da parte di un gruppo di studenti delle scuole superiori di scienze, analizzando sia le rappresentazioni visive sia la comprensione del concetto di evoluzione. Nonostante non citino nessun autore o definizione di VL, definiscono il concetto autonomamente come *"the ability to critically interpret images"*. Halिकासlan e e Kuloglu (2015) comparano il livello di VL fra gli studenti del primo di una facoltà di architettura e gli studenti dell'ultimo anno di scuola superiore. Discutendo i risultati, i due autori concludono che l'esposizione a oggetti artistici durante un anno accademico della facoltà di architettura non è sufficiente a sviluppare una VL. Per quanto riguarda la definizione del concetto, citano esclusivamente John Debes, che nel 1969 ha coniato il termine: *"Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment"* (Fransecky e Debes, 1972). Nel 2009, Rourke e O'Connor iniziano un lavoro di ricerca che mira ad investigare il livello di VL e la modalità di apprendimento dominante all'interno di un gruppo di studenti del primo anno di una facoltà di Design di Sydney. In questo articolo, i due autori passano in rassegna una serie di definizioni del concetto di VL, mettendo il luce come diverse discipline possono avere punti di vista molto diversi sulla questione. Dopo aver riportato la definizione di John Debes, vengono citati: Fransecky e Debes (1972), Ausbrnn e Ausburn (1978), Hortin (1983), Sless (1984), Avgerinou e Ericson (1997) e Chauvin (2003). Per lo studio a cui è dedicato l'articolo, gli autori adottano la definizione di Ausburn e Ausburn (1978), la quale suggerisce che i materiali visivi hanno un proprio vocabolario, una grammatica e una sintassi. Secondo questo approccio, un *visually literate* dovrebbe essere in grado di leggere e scrivere nel linguaggio visivo e essere capace sia di decodificare e interpretare messaggi visivi sia di comporne di significativi. L'ultimo articolo di questa rassegna è degli stessi autori del precedente, i quali presentano i risultati finali del loro progetto di ricerca l'anno seguente (Rourke e O'Connor, 2010). Gli autori, infatti, dichiarano lo stesso obiettivo del la-

voro precedente: indagare il livello di VL e lo stile di apprendimento dominante in un gruppo di studenti del primo anno della facoltà di design. I metodi utilizzati in questo lavoro sono un mix di ricerca qualitativa e quantitativa ispirato alle metodologie della psicologia dell'educazione. Verso la fine dell'articolo, gli autori ri-definiscono il concetto di VL facendo riferimento a Sinatra (1986): «visual literacy is the “active reconstruction of past visual experience with incoming visual messages to obtain meaning”».

4. Discussione e conclusione

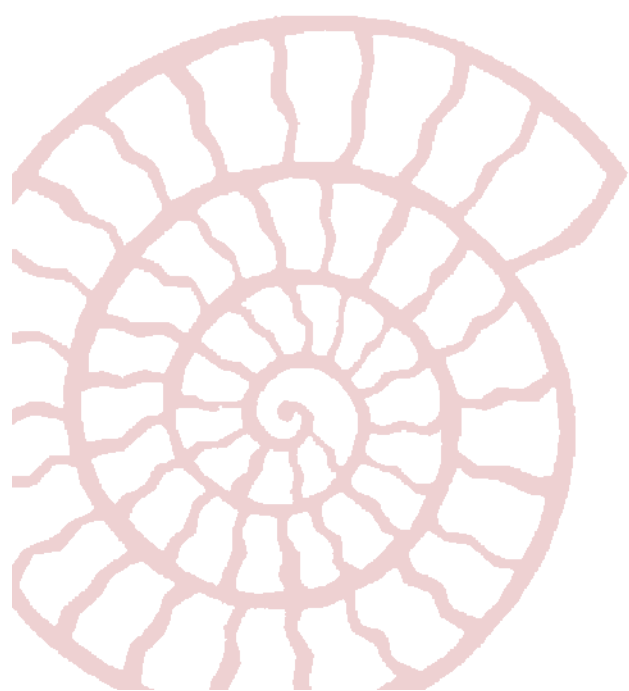
I risultati presentati fotografano una forte mancanza di una definizione condivisa di VL nel settore delle Scienze della Formazione. Una problematizzazione del concetto in questa direzione rappresenta un punto di partenza essenziale per definire le possibili applicazioni di questa *literacy* nella didattica specifica delle varie discipline. Inoltre, un lavoro di questo tipo consentirebbe sia di mappare le competenze correlate alla VL sia di indagarne potenzialità e limiti. Come messo in luce da Avgerinou e Pettersson (2011), la VL deve essere appresa esattamente come le altre *literacies* e le sue manifestazioni necessitano, a volte, di un limitato supporto verbale. Ciò appare evidente negli articoli presentati nella sezione precedente, che in molti casi coinvolgono l'uso di diagrammi per la visualizzazione dei dati scientifici o di poster di natura multimodale, o riguardano l'educazione a discipline visuali come il design e all'architettura, che necessitano di un supporto verbale.

Per quanto riguarda il contesto della dislessia, le potenzialità della VL sono immediatamente evidenti in strumenti come le mappe concettuali e negli schemi per il riassunto e la visualizzazione dei concetti, che facilitano la comprensione e la memorizzazione del materiale verbale scritto. Ricerche ulteriori saranno parte del mio progetto di dottorato, che mira ad identificare le strategie utilizzate da adolescenti con dislessia in contesti digitali di apprendimento informali e a valutarne, insieme agli insegnanti, possibili potenzialità didattiche nelle loro discipline specifiche.

Riferimenti bibliografici

- Amstrong, T. 2011. *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Boston, MA: DaCapo Lifelong/Perseus Books.
- Ausburn, L. & Ausburn, F. (1978). Visual literacy: Background, theory and practice. *PLET*, 15, 40, 291-297.
- Avgerinou, M. & Ericson, J. (1997) A review of the concept of Visual Literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28, 4, 280-291.
- Avgerinou, M. D., Ericson, J. (1999). Testing visual literacy: Some progress with research? In R. E. Griffin, W. J. Gibbs, & B. Wiegman (Eds.) *Visual literacy in an information age* (pp. 21-26). Loretto, PA: IVLA.
- Avgerinou, M. D. (2003). A mad-tea party no-more: Revisiting the visual literacy definition problem. In R.E. Griffin, V.S. Williams, & L. Jung (Eds.) *Turning trees* (pp. 29-41). Loretto, PA: IVLA.
- Avgerinou, M.D., Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of visual literacy*, 30, 2, 1-19.
- Braden, R.A. (1996). Visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 16, 2, 9-83.
- Chauvin, B.A. (2003) Visual or Media Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 23, 2, 119-128.
- Cromley, J.G., Weisberg, S.M., Dai, T., Newcombe, N.S., Shunn, C.D., Massey, C., Merlino, F.J. (2016). Improving middle school science learning using diagrammatic reasoning. *Science Education*, 100, 1184-1213.
- Flory, J. (1978). Visual literacy: A vital skill in the process of rhetorical criticism. *Proceeding*


- of the Annual Conference of the Southern Speech Communication Association. Atlanta, GA: ERIC.
- Fransecky, R.B. & Debes, J.L. (1972). *Visual Literacy: A Way to Teach – A Way to Learn*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Griffin, R. E., & Whiteside, J. A. (1984). Visual literacy: A model for understanding the discipline. In A. D. Walker, R. A. Braden, & L. H. Dunker (Eds.), *Visual literacy: Enhancing human potential* (pp. 70–82). Blacksburg, VA: Virginia Tech University.
- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. D. (1982). *Instructional media and the new technologies of instruction*. New York: Macmillan.
- Hortin, J. (1983) Visual literacy and visual thinking. In Burbank, L. & Pett, D.W. (Eds.) *Contributions to the Study of Visual Literacy* (pp. 92-106). IVLA Inc, USA.
- Hubenthal, M., O'Brien, T., Taber, J. (2011). Poster that foster cognition in the classroom: multimedia theory applied to educational posters. *Educational Media International*, 48, 3, 193-207.
- Hug, T. (2012). Media competence and visual literacy – toward considerations beyond literacies. *Social and Management Sciences*, 20, 2, 115-125.
- Kılıçaslan, H., Kuloglu, N. (2015). Visual literacy during the period of architectural education. *Procedia – Social and behavioural sciences*, 191, 2824-2828.
- Klemm, E. B., Iding, M. K., Crosby, M.E. (2001). Polygraph diagrams for holistic visualization of data sets using multiple-units of analysis. *Proceedings of the 34th Hawaii International Conference on Systems Sciences*. Maui, HI: IEEE.
- Margiotta, U. (2017). *La formazione dei talenti*. Milano, IT: Franco Angeli.
- Mbelani, M. (2008). Winds of change in teachers' classroom assessment practice: A self critical reflection on the teaching and learning of visual literacy in a rural eastern Cape High School. *English teaching: Practice and critique*, 7, 3, 100-114.
- Oliveira, A.W., Cook, C. (2016). Student visual communication of evolution. *Brazilian Journal of Research in Science Education*, 14(2), 9-26.
- Petticrew, M., Roberts, H. (2006). *Systematic review in the social sciences: a practical guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Reynolds-Myers, P. (1985). Visual literacy, higher order reasoning, and high technology. In N. H. Thayer, & S. Clayton-Randolph (Eds.), *Visual literacy: Cruising into the future* (pp. 39-50). Bloomington: Western Sun Printing Co.
- Rourke, A. J., O'Connor, Z. (2009). Visual literacy levels and predominant learning modality among undergraduate design students in Australia: Preliminary findings. *Design principle and practices. An international journal*, 3, 2.
- Rourke, A. J., O'Connor, Z. (2010). Visual literacy levels and predominant learning modality among first year design students: the influence of teaching intervention. *Design principle and practices. An international journal*, 4, 1.
- Seels, B. A. (1994). Visual literacy: The definition problem. In D. M. Moore, & F. M. Dwyer (Eds.), *Visual literacy: A spectrum of visual learning* (pp. 97-112). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Sinatra, R. (1986). *Visual literacy connections to thinking, reading and writing*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Sless, D. (1984). Visual Literacy: A Failed opportunity. *ECTJ* 32, 4, 224-228.
- Vriend Van Duinen, D., Schoon-Tanis, K. (2015). "Who are our Mockingbirds?" Participatory literacies in a community-wide reading program. *Journal of language and literacy education*, 2, 1.



GOVERNANCE:
Leadership, competenze professionali
e capacitazione della scuola

GOVERNANCE:
School's leadership, professional skills, and capability





La convivenza democratica: idee e prospettive degli studenti, degli insegnanti e dei genitori. I risultati di un'indagine-ricerca

Democratic coexistence: ideas and points of view of students, teachers and parents. Results of a study-research

Guglielmo Borgia

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

guglielmo.borgia@istruzione.it

ABSTRACT

The utmost goal of human existence is happiness, man is, by his own nature, a being who tends to enduring, eternal happiness. Advocates of the “Global Community” wish for a better coexistence among peoples, better conditions for development and well-being for all. Daily life, instead, gives us back a sad reality and a partial truth of well-being and global citizenship. There is no full realization of that principle of integration, capable of bringing people to live democratically in the respect of universal rights. Everyday chronicles arouse bitterness, disappointment, fear, feeding distrust, a general sense of insecurity, and continuous anxiety. The principles of citizenship, democracy, human rights seem to be constantly threatened. The same educational work of the school with regard to ethics of democratic values and citizenship appears to have been nullified by a competitive and educative logic that seems to leave no room for an education to democratic and global citizenship. Faced with the ongoing dehumanization of didactic processes, the social community still invokes the educational work of the school so that it gets back to be a forge-laboratory for the formation of the 21st century’s democratic citizen.

Lo scopo ultimo dell’esistenza umana è la felicità, l’uomo per natura è un essere che tende alla felicità duratura, eterna. I fautori della “Comunità Globale” hanno auspicato una migliore convivenza tra i popoli, migliori condizioni di sviluppo e benessere per tutti. La quotidianità, invece, ci restituisce una triste realtà e una parziale verità di benessere e di cittadinanza globale. Non si assiste a una piena realizzazione di quel principio d’integrazione, capace di portare gli uomini a convivere democraticamente nel rispetto dei diritti universali. Le cronache quotidiane suscitano amarezza, delusione, paura, alimentando la diffidenza, un generale senso di insicurezza e una continua inquietudine. I principi di cittadinanza, di democrazia, dei diritti umani, sembrano essere continuamente minacciati. La stessa opera educativa della scuola, in merito all’etica dei valori e della cittadinanza democratica appare vanificata da una logica competitiva e istruzionista che sembra non lasciare spazio a un’educazione alla cittadinanza democratica e globale.

Di fronte alla continua disumanizzazione dei processi didattici, la comunità sociale invoca ancora l’opera educativa della scuola, affinché torni a essere laboratorio-fucina per la formazione del cittadino democratico del XXI secolo.

KEYWORDS

Civil Convivation, Educating Community, Good Commune, Democracy, Citizenship.

Convivenza Civile, Comunità Educante, Bene Comune, Democrazia, Cittadinanza.

Introduzione

L'uomo della post-modernità vive in una condizione di frammentarietà di valori, idee, relazioni, egli ha perso la centralità del suo essere nel mondo come artefice del proprio destino e di quello della comunità. Pertanto, bisogna recuperare la dimensione etica del vivere civile attraverso una relazione soggettiva con la comunità intersoggettiva, (Margiotta, 2011, pp. 27-36) ponendo il bene comune come fondamento centrale della convivenza civile. La società democratica si costruisce attraverso una significativa relazione intersoggettiva tra tutti i suoi membri. Quest'azione di comportamenti significativi diviene modello formativo per le generazioni future che, ovviamente, nell'intenzionalità dell'azione di convivenza democratica degli adulti diviene azione formativa. In tale direzione, radicalizzata nel suo impianto etico-morale, ne guadagna in universalità per la formazione dei giovani e per una convivenza civile locale e planetaria. L'inizio del XXI secolo si sta caratterizzando come pregno di grandi trasformazioni a livello socio-culturale ed etico-morale, non sempre, però, accompagnati e correlati a uno specifico linguaggio che ne dipani il significato intrinseco. Pertanto, assistiamo a una specie di sfasamento concettuale e categoriale della convivenza civile e democratica, perché non correlato ad uno specifico statuto linguistico che ne manifesti l'essenza etica a livello locale e planetario. Bisogna recuperare il senso civico della relazione intersoggettiva comunitaria attraverso il giusto significato delle parole, nella fattispecie, della parola "Democrazia", incarnandola nel qui ed ora del fluire della storia, di questa storia, di quella degli uomini e delle donne del XXI secolo.

A fondamento di una reale convivenza democratica va posta la relazione significativa tra le persone e il concetto di bene comune, al fine di fare emergere le positive capacità che ogni membro della comunità possiede, per consentirgli, così, una responsabile e attiva partecipazione alla vita della comunità (Margiotta, 2011, p. 11). Dunque, «...in una sana antropologia che vede l'uomo in relazione, il bene comune non sia uno dei contenuti possibili dell'opera formativa, ma sia diventato l'obiettivo primario e proprio» (Margiotta, 2011, p. 11)

Oggi viviamo in una realtà socio-culturale sempre più complessa, in un intreccio articolato tra locale e globale. In tale contesto il cittadino, il giovane, qualsiasi persona ha bisogno di punti fermi e chiari per potersi orientare, in assenza dei quali ne consegue un vagare senza mete e riferimenti che rischiano di portare l'uomo di oggi alla deriva o a naufragare in questo mare della complessità. La comunità sociale tutta, le istituzioni con finalità strettamente educative sono chiamate a fornire gli strumenti culturali necessari per sapersi orientare, ma anche stimoli positivi per una partecipazione attiva alla vita pubblica, per una reale implementazione della democrazia e convivenza civile a tutti i livelli, in vista del bene comune.

A partire da queste considerazioni che prende avvio l'ipotesi di un'indagine per capire più a fondo il fenomeno relativo alla convivenza civile e democratica in chiave locale e planetaria, relativa alle relazioni soggettive con la intersoggettività di una comunità sociale che si presenta variegata, eterogenea, multi-etnica, multireligiosa e multiculturale. In altri termini, con la presente indagine si vuole capire come gli studenti, i docenti e le famiglie concepiscono e percepiscono la convivenza civile e democratica in relazione alla dimensione interculturale, a quella delle relazioni interpersonali, alla cittadinanza attiva, in un contesto globale che, alla luce degli eventi sociali e politici attuali, alimenta un clima di ansia, insicurezza e a volte persino di terrore strisciante.

1. Il disegno d'indagine-ricerca

1.1. Finalità

L'indagine ha lo scopo di rilevare come gli studenti, il corpo docenti e le famiglie percepiscono la convivenza civile e democratica nelle sue diverse dimensioni, nella fattispecie, quella dell'Intercultura e delle relazioni interpersonali, quella della cittadinanza e della partecipazione democratica, in che modo viene vissuto l'ambiente quale luogo d'incontro e quale idea si ha del bene comune.

1.2. Obiettivi

L'indagine, per dare seguito alla suddetta finalità, vuole verificare in alcuni ambiti cruciali della convivenza democratica e della partecipazione attiva quale è la concezione di convivenza, di democrazia, di bene comune e quale livello di consapevolezza si ha sul concetto di cittadinanza e partecipazione attiva. Pertanto, si è stabilito di porsi i seguenti obiettivi:

- Verificare il grado di conoscenza che si ha sui concetti di convivenza democratica, democrazia, bene comune, cittadinanza.
- Verificare il grado di conoscenza che si ha sulla legislazione, in generale, e su quella che attiene al mondo della scuola, in riferimento ai concetti legati alla convivenza democratica.
- Verificare il grado di conoscenza che si ha sugli interventi educativi che la scuola ha attivato nell'ambito della convivenza democratica.
- Verificare il grado di partecipazione alla vita della scuola e dell'ambiente in cui si vive.
- Verificare come si percepisce la gestione del bene comune nella scuola e nella società.
- Capire se ci si sente parte della comunità scolastica e della comunità civile.
- Capire come si percepisce la scuola.
- Verificare il grado di consapevolezza che si ha della scuola quale comunità e luogo d'incontro tra persone diverse.
- Rilevare che grado di consapevolezza si ha dei diritti umani e del rispetto della dignità della persona.

1.3. Metodi e strategie della ricerca

Nella conduzione dell'indagine si è ritenuto opportuno agire in modo da inglobare in essa tre tipologie di soggetti: i docenti, gli studenti e i genitori. Le scuole interessate all'indagine sono state la secondaria di primo e secondo grado. Si è scelto di focalizzare l'attenzione su alcune aree tematiche:

- La conoscenza;
- Il grado di partecipazione alla vita scolastica e sociale;
- Il senso di appartenenza alla comunità scolastica e civile;
- Le aspettative che si hanno.

Sono stati elaborati dei quesiti finalizzati all'acquisizione di risposte in merito al pensiero che hanno i soggetti coinvolti sui seguenti temi:

- La convivenza democratica e civile;
- La convivenza democratica tra culture e religioni diverse;
- La cittadinanza e la partecipazione democratica;

- Il senso di appartenenza;
- Il territorio, l'ambiente, la comunità;
- La politica e la legalità;
- Morale, etica, norma, diritti e doveri.

1.4. Contenuti

I contenuti individuati, in base ai suddetti temi e aree, sono stati la base di partenza per l'elaborazione dei questionari da sottoporre al campione prescelto per l'indagine. In particolare si è preferito esplicitarli in nuclei fondamentali e sottonuclei.

Primo nucleo: conoscenza

Sottonuclei:

Concetto di convivenza democratica- significati- legislazione- problematiche- interventi educativi.

Secondo nucleo: convivenza democratica

Sottonuclei:

Convivenza civile- sociale- religiosa- convivenza tra culture diverse- tolleranza- diversità.

Terzo nucleo: cittadinanza e partecipazione democratica

Sottonuclei:

Particolarismi e interessi- diritti e doveri- appartenenza- solidarietà.

Quarto nucleo: territorio, ambiente, comunità

Sottonuclei:

Valorizzazione- salvaguardia e tutela- condizioni di vivibilità- qualità della vita- scelte economiche e sociali.

Quinto nucleo: giustizia e legalità

Sottonuclei:

Tutela della privacy- salvaguardia degli interessi individuali- amministrazione della giustizia- sicurezza e salvaguardia fisica dei cittadini e dei beni comuni.

Sesto nucleo: morale, etica, norma

Sottonuclei:

Legalità e moralità- le grandi questioni etiche contemporanee (aborto, eutanasia, clonazione.).

1.5. Soggetti coinvolti

I soggetti coinvolti sono stati studenti frequentanti l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado; i genitori sono stati quelli con figli che frequentano ancora la scuola, indipendentemente dall'ordine e grado; i docenti coinvolti sono stati quelli dei due gradi di scuola prescelti per l'indagine-ricerca. Le scuole che sono state individuate per la conduzione dell'indagine sono state:

una scuola secondaria di primo grado; tre istituti di scuola secondaria di secondo grado, nello specifico, un liceo scientifico, un liceo psicopedagogico, un istituto professionale agrario.

Il campione degli studenti:

è stato scelto un campione di 22 studenti, i quali sono stati selezionati in maniera casuale, così suddivisi:

- 10 studenti di scuola secondaria di primo grado, frequentanti la terza classe (5 maschi e 5 femmine);
- 12 studenti di scuola secondaria di secondo grado, 4 per ogni istituzione (due maschi e due femmine).

Il campione dei docenti:

Si è scelto di coinvolgere un campione di 16 docenti, scelti casualmente, 4 per ogni istituzione (due maschi e due femmine).

Il campione dei genitori:

Si è scelto di interessare un numero di 16 genitori scelto casualmente, suddiviso in 4 per ogni istituzione (due maschi e due femmine).

2. I risultati dell'indagine-ricerca

In questo paragrafo saranno presentati, in generale, i risultati dell'indagine-ricerca. La lettura comparata dei risultati ci restituisce un quadro generale dal quale emergono significativi indicazioni per l'elaborazione di un progetto d'intervento educativo da poter attuare nelle scuole interessate dall'indagine.

2.1. I dati degli studenti della scuola secondaria di primo grado

I dati che riguardano l'anagrafica degli studenti dell'ultimo anno di scuola secondaria di primo grado, evidenziano un contesto culturale di appartenenza molto vario. Quasi tutti hanno dichiarato che entrambi i genitori svolgono un lavoro, di questi, la maggioranza percepisce un reddito da stipendio, solo l'8% svolge la libera professione. Importante risulta un 17% di padri disoccupati e un 25% di madri casalinghe, questo risultato evidenzia che una consistente parte di studenti si trova a vivere in una situazione di potenziale povertà culturale e carenze di opportunità formative.

2.1.1 Nucleo della conoscenza

Gli studenti intervistati mostrano di avere un grado di conoscenza sui contenuti, oggetto d'indagine, adeguato alla loro età. La maggioranza dichiara di avere conoscenza dei termini di convivenza democratica e del termine democrazia, tutti mostrano di conoscere quale è il tipo di ordinamento del nostro stato. Gli alunni percepiscono la scuola come luogo protettivo dove si pratica la democrazia e la convivenza civile.

2.1.2. Nucleo della convivenza democratica

I risultati fanno registrare una positiva concezione del vivere civile, anche se risulta significativo il dato che evidenzia come il 100% degli intervistati afferma che i ragazzi a scuola non sempre hanno un comportamento civile. Tale comportamento è inteso, dalla maggioranza, come rispetto delle regole, delle persone e dell'ambiente. Il corpo docente è stimato e visto come punto di riferimento. Si rileva un positivo atteggiamento di apertura e accoglienza verso i ragazzi di altre religioni e cultura, per i quali ritengono che la scuola li debba accogliere e insegnare. Meno tolleranti appaiono nei confronti dei compagni che fanno loro dei dispetti, verso i quali solo il 20% è pronto a perdonare e scusare, su questo punto,

emerge, pure, come la maggioranza (50%) è pronta a ricorrere all'insegnante per risolvere la questione. Questo dato fa pensare che c'è un forte senso di fiducia verso il docente e la consapevolezza che non ci si fa giustizia da se. Gli studenti, per quel che riguarda la valorizzazione della diversità, si mostrano volubili, infatti la maggioranza accetta di rinunciare alle attività, a causa dei compagni con disabilità, ma con rammarico, non riuscendo a immaginare una possibile soluzione, mentre un 30% propone di fare delle attività insieme. Complessivamente, però, questo atteggiamento, un po' egoistico, è caratteristico della loro età.

2.1.3. Nucleo della cittadinanza e della partecipazione democratica

La maggior parte degli alunni ritiene che la scuola e l'istruzione siano un diritto e un dovere, considerandoli un'opportunità per la riuscita nella vita futura. Significativo risulta il dato complessivo di un 30% che ritiene l'istruzione e la scuola come un obbligo che vessa gli studenti e quindi li priva della propria libertà, ciò è un segno evidente che non è ancora fortemente radicato il concetto d'istruzione come opportunità formativa per acquisire competenze e, quindi, un'emancipazione culturale.

2.1.4. Nucleo territorio, ambiente, comunità

Gli alunni ritengono che il territorio e l'ambiente non sono adeguatamente valorizzati e tutelati, attribuendo la responsabilità di ciò a tutti i cittadini, ma anche a persone che ricoprono ruoli istituzionali ed educativi, come amministratori e docenti. Secondo i ragazzi la tutela dell'ambiente è di pertinenza di tutti.

Il 60% ritiene che il loro futuro è minacciato dalla mancanza di lavoro e dalla mentalità mafiosa, un segnale non trascurabile è rappresentato da un 20% che avverte come minaccia la presenza di immigrati. I giudici sono considerati degli eroi che ogni giorno cercano di difendere e fare rispettare i nostri diritti (50%), da ciò si evince che si ha ancora fiducia nella giustizia e in coloro che cercano di farla praticare. In merito a ciò, però, lamentano che a scuola non sempre questa è praticata (60%), un segnale che ci fa riflettere sul ruolo educativo al quale sono chiamati i docenti e il personale della scuola. La stima degli altri, l'essere in pace con tutti e le forze dell'ordine sono le cose che danno maggiore sicurezza ai ragazzi. Molto duro è il giudizio nei confronti dei giovani che compiono atti di violenza, il 60% non li giustifica e li etichetta come balordi e stupidi.

2.1.5. Nucleo morale, etica, norma

La vita è considerata un valore da difendere e rispettare (90%). Il loro futuro lo immaginano con un lavoro gratificante (60%), anche se una buona parte riferisce di essere disorientata e di non volerci pensare. A livello etico-morale si rileva una formazione incentrata sui valori e i principi della dignità della persona, orientata secondo le peculiarità religiose, che mette in luce i sani principi della convivenza democratica e civile, anche se una consistente percentuale risulta, fortemente, condizionata dal clima culturale, incentrato sul relativismo etico che la nostra società sta attraversando. I ragazzi chiedono agli adulti una società più unita e solida che tracci chiari punti di riferimento e piste valoriali da seguire, secondo i principi della convivenza civile e democratica. I ragazzi per il futuro immaginano una scuola luogo di accoglienza e di valorizzazione della persona.

2.2. Analisi dei risultati del questionario per gli studenti di scuola secondaria di secondo grado

La raccolta dei dati anagrafici fa emergere un sostrato culturale degli studenti intervistati molto vario. Si evidenzia una situazione di disagio economico, con con-

seguinte minaccia di povertà culturale e scarsa opportunità nella prosecuzione degli studi per i giovani appartenenti a questi nuclei familiari.

2.2.1. Nucleo della conoscenza

A livello concettuale emerge che, seppur in maniera diversa e incompleta, tutti hanno un'adeguata conoscenza di ciò che significa convivenza democratica. Meno chiaro appare il concetto di convivenza civile che, comunque, evidenzia una propensione a considerare la convivenza civile come la valorizzazione della diversità, dell'accoglienza, della cittadinanza e del rispetto delle regole. Un dato preoccupante è quello che mostra come la maggioranza non conosce lo statuto delle studentesse e degli studenti. Gli studenti, complessivamente, vedono la scuola come luogo positivo, dove, generalmente, si pratica e si vive la convivenza civile e democratica, ma si evidenziano pure dei nei, in quanto alcuni, il 33%, vede nella scuola un luogo di privilegio per pochi e un ambiente poco sereno a causa di un atteggiamento prepotente e superbo di alcuni insegnanti. Il segnale sembra indicare una chiara richiesta di una più qualificata relazione studenti-insegnanti. Sempre nell'ambito di questo primo nucleo emerge che gli studenti hanno una discreta conoscenza degli interventi educativi attivati dalla scuola per ciò che riguarda l'educazione alla convivenza democratica.

2.2.2. Nucleo della convivenza democratica

In questo ambito, complessivamente, emerge che a scuola e nella società vivere in maniera civile significa avere rispetto di tutti, dell'ambiente e delle regole democratiche. I giovani però sottolineano che non sempre gli studenti a scuola hanno un comportamento civile (41%). In merito ad atteggiamenti di inclusione per studenti appartenenti ad altre culture e religioni il 58% è favorevole e non manifesta segnali di rifiuto, anche se un significativo 25% dichiara che l'inclusione è possibile ma a certe condizioni perché si vede nello straniero un potenziale pericolo, quindi va tenuto sotto controllo. La scuola viene vista come il luogo più idoneo per l'educazione alla convivenza tra culture diverse, però si evidenzia una certa diffidenza verso le altre realtà culturali, alle quali si chiede di adattarsi alla nostra cultura.

2.2.3. Nucleo della cittadinanza e della partecipazione democratica

I risultati evidenziano che, a livello di principi, si concepisce l'istruzione e la scuola come un diritto e un dovere, la stessa è considerata luogo privilegiato di partecipazione democratica.

Il riscontro con altri dati, purtroppo, rileva poco ottimismo nella possibilità di poter partecipare alla gestione democratica della scuola, infatti, il 50% dichiara che ciò non sempre è possibile. In merito a questo, da un lato si riscontra una richiesta di maggiore giustizia e democraticità nella gestione della scuola e della società, dall'altro, però, risulta scarsa la partecipazione alle attività preposte per quest'ambito.

2.2.4. Nucleo territorio, ambiente, comunità, giustizia e legalità

I giovani hanno messo in evidenza che l'ambiente in cui vivono non è adeguatamente valorizzato, sia nell'ambito ecologico, sia a livello di potenzialità economiche, ma anche per ciò che riguarda le condizioni di vivibilità, sicurezza e salvaguardia del bene comune.

La responsabilità è attribuita a tutti i cittadini, ma anche agli amministratori e alle istituzioni. Alla scuola si riconosce un ruolo fondamentale nell'educazione alla convivenza civile e democratica, si sostiene che questa è il luogo più idoneo a formare le persone nello sviluppo di una mentalità e di un comportamento civile. Rilevante appare un 50% di soggetti che sostiene come la scuola può fare

tanto per migliorare la sicurezza dei cittadini, ad esempio educare alla legalità, alla partecipazione, al valore del bene comune, al valore per la dignità della persona. I giovani studenti si sentono minacciati per il loro futuro dalla mancanza di lavoro (34%), dalla mentalità mafiosa (33%), ma anche dagli immigrati. Dunque, i risultati evidenziano che i giovani percepiscono l'attuale società poco sicura a causa di diversi elementi, come la presenza di immigrati, la delinquenza organizzata, le bande di teppisti.

2.2.5 Nucleo morale, etica, norma

Il 68% dei giovani intervistati ritiene che la vita è un valore indipendentemente dai casi e tutti abbiamo il dovere di rispettarla, questa viene considerata un bene comune da salvaguardare. L'ambito etico-morale appare molto vario e coerente con la mentalità culturale del nostro tempo, comunque emerge un radicato codice morale su alcune tematiche fondamentali del vivere civile, la maggioranza ritiene che non sia ammissibile rubare, distruggere beni appartenenti alla collettività o raccomandare qualcuno, ma si riscontra anche un notevole livello di ammissibilità su determinati comportamenti che oggettivamente sono contrari ad un'etica democratica e civile, come fumare lo spinello (40%), fare a botte per fare valere le proprie ragioni (46%), raccomandare qualcuno (42%).

2.3. Analisi dei risultati del questionario per i docenti

Le risposte dei docenti appaiono congruenti con il clima culturale che la nostra società sta attraversando e con le difficoltà che la scuola ha nel porsi come luogo privilegiato per l'educazione alla convivenza democratica e civile.

2.3.1. Nucleo della conoscenza

La conoscenza dei documenti legislativi della scuola, in merito alla convivenza democratica, risulta superficiale e non sempre frutto di un accostamento diretto ai testi legislativi. La scuola è riconosciuta luogo privilegiato per la democrazia e la convivenza civile. Una consistente parte di docenti dichiara di non credere alla valenza educativa dei progetti dedicati a cittadinanza e costituzione, affermando che la scuola va male anche perché ci sono troppi progetti.

2.3.2. Nucleo della convivenza democratica

Questo ambito rivela una situazione generale abbastanza serena e ottimistica. I risultati indicano che le relazioni tra i docenti, con gli alunni e con i genitori sono buoni. Si dichiarano abbastanza tolleranti e pronti all'accoglienza nei confronti di altre religioni e culture. Di fronte a fenomeni di diversità, i docenti sembrano incapaci di trovare soluzioni alternative, se non quelle di scaricare ad altri il compito di occuparsi di loro, solo un 18% vede una soluzione in processi d'integrazione dei suddetti.

2.3.3. Nucleo della cittadinanza e della partecipazione democratica

Gli insegnanti vivono la loro partecipazione alla gestione democratica della scuola con disinteresse, molti si sentono obbligati, altri ritengono che le riunioni degli organi collegiali siano una perdita di tempo, alcuni riferiscono che assistono con passività, solo un 13% riferisce che sono utili, un restante 13% afferma che vi partecipa perché fanno parte della funzione docente e un altro 13% considera la partecipazione un diritto-dovere. Il 61% di docenti che ritiene inutili le riunioni degli organi collegiali risulta molto preoccupante, questo è un dato da considerare un allarme, in quanto rischia di destabilizzare la democraticità nella scuola.

2.3.4. Nucleo territorio, ambiente, comunità

L'ambiente si ritiene sia poco valorizzato e tutelato, i docenti affermano che la scuola può svolgere un ruolo importante per la difesa del territorio attraverso un'adeguata educazione ambientale, verso la quale non sempre la scuola si mostra sensibile.

2.3.5. Nucleo della giustizia e della legalità

Sul concetto di privacy le definizioni sembrano diverse e spesso condizionate da una cultura del senso comune più che una conoscenza approfondita del giusto significato del termine, in ogni modo, risulta chiaro che la privacy è considerata qualcosa che riguarda la sfera della vita privata delle persone. La maggioranza è convinta che la mancanza di lavoro sia una minaccia per il futuro dei giovani, le altre risposte mettono in evidenza uno stato di disagio e di incertezza che l'uomo del ventesimo secolo sta vivendo. Emerge l'esigenza di avere chiari punti di riferimento che spingano ad andare avanti e ad avere fiducia nel futuro. Molto scettici si mostrano nei confronti di chi è chiamato ad amministrare la giustizia. Il 69% dei docenti ritiene che nell'attuale società non ci possiamo sentire sicuri, la nostra sicurezza, dicono gli insegnanti, è continuamente minacciata da diversi fronti, delinquenza organizzata, immigrati, terroristi islamici, scadente gestione della politica.

2.3.6. Nucleo morale, etica, norma

A livello etico-morale viene fuori il profilo di un soggetto perfettamente condizionato dal clima etico e morale che la nostra società propone, sembra che l'insegnante sia incapace di andare controcorrente e proporre modelli etici e morali alternativi a quello che parte della società ci propina, non si evidenzia una coerenza etica tra il ruolo ricoperto e la vita ordinaria. Gli insegnanti sognano una scuola dove l'accoglienza, il dialogo, il valore della diversità siano le regole fondamentali dell'azione educativa che porti questo luogo ad essere attenta ai bisogni di tutti, ma anche ambiente sereno dove ognuno possa crescere e sviluppare le proprie potenzialità.

2.4. Analisi dei risultati del questionario per i genitori

Il livello culturale dei genitori intervistati risulta medio-alto, di formazione, prevalentemente, umanistica, la maggior parte svolge un'attività lavorativa dipendente, alta, risulta, la percentuale di disoccupati, 13%.

2.4.1. Nucleo della conoscenza

La conoscenza concettuale dei termini convivenza civile e democrazia è, complessivamente, in sintonia con il significato oggettivo che di questi se ne dà nei documenti legislativi. Il dato allarmante risulta essere la dichiarazione di non coinvolgimento delle famiglie nella elaborazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Questi dati evidenziano uno scollamento tra mondo della scuola e famiglie, evidenziando come queste ultime siano considerati i destinatari e non i partecipanti dell'azione educativa e formativa degli alunni.

2.4.2. Nucleo della convivenza democratica

I genitori dichiarano che la convivenza civile consiste nell'aver rispetto di tutte le persone, dell'ambiente e delle leggi, lamentano, però, un comportamento non sempre civile da parte di studenti, genitori e insegnanti. I genitori si mostrano pronti all'accoglienza nei confronti di ragazzi di altre culture e considerano la scuola il luogo più idoneo per educare le giovani generazioni al dialogo e alla con-

vivenza tra culture diverse. La diversità viene percepita come un limite ed un ostacolo al normale svolgimento delle attività scolastiche, per cui il 44%, pur non escludendo dalla classe i ragazzi con disabilità, però accetta la situazione con rammarico, mostrandosi incapace di trovare soluzioni alternative per l'inclusione.

2.4.3. Nucleo territorio, ambiente, comunità

Il giudizio sulla valorizzazione dell'ambiente risulta equo tra chi riferisce che questo non è adeguatamente valorizzato e chi, invece sostiene che lo è, comunque tutti sembrano concordi nell'attribuire un ruolo fondamentale, nella sensibilizzazione verso la tutela dell'ambiente, alla scuola, anche se si riscontra che non tutti sono a conoscenza delle attività di educazione ambientale che l'istituzione organizza. Si ritiene ancora che le condizioni di vivibilità non sono buone, infatti il 50% afferma che nella propria città si vive male a causa di pochi servizi e offerte culturali, ma anche per una scadente tutela a livello ecologico dell'ambiente. I servizi alla persona non soddisfano e si dichiara (62%) che i servizi sociali sono latitanti nei confronti della famiglia e della scuola.

2.4.4. Nucleo della giustizia e della legalità

I genitori riferiscono che la mancanza di lavoro e la mentalità mafiosa sono considerati due fenomeni che minacciano il futuro dei giovani, ma anche il comportamento etico scorretto (19%) di chi gestisce attività pubbliche viene visto come un pericolo. Nei confronti della giustizia si riscontra poca fiducia, la maggioranza dichiara di non sentirsi sicura a causa di una continua e dilagante delinquenza organizzata, ma anche per la presenza di stranieri (13%) e per il timore di attentati terroristici (19%). Una consistente parte dei soggetti intervistati riferisce che di fronte al pericolo per la nostra sicurezza la scuola non può fare nulla (56%), invece il 19% di loro crede alla funzione educativa dall'istituzione scolastica nell'opera di formazione alla legalità.

2.4.5. Nucleo morale, etica, norma

La maggioranza dei soggetti dichiara che la vita è un valore fondamentale da tutelare, risalta un 13% di genitori che considerano la vita come significativa solo se ci sono i soldi, questo dato risulta in sintonia con una parte della cultura materialista della nostra società. A livello etico-morale si rivela una convergenza con la mentalità e il senso comune, in quanto risulta che la maggioranza, di fronte ai grandi temi etici, si accoda a quella che è la mentalità corrente, pertanto ad esempio, il 56% sostiene che è ammissibile farsi raccomandare o raccomandare qualcuno, così come pure risulta normale evadere le tasse (44%) o assentarsi dal lavoro dichiarando il falso (56%).

Nel loro comportamento quotidiano, però, riferiscono che si sentono obbligati dalla coscienza o da un codice morale, questi risultati messi a confronto ci fanno capire come le norme etiche e morali non sempre sono ben interiorizzate e metabolizzate. I genitori sognano per il futuro una società incentrata sui valori religiosi e aperta al dialogo tra culture diverse, ma anche attenta ai bisogni dei più indigenti. La scuola viene pensata come un ambiente incentrato sull'accoglienza e il dialogo, aperta e disposta a valorizzare la diversità e dove tutti possono vivere la dimensione dello stare insieme volendosi bene.

3. Discussione sui risultati

Il confronto tra i risultati permette di cogliere analogie e differenze, bisogni e richieste, ma anche elementi di forza, prospettando delle linee di tendenza comuni ai diversi ambiti che meritano attenzione, in particolare, relativamente alle do-

mande sulla convivenza democratica, la partecipazione attiva e l'ambito etico-morale. In merito alla partecipazione attiva si riscontra una convergenza concettuale tra studenti, genitori e docenti. Dall'analisi dei dati emerge uno scarso senso di partecipazione alla gestione democratica della scuola, inoltre, si riscontra una certa sfiducia negli organi di rappresentanza. Il grado di coinvolgimento risulta debole, per cui, molti non sentono il senso di appartenenza alla comunità scolastica, infatti diversi sono i docenti che non partecipano alla gestione di progetti e attività programmate, così anche la condivisione con le famiglie sembra essere limitata. Le risposte date rivelano come i soggetti interessati, da un lato, considerano la scuola un ambiente privilegiato per l'educazione alla cittadinanza attiva, dall'altro, emerge che non sentono la scuola come una comunità a cui appartengono e nella quale condividere alcuni momenti importanti della loro vita. La concezione della scuola comunità non sembra che si accordi con il senso di appartenenza a questa, pertanto, l'interesse per ciò che avviene a scuola è decisamente basso, ne sono prova le risposte negative sulla partecipazione agli organi di rappresentanza e il modesto livello di interesse verso le attività organizzate dalla scuola. L'ambito etico-morale evidenzia come i soggetti coinvolti appaiono essere figli del momento storico-culturale che la nostra società sta attraversando, in tensione tra un disordine a livello valoriale e un codice etico-morale di riferimento che è continuamente minacciato e banalizzato da un'ideologia relativista e dall'essere immersi in una società definita "liquida". In generale, si afferma l'importanza di certi valori, invece, nell'agire quotidiano si riscontra una certa discrasia e discrepanza nel comportamento. La scuola è considerata un luogo dove si vive e pratica la convivenza democratica, però la lettura sinottica e comparata dei dati rileva che non sempre questo ambiente si manifesta all'altezza della situazione. Dalla lettura dei risultati, pur non riscontrando particolari problemi di convivenza, si nota, però, che l'azione educativa della scuola non sempre risulta coerente con i principi fondamentali della democraticità e i diritti della persona. La diversità, è vissuta, invece, in maniera differente tra adulti (docenti e genitori) e studenti, questi ultimi si mostrano più decisi e con le idee chiare nel proporre soluzioni sulle problematiche inerenti l'integrazione. Tutti i soggetti coinvolti desiderano una scuola più disposta al dialogo e all'accoglienza, capace di pensare ed essere ambiente di crescita e benessere, luogo di incontro nella relazione interpersonale (Santerini 2010,149). In altri termini, si chiede alla scuola di essere una comunità di persone che nella convivenza democratica e civile educa e forma alla cittadinanza attiva e solidale in vista del bene comune, fondato sull'etica dei diritti umani. (Santerini, 2010, p. 111) La lettura sinottica dei risultati ci induce a pensare l'istituzione scolastica come un "laboratorio per l'educazione alla convivenza civile e democratica" e, quindi, sollecita ad elaborare un progetto di intervento educativo che abbia lo scopo di avviare un'azione formativa sulla convivenza democratica e civile, in senso lato, coinvolgendo tutti gli attori della comunità scolastica, docenti, studenti e genitori, convinti che l'educazione e la crescita responsabile può risultare più efficace in un contesto comunitario, democratico e civile, quale è la scuola¹.

1 Cf. DPR 249/98, meglio conosciuto come statuto delle studentesse e degli studenti, aggiornato nel 2007, all'articolo 1 definisce la scuola come una comunità di dialogo, di esperienza sociale e informata ai valori democratici, dove attraverso lo studio e l'esperienza relazionale ci si forma alla convivenza e all'esercizio della democrazia.

4. Educare alla cittadinanza partecipata nella scuola del XXI secolo

Nella scuola l'educazione alla cittadinanza pone in essere la problematica relativa all'approccio metodologico e contenutistico da utilizzare. È chiaro che l'orizzonte di senso deve essere quello educativo, con una forte connotazione etico-morale (Santerini, 2010, pp. 128-129). Pertanto, secondo questa visione, la cittadinanza, la democrazia e la convivenza civile si vengono a configurare come valori da insegnare, secondo una prospettiva educativa emancipativa e nella logica di una cittadinanza partecipata centrata sulla democrazia, che vede la formazione di cittadini capaci di inserirsi nella "società della conoscenza" con competenza, anche nel sapere abitare il mondo da cittadini democratici e attivi.² L'educazione alla democrazia si esercita attraverso la partecipazione attiva alla vita della comunità scolastica, tramite un'educazione all'etica della politica, (Balibar, 2012, p. 33) anche se ciò potrebbe palesare lo spettro dell'indottrinamento politico. Ovviamente, però, è attraverso le forme di gestione democratica presenti nella scuola che si educa a essere cittadini del mondo, di questo mondo, con tutte le contraddizioni che in questo scorcio d'inizio secolo si porta dentro. È per questo che ci si chiede come si può educare alla democrazia e alla cittadinanza attiva con un'apertura alla mondialità, in un'epoca considerata in crisi a livello educativo-valoriale e con un "terrore strisciante" (Minello, 2012, pp. 66). Diverse appaiono le prospettive educative in seno alla comunità scientifica, è chiaro, però, che la scuola e gli insegnanti devono fare una scelta in ordine a tale ambito educativo. Condurre gli studenti allo sviluppo del senso civico e della competenza di cittadinanza non è semplice, soprattutto in un contesto sociale che sembra aver abbracciato con intensità e passione la logica della competitività.

La scuola è luogo di educazione, di formazione, d'istruzione, le diverse discipline concorrono alla formazione integrale della Persona Umana e comunque sono sempre strumenti che veicolano i saperi che, anche se artificialmente separati, sono, secondo Bruner, interconnessi, perché sono chiamati a diventare saperi formativi, i quali se ben assimilati, integrati, elaborati, vissuti nelle dimensioni culturali, personali, esistenziali, esperienziali, diventano "Sapere". Di conseguenza, attraverso il processo educativo si trasformano in sapienza e saggezza.

La convivenza democratica può diventare momento educativo non solo attraverso un insegnamento curricolare, ma attraverso un processo didattico che tramite la trasversalità delle discipline, arriva alla sua massima valenza educativa, nell'esperienza vissuta e sperimentata dall'alunno. Emerge sempre più chiaramente che la scuola, se vuole educare alla cittadinanza, è chiamata a valorizzare le dimensioni dell'unità e della diversità, della tutela per i più deboli e delle eccellenze. La realizzazione di una scuola comunità passa anche attraverso un altro orientamento, la consapevolezza che la riduzione e l'eliminazione delle disuguaglianze di opportunità non si realizzano senza il coinvolgimento di tutti coloro che ruotano attorno al pianeta scuola, ed in particolare con il coinvolgimento di quelli che sono direttamente interessati e che soffrono la condizione di disparità.

In altri termini, se vogliamo educare alla convivenza civile, alla valorizzazione della democrazia, alla cittadinanza attiva, la scuola deve assumere come paradigma di riferimento quello di scuola inclusiva, per divenire scuola di tutti e di ciascuno, scuola dell'essere e dell'agire, scuola dei saperi e del sapere, scuola che

2 Cf. le Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo sottolineano che per la nostra scuola è prioritario formare cittadini italiani con un forte senso civico e di appartenenza «all'Europa e al mondo».

accoglie e promuove la Persona umana nella sua integralità.

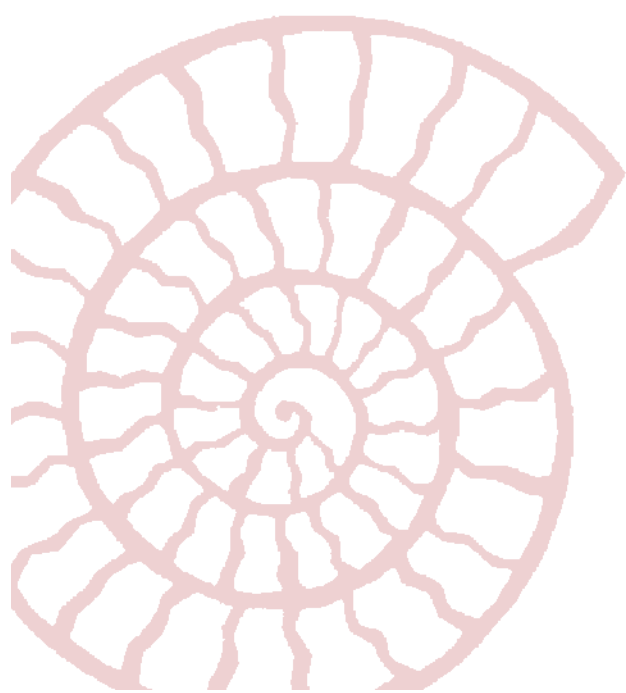
Conclusioni


Gli studenti, ancora oggi, non hanno tutti l'opportunità di costruire al meglio il loro bagaglio di competenze necessario per sentirsi, a pieno titolo, cittadini del mondo. Purtroppo sussistono nel nostro secolo contesti di estrema povertà culturale. Il problema della "povertà", in senso lato, è oggi assai complesso e non sempre è da restringere alla scarsità dei mezzi economici posseduti, bensì ad un insieme assai complesso di elementi di debolezza che interessano il rapporto del singolo e della famiglia con il sistema produttivo, la disponibilità di risorse culturali e le reali occasioni relazionali di cui sia possibile disporre. Il processo di democraticità e di convivenza tra le persone è oggi difficoltoso e non sempre risultano chiari i principi riferentisi all'etica dei diritti umani. Mi preme sottolineare con forza come a fondamento dell'agire umano, a livello sociale, politico, economico e pedagogico, debba essere posta sempre la dignità della persona, quale valore fondante e fondamentale dell'etica dei diritti umani. Un'altra considerazione da fare riguarda il fatto che la scuola riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo del Paese e nel contributo che questa è in grado di dare ai fini della formazione dei cittadini. La costruzione di un progetto educativo che vada in questa direzione non è semplice da realizzare, perché viviamo in un contesto sociale variegato e con orizzonti di valori vari. In queste condizioni le scuole faticano a recuperare il senso del loro lavoro, non riescono a rispondere alle tante attese sociali e a fronteggiare le emergenze viste, a causa dei continui e repentini cambiamenti. I risultati dell'indagine hanno evidenziato il desiderio di quanti stanno a scuola, anche se a diverso titolo, di assistere alla realizzazione di una scuola che si trasformi in fucina dell'educazione e della formazione, in grado di "forgiare" uomini nuovi, cittadini del mondo per la costruzione di una città a misura d'uomo, fondata sulla dignità della persona e sul rispetto dei diritti, nella logica della democraticità e della convivenza pacifica.

Oggi, per la scuola del XXI secolo, educare alla cittadinanza significa educare al bello, educare al bene, educare al sogno. Solo una società che sa sognare il proprio futuro, potrà diventare una comunità di uomini liberi!

Riferimenti bibliografici

- Balibar, E. (2012). *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Margiotta, U. e Minello, R. (2011). *Poiein. La Pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Santerini, M. (2010). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.





Higher education e successo formativo: prospettive in chiave pedagogica

Higher education and educational success: pedagogical perspectives

Silvia Conti

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

silvia.conti@unicatt.it

ABSTRACT

According to international policy goal to raise to 40% the rate of young graduates by 2020 (COM, 2010; ET 2020), it is necessary to rethink about theoretical options on educational success. Although it is often associated, if not overlapping, to good performance, it embodies a horizon of commitment that goes beyond academic achievement.

It could be argue that educational success could be a strategic goal to achieve full personal development and for the whole society because it requires a personal, cooperative and collaborative approach that refers to a plural network of actors. The pursuit of educational success involves the activation of a governance strategy. This connection is fully part in the enhancement of the activities that show the third mission of universities.

It could be assumed the importance of the research and studies about educational activities for the promotion of educational success with attention to professionals involved.

The paper aims to discuss the various meanings of educational success and to propose a possible key to original interpretation and proactive.

Nel contesto universitario, in riferimento all'obiettivo della Commissione Europea di elevare al 40% il tasso dei giovani laureati entro il 2020 (COM, 2010; ET2020), emerge in modo sempre più marcato l'esigenza di ripensare le prospettive e le opzioni teoriche di riferimento.

Al di là del traguardo quantitativo, merita riflettere sul concetto più ampio di successo formativo. Nonostante la nozione in questione sia spesso richiamata in letteratura, ad un'analisi più approfondita risulta poco circoscritta e frequentemente associata, quando non sovrapposta, al successo scolastico (*academic achievement*).

Il concetto di successo formativo, invece, se inteso come parte del processo verso la piena realizzazione della persona, richiede un approccio cooperativo e collaborativo che rimanda ad una rete plurale di attori. Il perseguimento del successo formativo in questa direzione implica l'attivazione di una strategia di *governance* fra tutti gli enti e i soggetti a diverso titolo coinvolti in ambito universitario. Tale connessione rientra a pieno titolo nella valorizzazione delle attività che richiamano il compito della terza missione. Il paper ha l'obiettivo di discutere le diverse accezioni di successo formativo e di proporre una possibile chiave di interpretazione originale e propositiva.

KEYWORDS

Higher Education, Third Mission, Pedagogical Accompaniment, Educational Success, Governance.

Higher Education, Terza Missione, Accompagnamento Pedagogico, Successo Formativo, *Governance*.

1. Il senso di riflettere sul concetto di successo formativo

Il ruolo strategico della conoscenza per lo sviluppo sociale ed economico (Schleicher, 2006) sotto il profilo del vantaggio competitivo (Porter 1991) e non solo, ha indotto molti Paesi, soprattutto nell'ultimo ventennio, a incrementare l'attenzione verso l'istruzione terziaria¹ ponendo al centro delle proprie agende gli investimenti in questo settore.

La Commissione Europea nella stessa prospettiva ha presentato recentemente le priorità da perseguire richiedendo di pensare ed elaborare strategie comuni (COM, 2010) per promuovere un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione che favorisca la coesione sociale e territoriale. Tra le sfide per l'istruzione superiore ribadite dalla Commissione Europea troviamo infatti la qualità, l'efficienza, la capacità imprenditoriale, la produzione di conoscenze innovative, il raccordo con i bisogni, le trasformazioni e le domande sociali ed economiche (Vaira, 2001).

Con riferimento specifico al contesto nazionale, ulteriore conferma proviene dall'ultimo rapporto ISTAT (2016) sulla situazione del Paese che vede nello sviluppo del capitale umano (Bramanti, Odifreddi, 2006; Keeley, 2007; Cegolon, 2012) il fattore protettivo d'eccellenza in vista dell'inserimento professionale e sociale dei giovani.

In tale contesto, il fenomeno della dispersione scolastica rappresenta uno degli aspetti su cui cresce l'interesse degli studiosi, in ragione della sua complessità (Colombo, 2010) e multidimensionalità (Terenzi, 2006; Ragazzi, 2008) ma soprattutto in vista dell'obiettivo della Commissione Europea di diminuire il tasso di abbandono scolastico² sotto il 10% entro il 2020 (COM, 2010; ET2020). In prospettiva pedagogica, tale interesse può essere l'occasione non solo per rispondere ad un bisogno sociale ma anche per ripensare allo sguardo emergenziale verso una direzione di prevenzione primaria. In tale quadro occorre passare da una visione negativa e deresponsabilizzante legata al concetto di insuccesso scolastico (Colombo, 2010) ad una prospettiva di attivazione (Bramanti, Odifreddi, 2006; Colasanto, 2009) che ponga al centro la persona.

Entro questo sfondo comune, nel contesto specifico universitario, emerge l'esigenza di ripensare il concetto di successo formativo come possibile chiave di lettura al rinnovato indirizzo (Bramanti, Odifreddi, 2009; Ellnerani, 2013b). Il primo passo da percorrere è darne una sistematizzazione teorica e definirne i confini

- 1 In questa sede non si farà la distinzione tra sistemi universitari e *Higher Education Institutes* nonostante con il termine *Higher Education* ci si riferisca ad una pluralità di istituzioni con mission, struttura organizzativa e governance molto differenti tra loro (OECD, 2011). Solo nel caso italiano vi è quasi la perfetta convergenza tra sistema di istruzione superiore e sistema universitario. Nel dibattito specialistico italiano infatti si tende ad utilizzare indifferentemente i termini istruzione universitaria o sistema universitario. Sebbene non si esprima pienamente in tale senso l'eterogeneità delle istituzioni presenti nel panorama internazionale, risulta problematica la traduzione letteraria – istruzione superiore – perché rischia di essere confusa con l'istruzione secondaria superiore. Di conseguenza è possibile utilizzare entrambe le terminologie con la consapevolezza che unicamente alla situazione italiana è possibile riferirsi alle medesime tipologie di istituzioni.
- 2 L'abbandono scolastico rappresenta una delle più indicative dimensioni della dispersione scolastica anche se “la dispersione non si identifica unicamente con l'abbandono, ma riunisce in sé un insieme di fenomeni – irregolarità nelle frequenze, ritardi, non ammissione all'anno successivo, ripetenze, interruzioni- che possono sfociare nell'uscita anticipata dei ragazzi dal sistema scolastico.” (MPI, 2007, p. 1).

sul piano scientifico e di ricerca per quanto riguarda i contenuti, i metodi, i contesti e le pratiche. Tale esigenza trova fondamento quando ci si accosta alla letteratura di riferimento ove il termine è spesso ricorrente (Ellerani, 2013a), ma risulta poco circoscritto se non frequentemente unito o sovrapposto al concetto di successo scolastico (*academic achievement*). Quest'ultimo, seppur complementare e finalizzato al medesimo obiettivo di un buon esito nella formazione, è considerato un indicatore di successo formativo ma, in chiave pedagogica, ne rappresenta soltanto una dimensione. Il successo scolastico, infatti, costituisce un esito di un processo formativo e poggia solamente sui risultati ottenuti nell'ambito del sistema formale di istruzione e formazione.

Tale chiave di lettura non è più in grado di far fronte alle problematiche poste dall'attuale società. Le indagini nazionali ed internazionali già dagli inizi del secolo (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 1997) mettono in luce la diffusa percezione di inquietudine, incertezza esistenziale e la necessità di una risposta sistemica ad una pluralità di bisogni che travalicano i confini della sfera scolastica.

Siffatte premesse possono porre le condizioni per favorire il passaggio da una politica riparatoria ad un sistema propositivo (Chiosso, 2014) che mira ad accogliere ogni persona con le sue inclinazioni (Lenoci, 2014) e a prevenire le situazioni di disagio, nel quale le difficoltà (gli ostacoli) non sono espunti ma considerati elementi di problematizzazione. Come afferma Colasanto (2009, p. 13) "Il superamento di questa crisi è un nuovo assetto delle politiche pubbliche e segnatamente sociali, di «attivazione», si afferma, ovvero di responsabilizzazione dei soggetti e di coinvolgimento degli attori sociali in funzione di un nuovo welfare, attivo anch'esso, di carattere plurale, orientato alla valorizzazione del principio di sussidiarietà". Riflettere sul senso del fallimento, sul significato attribuito all'eccellenza e sui percorsi non direttamente legati al sistema educativo e formativo sono attività necessarie affinché "le persone possano vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il proprio potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana" (Nussbaum, 2012, p. 175).

In questa direzione è possibile dare senso e significato ai quattro pilastri dell'azione educativa del Rapporto Delors (Rapporto UNESCO, 1996), in particolare al "Learning to be" e al "Learning to live together", e supportarne un'autentica e operativa attualizzazione. Lo sguardo pedagogico permette di approfondire il concetto in esame accostandosi ad un approccio cooperativo e collaborativo che rimanda ad una rete plurale di attori. In effetti l'interesse allo studio e alla declinazione del successo formativo non è solo in vista della piena realizzazione della persona ma anche nell'ottica di un rinnovato impegno pubblico in prospettiva sociale (OECD, 2011).

2. Prospettive pedagogiche intorno al concetto di successo formativo

Ragionare sul successo formativo nell'orizzonte del personalismo pedagogico, partendo pertanto dalla convinzione che se tale termine rientra come processo educativo debba avere implicazioni (Agazzi, 1968; Meylan, 1973) a livello di personalizzazione, socializzazione e civilizzazione ci porta ad individuare tre linee di studio. In primo luogo si può considerare il successo formativo come *esito di un processo complesso e non lineare* (Colombo, 2010) in cui i soggetti differenziati facenti parte della rete, sistemi educativi e formativi, terzo settore e mondo produttivo, ricoprono un ruolo fondamentale nel perseguimento positivo delle terminazioni ultime di un processo educativo. In questa direzione è sostanziale non solo considerare gli elementi del singolo, anche se imprescindibili, che concorrono al successo formativo ma anche i fattori familiari e sociali, del mondo formativo e del mondo economico produttivo. Perciò, se per valorizzare la piena

realizzazione della persona, è possibile richiamare concetti come la resilienza, la motivazione, l'autoregolazione, lo sviluppo di un atteggiamento critico riflessivo, non si può mettere in secondo piano l'ambiente familiare e sociale d'origine in ordine agli stimoli culturali offerti e alla provenienza geografica; il sistema d'istruzione e formazione per le tematiche che riguardano l'equità, la valorizzazione delle differenze e delle eccellenze, l'attenzione alla qualità, lo sviluppo delle competenze ed infine le richieste del mercato del lavoro in termini di efficienza e competitività.

In secondo luogo, la letteratura di riferimento (Grange, 2015) specifica che il concetto di successo formativo debba essere considerato come un *costrutto di natura sociale* che si riferisce pertanto ad una specifica cultura, ad una particolare idea di scuola e delle sue finalità e con una precisa organizzazione istituzionale. Tale declinazione assume a regime di non poter sottovalutare gli impliciti né di poter generalizzare le conclusioni di analisi se non alla luce di una riflessione sul contesto di riferimento. Nel nostro caso è possibile trovare una particolare sensibilità al tema d'esame in ambito europeo ripensando all'impegno che i Paesi membri si sono assunti a seguito del Processo di Bologna: la costruzione dello "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore" (*European Higher Education Area* – EHEA) intende infatti orientare le politiche verso la promozione dell'occupazione dei cittadini e l'innalzamento della qualità del sistema di istruzione superiore perseguendo il principio di cooperazione (Bramanti, Odifreddi, 2006). A riprova di tale interesse, le organizzazioni internazionali³, tra cui l'UNESCO, la Banca Mondiale, il Consiglio d'Europa e l'OECD, a partire dagli anni Novanta si sono interessate allo sviluppo di politiche, ricerche, studi comparativi e progetti internazionali in campo dell'*higher education* (Schwarz, Teichler, 2000). Tale tendenza delinea la progressiva individuazione del ruolo strategico delle *Higher Education Institution* in vista del progresso umano, sociale ed economico. In questo sfondo di cooperazione e collaborazione tra stati da un lato e di investimento verso l'istruzione terziaria dall'altro, è possibile cogliere l'occasione per significare il successo formativo in ottica pedagogica.

In terzo luogo, il costrutto preso in esame, se inteso come sostegno allo sviluppo integrale della persona e di inserimento attivo nel contesto sociale, può essere definito come *processo favorito da soggetti differenziati facenti parte della rete* (Ellerani 2013b; Moscati 2015). Pertanto il perseguimento del successo formativo, interpretato come processo che coinvolge il singolo e la sua rete relazio-

- 3 Ci si riferisce alle organizzazioni definite nell'ambito della politica internazionale "organizzazioni internazionali governative – OIG". "Le organizzazioni internazionali si distinguono in organizzazioni governative e non governative. Il criterio distintivo fondamentale è relativo alla loro composizione: membri delle prime devono essere soggetti di diritto internazionale e dunque stati o altre organizzazioni intergovernative; membri delle seconde sono invece singoli individui o enti. [...] Le organizzazioni internazionali governative (OIG) sono costituite da tre o più Stati tramite un accordo internazionale. [...] La nascita delle organizzazioni internazionali governative come forme istituzionalizzate della cooperazione tra gli Stati per il raggiungimento di interessi e la risoluzione di problemi comuni risale agli anni immediatamente successivi alla fine del secondo conflitto mondiale. Inizialmente concepite quali luoghi privilegiati all'interno dei quali gli Stati potevano svolgere attività diplomatiche, esse hanno assunto oggi un ruolo attivo e sostanzialmente autonomo all'interno del sistema internazionale.", consultato il 30/01.2017: http://www.senato.it/leg17/3182?newsletter_item=1318&newsletter_numero=124.

nale su più fronti, implica l'attivazione di una strategia di *governance* fra tutti gli enti e i soggetti (OECD, 2011; Ellerani, 2013a; Moscati, 2015) a diverso titolo coinvolti. Da tale angolazione, l'ambiente universitario, area poco indagata (Bramanti, Odifreddi, 2009) ma determinante nella prospettiva di legame con il mercato del lavoro (Ballarino 2015), può impegnarsi nella messa a punto di percorsi di crescita che assicurino la piena realizzazione personale e sociale valorizzando in particolare le attività che rientrano nella terza missione (COM, 2000; Larédo, 2007; Gulbrandsen, Sliperstaeter, 2007; COM, 2012). Accanto ai tradizionali obiettivi di formazione e ricerca, infatti, sempre più spesso si sente accostare al sistema di istruzione terziaria il concetto di "terza missione"⁴. L'idea di un'università aperta al territorio, nata ben prima del 2000 esattamente nel 1963 con il concetto di "*Multiuniversity*" (Kerr, 1963), permette di conferire all'ambito dell'istruzione terziaria il grande compito di dialogare con la società ed evitare così derive autoreferenziali ed omologanti. La comunità universitaria così intesa può valorizzare le richieste sociali, culturali ed economiche di un determinato periodo storico con la capacità di avere una visione sul futuro e sui cambiamenti possibili. Il valore di puntare su quelle attività che promuovono il successo formativo è riconoscibile nella possibilità di coniugare lo sviluppo economico ad una prospettiva pedagogica: si permette infatti di superare il concetto di capitale umano unicamente inteso come l'attivazione della persona nell'espansione delle attività produttive per approdare al concetto di capacitazione umana intesa come capacità delle persone di vivere pienamente la propria vita perché in grado di esprimere il proprio pensiero e di poter scegliere consapevolmente e liberamente (Sen, 2000).

3. Considerazioni conclusive

Al fine di favorire una "crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva", il concetto di successo formativo rientra a pieno titolo nella possibilità di dare respiro pedagogico al progresso sociale. Come Martha Nussbaum (2012) sottolinea, uscire dalla politica emergenziale e dalla crisi dell'istruzione è possibile solamente se le teorie e le pratiche educative sono innervate non dalle logiche sottese alla crescita economica ma dalla formazione di una coscienza critica capace di pensare e di riflettere. In questo modo si salvaguarda la dignità della persona e al tempo stesso si educa alla democrazia, termini più volti ripercorsi nel considerare il successo formativo come possibile via per raggiungere la piena realizzazione di sé, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva.

Il paradigma dello sviluppo umano deve essere riportato al centro in vista di un'educazione che sia realmente un bene pubblico e un fattore chiave per la sostenibilità (UNESCO, 2015). Riprendere dunque il senso di società educante e di educazione come tesoro sociale e spirituale (Rapporto UNESCO, 1996) per risignificarlo in seno alla crescita dell'uomo come fine e non come strumento allo sviluppo economico.

4 "Oltre al ruolo da loro svolto tradizionalmente nei campi dell'istruzione e della ricerca, le università dovrebbero assumere una terza missione: promuovere la diffusione della conoscenza e delle tecnologie, soprattutto nell'ambiente imprenditoriale locale." [COM(2000), 567, p. 23].

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, A. (1968). *Pedagogia didattica preparazione dell'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Ballarino, G. (2015). Gli esiti occupazionali dei laureati. In Trivellato, P., Triventi, M. (a cura di). *L'istruzione superiore* (pp. 213-246). Roma: Carocci.
- Bramanti, A., Odifreddi, D. (a cura di) (2006). *Capitale umano e successo formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bramanti, A., Odifreddi D. (a cura di) (2009). *Una strada per il successo formativo*. Milano: Guerini e associati.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (1997). *Giovani verso il Duemila*. Bologna: Il Mulino.
- Cegolon, A. (2012). *Il valore educativo del capitale umano*. Milano: Franco Angeli.
- Chiosso, G. (2014). Prendersi a cuore l'altro. In Montalbetti, K., Lisimbetti, C. *Solidarietà sociale e impegno educativo* pp. 85-98). Milano: Vita & Pensiero.
- Colasanto, M. (2009). Prefazione. In Bramanti, A. e Odifreddi, D. (a cura di). *Una strada per il successo formativo* (pp.7-30). Milano: Guerini e associati.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Commissione Europea (2000). *L'innovazione in un'economia fondata sulla conoscenza*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2012). *Green Paper*. Bruxelles.
- Ellerani, P. (2013a). *Successo formativo e lifelong learning*. Milano: Franco Angeli.
- Ellerani, P. (2013b). *Il ciclo del valore*. Milano: Franco Angeli.
- Grange, T. (2015). *Differenziazione pedagogica e successo formativo*. Giornata di studi internazionale. Milano.
- Gulbrandsen, M., Sliperstaeter, S. (2007). The third mission and the entrepreneurial university model. In Bonaccorsi A., Daraio C. (eds). *Universities and Strategic Knowledge Creation* (pp. 112-143). Cheltenham; Northampton: Edward Elgar.
- ISTAT (2016). *Rapporto Annuale 2016*. Roma: Istat.
- Keeley, B. (2007). *Human Capital*. Paris: OECD Publications.
- Kerr, C. (1963). *The uses of the university*. London: Harvard University Press.
- Larédo, P. (2007). Revisiting the Third Mission of Universities. *Higher Education Policy* 20, 441-456.
- Lenoci, M. (2014). Relazione introduttiva. In Montalbetti K., Lisimbetti C. (a cura di). *Solidarietà sociale e impegno educativo* (pp. 11-14). Milano: Vita & Pensiero.
- Meylan, L. (1973). *La scuola e la persona*. Firenze: La Nuova Italia.
- Moscato, M. (2015). Sistemi di governance. In Trivellato, P., Triventi, M. (a cura di). *L'istruzione superiore*. (pp.67-88). Roma: Carocci editore.
- MPI (2007). *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2011). *Actor Brief: Higher Education Institutes (HEIs)*. Paris: OECD Publishing.
- Porter, M. E. (1991). *Il vantaggio competitivo delle nazioni*. Milano: Mondadori.
- Ragazzi, E. (a cura di) (2008). *Perché nessuno si perda*. Milano: Guerini e associati.
- Rapporto UNESCO (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015). *Education 2030*. Incheon: UNESCO Publishing.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge*. Bruxelles: Lisbon Council.
- Schwarz, S., Teichler, U. (a cura di) (2000). *The Institutional Basis of Higher Education Research*. Netherlands: Kluwer Academics Publishers.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Terenzi, P. (2006). *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Vaira, M. (2001). Le radici istituzionali della riforma universitaria. *Rassegna Italiana di Sociologia*, n.4, 625-654.



Premesse per un modello di *scuola dentro*.
Riflessioni di pedagogia penitenziaria
Introduction for a model school inside.
Reflections on penitentiary pedagogy

Francesca De Vitis

Università del Salento

francesca.devitis@unisalento.it

ABSTRACT

Instruction for prisoners represents the widest range of opportunities granted and on which to invest and from which to start. To do this you need to explore flexible alternatives to the 'traditional' format of classroom instruction. The motivation of adults to participate in school activities on the one hand, and on the other, to diversify learning with the means, resources and collaborations needed to stimulate the construction of a new life project, foster the process of social inclusion.

L'istruzione per i detenuti rappresenta la più ampia gamma di opportunità concessa e sulla quale investire e dalla quale partire. Per far questo occorre esplorare alternative flessibili al formato 'tradizionale' dell'istruzione in aula. La motivazione degli adulti a partecipare alle attività scolastiche da una parte, e dall'altra impegnarsi a diversificare l'apprendimento con modalità, risorse e collaborazioni necessarie a stimolare la costruzione di un nuovo progetto di vita, favoriscono il processo di inclusione sociale.

KEYWORDS

Lifelong Learning, Adult Education, Prison Education

Apprendimento per tutta la Vita, Educazione degli Adulti, Educazione nel Penitenziario.

1. Recenti sviluppi normativi per la scuola dentro

È recente il Protocollo d'Intesa che il MIUR ha siglato con il Ministero della Giustizia, per la realizzazione di un programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei servizi minorili della Giustizia, in riferimento alla necessità, secondo il MIUR, di: 1) garantire a tutti, minori e adulti il diritto all'istruzione ed alla formazione finalizzata anche all'inserimento lavorativo, per cercare di contrastare quanto più è possibile forme di disagio socio-culturale ed economico; 2) ricercare le condizioni per realizzare nelle scuole (art. 21 L. 59/1997) la massima flessibilità organizzativa e l'efficacia degli interventi nell'individuazione di modelli relativi a particolari contesti (un esempio è la scuola nel penitenziario o scuola dentro). Per il Ministero della Giustizia, similmente alle priorità del MIUR, la finalità prima è quella di valorizzare il ruolo dell'istruzione quale strumento idoneo ad una revisione critica del reato, attivazione di processi di reinserimento del condannato alla vita sociale, recupero del rispetto dei valori fondamentali della convivenza civile, realizzazione di un percorso di vita sociale responsabile, ed in generale garantire un sistema di attività di studio e formazione secondo i bisogni espressi dal singolo.

Su queste premesse, il MIUR e il Ministero della Giustizia, nel maggio 2016 siglano l'accordo, finalizzato ad una collaborazione per la realizzazione di percorsi di istruzione e formazione innovativi, certificabili e sperimentali, organizzati sulla base di una combinazione educativa tra il processo rieducativo e l'accesso ai programmi di insegnamento apprendimento realizzati nella scuola dentro.

Il Focus, l'attenzione è sulle pratiche rieducative in generale, e su quelle relative all'insegnamento-apprendimento in particolare. Metodologie didattiche che dovranno prevedere e privilegiare, tecniche esperienziali, che rispetto a quelle trasmissive, orientate alla promozione dell'apprendimento come forma di "stare bene", con il fine di rafforzare, negli alunni dentro, la motivazione ad apprendere e il relativo percorso di responsabilità personale e sociale rispetto al percorso individuale intrapreso.

Nel Protocollo, oltre all'innovazione metodologica della didattica, sono indicati, anche altri gli strumenti, proposti come facilitatori di un risultato finale che è quello della riuscita del processo rieducativo: si parla di patto formativo individuale, di integrazione dell'istruzione con la formazione professionale, di attività di sostegno e di tutoraggio, di realizzazione di un "libretto formativo" simile al portfolio delle competenze, di realizzazioni di percorsi di istruzione, su una concreta organizzazione didattica spazio-tempo; laboratori didattici e tecnici; potenziamento delle biblioteche; percorsi formativi congiunti per il personale dell'amministrazione penitenziaria, il personale scolastico, i volontari, gli operatori del terzo settore al fine di ottimizzare gli interventi rieducativi.

È un protocollo pedagogicamente ricco, che richiama ancora una volta l'attenzione di riflettere seriamente sulla questione della scuola dentro.

Si comprende bene come la scuola dentro, il sistema scolastico all'interno degli istituti penitenziari, è qualcosa di storicamente voluto e ricercato dai due Ministeri della Pubblica Istruzione e della Giustizia.

2. L'irrinunciabile contributo pedagogico

Ancora una volta le premesse normative, sono rappresentative di un necessario coinvolgimento della pedagogia nelle questioni che riguardano il sistema penitenziario, e nello specifico della necessità di costruire percorsi di apprendimento negli istituti di pena, in linea con la C.M. del 15/04/2009, n. 43, riguardante Le linee Guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita.

Ancora, il riferimento normativo, rinvia la riflessione pedagogica al punto 3.6 del Decreto interministeriale del 12/03/2015, in riferimento al DPR 263/2012 (art. 11, c.10), per quel che riguarda i percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e di pena.

A questo punto, pare chiaro che la riflessione pedagogica si renda quanto mai urgente e necessaria, facendo anche tesoro delle esperienze e testimonianze, di coloro che quotidianamente vivono la scuola dentro.

M. Pavarini¹, nel 2011, in una delle sue tantissime riflessioni sul sistema penale e penitenziario, in riferimento al discorso della scuola nel sistema penitenziario dichiarò: *“sull’educazione e sul tema dell’istruzione e formazione in carcere ancora non è stato scritto nulla se non una sola norma che compare nell’Ordinamento Penitenziario”*.

Questa dichiarazione, alla luce dell’accordo tra MIUR e MdG, rappresenta certamente una concreta possibilità di investimento pedagogico per la riuscita di un disegno educativo-penitenziario, avviato dalla Costituzione Italiana (art. 27) già da settanta anni.

Oggi siamo certamente ad una svolta. Nel senso di una esplicita attenzione alle pratiche educative che concretamente possano contribuire ad una crescita responsabile ed alla “ripresa” di un percorso di vita deviante e deviato.

La pedagogia, rappresenta concretamente quella scienza in grado di generare riflessioni, trasformazioni e mutamenti. Ed è chiamata e titolata a farlo con delle proposte serie e non aleatorie. Capaci di generare cambiamenti tangibili e soprattutto a lungo termine. Non può dare palliativi, e quindi produrre effetti placebo. È chiamata, ancora una volta, dal legislatore a pensare e riflettere criticamente su quali approcci epistemologici e teorici, su quali metodologie, su quali didattiche, investire per promuovere il successo e la riuscita personale e sociale.

Iniziano, allora, ad avere un senso, anche all’interno di un discorso di scuola nel penitenziario i maggiori apporti teorici della pedagogia e dell’andragogia, che ben si prestano ad una elaborazione trasversale di un modello di scuola dentro.

Il nostro riferimento è a J. Dewey ed alla sua scuola come laboratorio (laboratory school), a M. Montessori ed all’attenzione per la costruzione dell’ambiente di apprendimento, a Jerome Bruner ed all’importanza della narrazione, a Knolwles riguardo le modalità di apprendimento dell’adulto, a A. Schön sui processi riflessivi in riferimento alle modalità di formazione, E. Tolman ed alla riorganizzazione della conoscenza (processo metacognitivo), fino ad arrivare all’adozione del portfolio delle competenze individuali.

Oggi, siamo di fronte ad una legittimazione sociale del dialogo tra le scienze pedagogiche e le scienze del penitenziario. Si è andati verso la direzione di giustificare la necessità dell’intervento pedagogico all’interno del sistema penitenziario e lo si è fatto, riconoscendo alla pedagogia, il suo status di scienza, e la necessità di ricorrere ai suoi metodi, modelli, esperienze. La proposta è quello di iniziare a ragionare ad un modello pedagogico per la scuola dentro, non approssimativo, cercando di coniugare l’esperienza educativa degli *alunni fuori* con l’esperienza formativa dei *docenti dentro*.

1 Morto nel 2015, è stato professore Ordinario all’Università di Bologna e studioso di fama internazionale della criminologia critica.

3. Basi per un modello pedagogico per la scuola dentro

L'istanza normativa contenuta nel protocollo, rimanda ad un'istanza pedagogica chiara: costruire percorsi di apprendimento strettamente correlati alla realizzazione di processi di riflessione sull'esperienza. L'esperienza, il fare, l'agire, la "pratica" diventano contesti epistemologici e sociali di apprendimento. Si storicizzano e generano conoscenze, diventando contesti di azione, ove la formazione dei docenti dentro e degli alunni fuori, non ha puro valore trasmissivo, ma come insegnavano Socrate e Cicerone, l'apprendimento si realizza attraverso un processo di ricerca attiva, anche nel caso di adulti il cui processo di apprendimento ha subito uno stop.

L'adulto che apprende, lo fa con un bagaglio culturale già ricco di esperienze positive, ma nello stesso tempo anche con una serie di preconcetti e pregiudizi, da cui è difficile liberarsi.

Il *fare formazione*, il *fare scuola* negli istituti di pena per adulti, significa in prima istanza accompagnare la persona in una dimensione educativa, promuovendo la fiducia nelle proprie possibilità. Questo significa inventare, creare e costruire e sperimentare modelli di relazione, che superando la prospettiva di interventi educativi compensatori, dirigono l'azione verso il paradigma dell'apprendimento per tutto l'arco della vita anche nei contesti penitenziari (CE, 2011, p. 1). Nel documento *Basic Education in Prison* (Unesco, 1995) si sottolinea la necessità di puntare sullo sviluppo del potenziale di ogni persona per garantire una maggiore acquisizione di competenze per la vita sociale.² Non è importante l'insegnamento della matematica e dell'italiano come disciplina, quanto l'insegnamento disciplinare per favorire lo sviluppo di competenze sociali utili nella vita quotidiana.

Il nuovo programma di istruzione per gli adulti in ambito penitenziario, chiama in causa la necessità di coniugare la crescita culturale della persona, unitamente alla crescita personale: favorire l'autostima e la fiducia in se stessi, lavorare sulla motivazione, promuovere un atteggiamento positivo verso l'educazione, nonostante, un malfunzionamento della stessa educazione, abbia potuto provocare insuccesso e fallimento, giungendo la persona allo stato detentivo.

L'esperienza formativa, non deve essere qualcosa di episodica e occasionale, ma continua e costruttiva al fine di apportare cambiamenti significativi nella vita delle persone.

Riuscire a dotare il percorso scolastico della scuola dentro, di riconoscimento valoriale (dimensione assiologica), di riconoscimento umano (dimensione antropologica) di riconoscimento di modelli e metodi (dimensione metodologica) di riconoscimento culturale (dimensione sociale), significa riconoscere sia nell'alunno che nel docente la dimensione della persona, motivandola ad una partecipazione attiva finalizzata alla costruzione di un nuovo progetto di vita a partire dalla partecipazione e co-progettazione del percorso scolastico.

Le linee guida da una parte, e il protocollo dall'altro, fanno emergere la fallacia di un percorso scolastico di tipo sequenziale, standardizzata e puramente disciplinare, che si protrae da troppi anni negli istituti penitenziari.

2 In *Basic Education in Prison* si può leggere: "However, particularly in the adult context, it has much greater reference to social skills and common applications of knowledge in everyday life. Basic education is assumed to be essential for further study or training, for development of each person's potential, and for employment in increasingly complex societies".

Negli anni novanta, Knowles aveva rilevato come il modello di apprendimento della persona adulta rispetta e si muove lungo quelle che possiamo indicare come le costanti tradizionali del processo di insegnamento-apprendimento, ma con una grande differenza. La differenza è da ricercarsi, nella prassi, nell'azione, nell'agito, nell'esperienza che un uomo adulto ha rispetto ad un adolescente, un preadolescente, ad un bambino (1993, p. 74).

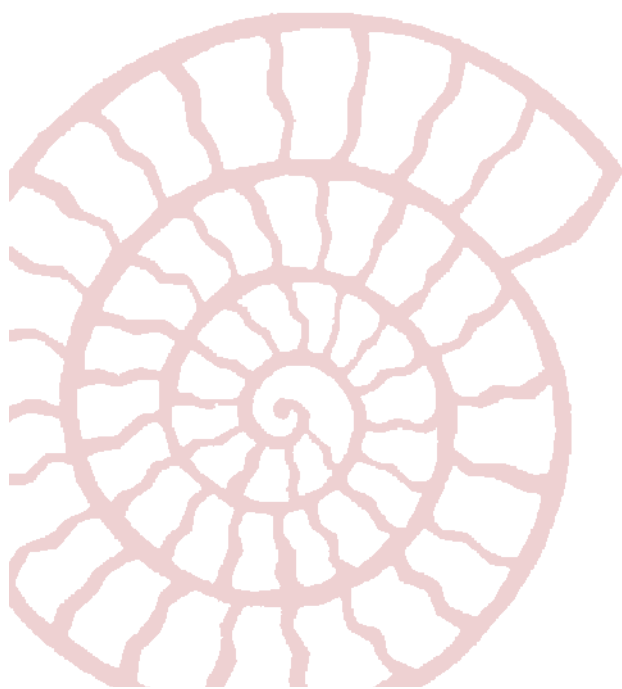
E così per es. il bisogno di conoscenza di un adulto, sebbene sempre correlato alla costante della "scoperta", avrà caratteristiche assai diverse rispetto a qualsiasi altro momento dell'età evolutiva di ogni uomo. Mentre per un bambino tutto è nuovo e meraviglioso, per un soggetto adulto la novità è legata alla scoperta che il già conosciuto può essere diverso, e quindi può essere decostruito e ricostruito – istanza che è alla base del processo rieducativo. (Bruner, 1997).

Il modello pedagogico della scuola dentro, forte degli attuali riferimenti normativi si presta così ad essere, da una parte, un modello di straordinaria innovazione metodologica, e dall'altra di possibilità di sperimentazioni didattiche altre, ma comunque complementari a quelle disciplinari.

Parliamo di un modello che deve riuscire a far transitare la dimensione culturale in quella personale, nella prospettiva di un superamento dell'analfabetismo, della costruzione di competenze relazionali e sociali, di supporto alla ricostruzione di un ruolo sociale, familiare e professionale, di offrire una change. Infine di un modello che da opportunità, agli addetti ai lavori, di ripensare il trattamento rieducativo come diritto alla formazione e come esperienza capace di orientare e aiutare a costruire e ricostruire un percorso fatto di nuova autonomia e indipendenza.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- EC (2011). *Recommendation on Education in Prison*, Council of Europe. Reperibile presso: <http://pjp-eu.coe.int/documents/3983922/6970334/CMRec+%2889%29+12+on+education+in+prison.pdf/9939f80e-77ee-491d-82f7-83e62566c872> [Ultima consultazione 30/07/2017].
- Knowles, M. (1996). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR (2015) *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*. (G.U. 08.06.2015, n. 130 – S.O.). Decreto interministeriale, in riferimento al DPR 263/2012 (art. 11, c.10). Reperibile presso: http://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2015/marzo/DECRETO_MIUR_20150312_NIR-1/ann1 [Ultima consultazione 30/07/2017].
- MIUR-MG (2016). Protocollo d'Intesa tra MIUR e Ministero della Giustizia per la realizzazione di un "Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei servizi minorili della Giustizia", 23/05/2016. Reperibile presso: http://www.istruzione.it/allegati/2016/protocollo_intesa_ministero_giustizia.pdf [Ultima consultazione 30/07/2017].
- UNESCO (1995). *Basic Education in Prison* [Hamburg. Reperibile presso: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001116/111660eo.pdf> [Ultima consultazione 30/07/2017].





Insegnare ed apprendere nel contesto universitario: dispositivi didattici e Leadership Diffusa degli Studenti

Teaching and Learning in the academic context: Instructional Tools and Students' Distributed Leadership

Arianna Giuliani

Università degli Studi Roma Tre

arianna.giuliani@uniroma3.it

ABSTRACT

The paper focuses on the instructional tools that can foster the development of Students' Distributed Leadership (SDL) in the academic context. A "student leader" of the formative process (Dugan & Komives, 2007; Seemiller, 2013) should be self-regulated, motivated and engaged. In order to set up the conditions for the development of SDL, teachers should use flexible teaching strategies (Felisatti & Rizzo, 2007; Domenici et al., 2016) and instructional tools (Bonaiuti et al., 2007; Hattie, 2016) that could favor active students' engagement (Kuh, 2009). Designing teaching and learning processes focused on students could be an effective strategy to enhance the development of qualified educational settings in the academic context (Margiotta, 2007).

In the exploratory research were used mixed-methods (Baldacci, 2001; Creswell, 2013).

The hypothesis of the research is that the use of instructional tools that enhance dialogue, reflection and collaboration can foster the development of LDS in the academic context. The research involved 495 students enrolled in the Department of Education of Roma Tre University. Data analysis highlights that the instructional tools that were analysed in the research can be a strategic resource for both didactics and SDL development, with particular reference to dialogical lessons and group activities. Students who used them have achieved positive outcomes and expressed a perception of increased competence, motivation and sense of responsibility in the study.

Il contributo focalizza l'attenzione sui dispositivi didattici che possono favorire lo sviluppo della Leadership Diffusa degli Studenti (LDS) nel contesto universitario. Uno studente leader del proprio percorso di formazione (Dugan & Komives, 2007; Seemiller, 2013) dovrebbe disporre di competenze auto-regolative, motivazione ed engagement. Nella prospettiva di predisporre le condizioni affinché la LDS possa essere sviluppata, i docenti dovrebbero avvalersi di un'organizzazione didattica flessibile (Felisatti & Rizzo, 2007; Domenici et al., 2016) utilizzando dispositivi (Bonaiuti et al., 2007; Hattie, 2016) che favoriscono il coinvolgimento attivo degli studenti (Kuh, 2009). Configurare i processi di insegnamento-apprendimento centrandoli sullo studente può essere una strategia efficace per favorire lo sviluppo di ambienti educativi di qualità nel contesto universitario (Margiotta, 2007).

La ricerca, empirica di tipo esplorativo, si è avvalsa di metodi misti (Baldacci, 2001; Creswell, 2013). L'ipotesi è che una progettazione didattica che utilizza dispositivi che valorizzano un approccio dialogico, riflessivo e collaborativo può favorire lo sviluppo della LDS nel contesto universitario. Nella ricerca sono stati coinvolti 495 studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione (Università Roma Tre).

L'analisi dei dati evidenzia che i dispositivi oggetto di interesse della ricerca possono essere una risorsa sia per la didattica sia per lo sviluppo della LDS, con particolare riferimento alle lezioni dialogate e alle attività di gruppo. Gli studenti che hanno partecipato a queste tipologie di attività hanno raggiunto outcomes positivi ed hanno dichiarato di aver accresciuto competenze, motivazione e senso di responsabilità nello studio.

KEYWORDS

Academic Instructional Design, Engagement, Instructional Tools, Learning Strategies, Students' Distributed Leadership.

Didattica Universitaria, Dispositivi, Engagement, Leadership Diffusa degli Studenti, Strategie di Apprendimento.

1. Introduzione

La comunità scientifica di ambito educativo si interroga da lungo tempo su quali possano essere strategie efficaci per coinvolgere attivamente gli studenti nei processi di insegnamento-apprendimento. Ad essere sollecitato è in particolare lo sviluppo di una progettazione didattica volta ad incoraggiare negli studenti lo sviluppo di competenze, *agency* e senso di responsabilità a tutti i livelli di formazione, ed è in tale scenario che sono state sviluppate le principali riflessioni su come predisporre i contesti educativi in modo da configurare comunità di apprendimento (Alessandrini, 2007; Smith *et al.*, 2009) e da promuovere la leadership degli studenti (Dugan & Komives, 2007; Seemiller, 2013).

Le infrastrutture educative nell'attuale panorama socio-culturale divengono contesti privilegiati entro i quali configurare comunità di apprendimento dinamiche e proattive in cui ognuno può esercitare i propri diritti-doveri di cittadinanza e sviluppare competenze mediante l'esercizio di una leadership diffusa (Barzanò, 2008; Domenici & Moretti, 2011). Data la rilevanza che l'Unione Europea conferisce all'Università e alla conoscenza, il contributo focalizza l'attenzione sui processi di insegnamento e apprendimento che possono incoraggiare lo sviluppo della Leadership Diffusa degli Studenti (LDS) nel contesto universitario, dove con LDS si intende la capacità che ogni studente ha di essere responsabile del proprio percorso formativo nella consapevolezza di essere soggetto attivo di una comunità di apprendimento.

Tra le sfide che l'Università pone attualmente agli attori coinvolti nei processi formativi c'è l'imparare a governare flessibilmente la complessità sviluppando la capacità di porre in discussione abitudini consolidate senza rimanere disorientati. Predisporre le condizioni affinché gli studenti possano essere protagonisti attivi nei processi di insegnamento-apprendimento sembra essere, nella *Società della Conoscenza*, indispensabile affinché si possa parlare di processi educativi di qualità e di promozione dell'*agency* degli studenti (Margiotta, 2007). L'*agency*, la motivazione, l'*engagement*, la capacità di utilizzare strategie di apprendimento profonde e flessibili e le competenze organizzative e relazionali sono le componenti che costituiscono il costrutto di LDS indagato nella presente ricerca.

Promuovere la LDS implica nell'organizzazione didattica una attenzione specifica alla scelta dei dispositivi da utilizzare e alla predisposizione dei *setting* educativi (Felisatti & Rizzo, 2007; Domenici *et al.*, 2016). Come afferma Spillane (2005), la leadership diffusa è il prodotto delle interazioni tra persone e situazioni ed è fondamentale porre attenzione ai dispositivi e agli artefatti che si decide di utilizzare. Gli studenti per sviluppare leadership diffusa dovrebbero poter avere opportunità di essere responsabili di se stessi come soggetti in apprendimento e allo stesso tempo di sentirsi *partner* con i pari e con lo staff educativo nello sviluppo di una comunità di apprendimento in cui vengono valorizzate le differenze individuali. Come affermano Bonaiuti, Calvani e Ranieri (2007), attorno al soggetto in apprendimento è importante allestire un ricco e variegato repertorio di risorse organizzative, di apprendimento e interpersonali.

La velocità dei processi di innovazione e la complessa realtà sociale ha condotto ad una crescente instabilità dell'impiego e delle conoscenze e competenze acquisite nei contesti formativi formali, ed è per questo che le Università dovrebbero impegnarsi nella promozione dello sviluppo di competenze disciplinari, trasversali e strategiche che possano essere utilizzate dagli studenti sia nel contesto formativo sia nella vita quotidiana nel breve, nel medio e nel lungo termine (Pellerey, 2006; Castoldi, 2009). A tal fine, afferma Bolhuis (2003), occorre che fin da giovani gli studenti siano sostenuti relativamente:

- Ad un apprendimento che sia autodiretto;
- Alla costruzione di conoscenze profonde¹ e spendibili;
- Alla valorizzazione della dimensione emotiva;
- Al considerare i risultati dell'apprendimento come prodotto di processi formali, non formali e informali.

Nell'ottica di favorire lo sviluppo della LDS i docenti potrebbero avvalersi nella didattica di dispositivi (Bonaiuti *et al.*, 2007; Hattie, 2016) che valorizzano un approccio dialogico, riflessivo e collaborativo e che tengono conto delle evidenze di ricerca rispetto al cosiddetto approccio *student-centred*. Sui dispositivi formativi e sulle strategie di insegnamento-apprendimento si concentrano un gran numero di ricerche del campo educativo (ad esempio: Biggs & Tang, 2011; Lucisano, 2013; De Corte, 2014); il valore strategico che le variabili didattiche possono avere sull'innovazione e sull'efficacia dei contesti educativi e sulla qualità dei *learning outcomes* è molto elevato. Hattie, in particolare, è l'autore più noto in letteratura per aver sviluppato meta-analisi sull'effetto che l'utilizzo di alcuni dispositivi ha sugli *outcomes* degli studenti. Nell'indagine discussa nel presente contributo sono stati oggetto di riflessione i seguenti dispositivi didattici: lezione dialogata e interattiva; attività individuali che stimolano la riflessione; attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti; attività autovalutative per gli studenti; simulazione di contesti e *role playing*.

2. Metodologia

La ricerca, empirica di tipo esplorativo, ha previsto l'utilizzo di metodi misti (Baldacci, 2001; Creswell, 2013). L'obiettivo principale è stato individuare l'efficacia che alcuni dispositivi didattici possono avere nel favorire lo sviluppo della LDS nel contesto universitario. La decisione di focalizzare l'attenzione sul contesto universitario è connessa alla volontà di inserirsi nel dibattito scientifico impegnato nell'individuazione di strategie utili a qualificare e innovare la didattica universitaria.

L'ipotesi della ricerca è che una progettazione didattica che utilizza dispositivi che valorizzano un approccio dialogico, riflessivo e collaborativo può favorire lo sviluppo della LDS nel contesto universitario. Nella ricerca sono stati coinvolti 495 studenti iscritti a corsi di laurea triennale del Dipartimento di Scienze della Formazione (Università Roma Tre). Gli studenti sono stati selezionati in quanto frequentanti insegnamenti la cui progettazione didattica ha previsto l'utilizzo di dispositivi volti a valorizzare il dialogo e la riflessione con gli studenti e a prevedere pratiche collaborative e auto-valutative. Ognuno degli insegnamenti ha utilizzato almeno uno tra i seguenti dispositivi: lezione dialogata e interattiva; attività individuali che stimolano la riflessione; attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti; attività autovalutative; simulazione di contesti e *role playing*.

Le fasi di rilevazione dati sono state sviluppate utilizzando sia strumenti già noti in letteratura sia strumenti costruiti e validati *ex novo*. Rientrano tra gli strumenti già validati l'*Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)*²,

- 1 Con l'espressione "apprendimento profondo" (Marton, 1988; Entwistle, 2009; Baeten *et al.*, 2010) si fa riferimento alla capacità di ricercare senso nel materiale di studio, collegare idee e concetti e monitorare il processo di apprendimento.
- 2 Tait, Entwistle & McCune, 1998, 2006, 2013. Traduzione e adattamento italiano: Primi & Chiesi (Università di Firenze, Dipartimento di Psicologia).

il *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*³ e il *National Survey of Student Engagement (NSSE)*⁴. Tra gli strumenti costruiti e validati *ex novo* ci sono invece due prove semistrutturate del tipo «Compito di realtà», un questionario sull'esperienza di formazione condotta nell'ambito della ricerca e un focus group. Come strumenti di documentazione, osservazione e monitoraggio della ricerca sono stati strutturati e utilizzati un diario di bordo e delle griglie di osservazione.

Nel presente contributo saranno oggetto di analisi i principali esiti di ricerca emersi dai questionari ASSIST, MSLQ e NSSE.

3. Analisi dei dati

La ricerca ha coinvolto 495 studenti di età compresa tra i 18 ed i 56 anni.

In una prima fase agli studenti è stato somministrato il questionario ASSIST, volto a rilevare le strategie di approccio allo studio profonde, superficiali e strategiche degli studenti. I dati raccolti sono stati utili per riflettere sulle competenze in entrata e per calibrare la complessità delle attività didattiche che sarebbero state proposte in aula. In particolare, come è possibile osservare dai dati presenti nella Tab.1, il gruppo degli studenti nel suo complesso ha mostrato di utilizzare un approccio in buona misura profondo e strategico allo studio, ottenendo valori medi positivi rispetto al punteggio massimo raggiungibile.

	Approccio profondo (max 60)	Approccio superficiale (max 60)	Approccio strategico (max 40)
Media	39,99	22,37	24,97
Moda	40,42	17,42	27,50
Valore minimo	16,25	11,17	9,25
Valore massimo	55,42	49,42	35,63

Tab.1: Approccio allo studio dell'unità di analisi (n=495)

Con una media di quasi 40 punti su 60 l'unità di analisi ha mostrato di prediligere un approccio profondo allo studio rispetto ad un approccio superficiale, che ha ottenuto mediamente 22 punti su 60. Anche l'approccio strategico, trasversale rispetto ai due stili precedenti e volto a definire la capacità degli studenti di organizzare lo studio e di utilizzare flessibilmente strategie diverse sulla base delle esigenze contingenti, sembra essere padroneggiato in misura soddisfacente dagli studenti (valore medio di 24,97 su un massimo raggiungibile di 40).

Nella fase di sviluppo della ricerca è stata effettuata mediante un'osservazione partecipante la rilevazione delle pratiche didattiche utilizzate in aula dai docenti. A tal fine sono stati utilizzati un diario di bordo semistrutturato e delle gri-

3 Pintrich, 1991. Traduzione e adattamento italiano a cura di Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione) nel 2015. Analisi fattoriale esplorativa in corso.

4 Copyright ©2004 Indiana University. Traduzione e adattamento italiano di un estratto a cura di Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione) nel 2015.

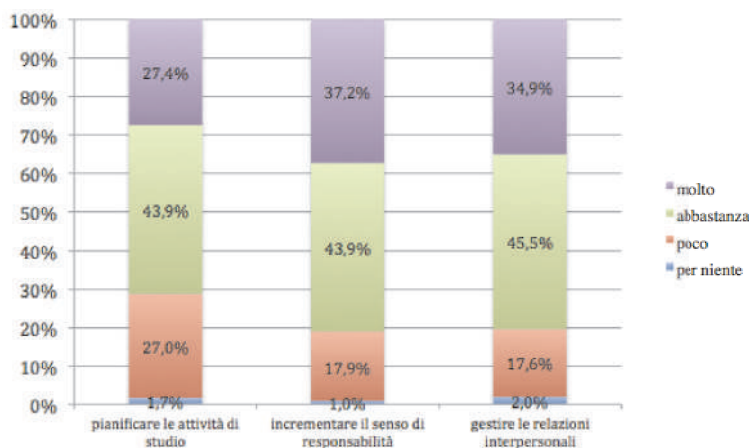
glie di osservazione. Ciò che è emerso è che in tutti gli insegnamenti coinvolti sono stati utilizzati uno o più dei dispositivi sottoposti ad indagine nella ricerca, e in particolare quelli utilizzati trasversalmente da tutti i docenti sono stati la lezione dialogata e interattiva e le attività che richiedevano lo sviluppo di progetti di gruppo. I dispositivi delle attività individuali che stimolano la riflessione e delle attività autovalutative sono stati utilizzati solo in due insegnamenti e la simulazione di contesti e il *role playing* sono stati proposti nell'ambito di tre insegnamenti. Al fine di elaborare una riflessione di sintesi su processi che hanno coinvolto l'intero gruppo dei 495 studenti, l'analisi dei dati nel presente contributo è stata sviluppata con riferimento ai dispositivi didattici utilizzati in modo omogeneo e trasversale in tutti e quattro gli insegnamenti.

Nel progettare e svolgere lezioni dialogate e interattive i docenti si sono avvalsi di dotazioni strumentali quali slide, dispense e video-proiezioni. I dati rilevati mediante il diario di bordo mettono in evidenza la capacità di tale dispositivo di attivare negli studenti processi attivi di costruzione della conoscenza e condivisione dei propri pensieri. Oltre allo sviluppo della capacità di apprendere, il dispositivo sembra aver favorito anche l'innalzamento della capacità di comunicare, di esprimere giudizi critici e di negoziare significati condivisi dalla comunità di apprendimento costituita dal contesto classe. Con riferimento alla lezione dialogata e interattiva gli studenti sostengono che a loro avviso è stata efficace per promuovere curiosità e interesse per i temi trattati (il punteggio medio è stato di 4,08 su un massimo di 5), apprendere in modo più approfondito i temi del corso (4,01 su 5) e sviluppare la competenza comunicativa (3,85 su 5) ed il pensiero critico (3, 89 su 5).

Le attività che richiedono lo sviluppo di progetti di gruppo sono state proposte in tutti e quattro gli insegnamenti; questi hanno previsto percorsi laboratoriali che hanno richiesto agli studenti di assumere specifiche posizioni di responsabilità al fine di raggiungere un dato obiettivo. Le pur differenti consegne sono state formulate in ogni insegnamento in modo da incoraggiare lo sviluppo di dimensioni relative a più aree di competenza degli studenti, tra le quali:

- *Saper comunicare*, richiedendo di concertare piani di azione e modalità di presentazione finale degli elaborati;
- *Saper collaborare e cooperare*, richiedendo di lavorare in piccoli gruppi per lo svolgimento del compito;
- *Sapersi assumere responsabilità*, richiedendo di individuare ruoli e funzioni all'interno del gruppo;
- *Saper progettare*, richiedendo di definire obiettivi e fasi di lavoro del gruppo;
- *Saper gestire il conflitto*, richiedendo di risolvere eventuali situazioni problematiche emerse nel gruppo.

Ciò che è emerso dalla sezione del questionario finale volta a rilevare le opinioni degli studenti sul percorso formativo svolto è che, dal loro punto di vista, il dispositivo delle attività di gruppo ha favorito lo sviluppo della capacità di pianificare le attività di studio, incrementare il senso di responsabilità e gestire le relazioni interpersonali. Il Grafico n.1 riporta le risposte fornite in merito ai tre indicatori.



Graf.1: Percezione dell'efficacia del dispositivo "Attività pratiche" su alcune aree di competenza

Nella fase conclusiva di rilevazione dei dati gli studenti sono stati utilizzati questionari volti a rilevare i livelli di *engagement* (NSSE) motivazione e strategie di studio (MSLQ) degli studenti. Ciò che è emerso dal questionario NSEE è che gli studenti ritengono per il 24,9% dei casi di essere stati "molto" attori di un ambiente educativo che ha promosso l'*engagement*, per il 61,2% dei casi di esserlo stato "abbastanza" e per il 14% di esserlo stato "poco" o "per niente". Relativamente al questionario MSLQ gli esiti sono positivi e correlano positivamente con l'approccio allo studio profondo degli studenti che era stato rilevato nella fase iniziale (correlazione dello 0,414 con significatività 0,000). Le dimensioni della motivazione e delle strategie di studio sono contestualizzate all'interno di diversi fattori, e quelli in cui si rilevano punteggi più rilevanti sono l'autoefficacia (media di 33 su un massimo di 56), il pensiero critico (media di 20,7 su 35) e l'autoregolazione metacognitiva (media di 52,6 su 84).

4. Conclusioni

Dall'analisi dei dati emerge che i dispositivi della lezione dialogata e delle attività di gruppo possono essere una risorsa sia per la didattica sia per lo sviluppo della LDS. Questi dispositivi, infatti, valorizzando gli elementi di qualità rilevati in ingresso circa l'approccio profondo e strategico allo studio degli studenti, hanno favorito lo sviluppo ulteriore delle loro competenze organizzative, comunicative e relazionali.

Le pratiche didattiche dialogiche e collaborative sottoposte ad osservazione ed analisi nella ricerca hanno mostrato di essere strategie efficaci per promuovere la capacità degli studenti di essere motivati e responsabili nel percorso di studi. La possibilità di confrontarsi e lavorare con i pari sotto la supervisione di figure esperte, inoltre, ha costituito un'opportunità formativa privilegiata per gli studenti in cui stringere relazioni ed attivare pratiche di mutuo supporto nell'ambito delle quali mettere in gioco e potenziare la propria capacità di comunicare, negoziare ed autoregolarsi.

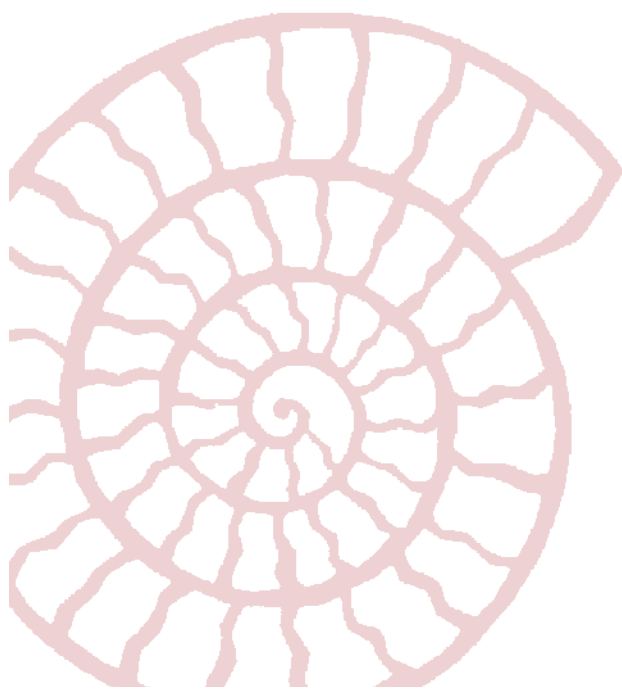
Sarà interessante individuare con ulteriori analisi correlazioni e tendenze esistenti tra le variabili costitutive del costrutto di LDS sviluppato nella ricerca ed approfondire le relazioni esistenti tra i dati rilevati con i questionari ASSIST,

MSLQ e NSSE e quanto raccolto mediante il diario di bordo ed il focus group.

L'utilizzo nella didattica di strategie e dispositivi *student-centred*, nel complesso, sembra aver favorito il raggiungimento di *outcomes* positivi in termini di competenze, strategie di apprendimento, motivazione ed *engagement*, e tale evidenza ha accresciuto l'interesse circa la possibilità di sviluppare ulteriori ricerche volte a comprendere come incoraggiare lo sviluppo della LDS nel contesto universitario.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando Editore.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. UK: McGraw-Hill Education.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 13(3), 327-347.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. UK: SAGE.
- De Corte, E. (2014). An Innovative Perspective on Learning and Teaching in Higher Education in the 21st Century. *Voprosy obrazovaniya*, 3, 8-29.
- Domenici, G., & Moretti, G. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando Editore.
- Domenici G., La Rocca C., Margottini M. & Moretti G. (2016). Italia Orientación, evaluación, tic, modularidad. Directrices teóricas para un modelo didáctico integrado orientado al éxito formativo. In AA.VV., *Memorias, 10º Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2016"*, Cuba.
- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2007). Developing leadership capacity in college students. *College Park, Md.: National Clearinghouse for Leadership Programs Retrieved June, 21, 2012*.
- Felisatti, E., & Rizzo, U. (2007). *Progettare e condurre interventi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londra: Routledge. Trad. it.: Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141 (Spring 2009), 5–20.
- Lucisano, P. (2013). *Didattica e Conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Seemiller, C. (2013). *The Student Leadership Competencies Guidebook: Designing Intentional Leadership Learning and Development*. USA: John Wiley & Sons.
- Smith, B. L., MacGregor, J., Matthews, R., & Gabelnick, F. (2009). *Learning communities: Reforming undergraduate education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.





La scuola come comunità inclusiva. Una rilettura in chiave inclusiva del Rapporto Delors

School as inclusive community. An inclusive re-reading of Delors

Giorgia Ruzzante
Università degli Studi di Padova
giorgia.ruzzante@phd.unipd.it

ABSTRACT

In this paper, the theme of the school as an inclusive community based on the proposals and the extraordinary timeliness of Delors' thought. The motivation behind this paper is to re-read the Delors Document in the light of the transformations and changes that have taken place in contemporary society, proposing the school's model as an inclusive community as useful for reforming the school.

Nel presente contributo si tratterà la tematica della scuola come comunità inclusiva a partire dalle sollecitazioni offerte e dalla straordinaria attualità del pensiero di Delors. La motivazione del presente paper è quella di rileggere il Documento Delors alla luce delle trasformazioni e dei cambiamenti avvenuti nella società contemporanea, proponendo il modello della scuola come comunità inclusiva come utile per una riforma della scuola.

KEYWORDS

Inclusion, Education, Community, School, Democracy.
Inclusione, Educazione, Comunità, Scuola, Democrazia.

Introduzione

Dal Rapporto Delors "Nell'educazione un tesoro" (1996) sono passati 20 anni, ma rimane un documento di riferimento fondamentale per coloro che si occupano di scuola, ed in maniera più ampia di educazione e formazione. La prima cosa che si può notare è la straordinaria attualità di molte parti del documento, pur nella necessità di cambiare/rivederne alcuni aspetti. Per dirla con Morin, il superamento del nostro sistema di educazione significa "non solo che ciò che deve essere superato deve essere anche conservato, ma anche che tutto ciò che deve essere conservato deve essere rivitalizzato" (Morin, 2015, p. 7). Centrali sono ancora oggi nel dibattito educativo odierno i temi emergenti nel documento: imparare per tutta la vita, oggi ancora più importante in un mondo in piena crisi economica, ma soprattutto in crisi educativa e valoriale; l'incertezza causata dalla globalizzazione, con la messa in crisi della stessa Unione Europea con il referendum sulla Brexit, gli sbarchi dei rifugiati nelle coste dell'Europa; gli attacchi terroristici con il crollo del modello di integrazione di Paesi come Francia e Belgio; la crisi della democrazia tradizionalmente intesa; gli aspetti relativi alla questione di genere; i reciproci rapporti tra politica ed educazione, ben evidenziati in Italia da una Riforma della scuola (la Buona Scuola, l.107/15) molto distante da ciò di cui avvertono necessità i docenti e dirigenti scolastici. I recenti "attacchi" terroristici, nel cuore di un'Europa dichiaratamente "inclusiva", segnalano una mancata autentica integrazione nel tessuto sociale, compito/aspirazione che è per sua natura anche di tipo educativo. I migranti e i rifugiati pongono l'Europa di fronte a una nuova sfida educativa, che richiede il ripensamento dei modelli adottati.

Ancora attuali rimangono anche i 4 pilastri dell'educazione presentati da Delors: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere.

Alla luce di tali istanze, in quale prospettiva oggi si pensa la scuola? Come comunità in grado di favorire il ben-essere di tutti i suoi membri o come organizzazione che deve essere in grado di soddisfare le richieste provenienti dal mercato del lavoro? La scuola deve sviluppare soltanto le competenze richieste dal mercato del lavoro o deve anche insegnare ad essere, cioè a diventare cittadini di un mondo globale? (Ruzzante, 2016; Baldacci et al., 2015; Baldacci, 2014).

Baldacci a questo proposito, occupandosi della disamina della l.107/2015 tratta nello specifico il tema di che cosa significhi realmente buona scuola, alla cui base vi è la necessità di definire quale modello di uomo e di cittadino si voglia formare. Non si parla più oggi, infatti, di capitale umano secondo il paradigma Human Capital, ma di sviluppo umano secondo la prospettiva dello Human Development (Crosato, 2015).

Se riteniamo che un investimento in educazione possa consentire un futuro più positivo per l'Europa, così come auspicato da Delors "di fronte alle molte sfide che ci riserva il futuro, l'educazione ci appare come un mezzo prezioso e indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, liberà e giustizia sociale" (Delors, 1996, p. 11), possiamo e vogliamo credere che l'educazione possa dare il suo imprescindibile contributo per una società più equa e più giusta (Nussbaum, 2011, 2014; Sen, 2000).

1. La buona scuola: la scuola come comunità inclusiva

Un modello di buona scuola può essere rinvenuto nella scuola inclusiva: la scuola in grado di valorizzare le differenze, di educare alla pace e di costruisce nuovi modelli di cittadinanza può essere la scuola intesa come una comunità inclusiva, dove innanzitutto vi è attenzione alle differenze.

Lo sfondo educativo condiviso che potrebbe fungere da collante nella comunità scolastica è l'inclusione come principio pedagogico ispiratore pervasivo di tutta la vita della scuola. Affinché la scuola sia una comunità fiorente, in grado di garantire a tutti i suoi membri la possibilità di *agency*, è necessario che si connoti come comunità inclusiva, nella quale ciascuno possa trovare la possibilità di realizzazione delle proprie aspirazioni (Nussbaum, 2011, 2012; Sen, 2001).

Si può ripensare alla scuola come comunità inclusiva? Oggi l'utilizzo del paradigma dell'inclusione all'interno della scuola non riguarda più soltanto "alcuni alunni", tradizionalmente gli alunni con disabilità o identificati come aventi "bisogni educativi speciali", ma l'inclusione può diventare la prospettiva capace di fare da sfondo al progetto pedagogico complessivo della scuola, in quanto coinvolge tutti e ciascun alunno, ma anche il personale scolastico, in un'ottica di valorizzazione delle differenze. Ognuno ha bisogno di sentirsi accolto e riconosciuto nei contesti scolastici, e l'inclusione può dispiegarsi quando si considera la scuola come una comunità educante. L'inclusione viene qui intesa nel senso ampio del termine come la capacità da parte della scuola non soltanto di accogliere tutti, ma anche di saper valorizzare le differenze ed i talenti individuali individuando i fattori contestuali che possono avere la funzione di barriera, per eliminarle o quantomeno ridurle, ed al contempo anche i facilitatori, per incrementarli, in ottica ICF (OMS, 2002).

La realtà dell'eterogeneità scolastica è un elemento caratterizzante le classi scolastiche odierne: invece di scegliere di etichettare, che porta a separare ed escludere, è necessario ripensare ad una pedagogia e ad una didattica che siano realmente inclusive, in grado cioè di "tenere dentro" il massimo numero possibile di alunni, promuovendo l'educazione alla differenza come un elemento fondamentale nelle scuole odierne. Le scuole possono essere considerate comunità inclusive dove "le differenze economiche, religiose, culturali, etniche, familiari, e altre ancora sono accolte e valorizzate all'interno di un insieme orientato a un mutuo rispetto" (Sergiovanni, 2000, p. 59). La differenza è infatti una questione filosofica fondante all'interno del contesto scolastico, e le differenze dei membri della scuola intesa come comunità inclusiva vanno nella prospettiva della loro accoglienza e valorizzazione. Secondo Sergiovanni le comunità a scuola "possono essere pensate come aventi "centri" che sono depositi di valori condivisi che danno orientamento, ordine e significato alla vita della comunità" (2002, p. 79); le scuole

"possono diventare comunità che si prendono cura, dove i membri manifestano un coinvolgimento reciproco totale; comunità che apprendono dove apprendere è un atteggiamento come anche un'attività; comunità di professionisti in educazione dove gli ideali di virtù professionali fioriscono; comunità collegiali dove i membri sono legati insieme da un senso di interdipendenza e obbligo reciproco profondamente sentiti; comunità inclusive dove le differenze sono accolte e valorizzate all'interno di un insieme orientato a un mutuo rispetto; e comunità di ricerca dove i membri si lasciano coinvolgere da uno spirito di ricerca collettiva. Ma per diventare ognuna di queste cose, le scuole devono prima diventare comunità che hanno uno scopo ben preciso. Esse devono diventare luoghi dove i membri hanno sviluppato una comunità di pensiero che li tiene insieme in un modo speciale e li lega a una ideologia condivisa" (Sergiovanni, 2000, p. XVI). I valori condivisi che possono orientare la comunità scolastica verso tali prospettive sono quelli inclusivi.

Le scuole come comunità inclusive sono: "luoghi in cui le differenze di natura economica, religiosa, culturale e d'altra natura sono accolte insieme in un tutto caratterizzato da reciproco rispetto" (Sergiovanni, 2002, p. 85). La trasformazione della scuola in comunità si ha nel momento in cui si condividono idee in grado di trasformare l'IO in NOI (Sergiovanni, 2002).

Per la filosofa Martha Nussbaum (2011) la crisi risiede su teorie e pratiche educative centrate sul bisogno di inseguire il profitto, piuttosto che sulla formazione del pensiero per lo sviluppo umano: la crisi più dannosa per il futuro della democrazia è quella dell'istruzione, e questo richiede di recuperare l'essenza stessa della scuola che è quella di essere primariamente luogo deputato alla formazione integrale (ma non integralista!) della persona. Lo sviluppo del pensiero critico è indicato dalla Nussbaum come uno dei presupposti essenziali per le società democratiche: un sistema scolastico deve innanzitutto formare persone che sappiano abitare in società democratiche, in contesti complessi che ne richiedono la trasformazione del concetto, consapevoli dei propri diritti e dell'importanza di una convivenza democratica tra i popoli. Anche Baldacci (2015) afferma che la buona scuola è quella capace di formare al pensiero critico sottolineando il legame insito tra lo sviluppo del pensiero critico e la democrazia, due aspetti tra loro fortemente legati come già teorizzato da Dewey.

2. L'Index for Inclusion per la costruzione della scuola inclusiva

A partire dalla condivisione di valori inclusivi (Booth, Ainscow, 2014), la scuola può diventare una comunità inclusiva. Ogni persona ha bisogno di sentirsi accolta e riconosciuta nei contesti scolastici, e l'inclusione può dispiegarsi pienamente quando si considera la scuola come una comunità educante (Sergiovanni, 2000). Booth e Ainscow affermano che "l'inclusione è un'impresa collettiva. Noi vediamo la promozione dell'apprendimento e della partecipazione, e la lotta alla discriminazione, come un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare" (Booth, Ainscow, 2014, p. 33).

Le scuole possono essere considerate comunità inclusive dove "le differenze economiche, religiose, culturali, etniche, familiari, e altre ancora sono accolte e valorizzate all'interno di un insieme orientato a un mutuo rispetto" (Sergiovanni, 2000, p.59). Si sottolinea il cambio di prospettiva che è avvenuto rispetto al significato del termine inclusione all'interno dei contesti scolastici: "se storicamente è stato soprattutto il tema della presenza degli alunni con disabilità a porre la scuola di fronte a tema della 'diversità' degli alunni [...], essa ha progressivamente imparato a confrontarsi con una più ampia gamma di differenze" (Associazione Treille et al., 2011, p. 29). La scuola attuale deve acquisire "le caratteristiche dell'ambiente realmente inclusivo nei confronti di tutte le forme di diversità, in modo da farlo diventare il vero volano per trasferire l'integrazione in tutti i contesti sociali" (Cottini, 2004, p. 21).

La scuola inclusiva, la scuola in grado di valorizzare le differenze, la scuola che educa alla pace e che costruisce nuovi modelli di cittadinanza, può essere la scuola-comunità, dove vi è attenzione all'educazione alle differenze. Oggi ci troviamo in un'epoca di rapidi mutamenti, di crisi economica ma anche valoriale, quindi per la scuola diventa difficile individuare quali siano le priorità da perseguire: da una parte il mercato, la scuola come efficiente azienda al servizio del lavoro e dell'economia, dall'altro la necessità di ripensare alla scuola in termini più umanizzanti, creando comunità inclusive. La difficoltà di individuare precisi orientamenti è evidente sia a livello centrale che periferico; come afferma Dovigo, "ci troviamo di fronte a una situazione nuova e complessa, che spesso produce un senso di disorientamento anche in chi (ministero, dirigenti, insegnanti), dovrebbe fornire indicazioni precise sulla strada da intraprendere" (Dovigo, in Booth, Ainscow, 2014, p. 9). A questo proposito, l'Index "suggerisce invece di lavorare per progetti secondo un approccio inclusivo, che non prescrive ricette

ma, viceversa, fornisce gli elementi per costruire una scuola democratica attraverso il coinvolgimento di tutti” (Dovigo, in Booth, Ainscow, 2014, p. 10).

Ma che cosa significa concretamente adottare un approccio inclusivo all’interno di un’istituzione scolastica? Uno strumento utile per la costruzione della scuola come comunità inclusiva è costituito dall’Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014) che integrando le tre dimensioni delle culture, politiche e pratiche inclusive mette ben in evidenza la circolarità che emerge tra questi elementi e la loro interdipendenza reciproca. Secondo l’Index gli elementi per costruire una scuola inclusiva sono: un quadro di valori condivisi; lo sviluppo sistematico di strategie di comunità e una ricerca attiva di relazioni in cui ruoli e gruppi si costituiscono e cambiano in funzione dei servizi, e non viceversa; la valorizzazione delle differenze.

Dato che la partita dell’inclusione si gioca sulla creazione di reti e sulla condivisione da parte di tutta la comunità scolastica di una cultura inclusiva, che poi si esplica in scelte politiche e pratiche inclusive, ridurre semplicisticamente l’inclusione ad una partita che giocano soltanto gli insegnanti è riduttivo rispetto ad un fenomeno così complesso come quello dell’inclusione, che deve essere in primis sorretta da un sistema scolastico inclusivo. L’inclusione, infatti, riguarda tutti e ciascuno, e quindi deve essere una dimensione in grado di permeare e di fare da collante della comunità scolastica tutta; ogni scuola è necessario che elabori al suo interno, una propria vision pedagogica inclusiva; l’inclusione è questione che riguarda la comunità scolastica nel suo insieme: dal dirigente, agli insegnanti, al personale ATA, ed ognuno vi deve contribuire per la parte che gli è propria.

3. Il Capability Approach per una scuola come comunità inclusiva

Il Capability Approach (CA) nasce dalla declinazione in chiave sociale delle teorie elaborate in campo economico dal Premio Nobel Amartya Sen (2001), il cui pensiero è stato ripreso poi da vari studiosi tra cui la filosofa Martha Nussbaum (2012; 2011).

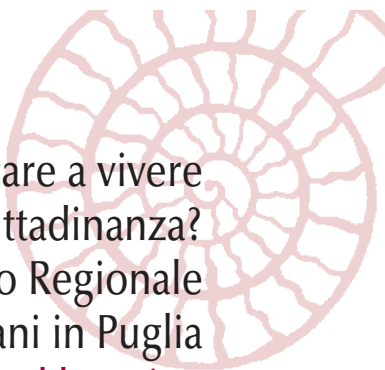
Lorella Terzi ha applicato il Capability Approach in ambito educativo, sottolineando concetti-chiave come quello di differenze ed equità da mettere in pratica nelle scuole. Infatti l’educazione inclusiva si trova sempre tra due visioni contrapposte, che la Terzi definisce “il dilemma della differenza” (Terzi, 2005): da una parte, il riconoscimento delle diversità individuali, che produce però al contempo il rischio di etichettamento e segregazione formativa, e dall’altra il considerare tutti uguali in maniera indistinta, non rispondendo così adeguatamente alle diverse individualità. Il Capability Approach di Sen consente, secondo Terzi, il superamento di questo “dilemma” attraverso i concetti di giustizia ed equità ed il riconoscimento della diversità umana. Al posto dei concetti di menomazione e disabilità, il CA utilizza quelli di capability e functionings (Sen, 2001; Terzi, 2013). Centrale è il concetto di libertà di scelta e di ampliamento delle proprie capabilities, cioè delle opportunità che le persone hanno a loro disposizione. Affinché la scuola sia una comunità fiorente, in grado di garantire a tutti i suoi membri la possibilità di agency, è necessario che si connoti come comunità inclusiva, nella quale ciascuno possa trovare la possibilità di realizzazione delle proprie aspirazioni, secondo la prospettiva del CA.

Conclusioni

L'educazione, come già indicato da Delors, è un tesoro: oggi attualizzando la sua metafora si potrebbe dire che è l'arma più efficace per combattere il terrorismo e le derive politiche nazionalistiche con la conseguente paura della differenza che emergono oggi nelle nostre società. La speranza per la formazione dell'uomo del futuro è possibile e passa necessariamente attraverso lo strumento potente dell'educazione. La sfida della diversità, già ben evidenziata nel Rapporto Delors, oggi è alla ricerca di nuovi paradigmi, proprio mentre anche nel nostro Paese, alla vigilia dei 40 anni della scuola sull'integrazione scolastica 517/77 si ci interroga su quale modello di educazione inclusiva sia richiesto alla scuola del XXI secolo.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Treille, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (a cura di, 2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., Salatin, A. (2015). *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (prefazione all'edizione italiana di F. Dovigo).
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Crosato, C. (2015). Intervista a Massimo Baldacci. *MicroMega*, 3 giugno. Reperibile presso: <http://ilrasoiodioccam-micromega.blogautore.espresso.repubblica.it/2015/06/03/la-buona-scuola-nasce-dal-pensiero-critico/> [Ultima consultazione 06/07/2017].
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR (2015). *La Buona Scuola*. Reperibile presso: <https://labuonascuola.gov.it/> [Ultima consultazione 06/07/2017].
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- OMS (2002), ICF. *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità, della salute*. Trento: Erickson.
- Ruzzante, G. (2016). La Philosophy for Children per una Buona Scuola (inclusiva). *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 3, 64-87.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sergiovanni, T. (2002). *Dirigere la scuola comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Sergiovanni, T. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education* 39 (3), pp.443-459.
- Terzi, L. (2013). Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(13), 41-58.



Imparare a vivere insieme ed educare a vivere
con gli altri. La scuola si attiva per la cittadinanza?
L'esperienza del Parlamento Regionale
dei Giovani in Puglia
Learning to live together and learning
to live with others. Citizen Education at school.
The Regional Youth Parliament in Puglia

Carmela Tanzella

Università degli Studi di Bari

carmela.tanzella@uniba.it

ABSTRACT

This study starts from legal acts where school is defined the natural place we can learn the best way to live together (Delors, 1996) and the real opportunities students have to reach this aim. There are so many laws dealing with the importance of educate to live together, but it was difficult to demonstrate their real implementation. The highlighting achievements and experiences on the themes of Citizenship and education led by a PHD candidate in "Training Dynamics and policy education" at University of Bari, have made possible to deepen a significative experience realized in Puglia: the Regional Youth Parliament. Sixteen years old and older students are elected and can be active citizens discussing important issues. They can know places, people, understand rules and, last but not least, they have to elaborate a bill to be submitted to Regional Parliament.

Il presente contributo, a partire dagli atti normativi secondo i quali è la scuola il luogo in cui imparare a vivere insieme (Delors, 1996), si sofferma sulle reali opportunità offerte agli studenti di perseguire tale obiettivo. Sono numerosi i documenti che, a livello normativo, postulano l'importanza dell'educare a vivere insieme, ma quali occasioni tangibili sono state fornite agli studenti? Gli studi sui temi dell'educazione alla cittadinanza, condotti da dottoranda di ricerca in Dinamiche formative ed educazione alla politica presso l'Università degli Studi di Bari, hanno consentito di approfondire, anche in qualità di docente di scuola secondaria di secondo grado, una significativa esperienza realizzata in Puglia: il Parlamento Regionale dei Giovani. In tale organismo gli studenti, dai sedici anni d'età in poi, vengono eletti tramite elezioni svolte nelle scuole secondarie di secondo grado. Attraverso questa forma di apprendistato democratico, incoraggiati ad essere cittadini attivi nel sistema della democrazia partecipativa, essi studiano il territorio, dibattono su temi di grande rilevanza sociale, vivono la vita all'interno di una istituzione, ne conoscono i luoghi, le persone, l'organizzazione, scoprono da vicino le regole e i processi di un'istituzione legislativa e, infine, hanno il compito di elaborare una proposta di legge da presentare al Parlamento Regionale della Puglia.

KEYWORDS

Citizen Education, School, Democracy, Participation.

Educazione alla Cittadinanza, Scuola, Democrazia, Partecipazione.

1. Posizione del problema

Nello svolgimento della professione di docente, attualmente di scuola secondaria di secondo grado, prima di secondaria di primo grado e, ancor prima, di primaria, sono entrata in contatto con diverse questioni che caratterizzano, con differenti peculiarità, i bisogni, educativi e non, degli studenti di tutti gli ordini di scuola, giungendo alla consapevolezza che tali problematiche debbano essere fronteggiate attraverso la progettazione di percorsi ed itinerari adeguati. Insegnare, con gli studenti odierni, richiede il possesso di nuove conoscenze e competenze, legate non solo alle abilità didattiche e di interazione interpersonale, ma anche all'intercettazione ed al soddisfacimento dei bisogni educativi. Se è vero che questi ultimi differiscono in rapporto alle età degli studenti di ogni ordine di scuola, è altrettanto vero che l'azione educativa si contraddistingue, sin dalla scuola primaria fino alla scuola secondaria di secondo grado, per un *leit motiv* comune a tutti i segmenti scolastici: il legame che congiunge l'educazione allo sviluppo dei principi democratici e si traduce nell'educare a vivere insieme. Tale legame, sebbene non possa e non debba essere coltivato unicamente all'interno della scuola, impone a quest'ultima di attrezzarsi perché esso sia integrato nell'azione formativa, troppo spesso incentrata sulla didattica e sulla trasmissione dei saperi disciplinari. È indispensabile, dunque, domandarsi: la scuola educa concretamente a vivere insieme? E, se lo fa, in che modo? Esiste una prassi, una metodologia, un modello operativo tale da consentire di rispondere in modo affermativo a questa domanda o l'educare a vivere insieme rimane confinato nei tanti documenti che ne postulano il valore e la funzione formativa? Tra quelli formulati a livello nazionale ed europeo proprio per sollecitare azioni per educare a vivere insieme a livello scolastico, di grande pregnanza sono le competenze civiche inserite tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 2006), le competenze chiave di cittadinanza attiva come "collaborare e partecipare" (2007). Inoltre il Quaderno *Citizenship education in Europe* (Eurydice, 2012) è la seconda edizione del rapporto sull'educazione alla cittadinanza in Europa ed è particolarmente rilevante, in quanto esamina le politiche nazionali e le strategie per riformare i curricula relativi alla cittadinanza: regolamenti, programmi e iniziative che consentono agli studenti di fare esperienza pratica nella vita sociale e politica, discutendo i metodi di valutazione utilizzati dagli insegnanti per valutare l'apprendimento pratico degli studenti. Nel documento si prendono in considerazione anche i cambiamenti introdotti nella formazione iniziale e nello sviluppo professionale continuo dei docenti e dei dirigenti scolastici per migliorare la conoscenza dei curricula relativi alla cittadinanza. Infine, tra gli altri, la pubblicazione *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola* (TreeLLLe, 2016). Il titolo richiama uno dei pilastri dell'apprendimento individuato nel Rapporto Delors: imparare a vivere insieme, che si sostanzia nell'acquisire alfabetizzazione emotiva, aver rispetto delle differenze, essere dotati di capacità di comunicare e collaborare, rispettare le regole di cittadinanza. Nel Quaderno TreeLLLe, inoltre, è evidente sin dal titolo la diversità di prospettiva, focalizzata sul processo di insegnamento più che su quello di apprendimento: non imparare a vivere insieme, ma educare a vivere con gli altri, dunque non un processo auto generato, ma un processo generativo e trasformativo. Significativo, invero, il punto interrogativo alla fine di "cosa può fare la scuola", a sottolineare come ciò che dovrebbe essere considerato un dato di fatto sia reputato come ipotesi. È necessario, dunque, che tali documenti trovino riscontro in progetti realizzati all'interno delle scuole, in maniera sistematica e costante, in modo che l'educare e l'imparare a vivere insieme possano essere realizzati fattivamente. A tale proposito, particolarmente significativo è un progetto elaborato in Puglia sin dal 2003, attuato nella scuo-

la secondaria di secondo grado, denominato Parlamento Regionale Giovani, nato in partnership tra il Consiglio Regionale della Puglia, Teca del Mediterraneo, Ufficio Scolastico Regionale della Puglia e Farm, agenzia di comunicazione. Nonostante la collaborazione tra le diverse agenzie formative, nel corso degli studi compiuti sul Parlamento Regionale dei Giovani Puglia, durante il dottorato in Dinamiche formative ed educazione alla politica, è emerso un atteggiamento, da parte delle scuole, non di collaborazione, ma, talvolta, addirittura, di ostacolo rispetto allo stesso, in quanto identificato come impedimento per la realizzazione dell'azione didattica tradizionale. Durante la ricerca è avvenuta la somministrazione di un questionario ai giovani parlamentari in carica dell'edizione 2015/16, ai quali sono state rivolte domande riguardanti:

- L'opinione dei ragazzi sul Progetto;
- Le modalità di organizzazione delle elezioni e delle candidature all'interno delle scuole;
- L'esistenza di una circolarità di informazioni relativamente al Progetto all'interno delle classi e all'interno degli istituti frequentati dai giovani Parlamentari.

Quanto emerso dalla tabulazione di tali questionari è stato correlato con i risultati di quello che è stato possibile rilevare dai questionari somministrati a studenti e professori appartenenti alle scuole frequentate dai giovani parlamentari eletti.

Occorre, tuttavia, prima di presentare le funzioni e l'organizzazione del Parlamento Regionale Giovani, soffermarsi ad analizzare il substrato pedagogico sul quale si fonda la consapevolezza dell'importanza dell'educare e dell'imparare a vivere insieme: il nesso scuola-democrazia-educazione.

2. Il rapporto tra educazione e democrazia

Il nesso tra educazione e democrazia, sull'imparare ed educare a vivere insieme come prerequisito per una società democratica e funzionale, è ravvisabile già nel significato che il Dizionario pedagogico (Flores D'Arcais, 1989, pp. 378-403) conferisce al termine educazione: "di educazione è possibile parlare solo in riferimento ad una situazione che non può non definirsi sociale". Non esiste, infatti, un'educazione in sé in un iperuranio educativo (Calaprice, 2016, p. 62), ma dell'educazione si possono dare e si danno numerose definizioni. Dewey definisce l'educazione il mezzo della continuità sociale della vita: "ognuno degli elementi che costituiscono un gruppo sociale, tanto in una città moderna, quanto in una tribù selvaggia, nasce immaturo, inerme, privo di lingua, di credenze, di idee, di norme sociali. Ogni individuo [...] scompare a suo tempo. Eppure la vita del gruppo continua" (1916, p. 3). Egli, inoltre, è il precursore della teoria secondo la quale esiste una certa devozione della democrazia all'educazione come fatto manifesto ed attribuisce a questa affermazione due motivazioni: una più superficiale e l'altra più profonda. La prima, più superficiale, è che un governo basato sul suffragio universale ha la necessità che coloro i quali esprimono le loro preferenze e osservano doveri, rivendicando diritti, devono avere consapevolezza del loro ruolo e della loro funzione. In tale ottica l'educazione ha il compito di alimentare interesse e disposizioni volontarie, per avviare al principio di un'autorità che proviene dall'esterno, principio che non può che essere ripudiato da una società che si definisce democratica. La motivazione ulteriore risiede nella definizione di democrazia come "qualcosa di più di una semplice forma di governo. È prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza comunicata e congiunta.

L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in modo che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua, equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività" (Dewey, 1916, p. 116). La democrazia rappresenta dunque una tensione dell'esistenza stessa dell'individuo e degli individui ed un obiettivo comune alla civiltà, per cui non può essere relegata alla sola caratterizzazione di forma di governo. In democrazia sono diversi e molteplici gli stimoli cui un uomo deve rispondere, ma nel caso in cui l'"incitamento all'azione" e la cura degli interessi di un gruppo siano parziali, anche le facoltà di un uomo rimangono ad uno stato embrionale e quasi soffocate, non liberate. Al contrario, una società mobile deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità, senza le quali essi potrebbero essere sopraffatti dai cambiamenti, in quanto privi di capacità di interpretazione, decodifica e connessione. In questo modo, i risultati delle attività altrui sarebbero appannaggio soltanto di un'oligarchia. La democrazia costituisce allora una chiave interpretativa della realtà, che può essere decodificata solo attraverso un'educazione democratica e un'educazione alla democrazia, cioè un'educazione in cui la democrazia è dimensione pervasiva, ma, al contempo, *telos*, è strumento di interpretazione dei fenomeni, ma anche aspirazione recondita e implicita in ciascun fenomeno. Per Dewey il metodo scientifico, associando la logica della ricerca sperimentale alla libera discussione dei risultati in ogni campo, compreso quello dei problemi sociali della comunità, è di per sé promotore di democrazia (Baldacci, 2014). Esiste, dunque, una stretta relazione tra educazione al metodo scientifico e democrazia: lo sviluppo del senso critico ed il potenziamento dell'intelligenza e di tutte le intelligenze rappresentano una tutela per la democrazia, che, a sua volta, tra le peculiarità, ha l'educazione scientifica. L'educazione non si sostanzia in un modello precostituito, ma consente la liberazione di un "abito mentale" necessario a sviluppare la capacità di imparare autonomamente ad affrontare i problemi della società. Una società è democratica quando pone in grado tutti i suoi membri di partecipare, ugualmente, a quello che ha di buono e assicura un riadattamento flessibile delle istituzioni, nello scambio delle diverse forme di vita associata. All'interno di una società descritta in tal modo, l'educazione fa in modo che gli individui si interessino personalmente alle relazioni e al controllo sociale e fornisce abiti mentali utili ad assicurare cambiamenti e flessibilità sociale, senza che si generi caos. In una società in cui si congiungono in modo così proficuo democrazia ed educazione, è possibile dar vita ad esperienze educative di democrazia anche all'interno di istituzioni scolastiche, come il Parlamento dei Giovani della Regione Puglia.

3. L'esperienza del Parlamento Regionale Giovani Puglia

Il Parlamento Regionale dei Giovani costituisce un organismo presente in Italia solo in Puglia e in Toscana, ma in Puglia si caratterizza per la possibilità di avanzare proposte di legge da parte degli studenti. Infatti nel corso dei dodici anni trascorsi dalla costituzione del primo Parlamento Regionale Giovani ne sono state presentate trenta. L'elaborazione di un disegno di Legge rappresenta un esercizio molto faticoso di democrazia per giovani studenti di scuola secondaria superiore: è, allo stesso tempo, un'abilità, una capacità, una conoscenza e una competenza democratica di grande pregnanza, in quanto presuppone sia la conoscenza degli argomenti su cui si legifera, sia la padronanza delle procedure necessarie per percorrere l'iter che conduce ad elaborare un dispositivo normativo. Il Parlamento Regionale Giovani Puglia è, inoltre, disciplinato da un Regola-

mento costituito da trenta articoli, in cui sono formalizzati compiti e funzioni, l'indipendenza da correnti politiche e religiose, il comitato scientifico, la durata del mandato degli studenti parlamentari, la composizione e le attribuzioni dell'Ufficio di Presidenza, le modalità di organizzazione delle diverse sedute, le attribuzioni dei vice Presidenti e dei Segretari, la composizione e le funzioni delle Commissioni. Gli studenti parlamentari vengono votati attraverso elezioni annuali che si svolgono in tutte le scuole, secondo una ripartizione in collegi elettorali simili a quella dell'elezione del Parlamento Regionale.

3.1. Cenni di storia del Parlamento Regionale Pugliese

Nel 2003, sulla base del Progetto "La Regione Puglia si fa conoscere", nasce il Progetto Parlamento Regionale Giovani Puglia. Arrivato, nell'anno scolastico 2016/17, al tredicesimo anno consecutivo, esso nasce in partnership tra il Consiglio Regionale della Puglia, Teca del Mediterraneo, Ufficio Scolastico Regionale della Puglia e Farm, agenzia di comunicazione. Obiettivo del Progetto è, attraverso proposte di soluzioni ai problemi del territorio, incoraggiare i giovani a essere cittadini attivi nel sistema della democrazia partecipativa, dibattere su temi di grande rilevanza sociale, far vivere agli studenti la vita all'interno di una istituzione, far conoscere loro i luoghi, le persone, l'organizzazione, consentire di scoprire da vicino le regole e i processi di un'istituzione legislativa anche a chi ancora non fa parte dell'elettorato effettivo. Al suo esordio¹, il "Parlamento regionale degli studenti" era composto da ventisei componenti, in rappresentanza proporzionale delle cinque province pugliesi e non era stato concepito come permanente. Durante la prima edizione del progetto, infatti, le votazioni nelle scuole sono avvenute infatti solo nel gennaio del 2005 e il Presidente, Ivan Fiscarelli, del Liceo Classico Lanza di Foggia, viene eletto nella seduta di marzo dello stesso anno, quasi ormai alla fine dell'anno scolastico. Sin da subito, tuttavia, i giovani parlamentari manifestano l'esigenza di istituzionalizzare il progetto, tanto che Fiscarelli chiede al Presidente del Consiglio Regionale l'istituzione di quest'organismo, che ha già elaborato quattro proposte di legge – dal riutilizzo dei macchinari sanitari usati nei Paesi poveri agli incentivi per il turismo studentesco. È importante sottolineare come, nei primi anni del Progetto, fosse necessario essere maggiorenni per potersi candidare, per cui, inizialmente, i Parlamentari erano per lo più studenti all'ultimo anno di scuola. Attualmente invece i quaranta parlamentari hanno almeno sedici anni compiuti fino al giorno delle elezioni, stabilite di volta in volta in un'unica giornata per tutte le scuole secondarie superiori della Regione. Le votazioni vengono programmate e indette, durante il mese di ottobre, tramite una Circolare diffusa in tutte le scuole dall'Ufficio Scolastico Regionale ed elaborata, in precedenza, con la collaborazione della Teca del Mediterraneo e dell'agenzia di comunicazione FARM. Nel periodo che precede le elezioni, alle singole scuole viene inviato del materiale informativo per diffondere

1 L'iniziativa viene presentata alla nona edizione del Salone europeo della comunicazione pubblica dei servizi al cittadino e alla imprese (3-5 novembre 2005), nella sessione I Consigli per la scuola, all'interno della quale i Parlamenti regionali, consapevoli che esiste un terreno di confronto su cui i giovani e la scuola cercano interlocutori, presentano le loro esperienze rivolte al mondo della scuola. L'obiettivo comune, d'intesa con la scuola, è far conoscere le istituzioni alle nuove generazioni, favorire la loro partecipazione all'attività democratica, tradurre conoscenze e abilità in atteggiamenti culturali e competenze.

le finalità del progetto insieme ad una comunicazione con la data delle elezioni e le scadenze preliminari, tra cui la data ultima per candidarsi. Ogni scuola candida tre studenti e risultano eletti, in ogni singola circoscrizione, i tre studenti più suffragati. Il progetto ha avuto una diffusione sempre maggiore, tanto che, nelle prime 12 edizioni, hanno votato più di quattrocentosessantamila studenti. Il numero dei votanti è passato dai cinquantanovemila della prima edizione, ai centoventimila della dodicesima. Parallelamente al numero dei votanti, è possibile osservare anche l'incremento del numero dei candidati, passato, negli ultimi cinque anni, da centottantamila del 2010 ai quasi trecentomila del 2015. In totale, nel corso delle diverse edizioni, sono stati eletti più di quattrocentocinquanta parlamentari che hanno, a loro volta, nominato le cariche rappresentative, organizzato le commissioni, discusso su diversi temi, stabilito regole interne scritte nello "Statuto del Parlamento". L'attività dei parlamentari si svolge attraverso assemblee plenarie organizzate a Bari nell'Aula del Consiglio regionale della Puglia e settimanalmente nell'aula virtuale. Tutte le decisioni vengono assunte per votazione e il resoconto di tutte le iniziative, assemblee, incontri, viene pubblicato sul sito www.parlamentodeigiovani.org, nella massima trasparenza. Tra le esperienze più significative vissute dai partecipanti al progetto, c'è, nel dicembre 2006, la partecipazione, nella sede del Parlamento di Bruxelles, al meeting tra le istituzioni regionali che hanno dato prova di buone pratiche in materia di "cittadinanza attiva europea e Parlamenti regionali dei giovani", insieme ai Consigli delle Regioni Toscana, Bruxelles, Castilla y Leon, Fiandre, Galles. Nell'anno 2009, degna di attenzione è anche la partecipazione, a Firenze, al primo incontro interregionale dei Parlamenti e Consigli regionali degli studenti di Puglia, Toscana, Molise, Abruzzo e Trentino. Tra le iniziative più significative che hanno coinvolto il Parlamento Regionale Giovani, la partecipazione a diverse iniziative, come la fiera-incontro "Terra futura" a Firenze 2008, la manifestazione contro le mafie organizzata a Milano da "Libera" nel 2011, il forum dei giovani "Youth Adri-net", svoltosi a Campobasso nel marzo 2013, l'Eurodesk 2015-Settimana europea della Gioventù, la marcia NO TAP svoltasi nel gennaio 2016 a San Foca (LE), oltre alle visite alla Camera dei Deputati e l'incontro con il Presidente On. Laura Boldrini (20014 e 2016) e il Primo Meeting dei Giovani organizzato a Norma in provincia di Latina nel 2014. Ogni anno, inoltre, i giovani parlamentari hanno organizzato e condiviso diverse iniziative per la Giornata della Memoria e numerosi incontri e manifestazioni regionali. A livello internazionale, è degna di menzione la partecipazione al G200 Youth Forum, svoltosi dal 6 al 10 aprile 2016 a Garmisch-Partenkirchen, in Baviera.

3.2. Le proposte di Legge

Ogni anno dai giovani Parlamentari viene individuato un tema d'interesse regionale per presentare al Consiglio regionale della Puglia una proposta di legge, frutto della visione dei giovani sull'argomento. Nel corso di dodici edizioni, sono state presentate 31 proposte di legge e progetti su legalità, parità di diritti, accessibilità, ambiente, turismo, inclusione sociale, intercultura, paesaggio. Le prime sedute plenarie del Parlamento vengono dedicate all'iter normativo da rispettare per elaborare una proposta di legge e ad approfondimenti con la presenza di esperti, per approfondire il tema scelto per la proposta annuale. Talvolta alcune iniziative hanno percorso scelte governative, come nel caso della presenza dei defibrillatori in strutture sportive. Ciò testimonia una certa lungimiranza da parte dei giovani Parlamentari, a beneficio della comunità tutta.

La prima delle quattro proposte di legge presentate nel primo anno prevedeva l'istituzionalizzazione del Progetto. Le altre concernevano:

- Il riutilizzo nei Paesi poveri di macchinari sanitari,
- L'incentivazione di visite guidate per i giovani in Puglia
- L'istituzione di uno "sportello pomeridiano" per doposcuola e incontri culturali in tutte le sedi scolastiche.

Altre quattro proposte sono state presentate nell'anno scolastico 2005/2006:

- La I Commissione, Ambiente e territorio, ha proposto una legge per l'istituzione del "Parco degli ulivi della Puglia" al fine di preservare il patrimonio ambientale,
- La II Commissione (Formazione e lavoro) ha proposto la creazione di un sito internet per favorire l'incontro tra i giovani e il mondo del lavoro, al fine di evitare le continue ricerche di lavoro in altre regioni o in altri paesi da parte di giovani neo-diplomati,
- La III (Cittadinanza attiva) ha chiesto di istituire la "Settimana della cultura" per assicurare l'accesso gratuito a tutti i musei e a tutte le aree protette per i giovani pugliesi aventi per età massima 25 anni,
- La IV (Cultura, sport e tempo libero), infine, ha chiesto di poter sviluppare attività a favore dello sport anche in collaborazione con Istituzioni pubbliche e private, organizzando attività culturali e sportive, manifestazioni e corsi di formazione professionale, informando ed interessando anche l'opinione pubblica.

Nel 2008/09 le proposte di legge prevedono:

- L'uso della carta a certificazione FSC negli enti pubblici e scuole della regione Puglia
- L'introduzione di sconti sul biglietto di cinema, teatri e musei per le famiglie sotto una certa soglia di reddito.

Le proposte di legge della settima edizione, 2009/10 sono state tre:

- La prima incentrata sulla possibilità di asfaltare le strade con materiale fonoassorbente nelle vicinanze di scuole, ospedali ed altri luoghi sensibili;
- La seconda prevedeva la possibilità di contribuire allo sviluppo di energia rinnovabile attraverso l'installazione nelle scuole e in altri luoghi pubblici di "mattonelle energetiche";
- La terza la presenza obbligatoria nelle scuole e centri sportivi di defibrillatori.

L'anno successivo, 2010/11,

- La I commissione ha proposto l'utilizzo del lampione ecologico sia per l'illuminazione pubblica, sia per quella privata (attraverso una serie di incentivi);
- La II Commissione ha proposto un'idea sul risparmio delle spese d'ufficio, attraverso il Coworking;
- La III si è fatta promotrice della proposta sull'autonomia abitativa dei giovani, attraverso il finanziamento di progetti di Cohousing.

A partire dall'anno scolastico 2011/12, alla fine dell'anno, i progetti di legge vengono raccolti in pubblicazioni, la prima delle quali si intitola "Puglia accessibile: diversamente bella", per un turismo sostenibile anche da parte dei disabili, ai quali offrire guide dei monumenti in Braille o assistenti per comunicare con la lingua dei segni.

Nel 2012/13, la proposta di legge, contenuta nella pubblicazione "Art. 1, Una

Repubblica fondata sul lavoro”, ha previsto la creazione di un albo di neolaureati abilitati al servizio “lezioni private e doposcuola”. L’intento è stato quello di regolarizzare nuove prospettive di attività lavorativa e limitare il lavoro nero e l’abuso dell’esercizio di una professione, conferendo la facoltà di esercitarla solo ai possessori di abilitazione, inoccupati.

Nel 13/14 la proposta di legge prevede la creazione di un ufficio di collocamento negli istituti di pena, per favorire l’inclusione lavorativa nella società di chi “esce”, dopo aver scontato la pena.

Nell’anno 14/15, la pubblicazione “La terra è di tutti” affronta il tema del dialogo interreligioso approfondito anche mediante una serie di incontri con rappresentanti di comunità diverse. La pubblicazione contiene una proposta di legge per la tutela dei diritti religiosi attraverso l’istituzione delle aree per la sepoltura di defunti, di religione diversa da quella cattolica, all’interno dei cimiteri comunali della Puglia.

Nel 15/16 “Il paesaggio è la nostra identità” propone una legge sulla tutela della flora autoctona pugliese, attraverso l’istituzione di una banca regionale del germoplasma.

4. La metodologia

Nel tentativo di realizzare l’obiettivo di indagare su come l’educare e l’imparare a vivere insieme si declinino all’interno della realtà scolastica, mi sono domandata quale metodologia utilizzare per verificare se questo obiettivo venga perseguito, in Puglia, attraverso il Parlamento Regionale dei Giovani. Ho quindi deciso di utilizzare una metodologia di tipo quantitativo, ritenendola più idonea a realizzare l’obiettivo della mia ricerca. Le fasi della metodologia utilizzata per la parte empirica della ricerca sono state le seguenti:

1. Esame delle fonti a disposizione (verbali delle sedute, pubblicazioni annuali, articoli di giornale) e ricostruzione storica di quanto finora realizzato all’interno del Progetto.
2. Elaborazione di un questionario indirizzato a:
 - Studenti parlamentari in carica al Parlamento Regionale.
 - Studenti delle scuole frequentate dai parlamentari in carica.
 - Docenti in servizio presso le scuole frequentate dai parlamentari in carica.
3. Scelta del campione. Le scuole dove sono stati somministrati i questionari sono state scelte in base alla distribuzione geografica (una per ogni provincia pugliese, tranne la BAT) e anche alla disponibilità del Dirigente Scolastico.
4. Somministrazione dei questionari:
 - Ai Parlamentari eletti al termine di una seduta in presenza.
 - Agli studenti delle scuole frequentate dai parlamentari in carica.
 - Ai docenti delle scuole frequentate dai parlamentari in carica.
5. Lettura, tabulazione e analisi, attraverso il software SPSS, dei dati raccolti, per verificare il rapporto esistente tra scuole e Progetto Parlamento Regionale dei Giovani. In particolare, la fase della ricerca condotta all’interno delle scuole, ha indagato su:
 - Come vengono organizzate le elezioni e le candidature all’interno delle scuole;
 - La circolarità di informazioni relativamente al progetto all’interno delle classi e all’interno degli istituti frequentati dai giovani parlamentari;
 - L’opinione che studenti e docenti hanno del progetto.

4.1. I questionari

4.1.1. Il questionario per gli studenti parlamentari

Il primo questionario, rivolto agli studenti eletti come Parlamentari, aveva lo scopo di verificare le modalità di partecipazione della scuola alla candidatura e al mandato degli studenti eletti e in che misura costoro hanno sempre sviluppato ed alimentato, in modo operativo, il loro imparare al vivere insieme e con gli altri. Oltre a domande di carattere anagrafico, sono stati posti quesiti relativi a precedenti elezioni all'interno degli organismi di partecipazione della scuola:

- Sei mai stato eletto rappresentante di Classe?
- Sei mai stato eletto rappresentante d'Istituto?
- Sei mai stato eletto nelle Consulte?

Tali domande sono state poste per verificare se effettivamente la partecipazione alla vita democratica della scuola fosse stata già alimentata con altre esperienze, precedenti e/o concomitanti a quella del PRG, per verificare se l'elezione a parlamentare sia inserita in una volontà costante di partecipazione o costituisca, invece, un esercizio sporadico di democrazia.

Successivamente, si è proceduto, per indagare l'influenza della scuola nella partecipazione alla candidatura e alle elezioni, a verificare le modalità attraverso le quali si è conosciuto il PRG, da indicare tra le seguenti opzioni:

- Amici.
- Professori.
- Social network.
- Associazioni studenti.
- Altro.

Si è ritenuto, inoltre, rilevante andare a verificare le motivazioni alla base della candidatura, da indicare tra:

- Per fare una nuova esperienza.
- Mi hanno consigliato gli amici.
- Mi hanno consigliato i professori.
- Mi ha consigliato la famiglia.
- Da grande voglio fare il politico.
- Non so.
- Altro (specificare).

Tramite questo quesito, si è voluto constatare quanto, nella candidatura, abbia influito una certa curiosità e voglia di mettersi in gioco rispetto a nuove esperienze, quanto pesi il passaparola con il gruppo dei pari, quanto sia condizionante, nel partecipare a questa avventura, l'influenza della scuola e/o della famiglia e, infine, quanto fare il giovane parlamentare possa rappresentare il preludio di un'esperienza da fare, una volta compiuta la maggior età, all'interno dell'elettorato vero e proprio.

Interessante anche verificare come sia avvenuta la campagna elettorale che ha portato gli studenti a risultare eletti a pieno titolo, se il muoversi in una direzione tra le seguenti possa essere risultato più fruttuoso rispetto ad altre:

- L'istituto.
- Le scuole delle città/provincia.
- Social network.
- Amici/passaparola.
- Altro (da specificare).

Nel questionario, poi, si è voluto verificare, attraverso la voce dei ragazzi, quanto interesse e quanta cura per assicurare la partecipazione dei ragazzi. Sia stata profusa da parte dei docenti del consiglio di classe. È stato loro chiesto, infatti, se i professori avessero stimolato la discussione in classe sui temi del Progetto e quali canali di informazione siano stati utilizzati, a scuola, per informare i compagni di classe e dell'intero istituto tra:

- Passaparola.
- Assemblee di classe/d'istituto.
- Circolari all'interno della scuola.
- Altro (da specificare).

4.1.2. Il questionario per gli studenti delle scuole frequentate dai giovani parlamentari
Tramite questo questionario, si sono volute verificare le modalità di informazione e di coinvolgimento nelle attività del Parlamento Regionale dei Giovani di tutti gli studenti delle scuole frequentate dagli studenti eletti. Si è voluto, cioè, indagare quanto circolino le notizie sulle attività svolte, quanto interesse ci sia da parte dei ragazzi coinvolti a incuriosire e affascinare i compagni di scuola a questa forma di apprendistato democratico e quanto, da parte dei compagni stessi, ci sia l'interesse a farsi coinvolgere, anche tramite la mediazione della scuola, a livello organizzativo, relazionale e didattico.

Le domande formulate vertono sulle modalità di conoscenza del progetto, per verificare se e in che modo a questo obiettivo abbiano contribuito i parlamentari eletti o la scuola, dovendo scegliere tra le seguenti alternative:

- Parlamentari.
- Amici.
- Professori.
- Social network.
- Associazioni studenti.
- Altro.

Queste opzioni sono le stesse utilizzate per verificare le modalità di conoscenza del progetto da parte dei parlamentari, che qui, invece, vengono considerati, a loro volta, veicolo di informazione. In un momento successivo, si è voluto indagare sulle modalità di informazione attraverso le quali, nelle singole scuole, gli studenti sono stati informati sulle attività del progetto, tra:

- Nessuno.
- Resoconti dei parlamentari.
- Assemblee di classe.
- Professori.
- Circolari nella scuola.
- Altro.

L'ultima domanda formulata è relativa alla percezione del progetto da parte degli studenti della scuola, che hanno potuto indicare tra:

- Un'occasione di crescita personale.
- Possibilità di confronto con studenti della Regione.
- Modo per saltare giorni di scuola.
- Modo per acquisire crediti formativi.
- Altro (specificare).

Attraverso queste domande, si sono volute confrontare la connotazione e la valenza positiva assegnate dai ragazzi al progetto e in che modo la conoscenza

dello stesso sia correlata all'intervento attivo da parte della scuola. Per verificare tali indicatori, si è passati a somministrare un questionario anche ai docenti delle scuole coinvolte in modo diretto nel progetto, in virtù della presenza di parlamentari eletti.

4.1.3. Il questionario per i docenti

L'ultima parte dell'indagine ha coinvolto direttamente i docenti: nelle scuole individuate come campione, sono stati somministrati questionari ai docenti, per confrontare la correlazione tra il loro impegno e la conoscenza del Progetto all'interno della scuola, a partire dall'ipotesi che ricoprire un ruolo di responsabilità all'interno della *governance* scolastica possa in qualche modo favorire la conoscenza dell'organismo da parte dei docenti e la diffusione dello stesso come buona prassi. Ai docenti cui è stato somministrato il questionario è stato chiesto, anzitutto, se ricoprissero qualche ruolo, all'interno dell'organizzazione scolastica, tra:

- Coordinatore del consiglio di classe.
- Componente del comitato di valutazione.
- Funzione strumentale.
- Nessuno.
- Altro.

Anche ai docenti è stato chiesto in che modo abbiano conosciuto il PRG. Interessante notare che, tra le possibilità è inserito anche "non lo conosco", oltre a:

- Circolare della scuola.
- Sito USR.
- Social network.
- Studenti.
- Altro.

Oltre alle domande relative alla diffusione e alla discussione delle tematiche affrontate dal PRG, anche ai docenti è stato chiesto di scegliere tra le possibilità di definire il progetto come:

- Un'occasione di crescita personale.
- Possibilità di confronto con studenti della Regione.
- Modo per saltare giorni di scuola.
- Modo per acquisire crediti formativi.
- Altro (specificare).

Terminata l'elaborazione dei questionari, si è proceduto ad individuare le scuole destinate a rappresentare il campione rappresentativo.

4.1.4. La scelta del campione

Questa fase è stata particolarmente laboriosa, dal momento che ho incontrato una certa difficoltà nell'ottenere la collaborazione delle scuole frequentate dai Parlamentari eletti, nonostante abbia cercato in ogni modo di contattare i Dirigenti Scolastici, prima attraverso telefonate nelle quali, spesso, non ho avuto neanche la possibilità di conferire con loro, poi attraverso email e, infine, attraverso appuntamenti, spesso rimandati. Da segnalare invece una scuola del barese, con la quale sono entrata in contatto in modo agevole, grazie alla collaborazione di una docente che aveva accompagnato ad una seduta del PRG la studentessa eletta nella sua scuola. Il campione considerato per questa ricerca è suddiviso in 3 sotto-campioni: "Rappresentanti", "Docenti" e "Studenti". Per quanto riguarda il primo gruppo, esso è costituito da 33 rappresentanti eletti per l'anno 2015;

il sotto-campione “Docenti” è costituito da 250 docenti operanti in 5 scuole dislocate sul territorio pugliese, una per ogni provincia pugliese; l’ultimo gruppo, quello degli “Studenti” consta di 3794 studenti appartenenti alle suddette scuole, di cui due Professionali, due Licei, un Tecnico. Le scuole sono state scelte, rispettando la territorialità geografica, in modo che si coprissero tutte le zone della Puglia, tra quelle in cui gli studenti sono stati eletti con un numero maggiore di voti. Un altro criterio di scelta ha coinvolto gli istituti all’interno dei quali sono stati eletti ben due studenti, presupponendo che ci possa essere una correlazione tra la sinergia di studenti, docenti e operatori della scuola e successo alle elezioni. In realtà, si è potuto verificare, dall’analisi delle fonti e da dichiarazioni spontanee rilasciate dai parlamentari eletti, che le variabili in gioco sono tante e variegata e spesso si tratta soltanto di una questione fortuita. Tra queste può comparire anche il fatto che l’istituto sia frequentato da un gran numero di studenti che tendono, per una forma di campanilismo, a votare il candidato della propria scuola. All’interno, poi, di circoscrizioni elettorali più piccole, può facilmente verificarsi che il quorum necessario per l’elezione sia lo stesso identico numero di votanti che, in un collegio elettorale più basso, può decretare la non elezione di un candidato.

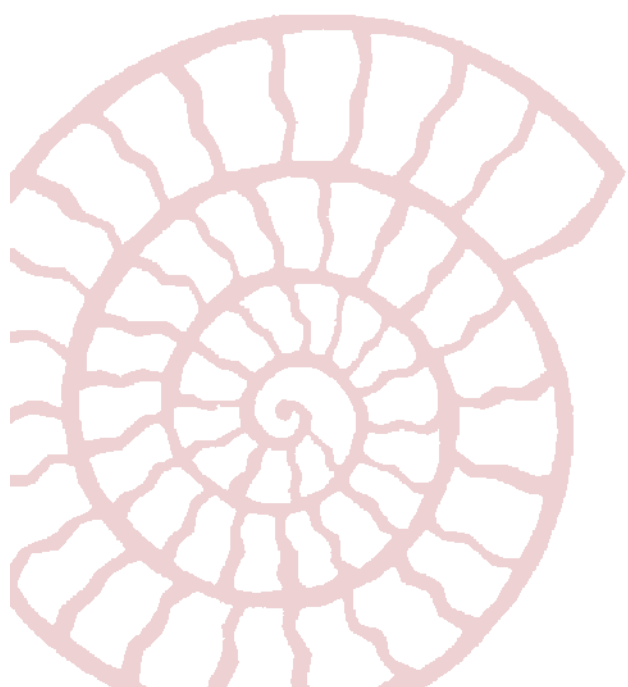
Conclusioni

La parte empirica della ricerca svolta sul Parlamento Regionale Giovani Puglia rivela, in sostanza, quanto la scuola continui a declamare l’importanza dell’educazione alla democrazia e alla politica, senza, di fatto, rivedere e ridiscutere quei rituali che la confinano in un recinto a volte troppo stretto e in un perimetro delimitante. Ci sarebbe bisogno, invece, di s-confini il-limitati, di contenuti in-contenibili nei margini di limitazioni programmatiche. Gli adolescenti odierni, i ragazzi che frequentano le nostre scuole, hanno bisogno di parlare, di essere ascoltati, di esprimere a loro stessi, ad un ego alter, che può trasformarsi in alter ego (Morin, 2001), le loro paure, i loro timori.

Hanno bisogno di discutere, di dialogare, di credere in un ideale, di essere guidati, edotti, educati, in uno spazio mentale, ma anche fisico: un peripato, in cui le colonne siano valori tanto forti e condivisi, da creare una vera comunità. Le esperienze come il Parlamento Regionale dei Giovani sono significative e formative, ma non possono e non devono essere destinate soltanto ad una nicchia, ad un numero, seppur rappresentativo, tuttavia ridotto di studenti e, soprattutto, non possono essere circoscritte nell’aula della Regione Puglia in cui si svolgono le sedute. Le esperienze di educazione al vivere insieme e con gli altri devono essere disseminate, contagiose, attraenti, coinvolgenti, diffuse. Il coinvolgimento, prima ancora che degli studenti, deve essere dei docenti: non è pensabile che ci siano docenti che non conoscono il progetto o che non impiegano del tempo per dividerne le finalità e gli obiettivi. Per verificare, inoltre, la validità del progetto stesso, potrebbe essere stimolante continuare l’indagine sulle ripercussioni che il Progetto Parlamento Regionale Giovani Puglia ha avuto per coloro i quali vi hanno partecipato nelle dodici edizioni ormai concluse. Avendo osservato, inoltre, il progetto sia da dottoranda di ricerca che da docente di scuola, sarebbe interessante riformulare le modalità di candidatura dei parlamentari: si potrebbe ipotizzare una procedura che contempra il reclutamento in base ad una consultazione derivante da primarie. Sarebbe opportuno, in sostanza, apportare dei miglioramenti al Progetto Parlamento Regionale dei Giovani, continuando a perseguire la volontà e la necessità che lo stesso sia diffuso quanto più possibile tra studenti e docenti, i quali spesso ignorano le opportunità offerte dalla scuola per educare ed educarsi a vivere con gli altri, insieme.

Riferimenti bibliografici

- Associazione TreeLLLe (2016). *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola?* Quaderno 11. Genova: TreeLLLe.
- Baldacci (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Calaprice, S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza. Attualità, identità, adultità*. Milano: Franco Angeli.
- D'Arcais Flores, P. (a cura di), (1989). *Il Nuovo Dizionario di Pedagogia*. Roma: Paoline.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- MIUR (2012). *L'educazione alla cittadinanza in Europa*. Firenze: Eurydice.
- MIUR (2007). Decreto Ministeriale n 139, Allegato tecnico n 2. *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria*. Roma.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Parlamento Regionale dei Giovani Puglia. <http://www.parlamentogiovanipuglia.org/> [Ultima consultazione 06/07/2017].
- Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: Gazzetta Ufficiale.





Life Skills e promozione del benessere in Italia e in Romania: modelli di intervento a confronto

Life Skills and promotion of wellbeing in Italy and in Romania: models of intervention in comparison

Mirela Tingire

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
mirela.tingire@unicatt.it

ABSTRACT

Scientific findings reveal that the lifestyles adopted by people influence their health leading, over time, to some of the major causes of death that affect our society. These behaviors, often gained at a young age, include the consumption of tobacco, alcohol, drugs, an unhealthy diet, improper physical activity and sexual behaviors. In this scenario, the need to develop and promote new skills able to equip the younger generation in order to better face the special situations of life, emerges. The Unesco Education for All. Global Monitoring Report¹ reiterated the importance of “ensuring that the learning needs of all children and adults are met through a fair access to appropriate learning and life skills development programmes”. The document Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development expressed the need to “ensure the health and wellbeing for all and for all ages” and to “provide quality education, fair and inclusive growth and learning opportunity for all”. However, the most common approach used for many years to prevent drug use among children, was based on information, intimidation and fear. The assessment of these strategies has proved to be ineffective. Furthermore, it lacked of scientific evidences to prove its effectiveness. It is, therefore, necessary to find strategies suitable for promoting the life skills need to change risky behaviors. The research investigates the ways in which the models based on the development of life skills are adapted and employed in school settings in Lombardy and Romania; explores the use of some programs deemed especially significant, to bring out particularity, differences, challenges and potential. The programs are: LifeSkills Training Program and Unplugged for the Italian context and “The National program of health education” and “Necenzurat” for the Romanian context.

Evidenze scientifiche rivelano che gli stili di vita adottati dalle persone influiscono sulla propria salute determinando, nel tempo, alcune tra le maggiori cause di morte che colpiscono la nostra società. Queste condotte, spesso maturate in giovane età, comprendono il consumo di tabacco, di sostanze psicotrope, di alcol, un'alimentazione poco salutare, un'attività fisica e comportamenti sessuali inadeguati. In questo scenario, emerge il bisogno di sviluppare e promuovere nuove abilità, come ad esempio le life skills, in grado di equipaggiare le giovani generazioni per poter affrontare meglio le situazioni particolari di vita.

Nel 2015, il Rapporto Unesco Education for All. Global Monitoring Report ribadisce l'importanza di “garantire che le esigenze di apprendimento di tutti i giovani e gli adulti vengano soddisfatte attraverso un equo accesso ad adeguati programmi di apprendimento e di sviluppo delle life skills”. L'Agenda post 2015 intitolata Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile esprime la necessità di “assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età” e “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti”. Tuttavia, l'approccio più comune usato per molti anni per prevenire il consumo di sostanze tra i giovani, era basato sull'informazione, sull'intimidazione e sulla paura. La valutazione di queste strategie si era rivelata inefficace. Inoltre, mancavano le evidenze scientifiche per verificarne l'efficacia. Risulta quindi necessario trovare strategie e modelli adatti per promuovere le abilità di vita che riescano a modificare i comportamenti a rischio. In questo scenario, la ricerca indaga le modalità con le quali i modelli basati sul potenziamento delle life skills vengono adattati e impiegati nei contesti scolastici della Lombardia e Romania; approfondisce le modalità di impiego di alcuni programmi di prevenzione, promozione ed educazione alla salute basati sulle life skills e ritenuti particolarmente significativi, per farne emergere particolarità, differenze, criticità e potenzialità. I programmi selezionati e analizzati sono: LifeSkills Training Program e Unplugged per il contesto italiano e il “Programma Nazionale di Educazione alla Salute” e “Necenzurat” (Incesurato) per il contesto rumeno.

KEYWORDS

Life Skills, Benessere, Promozione, Salute, Stili Di Vita.
Lifes Kills, Wellbeing, Promotion, Health, Lifestyle.

Introduzione

Evidenze scientifiche rivelano che gli stili di vita adottati dalle persone influiscono sulla propria salute determinando, nel tempo, alcune tra le maggiori cause di morte che colpiscono la nostra società. Queste condotte, spesso maturate in giovane età, comprendono il consumo di tabacco, di sostanze psicotrope, di alcol, un'alimentazione poco salutare, un'attività fisica e comportamenti sessuali inadeguati. In questo scenario, emerge il bisogno di sviluppare e promuovere nuove competenze in grado di equipaggiare le giovani generazioni per poter affrontare meglio le situazioni particolari di vita.

Nel 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) sottolinea la necessità di trasmettere ed insegnare ai bambini e ai ragazzi abilità, competenze, modi di essere che permettano loro di diventare cittadini responsabili, partecipi alla vita sociale, capaci di prendere decisioni e in grado di affrontare al meglio la vita (World Health Organization, 1997). Nascono così le *life skills* che sono: «[...] abilità, capacità che ci permettono di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie al quale possiamo affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana» (World Health Organization, 1997). Le *life skills* individuate dall'OMS nel 1993 sono: *la capacità di prendere decisioni e di risolvere problemi, la creatività, il senso critico, la comunicazione efficace, la capacità di relazionarsi con gli altri, l'autocoscienza, l'empatia, la gestione delle emozioni e dello stress*. Esse devono rappresentare il fulcro di ogni programma di formazione e prevenzione mirato alla promozione del benessere dei bambini e degli adolescenti, indipendentemente dal contesto nel quale vengono implementate (P. Marmocchi, C. Dall'Aglio, M. Zannini 2004, p. 18).

La promozione di queste abilità di vita da parte dell'OMS, attraverso la diffusione di programmi formativi di prevenzione della salute, ha permesso loro di entrare a pieno titolo a far parte di numerose iniziative in molti Paesi, fra cui l'Italia e la Romania. A tale riguardo, il contesto scolastico costituisce un luogo ottimale in grado di trasformare in modo significativo gli atteggiamenti e i comportamenti degli studenti e favorire il raggiungimento di uno stato di benessere bio-psico-sociale.

Nel 1996, con l'intento di offrire una possibile risposta agli interrogativi sull'educazione nei tempi della globalizzazione e del cambiamento, la Commissione presieduta da J. Delors (Delors 1997, p. 85) ha enunciato, nel Rapporto dal titolo "*Nell'educazione un tesoro*", i "quattro pilastri" dell'apprendimento. Essi sono: *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere*. Secondo i membri della Commissione *imparare a vivere con gli altri*, che riprende la capacità di *relazionarsi con gli altri* identificata dall'OMS, risulta essere centrale non soltanto per i compiti educativi, ma anche per la crescente multiculturalità delle società e per l'espansione delle attività economiche e dei mercati che avviene attualmente non certo per l'ampliamento delle cooperazioni, ma per estensione delle competizioni che si esprimono tanto "in una spietata guerra economica" quanto in una dura logica del "successo individuale" (Delors 1997, p. 85). L'apprendere a *vivere insieme* è, nelle analisi del Rapporto, la nuova emergenza che investe la cultura, la pratica e le politiche dell'educazione. Essa rappresenta certamente la sfida più alta dell'educazione nel XXI secolo. In questo contesto, i quattro pilastri enunciati nel Rapporto Delors e le *life skills* identificate dall'OMS sono interconnessi. Sviluppare queste capacità significa educare le giovani generazioni a individuare «[...] le mappe di un mondo complesso in perenne agitazione e la bussola che consenta [...] di trovarvi la propria rotta» (Delors 1997, p. 85) e raggiungere uno stato di completo benessere.

1. Motivazione

Verificata l'inefficacia di campagne solamente informative, l'OMS scelse di percorrere la strada della prevenzione indiretta invitando le scuole e le agenzie educative in genere a farsi carico di una formazione in grado di preparare i giovani ad affrontare le difficoltà della vita in vista di una maturazione individuale che consenta forme di convivenza soddisfacenti per il singolo e per la società (Marmocchi et. al., 2004). Nel documento *Partners in Life Skills Education* (World Health Organization, [WHO], 1999) pubblicato dall'OMS nel 1999, come risultato dell'*Inter-Agency Meeting on Life Skills Education*, si metteva in evidenza la necessità di collaborare tra varie agenzie per promuovere le *life skills* nel contesto scolastico ed extrascolastico. Conseguentemente, si registrò un largo consenso sull'uso delle *life skills* perché in grado di contribuire all'educazione di base, all'uguaglianza di genere, alla democrazia, alla buona cittadinanza, alla cura e alla protezione del fanciullo, alla qualità e all'efficienza del sistema educativo, alla promozione della formazione permanente, alla qualità della vita e alla promozione della pace (World Health Organization, [WHO], 1999).

Negli ultimi anni, grazie a numerosi studi e ricerche, sono stati elaborati approcci e programmi di prevenzione, promozione ed educazione alla salute basati sempre più su evidenze scientifiche. Si tratta di modelli attentamente testati, verificati e ritenuti efficaci per contrastare i comportamenti a rischio e migliorare il benessere bio-psico-sociale dei giovani. In virtù di tale affermazione, il presente contributo vuole indagare le modalità con le quali questi modelli basati sul potenziamento delle *life skills* vengono adattati e impiegati nei programmi di prevenzione e promozione della salute nei contesti scolastici, al fine di verificarne l'efficacia.

2. Posizione del problema

I modelli formativi di educazione alla salute sono stati, per molto tempo, inseriti nella forma tradizionale di insegnamento all'interno delle attività didattiche delle scuole di ogni ordine e grado. L'approccio più comune, classico, usato per molti anni per affrontare e prevenire il consumo di sostanze tra i giovani, era basato sull'*informazione*. I ragazzi venivano avvisati e informati circa i pericoli del consumo di tabacco, alcolici e altre droghe. L'ipotesi alla base di questo metodo era quella di fornire ai giovani argomenti inerenti la salute utili per la scelta logica di non fumare, non abusare dell'alcol e non usare droghe, perché tali comportamenti avrebbero potuto compromettere gravemente le loro condizioni di salute nel tempo. Oltre a fornire dati sulla salute e sui rischi connessi all'uso di sostanze, alcuni programmi di prevenzione si concentravano particolarmente sull'utilizzo di strategie *intimidatorie* (ad esempio, mostravano ai giovani foto di polmoni anneriti di persone con cancro ai polmoni, al fine di intimorire i giovani e persuaderli a non fumare). Pur essendo stati utilizzati per anni nelle scuole, la valutazione di questi due approcci: l'uno basato sull'*informazione*, l'altro basato sull'*intimidazione* e la paura si sono rivelati inefficaci nell'intento di tenere i ragazzi lontano dalle sostanze dannose. In seguito, gli esiti di queste strategie hanno dimostrato che, l'uso dell'informazione e della paura non funzionano come strategie efficaci di prevenzione (Osservatorio Regionale sulle Dipendenze della Lombardia, [OREd], 2011).

Risulta quindi di fondamentale importanza sapere quali strategie di apprendimento e modelli utilizzare per promuovere e sviluppare le abilità di vita utili per affrontare le questioni chiave della propria esistenza e verificare in che misura esse stimolano atteggiamenti e motivazioni necessarie (curiosità, interesse)

per modificare i comportamenti a rischio. In questo senso, si intende individuare e analizzare alcuni programmi di prevenzione e promozione della salute attuati nei contesti scolastici italiani e rumeni per verificarne l'efficacia.

3. Quadro metodologico

Il presente studio intende effettuare una analisi in profondità di alcuni programmi di educazione alle *life skills* esistenti nell'ambito formativo di due contesti scelti per l'indagine: Lombardia e Romania.

Il quadro metodologico riguarda lo studio di caso di quattro programmi di prevenzione e promozione della salute utilizzati nei contesti scolastici italiani e rumeni e ritenuti significativi per l'indagine. Essi sono: *LifeSkills Training Program Lombardia* e *Unplugged Lombardia* per il contesto italiano e il *Programma di Educazione alla Salute e Necenzurat (Incesurato)* per il contesto rumeno.

È stata esaminata la situazione relativa al consumo di sostanze nelle due realtà; è stato realizzato uno studio approfondito relativo all'adattamento, all'attuazione e alla valutazione dei programmi sopra citati per farne emergere particolarità, differenze, criticità e potenzialità.

I criteri di selezione dei programmi sottoposti allo studio riguardano i seguenti aspetti: le evidenze scientifiche che attestano la loro efficacia; il riconoscimento a livello internazionale ed europeo; l'utilizzo di metodologie innovative, interattive e di strumenti chiari e sistematici; l'uso di strategie, tecniche e materiali didattici finalizzati allo sviluppo di competenze personali e sociali; la configurazione integrativa all'interno dei singoli percorsi disciplinari che permette di valorizzare l'azione didattica; la capacità di promuovere cambiamenti visibili e concreti; la capacità di ritardare o prevenire la sperimentazione di sostanze psicoattive; la possibilità di notevoli risparmi sui costi (ad esempio Lst); i modelli teorici di riferimento scientificamente analizzati e validati; la continuità nel tempo; la scuola come l'agente primario per la promozione e la diffusione di percorsi formativi per la salute; il coinvolgimento attivo degli insegnanti e degli studenti; le fasce di età a cui si rivolgono: preadolescenza e adolescenza perché si ritiene che in questo periodo i ragazzi sono particolarmente esposti all'insorgere di comportamenti a rischio; i contesti socio culturali di riferimento; l'esigenza di sostenere la cittadinanza nell'adozione di comportamenti salutari.

4. Risultati attesi o ottenuti

Dallo studio del materiale a disposizione analizzato sono emerse alcune osservazioni riguardanti le concezioni sui comportamenti a rischio e la salute, l'adattamento, l'attuazione e la valutazione dell'efficacia dei programmi sopraccitati, nel contesto italiano e rumeno. Di seguito, riportiamo una breve sintesi.

4.1. Il contesto italiano

In riferimento al *contesto lombardo* si evince che l'uso di sostanze dannose per la salute sembra far parte della vita di molte persone. In diversi casi si tratta di consumi direttamente traducibili in comportamenti a rischio per la salute, di volta in volta fisica, psichica o entrambe. L'aspetto preoccupante riguarda il fatto che questo fenomeno ormai non genera allarme sociale ed, anche culturalmente, non sembra interessare particolarmente una popolazione che, per altri versi, sembra avere più attenzione per la salute che in passato. Inoltre, i servizi sanita-

ri appaiono particolarmente focalizzati sulle sostanze illecite e, pur intervenendo sull'abuso di alcolici e tabacco, sembra che agiscano con minor energia, quasi come se accettassero, come compito prevalente, il controllo della eventuale devianza conseguente a comportamenti illeciti.

LST Lombardia, seguendo il modello originale di Botvin è stato adattato e implementato con successo nel contesto e nella cultura italiana; è stata eseguita la valutazione di processo, di impatto e di efficacia su un campione rappresentativo del contesto di riferimento; sono state coinvolte attivamente le scuole a garanzia dell'applicabilità, della sostenibilità e dell'adattamento del programma; è stata realizzata l'edizione italiana del *LST Program* per le scuole secondarie di primo grado composto dal manuale per gli insegnanti e la guida per gli studenti per i tre livelli; sono stati formati gli operatori ATS (Agenzia di tutela della salute) e gli insegnanti coinvolti; è stato avviato l'accompagnamento metodologico, il monitoraggio degli interventi e la diffusione del progetto nelle scuole, nelle ATS e nella comunità; il programma è stato in grado di evitare e/o ridurre l'aumento nel consumo di sostanze legali (alcol e fumo) usate dai pre-adolescenti delle scuole secondarie di primo grado; le attività hanno permesso agli studenti di incrementare le loro abilità; il progetto ha creato un cambiamento nelle norme sociali sull'uso di sostanze sia tra gli studenti sia tra gli insegnanti; i docenti hanno acquisito nuovi strumenti e metodologie per gestire gli studenti e affrontare temi di prevenzione e di promozione della salute; hanno, inoltre, modificato le loro rappresentazioni sul proprio ruolo educativo su questi temi; alcune difficoltà riscontrate nei dati di efficacia sono state affrontate attraverso incontri di formazione e accompagnamenti metodologici (Celata, Bergamo, Mercuri & Velasco, 2016) in linea con il modello originale ideato da Botvin, il *LST Lombardia* è stato ritenuto valido ed efficace per la prevenzione dell'uso di sostanze tra preadolescenti e adolescenti.

Unplugged Lombardia

La solidità metodologica di *Unplugged Lombardia*, oltre agli elementi propri di efficacia, ha permesso di individuarlo tra i programmi che sostengono il processo di sempre maggiore titolarità da parte della agenzia educativa scolastica nella formazione di competenze di cittadinanza, fattori determinanti di salute, nei giovani; il dialogo tra le competenze formative proprie degli insegnanti e quelle tecniche degli operatori sociosanitari, che caratterizza il Programma *Unplugged*, sostanza inoltre gli elementi di multidisciplinarietà ed intersettorialità necessari a garantire appropriatezza agli interventi di prevenzione e promozione di stili di vita e ambienti favorevoli alla salute; lo sviluppo del programma, mediante la sua diffusione in tutte le scuole target lombarde, a partire dagli Istituti aderenti alla Rete delle Scuole che Promuovono Salute, rappresenta uno degli obiettivi del Piano Regionale della Prevenzione per il periodo 2015–2018 e pertanto è annualmente individuato tra gli obiettivi di interesse regionale per le ATS (Celata et al., 2016).

4.2. Il contesto rumeno

Per quanto riguarda il *contesto rumeno*, le analisi delle statistiche riguardanti la salute dei cittadini rumeni collocano la Romania negli ultimi tre posti in Europa in riferimento agli indicatori di salute. I comportamenti a rischio, soprattutto in riferimento al consumo di alcol e fumo, vengono percepiti come negativi dagli adolescenti rumeni, i quali sono consapevoli delle conseguenze che questi comportamenti possono avere sulla propria vita. Tuttavia, essi percepiscono il consumo di sostanze come regolatore emozionale (dà la sensazione di benessere), co-

me comportamento diffuso tra i coetanei e influenzato dalle aspettative degli altri; come atteggiamento tollerato dai genitori; come conseguenza delle attività extra scolastiche.

Emerge, inoltre, che le campagne di informazione, educazione e comunicazione organizzate nelle scuole rumene in riferimento al consumo di alcol e droghe sembrano non avere un impatto significativo tra gli adolescenti rumeni. I messaggi negativi o moralizzatori non hanno l'effetto scontato. I servizi sanitari e sociali specializzati nella prevenzione pur intervenendo sul consumo di sostanze, appaiono poco efficaci e, in alcuni casi, non esistono ancora.

In entrambi i contesti studiati è emersa l'esigenza di elaborare e attuare programmi e progetti di prevenzione e promozione alla salute basati sullo sviluppo delle *life skills* al fine di aiutare i ragazzi a gestire meglio le situazioni a rischio che possono insorgere in questa fase della loro vita. Di conseguenza, in Lombardia sono stati adottati e adattati *LST* e *Unplugged* mentre in Romania *Unplugged* e il programma "*Educazione alla salute*". Il *LST* non è stato ancora attuato nel contesto rumeno.

In Romania non esistono ancora programmi di prevenzione così strutturati come *LST*; i programmi di prevenzione e promozione della salute dedicati ai preadolescenti e adolescenti rumeni sono strutturati più su attività di tipo curativo piuttosto che di tipo preventivo e di promozione della salute; nonostante la mancanza di una promozione esplicita delle abilità di vita in Romania, esiste un vivo interesse a livello interistituzionale per quanto riguarda i programmi di prevenzione e promozione della salute tra la popolazione giovanile; emerge sempre più evidente la preoccupazione delle diverse istituzioni per gli aspetti legati ad alcune categorie di popolazione come ad esempio: ragazzi e adolescenti in difficoltà, gruppi di etnie rom, gruppi borderline, persone con disabilità, ragazzi a rischio di dispersione.

Malgrado la mancanza di programmi strutturati e scientificamente verificati, negli ultimi anni sono stati attuati diversi progetti nazionali di rilevante impatto per lo sviluppo delle abilità di vita e del benessere nel contesto rumeno. Fra questi, si ricordano *Unplugged Romania (Necenzurat)* e il Programma di "*Educazione alla Salute*".

Unplugged Romania (Necenzurat)

L'implementazione di *Necenzurat* rispecchia il modello originale *Unplugged*. Tuttavia, esistono alcune differenze tra il modello originale e la variante rumena del programma. Esse sono: 1) La *peer to peer education*. La componente dedicata all'educazione tra pari presente nel programma iniziale non è stata inserita nella versione rumena dello stesso in quanto si ritiene che non influisce in modo significativo l'efficacia del programma; 2) I *seminari con i genitori*. Lo studio Eu-DaP non ha evidenziato una maggiore efficacia del curriculum che coinvolgeva i genitori nel programma e non ha rilevato alcun effetto specifico. Inoltre, tali seminari non sono stati sottoposti ad una appropriata valutazione. Tuttavia, la variante rumena dell'*Unplugged* ha inserito questa componente negli interventi per due motivi: il primo è la mancanza di conoscenze di base sulle droghe da parte dei genitori rumeni; il secondo riguarda il fatto che quest'ultimi rappresentano una componente importante per l'attuazione di politiche scolastiche integrate di prevenzione fra i giovani.

Gli incontri con i genitori affrontano argomenti riguardanti: le abilità generali volte a consolidare i rapporti familiari e risolvere conflitti; le capacità che aiuteranno i genitori a conoscere le sostanze e comunicare ai figli le attitudini e i comportamenti adeguati verso il consumo di droghe; le abilità che facilitano l'aumento dell'autostima e la fiducia nell'esercitare il ruolo di genitore (Chronos Trade Medical, 2016).

Il Programma “Educazione alla Salute” è incentrato sull’informazione e sulla sensibilizzazione della popolazione giovanile in riferimento alla salute e ai comportamenti a rischio; è un programma flessibile inserito nell’ambito delle ore del Curriculum alla Decisione della Scuola; è composto di moduli didattici divisi per ordine e grado; usa sessioni interattive basate sull’apprendimento non formale; le attività sono svolte dagli insegnanti adeguatamente preparati; data la flessibilità del programma, i docenti possono selezionare e adattare i contenuti da trattare in base ai bisogni, alla partecipazione e alle caratteristiche degli studenti.

Conclusioni

Complessivamente, gli esiti degli studi analizzati incoraggiano, in entrambi contesti scolastici individuati (italiano e rumeno), la promozione e la disseminazione di programmi formativi di prevenzione e promozione della salute basati sullo sviluppo delle *life skills*. Si sottolinea altresì l’importanza dell’adattamento al contesto e alla cultura di riferimento, dell’impiego di strumenti di misurazione scientificamente validati e ritenuti efficaci, del monitoraggio e della valutazione degli interventi attuati. In riferimento al *contesto italiano*, i due programmi analizzati (*Lst* e *Unplugged*) sono riusciti ad evitare o ridurre l’aumento nel consumo di sostanze tipiche dei pre-adolescenti e adolescenti; i modelli teorici di riferimento scientificamente testati ne hanno confermato la validità e l’efficacia; l’articolazione dei programmi ha affermato l’affidabilità degli approcci che considerano le *life skills* come abilità di vita indispensabili per lo sviluppo e la crescita dei ragazzi.

Dal punto di vista applicativo, i percorsi sono stati in grado di attuare un cambiamento nelle norme sociali in relazione alle sostanze tra studenti e docenti; hanno assunto una prospettiva pedagogico-educativa; hanno incrementato le conoscenze e le competenze degli insegnanti in materia di sostanze e reso possibile l’acquisizione di nuovi strumenti e metodologie didattiche; hanno migliorato i rapporti tra studenti, insegnanti e il clima di classe; hanno favorito il lavoro di gruppo, la partecipazione attiva e l’alleanza con i genitori; hanno agevolato lo sviluppo di abilità personali, sociali e di resistenza; hanno sostenuto la collaborazione tra docenti; hanno sostenuto il consolidamento delle relazioni positive tra la scuola e la rete di servizi presenti sul territorio; si sono dimostrati ottimi strumenti per l’aggiornamento professionale per i docenti e i diversi attori coinvolti; hanno riscontrato un buon coinvolgimento e un alto gradimento da parte degli attori coinvolti.

Alla luce di tali considerazioni, si può concludere che, programmi come *Lst* e *Unplugged*, sono stati in grado di confermare l’efficacia di interventi di sviluppo delle *life skills* nel contesto scolastico, soprattutto quando inseriti all’interno di un obiettivo educativo più ampio e plasmati sulle effettive esigenze degli studenti.

Per quanto riguarda il *contesto rumeno*, i programmi esaminati (*Unplugged Romania* e “Educazione alla salute”) sono stati in grado di ridurre l’uso di sostanze e favorire lo sviluppo delle *life skills* tra i ragazzi rumeni. Entrambi i programmi hanno confermato il loro alto potenziale educativo; l’adattamento al contesto socio-culturale rumeno ha permesso di conoscere e approfondire le esigenze e i bisogni educativi degli attori coinvolti (insegnanti, studenti, genitori, famiglie, comunità); la struttura interattiva delle attività ha favorito il coinvolgimento e la partecipazione attiva dei ragazzi.

Nello specifico, *Unplugged Romania* è riuscito ad arricchire le competenze e le conoscenze degli insegnanti rumeni e ha migliorare le abilità di insegnamento; ha incoraggiato la collaborazione tra docenti grazie all’approccio interdisciplinare; grazie a strumenti formativi interattivi come il *role play* e il *lavoro di gruppo*; è riuscito a migliorare il clima di classe e il rapporto fra docenti e allievi; la

struttura innovativa ha incentivato sia lo sviluppo cognitivo sia personale e sociale degli studenti, rafforzando la capacità di resistere alle influenze sociali relative al consumo di sostanze; la componente dedicata ai genitori è stata in grado di coinvolgerli attivamente, rafforzando la collaborazione tra scuola e famiglia.

Il programma “Educazione alla salute”, grazie alla sua struttura flessibile si è rivelato facilmente adattabile all’età e alle capacità di comprensione dei ragazzi; ha offerto agli insegnanti la possibilità di diventare promotori per la scelta degli argomenti e dei contenuti che intendono trattare; ha favorito l’apprendimento progressivo e l’educazione formale, non formale e informale.

Infine, appare importante segnalare alcuni *limiti* e *aspetti migliorabili* dei programmi analizzati, utili per le prospettive future della ricerca. In riferimento al contesto italiano, sono state segnalate la struttura rigida e il rispetto dei criteri di fedeltà dei programmi originali di riferimento (LST e *Unplugged*), come eventuali ostacoli per gli insegnanti, in riferimento alla possibilità di scegliere e di adattare i contenuti degli interventi.

Nel caso specifico, *Lst Lombardia* ha mostrato poca chiarezza in relazione ad alcune metodologie e tematiche proposte. Questo potrebbe essere dovuto alla traduzione o all’adattamento del programma al contesto italiano. Sono emerse certe difficoltà nella gestione degli studenti in situazioni poco stabili e nel far rispettare le regole; si è rivelata problematica la conciliazione tra il tempo a disposizione e le attività da svolgere in classe; è stata avvertita una inclinazione verso un atteggiamento valutativo; è stato ritenuto un percorso molto impegnativo e, infine, è stato sottolineato lo scarso riconoscimento del lavoro svolto dagli insegnanti.

Per quanto riguarda *Unplugged Lombardia*, in alcuni contesti, la scarsa comunicazione con alcune scuole e le adesioni non confermate al programma hanno reso faticosa l’attuazione del programma; la necessità di rispettare le indicazioni previste dal programma originale hanno condizionato l’organizzazione dei percorsi formativi dedicati ai docenti; gli aspetti poco chiari di alcuni contenuti presenti nei manuali e la mancanza di condivisione dei materiali di supporto hanno inciso sulla realizzazione degli interventi; la gestione del tempo non ha permesso di affrontare e sviluppare tutti gli argomenti previsti.

In relazione al *contesto rumeno*, sono stati evidenziati alcuni limiti per ciascuno dei due programmi analizzati. In particolare, *Unplugged Romania* ha rivelato certi impedimenti dovuti alla gestione del tempo ritenuto insufficiente e di alcune unità formative valutate come faticose da parte degli insegnanti. Di conseguenza, non è stato possibile approfondire e sviluppare tutte le attività previste. Sono stati segnalati altresì i seguenti limiti: la difficoltà, da parte di alcuni alunni, di apprendere giocando e di stare in gruppo; di comprendere la differenza tra fattori protettivi e di rischio; lo scarso interesse, in alcuni casi, per le tematiche sulle droghe; la fatica di prendere decisioni e pianificare il futuro. Tutto questo ha reso impegnativo lo sviluppo delle attività previste.

Nel caso di “Educazione alla salute” gli esiti hanno evidenziato un programma meno strutturato e prescrittivo rispetto a *Lst* e *Unplugged*; non è emerso con chiarezza il ruolo dei diversi professionisti coinvolti nell’insegnamento di questa disciplina (insegnanti, medici di famiglia, operatori sanitari, infermieri professionali) così come il percorso formativo ad essi dedicato. Per questo motivo, sarebbe auspicabile rivedere il sistema di formazione dei docenti al fine di offrire loro i metodi e gli strumenti necessari per la realizzazione e l’attuazione di percorsi altamente efficaci.

Non è stato segnalato un modello teorico di riferimento specifico (come nel caso di *Lst* e *Unplugged*); non è stato possibile individuare se e in che modo avviene il monitoraggio e la valutazione del percorso e degli attori coinvolti e con quali esiti. Forse perché la valutazione degli studenti, in Romania, è ancora incentrata sulla verifica delle abilità cognitive. In questo senso, sarebbe utile valorizza-

re anche altre capacità attraverso l'attuazione di un sistema di valutazione delle abilità non cognitive a livello nazionale. (UNICEF, 2016).

Attualmente non sono presenti studi o ricerche scientifiche che possano attestare la validità e l'efficacia del programma "Educazione alla salute" in riferimento al consumo di sostanze e allo sviluppo delle *life skills* tra i giovani rumeni.

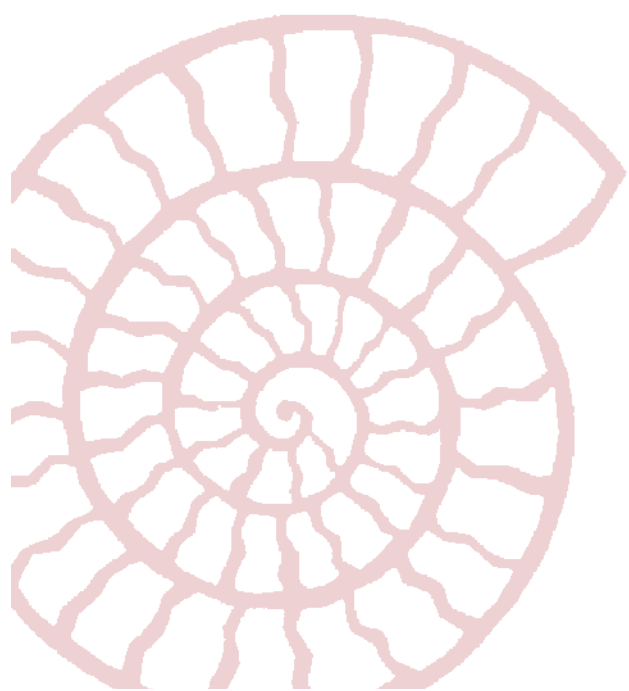
In base ai limiti riportati, emerge l'importanza di un orientamento verso un auspicabile connubio tra la metodologia della ricerca e la prassi dell'intervento al fine di accrescere la diffusione e l'attuazione di una cultura dell'educazione, della prevenzione e della promozione del benessere efficace e scientificamente validata anche nel contesto rumeno.

Come è noto le pratiche di successo per promuovere e attuare programmi basati sulle *life skills* non sono poche. Tuttavia, educare allo sviluppo del benessere bio-psico-sociale dei giovani non dipende solo dalla metodologia e dall'esempio. Altri importanti canali si devono aprire. È per evidenziare questa necessità di "sbocco" risulta fondamentale riuscire a individuare punti di incontro condivisi fra i diversi attori coinvolti nei processi decisionali, al fine di incrementare e perfezionare il raggiungimento del benessere personale e sociale di tutti.

In questa ottica, la pedagogia è in grado di offrire il proprio contributo ripensando i propri fondamenti epistemologici, recuperando metodologie didattiche capaci di produrre forme di attivazione che conducono a sviluppare le competenze per costruire un sé [...] ispirato ai valori della giustizia, della socialità, attento al rispetto dell'alterità, costruttore attivo di dialogo, capace di ascolto ed empatia, disponibile a impegnarsi a costruire istituzioni volte ad assicurare felicità ai loro cittadini, in grado di controllare, avendo sviluppato uno spiccato senso dell'alterità, il remoto impulso ad un universale indifferenziato, fusionale, che nutre ogni narcisismo. (Baldassarre, Marrone & Romita, 2015).

Riferimenti bibliografici

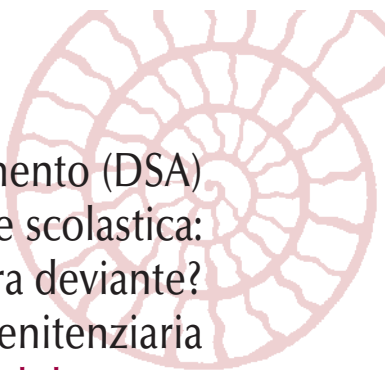
- Baldassarre V. A., Marrone S., & Romita M. (2015). *Opportunità di formazione e scelte di vita. Insegnare a sapere che uso fare di ciò che si sa*. Bari: Università degli Studi Aldo Moro. Reperibile presso: http://www.uniba.it/notizieuniba/anno-2015/opportunita-di-formazione-e-scelta-di-vita.-insegnare-a-sapere-che-uso-fare-di-cio-che-si-sa/at_download/file. [Ultima consultazione 06/07/2017].
- Celata, C., Bergamo, S., Mercuri, F., & Velasco, V. (2016). *Programma Regionale "Unplugged" Report attività anno scolastico 2014-2015*. Regione Lombardia. Reperibile presso: http://www.promozionesalute.regione.lombardia.it/shared/ccurl/623/301/Report%20UNPLUGGED%20as_2014_15%20DEFINITIVO.pdf [Ultima consultazione 06/07/2017].
- Delors, J., (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando
- Magdalena BALICA, Oana BENGHA, Violeta CARAGEA,
- David-Crisb anu, S., Goia, D., Horga, I., Iftode O. (2016). *Dezvoltarea-abilitatilor-non-cognitive-la-adolescentii-din-Romania*. Bucure ti: UNICEF Romania. Reperibile presso: <http://www.unicef.ro/publicatii/dezvoltarea-abilitatilor-non-cognitive-la-adolescentii-din-romania/> [Ultima consultazione 06/07/2017].
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson
- Ministerul Educației Naționale (MEN) (2013). *Necenzurat*. Reperibile presso: <http://www.chronostrade.ro/mediap/ana.html> [Ultima consultazione 06/07/2017].
- Éupolis Lombardia (2001). Osservatorio Regionale sulle Dipendenze della Lombardia. Reperibile presso: <http://www.eupolis.regione.lombardia.it/> [Ultima consultazione 06/07/2017].
- World Health Organization, Programme on Mental Health (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*, Geneva: World Health Organization.



TEACHING:
La professionalità magistrale nel XXI secolo
alla ricerca di nuove prospettive

TEACHING:
Teachers' professionalism in the 21st century:
looking for new perspectives





Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e dispersione scolastica: un fattore di rischio nella carriera deviante? I risultati dell'indagine in una struttura penitenziaria

Specific learning disorder and drop out: a risk factor in the deviant career? The results of the investigation in a prison

Cristiana Cardinali

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma
cristiana.cardinali@unicusano.it

Rodolfo Craia

Ministero della Giustizia D.A.P. / C.C. di Latina
rodolfo.craia@giustizia.itt

ABSTRACT

La bassa scolarizzazione, il precoce abbandono degli studi, l'analfabetismo, la difficoltà a sopportare l'aula, sono segnali riscontrabili nella popolazione detenuta, che inevitabilmente suggeriscono una drammatica correlazione tra le carenze sociali, le difficoltà di apprendimento e il percorso deviante. Gran parte dei detenuti che frequenta i corsi scolastici, mostrano problemi di scrittura, lettura, comprensione del testo, calcolo, con una sintomatologia che rientra nei parametri definiti dai DSA, ma con una diagnostica pressoché nulla, sia nei più giovani, tantomeno negli adulti. La deontologia professionale, l'etica e il senso civico ci sollecitano la massima attenzione ad un problema che non può essere banalizzato bensì ci richiede un assoluto impegno per intervenire, oltre che a livello normativo, in termini sostanziali sulla persona adulta. Perché se è vero che una persona con DSA non è e non diventerà necessariamente un deviante, è però probabile che in una condizione sociale deprivata, in comorbilità, in assenza di trattamenti, misure compensative e dispensative, verosimilmente avrà una vita difficile e frustrata dai fallimenti. Riconoscere e diagnosticare il disturbo può così offrire una nuova, diversa chiave di lettura del soggetto e di sviluppo delle sue potenzialità, sia in termini eterodiretti ma, auspicabilmente, soprattutto autodiretti all'interno di una situazione di benessere soggettivo.

The low schooling, the early drop out, illiteracy, the difficulty to endure the classroom, that we find between prisoners, inevitably suggest a dramatic correlation between social deficiencies, learning disorder and the deviant career. Most of the prisoners attending school show problems of writing, reading, comprehension of the text, calculus, with a symptomatology that falls within the parameters defined by the DSA, but with a diagnosis almost nothing, whether in the youngest, nor in adults. Professional deontology, ethics and civic sense urge us the utmost attention to a problem that cannot be trivialized but requires an absolute commitment to intervene, as well as at the normative level, in substantive terms on the adult person. Because if it is true that a person with DSA is not and will not necessarily become a deviant, however, it is probable that in a deprived social condition, in comorbidity, in the absence of treatments, compensatory and dispensive measures, it will likely have a life difficult and frustrated by failures. Recognizing and diagnosing the disorder can thus offer a new, different key to the subject's reading and development of its potential, both in terms somehow but, hopefully, especially self-directed within a situation of subjective well-being.

KEYWORDS

Specific Learning Disorder, Drop-Out, Deviance, Prison.
Disturbo Specifico dell'Apprendimento, Dispersione Scolastica, Devianza, Carcere.

Introduzione

Nonostante non si possa stabilire un rapporto causa-effetto tra devianza e precedenti esperienze scolastiche fallimentari non possiamo negare che il disagio scolastico e la dispersione che ne consegue, non sia uno dei possibili fattori che spingono verso situazioni che, seppur pericolose, offrono maggiori sicurezze sul piano psicologico-relazionale. Matilde Callari Galli (1998), colloca il fenomeno circoscritto e specifico dell'abbandono scolastico nella frammentazione culturale causata dalla conflittualità collettiva alla quale siamo sottoposti. Non si tratta di soli conflitti bellici, ma di atti delinquenti di varia origine, riguardanti la vita quotidiana o l'immaginario sociale, che producono una continua e veloce frammentazione che «se non viene consapevolmente gestita, nell'infanzia e nell'adolescenza [...] toglie ogni centralità alle conoscenze tradizionalmente trasmesse dalle istituzioni scolastiche, rompe l'unicità del percorso identitario, espone i diversi soggetti sociali alla possibilità che la flessibilità e la libertà si traducano in precarietà e indeterminazione» (Callari Galli, 1998, p. 90). Dall'analisi dei dati sulla scolarizzazione rileviamo quanto influisca lo studio sul percorso deviante; analfabeti, analfabeti di ritorno compongono la popolazione carceraria, in maggioranza connotata dal basso grado culturale e di scolarizzazione, spesso appartenente a insiemi subculturali specifici rappresentati dalle organizzazioni criminali, e non solo. Il bisogno di scuola è innegabile e l'istruzione appare perciò come uno degli elementi fondamentali del trattamento penitenziario, oltre a rappresentare uno degli strumenti indispensabili per sostenere quel percorso di crescita e maturazione personale in grado di sostenere l'abbandono dei disvalori devianti per un positivo reinserimento sociale (Cardinali, Craia, 2016, p. 130).

Allo stesso modo, l'attenzione crescente per i disturbi specifici dell'apprendimento, DSA¹, grazie anche alla promulgazione della legge 170 del 2010, evidenzia come questi rientrano tra i fattori individuali di rischio che determinano il disagio scolastico, creano demotivazione e sfiducia nelle proprie capacità e inducono frequentemente gli studenti a scegliere un percorso scolastico meno impegnativo o all'abbandono scolastico. Ancora oggi molti bambini e ragazzi con dislessia non vengono diagnosticati in modo sufficientemente tempestivo e subiscono per questo conseguenze talora pesanti sul loro percorso accademico ed esistenziale, con ripercussioni personali e sociali spesso molto gravi. Le frustrazioni conseguenti alle difficoltà di apprendimento possono ridurre il livello di autostima nell'alunno e aumentare il rischio di disturbi emotivi e psicologici. Se lo studente non viene capito nelle proprie difficoltà può: percepirsi inadeguato, soprattutto a scuola, costruendo di sé una visione negativa, demotivarsi ed essere portato a disinvestire energie nelle attività scolastiche, sperimentare nuovi insuccessi che andranno a confermare il proprio senso di inadeguatezza (Listorto, 2008).

Ma il carcere non si serve degli strumenti indicati dalla legge 104/1992 e dalla legge 170/2010 e nessuno dei detenuti produce documentazione attestante una disabilità o la presenza di uno dei DSA. Nelle carceri per minorenni non si riscontrano diagnosi nei ragazzi ospiti e tantomeno negli adulti nei quali l'identificazione è decisamente più complessa, soprattutto se non alfabetizzati e poiché la normativa sui BES e DSA non si applica ai maggiorenni.

1 Con l'acronimo DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) si intende una categoria diagnostica, relativa ai Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento che appartengono ai disturbi del neurosviluppo (DSM 5, 2014), che riguarda i disturbi delle abilità scolastiche, ossia Dislessia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia.

Nonostante l'origine neurobiologica dei DSA non consenta di parlare di prevenzione, un'individuazione precoce del disturbo, consente di intervenire tempestivamente per prevenire rischi psicopatologici secondari e gli effetti del disturbo sulle variabili psicologiche (emotive, motivazionali), riducendo il rischio di drop-out scolastico e lo sviluppo di comportamenti devianti ad esso conseguenti (Cappa, Giulivi, Muzio, 2012, p. 29).

1. Devianza, DSA, dispersione scolastica: una lettura interazionista

L'approccio interazionista e costruttivista, superamento dei modelli deterministici e unicasuali, consente di affrontare la devianza, i disturbi dell'apprendimento e la dispersione scolastica, oggetto della presente ricerca, come la risultante della reciproca influenza di molteplici fattori, biologici, ambientali, relazionali e culturali, oltre la semplice ipotesi sommativa.

Ma procediamo con ordine. Nel campo della devianza, storicamente abbiamo assistito al passaggio di tre modelli nella spiegazione del rapporto di causalità tra fattori di rischio e comportamenti di rischio: da quella *diretta*, con una causa univoca e rivolta in senso unidirezionale, a quella *multifattoriale*, che evidenzia la pluricausalità del fenomeno sino a quella *processuale*, secondo la quale non esiste un insieme stabile e costante di fattori che possono essere individuati e combinati in base a procedure statistiche. Ciò significa che i fattori e i rischi che generano la devianza non sono né lineari né unidirezionali, ma hanno un carattere interattivo e agiscono attraverso forme di reciprocità circolari che si modificano non solo in relazione ai diversi contesti di azione e ai sistemi di appartenenza, ma anche in relazione al tempo, ossia si costruiscono processualmente (De Leo, Patrizi, De Gregori, 2004, p. 145).

Sul fronte delle difficoltà nell'apprendimento, tema largamente presente in letteratura, le evidenze scientifiche derivanti dalla ricerca hanno modificato le precedenti convinzioni sul funzionamento della mente e in particolare sui processi implicati nell'apprendimento stesso, obbligandoci a riconsiderare il peso delle interazioni tra caratteristiche neurobiologiche, genetica e fattori ambientali capaci di influenzare il DNA. I DSA hanno pertanto un'origine biologica che è alla base delle anomalie a livello cognitivo che sono associate a sintomi comportamentali del disturbo e che comprende un'interazione di fattori genetici, epigenetici e ambientali che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o processare informazioni verbali o non verbali in modo efficiente e preciso (DSM-5, 2014). Il DSM-5 (Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi Mentali) introduce quindi l'influenza dei fattori ambientali, coglie gli aspetti di comorbilità, demolisce confini e segna il passaggio da un sistema categoriale, caratterizzato da una rigida classificazione dei disturbi, ad un approccio dimensionale che prevede fattori trasversali alle categorie. Non solo, tra questi, il fattore culturale, è considerato un elemento rilevante per la classificazione diagnostica e la valutazione poiché la cultura di appartenenza, trasmessa e ricreata all'interno della famiglia e degli altri sistemi sociali e istituzioni, fornisce dei contesti interpretativi che modellano l'esperienza e la manifestazione dei sintomi, segni e comportamenti che costituiscono i criteri per la diagnosi. Nella sezione III, il capitolo "Inquadramento culturale" contiene così gli strumenti necessari per un'approfondita valutazione culturale. Tutto ciò consente di ripensare i confini tra normalità e patologia che variano da una cultura all'altra per specifiche tipologie di comportamento e per soglie di tolleranza, sollecitando così l'utilizzo di modalità culturali per comprendere e descrivere le esperienze di malattia e di sofferenza.

Infine, la dispersione scolastica, fenomeno complesso che più di ogni altro non può essere analizzato seguendo un modello deterministico *causa-effetto* isolando

le cause dal contesto in cui sono inserite, l'interazione tra la pluralità dei sistemi coinvolti, individuo, famiglia, scuola, territorio (Civita, 2003). Allo stesso modo, si tratta di un problema con una forte connotazione e dimensione storica, che prende forma secondo i modi di pensare e di sentire la scuola, l'alfabetizzazione, la partecipazione sociale, praticata in una determinata società e in un preciso momento della storia. Un intreccio di senso a livello individuale e sociale generano perciò una configurazione che «[...] non è mai definita perché i significati nel tempo si evolvono, a volte scomparendo, trasformandosi, perdendo consistenza, o, al contrario acquistandola o, anche, stabilendo tra loro complessi legami» (Civita, 2003, p. 8). Ne è testimonianza l'esistenza di nuove forme di abbandono scolastico un tempo sconosciute e la stessa definizione di dispersione si è fatta sempre più complessa e dinamica includendo, accanto a quelle tradizionali, nuove manifestazioni, visibili e invisibili, i micro e macro fenomeni oggi coimplicati. Si tratta di un «[...] cammino evolutivo non solo terminologico-lessicale ma anche contenutistico e procedurale, che dalla dispersione come riscontro oggettivo *statico* di cui prendere atto, giunge a quello di successo formativo come obiettivo *dinamico* da perseguire» (Macrì, 2015, p. 9). Negli anni Sessanta una visione "strutturale", individua nella deprivazione socioculturale e nella marginalità economica degli strati sociali svantaggiati, la causa del basso rendimento scolastico e della conseguente dispersione. A partire dagli anni Settanta si apre una nuova stagione nell'affrontare e contrastare la dispersione, non più attribuibile ad un unico fattore causale, ma ad un intreccio di cause da studiare con modelli sistemici inclusivi dei fattori socioculturali, socioeconomici, scolastici, personali. Prende così il via una visione allargata del fenomeno che comprende non solo i soggetti con scarso rendimento scolastico o svantaggiati dal punto di vista economico, ma anche l'area del disagio giovanile, dentro e fuori la scuola. È la preoccupazione per la devianza ad alimentare tale concezione definita appunto, "emergenziale", che impone indicatori assai più complessi per rilevare i fenomeni dispersivi e sposta l'attenzione dagli attributi soggettivi di che si disperde alle caratteristiche degli ambienti nei quali si fa esperienza di apprendimento. L'obiettivo del successo formativo (non solo scolastico), indicatore di qualità dell'educazione, modifica da questo momento in poi, la rappresentazione e le strategie di intervento alla dispersione «[...] passando da una concezione di tipo emergenziale ad una che la proietta nella quotidiana "ordinarietà" e "trasversalità" dei processi formativi» e l'approccio sistemico interazionista chiama in causa l'azione congiunta di tutti i responsabili del processo formativo, con l'obiettivo di «mantenimento, sviluppo, riconversione permanente di capitale umano» (Macrì, 2015, p. 11). I quattro pilastri sui quali basare l'azione educativa prospettati da Delors nel rapporto UNESCO, *Learning: the treasure within* (1996), presuppongono che la tematica educativa assuma un posto centrale nella vita e nelle scelte degli individui. In questo senso deve porsi la riflessione sulla dispersione scolastica come condizione di svantaggio a fronte della necessità per ogni individuo di disporre degli strumenti fondamentali per vivere in autonomia nel villaggio globale e come spreco di un immenso capitale umano (Macrì, 2015, p. 8).

2. L'adulto detenuto affetto da DSA

Se riteniamo il carcere il riverbero del nostro sistema sociale, con raccolte ed amplificate le problematiche e le contraddizioni che lo caratterizzano, per chi studia il sistema penitenziario è logico il tentativo di comprendere l'influenza dei fenomeni sociali, delle decifrazioni psicologiche, degli studi antropologici, delle soluzioni pedagogiche, per raggiungere l'obiettivo del contenimento della devianza e della recidiva delle persone sottoposte ad una sanzione penale.

Uno degli elementi che appare immediatamente di fronte all'insegnante che

per la prima volta si avvicina alle persone detenute è la bassa scolarizzazione, il precoce abbandono degli studi, l'analfabetismo, la difficoltà a sopportare l'aula, tutti segnali che inevitabilmente suggeriscono una drammatica correlazione tra le carenze sociali, le difficoltà di apprendimento e il percorso deviante. È tutto così evidente da divenire invisibile perché ormai dato per scontato. L'esperienza degli operatori penitenziari e degli insegnanti che operano nelle carceri ci dimostra che gran parte della popolazione detenuta adulta di ogni fascia d'età, uomini o donne, che frequentano i corsi scolastici, mostra problemi di scrittura, lettura, comprensione del testo, calcolo, con una sintomatologia che rientra nei parametri definiti dai DSA, ma con una diagnostica pressoché nulla, sia nei più giovani, tantomeno negli adulti.

Al pari, la questione è rilevata anche al di fuori delle aule scolastiche, nei vari laboratori di scrittura, teatro, arte, ma anche nella vita quotidiana intramuraria. Nelle carceri è ancora presente la figura dello "scrivano", che a volte coincide con quella del bibliotecario, normalmente deputata alla compilazione d'istanze, ma anche alla scrittura di lettere, non solo per gli stranieri o gli analfabeti ma anche per coloro che trovano particolari difficoltà a trascrivere i pensieri. Il problema della lettura, scrittura, comprensione emerge in maniera ancor più macroscopica se pensiamo che per i detenuti scrivere con la penna è l'unica modalità di comunicazione con l'esterno, fatta eccezione per le poche telefonate e i colloqui con i familiari, non è permesso l'uso diretto della posta elettronica tantomeno di messengerie o "social".

Tra l'altro in molti detenuti emerge l'esigenza della lettura come diversivo, per tanti l'unica soglia varcata di una biblioteca nella propria vita è quella carceraria, ma è forte anche l'urgenza di leggere e comprendere gli atti giudiziari che li riguardano, scrivere memorie difensive, istanze di ogni natura. Situazioni, pertanto, che nella persona detenuta sollecitano il bisogno di leggere, comprendere, scrivere quindi riprendere gli studi interrotti, affrontare di nuovo l'aula e rimettersi in gioco. Ma è proprio in questa fase che emergono i problemi non diagnosticati; nei più giovani a causa delle inefficienze del sistema scolastico e sociale, per i più anziani, invece, vittime della scuola dell'obbligo che non si poneva minimamente il problema, marginalizzando coloro che non erano in grado di stare al passo con gli altri.

La deontologia professionale, l'etica e il senso civico ci sollecitano la massima attenzione ad un problema che non può essere banalizzato considerando semplicemente la popolazione media dei detenuti come di bassa scolarizzazione, quindi liquidando l'argomento come minimale o secondo una logica determinista, bensì ci richiede un assoluto impegno per intervenire, oltre che a livello normativo, in termini sostanziali sulla persona adulta. Perché se è vero che una persona con DSA non è e non diventerà necessariamente un deviante, è però probabile che in una condizione sociale deprivata, in comorbilità, in assenza di trattamenti, misure compensative e dispensative, verosimilmente avrà una vita difficile e frustrata dai fallimenti. Ciò è dimostrato dall'attenta analisi di numerose biografie di persone in esecuzione di pena, dalle quali emerge oltre all'elevato tasso di abbandono scolastico, la difficoltà ad affrontare qualunque percorso di studio o formativo, con una serie di fallimenti spesso alla base di un percorso deviante già da giovani adulti.

In effetti, tutto ciò è tale da presumere una ipotesi normativa e un intervento pubblico, ma la questione è ben diversa per chiunque, ancor di più per una persona sottoposta ad esecuzione di pena. Basti pensare che se per un adulto in condizioni normali è difficile accedere alle misure di supporto previste dalla legge 170, oltre alla difficoltà di ottenere dal SSN la valutazione e la diagnosi del disturbo, per un detenuto è ancor più complicato per la sua marginalità e la scarsità di mezzi a disposizione di chi lo ha in carico.

Ma in un percorso di trattamento penitenziario, con ambizioni rieducative e inclusive, per la persona detenuta la consapevolezza del problema può essere vissuta come un importante momento per chiarire il perché delle difficoltà scolastiche, attribuendo un diverso significato al futuro che gli si propone dopo il carcere, innalzando la sua autostima e superando la frequente convinzione di essere poco intelligente e quindi adatto solo ai lavori più umili di scarsa remunerazione e valore sociale.

Riconoscere e diagnosticare il disturbo può così offrire una nuova, diversa chiave di lettura del soggetto e di sviluppo delle sue potenzialità, sia in termini eterodiretti ma, auspicabilmente, soprattutto autodiretti all'interno di una situazione di benessere soggettivo.

3. La ricerca nella Casa Circondariale di Latina

Gli obiettivi dello studio, per quanto integrabili con l'osservazione della persona detenuta qualora in posizione giuridica "definitivo", si sono scostati dagli interventi che normalmente sono programmati dall'equipe di osservazione e trattamento che, specificamente, si pongono l'obiettivo di aiutare la persona a costruire un nuovo progetto di vita dopo l'esperienza detentiva. In questo caso gli operatori penitenziari (educatore, psicologo, assistente sociale), secondo le peculiarità della specifica professione possono utilizzare gli strumenti ritenuti opportuni per supportare la persona nel suo percorso e rilevare l'effettività del processo di revisione critica, soprattutto se finalizzato alla concessione di misure alternative al carcere.

Le attuali normative e prassi operative non prevedono l'obbligatorietà di una valutazione cognitiva del soggetto o la diagnosi di disturbi di personalità, ma è permesso l'inserimento di eventuali valutazioni cliniche qualora siano utili all'elaborazione del programma di trattamento; tipica è l'integrazione dei programmi terapeutici in caso di diagnosi di dipendenza da parte dei SERD, oppure in caso di problematiche psichiatriche.

Riguardo i DSA, se consideriamo le premesse alla base del presente studio, altrettanto non si trova alcuna obbligatorietà d'intervento per l'Amministrazione Penitenziaria o per il Servizio Sanitario. Invece, per la scuola tramite i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti – CPIA, le attuali previsioni normative permettono di sollecitare l'identificazione del disturbo e, in minima misura, d'intervenire all'interno delle previsioni dei Bisogni Educativi Speciali, una situazione nella quale comunque già si trova la persona detenuta che frequenta un corso scolastico. Infatti, anche agli adulti in carcere deve essere garantita una pari opportunità di apprendimento e di successo formativo, adottando gli strumenti compensativi-dispensativi e delle modalità valutative personalizzate (L.170/2010).

Partendo da questo presupposto, grazie alla disponibilità nel corpo docente di un insegnante con formazione e competenze specifiche, si è deciso in sede di programmazione didattica congiunta tra l'Area Educativa della Casa Circondariale di Latina e il CPIA (Commissione Didattica ex art.41 c.6 DPR 230/2000), di avviare un programma di lavoro per l'individuazione delle situazioni di maggiore difficoltà di apprendimento da parte dell'utenza.

Il primo passo ha visto la definizione di alcuni indicatori, coerenti con le istruzioni dell'Associazione Italiana Dislessia, utili all'individuazione da parte dei docenti dei segnali premonitori di alcune problematiche assimilabili ai disturbi specifici di apprendimento, quali:

- Difficoltà nella lettura;
- Errori ortografici con la sostituzione di lettere;

- Calligrafia illeggibile o difficile da interpretare;
- Intelligenza percepibile ma non coerente con le capacità di lettura e scrittura;
- Basso livello di autostima nell'affrontare lo studio;
- Problemi di memorizzazione;
- Lentezza nella ripetizione di sequenze;
- Confusione nello scrivere lettere e numeri (p/b-g/q-u/n- 31/13);
- Confusione nell'ascolto e nella verbalizzazione (t/d - v/f - p/b - m/n);
- Confusione con la destra e la sinistra;
- Difficoltà di calcolo e di recupero delle tabelline.

L'evidenza della diffusione del problema ha suggerito di passare rapidamente all'indagine più approfondita attraverso la somministrazione di prove MT adeguate alla media dell'utenza scolastica. Lo studio, eseguito in giornate diverse dal mese di marzo a maggio 2016, ha riguardato la totalità dei detenuti iscritti alle attività scolastiche presso la sede carceraria del CPIA di Latina, i quali hanno aderito volontariamente al progetto una volta chiarite le finalità e le possibili ricadute da parte degli insegnanti e dallo staff di progetto.

Per l'indagine sono state adottate le prove MT di lettura e comprensione della Giunti OS, nello specifico per la lettura la prova "Hiroshima", per la comprensione "I ragazzi della prima media", rispettando rigorosamente gli specifici protocolli di somministrazione.

Campione

- 32 persone detenute, di cui 9 stranieri (totalità degli iscritti ai corsi scolastici 2015/16)
- 17 reparto maschile media sicurezza (reati comuni) di cui 4 della sezione "precauzionali protetti" per reati di riprovazione sociale.
 - 15 reparto femminile sezione Alta Sicurezza 3 per reati connessi alla criminalità organizzata.
 - 19 detenuti/e hanno terminato le prove, gli stessi 19 che hanno completato l'intero percorso scolastico.

La fascia d'età del campione è racchiusa in una forbice molto ampia dai 24 ai 60 anni; vista la natura dell'indagine si è ritenuto di non inserirla nell'analisi.

NOME (CLASSIFICATO) M maschile sezione "comuni" F femminile sezione Alta Sicurezza 3 MP maschile sezione "precauzionali"	COMPRESIONE	LETTURA VELOCITA'	LETTURA ERRORI
1 M	PS		
2 M	PS		
*3 M	CR	RII	RII
4 M	CR		
5 M	RA		
*6 M	RA	PS	PS
7 M		RA	RII
8 M		RA	CR
9 M	RA		
*10 M	RA	RA	RII
*11 M	RA	RII	RII
12 M		RII	RII
13 M		RII	RII
*1 F	RA	PS	PS
*2 F	RII	RA	PS
*3 F	RA	PS	PS
*4 F	RII	PS	RA
*5 F	RII	PS	RII
6 F	RA		
*7 F	RA	PS	PS
*8 F	PS	PS	RA
*9 F	PS	PS	RII
*10 F	RA	CR	CR
*11 F	RA	PS	CR
12 F	NV		
13 F		RA	RII
*14 F	RII	PS	PS
*15 F	RA	PS	CR
1 MP	RA		
*2 MP	RII	RA	RA
*3 MP	RA	CR	PS
*4 MP	RA	CR	PS

LEGENDA: CR = CRITERIO RAGGIUNTO
 PS = PRESTAZIONE SUFFICIENTE
 RA = RICHIESTA DI ATTENZIONE
 RII = RICHIESTA DI INTERVENTO IMMEDIATO
 NV = NON VALUTABILE
 * = PROVA COMPLETATA

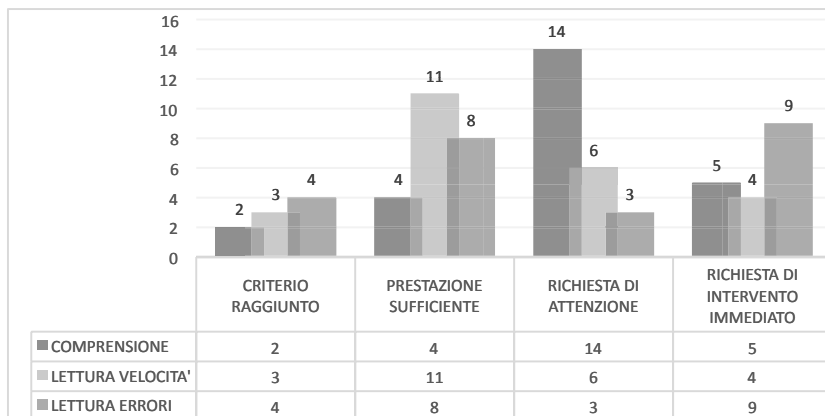
Precisazioni

Le cause della mancata conclusione delle prove è riconducibile al trasferimento in altra sede carceraria durante il periodo in esame. La Casa Circondariale di Latina, per le sue caratteristiche e limiti dimensionali è soggetta a continui trasferimenti dei detenuti della sezione maschile in altre sedi del territorio regionale.

Dei 19 soggetti che hanno terminato le prove MT, tutti presentano criticità in una o in entrambi le prove di lettura e di comprensione del testo.

Riguardo la nazionalità non italiana, lo staff di progetto e gli insegnanti hanno ritenuto che solo in un caso si l'esito può essere attribuito all'origine straniera, in quanto i non italiani inseriti nello specifico percorso didattico risiedono in Italia da oltre due anni e usano abitualmente la lingua italiana.

È da notare che una detenuta è risultata non valutabile per apparente disabilità intellettiva, una problematica non diagnosticata che, come emerge dai colloqui con gli operatori del trattamento, sembra derivare da un trauma occorso in età giovanile.



Conclusioni

Non era sicuramente l'obiettivo di questo lavoro stabilire una relazione diretta tra devianza e DSA, bensì dimostrare la necessità di adottare come prassi nelle sedi carcerarie dei CPIA, una modalità per individuare i soggetti con particolari necessità scolastiche, nonché sollecitare una maggiore attenzione, da parte degli operatori penitenziari, nell'elaborazione di percorsi trattamentali adeguati alle specifiche problematiche di apprendimento dell'individuo, in particolare quando è gravato da una biografia particolarmente complessa. Infatti, è certa la difficoltà di adattamento sociale nell'individuo che non è mai stato trattato, specie quando il problema si manifesta in comorbidità con disturbi psichiatrici o abuso di sostanze.

Ciò non per giustificare un comportamento antiggiuridico di qualsivoglia natura a causa di un disturbo, bensì per individuare alcune potenziali conseguenze del mancato intervento istituzionale sul bambino problematico e sulla necessità di prevedere l'adozione di strumenti diagnostici e di trattamento anche in soggetti adulti, specie in condizioni di marginalità, disagio o detenzione. È indubbio che le anomalie e il malfunzionamento di quelle aree del cervello responsabili dei deficit, possono essere influenzate dall'ambiente, familiare e non, in cui il soggetto vive, agendo, in termini positivi o negativi, sulla sua vita.

Ricaduta e sviluppi

A seguito di una successiva valutazione da parte della Commissione Didattica degli esiti della ricerca, ma anche dell'impossibilità di ottenere delle diagnosi, si è ritenuto di strutturare in modo permanente un protocollo per l'individuazione dei potenziali soggetti problematici, sia con le modalità già adottate, sia inserendo un test di valutazione della dislessia negli adulti (ADCL) Adult Dyslexia Check List già validato da diversi studi internazionali (Pinelli, Cursi, 2010). Il questionario permette, anche attraverso l'immediato coinvolgimento del detenuto, di accelerare i tempi rispetto alle prove MT, permettendo anche nei casi di trasferimento del detenuto in altra sede carceraria di segnalare immediatamente ai suoi nuovi insegnanti, tramite gli educatori dell'istituto che lo accoglierà, della necessità di particolari attenzioni o, eventualmente, di una diagnosi qualora se ne creino le condizioni.

Test di valutazione della dislessia negli adulti (ADCL) Adult Dyslexia Check List (M. Vinegrad, 1994)

1. Hai difficoltà a distinguere la destra dalla sinistra?
2. Ti confonde la lettura di una mappa o l'orientarti in un posto nuovo?
3. Detesti leggere a voce alta?
4. Ci metti più tempo del dovuto a leggere una pagina di un libro?
5. Trovi difficile ricordare il significato di ciò che hai letto?
6. Detesti leggere libri lunghi?
7. La tua ortografia è scadente?
8. La tua calligrafia è difficile da leggere?
9. Ti confondi se devi parlare in pubblico?
10. Hai difficoltà a prendere un messaggio telefonico e trasmetterlo correttamente?
11. Quando pronunci una parola lunga, ti capita di avere difficoltà a ordinare i vari suoni nell'ordine corretto?
12. Hai difficoltà a sommare mentalmente, senza usare le dita o un pezzo di carta?
13. Quando usi il telefono, ti capita di confondere le diverse cifre mentre marchi il numero?
14. Hai difficoltà a ripetere i mesi dell'anno uno dopo l'altro in modo scorrevole?
15. Hai difficoltà a ripetere i mesi dell'anno a ritroso?
16. Confondi date e orari e dimentichi appuntamenti?
17. Quando scrivi degli assegni ti capita spesso di fare degli errori?
18. Trovi che i formulari siano difficili e confondano?
19. Confondi i numeri dell'autobus come 95 e il 59?
20. Hai avuto difficoltà a imparare le tabelline a scuola?

Domande più attendibili in ordine d'importanza: 17-13-7-16-18-10-19-14-20-4-1-11.
Nove o più risposte positive sono indice di forte difficoltà.

La decisione di adottare il Test di Vinegrad è motivata dalla semplicità di uno strumento non diagnostico, ma di valutazione della problematica legata alla dislessia, attraverso il quale è possibile misurare, con dati sufficientemente attendibili, una eventuale difficoltà nella lettura negli adulti. Sono ritenuti indice di difficoltà o di disagio almeno nove risposte affermative sui venti item proposti, con il vantaggio di essere poco invasivo e di fornire agli insegnanti una prima valutazione facilmente spendibile nella classe, permettendo una prima selezione per poi procedere a un'indagine specifica.

Il percorso di accoglienza e supporto al detenuto con "potenziali" DSA pre-

vedrà inoltre l'intervento di un tutor con competenze specifiche, possibilmente nell'organico del CPIA di riferimento, oppure, in alternativa, da individuare attraverso il contributo volontariato di persone qualificate coordinate dal personale didattico, in applicazione di quanto previsto dal DPR 230/2000 Regolamento d'esecuzione dell'Ordinamento Penitenziario al comma 5 dell'art. 41. Il tutor valuterà gli apprendimenti di base e accertará il livello di gravità del problema e lo guiderà nell'organizzazione dello studio; informerà i docenti delle sue difficoltà, suggerendo loro alcune facilitazioni che possono permettere allo studente di mostrare la propria competenza. Infine, si relazionerà con il personale dell'area educativa dell'istituto fornendo il proprio contributo al Gruppo di Osservazione e Trattamento, in caso di detenuto con sentenza definitiva, oppure, per i soggetti in attesa di giudizio, informerà l'educatore di riferimento che aggiornerà il fascicolo personale in caso di trasferimento in altra sede.

Conclusioni

Partendo dal presupposto che la persona che ha problemi specifici di apprendimento non richiede una differenziazione degli obiettivi ma di una metodologia appropriata che necessariamente si integri con gli obiettivi istituzionali del sistema penitenziario, si è ritenuto, come primo passo, di dotare le aule scolastiche di strumenti informatici. L'installazione delle L.I.M. nelle due principali aule, ottenute attraverso un'opera di fundraising a causa dell'indisponibilità di fondi diretti, unita all'adozione da parte dei docenti di metodologie innovative adeguate al contesto, ha permesso di realizzare degli interventi sperimentali basati sul digital storytelling e sulla scrittura autobiografica.


In questo secondo caso, l'integrazione con i laboratori già attivi in carcere di teatro, poesia, arte ha permesso di dotarsi di un modello operativo integrato di Espressione Autobiografica alla base del progetto pedagogico dell'istituto penale di Latina (Cardinali, Craia, 2016). Infatti, l'adozione del metodo autobiografico (Demetrio, 2008) anche nella scuola con una specifica attenzione ai soggetti deficitari, si integra con l'intervento ri-educativo, puntando al potenziamento dei processi cognitivi in ambito didattico in un'ottica di prevenzione e contenimento dei disturbi in comorbidità. Anche in questi casi la narrazione di sé stessi attiva il processo mnestico, estrinsecando l'esperienza negativa e positiva, generando quelle resilienze alla base di ogni percorso costruttivo di revisione critica. Appunto perché, in ogni caso, le pratiche autobiografiche sono intimamente unite allo status della persona, quindi narrarsi permette di incontrare il proprio sé con tutti i vissuti emotivi, in un processo di autoanalisi che rilegge per riscrivere la propria storia personale, contribuendo ad una visione diversa della realtà per riconoscere il proprio disagio e, probabilmente, anche le cause che ne sono all'origine.

Pertanto, l'integrazione degli interventi che tenga conto di tutti i fattori alla base della biografia del deviante è il presupposto utile a supportare la persona in un percorso rieducativo inclusivo virtuoso, quindi, la consapevolezza da parte di tutti gli attori del processo delle problematiche potenzialmente afferenti ai DSA, è il passaggio chiave per ottenere una adeguata valorizzazione del capitale umano del soggetto deviante (Cardinali, Craia, 2017). Il supporto degli studi sul capability approach di Sen (2000) e della Nussbaum (2010) ci suggerisce che la condizione indispensabile per ottenere una vita dignitosa è possedere delle capacità irrinunciabili e insostituibili, che di conseguenza occorre far sì che queste risorse vengano messe a disposizione della collettività, rimuovendo quegli ostacoli che possono impedire la piena realizzazione dell'individuo, guidandolo a comprendere le sue capacità di fare, di essere, di autodeterminarsi.

Ed è proprio in quest'ultimo passaggio il cardine per comprendere le motivazioni e le responsabilità istituzionali alla base della progettualità sinora descritta: la necessità di integrare il paradigma rieducativo della pena con la capacitazione, quindi ottenere il pieno sviluppo delle facoltà, delle capacità interne di ogni individuo al termine del periodo detentivo, superando le cause alla base del percorso deviante qualunque esse siano, quindi valorizzando la sua unicità e l'intrinseco talento.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Callari Galli, M. (1998). Dispersione scolastica e antropologia. In Morgagni, E. (a cura di) (1998). *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero* (pp. 83-91). Roma: Carocci.
- Cappa, C., Giulivi, S., Muzio, C. (2012). *La dislessia e i DSA*. Pisa: CNR.
- Cardinali, C., Craia, R. (2016). Istruzione e ri-educazione: quale ruolo per la scuola in carcere? *Formazione & Insegnamento*, 1, 158-169.
- Cardinali, C., Craia, R. (2017). Il capitale umano del soggetto deviante: pericolo sociale o risorsa? I programmi europei per la rieducazione e l'inclusione. *Formazione & Insegnamento*, 1, 101-111.
- Civita, A. (2003). *Analfabetismo e devianza*. Bari: Puglia grafica Sud.
- De Leo, G., Patrizi, P., De Gregori, E. (2004). *L'analisi dell'azione deviante. Contributi teorici e proposte di metodo*. Bologna: Il Mulino.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Listorto, S. (2008). Prevenzione dell'insuccesso scolastico come prevenzione dei comportamenti a rischio. In Rapporti ISTISAN 08/1. *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni* (pp. 121-139).
- Macrì, F. (2015). Dalla dispersione scolastica al successo formativo. In Macrì F. (a cura di) (2015). *QPA. Nuove metodologie contro l'abbandono scolastico* (pp. 7-24). Andorra: Universitat Oberta La Salle.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pinnelli, S., Cursi, R. (2010). Dislessia in età adulta: il questionario di Vinegrad in una ricerca esplorativa con studenti universitari. In Genovese, E. (a cura di) (2010). *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto* (pp. 91-133). Trento: Erickson.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Vinegrad, M. (1994). A revised Dyslexia Checklist. *Educare*, 48, 21-23.



Insegnare ad apprendere a leggere: un progetto di didattica metacognitiva della lettura nella scuola secondaria di primo grado

Teaching learning to read: a metacognitive didactic model for teaching reading in the lower secondary school

Giusi Castellana

Università degli Studi La Sapienza, Roma
giusi.castellana@uniroma1.it

ABSTRACT

The present study has as its object a process of improvement of the reading skills based on a metacognitive approach. According to a longitudinal perspective (three years of secondary school level), the research had firstly a diagnostic phase aimed to the detection of training needs in the understanding of written texts and reading strategies; an experimental design with a treatment focused on six strategies; finally, in order to determine the effectiveness of the intervention, administrations of new reading tests in second and third classes.

The sample consists of 18 first classes, belonging to three institutions, for a total of 359 students. The teaching modules included a 20 hour treatment and involved six experimental classes, for a total of 130 students, as well as six teachers in the training-research. The results of the treatment showed a significant correlation between the scores obtained by the students in the reading tests and the score resulting from the application of the strategies. The estimate of the effect size due to the treatment is 0.50 between school A (experimental group) and school B (1 control group) and 0.62 between school A (experimental group) and school C (2 control group).

Il presente studio ha come oggetto un percorso di miglioramento dell'abilità di lettura, basato sull'adozione dell'approccio metacognitivo. La ricerca, condotta secondo una prospettiva longitudinale nel triennio della scuola secondaria di primo grado, ha previsto una prima fase diagnostico-misurativa, atta a rilevare le aree di criticità processuali e strategiche nella comprensione del testo scritto delle classi prime del campione; una fase sperimentale con un trattamento basato sull'insegnamento di sei strategie di lettura; infine rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze, per la determinazione dell'efficacia dell'intervento.

Il campione dell'indagine è stato costituito da 18 classi prime, appartenenti a tre istituti secondari di primo grado, per un totale di 359 studenti. I moduli didattici (20 h) e il lavoro di ricerca-formazione ha coinvolto sei docenti di lettere e sei classi sperimentali (130 studenti). I risultati della sperimentazione hanno evidenziato una correlazione significativa tra i punteggi ottenuti dagli studenti nelle prove di lettura e il punteggio derivante dall'applicazione della strategie. La stima dell'effect size attribuibile al trattamento è pari a 0,50 tra la scuola A (gruppo sperimentale) e la scuola B (1 gruppo di controllo) e di 0,62 tra la scuola A (gruppo sperimentale) e la scuola C (2 gruppo di controllo).

KEYWORDS

Reading comprehension, Reading strategies, Metacognitive knowledge, Experimental teaching, Teacher training.

Lettura e Comprensione, Strategie di Lettura, Metacognizione, Sperimentazione Didattica, Formazione Docenti.

1. Leggere per apprendere

La lettura e lo sviluppo di competenze linguistiche ampie, in quanto parti integranti della prima competenza chiave, quella comunicativa, vengono definiti dal Consiglio d'Europa e dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, "una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza". (Indicazioni Nazionali 2012, p. 36). Il saper leggere e comprendere testi si pone non solo come strumento di base trasversale a tutti gli ambiti disciplinari, ma anche come presupposto necessario dell'accesso critico a tutti i contesti culturali: la cerniera tra i saperi e la capacità di organizzare il proprio apprendimento successivo.

Con l'introduzione nei documenti europei del concetto di *lifelong learning* e con il riconoscimento qualitativo degli apprendimenti non formali all'interno dei circuiti educativi, si aggiungono nuove finalità ai sistemi di istruzione: viene esplicitato, da parte dell'Unione, l'invito diretto a progettare iter formativi finalizzati non solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche di saperi pratici e comportamentali, che stimolino nei discenti un atteggiamento positivo nei confronti dello stesso apprendimento.

L'apprendere ad apprendere si colloca all'interno di una vasta cornice teorica caratterizzata da sfaccettature che evidenziano l'esigenza di una varietà di approcci travalicanti la logica funzionalistica di un'istruzione tesa a garantire risposte immediate ai mutamenti del mercato del lavoro (Alberici, 2008).

Con la prospettiva del *lifelong learning* si disloca nettamente il tempo dell'apprendimento; si costruisce un nuovo sistema identitario del soggetto che ridefinisce il ruolo della formazione attribuendo un'ulteriore funzione alle agenzie educative: il contribuire allo sviluppo di *metacompetenze* che mettano in luce una riflessività operata sulle competenze di ordine inferiore. L'accento si sposta dallo sviluppo della triade del sapere, saper fare e saper essere, con le sue varianti più o meno creative, verso la ricerca di quelle capacità che possano consentire la crescita e la trasformazione di quello di cui il soggetto è portatore in tutte le sue espressioni di vita: dalla dimensione individuale a quella collettiva, dal lavoro alle istituzioni scolastiche e formative, fino al tempo libero e ai diversi mondi vitali (Montedoro, 2002). L'apprendimento diventa un fatto complesso perché avviene in una società complessa, una società caratterizzata da molteplici contesti, che interagiscono tra loro in un'ottica di sistema nella quale si ricevono sollecitazioni continue che richiedono differenti risposte.

L'approccio metacognitivo, proprio perché indirizzato allo sviluppo della riflessione e della consapevolezza da parte del soggetto delle proprie strategie e attività mentali, sembra porsi pienamente al servizio di una concezione dell'apprendimento che, sganciato dalla passività e riportato al controllo e alla gestione del pensiero, si palesa al dunque come il vero carattere autopoietico della competenza.

Caratteristica determinante dell'approccio è difatti l'importanza attribuita al ruolo attivo dell'apprendente e alla sua funzione pianificatrice nella strutturazione del compito e delle conoscenze; nell'ambito della lettura, è il guardare alla comprensione come ad un'attività, problematica e multicomponentiale, che coinvolge un soggetto attivo ed autonomo, capace di muoversi sulla pagina e di interagire con il testo secondo un atteggiamento consapevole, strategico e funzionale ai diversi contesti.

Tutti gli studi del settore, relativi all'ambito della psicologia cognitiva e della metacognizione (Brown, 1978; 1983; Jacobs and Paris, 1984; 1987; Paris and Winograd, 1990; Cornoldi e Caponi, 1991; Borkowski, 1992; Pressley and Afflerbach, 1995; De Beni, Pazzaglia, 1995; 2003; Pressley, 2000; RAND Reading Study Group, 2002; 2003; Mc Ewan, 2004; Lumbelli, 2009) hanno dimostrato come la consapevolezza e la comprensione delle proprie strategie di pensiero, e quindi la possibilità di dirigere i propri processi di apprendimento, siano elementi capaci di mi-

gliorare qualitativamente le prestazioni dei lettori, offrendo anche diverse modalità di intervento in ambito didattico. Determinante si rivela in quest'ottica, la funzione dell'insegnante, in una nuova veste che lo vede, insieme agli alunni, conduttore e allo stesso tempo protagonista del medesimo processo di riflessione sul proprio modo di comprendere: "un insegnante dovrebbe prima di tutto riprendere il controllo esecutivo sui propri processi [...] dovrebbe in qualche modo riconquistare la consapevolezza di ciò che fa mentre legge. Solo così egli potrà trovare le strategie didattiche adeguate ad aiutare il lettore meno abile ad impossessarsi del suo stesso controllo" (Lumbelli, 1991, p. 126).

2. Il disegno della ricerca

Proprio l'attenzione agli specifici bisogni formativi del docente è stato il punto di partenza della presente ricerca. La sperimentazione e le attività didattiche che seguono sono state parte di un progetto di ricerca-formazione¹ finalizzato a fornire un modello per un piano di miglioramento nella lettura e comprensione del testo scritto.

Lo studio, condotto secondo una prospettiva longitudinale nel triennio della scuola secondaria di primo grado, ha previsto una prima fase diagnostico-misurativa tesa ad identificare le aree di criticità processuali e strategiche nella comprensione del testo scritto, successivamente, la sperimentazione di un percorso di didattica della comprensione, basato sull'insegnamento di *strategie di lettura*, che ha incluso un percorso di formazione dei docenti coinvolti; infine, la determinazione dell'efficacia dell'intervento, con il monitoraggio dello sviluppo e del mantenimento delle abilità acquisite, attraverso rilevazioni in uscita nelle classi seconde e terze del campione.

L'analisi dei livelli di partenza ha riguardato 18 classi prime della secondaria di primo grado (fine maggio 2015), appartenenti a tre istituti comprensivi di uno stesso distretto scolastico di Roma: Scuola A, 135 studenti in 6 classi; Scuola B, 123 studenti in 6 classi; Scuola C, 130 studenti in 6 classi. Il totale dei casi validi è stato di 359.

Le rilevazioni sono state effettuate attraverso prove di lettura di formato oggettivo, tarate nel corso di una precedente indagine longitudinale², un questionario sulle strategie di lettura (QSL)³ e due questionari (docente e studente) per l'analisi descrittiva delle variabili di sfondo e delle didattiche. Il Questionario sulle Strategie di Lettura – costruito tenendo conto delle indicazioni fornite a livello teorico dai diversi studi condotti nell'ambito della lettura e delle pratiche suggerite dal *Rapporto Eurydice – Insegnare a Leggere In Europa: contesti, politiche e pratiche* (2011) ha previsto una rilevazione su 7 dimensioni che hanno poi costituito i nuclei didattici della sperimentazione: 1. Saper identificare e darsi scopi di lettura; 2. Attivare le conoscenze pregresse; 3. Generare ipotesi e fare pre-

- 1 La ricerca è stata condotta dall'autrice del presente contributo all'interno del proprio dottorato di ricerca: "*Insegnare ad apprendere a leggere: un modello di ricerca-formazione nella scuola secondaria di primo grado*". Università Sapienza, XXX ciclo in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa.
- 2 Le prove di lettura utilizzate per le rilevazioni in uscita nelle classi prime, seconde e terze sono state costruite e durante una precedente indagine longitudinale sul triennio della scuola secondaria di primo grado, all'interno dei cicli di dottorato XXII-XXIII-XXIV ciclo dell'università La Sapienza.
- 3 Lo strumento è stato costruito e validato nel corso della sopracitata indagine su un campione di convenienza di 5362 studenti appartenenti a istituti secondari di primo grado delle province di Roma, Palermo e Parma.

visioni sul testo; 4. Selezionare le informazioni principali; 5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere ricordare e fare collegamenti tra le informazioni; 6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione; 7. *Non Strategici* (dimensione di controllo sull'autopercezione delle difficoltà che il soggetto incontra durante la lettura del testo).

Le classi coinvolte nella sperimentazione didattica sono state 6, per un totale di circa 130 studenti, appartenenti ad un'unica istituzione scolastica (scuola A). Le altre 12 classi (scuola B e C) hanno svolto la funzione di gruppi di controllo. Gli interventi, (trattamento, 20 h) si sono svolti con una cadenza settimanale nel periodo gennaio-maggio 2016 e hanno previsto azioni dirette all'insegnamento delle 6 strategie indagate dal questionario, secondo una precisa scaletta metodologica (vedi paragrafo successivo).

Il lavoro di *ricerca-formazione*, per la predisposizione dei moduli didattici da utilizzare nel gruppo sperimentale, ha coinvolto sei docenti di lettere e ha incluso per il primo anno di sperimentazione: incontri preliminari e di riflessione sulle aree di criticità processuali rilevate attraverso le personali esperienze didattiche e le somministrazioni (QSL / prove lettura); la condivisione del quadro teorico e metodologico di riferimento delle Prove Lettura e del QSL; la co-costruzione delle attività (pianificazione mensile degli interventi, scelta materiali, allestimento verifiche, modalità di restituzione dei risultati...); l'organizzazione e la negoziazione dei moduli da gestire in compresenza del docente-ricercatore; incontri di follow-up settimanale.

3. La sperimentazione

Gli interventi didattici, come precedentemente esposto, sono stati centrati su moduli finalizzati ad una capillare trattazione del sistema procedurale preso in esame dalle strategie indagate dal QSL, che sulla base delle indicazioni riportate all'interno del National Reading Panel (NICHHD, 2000), del Reading Study Group (RAND, 2002) e del Rapporto Eurydice – *Insegnare a leggere in Europa* (2011) sono risultate essere le più efficaci nell'ambito della didattica della lettura. In tab. 1 si riporta una breve descrizione dei contenuti e degli obiettivi trattati relativamente ad ogni modulo.

1. Saper identificare/ darsi scopi di lettura	<i>Discriminare tra scopi di lettura e tipologie di testo, per mettere in atto comportamenti flessibili e legati al compito; cercare le strategie di lettura più adeguate e rispondenti alla consegna e alla specifica situazione d'uso.</i>
2. Attivare le conoscenze pregresse	<i>Usare le conoscenze precedenti, connettere i testi scritti con esperienze personali, cultura e conoscenze prima, durante e dopo la lettura</i>
3. Generare ipotesi e fare previsioni sul testo	<i>Generare domande dal testo e darvi risposte; fare previsioni sul contenuto</i>
4. Selezionare le informazioni principali, fare brevi sintesi del testo	<i>Riassumere un testo e concentrarsi selettivamente sulle informazioni più importanti; identificare i personaggi, gli eventi, i luoghi, il tempo dell'azione, come e perché avviene l'azione.</i>
5. Usare organizzatori grafico-testuali per comprendere, ricordare e fare collegamenti tra le informazioni	<i>Operare connessioni tra le diverse parti di un testo; riconoscere gli aspetti della costruzione; stabilire la cronologia o riconoscere la causalità degli eventi; costruire rappresentazioni visive in forma diagrammatica; tradurre testi scritti in grafici, tavole, griglie, liste, elenchi.</i>
6. Controllare e monitorare il proprio processo di comprensione	<i>Controllare/monitorare la propria comprensione; avere la consapevolezza delle proprie difficoltà, chiarire parole e passaggi non immediatamente compresi; riformulare le parti di un testo con parole proprie.</i>

Tab 1. Descrizione dei moduli sulle strategie di lettura

NOME DELLA STRATEGIA	
TEMPI previsti per lo svolgimento del modulo	
FORNIRE AGLI ALUNNI ISTRUZIONI CHIARE SULLA STRATEGIA	
1. Definire la strategia	(Spiegare agli studenti in modo chiaro e preciso la strategia trattata nel corso della lezione)
2. Spiegare lo scopo e la funzione della strategia durante la lettura	Illustrare loro perché sarà utile imparare ad usarla e in quali circostanze)
3. Descrivere le caratteristiche della strategia	(Delineare ed esporre le tecniche, l'esatta procedura da seguire per mettere in atto la strategia)
4. Fornire esempi corretti e non corretti dell'uso della strategia	
5. Illustrare l'uso della strategia attraverso modeling e thinking aloud	(Mostrare agli studenti cosa fa esattamente un bravo lettore quando applica una particolare strategia (<i>modeling</i>), attraverso la tecnica del <i>thinking aloud</i> - pensare ad alta voce)
6. Facilitare e guidare l'esercitazione, la pratica della strategia	(Esplicitare la differenza tra l'agire strategico e l'agire per prova ed errori, attribuendo il successo e l'insuccesso al risultato di azioni modificabili piuttosto che al possesso di capacità)
7. Momento di autovalutazione da far seguire all'attività (10 min) <i>Riflessione metacognitiva sui contenuti trattati, riflessione sull'acquisizione di un saper fare strategico e sulla sua generalizzazione ad altri contesti di utilizzo.</i>	- <i>Su che cosa abbiamo lavorato oggi?</i> - <i>Che cosa hai imparato a fare?</i> - <i>Dove pensi di poterlo riutilizzare?</i>

Tab 2. Lesson Plan

Per quanto riguarda la tipologia di testi si è scelto di lavorare perlopiù su testi di tipo narrativo, espositivo e argomentativo, ma all'interno del modulo sugli scopi di lettura sono stati trattati anche testi regolativi (regolamenti di gioco e fogli di istruzioni), vari tipi di testo non continuo (biglietto del treno, lettura di grafici e tabelle, cartine...), esempi di descrizioni e brevi testi poetici. Alla fine di ogni modulo è stata prevista una verifica intermedia. La tipologia e la scelta di testi delle prove intermedie è ricaduta perlopiù all'interno di prove di comprensione. Invalsi messe a disposizione sul sito ministeriale, in modo da poter usufruire di una griglia di correzione e di criteri di costruzione della prova validati nel corso di precedenti rilevazioni.

Ad ogni restituzione durante la correzione è seguita l'illustrazione e la spiegazione degli item che sono risultati più difficili per il campione e per la classe, l'analisi degli errori, il riscontro e la verifica della risposta corretta sul testo, il ragionamento rispetto ai distrattori e la loro funzione all'interno delle opzioni di risposte.

4. Come lavorare in modo strategico sul testo

Al fine di fornire agli alunni un sistema procedurale facilmente consultabile e fruibile, che regolasse e guidasse l'acquisizione di abitudini di indagine del testo, ma soprattutto che conducesse lo studente a una riflessione consapevole sull'utilità del lavoro proposto, sono state raccolte nel corso delle lezioni tutte le osservazioni relative alle varie funzioni e agli specifici vantaggi derivanti dall'utilizzo dell'impianto strategico. Dopo aver effettuato una selezione e una sintesi di quanto elaborato con gli alunni nell'intero percorso, è stata redatta la seguente scaletta.

Scaletta metodologica per la lettura e la comprensione del testo**1. RICONOSCI ED IDENTIFICA LA TIPOLOGIA DI TESTO**

(Poetico, Argomentativo, Narrativo, Descrittivo, Regolativo, Espositivo)

Leggi il titolo e l'inizio, osserva la struttura del testo...

2. RICONOSCI GLI SCOPI DI LETTURA IN BASE ALLA TIPOLOGIA DI TESTO

Ogni tipo di testo ha caratteristiche e scopi di lettura diversi. La preventiva individuazione degli scopi di lettura fornisce al lettore una guida precisa per la raccolta delle informazioni

TESTO NARRATIVO	- Personaggi (Chi) - Azioni, fatti, eventi, (Che cosa) - Luogo (Dove) - Tempo (Quando) - Intreccio della narrazione	TESTO ARGOMENTATIVO	- Idee, opinioni, critiche, pareri dell'autore - Pro/contro - Uso di esempi esplicativi
TESTO ESPOSITIVO	- Cause ed effetti (PERCHÉ) - Spiegazioni (COME) - Informare e spiegare - Chiarezza nell'esposizione e nel contenuto - Oggettività - Uso delle immagini	TESTO DESCRITTIVO	- Ricchezza di particolari e dettagli che seguono un ORDINE (cronologico, spaziale...); - Riconoscere e seguire l'ordine nella descrizione: esterno-interno; dall'alto-basso; lontano-vicino; dx-sx; ...
TESTO POETICO	- Struttura del testo: versi, rime, strofe... - Contenuto: Emozioni, stati d'animo... - Linguaggio non sempre chiaro ed esplicito - Uso di metafore, similitudini...	TESTO REGOLATIVO	- Individuazione degli elementi (che cosa) e delle fasi (ricetta, foglio istruzioni...)

3. SE IL TITOLO NE DÀ LO SPUNTO, PONI UNA DOMANDA AL TESTO

Es: "Una nonna eccentrica" Perché la nonna viene definita eccentrica? →

"La fragilità delle foreste tropicali" Perché le foreste tropicali sono fragili? Quali sono le cause? →

Nel titolo di solito l'autore riassume l'idea centrale, la sintesi di quello che vuole comunicare. Tenere sempre presente lo scopo comunicativo di chi scrive ti guiderà nel ricostruire il significato globale del testo e faciliterà la tua comprensione.

4. ATTIVA LE TUE CONOSCENZE PREGRESSE IN BASE ALL'ARGOMENTO DEL TESTO E AL TITOLO

Riportare alla memoria quello che già sai su un argomento, collegare le cose che il testo dice a quello che già conosci, renderà più leggero il carico delle informazioni che dovrai immagazzinare, ne faciliterà la comprensione e anche la memorizzazione.

5. FAI IPOTESI SUL TESTO (prima, durante e dopo la lettura)

Fare delle ipotesi sul contenuto del testo prima di leggerlo, rende il lettore più attivo durante la lettura. Anche tu, se ti porrai delle domande, sarai maggiormente interessato a trovare delle conferme, troverai più naturale collegare le informazioni tra loro mentre le scopri, le ricorderai meglio e diventerai più capace di trarre conclusioni.

6. SE IL TESTO È LUNGO, SUDDIVIDILO IN PARAGRAFI E LEGGILO POCO PER VOLTA

Ricorda che se quello che stai leggendo è un testo da studiare o una prova, sarà più facile ricordare il contenuto se lo analizzerai a pezzetti alla volta: potrai soffermarti meglio sui passaggi poco chiari, riformularli, sottolineare e controllare se hai capito. Un testo da studiare non è un racconto da leggere tutto d'un fiato. Se lo fai, rischi di perderti e di arrivare alla fine ricordando poco o nulla.

7. SELEZIONA LE INFORMAZIONI PRINCIPALI

- Leggi al massimo 4-5 righe di testo per volta, arrivando fino al punto.

- Per sottolineare utilizza la tecnica delle 6 domande (Chi, che cosa, dove, quando, come, perché).

RICORDA che la selezione deve contenere solo gli elementi e le informazioni che sono veramente necessari alla comprensione, quelli che abbiamo paragonato ai "principi nutritivi" degli alimenti. Tralascia dettagli, ripetizioni o descrizioni di fatti di cui ti è già chiaro il concetto. Se ti serviranno, saprai come e dove trovarli.

"I Principi nutritivi" del testo sono: i personaggi, le azioni, i tempi, i luoghi, le cause e gli effetti, le spiegazioni. Se hai sottolineato qualcosa che non risponde a una delle sei domande, probabilmente è un dato superfluo.

8. METTI UN BREVE TITOLO RIASSUNTIVO AD OGNI PARAGRAFO

ti aiuterà a ricordare, diventerà il punto di riferimento che ti aiuterà a ritrovare più facilmente le informazioni, ma soprattutto ti darà una visione più chiara delle tematiche che costituiscono la struttura del testo.

9. MENTRE PROCEDI CON LA LETTURA, RILEGGI LE PARTI DI TESTO CHE HAI SELEZIONATO E VERIFICA CHE QUELLO CHE HAI SOTTOLINEATO ABBAIA UN SENSO. Controlla che le parti siano logicamente collegate tra loro. Esplicita nella tua mente il tipo di legame che intercorre (causa, tempo, opposizione, esplicativo...) Utilizza delle frecce per collegare le informazioni o fai un piccolo schema. Se ti accorgi che "il discorso non fila" probabilmente non hai selezionato bene.**10. PROCEDI COSÌ PER TUTTA LA LETTURA DEL TESTO**

Ricorda che quanto più sarai attivo, quanto più parteciperai alle azioni dei personaggi con la tua immaginazione, quanto più ti ti creerai aspettative, farai ipotesi e semplificherai il testo con delle note e delle osservazioni, tanto più facilmente lo ricorderai e lo capirai.

Tab 3. Scaletta metodologica per la lettura e la comprensione del testo

La scaletta è stata utilizzata dagli alunni come testo di supporto durante tutte le esercitazioni e le prove intermedie, durante le quali sono state valutate anche le modalità di applicazione delle tecniche strategiche, il loro effettivo utilizzo, le ricadute sui risultati al fine di evidenziare la differenza che intercorre tra un agire sistematico e strutturato e un agire per prova ed errori.

4.1. Esempio applicativo della scaletta metodologica ad una prova. Come promuovere l'acquisizione di abitudini procedurali nella lettura del testo

Nell'ordine di esemplificare l'applicazione e la funzionalità dell'impianto procedurale strategico si riporta un esempio di lavoro effettuato con gli alunni durante un'esercitazione di classe. Nel primo riquadro (fig. 1) è stato riportato il testo scelto, tratto dalla prova Nazionale di Italiano del 2016.

Nel secondo riquadro è stata esplicitata la modalità di svolgimento della lezione. Le attività descritte possono rappresentare una traccia per condurre il dialogo educativo con gli alunni. Il registro che è stato utilizzato nella descrizione che segue è volutamente informale per fornire un modello direttamente applicabile alla colloquiale interazione della dinamica di classe. Tutte le azioni illustrate nei primi 4 punti sono state effettuate prima della lettura, ossia senza leggere il testo.

Prima della classe	
5	Ero la prima della classe. Le altre bambine mi mettevano in tasca, di nascosto, dei torroncini o dei «coccetti», e cioè delle piccolissime pentole o padelle di coccio. Ma io sapevo che esse non mi amavano e facevano tutto per interesse, affinché io suggerissi e lasciassi copiare i compiti. Nessuna meraviglia, del resto, perché io stessa non mi amavo.
10	Avrei voluto essere brava in ginnastica e nei giochi, essere grassa e colorita come Marcella Pélissier. L'anima mia si protendeva disperatamente verso tutti coloro che, grassi e coloriti, erano bravi in ginnastica e nei giochi. L'anima mia, nera d'orgoglio e disprezzo, era in realtà quanto esiste di più avvilito. Io facevo poesie con le rime, che venivano recitate da ragazzini scornati e lamentevoli nelle feste scolastiche. La direttrice mi presentava al pubblico dicendo: – Signori, devo premettere che le poesie che udirete sono state composte dalla bambina qui presente, e non esito a riconoscere, con intensa emozione, che siamo dinanzi a un genio –. Io m'inclinavo, pallidissima, lanciando sguardi lampeggianti di superbia alle modeste compagne. Vedevo i ginocchi delle mie compagne sporchi di terra, i graziosi polpacci rossi di Marcella Pélissier, e me stessa lontana da tutti, in un'ombra nera e piena di lampi, un fenomeno della creazione. Mia madre raccontava, traboccante di legittima baldanza, che all'età di due anni e mezzo, girando intorno alla tavola, avevo composto il mio primo poema in versi sciolti. Ed io covavo un empio rancore contro di lei, che aveva partorito un simile prodigio.
15	Se credevano di adularmi, con quel rispetto e quelle mosse, come se io fossi stata la vicedirettrice, si sbagliavano. E se mi domandavano: – Che farai da grande? – sperando di sentirsi rispondere: «Farò poemi», commettevano un errore ancor più grossolano. Difatti, ad una simile domanda, io dispettosa rispondevo: – A te che te ne importa?
20	Ancora due cose mi distinguevano dalle altre, cingendomi di un'aureola e additandomi al rispetto universale. La prima era che, da piccola, avevo avuto il giradito. Per questo l'unghia del mio pollice sinistro non era liscia e ovale come le altre, ma pressoché quadra, dura come pietra e tutta striata di bianco. Tutta la scolaresca ammirava quell'anomalia, molte mi chiedevano umilmente di toccarla col dito.
25	Oltre all'anomalia, c'era un'altra cosa e cioè che, quando mi veniva la febbre, avevo l'incubo. Mia madre girava stravolta, con vesciche piene di ghiaccio, e diceva piano: – Elsa ha l'incubo –. Subito i miei fratelli si precipitavano al mio lettino, con viso compunto. Ma sentendo la mia voce rauca gridare: – Sì, Dio, perdonami e conterò tutti i grani di granoturco nei sacchi. Andate via, formiche, via, migliaia. Aiutami, Dio, – e vedendomi slargare le dita nel vuoto e sbarrare gli occhi, si guardavano fissi sbottando a ridere.
30	Sapevano che non si doveva, ma era inevitabile. Mia madre diceva: – Vergogna, disgraziati, – ed essi in preda ad ilarità furiosa si buttavano per terra e si davano pugni. Questo non esclude che il mio incubo fosse oggetto della generale ammirazione. – Com'è? – mi chiedevano le compagne. E di me si diceva con importanza, a bassa voce: – Ha un incubo.
35	

40	Nella mia classe eravamo tutte femmine col grembiule bianco, fuorché il figlio della maestra, che era maschio col grembiule turchino. Il cognome della maestra, per una gentile coincidenza, era Amore, così che egli sul grembiule portava ricamato a punto erba il cognome Amore. Era grassoccio, corto di gambe, con occhi lucenti e neri, le guance rosse e la testa tutta pelata, perché aveva avuto le croste. Tutte le alunne gli facevano
45	sorrisi, e, come a figlio di maestra, gli empivano le tasche del grembiule di torroncini e di matite. Ma lui a tutte quante preferiva me. La cosa più dolce era che il motivo della sua predilezione non era il fatto che io fossi un genio, e nemmeno che avessi il giradito e l'incubo. Aggiungerò anzi che egli pareva per natura issato in una sfera ben superiore, in cui tali cose non valevano affatto, ed erano
50	guardate soltanto con una gioviale benevolenza. Il motivo dunque era tutt'altro, e me lo rivelò il giorno in cui guardandomi con lucente occhio arguto e toccandomi estatico mi disse: – Che bei riccetti che hai. Tutte assumevano nel parlarmi un'aria saccente, e con me discorrevano solo di compiti, di madri e di padri, lasciandomi sempre sola fuori dei loro frivoli capannelli. Ma Amore mi si confidava su cose umane: mi magnificava, ad esempio, la marmellata di sua nonna, ed altresì me ne offriva. Mi guardava e diceva: – Come sei pulita, – rapito, ridacchiando. E mi prendeva per mano andando in su ed in giù e una volta perfino, in segno di estrema amicizia e affabilità, mi carezzò la guancia. Che Dio benedica Amore. Non so come, sentivo oscuramente che costui, dal mio pianeta deserto e corrusco, mi riconduceva per vie segrete alla terra.
(Tratto da: Elsa Morante, <i>Racconti dimenticati</i> , Torino, Einaudi, 2002)	

Fig. 1. Prova Nazionale di Italiano del 2016

Tab 4. Applicazione della scaletta alla prova nazionale

1. RICONOSCI ED IDENTIFICA LA TIPOLOGIA DI TESTO

Leggi il titolo e l'inizio del brano, osserva la struttura del testo... Rispondi alla domanda: che tipo di testo è?

2. RICONOSCI GLI SCOPI DI LETTURA IN BASE ALLA TIPOLOGIA DI TESTO

Dai uno sguardo alla scaletta metodologica, dopo essere giunti alla considerazione che il testo proposto è un testo narrativo, che cosa bisogna chiedersi? Quali sono gli scopi di lettura che è bene considerare in un testo narrativo?

- *Chi e quanti sono i personaggi? Che tipo di relazione c'è tra di loro?*
- *Quali sono le azioni, i fatti, gli eventi narrati? Che cosa succede?*
- *Dove si svolgono le azioni? Si tratta di un luogo reale? È un luogo immaginario?*
- *Quando e in che tempo si svolgono i fatti? Il tempo cambia durante la narrazione? È un tempo vicino al lettore? Le azioni hanno luogo in uno spazio temporale breve, oppure coprono un arco temporale più lungo?*

Tenere bene in mente l'identificazione di tali elementi durante la lettura, guida il lettore nella raccolta delle informazioni e lo aiuta nel mantenere desta l'attenzione.

3. ATTIVA LE TUE CONOSCENZE PREGRESSE IN BASE ALL'ARGOMENTO DEL TESTO E AL TITOLO

Leggiamo il titolo: *"Prima della classe"*.

- *Come si collega questo titolo alla nostra esperienza? Che tipo di contesto è la classe? Chi sono i primi della classe? (Sono gli studenti più bravi, sono i secchioni, sono quelli che studiano di più, sono i preferiti dei prof...)*
- *Come sono di solito i primi della classe? Come si comportano? (Sono asociali, trascurano gli amici, sono esclusi dagli altri perché risultano antipatici, sono presuntuosi, vengono presi in giro...)*

4. FAI IPOTESI SUL TESTO

Proviamo a fare delle ipotesi sui personaggi che immaginiamo facciano parte di questo racconto

- *Se il titolo parla di una "prima della classe", chi altro mi aspetterò di trovarci? (La prima della classe, i compagni, i professori, i genitori). Quale sarà il luogo? (la classe, la scuola).*

- 4 Il testo in corsivo riportato tra parentesi corrisponde alle risposte che sono state date dagli studenti durante le attività.

- Quali ipotesi di relazione posso elaborare tra questi personaggi?
- Che tipo di relazione intercorrerà tra la prima della classe e i compagni? *(La prima della classe si sente superiore e snobba i compagni, è arrogante e antipatica con loro, ma è anche triste perché si sente esclusa e sola);*
- E tra i compagni e la prima della classe? *(I compagni sono degli ipocriti, la trattano bene perché lei probabilmente li fa copiare e poi ne dicono male alle spalle; i compagni la prendono in giro perché lei è una secchiona e loro no; i compagni la escludono).*
- Qual è la relazione tra la prima della classe e i professori e vs? *(I professori la trattano bene, è la loro preferita perché studia e fa quello che loro dicono, la apprezzano... lei fa di tutto per avere la loro approvazione)*
- Qual è la relazione tra la prima della classe e la famiglia e vs? *(la famiglia è molto orgogliosa di lei e lei si sente molto amata...)*

Proviamo a leggere il testo e scopriamo se le nostre ipotesi sono corrette.

5. SELEZIONA LE INFORMAZIONI PRINCIPALI E DAI UN TITOLO ALLE SEQUENZE

Cerchiamo di leggere il testo poco per volta. Utilizziamo la suddivisione grafica in sequenze che già il testo ci propone. Se ci sono dei periodi troppo lunghi (righe 5-17; 27-35) proviamo a suddividerli ulteriormente, se percepiamo di perdere il filo della narrazione. Ricordiamo che selezione delle informazioni principali va fatta attraverso la tecnica delle sei domande (vedi scaletta).

Titolazione riassuntiva delle sequenze:

- Le compagne non amano la prima della classe, la trattano per interesse. Ma anche lei non si ama (righe 1-4)
- La prima della classe vorrebbe essere come le altre (grassoccia e colorita). Si sente triste, ma è allo stesso tempo sprezzante verso i compagni (righe 5-9)
- La direttrice considera la protagonista un genio (righe 9-11) e lei per questo si sente diversa e lontana dagli altri (righe 11-14)
- La protagonista odia la madre perché l'ha partorita come un prodigio (righe 14-17)
- La protagonista si chiama Elsa e altre due cose la fanno sentire diversa dagli altri: il giradito e l'incubo (righe 22-34)
- Queste peculiarità la rendono un fenomeno da baraccone, ma al contempo destano ammirazione tra i compagni e i fratelli (righe 34-35)
- Il figlio della maestra ha una predilezione per Elsa (righe 36-41)
- Il figlio della maestra preferisce Elsa, perché lei gli piace (righe 41-46)
- Il figlio della maestra non la esclude, la tratta normalmente, parla con lei di "cose umane" (le fa i complimenti, le offre la marmellata della nonna...) (righe 47-51)
- Elsa finalmente con lui non si sente un'aliena, si sente un essere umano come gli altri (righe 52-53).

La titolazione delle sequenze e le brevi sintesi che abbiamo elaborato saranno molto utili per rintracciare le informazioni che verranno richieste dalle domande della prova, ma soprattutto saranno di grande aiuto per tenere nella nostra mente la struttura dell'intero testo e ricostruirne la comprensione globale.

Alla fine delle attività di analisi è stato fornito agli alunni il fascicolo con le domande sul testo, per lo svolgimento delle quali è stato dato un tempo di 20 minuti. Dopo la conclusione dell'esercitazione è stata effettuata la correzione.

Nel corso della revisione delle risposte, ha rivestito particolare rilevanza la riflessione metacognitiva messa in atto sul processo: è stato chiesto agli alunni di spiegare in che misura e in che modo ogni singolo punto utilizzato della scaletta (ragionamento effettuato in merito alle conoscenze pregresse, ipotesi fatte sul testo...) avesse effettivamente facilitato il riconoscimento della risposta esatta, per stimolare la consapevolezza del lavoro espletato e la generalizzazione delle modalità applicate.

5. I risultati della sperimentazione

Le analisi e la restituzione dei dati ai docenti sulle prime somministrazioni in entrata (maggio 2015) non avevano evidenziato differenze statisticamente significative tra le medie dei punteggi dei tre istituti ($p > .005$) che, come risulta dal *grafico*, si erano attestati all'interno dello stesso sottoinsieme di riferimento, sia per quanto riguarda le prove di lettura che il Questionario sulle strategie.

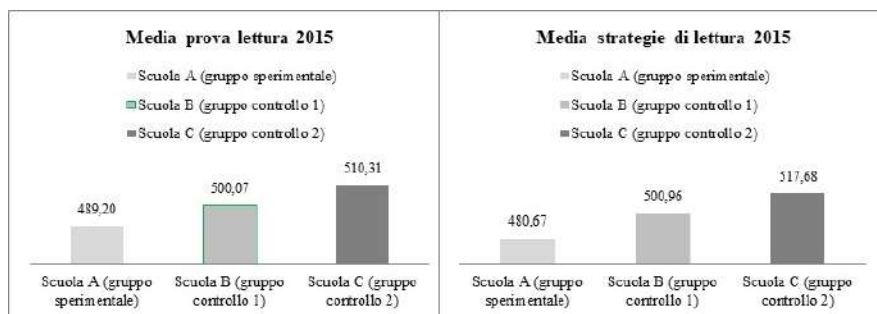


Grafico 1. Differenze tra i punteggi⁵ in entrata delle prove di lettura e delle strategie nelle classi prime del campione (maggio 2015)

Dopo la conclusione della attività didattiche con le classi del gruppo sperimentale si è proceduto ad una nuova somministrazione del Questionario sulle strategie di lettura (QSL) al fine di determinare i cambiamenti intercorsi durante il periodo del trattamento e una nuova somministrazione delle prove di lettura su tutte le classi del campione al fine di determinare l'efficacia dell'intervento.

Il confronto tra le medie (*vedi grafico 2*), rispetto alle due somministrazioni del QSL nelle classi sperimentali (*gennaio 2016* prima della sperimentazione didattica; *maggio 2016* dopo la sperimentazione didattica), ha evidenziato un incremento statisticamente significativo per i punteggi attinenti alle sei dimensioni strategiche e corrispettivamente una diminuzione significativa della media dei Non Strategici. ($p < .001$).

5 Le medie riportate all'interno dei grafici corrispondono ai punteggi standardizzati ottenuti dagli studenti nelle prove di lettura costituite da 133 item (punt max 133) e nel Questionario sulle strategie di lettura costituito da 50 item (punt max 200 ottenibile su una scala Likert a 4 posizioni).

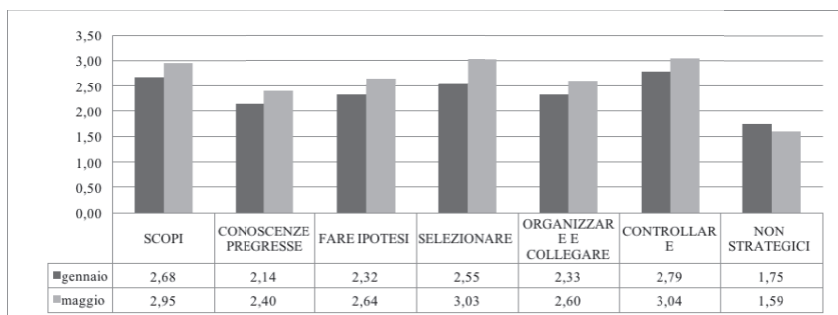


Grafico 2. Confronto tra le medie relative alle due somministrazioni della scala Likert sulle strategie di lettura nelle classi sperimentali della scuola A (gennaio-maggio 2016)⁶

Le analisi delle prove di lettura di maggio 2016 su tutto il campione degli studenti hanno messo in luce un quadro sensibilmente diverso rispetto alle precedenti somministrazioni (v. grafico 3). Gli scarti tra le medie dei punteggi dei tre istituti sono risultati stavolta statisticamente significativi ($p < .001$): i tre gruppi non appartengono più allo stesso sottoinsieme di riferimento, ma si raggruppano in due sottoinsiemi diversi. La stima dell'*effect size* attribuibile al trattamento è pari a 0,50 tra la scuola A (gruppo sperimentale) e la scuola B (1 gruppo di controllo) e di 0,62 tra la scuola A (gruppo sperimentale) e la scuola C (2 gruppo di controllo).

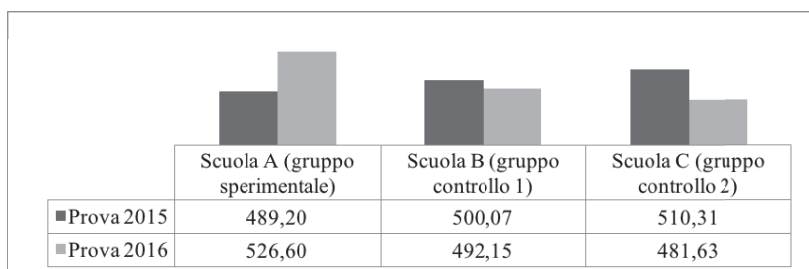


Grafico 3. Differenze tra i punteggi in entrata e in uscita delle Prove di lettura (Mag 2015- Mag 2016) tra le scuole

Dall'esame della distribuzione in quartili dei punteggi ottenuti dagli alunni, emergono ulteriori elementi significativi che danno spazio a considerazioni più qualitative nel merito dei cambiamenti intercorsi.

Le differenze tra le distribuzioni degli alunni dei tre istituti (vedi grafico 4), nell'intervallo tra due somministrazioni (maggio 2015- maggio 2016), per il gruppo sperimentale (Scuola A) mostrano un significativo mutamento del numero degli alunni appartenenti alla fascia medio-bassa e alla fascia alta: rispettivamente una riduzione della fascia medio-bassa, dal 34% al 16%, e un incremento del-

6 Il punteggio riportato rispetto alle singole strategie si riferisce alla media ottenuta in una scala di frequenza a 4 posizioni (mai/quasi mai – qualche volta – spesso – quasi sempre/sempre).

la fascia alta dal 21% al 41%. Le percentuali del gruppo di controllo scuola B si attestano su scostamenti poco significativi nell'intervallo delle due rilevazioni; il gruppo di controllo scuola C evidenzia invece un aumento significativo della percentuale di alunni presenti nella fascia di rendimento più bassa, dal 6% all'11%, e una significativa diminuzione del numero degli alunni che si collocavano nella fascia di rendimento più alta, dal 38% al 28%.

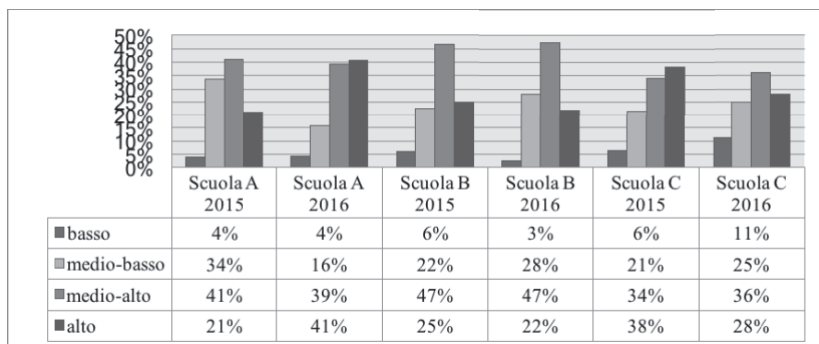


Gráfico 4. Differenze tra le distribuzioni degli alunni su livelli prove di lettura maggio 2015-2016

5.1. Correlazione tra l'utilizzo delle strategie di lettura e i punteggi degli studenti nelle prove di lettura intermedie

Per valutare l'incidenza delle strategie utilizzate dagli alunni nella comprensione del testo, sia nella valutazione in itinere che in quella finale è stato anche considerato il lavoro espletato sul testo. Visto che si trattava di una prova a tempo, agli alunni è chiesto di utilizzare solo 4 strategie: riconoscere la tipologia di testo ed esplicitare gli eventuali scopi di lettura; effettuare la selezione delle informazioni principali (sottolineatura); mettere titoli alle sequenze; scrivere brevi osservazioni/note/riflessioni a margine del testo. Per l'attribuzione del punteggio sull'applicazione delle strategie è stato ripartito un punto per ogni elemento considerato (totale di 4 punti), zero punti per la non applicazione.

Di seguito si riporta la tabella di correlazione (tab. 5) calcolata alla fine delle somministrazione della prova di lettura del 2016 nel gruppo sperimentale: i punteggi ottenuti dagli studenti nella prova risultano positivamente e significativamente correlati al punteggio attribuito per l'applicazione delle strategie.

		Applicazione strategie sul testo
Puntaggio della prova 2016	Correlazione di Pearson	,510**
	Sign. (a due code)	,000
	N. alunni	120
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).		

Tab. 5. Correlazione tra il punteggio della prova e l'applicazione delle strategie sul testo

6. Conclusioni: che cosa ho imparato. I risultati dell'autovalutazione degli alunni

Alla fine del percorso di sperimentazione è stato proposto agli alunni in forma anonima un questionario contenente 5 domande: 1. *Qual è stato l'argomento delle lezioni che hai seguito?* 2. *Che cosa hai imparato a fare?* 3. *Pensi che potrà esserti utile? Dove pensi di poterlo riutilizzare?* 4. *Cosa ti è piaciuto di più?* 5. *Cosa non ti è piaciuto?*

La tabulazione delle risposte è stata fatta a partire dalle preferenze espresse dagli alunni rispetto alle proposte.

Vale la pena operare qualche riflessione sugli esiti.

Nella domanda relativa a *"che cosa hai imparato"*, circa il 50% degli studenti⁷ partecipanti alla sperimentazione ha dichiarato di aver imparato a selezionare le informazioni.

Che cosa hai imparato?	N. alunni
<i>Sottolineare e riconoscere le informazioni principali, prima facevo confusione</i>	65

La selezione delle informazioni è la strategia che quasi la totalità degli studenti dichiara di utilizzare maggiormente nello studio; la prima che viene a loro in mente quando si chiede di enumerare le tecniche utilizzate. Sono tuttavia pochi, se non pochissimi, coloro che riescono a farlo nel modo corretto: gran parte degli alunni difatti sottolinea troppo; tanti addirittura evidenziano tutto; solo alcuni sono consapevoli dell'esistenza di una specifica tecnica di selezione. Quando si chiede loro cosa renda discriminante un'informazione rispetto ad un'altra seguono spesso risposte confuse e perlopiù centrate su concetti generici e ripetuti: è un'informazione chiave, un'informazione che fa capire, parola in grassetto, è il titolo...

La selezione delle informazioni è invece l'abilità che più incide all'interno del processo di comprensione. Un lettore che non sa selezionare è un lettore che, come sostiene Lumbelli (2009), immagazzina così tanti dati, durante la decodifica, da non riuscire a interiorizzare adeguatamente i contenuti e a trovare elementi di continuità e coerenza nella sequenza delle frasi, perdendo quasi immediatamente la cognizione degli argomenti tratti dal testo.

Significativa ai fini della sperimentazione è dunque risultata la discriminatività di tali risposte che hanno posto in evidenza sia la positività e l'efficacia del lavoro effettuato, ma soprattutto messo in luce l'acquisizione di una più matura consapevolezza rispetto al controllo delle tecniche utilizzate.

Altra considerazione riguarda il tema dell'attivazione delle conoscenze pregresse e del fare ipotesi sul testo. Queste due strategie, al contrario della selezione delle informazioni, sono state quelle che sono risultate essere le meno praticate dal campione degli studenti. Dai dati emerge che gli alunni non sono soliti collegare quello che leggono alle proprie esperienze, non sono soliti generalizzare, operare confronti, quantomeno lo fanno non spontaneamente e spesso senza alcuna cognizione.

Il riportare alla memoria ciò che si conosce è secondo Kintsch e Van Dijk (1998) una strategia di processazione importantissima; essa è quella che permette al lettore di arrivare alla vera e propria interpretazione del testo- a quello che

7 Gli studenti del gruppo sperimentale erano in totale circa 130.

i due studiosi chiamano modello situazionale: il fare ricorso alle conoscenze sul mondo, alle credenze, alle opinioni, agli schemi mentali che aiutano il lettore ad integrare il non detto e gli consentono di trovare i necessari collegamenti tra i significati espressi dalle frasi.

Allo sviluppo di questa strategia è stato dedicato un modulo che ha previsto attività prettamente finalizzate all'apprendimento per scoperta e all'utilizzo dell'enciclopedia personale del lettore che sono risultate particolarmente stimolanti e motivanti per gli studenti.

Cosa ti è piaciuto di più?	N. alunni
<i>Quando abbiamo applicato le strategie attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo nella lezione di storia e di geografia, perché senza sapere niente abbiamo indovinato quello che il testo diceva leggendo solo i titoli e guardando le figure⁸.</i>	37

Un'ultima considerazione riguarda, all'interno della medesima sezione (*Cosa ti è piaciuto di più*), la segnalazione di tre testi che hanno particolarmente colpito e interessato gli alunni, (*I gladiatori*, *Il biglietto del treno* e *Una nonna eccentrica*). Queste specifiche preferenze mettono in evidenza quanto la proposizione di testi significativi da utilizzare in un curriculum di lettura non sia un problema da poco. Le Indicazioni Nazionali invitano i docenti a ritornare sul rapporto testo-lettore suggerendo la pratica della lettura su una grande varietà di testi, con scopi e contenuti che siano vicini agli interessi degli studenti.

La scelta didattica diventa quella di creare condizioni di apprendimento atte a favorire il controllo e/o la prevenzione di possibili difficoltà, piuttosto che eliminare i testi difficili o sottoporli a procedimenti di semplificazione o riscrittura. I possibili ostacoli vengono individuati e circoscritti; si costruiscono attorno ad essi una serie di appigli semantici e/o morfosintattici esperienziali tali da permettere all'alunno di trovare una sua strada per accedere al senso (Marchese, 2002).

L'importanza del lavoro testuale, del fare prendere fisicamente il possesso della pagina scritta risulta per gli alunni quanto mai rilevante e produttivo; esso modifica significativamente nel soggetto l'attitudine ad un'interazione passiva nella lettura, che viene solitamente percepita come un compito astratto e non connesso alle specifiche realtà degli studenti. Assicurare la predominanza della dimensione del fare diventa la premessa su cui impiantare un'operatività didattica che deve sollecitare la mobilità cognitiva e che deve essere strutturata sull'identificazione di singole microabilità che possono essere tenute sotto controllo ed eventualmente guidate e corrette, in modo da consentire all'alunno di mettere autonomamente a fuoco quegli accessi necessari che lo porteranno ad una reale costruzione dei significati (Ferreri, 2002).

8 Gli alunni fanno riferimento al modulo didattico "attivare le conoscenze pregresse e fare ipotesi sul testo". Agli studenti era stata fornita esclusivamente una lista di titoli, sottotitoli, tabelle ed immagini tratte da un testo scolastico e sulla base di quello che avevano già letto e studiato in merito è stato chiesto di ipotizzare il contenuto del capitolo.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Borkowsky, J. C., Muthukrishna, N. (1992). Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. *Insegnare all'handicappato*, 3, 229-251.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of meta-cognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cornoldi, C. e Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione: Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento; Erickson.
- De Beni, R., Pazzaglia, F. (2003). La teoria metacognitiva applicata alla comprensione della lettura: dalla riflessione sulle conoscenze all'introduzione di variabili emotivo motivazionali. In O. Albanese, P. A. Doudin, D. Martin (a cura di). *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 135-158). Milano: Franco Angeli.
- De Beni, R., Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. UTET.
- Ferreri, S. (2002). *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e per comprendere*, Quaderni del Giscel 5. Firenze: La Nuova Italia.
- Giovannini, M. L., Rosa, A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: LED.
- Jacobs, J., Paris, S. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Jacobs, J., Paris, S. (1987). Children's Metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lumbelli, L. (1991). La riflessione nella comprensione verbale. In Marellò C., Mondelli G. (a cura di). *Riflettere Sulla Lingua*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema*. Bari, Laterza
- Mc Ewan, E. (2004). *Seven strategies of highly effective readers: using cognitive research to boost K-8 achievements*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Marchese, M. A. (2002). La varietà di testi. In S. Ferreri (a cura di) *Non uno di meno*. Quaderni del Giscel, 5, 111-128. Firenze: La Nuova Italia.
- Montedoro, C. (2002). Dalle pratiche formative al curriculum per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta: il ruolo delle competenze strategiche. In ISFOL (2002). *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. ISFOL Strumenti e Ricerche. Milano: Franco Angeli.
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P., & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing of not-so-good processing. In M. Pressley, K. Harris, & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91-127). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sitografia

[Ultima consultazione 06/07/2017]

- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. MIUR 2012 Annali della Pubblica Istruzione.
http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734_12_all2.pdf
- National Reading Panel (NICHD, 2000). Consultabile all'indirizzo: <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Rapporto EURYDICE – Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche (2011)*.

Consultabile all'indirizzo: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130IT.pdf.

Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Reading Study Group. RAND 2002: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

PROVA NAZIONALE di Italiano Scuola Secondaria di primo grado Classe Terza anno scolastico 2015-2016. http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/strumenti/PN/PN2013_Italiano_F01.pdf

Spunti per una teleologia pedagogica generativa

Hints for a generative pedagogical teleology

Chiara D'Alessio

Università degli Studi di Salerno

chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

The work starts from a historical excursus on the metaphysical concepts of good until it reaches the subjectivist and objectivist positions characterizing contemporary philosophy. The problem of the relationship between pluralism and values relativism is examined in an attempt to found possible pedagogical responses to the current value crisis. The thought of R. Resta is presented, whose theoretical teaching supports the teleological and axiological nature of the educational process by claiming the autonomous disciplinary status of pedagogy, by re-uniting the theory-practice unity and bringing back to the educational and educational moment synthesis. This dynamic essence characterizes the achievement of objective values, that humankind is called to acquire independently and to grow in an original and innovative way. In this sense, the reference to pedagogical teleology as a prospective connection to an authentic education of contemporary man can generate responses to the most profound and concrete needs that look beyond their own historicity – temporality and articulated in three major directions: self-education and research of its fullness, tension to the other and co-responsibility and cultural dialogue.

Il lavoro parte da un excursus storico sulle concezioni metafisiche del bene fino ad arrivare alle posizioni soggettivistiche ed oggettivistiche caratterizzanti la filosofia contemporanea. Viene esaminato il problema del rapporto tra pluralismo e relativismo dei valori nel tentativo di fondare possibili risposte della pedagogia all'attuale crisi dei valori. Viene presentato il pensiero di R. Resta, la cui teorizzazione pedagogica sostiene il carattere teleologico ed assiologico del processo educativo rivendicando lo statuto disciplinare autonomo della pedagogia, ricomponendo l'unità teoria – prassi e riconducendo a sintesi momento educativo ed istruttivo, essenza dinamica nella conquista dei valori oggettivi che l'uomo è chiamato ad acquisire autonomamente e ad incrementare in modo originale ed innovativo. In tal senso il richiamo alla teleologia pedagogica come nesso prospettico di un autentica educazione dell'uomo contemporaneo può generare risposte alle esigenze più profonde e concrete che guardino oltre la propria storicità – temporalità ed articolate in tre grandi direzioni: l'autoeducazione e la ricerca della propria pienezza, la tensione all'altro ed alla corresponsabilizzazione ed il dialogo culturale.

KEYWORDS

Pedagogy, Teleology, Axiology, Self-Education.
Pedagogia, Teleologia, Assiologia, Auto-Educazione.

Introduzione

Secondo le concezioni metafisico-oggettivistiche le leggi morali o in quanto rispondenti a principi naturali universali, immanenti nella natura stessa o perché dettate da un'entità divina superiore, sono verità rivelate valide di per sé e vincolanti per tutti gli individui in quanto rappresentano il concetto di bene assoluto.

Tali concezioni hanno caratterizzato il pensiero antico e medioevale. Per Platone, il Bene è come il sole e con la sua luce dà visibilità alle cose ed intelligibilità alle idee, cioè rende possibile alle idee di essere capite; allo stesso modo, così come il sole con la luce dona capacità visiva all'occhio, il Bene dona intelligenza e capacità di capire. Dunque per il filosofo c'è omogeneità, parentela tra le cose che si capiscono e l'anima che le capisce, e questa parentela è rappresentata dal bene: come il sole con il suo calore rende possibile la vita, così il bene fa sì che ciascuna idea e ciascuna cosa esista. Le cose esistono perché sono buone ed essendo buone, sono uno strumento per arrivare al bene dell'anima; Platone esprime una concezione finalistica della natura e della società simile a quella cristiana nella quale Dio ha creato il mondo per bontà e ha creato gli uomini perché praticassero il Bene (Giacon, 1968). Per il filosofo vi sono due modi principali di interpretare il Bene: una è la modalità meramente umana che consiste nel ridurre il bene a ciò che è utile e vantaggioso per gli uomini; da tale accezione nasce la concezione relativistica, utilitaristica ed antropocentrica del Bene, calibrata sulle aspettative umane.

Il Bene in sé stesso invece trascende perfino l'essenza, ha una configurazione illimitata: sottraendosi ai condizionamenti umani ha carattere divino ed è fatto coincidere con il concetto di Dio. È incondizionato, divino poiché trascende ogni limitazione e per essere avvicinato richiede un'apertura noetica (intellettuale) completa, collocandosi al limite estremo dell'intelligibile e come tale difficile a vedersi.

La dottrina platonica del Bene costituisce il vertice dell'intera metafisica platonica, influenzando larga parte della filosofia coeva e neoplatonica, ma criticata da Aristotele che entra in aperta polemica con Platone affermando che il Bene non può essere un'idea trascendente il mondo dove l'uomo vive ed opera, ma che il Bene è ciò che l'uomo mette in atto con il suo agire concreto.

Aristotele si ricollega comunque all'ambito del finalismo platonico quando concepisce la somma perfezione, il Bene come atto puro o come motore immobile quale presupposto indispensabile che permette il continuo concretizzarsi della realtà, delle cose sensibili, mediante il passaggio dalla potenza all'atto e, allo stesso tempo, spiega l'anelito di tutte le cose e dell'essere umano in primis nel dirigersi verso la perfezione dell'atto puro.

Plotino riprende la concezione platonica del Bene quale principio supremo che denomina "Uno aformale" distinguendo varie gradazioni del Bene, il cui livello più elevato culmina nel "Bene superiore agli altri beni" (ibidem).

In tale ottica, pertanto, le cose sono relativamente buone in quanto emanano direttamente dal Bene Superiore e partecipano della sua natura sia pure con intensità diversificata.

Questa concezione sarà ripresa dal pensiero cristiano e modificata in senso creazionista nel senso che la realtà, le cose tangibili sono direttamente create per provvidenziale volontà del Creatore e perciò mantengono di Lui l'essenza buona.

Nel medioevo, secondo la dottrina scolastica dei trascendentali, Essere e Bene sono equivalenti: il bene si identifica con l'essere e le varie gradazioni dell'uno coincidono con l'altro. In sintesi, Dio è sommo Bene e sommo Essere e le creature sono buone in quanto create a sua immagine e somiglianza (Mathieu, 1989).

La concezione oggettivistica del Bene quale verità rivelata valida di per sé e vincolante per gli individui, in ogni luogo ed in ogni tempo, in quanto rappresenta il concetto di bene assoluto, è la concezione preminente nell'antichità.

Mentre invece è soprattutto con il pensiero moderno e contemporaneo che si afferma la teoria soggettivistica del Bene quale teoria che definisce bene ciò che l'essere umano percepisce, desidera e persegue, nell'espressione "ciò che per lui è buono".

Tale soggettività può essere di natura empirica e, in questo caso, sfocia nel relativismo vero e proprio, come quello di Thomas Hobbes o come in Kant. Questa soggettività appartiene a quello che tutti gli uomini hanno in comune: l'essere dotati di ragione, una soggettività universale che si rispecchia in una legge universale e formale costituita dalla "volontà buona" che prescinde ed in un certo senso trascende le singole volontà particolari (Kant, 1989).

Nella filosofia contemporanea in particolare è accesa la polemica tra le visioni soggettivistiche e oggettivistiche del bene: aderisce a quest'ultima lo spiritualismo che intende il bene com'era nella dottrina antica e medioevale e altrettanto fa il neoidealismo che però, nella linea dell'idealismo romantico, cerca di andare oltre la visione formale kantiana ed elabora una metafisica della soggettività dove salva una visione oggettivistica del bene.

Nel pragmatismo, nel neopositivismo e nella filosofia analitica prevale, affermata più o meno radicalmente, la concezione soggettivistica del Bene.

Una posizione differenziata e particolare è quella tenuta dalla fenomenologia e da certi correnti del neorealismo, come quella che fa capo a George Edward Moore, che affermano l'oggettività del bene o più genericamente dei valori negando, però, che essa possa essere ricondotta a qualsiasi considerazione teologica com'era nel passato (Abbagnano, 1995).

Questo breve excursus ci permette, anche se per grandi linee, di analizzare il passaggio avvenuto nella storia del pensiero occidentale, dai valori assoluti, primo tra tutti il Bene, che accomunano tutti gli uomini in quanto parte della creazione al relativismo inteso come molteplicità di valori concorrenti tra loro ai quali l'uomo può aderire o meno, a seconda del momento storico e del proprio personale percorso formativo.

1. I valori tra pluralismo e relativismo

Nell'epoca contemporanea, in seguito alla dissoluzione delle interpretazioni religioso-metafisiche del mondo e della concezione teleologica della storia, il senso non può più essere garantito dal richiamo a determinati valori e norme. Il "senso", ai giorni nostri, altro non è che un mettere ordine nelle relazioni con il mondo complesso che ci circonda un "ridurre la complessità" (Luhmann, 1970).

Questa funzione viene adempiuta dai sistemi sociali, isole di limitata complessità in un mondo caotico e pieno di rischi: essi infatti si orientano in base a determinati caratteri del loro ambiente e sviluppano specifiche modalità di reazione ed elaborazione dando luogo ad un ambito di realtà importante per la sopravvivenza umana, la società, creando i presupposti della stabilità dei processi che riguardano individui e gruppi.

Ma il *vulnus* dei sistemi sociali è insisto nella loro stessa essenza di strutture nate per colmare l'assenza di un valore universale e finalistico, verso il quale tendere e verso il quale indirizzare le nuove generazioni.

Il concetto tradizionale di Bene, infatti, sotto l'influsso dello scientismo, del relativismo, dell'evoluzionismo e del materialismo, si è trasformato nel concetto di valore, cioè in un qualcosa che viene scelto a seconda delle inclinazioni personali e della realtà storico-sociale (Sartre, 1965).

L'insediarsi del concetto di valore, assente dalle grandi metafisiche e dalle correnti di pensiero sociologico e psicologico che a queste si sono ispirate, corrompendo una verità spirituale millenaria, ha inaridito sia l'orizzonte intellettuale che la spiritualità individuale. La molteplicità di scopi e di significati ben presto si è trasformata nella perdita del significato. La disgregazione e la frammentazione dell'omogeneità culturale ed etica tradizionale non ha condotto alla sostituzione delle vecchie categorie di valore con categorie nuove, ma si è limitata a sostituire la trascendenza dei principi assoluti e universali con un inesorabile nichilismo etico (Giordano, 1985; Nanni, 1985).

Il porre la verità come un valore è antimoderno, poiché la nozione epistemologica più confutata nella modernità è stata appunto quella di verità. Ad essa si è opposta la pluralità dei punti di vista, e, quindi, la relatività dell'idea di verità. Per primo Nietzsche, nel 1887, proclama ad alta voce la necessità di rompere con la visione classica di una realtà che contiene in sé la verità, affermando l'esistenza di un vedere ed un conoscere solo prospettici (Nietzsche, 1984).

In tale panorama culturale e per osmosi sociale, non tutte le voci sono concordi: infatti non tardano a fiorire, isolate o sempre più diffuse e pressanti le risposte al vuoto di valori ed alla crisi della morale.

Molte delle risposte agli interrogativi sul valore dell'uomo e sul significato della realtà sociale sono state date alla luce del personalismo, ovvero di quella corrente di pensiero che privilegia i valori della persona come unità biopsicosociospirituale (D'Alessio, 2016).

2. Pedagogia e crisi dei valori

Negli anni in cui maggiormente i valori tradizionali vengono superati dalla spavalda sicurezza di poter fare a meno di concetti assoluti sostituiti da gerarchie effimere e mutevoli, la pedagogia si costituisce come scienza emancipandosi dalla filosofia, soprattutto sulla spinta dell'urgenza di trovare una nuova gerarchia di principi ai quali ispirare l'educazione delle nuove generazioni. Per molto tempo, infatti, la pedagogia è stata considerata un sotto-settore della filosofia, una disciplina cioè priva di una propria autonomia e soprattutto teorica. Tra i tanti autori che hanno contribuito all'emancipazione della pedagogia e al suo costituirsi come disciplina autonoma, non solo teorica ma anche sperimentale, possiamo ricordare Dewey.

In "Le fonti di una scienza dell'educazione" scritto nel 1929, ma pubblicato in Italia solo nel 1952, Dewey afferma che la pedagogia è una disciplina scientifica che può utilizzare i metodi delle scienze sperimentali tenendo conto della complessità dell'evento educativo e la sua irriducibilità ad una mera catena di cause-effetto, sostenendo che la pedagogia intrattiene rapporti significativi con le altre scienze dell'educazione, fonti speciali per comprendere l'accadere educativo.

L'articolazione della pedagogia nelle Scienze dell'educazione avviene verso la fine degli anni Sessanta: il problema non è più quello di sostenere la sua scientificità bensì quello di individuare, ordinare e classificare le varie scienze dell'educazione, che secondo Mialaret rientrano in tre classi: scienze che studiano le condizioni generali e locali dell'educazione; scienze che studiano la situazione educativa; scienze della riflessione generale sull'educazione (Mialaret, 1978).

Tra i Settanta e gli Ottanta si definisce il rapporto tra pedagogia generale e scienze dell'educazione, tra la necessità dell'esistenza e della specificità dell'una nel suo rapporto con le seconde.

Visalberghi (1978) propone quattro settori intorno ai quali si sono sviluppate le scienze dell'educazione: il settore psicologico, che riguarda la conoscenza dell'allievo e dei processi di apprendimento; il settore metodologico-didattico,

che riguarda lo studio dei mezzi, metodi e strumenti dell'educazione; il settore dei contenuti, che riguarda invece l'analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale. In questo schema la pedagogia generale occupa una posizione esterna come momento di riflessione sull'insieme delle scienze dell'educazione e scienza critica della formazione.

I termini chiave dell'epistemologia pedagogica degli anni Ottanta e Novanta sono dunque Criticità e Formazione: il primo propone la pedagogia come riflessione critica sulla formazione, ovvero come disciplina che studia gli aspetti impliciti e latenti di ogni atto educativo; il secondo riconosce che la pedagogia si occupa di un processo, la formazione appunto, che riguarda l'intero arco della vita e che contribuisce a plasmare quello che sarà la futura società.

Cambi (2000) nel "Manuale di filosofia dell'educazione", propone uno schema in cui i saperi pedagogici sono strutturati tre settori: le scienze dell'educazione, che si occupano in modo empirico dell'apprendimento e della formazione; la pedagogia generale che si riflette sulle scienze dell'educazione coordinandole sugli aspetti generali e trasversali della formazione: la pedagogia interculturale; la pedagogia di genere, la pedagogia della marginalità, ecc.; la filosofia dell'educazione che si occupa degli aspetti epistemologici e assiologici (cioè legati ai valori, all'etica) della formazione.

Riguardo all'ultimo settore ci è sembrato interessante riprendere un autorevole rappresentante del realismo spiritualistico, Raffaele Resta, che lascia una teorizzazione pedagogica che, immune da tentazioni scientifiche, materialistiche o idealistiche (Agazzi, 1974) provenienti dalle correnti culturali prevalenti nella prima metà del Novecento, ha sempre sostenuto il carattere teleologico e assiologico del processo educativo radicando la necessità dell'educazione nella natura metafisica dell'uomo (riconosciuto e valorizzato come responsabile e degno protagonista del proprio perfezionamento); ha rivendicato lo statuto disciplinare autonomo della pedagogia (Rosati, 2005) dotata di contenuti specifici capaci di stabilire rapporti di collaborazione e confronto con quelli di altre discipline ricomponendo l'unità della coppia categoriale teoria-prassi; ha saputo conciliare l'idealità del fine con la realtà concreta e mutevole del soggetto riconducendo a sintesi momento educativo e momento istruttivo, insegnamento e apprendimento, all'interno di una teoria della cultura la cui essenza dinamica risiede nella conquista dei valori oggettivi che l'uomo è chiamato ad acquisire autonomamente e ad incrementare in modo originale e innovativo.

Il concetto cardine intorno a cui ruota il suo pensiero è costituito da quella concezione filosofica e pedagogica che lo stesso Resta (1944) definì realismo metafisico (deontologico) e teleologico il quale si configura come realismo teologico (concezione metafisica dell'ordine finale e provvidenziale dell'esistenza, fondata sui tre riferimenti classici: uomo, mondo, Dio) nell'esplicito riconoscimento di una realtà retta da un ordine finale in cui si manifestano l'esistenza, la presenza e la Provvidenza divina; la realtà in sé del mondo e il suo "dover essere", infatti, dimostrano e testimoniano l'esistenza trascendente di Dio, l'Ente supremo, il Sommo Bene, creatore e ordinatore provvidente, la cui immagine si riflette necessariamente nell'ordine del mondo e dell'uomo. Concezione che, con Agazzi (1974), possiamo considerare una originale ripresa dell'aristotelismo e del neoplatonismo.

Diversamente dall'attualismo gentiliano per cui nulla è reale al di fuori del pensiero che lo pensa, per Resta la realtà possiede un'esistenza per sé stante ("la realtà è, non si crea"), secondo un ordine di trascendenza come forma superiore dell'immanenza di ogni cosa per cui si costruisce ed è ogni cosa nell'immanenza di se stessa (Resta, 1948). Ma il primato dell'ente reale, il riconoscimento di una realtà esterna e la conseguente ammissione di una conoscenza basata sull'esperienza non impediscono a Resta di procedere oltre il fatto alla ricerca del-

le cause ultime, del fondamento assoluto dei fenomeni, in risposta ad un'ansia metafisica che caratterizzerà anche tutta la sua pedagogia, così che il suo pensiero risulta sempre ispirato ai motivi metafisici della deontologia, dell'assiologia e della teologia e, quindi, della trascendenza della realtà e della divinità.

Nella metafisica dell'essere umano che risulta questione pregiudiziale all'esistenza stessa della pedagogia il problema educativo, sostiene infatti Resta, richiede necessariamente una definizione della natura, dell'essenza, della realtà in sé dell'uomo, poiché soltanto da una diretta considerazione di essa è possibile ricavare il principio proprio della pedagogia quale dottrina dell'educazione (Mencarelli, 1986).

E l'uomo, esistente, concreto, costitutivamente teso alla conquista di sé e alla produzione di valori eterni, appare all'indagine quale uni-molteplicità di elementi inerenti, ossia essere fisico e insieme essere spirituale, sintesi unitaria di anima e di un corpo ad essa predisposto, unità strutturale di corporeità vivente e persona spirituale, che, dotata di energia e in virtù della capacità di scegliere il meglio, ossia di giudicare il fine in relazione al valore (coscienza), sa utilizzare volontà e intelligenza per liberarsi della sua finitezza, dominare gli impulsi della sua naturalità (animalità), orientare le energie verso l'attuazione dei valori del proprio essere (io), tendere alla conservazione di sé e all'immortalità dello spirito (vita).

Ma, per discendenza e per relazione, l'uomo è unito alla specie (l'umanità) – da cui eredita caratteri e leggi – ed alla stirpe (famiglia e nazione), ossia ad una società storica che lo rende parte di una cultura e di una civiltà particolari; e viene al mondo dotato, oltre che di un principio di individuazione (corpo), per il quale è un essere individuato, con una diversità esteriore, anche di individualità, segno distintivo e inconfondibile dell'anima di ogni uomo, del suo essere individuale, della sua originalità, della sua diversità personale, che si manifesta con l'azione originale nella natura e nella storia, cui apporta un contributo personale che dovrebbe aiutare ad accrescere la civiltà (Resta, 1944).

Poiché ciascuno di tali principi dinamici tende a prevalere sugli altri, la loro unità si ottiene quale risultato di una conquista personale, resa possibile proprio dall'io in quanto principio di unificazione e di comando tra i vari "elementi analitici" della persona, la quale risulta pertanto dotata di libertà di scelta e di signoria di sé. Proprio per l'unità e interdipendenza (legge di inerenza), l'educazione non può chiaramente prescindere da nessuno dei fattori costitutivi dell'essere umano (Resta, 1951).

Ma questo processo di conquista dell'unità e della signoria di sé, l'elevazione all'autonomia personale e all'attività originale produttrice di valori, altro non è che il processo stesso dell'educazione, attività volta – per una naturale predisposizione insita nella natura dell'uomo – a promuovere la propria perfezione in vista della produzione di valori oggettivi; essa ha inizio con l'inizio della vita stessa dell'uomo che, da originario individuo biologico, diviene soggetto psicologico, fino a farsi – in un progressivo crescere in cui realizza il proprio dover essere, secondo l'attività preferenziale del meglio – persona, per assurgere infine a personalità la perfezione dell'individualità, nella pienezza della libertà e nel possesso di cultura e moralità –, quando non solo godrà dell'armonico possesso delle sue capacità, ma sarà in grado di apportare quelle originali innovazioni in cui si esprime e si qualifica l'io come fonte e autore di civiltà (Resta, 1944).

Si tratta, cioè, del processo di attuazione della cosiddetta legge di maestria, ossia dell'ascesa dell'uomo al modello finale e trascendentale del Maestro, formazione della forma finale o ideale possibile dell'unità della persona, forma ideale dell'uomo che, attraverso l'educazione, si fa maestro di sé per far da maestro, per affermarsi maestro nel mondo, ossia si fa autonomo per affermarsi come espressione di valori (Chionna, 2006).

Così, quale personalità capace di tendere ad un fine, di disciplinare le sue

istintività naturali nel dominio di sé secondo i fini della vita, di realizzare le sue scelte nella direzione del sommo bene, di operare secondo giudizio e ragione per elevare la propria individualità all'autonomia e alla dignità di persona, fino alla perfezione del Maestro, l'uomo descritto da Resta si rivela il costruttore quotidiano di sé stesso, del meglio possibile di sé stesso, un costruttore di cui la caratteristica è la tendenza a far sempre più e meglio da sé, non solo per bastare a se stesso, ma essere un modello per gli altri uomini.

Nel principio di maestria, quindi, risiede l'ipotesi di una pedagogia interiore che ognuno è chiamato ad attuare in se stesso, la quale fa leva sulla potenza della volontà dell'essere umano di evolvere come scelta di perfettibilità e in ordine al raggiungimento della padronanza di sé, grazie alla sua autocoscienza e alla disposizione alla scelta del meglio (il giudizio) che gli consentono di procedere in un permanente e responsabile cammino di formazione interiore.

Tale legge di formazione del maestro nell'uomo (farsi maestro come condizione del far da maestro), questo processo autoperfettivo quale passaggio da ciò che si è a ciò che si "deve essere", infatti, coincide con l'"io pedagogico", ovvero la tendenza educativa immanente, in ogni uomo, la quale richiede un perpetuo formarsi, superarsi, perfezionarsi (Rosati, De Santis, 2003).

Si tratta di un processo tutto situato nell'interiorità dell'uomo, poiché radicato nella natura metafisica della persona (che sempre vive aspirando all'immortalità e al proprio perfezionamento) e che costituisce il problema proprio della didattica. Insegnanti e genitori ne sono condizione, essendo la collettività sociale in generale l'organo di trasmissione dei valori, ma il progresso civile è costruzione del singolo, cui spetta il proprio perfezionamento come conquista personale, il farsi maestro come tendenza ed al contempo obbligo sociale.

3. Teleologia ed educazione

La fine della tensione morale e culturale verso il bene assoluto ha prodotto la disperazione delle moderne generazioni, confuse dal moltiplicarsi delle verità ed incapaci di seguire un progetto salvifico. Il mondo diviene riflesso e frammentato in milioni di "verità" personali e fallaci, un luogo che mette paura, che spersonalizza e confonde le anime alla ricerca del senso (Abbagnano, 1971).

Varie sono le condizioni culturali ed esistenziali che concorrono ad una graduale scomparsa di certezze fondamentali. Se nel periodo moderno è ancora molto forte l'esigenza di orientare la conoscenza alla ricerca delle cause prime e dei fini ultimi, con la postmodernità questo sguardo verso il "sapere primo" si spegne, offuscato da un senso di schiacciamento e di frammentazione, smarrito e debole, incapace di interrogarsi sui fondamenti dell'essere (Cambi, 2000).

Non si può, allora, se si vuole dar un nuovo fondamento alla ricerca filosofico-pedagogica, che riprendere in mano questo antico e sempre attuale dilemma del rapporto tra il "pensiero sull'essere" e il pensiero sui limiti del nostro conoscere, tra essenza ed esistenza, tra ragione d'istinto, tra rischio della ricerca della verità e rinuncia.

Al culmine di una diffusa crisi sempre più avvertita del pensiero postmoderno, oggi riappare come nuova e degna di interesse scientifico, oltre che umano, la consapevolezza che la ricerca dell'Uno, del Vero, del Buono e del Bello, quali elementi trascendentali dell'essere, in fondo rimandano a quell'ancestrale, radicato bisogno dell'uomo di ridare senso e valore alla propria vita e a quella del mondo intero (Bertoldi, 1981).

Nella molteplicità delle risposte, l'unico elemento comune è la necessità di un senso, anche se nuovo da porre alla base di qualsiasi tipo di cammino educativo. Se non si vuole correre il rischio di ridurre l'atto educativo a fenomeno ac-

cidentale e frammentario, privo di un fine, solo in quest'ottica è possibile parlare ancora di educazione e di educabilità.

Certo, questa prospettiva non deve far dimenticare la caratteristica temporalità dell'atto educativo stesso, la sua incarnazione nell'incessante divenire della storia e della cultura, ma il suo divenire ci riporta anche all'esigenza del "diventare", cioè di una ricerca e di un orientamento della storia e dell'uomo al raggiungimento delle virtù intellettuali e morali, senza cui ogni parola può diventare vuota e fonte di una nuova schiavitù (Filograsso, 1979).

È in questo nuovo contesto dialettico tra essere e dover essere che trova una sua armonica collocazione anche il dibattito tra la ricerca pedagogica empirica e quella filosofica, tra scienza e orizzonti di senso, tra valenze descrittive e orientamenti normativi, tra ragione pratica e ragione noetica. Ed è in questa dialettica tra essere e dover essere che dobbiamo anche saper cogliere il dato di fatto che gli imperativi morali richiedono una continua messa in gioco dell'uomo, la sua disposizione ed esercizio delle virtù, ricercate per se stesse, nella loro costitutiva bellezza e virtuosità, e non per altro (ibidem).

Se guardiamo all'uomo contemporaneo ci appare come solo, avvitato su di sé, dominato dal gioco e dal primato dell'esteriore sull'interiore, da una temporalità ed egocentrica, senza confini e senza fini (Nanni, 1985).

Il richiamo, quindi, alla teleologia pedagogica come nesso prospettico di un'autentica educazione dell'uomo non deve sembrare utopico né astorico, ma una risposta necessaria alle esigenze più profonde e concrete di una civiltà, come quella contemporanea, che sta cercando di guardare oltre la propria stessa storicità-temporalità ma che ha smarrito quei punti di orientamento necessari per innalzare lo sguardo oltre se stessa e la schiacciante attualità degli eventi.

Analizzando gli sviluppi postmoderni della pedagogia, appare evidente che la ricerca di questo nuovo spazio è orientata verso tre grandi direzioni, ciascuna a sua volta indirizzata alla quella ricerca ed esercizio delle virtù, identificabili con i fini trascendenti della stessa esistenza, nell'incessante tensione all'unità, tra incarnazione, vocazione, comunione: 1) l'autoeducazione e la ricerca della propria pienezza, in quanto essere; 2) la tensione all'altro e alla corresponsabilizzazione; 3) il dialogo con la cultura.

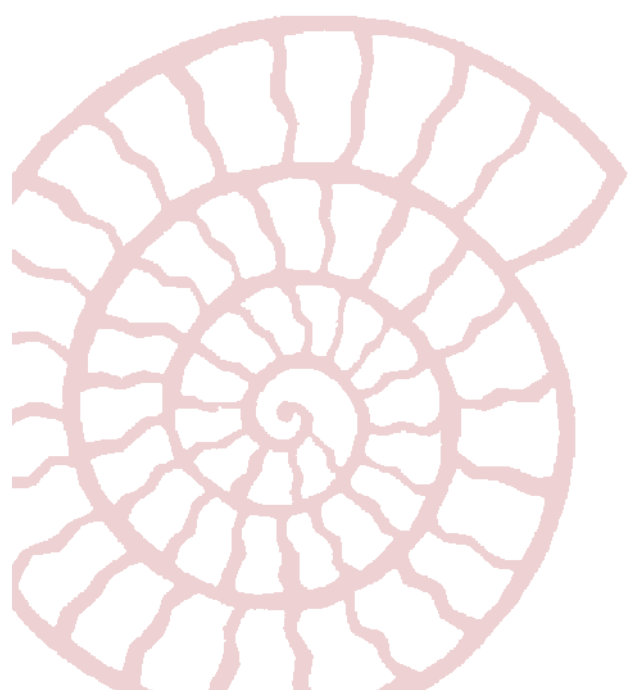
In sintesi, se da un lato bisogna valorizzare la storicità dell'uomo, la scienza e la speculazione intorno ad essa, dall'altro dobbiamo anche tener desta in noi l'attenzione a non cadere nel rischio di un riduzionismo chiuso sull'uomo stesso o sui suoi eventi, non aperto al confronto con l'autotrascendenza e la trascendenza (ibidem).


Da queste considerazioni si può trarre la conclusione, che non si può parlare solo dell'essere pedagogico in sé, senza nello stesso tempo porlo nell'orizzonte dell'altro da sé. Per cui la persona, per non smarrirsi, si realizza nella continua tensione interiore a porsi dei fini ulteriori a sé, nel guardare oltre, nel trascendere se stessa, per poi ritornare su di sé e nuovamente autotrascendersi, in una ricerca unitaria, attraverso uno sguardo su di sé e fuori da sé, tra singolo e tutto, tra dubbio e verità, tra provvisorietà e senso.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N. (1971). *Dizionario di filosofia*. Torino: Utet.
 Abbagnano, N. (1995). *Storia della filosofia*. Torino: Utet.
 Agazzi, A. (1974). *Panorama della pedagogia d'oggi*. Brescia: La Scuola.
 Bertoldi, F. (1981). *Critica della certezza pedagogica*. Roma: Armando.
 Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
 Chionna, A. (2006). La pedagogia di Raffaele Resta. *Pedagogia e Vita*, I.

- D'Alessio, C. (2016). L'etica dell'educazione al crocevia con le neuroscienze: problemi e prospettive. *Formazione & Insegnamento*, 14 2.
- Dewey, J. (1999). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Filograsso, N. (1979). *Gli obiettivi dell'educazione*. Venezia: Marsilio.
- Giacon, C. (1968). *I primi concetti metafisici. Platone, Aristotele, Plotino, Avicenna e Tommaso*. Bologna: Zanichelli.
- Giordano, A. (1985). *Interrogativi filosofici*. Salerno: Palladio.
- Kant, I. (1989). *Critica della ragion pura*. Bari: Laterza.
- Luhmann, N. (1970). *Soziologische Aufklärung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mathieu, V. (1989). Introduzione a Kant, I., *Critica della ragion pura*. Bari: Laterza.
- Mencarelli, M. (1986). Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985). Motivi e strutture logiche. In *Quaderni dell'Istituto di Pedagogia*, Università degli Studi di Siena – Facoltà di Magistero di Arezzo.
- Mialaret, G. (1978). *Le scienze dell'educazione*. Torino: Loescher.
- Nanni, C. (1986). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*. Roma: LAS.
- Nietzsche, F. (1983). *Genealogia della morale*. Milano: Adelphi.
- Resta, R. (1944). *Filosofia dell'educazione*. Padova: Cedam.
- Resta, R. (1948). *Dio secondo la ragione*. Bari: Resta.
- Resta, R. (1951). *La teoria della cultura e l'insegnamento*. Genova: Istituto Universitario di Magistero.
- Rosati, L. (2005). I Grandi Maestri del Novecento. *Vega*, 3.
- Rosati, L., De Santis, L. (2003) *Genesi dell'azione educativa. Antologia del Novecento*. Perugia: Morlacchi.
- Sartre, J. P. (1965). *Essays on existentialism*. Secaucus: The Citadel Press.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.





Il docente en motive verso una nuova direzione olistica di senso e generativa dei formatori, nella scuola del XXI secolo

The teacher en motive in a new direction and generative sense holistic trainers, in the school of the 21st century

Katia Del Vento

S3Lab – Aipps.eu

katia.delvento@istruzione.it

ABSTRACT

This study is a reflection on the positive learning environment in class. The motivational framework explains how positive student–teacher and student–peer relationships are sustained in the classroom, and strategies for creating solutions to improve relationships. The motivation prepares the pupil for mental creation and a precise rhythm. Positive Learning Environment can mean the place of learning, and places vary widely, or classroom/learning setting arrangements. Imagery, groupings, lighting, air quality and temperature, room size, number of students, the use of audio-visual materials, décor and such all influence learning. They can be direct and indirect influences on learning. The students sense of well-being, belonging, and safety has an impact influence as does reward for learning and mutual respect. Learning environment features and qualities that induce negative feelings and attitudes will inhibit learning. This positive condition and the lateral thinking help the children, thanks to a state of general well-being, to face problems and negative situations inside and outside the classroom. The teacher and the students have to face the difficulty together, changing their perspectives. They learn together how to look at a challenge from different angles. To develop these skills they are free to explore and manipulate, the learning materials. In the school of the 21st century a favorable trigger becomes a moment shared by all members of the class and by the community itself. The teacher supports creating a warm classroom environment and an atmosphere of mutual respect, where students feel relaxed in asking questions and expressing their thoughts and feelings. This can help develop a strong sense of community and encourage positive interactions and cooperative learning for students with and without disabilities. Together Teacher and Learner can go beyond their boundaries and make a journey toward a new perceptiveness of knowledge through the body. The goal of teacher immediacy is closeness, which means bringing the student closer to the subject and the learning of that subject. A positive learning environment is a set of classroom conditions including emotional states of the teacher and students that make students feel positive about the subject, learning it and being in the class so they feel better and are better motivated to achieve more learning.

Il presente scritto è una riflessione sulla trasformazione dei luoghi di apprendimento e lavoro come direzione di senso e direzione generativa delle persone, attualmente in essere in molte realtà educative. Il contesto, costruito dalla docente sulla base di una rilettura dei curricula formativi previsti dalla mission della scuola, rivisitati secondo prospettive di riflessibilità critica e di sensibilità didattica (Minello, 2011), predispose l'allievo alla creazione mentale di ritmo preciso. Questa scansione conduce il bambino, attraverso uno stato di benessere generale, alla previsione di problemi, situazioni, casi (Minello, 2011) riscontrabili sia dentro che fuori dall'aula ed alla risoluzione degli stessi attraverso il pensiero laterale. La difficoltà viene affrontata dal docente e dal discente da diverse angolazioni, cercando punti di vista alternativi prima di trovare la soluzione (Minello, 2011). Per sviluppare questa abilità e capacità di mutamento occorre manipolare, sperimentare, provare sensazioni positive sia in ambiente familiare che in ambiente scolastico. Nella scuola del XXI secolo un trigger favorevole diventa un momento condiviso da tutti i membri della classe e dalla comunità stessa. Il gruppo sociale diventa ospitale, rispettoso delle diversità, inclusivo, egualitario, gilánico (Eisler, 1987). Docente e discente possono andare oltre i propri confini e compiere un viaggio verso una nuova percezione della conoscenza attraverso il corpo. I passaggi di stato del viaggio conducono insieme il nuovo formatore e l'allievo verso la comprensione di sé e del diverso da sé.

KEYWORDS

Teacher en Motive, Gilanic Class. Holistic Management Training.
Docente en Motive, Classe Gilanica, Direzione Formativa Olistica.

Introduzione

Il nostro viaggio verso una nuova direzione olistica di senso e generativa dei formatori, nella scuola del XXI secolo ha matrici molto antiche. Partiamo però da fondamenta recenti. Più precisamente esaminiamo una frase pronunciata da Napoleone Bonaparte circa due secoli fa in occasione della costruzione di una struttura educativa da lui voluta a Milano, attualmente in essere e denominata Educandato Statale Setti Carraro Dalla Chiesa, già Collegio Reale delle Fanciulle.

“Sarà eretta nel Regno una casa di educazione delle Fanciulle. Questa casa sarà stabilita a Milano. Porterà il nome di Collegio Reale delle Fanciulle... Dato dal Nostro palazzo Imperiale di S. Cloud questo dì 19 settembre 1808”.
 NAPOLEONE e per l'Imperatore e Re Il Ministro Segretario di Stato A. ALDINI (www.setticarraro.gov.it).

Possiamo intendere il significato della casa di educazione eretta da Napoleone in due modi: costruzione fabbricata dagli uomini o spazio che rappresenta la soggettività. Il secondo paradigma è già presente nella società gilanica, dove l'individuo si dimostra collaborativo, partecipe, energico e libero. Singolo e collettività sono in stretta relazione tra loro. L'idea di classe-gilanica intesa come luogo stabile della psiche della persona, nonché culla emozionale, fa emergere sia al docente che al discente la possibilità di provare emozioni positive volte allo sviluppo di capacitazioni e funzionamenti riscontrabili nella teoria del Capability Approach di Amartya Sen (1980), dove le capacitazioni rappresentano quelle opportunità e libertà necessarie per realizzare una società formativa, attraverso un rapporto dinamico tra opportunità e risultato, capacità e funzionamenti (Sen, 1999). Le capacitazioni sono per Sen potenzialmente in grado di far acquisire all'essere umano funzionamenti come leggere, parlare, prendere parte alla vita sociale di una comunità. Trasformazioni culturali hanno modificato la società gilanica in società androcratica (Eisler, 1987). Gli stessi mutamenti sono avvenuti in ambito formativo. L'educatore, persona abile a condurre fuori il meglio dei ragazzi si è trasformato in erogatore di contenuti, creando una posizione di distanza tra lui ed il soggetto in formazione. Laddove una struttura educativa ha una organizzazione circolare prevale un modello cooperativo (Johnson, Johnson, Holubec, 1996), al contrario invece primeggia un modello autoritario, con somministrazione frontale di contenuti e dove spesso aleggia un clima stressante. Occorre mettere in atto strategie educative e formative efficaci che permettano passaggi di luogo, di tempo, di stato (Del Vento, 2015) e che consentano di far riflettere il docente sulla lotta fra la necessità di essere osservatore esterno e la consapevolezza di essere osservatore interno, poiché non è possibile scoprire un altro sé non passando attraverso sé stessi, con dialogo paziente (Imbert, 2000, recensione Minello, 2006). La classe, nella scuola del XXI secolo, deve diventare nido delle emozioni, un punto dove si creano relazioni che permettono a tutti di star bene con sé stessi e con gli altri, uno spazio dove ci si può anche divertire insieme.

La classe gilanica e il docente en motive

La classe gilanica è orientata al benessere. Il supporto sociale rappresenta una grande risorsa. L'autostima cresce, matura l'autoefficacia, aumenta la predisposizione alla comprensione dell'alterità. La partecipazione attiva alla vita collettiva avviene con la consapevolezza di essere un corpo vivo e di aver acquisito, insieme agli amici, le competenze relative ai quattro assi culturali che hanno la loro mat-

rice nelle conoscenze disciplinari e ne esaltano le interazioni interdisciplinari e trasversali. Tali competenze investono anche le aree della identità personale e della responsabilità sociale del soggetto in apprendimento e vanno oltre gli obiettivi posti dagli insegnamenti puramente disciplinari (Minello, 2011). Non è essenziale stravolgere con forza la struttura educativa della grande maggioranza delle scuole presenti sul territorio. È sufficiente prestare attenzione al patrimonio dei docenti in forza nella struttura educativa ed effettuare una rivisitazione formativa dello stesso, facendo applicare ai formatori, durante le loro lezioni, un moderno approccio ludico e strutturando settings di lavoro capaci di dare una direzione di senso e una direzione generativa alle persone. Il setting stesso diviene trigger positivo per alunni e docenti. La lezione comincia facendo spostare l'interesse dei bambini dalla docente in cattedra alla lim con collegamento wi-fi. Vengono proiettati video che introducono l'argomento del giorno. La docente si posiziona al centro dell'aula e diviene parte del gruppo classe. L'insegnante assume il ruolo sportivo di playmaker, colui che dal centro del campo di basket osserva globalmente i suoi compagni. Alunni e docente vengono posti sullo stesso piano, variano solo le loro funzioni nel campo-aula. Non più erogazione passiva del sapere dietro la cattedra ma con-divisione e com-partecipazione al sapere. Il docente si cala en motive, nel motivo, si mette in gioco diventando atleta insieme ai suoi bambini. Gli atleti sono artisti del gesto tecnico. In tutti i suoi dipinti, l'artista commuove, perché egli stesso prova, davanti alla natura, un'emozione violenta che l'abilità trasmette alla tela (Rivière, 1877). Possiamo paragonare la docente a Cezanne. Il famoso pittore, grazie all'invenzione dei tubi di colore, ha potuto calarsi direttamente nel paesaggio e dipingere dal vivo. Per il moderno formatore la lim e la wi-fi hanno la stessa funzione rivoluzionaria del tubetto di colore. Quando vi è massima attenzione la docente cambia la disposizione dei banchi da frontale a gruppi circolari. A partire da questo momento docente e bambini automaticamente si predispongono mentalmente a fare ... l'attenzione tra loro è massima. È come se i piccoli entrassero in uno stato ipnotico, la concentrazione è all'apice. L'ancoraggio è stato creato. Ogni qual volta verrà eseguita la medesima procedura autonomamente la mente di ciascuno andrà in questa direzione. Affinché gli alunni giungano con entusiasmo ad ogni lezione, è necessario agganciare sensazioni piacevoli e dilettevoli. Viene costruito mentalmente un ritmo legato ad un'immagine di calma generale della classe, che predispone all'apprendimento. In questo luogo fisico ma al tempo stesso mentale si creano relazioni che sfruttano il linguaggio del corpo, verbale e non verbale. È lo stesso linguaggio ampiamente utilizzato già a partire dal teatro greco e romano. Il teatro sfrutta una sorta di simulazione incarnata, cioè una riproduzione automatica, non consapevole e pre-riflessiva, degli stati mentali dell'altro (Gallese, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b, 2006). Le intenzioni dell'altro sono direttamente comprese perché sono condivise a livello neurale, con quella che Goldman & Sripada, (2004) hanno chiamato risonanza non mediata, precedente alla simulazione standard. Nella simulazione standard il soggetto si mette volontariamente nei panni dell'altro, cerca di vedere le cose dalla sua prospettiva, ricreando in sé stesso, anche con l'immaginazione, gli stessi stati mentali (Gordon, 1986, 1995, 1996, 2005; Gordon & Cruz, 2004; Harris, 1989; Goldman, 1989, 1992a, 1992b, 1993a, 1993b, 2000, 2005). La simulazione incarnata permette di afferrare immediatamente il senso delle azioni e delle emozioni altrui (Merleau-Ponty, 1945). Entrambe le versioni di simulazione condividono comunque un assunto fondamentale: la comprensione degli stati mentali altrui dipende dalla simulazione di contenuti analoghi da parte di chi interpreta (Gallese, 2006). La simulazione incarnata appare un vantaggio evolutivo, essa permette di arricchire le esperienze intersoggettive ed il formarsi della cognizione sociale. L'empatia consente di simulare interiormente delle precise sensazioni. Viene quindi utilizzata dalla docente per strutturare prima gruppi di

lavoro con persone che hanno delle affinità particolari per poi variare la composizione degli stessi a seconda degli obiettivi da raggiungere. È importante riconoscere gli stati d'animo giornalieri dei bambini in modo da prevenire tensioni all'interno del gruppo di lavoro. Il formatore è il vero patrimonio culturale, educativo, sociale da tutelare e da trasmettere. Non è un quadro raffinato da guardare e passare al successivo, è il punto di raccordo tra la conoscenza e gli alunni. Questa relazione è apprendimento olistico. L'empatia che si forma tra docente e discente permette di creare circoli efficienti, razionalizzando il tempo a disposizione. L'ottimizzazione del tempo è necessaria per il corretto svolgimento della lezione. Non è possibile effettuare attività di sperimentazione con materiali alternativi avendo persone che creano conflitti interni. Una volta formati i gruppi di lavoro, il docente si cala insieme nel motivo, diventando un'unica realtà educativa e formativa. I gruppi di lavoro comprendono bambini che presentano caratteristiche particolari. Alle lezioni partecipano tutti attivamente, indipendentemente dalle diagnosi depositate in segreteria, raggiungendo gli obiettivi minimi previsti dalla programmazione di classe ed individuali.

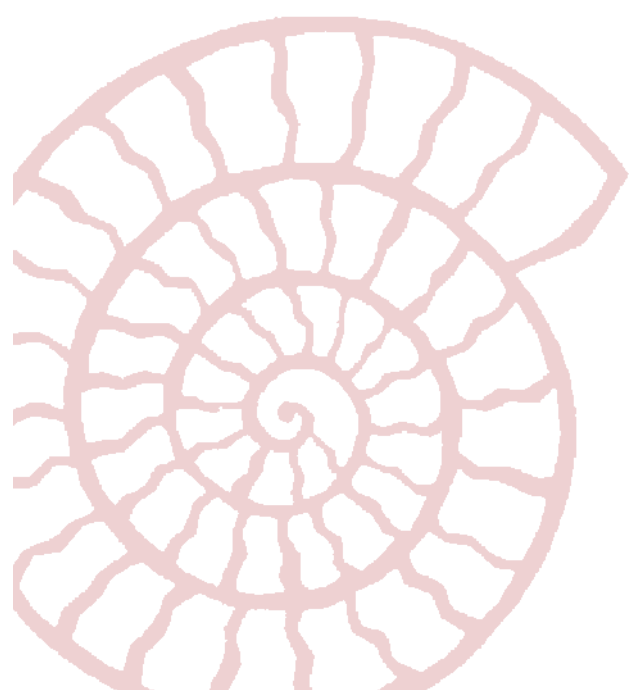
Conclusioni

La metodologia di lavoro applicata ha il preciso obiettivo di creare un ancoraggio mentale positivo, eseguito in maniera automatica in coincidenza di segnali condivisi tra formatrice e alunni, nonchè in occasione della diversa disposizione dei banchi nella classe. I movimenti sono atti a favorire sensazioni positive all'interno dell'ambiente scolastico, con un conseguente aumento della predisposizione all'apprendimento dei giovani allievi. Il frame teorico e metodologico utilizzato sfrutta la riflessione scientifica derivata dalla teoria del campo di Lewin (1936), dall'approccio ecologico di Gibson, dall'utilizzo di tecniche proprie del Cooperative Learning (Johnson, Johnson, Holubec, 1993), dagli approfondimenti sugli studi relativi all'Embodied Cognition (Gomez Paloma, 2013). L'approccio ludico permette di costruire relazioni favorevoli tra docente ed alunno, di conseguenza l'empatia si trasmette anche al team di lavoro di riferimento, ai genitori e alla dirigenza. Il fare, applicato dalla docente in motivate alla classe gilanica, attraverso un approccio creativo e strutturato, permette di portare fisicamente e mentalmente la rigida e tradizionale scuola verso una nuova direzione formativa olistica (Del Vento, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Cova, A., Del Vento, K. (2012). *S3LAB-L'approccio ludico-sportivo come strumento per il benessere del bambino PWS, in ambiente scolastico*-XIX Congresso Nazionale Associazione Italiana Psicologia dello Sport – Il comportamento motorio e sportivo tra ricerca e lavoro sul campo – Università degli Studi di Verona – Facoltà di Scienze Motorie – 24/26 Maggio 2012.
- Damasio, A. R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Del Vento, K. (2015). *Storia socio-culturale del corpo umano e rilettura formativa*. Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, tesi in Storia Sociale dell'Educazione. Relatore Ch.mo prof. Rita Minello, Università Niccolò Cusano – Roma, 28/10/2015.
- Eagle, M. N., Gallese, V. & Migone, P. (2009). Mirror neurons and mind: Commentary on Vivona. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 57, 3, 559-568.
- Educandato Statale Emanuela Setti Carraro dalla Chiesa (2017). Reperibile presso: www.setticarraro.gov.it [Ultima consultazione 04/05/2017].
- Eisler, R. (1987). *The Chalice and The Blade: Our History, Our Future*. New York. Harper & Row.
- Gallese, V. (2006). Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cog-

- niction and its disruption in autism. *Cognitive Brain Research*, 1079, 15-24.
- Gallese, V., Migone, P., Eagle, M. N. (2006). *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi*. Reperibile presso: https://www.researchgate.net/publication/253317642_La_simulazione_incarnata_i_neuroni_specchio_le_basi_neurofisiologiche_dell%27intersoggettivita_e_alcune_implicazioni_per_la_psicoanalisi [Ultima consultazione 14/05/2017].
- Gibson, J. J., (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goldman, A. I., Sripada, C. S. (2004). *Simulationist models of face-based emotion recognition*. Reperibile presso: <http://ruccs.rutgers.edu/images/personal-karin-stromswold/publications/GoldmanSri.pdf> [Ultima consultazione 14/05/2017].
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F., Ascione, A., Tafuri, D.(2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 1, 75-88.
- Gordon, R. M. & Cruz, G. (2004). Simulation Theory. In: Nadel, L. (Ed.). *Encyclopedia of Cognitive Science*. London: Nature Publishing Group.
- Hôtel de Caumont, Centre d'Art, Aix-En-Provence (2017). *The Auditorium: "Cezanne Au Pays D'aix" Film*. Reperibile presso: <http://www.caumont-centredart.com/en/discover/cezanne-au-pays-daix-film> [Ultima consultazione 14/05/2017].
- Imbert, F. (2000). *L'impossible Métier de pédagogue. Practis ou poièsis, éthique ou morale*. Paris: Editions Sociales Francaises (ESF). Recensione di Minello R. – 18/11/2006.
- Johnson, D, Johnson, R, Holubec, E (1996). *Apprendimento cooperative in classe*. Trento: Erickson.
- Le società gilaniche, un capitolo censurato* (2011). Reperibile presso: <http://societagil-aniche.blogspot.it/> [Ultima consultazione 14/05/2017].
- Lewin, K. (1935/2011). *Teoria dinamica della personalità*. Milano: Giunti.
- Lewin, K. (1936/1961). *Principi di psicologia topologica*. Firenze: OS.
- Lewin, K. (1948/1967). *Il bambino nell'ambiente sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lewin, K. (1948/1972). *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Minello, R. (2011). *L'impegno educativo dell'IdR nell'esercizio della professionalità docente* – Montesilvano (PE), 24-26 ottobre 2011.
- Minello, R. (2014). *Itinerari di storia sociale dell'educazione occidentale: Modelli culturali di costruzione del sapere, rappresentazioni sociali e pratiche formative formali, non-formali, informali. 2: Dall'Umanesimo Metodologico all'Umanesimo Storico e Dialettico*. Roma: Nuova Cultura.
- Rivière, G. (1877). *L'Impressioniste*, 14 aprile 1877
- Sen, A. (1980), Equality of what? In McMurring, S. M. (Ed.). *Tanner Lectures on Human Values*, I. Cambridge: Cambridge University Press,
- Walker, M., Unterhalter, E., Amartya, Sen's (2007). *Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave.
- Wikimedia (2017). *Basketball positions*. Reperibile presso: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/ea/Basketball_positions.svg/200px-Basketball_positions.svg [Ultima consultazione 14/05/2017].



Verso una società dell'inter-scambio generazionale Towards a society of generational interchange

Maria Concetta Rossiello
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
mariaconcetta.rossiello@gmail.com

ABSTRACT

A period of life that deserves the educational attention more than other periods doesn't exist because the entirety of the human being and his period enter in the educational horizon; in every moment of his life, the person can be "formed", therefore, he can be put in the condition to reach his fullness of human being through many experiences and different cultures obtained by the childhood social world until old age. Continuously every person realizes his humanity (Bertolini, 2003) in order to a cyclical trajectory (Demetrio, 1990) that stands out a continuity of his development, of his change, during his life. Twenty years after Rapporto Delors (1997) the promotion of life long learning remains one of the foundations of a planning that puts at the heart the person and his entirety as well as the concept according to that every human being learns to be citizen of the world in his entirety. The education, understood by J. Delors (1997), has the essential task to create a "living together" in the global village since the awareness of a social and community living to which we belong for natural collocation (p. 13). So that "that will of participation" is instilled (Delors, 1997, p. 15), it is necessary co-build a sense of responsibility of everybody and a democratic feeling.

Non esiste un periodo della vita che più di altri merita l'attenzione educativa poiché è la totalità dell'essere umano e del suo tempo ad entrare nell'orizzonte educativo; in ogni momento della sua vita, la persona può essere 'formata', può essere, dunque, messa nella condizione di raggiungere la propria pienezza di essere umano attraverso esperienze plurali e culture diverse attinte dal mondo sociale dall'infanzia sino alla vecchiaia. Ciascuna persona realizza continuamente la propria umanità (Bertolini, 2003) nell'ottica di una "traiettoria ciclica" (Demetrio, 1990) che mette in risalto una continuità dello sviluppo, del cambiamento, per tutto l'arco della vita. Vent'anni dopo il Rapporto Delors (1997) la promozione del life long learning resta uno dei capisaldi di una progettazione che mette al centro la persona e la sua totalità nonché il concetto secondo cui ciascun essere umano apprende, nella sua integralità, ad essere cittadino del mondo. L'educazione, intesa da J. Delors (1997), ha il compito essenziale di fondare un 'vivere insieme' nel villaggio globale a partire dalla consapevolezza di un vivere sociale comunitario a cui apparteniamo per collocazione naturale (p. 13). Affinché si instilli in ciascun uomo quella "volontà di partecipare" (Delors, 1997, p. 15) è necessario co-costruire un senso di responsabilità di ciascuno e un sentimento democratico.

KEYWORDS

Living together, Inclusion, Relationship, Interdependence, Generation.
Vivere insieme, Inclusione, Relazione, Interdipendenza, Generazione.

1. Premessa

Ciascuna età della vita è in relazione a se stessa, ma al contempo, è in relazione con le altre vissute o ancora 'da essere'; questa idea chiama 'in causa' le differenti generazioni che oggi, in una società dell'istante e dell'hic et nunc dovrebbero riscoprire il valore della collaborazione, il concetto di inter-relazione che coinvolge tutte le età. Ogni stagione della vita si ritrova interconnessa alle altre in un movimento antinomico che si sviluppa tra continuità e discontinuità: "vi è una reciprocità tra le condizioni di dipendenza/continuità e di indipendenza/discontinuità" per cui è possibile affermare che "in ciascuna età compresenziano le precedenti, concatenandosi nell'insieme di una relazione sistemica fatta di continui scambi (all'interno e all'esterno), con caratteristiche uniche e irripetibili" (Pinto Minerva, 2002, p. 45). Questa antinomia evidenzia il carattere processuale dello sviluppo umano per cui ogni età si manifesta "come fatto costitutivo della vita stessa nella sua evolutività adattiva e formativa" (p. 46).

Nella ricorsività tra continuità e discontinuità delle differenti stagioni della vita lo scambio inter-generazionale si pone come vera risorsa per l'umanità, motore di progresso sociale e valoriale poiché, seppur ogni età può dirsi diversa e unica per caratteristiche, progettualità e conquiste proprie, di fatto realizza l'ideale di completezza e socialità se si rapporta e interseca con tutte le altre tappe di vita.

Una società può definirsi tale se è in grado di assumere una connotazione pedagogico-sociale bi-direzionale e trans-generazionale tra le varie istituzioni e le varie età. Emerge il bisogno di ristabilire una continuità dell'esperienza e della formazione che sia capace di generare da una parte la trasmissione di valori autenticamente genuini per la crescita sociale e culturale dell'umanità e dall'altra parte aprire una riflessione critica sul presente e le prospettive future della società stessa (Dewey, 2004). Non a caso nella radice del termine 'generazione', dal latino *generatio* e/o *procreatio*, vi è il rimando all'idea di discendenza, legame tra le età della vita umana nonché al concetto di sistema tra esseri di uno stesso genere, sistema che noi definiamo società (Conte, Pianezzola, Ranucci, 2000).

In un momento di grave disagio esistenziale e di crollo delle ideologie, di fuga dalle responsabilità e di chiusura nell'individualismo sfrenato (Bauman, 2002), emerge l'esigenza di rilanciare l'impegno socio-culturale e relazionale attraverso lo scambio e il confronto tra le diverse generazioni.

Donati (2015), teorizzando gli enigmi e la complessità del concetto di relazione, afferma che la modernità viene portata alle sue estreme conseguenze come "un processo in cui l'individuo afferma se stesso come distinto dagli altri, come un progetto a sé, come il motore della competizione e dell'evoluzione sociale" (p. 82). Questo è "il processo di *individualizzazione degli individui* i cui modelli girano sempre a vuoto e si rivelano illusori" (p. 83) perché in tale processo vi è la manifestazione di una realtà ricca di ambiguità in quanto nell'inseguire affannosamente nuove immagini e rappresentazioni di sé vengono fuori processi di dipendenza e comportamenti gregari di ogni tipo. "Se è vero che l'individuo vuole essere sempre più se stesso per differenza con gli altri, vi è una notevole ambiguità nel fatto che egli trovi sempre più il proprio io nell'appartenere ad un gruppo sociale, come le ricerche empiriche dimostrano" (p. 83).

Sarebbe opportuno partire dai due poli della vita, ovvero infanzia e vecchiaia, che rappresentano due stagioni 'più diverse' dalle altre e tanto agli antipodi per la loro collocazione nel processo di vita quanto più simili fra loro per esperienze definite da spazi, tempi e relazioni che, spesso, non rispondono a pieno allo sviluppo delle loro potenzialità. Da un lato l'infanzia, dal latino *in-fans* colui che non ha voce, che non ha ancora l'uso della parola, dall'altro la vecchiaia, età a cui la voce spesso 'viene tolta' poiché la senilità è legata ad una idea di 'perdita'. Perdita degli affetti, del ruolo sociale, di prospettive e

ancora perdita di interesse, di un lavoro: perdita del mondo esterno. Una errata concezione questa che guarda all'infanzia e alla vecchiaia come ad una incapacità produttiva.

Eppure oltre le dinamiche puramente economiche, produttive ed utilitaristiche si cela un'idea di società già teorizzata vent'anni fa dal pensiero lungimirante di J. Delors, una società che fonda la sua pienezza d'essere sull'idea di educazione per tutti e per tutto l'arco della vita (Anta, 2004). "L'educazione deve più che mai affrontare in problema della frammentarietà della realtà collocando al centro dello sviluppo sia la persona che la comunità. Il suo compito è quello di sviluppare pienamente i talenti di ciascuno affinché si realizzino le potenzialità creative di ognuno compresa la responsabilità per una società che è 'dimensione' di tutti" (Delors, 1997, p. 52).

2. Imparare a vivere insieme: la sfida intergenerazionale del nostro tempo

Al centro dell'analisi e della progettazione del pensiero di Delors vi è l'apprendimento come sviluppo del concetto di integrità della persona che apprende nella sua totalità e pienezza d'essere, di cittadino che abita responsabilmente il mondo e se ne prende cura in quanto bene comune. L'apprendimento, nelle teorizzazioni di Delors, si fonda su "quattro pilastri", interconnessi tra loro, che sostengono ciascuna persona in formazione per tutto il corso della vita poiché "ciascuna età è posta di fronte alla sfida dell'imparare a fare, a conoscere e a vivere insieme per poter realmente imparare ad essere" (p. 30).

"Bisogna dirigere il mondo verso una maggiore comprensione reciproca, un maggiore senso di responsabilità e una maggiore solidarietà, attraverso l'accettazione delle nostre differenze spirituali e culturali. L'educazione, fornendo a tutti l'accesso al sapere, ha precisamente questo compito universale: aiutare gli uomini a capire il mondo e a capire gli altri" (Delors, 197, p. 35).

Questo tipo di apprendimento, e questo concetto di educazione aprono ad un dimensione sociale ampia e diffusa che ritroviamo ne "Il nuovo concerto europeo" (Delors, 1993), opera in cui vengono tracciate le regole fondamentali per garantire il rispetto della pluralità e la responsabilità del vivere comune. Da una parte vi è la regola dell'autonomia che "garantisce l'individualità distinta di ogni persona ed esclude qualsiasi tentazione strisciante di unificazione" valorizzando i caratteri della diversità e dell'unicità; dall'altra vi è la regola della partecipazione "che rifiuta la subordinazione di un'entità all'altra, ma che favorisce al contrario la cooperazione e le sinergie" (p. 312).

Il compito sociale a cui tutte le generazioni sono chiamate risiede nell'idea di un "pensare insieme il cui esito è – o dovrebbe essere – un fare insieme" (Bertolini, 2003, p. 59). In questo pensare comune l'individualità di ciascuno non viene meno ma diviene ricchezza per gli altri. Pensare insieme significa agire per un fine che, come tale, coinvolge oltre se stessi anche gli altri. "Così appare addirittura necessaria la collaborazione di qualcun altro, non potendo realizzarsi concretamente se non coinvolgendo il contesto sociale nel quale ciascuno si trova a vivere e operare, e inserendosi in esso per arricchirlo, modificarlo, o trasformarlo anche radicalmente" (p. 159). Pertanto l'educazione svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo di questo pensiero che si fa agire se viene stimolato e arricchito in modo da conquistare il massimo possibile delle sue potenzialità: necessita di un continuo esercizio e di un continuo scambio.

Lo scambio intergenerazionale si sviluppa a partire da queste premesse poiché in esso risiede la possibilità di elaborare strategie e progetti di inclusione di tutte le età, di dialogo trans-generazionale, capaci di ristabilire equità e giustizia tra le varie generazioni, in modo tale che ciascuna delle generazioni non sia iso-

lata dalle altre e si cooperi per la co-costruzione di un terreno di convivialità delle differenze generazionali.

“L’educazione è un mezzo prezioso e indispensabile che può consentire di raggiungere gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale” (Delors, 1997, p. 25). Per raggiungere tali ideali è necessario che la formazione sia volta alla solidarietà intergenerazionale “che invita le varie età a reimparare il tempo, a scoprire, per i bambini e i giovani, il gusto dell’attesa, mentre per i vecchi a riassaporare attraverso la memoria le attese passate e i risvolti di un futuro molto prossimo, una *memoria futuri, legata alla speranza*” (Volpicella, 2014, p. 130).

Speranza è la capacità di attendersi il bene e la realizzazione dei desideri e degli impegni, pur sapendo che il bene potrebbe non realizzarsi ed ogni attesa fiduciosa potrebbe essere delusa; speranza che risiede nella progettualità di ogni stagione della vita e che viene suscitata nell’incontro e nello scambio tra generazioni come feconda energia vitale. Senza speranza non si può educare, allevare o istruire nessun’altro, non si può attivare alcuna azione di cura nel senso umano del termine. Questo significa educare: “promuovere una forma più profonda ed armoniosa di sviluppo umano (riducendo povertà, esclusione, ignoranza, oppressione e guerra) poiché l’educazione è un mezzo straordinario per lo sviluppo personale e per la costruzione di rapporti tra individui, gruppi e nazioni” (Delors, 1997, p. 26).

Per poter apprendere a *vivere insieme* bisogna essere in una società inclusiva in cui ciascuna persona è, quindi, coinvolta e diviene responsabile dei processi di inclusione nell’atto del vivere insieme; da qui derivano due aspetti fondanti per la comunità, ovvero:

- “L’inclusione acquista un significato se si identifica con un processo di pieno sviluppo della persona umana. L’acquisizione di capacità operative e di comunicazione deve avvenire per mezzo dell’educazione e della partecipazione alla vita comunitaria;
- Il processo di inclusione è reale e valido solo se è preparato e condotto in modo organico, cioè se viene organizzato, programmato e finalizzato al raggiungimento di obiettivi concreti, realizzabili e verificabili. E solo se in chi deve attuare il lavoro di integrazione c’è una disponibilità al cambiamento, al lavorare insieme, in termini di corretta sperimentazione permanente”. (Volpicella, 2017, p. 98).

L’emarginazione, spesso, è il prodotto di una serie di barriere di carattere educativo che possono ostacolare in forma permanente o transitoria chiunque, anche se in genere risultano più facilmente colpite le persone più deboli quali, per esempio, bambini e anziani. Il concetto di inclusione appare, dunque, molto complesso poiché non può e non deve fermarsi alle forme di minorazione ma andare oltre e tendere verso l’idea che tutti necessitano di essere inclusi in un sistema sociale di cui, al tempo stesso, si è promotori, pertanto la difficoltà risiede nella percezione da parte del soggetto di accedere e integrarsi nelle comuni situazioni di vita quotidiana affinché l’inclusione sociale vada oltre l’idea del semplice inserimento (Volpicella, 2017, p. 99). L’inclusione, dunque, si pone come esito di un processo in cui si impara a vivere insieme.

Non è una forzatura ritenere che *imparare a vivere insieme, con gli altri*, sia una sfida educativa cruciale dell’oggi e, nel contempo, un compito da promuovere in tutti gli ambiti della convivenza umana attraverso uno scambio inter e trans-generazionale. Vivere insieme significa vivere con gli altri, ovvero con l’idea di diversità che appartiene a ciascuno e fare di questa “diversità un’armonia” (p.56), come emerge dalla formulazione del terzo ‘pilastro’ dell’educazione nel *Rapporto Delors*. Qui si legge che *Imparare a vivere insieme* significa “svilup-

pare una comprensione degli altri ed un apprezzamento dell'interdipendenza – realizzando progetti comuni e imparando a gestire i conflitti – in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo e della complessità” (Delors, 1997, p. 57).

Ne deriva una formazione democratica e partecipativa volta alla comprensione degli altri e della loro storia di vita, delle loro tradizioni e del loro divenire che, guidata dall'apprendimento della nostra crescente interdipendenza e da una comune analisi dei rischi e delle sfide del futuro, potrà indurre la progettazione pedagogica a spostare l'attenzione sulla comprensione del significato che l'esperienza condivisa assume per i soggetti in formazione. Il punto di partenza è l'esperienza vissuta con gli altri e quell'apprendimento che è una forma di attività socialmente condizionata e che influisce sulla cultura e sulla natura della specie (Margiotta, 2015).

Questo 'pilastro' esige l'impegno di vivere in modo tale da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane fin da bambini e sino alle vecchie. Tale fondamento comporta il formare all'identità solidale che riconosce la persona umana quale essere in relazione e l'alterità come dimensione costitutiva di tale identità che fa tutt'uno con essa e con un'idea di educazione alla solidarietà inter-trans-generazionale.

In quest'ottica, porre l'attenzione al 'pilastro del vivere insieme', invita ad un cambio di rotta nella riflessione storico-educativa poiché l'ideale della socialità per e di tutti allarga notevolmente i criteri di responsabilità verso sé e verso l'altro prendendo in considerazione aspetti non più solo politici, economici o istituzionali ma anche quelli relativi al vissuto, alla cultura, alla mentalità, alla narrazione di storie di vita che costituiscono il nucleo fondante di ciascuna persona in quanto tale. 'Imparare a vivere con gli altri' diviene il principio fondamentale di un *life long learning*, di un apprendimento per tutto l'arco della vita, la cui finalità risiede in una "formazione al possibile" (Bertolini, 2003) ovvero in una formazione che sin dalla tenera età educa al valore "dell'agire sociale che rappresenta il passaggio da un livello puramente intellettuale, peraltro senza dubbio indispensabile, a un livello nel quale ciò che conta è *l'esserci in prima persona*, il muoversi con pieno senso di responsabilità" (p. 160).

Questo tipo di formazione si realizza in due modalità: con la scoperta graduale degli altri e attraverso l'esperienza di obiettivi comuni per tutta la vita.

Se facciamo nostra la prospettiva ecologica dell'educazione (Morin, 2001) diviene possibile ridisegnare quelle che Donati (2009) definisce "le identità generazionali, ovvero identità che ripongono aspettative reciproche tra le generazioni" (p. 91) e che, in modo particolare, possiamo notare nella relazione tra infanzia e vecchiaia. L'intreccio tra queste due età risulta essere una risorsa formativa che fa emergere metodi educativi originali e relazionali. Dall'incontro di queste due stagioni della vita si delineano una serie di compiti educativi le cui finalità sono di carattere intergenerazionale; "innanzitutto il rapporto tra bambino e anziano si muove nella direzione del *saper trovare e gustare il bello che c'è in tutto*" (Bellingreri, 2012). Vi è, inoltre, quell'atteggiamento di *gratitudine di fronte alla vita* che scaturisce "dalla convinzione fortissima che le generazioni più giovani possano vivere una qualità della vita superiore e, più ancora, che possano essere, in fatto di giustizia e bontà, migliori delle precedenti" (p.94). Questa idea incontra l'analisi del rapporto tra educazione e giovani generazioni teorizzata da Delors (1997) il quale afferma che "l'educazione è anche un'espressione d'amore verso i bambini e i giovani – potremmo aggiungere, anche, verso gli anziani – che dobbiamo sapere accogliere nella società offrendo loro, senza alcuna riserva, il posto che appartiene loro di diritto: un posto nel sistema educativo, ovviamente, ma anche nella famiglia, nella comunità locale, e nella nazione" (p. 67).

Nello scambio intergenerazionale infanzia-vecchiaia, inoltre, assume una connotazione essenziale "il raccontare storie di vita quale esperienza di co-ela-

borazione di senso, che aiuta la strutturazione dell'identità e di una personalità matura" (Bellingreri, 2012, p. 95). Queste e altre 'ricchezze formative' sono espressione della consapevolezza di potere e di dovere far crescere un asse generazionale sano e fecondo. "Si tratta di lavorare perché, nel rapporto tra generazioni, l'intreccio trovi il giusto equilibrio tra distacco (autonomia) e coinvolgimento(solidarietà)" (p. 92) favorendo la contezza che ogni generazione, così come è chiamata a conservare qualcosa delle generazioni precedenti, ha da apprendere anche da quelle seguenti.

In tale scambio intergenerazionale, inoltre, la trasmissione non avviene mai solo in maniera lineare ma può avere esiti diversi: i passaggi generazionali sono fatti spesso di salti e di lacune e risulta ingenuo pensare che la continuità tra le generazioni si debba realizzare necessariamente (Stoppa, 2011).

"Imparare ad essere significa saper sviluppare al meglio la propria personalità e socialità; a tale riguardo, l'educazione non deve trascurare alcun aspetto del potenziale di una persona: memoria, ragionamento, senso estetico, capacità fisiche e abilità di comunicazione" (Delors, 1997, p. 87). Non deve trascurare, altresì, il potenziale che deriva dallo scambio di tali memorie, capacità, competenze, progettualità. Saper essere significa, anche, saper donare e donarsi il tempo della relazionalità, in quanto "a generare la disposizione all'agire donativo non è il sentirsi vincolati ad un astratto dover essere, quanto, invece, il sapere dove sta l'essenziale" (Volpicella, 2013, p. 31).

Vi è un legame profondo tra le generazioni, in modo particolare tra infanzia e vecchiaia che la prospettiva pedagogica connota come età di una particolare significatività. L'infanzia quale età in divenire si pone come espressione della potenza evolutiva e germinale della vita fondante nella fenomenologia dell'educazione. La vecchiaia come pienezza e realizzazione del percorso formativo umano (Frabboni, Pinto Minerva, 2013). Già Erikson (1982) nella sua analisi delle tappe di sviluppo umano aveva dimostrato che esiste un rapporto nella storia evolutiva personale e sociale, tra queste due fasi al punto da affermare che le virtù proprie della vecchiaia si generano negli stadi precedenti e, dunque, si può dire che il vecchio deve educarsi già nel bambino. Viceversa i vecchi dovrebbero riconoscersi essi stessi come educatori ad una pienezza di umanità per le generazioni più giovani. Ma tutto questo necessita di programmi pedagogici, di modelli formativi e di progettualità di formazione permanente e continuativa. Questa "l'utopia necessaria" tracciata da Delors, un'utopia in cui la formazione richiama alla responsabilità dei diversi soggetti in formazione, in cui le risorse intellettuali, sociali e culturali vengono mobilitate al fine di permettere la partecipazione di tutti alla costruzione del futuro nonché del presente della società.

L'utopia restituisce alle persone di qualsiasi età, siano essi bambini o vecchi, "la possibilità di sviluppare la propria capacità di iniziativa e la propria azione solidale e trasformativa"; il compito universale per la società attuale è quello di dedicare "un'ora al giorno per tutti ed in tutte le parti del mondo, un'ora che ciascuno può dedicare liberamente, senza priorità imposte da nessuno degli agenti, alla cura del proprio sviluppo intellettuale e della propria socialità. Un'ora al giorno non significa necessariamente un'ora di scuola o di formazione professionale. Non identifichiamo un diritto con un prodotto. Un'ora al giorno significa disporre quotidianamente del tempo, degli spazi, della possibilità di assumere un nuovo ruolo di gestione del proprio processo formativo e del suo orientamento per il futuro. Questo si può realizzare a partire da qualsiasi condizione: nella foresta come nei più lussuosi centri di formazione continua, nei villaggi come nelle cupe periferie delle metropoli povere o ricche" (Delors, 1997, p. 78) così come può realizzarsi per ciascuna età della vita e in ciascuna inter-relazione tra esse. Si tratta di quell'*utopia pedagogica* posta in essere da Bertin (1968), ovvero di quella tensione verso il possibile, valore per il futuro della società. "L'uomo

deve farsi creatore di nuove forme di vita individuale e collettiva per promuovere l'universalità dell'esperienza; la progettazione esistenziale può essere definita – secondo l'analisi di Bertin – come l'orientamento rivolto ad elaborare, vagliare, ed unificare aspirazioni, criteri di valori e obiettivi di azione, sul piano di un quotidiano vissuto in rapporto con gli altri" (p. 68).

Per questo secondo Delors bisogna democratizzare l'educazione al fine di dar voce a tutto il patrimonio naturale e culturale esistente. Il processo di democratizzazione dell'educazione restituisce alle persone il potere di scelta, controllo e gestione dei propri processi formativi, oltre che del diritto di rifiutare l'imposizione di percorsi formativi rispondenti alle priorità ed agli interessi educativi dei diversi agenti. (Azara, Casula, 2005, p. 47)

'Imparare a imparare' diviene, dunque, abilità di organizzazione del proprio apprendimento sia a livello individuale sia in un lavoro di gruppo, a seconda delle necessità di ciascuno e relativamente a metodi e opportunità. Si tratta di un'opportunità che permette alla persona di perseguire obiettivi di apprendimento basati su scelte e decisioni prese consapevolmente e autonomamente, per apprendere, ma soprattutto per continuare ad apprendere lungo tutto l'arco della vita e nella prospettiva di una conoscenza condivisa e di un apprendimento come processo socialmente connotato. (Volpicella, 2017). Ne deriva una formazione rizomatica per cui qualsiasi soggetto in formazione è connesso a ognuno degli altri attraverso un'espansione multidirezionale ed inter-relazionale.

3. Memorie, esperienza, interdipendenza: i caratteri del vivere comune a partire dalle vecchie

Per poter "progettare e costruire il nostro futuro comune" (Delors, 1997, p. 15) è necessario un apprendimento generativo e al contempo inter-generativo che offra a ciascun individuo in formazione la possibilità di entrare in contatto con molte e diversificate strutture conoscitive, ricche e complesse, al fine di cogliere la realtà sotto molteplici prospettive e costruire il proprio punto di vista, la propria visione del mondo sempre connessa a quella degli altri. Un apprendimento inteso in questo senso lascia molto spazio in primis alla memoria, specie a quella della vecchiaia, capace di dare fondamento, spessore e solidità alle nostre comunità di individui. Le memorie degli anziani rappresentano "la piattaforma di sostegno per il realizzarsi di nuove forme di socializzazione, di trasformazione, di convivenza interpersonale, interculturale e intergenerazionale; di convivialità, di solidarietà, di alleanza tra tutte le forme di vita che abitano la Terra e concorrono al suo benessere" (Pinto Minerva, 2012, p. 46). La memoria come ponte e alleanza tra passato, presente e futuro realizza il passaggio dal carattere egologico al carattere ecologico; è, stando all'idea di Bateson (1977), quella 'struttura che connette' e risolve nell'unità la diversità e l'alterità. La vecchiaia, allora, è quel terreno fertile che, coltivato e curato nel tempo, può dar vita ad una progettualità educativa che guardi al possibile ma che abbia solide radici. Parlare di memoria equivale a parlare di un'identità sociale e proprio come l'identità è aperta continuamente al cambiamento così la memoria non è una realtà immutabile ma un processo che si costruisce e ricostruisce continuamente insieme alle giovani generazioni.

L'altro aspetto evidenziato da questo tipo di apprendimento risulta essere l'esperienza. Oggi viviamo in un mondo nel quale le risposte della scienza e della tecnica sembrano aver sostituito l'utilità dell'esperienza di vita accumulata dagli anziani nel corso di tutto l'arco della loro vita. "Questa sorta di barriera culturale non deve scoraggiare le persone della terza e quarta età, perché esse hanno molte cose da dire alle giovani generazioni, molte cose da condividere con loro" (Volpicella, 2014, p. 135).

Infine vi è il carattere dell'interdipendenza. Dewey (2006) afferma che dalla

nascita alla morte ogni essere umano è partecipante della vita collettiva; allo stesso modo la dimensione della cittadinanza non può essere marginale per una vita pienamente umana. Educare alla cittadinanza significa, in questi termini, saper realizzare la natura esistenziale dell'uomo come 'essere sociale' (Delors, 1997, p. 45), saper costruire legami di dialogo e di azione con gli altri per ri-significare la società. "La coesione di ogni società umana trova espressione in attività e obiettivi comuni, ma anche in valori comuni che rappresentano i vari aspetti del desiderio di vivere insieme" (Delors, 1997, p. 46).

La proposta è quella di fondare un 'vivere insieme' a partire dalla co-partecipazione delle varie età della vita con uno sguardo più attento rivolto verso la vecchiaia, verso questa stagione della vita spesso bistrattata e marginalizzata da una società i cui canoni sono esclusivamente produttivi e consumistici e in cui le vecchie si danno come irreparabili perdite (Baldacci & Frabboni, Pinto Minerva, 2012). La cultura del nostro tempo, volta solo all'efficienza e alla materialità, è poco propensa a portare l'attenzione sul ruolo educativo degli anziani e sul valore del loro sapere. Tutto ciò provoca quello che Iori (2012) definisce un "doppio danno pedagogico" (p. 80): sulle generazioni più giovani che vengono così private di un'eredità culturale e storica essenziale per la loro formazione, ma anche sulla stessa auto-percezione identitaria degli anziani che vivono la propria vita come inutile. 'Imparare a vivere insieme' significa, allora, consentire a ciascun individuo di sviluppare la coscienza di se stesso e del suo ambiente, incoraggiandolo a svolgere il proprio ruolo sociale nel lavoro e nella comunità (Delors, 1997). L'Age Platform Europe (2012) definisce l'invecchiamento 'attivo' nella misura in cui gli anziani siano partecipi della società, consapevoli del proprio ruolo, coinvolti in una vita quanto più interdipendente possibile poiché il processo di invecchiamento, in quanto processo, è estremamente complesso, intessuto con altri aspetti ed età della vita, pertanto non può essere ridotto ad una mera fase della vita alla quale dispensare buoni consigli e non può essere banalizzato con il tentativo di ridurre la propria complessità (Volpicella, 2014). L'invecchiamento, in quanto plurale e complesso, è permeato di processi educativi e formativi che assumono senso e significato solo nell'ottica di uno scambio inter-trans-generazionale tra giovani e anziani. L'Unione Europea, infatti, investe sull'idea di invecchiamento attivo da affiancare alla solidarietà intergenerazionale, intesa come "so-stegno reciproco e cooperazione tra le diverse fasce d'età volto a creare una società che permetta alle persone di ogni età di contribuire secondo le proprie esigenze e capacità, e beneficiare dei progressi economici e sociali della società" (AGE, 2015). Il contributo degli anziani e l'interscambio con i bambini e giovani, dunque, risultano essenziali ai fini della realizzazione di quelle tre dimensioni dell'educazione teorizzate da Delors ovvero la dimensione etico-culturale, scientifico-tecnologica ed economico-sociale. Quella 'tensione' che Delors traccia "tra tradizione e modernità" (1997, p. 14) assume, in questi termini, le vesti di un'antinomia pedagogica in cui passato e presente, vecchiaie e giovinezze non sono affatto contrastanti ma, al contrario, complementari per una società che 'impara ad essere', forma, cioè, i suoi cittadini alla partecipazione e collaborazione attiva all'interno di un contesto fatto di relazioni comunitarie.

4. Conclusione

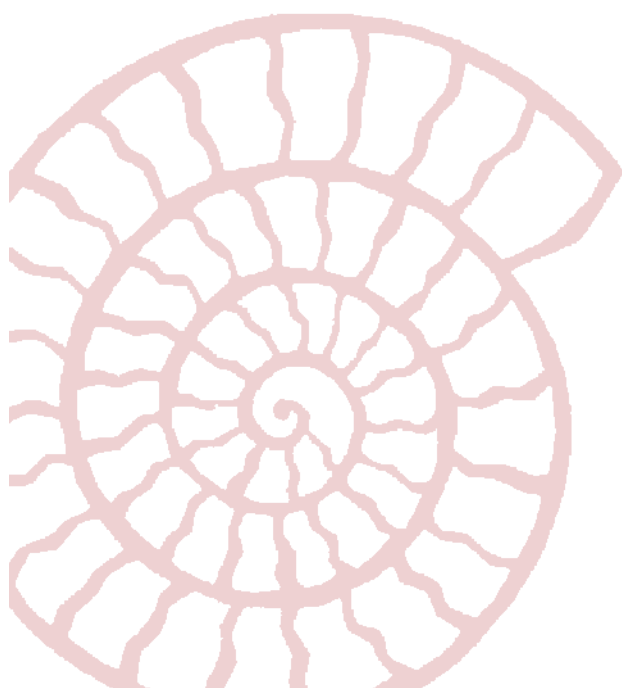
L'apprendimento si manifesta, pertanto, come esperienziale, riflessivo, intersoggettivo nella misura in cui parte dalle diverse esperienze che ciascun soggetto vive all'interno delle organizzazioni sociali ed attraverso le rielaborazioni che sedimentano nel corso delle azioni quotidiane. (Elia, 2012). La risorsa umana, colta in ogni sua espressione ed età, svolge un ruolo fondamentale per la costruzione del-

l'identità sociale, del senso di autorealizzazione per se e per gli altri elaborando nuove connotazioni che riscrivono l'educazione alla cittadinanza (Elia, 2006, p. 127)

Oggi, come vent'anni fa, è possibile affermare che spetta all'educazione il difficile compito di uno sviluppo sostenibile che coinvolga in maniera attiva, continua e responsabile i cittadini impegnati in un processo di formazione continua che permetta loro di confrontarsi con i continui mutamenti dell'ambiente e dei tempi della vita (Margiotta, 2006). L'educazione, inoltre, ha il compito, oggi più di ieri, di tras-formare le diversità (generazionali in questo caso specifico) in un utile fattore costruttivo di reciproca comprensione e collaborazione per una socialità che sia apprendimento continuo e permanente.

Riferimenti bibliografici

- Age Platform Europe (2015). *Ognuno ha il proprio ruolo da svolgere*. Bruxelles: Progress. Available at: www.age-platform.eu. [Ultima consultazione 07/07/2017].
- Ant, C. G. (2004), *Il rilancio dell'Europa. Il progetto di J. Delors*. Milano: Franco Angeli.
- Azara, L., Casula, C. F. (2005). *Unesco 1945-2005. Un'utopia necessaria. Scienza, educazione e cultura nel secondo mondo*. Troina (EN): Città aperta.
- Baldacci, M. (2012). Tempo ritrovato ed eterno ritorno. In M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (2013) (Eds.). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente* (pp. 60-86). Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1977/2011). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellingreri, A. (2012). Una risorsa inter-generazionale: i nonni. In M. Corsi, S. Ulivieri (Eds.). *Progetto generazioni. Bambini e anziani due strategie a confronto* (pp. 87-97). Pisa: ETS.
- Bertin, G. M. (1968). *Educare alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Conte, G. B., Pianezzola, E., Ranucci, G. (2000). *Il dizionario della lingua latina*. Firenze: Le Monnier.
- Delors, J. (1993). *Il nuovo concerto europeo. L'unità dell'Europa tra ideali e realtà*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione del Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Demetrio, D. (1990). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Torino: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2006). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Donati, P. (2009). *La società dell'umano*. Milano: Marietti.
- Donati, P. (2015). *L'enigma della relazione*. Milano: Mimesis.
- Elia, G. (2006). *Le forme dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Elia, G. (2012). *Il contributo dei saperi nella formazione*. Bari: Progedit.
- Erikson, E. (1982). *I cicli della vita*. Roma: Armando.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Iori, V. (2012). Pedagogia dell'invecchiamento e identità di genere. In M. Corsi, S. Ulivieri (Eds.). *Progetto generazioni. Bambini e anziani due strategie a confronto* (pp. 75-86). Pisa: ETS.
- Margiotta, U. (2006). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2011). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva, F. (2012). Vecchiaia. Un'età ancora in divenire. In M. Corsi, S. Ulivieri (Eds.). *Progetto generazioni. Bambini e anziani due strategie a confronto* (pp. 41-52). Pisa: ETS.
- Stoppa, F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Volpicella, A. M. (2013). *Noi pubblica...mente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Volpicella, A. M. (2014). *Ri-pensare le vecchie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Volpicella, A. M. (2017). La pedagogia dell'inclusione. In G. Crescenza, A. M. Volpicella (a cura di). *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi* (pp. 93-120). Roma: Conoscenza.



Orti didattici, spazi di innovazione scolastica all'aperto

Educational gardens, outdoor school innovation areas

Raffaella C. Strongoli
Università degli Studi di Catania
raffaella.strongoli@unict.it

ABSTRACT

La crisi ambientale ha richiesto il ripensamento e la rimodulazione del rapporto tra uomo e ambiente naturale in termini di urgenza e ha posto innanzi alla riflessione pedagogica la necessità di individuare strategie educative volte ad una presa in carico della dimensione ambientale e della relazione con essa. A partire dalla disamina di alcune esperienze educativo-didattiche di orticoltura all'aperto, il testo presenta una riflessione intorno a possibili percorsi di riconfigurazione dei consueti spazi formativi per la promozione di attività educative ecologicamente orientate a più livelli.

The environmental crisis requires to rethink the relationship between human beings and the natural world. This relationship needs to be revised through a pedagogical reflection, for finding new educational strategies able to take care of the environmental question. Starting from the analysis of some educational experiences based on the outdoor horticulture, the text offers a reflection about some possible ways of re-modeling the usual training-spaces, looking at the promotion of multi-level activities linked to the ecological education.

KEYWORDS

Outdoor Education, Horticultural Education, Environment Education, Innovation in Schools, Educational Spaces.

Educazione all'Aperto, Orti Didattici, Educazione Ambientale, Innovazione Scolastica, Spazi Formativi.

1. Fare pace con la terra

Una delle maggiori sfide che la società contemporanea lancia alla riflessione pedagogica e alla pratica educativo-didattica è la sostenibilità di uno sviluppo e di una crescita sempre più pervicaci e ispirati da un *hic et nunc* miope e poco lungimirante.

La sostenibilità ambientale e l'impatto ecologico dello sviluppo economico sono temi sensibili, oggetto di numerosi documenti internazionali indirizzati alla diffusione di una sempre maggiore consapevolezza sulle conseguenze che le scelte quotidiane su alimentazione e stile di vita determinano sulle sorti dell'intero pianeta. A partire dalla nozione di Valutazione d'Impatto Ambientale, elaborata negli Stati Uniti nel 1969 dal National Environment Policy Act (NEPA), passando per il più ampio concetto di Sviluppo Sostenibile¹, enunciato nel 1987 dalla World Commission on Environment and Development, Our Common Future, sino al settimo programma europeo d'azione per l'ambiente 2020 (7th EAP-The new general Union Environment Action Programme to 2020 – UE), si sono susseguite molte dichiarazioni internazionali che hanno accolto queste indicazioni tra i loro propositi². La tutela dell'ambiente naturale è un tema che ha già un discreto percorso alle spalle, dunque, ma che non può certamente conoscere soste in ragione dei cambiamenti costanti cui l'ambiente stesso è sottoposto dalle prevaricazioni operate dall'uomo. È necessario "Fare pace con la terra", come recita uno dei più noti saggi dell'attivista e ambientalista Vandana Shiva (2012); la crisi delle risorse e la salvaguardia degli ecosistemi sono tra le questioni più urgenti cui devono fare fronte governi e cittadini nei termini di un'adozione di comportamenti responsabili per la tutela del pianeta. Da tali brevi coordinate risulta evidente quanto sia significativamente rilevante il mandato che, in questa direzione, investe la riflessione pedagogica, chiamata a elaborare modelli educativi e didattici ispirati ad una presa in carico della dimensione ambientale e della relazione con essa.

L'ambiente naturale è stato per lungo tempo considerato e rappresentato come una terra di nessuno in cui non vigono regole, uno spazio infinito *dell'uomo e per l'uomo misura di tutte le cose*; padrone, ma non responsabile degli elementi naturali che erano altro da sé, distanti, secondo un approccio atomistico-disgiuntivo, che oggi può ritenersi superato in favore di modelli relazionali ed ecologici (Mortari, 2001). Il paradigma sistemico contemporaneo ha concentrato, infatti, l'attenzione sull'imprevedibile continuità tra uomo e ambiente (Bateson 1972, 1991; Morin 1980, 2007) grazie alla svolta in senso relazionale innescata proprio dall'ecologia, «nata dalla biologia, e non dalla fisica, figlia cioè di una immagine della Natura viva, di una Natura non macchina, ma animale palpitante di vita

- 1 Il *frame* cui rimanda il concetto di sviluppo sostenibile è quello di una crescita economica che sia in grado di soddisfare i bisogni reali e indotti della popolazione mondiale senza privare le generazioni future della possibilità di soddisfare le proprie. La ricerca contemporanea in campo ecologico, ispirata ai modelli della desolazione, ha svelato il paradosso insito in un concetto di sviluppo progressivo che non prevede soste e sposta sempre più in alto la soglia della crescita, tanto che esso ha assunto il profilo di un «ossimoro di successo» (Persi, 2015, p. 39).
- 2 L'Unione Europea ha introdotto la nozione di impatto ambientale con la Direttiva Comunitaria 85/337/CEE (Valutazione dell'impatto ambientale di progetti pubblici e privati), che è divenuta uno strumento fondamentale di politica ambientale, accolta dai rispettivi governi nazionali nel corso degli anni, con le successive normative di riferimento.

e organismo come nella filosofia bruniana e poi batesoniana, essa ha corretto l'antropocentrismo moderno in senso biocentrico assumendo il *limite* come modello dell'azione e la *crisi* come categoria teorica fondante» (Marchetti, 2012, p. 5).

Il rinnovato sguardo sull'ambiente naturale si è riverberato sui modelli dell'educazione ambientale contemporanea, che hanno iniziato a temperare la necessità di non limitare la portata educativa alla semplice acquisizione di conoscenze sulla natura e sui processi che in essa agiscono in direzione ecologica, ma di porre il soggetto "in natura". Se, come sosteneva già Bertolini, «l'ambiente possiede prima di tutto una sostanza culturale» (Bertolini 1980, p. 5), allora l'ambiente naturale può anche divenire, secondo quanto suggerito da Frabboni, un vero e proprio "alfabetiere ecologico" che, per un verso, sollecita il soggetto in direzione di un'assunzione di responsabilità civile e di un impegno "sul campo" per tutelare le risorse ambientali e, per altro verso, entro l'ambito propriamente scolastico, contribuisce a scardinare le logiche di separazione dei "saperi" a fronte di «una cultura ecologico-ambientale di qualità "metacognitiva", fondata su logiche culturali "sistemiche", "complessuali", "relazionali", "intersezionali"» (Frabboni, 1998, p. 45).

2. Educazione ambientale e spazi formativi

Ampio è il panorama della letteratura di settore che ha indagato sulle questioni ambientali in chiave educativa a partire dalla possibilità di ridefinire gli spazi formativi. Scuola nel bosco, outdoor education, Orti in condotta, fattorie didattiche, Orti di pace: sono solo alcune tra le più note iniziative che si sono fatte interpreti e promotrici di un rinnovato sguardo sul rapporto tra processi formativi e spazi educativi in direzione di una destrutturazione dell'educazione e della didattica in aula (Gilbertson et.al., 2006; Joyce, 2012; Bertolini, Morgandi, 2013; Malavasi, 2013; Farnè, Agostini, 2014; Tomarchio, D'Aprile, 2014; Bertoncini, 2015; Bortolotti, Schenetti, 2015; Guerra, 2015; Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015; Chistolini, 2016; Calandra, Gonzales Aja, Vaccarelli, 2016; Manes, 2016; Tomarchio, Strongoli, in press).

Come già notava Frabboni, tuttavia, chiedere ai curricoli di fare un fecondo bagno nell'ambiente non assicura di per sé «un'inversione di tendenza, una soluzione educativa rivoluzionaria tant'è che molte voci pedagogiche hanno cantato nel deserto, sono rimaste del tutto inascoltate quando proclamavano di fondare l'educazione su un allievo "concreto", su un allievo "ambiente"» (Frabboni, 1980, p. 30). Ciò che, allora, può risultare significativo non è soltanto aprire le porte della scuola all'ambiente esterno, ma condurre pratiche educative al di là dei confini tracciati dai consueti spazi scolastici: all'aperto.

L'esperienza educativa ha sempre carattere situato in coordinate spazio-temporali precise, che intervengono significativamente e definiscono il contesto e le relazioni nei termini di una didattica viva; gli spazi educativi sono una componente essenziale e definitoria delle attività e, in tal senso, non sono certamente neutri. Svolgere una lezione in un'aula angusta e poco arieggiata o in un giardino non significa soltanto cambiare lo sfondo, vuol dire modificare le dinamiche interne e i processi di apprendimento. Come mostrano diversi studi, condurre un'attività educativa all'aria aperta incide in maniera positiva su alcuni aspetti del processo di apprendimento, quali motivazione, attenzione e senso di autonomia (Santos et. al., 2013; Szczepanski, 2006; Moore, 1996).

Lo spazio fisico, inoltre, assume rilevanza come spazio fenomenico poiché, oltre agli aspetti legati alla logistica e alle interazioni, entrano in gioco elementi più segnatamente simbolici, connessi alle aspettative e alle attribuzioni di senso operate rispetto alle dinamiche e alle relazioni che si consumano in questo spa-

zio. Possono essere “altre”, rispetto a quelle individualistiche e competitive tipicamente scolastiche, le logiche e le dinamiche d’interazione tra i soggetti in contesti destrutturati come quelli all’aperto.

Configurare spazi educativi formali all’aperto può consentire la gemmazione di saperi generativi perché aperti, in grado di sollecitare interrogativi e dubbi. Se «l’ambiente è cosparso di “fili” culturali e didattici» (Bertolini, 1980, p. 5), allora la sfida è rintracciarli per tessere un ordito tra saperi e competenze in una pratica educativa che renda il soggetto protagonista e costruttore del proprio percorso di formazione.

L’avvio di esperienze educative all’aperto e la conquista dello spazio “esterno”, inteso principalmente come spazio d’incontro autentico con la Natura e come luogo “oltreconfine” della libertà, sono le cifre di innovazione educativa che hanno connotato il movimento di Educazione Nuova e Scuola Attiva già agli inizi del secolo scorso (Tomarchio, Todaro, 2017; Tomarchio, D’Aprile, 2010-2011). Senza operare semplicistici, quanto riduttivi, quadri comparativi tra istanze educative distanti quasi un secolo, muovendoci piuttosto entro l’orizzonte di una “memoria operante” (Tomarchio, 2014), è forse il caso di provare a “non cambiare” (Mottana, 2000), di non seguire una spasmodica ricerca di innovazione a tutti i costi che si nutre del mito del cambiamento costante come miglioramento, per aprire, invece, all’assunzione di punti di vista critici in grado di esaltare i prestiti offerti dalla storia educativa. L’educazione all’aperto e la pratica della coltura della terra come esperienza educativo-didattica, in particolare, conoscono oggi certamente diversa connotazione rispetto al passato, soprattutto in riferimento ad una rinnovata attenzione alla dimensione naturale nei termini di un’educazione ambientale situata, pur tuttavia non possono non essere riconosciute alcune linee di continuità con una lunga tradizione di didattica all’aperto senza che tale riconoscimento significhi rimanere ancorati. Non un semplicistico ritorno alla terra, quanto piuttosto una «ricerca di senso che viaggia su binari diversi rispetto al passato, che forse sta codificando un linguaggio nuovo, che fa appello all’etica e all’estetica dei comportamenti umani, richiamando anche valori quali la condivisione e il dialogo interculturale e intergenerazionale, il rispetto della vita e, con essa, della differenza nelle sue multiformi manifestazioni» (Tomarchio, 2015, p. 36).

Nel corso dell’ultimo decennio, si è andato configurando un vero e proprio movimento di promozione e sviluppo di esperienze orticolture, diversamente declinate nei termini di orti urbani, sociali o condivisi in base a contesti di azione, modalità di gestione e propositi (Violani, 2011), insieme alla promozione dello sviluppo rurale avviata in sede europea già negli anni Novanta e oggi giunta ad una stabilità di finanziamento per il recupero e lo sviluppo delle realtà rurali. Parallelamente, la pratica orticolturale ha fatto registrare un crescente interesse da parte della comunità scientifica, che ha avviato percorsi di ricerca e d’indagine intorno alle possibili ricadute in ambito medico, urbanistico ed educativo³.

Tra le realtà operanti nel contesto scolastico, in ambito siciliano lavora sin dal 2009 l’Associazione Orti di Pace Sicilia, che promuove la diffusione della pratica della coltura di orti e giardini attraverso un’opera di raccordo tra realtà che operano sul territorio nell’ambito dell’istruzione, della formazione, della riabilitazione. Essa si propone di favorire e sostenere interventi condivisi finalizzati alla dif-

3 Conoscono sempre maggiore diffusione nella comunità scientifica di ambito medico i benefici delle pratiche orticolture per i soggetti in età scolare a partire dai lavori dello psichiatra statunitense Benjamin Rush, che hanno collocato queste esperienze in contesti di intervento terapeutico (Messer Diehl, 2007; Schimmel, 2004; Wichrowski, 2006).

fusione di comportamenti eco-compatibili attivando forme di cooperazione tra università, scuola, enti di assistenza, istituti di ricerca, centri di recupero e riabilitazione (Tomarchio, 2013). Entro tali orizzonti d'indagine e di azione, l'Associazione è divenuta partner del progetto di ricerca interdipartimentale FIR2014 *Asse natura-cultura. Progettazione educativa, Sistema formativo integrato, configurazione del territorio*, coordinato in sede pedagogica presso l'Università degli Studi di Catania, che si è proposto di censire e valorizzare le esperienze educative, didattiche, rieducative, di inclusione sociale, di rivitalizzazione urbana, condotte in Sicilia mediante pratiche di coltura della terra (D'Aprile, 2016; D'Aprile, Strongoli, 2016).

3. Orto didattico interdisciplinare: un'esperienza sul campo

Nell'ambito delle attività condotte dall'Associazione Orti di pace Sicilia, nel 2012, è stato avviato un progetto educativo presso uno dei più virtuosi istituti aderenti alla rete scolastica dell'Associazione con il proposito di sperimentare un'esperienza educativo-didattica di orticoltura biologica all'aperto in senso interdisciplinare. Attraverso un lavoro di raccordo tra due dipartimenti dell'Università degli Studi di Catania (Processi Formativi e Architettura) e l'Istituto per la Certificazione Etica e Ambientale (ICEA), è stato elaborato e attivato il progetto educativo Orto didattico interdisciplinare.

Le finalità del progetto erano sperimentare percorsi di rinnovamento delle pratiche educative tradizionali, rispetto ai modi e agli spazi, avvalendosi della coltura di un orto biologico, e porre in essere un'attività di stretta collaborazione tra professionalità provenienti da contesti diversi. In forme meno tangibili, lo scopo del lavoro era anche quello di sollecitare lo sviluppo di sensibilità ambientale e consapevolezza delle scelte quotidiane in termini di percezione dell'impatto ambientale. Il lavoro è stato realizzato presso l'Istituto Comprensivo "G. Verga" di Fiumefreddo di Sicilia, in provincia di Catania; l'attività si è svolta nel corso di 18 incontri, nelle ore antimeridiane, per un totale di 50 ore e ha coinvolto 23 studenti della scuola superiore di primo grado di diverse classi.

Il framework che ha fatto da sfondo all'attività progettuale è stato l'interdisciplinarietà nella conduzione di un percorso di orticoltura all'aperto. Nell'orizzonte di un ideale sistema formativo integrato, il progetto ha visto coinvolte in tutte le fasi della realizzazione tre diverse figure professionali: una docente interna all'istituto scolastico di ambito scientifico, una pedagoga afferente al Dipartimento di Processi Formativi e un biologo di ICEA. L'attivazione di sinergie tra soggetti provenienti da diversi contesti professionali, oltre ad essere un'occasione di scambio e d'integrazione delle reciproche conoscenze e competenze, ha richiesto la configurazione di un approccio educativo integrale, declinato sia nei termini di una rinnovata attenzione alle conoscenze orticolture, come saperi inter e transdisciplinari, e sia in una prospettiva di formazione a più livelli degli studenti coinvolti.

Le attività si sono svolte secondo un'articolazione che tenesse conto dei tempi di realizzazione di un orto coltivato seguendo le indicazioni dell'agricoltura biologica. Alla pratica orticolturale, su un terreno antistante l'edificio scolastico, è stata affiancata l'attività laboratoriale con percorsi multidisciplinari integrati; nello specifico, si è fatto uso di pratiche narrative.

L'esperienza è stata avviata presentando agli alunni partecipanti la segmentazione del progetto e alcune nozioni di ambito scientifico prodromiche alla coltivazione e alla gestione dell'orto: metodi e vincoli dell'agricoltura biologica, principali colture del territorio di riferimento, compostaggio, cicli e filiere di produzione delle materie prime. La valorizzazione della biodiversità ha fatto da volano

per l'introduzione di temi legati alle peculiarità territoriali e alla stagionalità; sono state tracciate alcune tappe della storia dell'addomesticamento di piante spontanee e dello stretto legame che tale pratica ha avuto con la nascita e lo sviluppo di molte civiltà, ripercorrendo anche i "sentieri" e le "rotte" che hanno condotto alcune colture a divenire le specie ortive più utilizzate dall'uomo contemporaneo.

Le conoscenze specifiche riferite agli ambiti disciplinari scientifici hanno consentito di attivare esperienze di "didattica viva" nell'orto grazie alla messa in pratica di nozioni quali stagionalità, composizione del terreno, caratteristiche climatiche e ciclicità. Tali conoscenze specifiche sono state, infatti, il punto di partenza per la selezione delle sementi da coltivare nell'orto secondo l'approccio dell'agricoltura biologica. Tra le attività svolte in aula, uno dei momenti che ha sollecitato maggiormente gli studenti è stato certamente l'analisi e l'osservazione delle colture attraverso il binoculare; l'esplorazione degli elementi più piccoli che compongono le piante ha destato molta curiosità e interesse. Gli studenti hanno vissuto questo momento di attività empirica con grande eccitazione per il senso di responsabilità che l'uso di uno strumento professionale comportava, ma anche per la possibilità di osservare la dimensione *micro* della pianta che, sino a quel momento, era stata oggetto di conoscenza soltanto teorica. Il virtuoso circolo tra conoscenze teoriche e osservazione diretta è stato attivato anche nel corso della pratica orticolturale vera e propria: dalla progettazione dell'orto su carta alla scelta delle sementi, dalla messa a dimora delle piantine alla realizzazione del compost.

La fase operativa ha preso le mosse dalla scelta degli spazi nei quali realizzare l'orto secondo le indicazioni dell'agricoltura biologica. Gli alunni hanno selezionato le aiuole da adibire a orto tenendo in considerazione la "dipendenza" di un orto biologico dai fenomeni atmosferici e dall'esposizione solare attraverso osservazioni del suolo, misurazione degli spazi disponibili e *orienteeering*. Nella fase prodromica alla preparazione del terreno gli studenti sono stati chiamati a mettere in campo conoscenze pregresse rispetto alla rappresentazione grafica compiendo un lavoro di riduzione in scala; ogni studente ha rappresentato su carta millimetrata la propria proposta di orto, indicando quali colture avrebbe piantato, destinando ad ognuna di esse un solco. Le diverse proposte sono state presentate al gruppo e il disegno finale dell'orto è stato frutto di un lavoro di concertazione tra alunni e docenti tutor.

La realizzazione dell'orto ha seguito le fasi del dissodamento, della vangatura del terreno e dell'organizzazione dei solchi per la piantumazione; questi sono stati momenti di forte contatto con "la terra" che hanno fatto emergere emozioni discordanti: spaesamento e meraviglia, ribrezzo e curiosità, soprattutto di fronte al legame indissolubile che intercorre tra coltivazione biologica e insetti, sino a quel momento considerati fastidiosi intrusi della quotidianità.

Gli studenti hanno svolto un ruolo di primo piano durante la messa a dimora delle piantine di ortaggi da loro scelti e hanno condotto attività di osservazione delle singole colture in un diario di bordo. Nel corso di tutti gli incontri successivi alla piantumazione, sono stati regolarmente riservati dei momenti dedicati esclusivamente alla cura dell'orto con la rimozione di erbe infestanti, sistemazione dei solchi, monitoraggio della trasformazione del compost e tutta l'attività di mantenimento dello spazio e delle colture.

La fase conclusiva del progetto è stata condotta secondo pratiche narrative. Il tema affrontato è stato l'esperienza orticolturale sino a quel momento sperimentata direttamente dai singoli studenti e, più in generale, il contatto diretto con la terra. Gli alunni hanno condotto un percorso di narrazione personale che mettesse in luce il loro modo di vivere il contatto con la natura e l'esperienza nell'orto. I colloqui hanno rivelato come la pratica orticolturale sperimentata nel corso

del progetto rappresentasse per molti dei partecipanti la prima esperienza di contatto con terra, semi e piante. La maggior parte degli studenti ha dichiarato di aver vissuto con reticenza l'iniziale coinvolgimento nel progetto, che ritenevano "di basso livello" rispetto ai corsi di seconda lingua o d'informatica cui prendevano parte i loro compagni. Il contatto diretto con la terra e il coinvolgimento fisico sono stati ritenuti fonte di divertimento. L'aspetto che più ha colpito gli studenti è stato l'utilizzo del binocolare; molti hanno fatto registrare un grande interesse per lo strumento e per le grandi possibilità che ritenevano potessero derivare dal suo utilizzo⁴.

4. Coltivare campi di azione

Lontano da qualsivoglia pretesa di costruzione di una macrometodologia didattica, facile opzione riduzionista di risposta universale alle questioni educative, ciò che il progetto e, in senso più ampio, l'esperienza decennale nel quale esso si iscrive, consente di trarre è la possibilità di avviare percorsi di configurazione di orientamenti all'azione ispirati a una destrutturazione degli spazi educativi formali nei termini di una promozione di pratiche orticolture all'aperto.

L'esperienza progettuale ha rivelato come il coinvolgimento diretto abbia reso gli studenti protagonisti del loro percorso di formazione e di costruzione dei saperi, favorendo lo sviluppo di abilità motorie e senso-percettive e di un pensiero critico in merito a scelte alimentari e comportamenti ecocompatibili. In ordine agli aspetti legati alla conduzione delle attività da parte dei professionisti, con diversa formazione e appartenenti a contesti lavorativi differenti, si ritiene che il confronto sia stato proficuo non soltanto sul piano della possibilità di crescita professionale, garantita dall'azione sinergica e dal dialogo, ma anche in riferimento al variegato e multiprospettico orizzonte di riferimento, nel quale può iscriversi una pratica di orticoltura, che è stato offerto agli studenti partecipanti.

Coltivare un orto a scuola significa costituire un "campo" (per definizione sempre aperto) d'attività; uno spazio prezioso perché ricco di risorse cui attingere anche per promuovere l'acquisizione di conoscenze riconducibili alle materie curriculari, ma "indisciplinate". Gli interrogativi sollecitati dall'ambiente naturale, infatti, non seguono il rigido schema della chiusura disciplinare e, pertanto, favoriscono un'interazione tra linguaggi formali e pratiche educative, nella quale il corpo è costruttore di tale relazione. *Fuori* dagli spazi scolastici convenzionali riservati all'apprendimento è possibile configurare percorsi di azione che non limitano la loro portata educativa all'esperienza, ma operano anche *dentro* le aule e i contenitori disciplinari.

Gli ambienti curriculari, in qualità di dispositivi formativi, e gli spazi educativi, cioè i contesti nei quali la relazione avviene nei termini di una didattica viva, sono una componente sostanziale delle attività educative. Dal punto di vista dei dispositivi educativi messi in campo, è la progettazione dell'ambiente di apprendimento in senso costruttivista a offrire l'opportunità di definire lo sfondo didattico di esperienze di orticoltura all'aperto, poiché il focus viene a essere rivolto al carattere variegato e multidimensionale delle situazioni e, dunque, dei dispositivi e dei supporti. La configurazione di ambienti di apprendimento è data

4 Per conoscere in dettaglio metodologie e risultati del progetto si rimanda a R.C. Stronboli (in press).

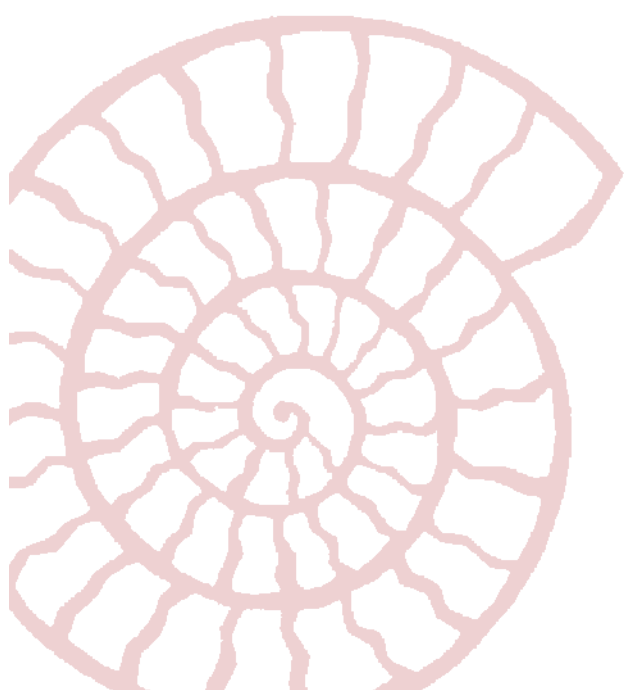
dalla presenza e dall'interazione tra numerosi elementi di cui il soggetto può avvalersi nella costruzione del proprio percorso di conoscenza: quali il carattere sociale dell'apprendimento, la collaborazione, l'apertura alla differenza come risorsa, l'impiego e la valorizzazione di contesti autentici di apprendimento, l'assunzione di una visione multiprospettica della conoscenza, il coinvolgimento diretto del discente nella configurazione del percorso e, rispetto alle scelte valutative, una valorizzazione degli elementi legati alla metacognizione e dunque ad una autovalutazione (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2007).


Sembrano, dunque, numerose le direttrici di indagine degne di ulteriori approfondimenti che possono dipartirsi dalla configurazione di spazi educativi per la pratica della coltura della terra come ambienti di apprendimento, in contesti scolastici. È possibile volgere verso pratiche educativo-didattiche orientate non soltanto alla cura *della* terra, ma anche, soprattutto, *attraverso* la terra, quale luogo di importanti esperienze d'apprendimento/apprendistato, in grado di porre il soggetto in situazione, senza deroghe, né mediazioni in direzione ecologica e sistemica.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company. Trad. it. (1976-2013). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1991). *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: HarperCollins. Trad. it. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bertolini, F. & Morgandi, T. (2013). Nuovi servizi educative per l'infanzia in ambito rurale: Agriasili, agrinidi, agritate. In T. Grange (Ed.). (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni degli asili nido* (pp. 117-166). Pisa: ETS.
- Bertolini, P. (1980). Introduzione. In F. Frabboni, *Scuola e Ambiente*, Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Bertoncini, E. (2015). *L'orto delle meraviglie*. Pisa: MdS.
- Bonaiuti, G., Calvani, A. & Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bortolotti, A. & Schenetti, M. (Eds.). (2015). Outdoor education. *Infanzia*. 4-5.
- Calandra, L. M., Gonzales Aja, T. & Vaccarelli, A. (Eds.). (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Aprile, G. (2016). Tra fili d'erba e cielo aperto. Prospettive di ricerca di educazione all'aperto in Sicilia. In L. Dozza & S. Olivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, (pp. 657-664). Milano: FrancoAngeli.
- D'Aprile, G. & Strongoli, R.C. (2016). Spazi formativi all'aperto e territori oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica. In *Annali del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 15, 92-100.
- Farnè, R. & Agostini, F. (Eds.). (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Azzano San Paolo: Junior.
- Frabboni, F. (1998). L'ambiente a scuola: il perché pedagogico e didattico. Ovvero, quando la scuola si fida con l'ambiente. In F. Frabboni & G. Gavioli & G. Vianello (Eds.), *Ambiente s'impara*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F. (1980). *Scuola e Ambiente*. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T. & Ewert, A. (2006). *Outdoor Education. Methods and Strategies*. Champaign, IL: Homan Kinetics.
- Guerra, M. (Ed.). (2015). *Fuori. Suggerimenti nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Joyce, R. (2012). *Outdoor learning. Past and present*. Maidenhead: MacGraw-Hill University.
- Malvasi, L. (2013). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.

- Manes, E. (2016). *L'Asilo nel Bosco. Un nuovo paradigma evolutivo*. Roma: Edizioni Tlon.
- Marchetti, L. (2012). *Alfabeti ecologici*, Bari: Progredit.
- Messer Diehl, E.R. (2007). Definitions and Positions. *American Horticultural Therapy Association*, 1.
- Mottana, P. (2000). *Miti d'oggi dell'educazione. E opportune contromisure*. Milano: Franco-Angeli.
- Moore, R. (1996). Compact Nature: the Role of Playing and Learning Gardens on Children's Live. In *Journal of Therapeutic Horticulture*, 8, pp. 72-82.
- Morin, E. (1980). *La Méthode 2. La Vie de la Vie*. Paris: Editions du Seuil. Trad. it. (2004). *Il metodo 2. La vita della vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2007). *L'anno I dell'era Ecologica*. Roma: Armando.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche nell'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santos, M.A., Franco, M.G., Santos, N. & Silva, E. (2013). O programa de outdoor training kidstalentum no desenvolvimento das competências sociais e emocionais nas crianças do 1º ciclo. In *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 6, 137-152.
- Schenetti, M., Salvaterra, I. & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Schimmel, B. S. (2004). Horticultural Therapy in a Classroom for Learning Disabled Children, in *Journal of Therapeutic Horticulture*, 15.
- Shiva, V. (2012). *Making Peace with the Earth*. Trad. it. (2012). *Fare pace con la terra*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli.
- Szczepanski, A. (2006). *Outdoor Education – Authentic Learning in the Context of Landscape Literary education and sensory experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of learning environments. Inter-disciplinary context and the outdoor and indoor dilemma*, in https://old.liu.se/ikk/ncu/ncu_filarkiv/Forskning/1.165263/AndersSzczepanski.pdf Retrieved May, 19, 2017.
- Strongoli, R.C. (in press). Horticultural didactic and integrated education system. In 12th PASCAL International Conference Connecting Cities and Universities at Strategic Frontiers. October 7-9 2015.
- Tomarchio, M. & Strongoli, R. C. (2017). Educazione e didattica all'aperto. Una ricerca sul campo in Sicilia. In M. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice & F. Pinto Minerva (eds), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. (pp. 239-250) Lecce: Pensa Multimedia.
- Tomarchio, M. (2015). L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica. In *Formazione & Insegnamento*, XIII, 1, 33-44.
- Tomarchio, M. (2014). L'orizzonte formativo di una memoria operante. Finalità, obiettivi, azioni del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa "Paolo Borsellino". In M. Tomarchio & V. La Rosa (Eds), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi* (pp. 199-217). Roma: Aracne.
- Tomarchio, M. (2013). Tra natura e cultura. Per una rete di Orti di pace in Sicilia. In I. Giunta & S. Villani (Eds.), *Lo specchio deformante: vecchi e nuovi paradigmi della diversità* (pp. 97-106) Lecce – Rovato (BS): Pensa MultiMedia.
- Tomarchio, M. S. & D'Aprile, G. (Eds.). (2011). Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Figure ed esperienze, numero monografico de *I Problemi della pedagogia*, anno LVII, 4-6.
- Tomarchio, M. & D'Aprile, G. (Eds.). (2010). Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli e temi, numero monografico de *I Problemi della pedagogia*, anno LVI, 4-6.
- Tomarchio, M. & Todaro L. (2017). *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Violani, P. (2011). *L'orto e l'anima. Dal giardino dell'Eden agli orti urbani*. Milano: Vallardi A.
- Wichrowski, M. J. (2006). Skills and Theories to Inform Horticultural Therapy Practice. In *Journal of Therapeutic Horticulture*, 17.
- 7th EAP – The new general Union Environment Action Programme to 2020 – UE, <http://ec.europa.eu/environment/pubs/pdf/factsheets/7eap/en.pdf> Retrieved May, 19, 2017.





Processi generativi nel recupero del drop out scolastico: un caso nella formazione professionale iniziale

Generative processes in school drop-out reengagement: a case in an Italian Vocational School

Gabriella Vitale

Università Ca' Foscari, Venezia

Gabriella.vitale@unive.it

ABSTRACT

The issue presents a study of school reengagement of young dropouts into a vocational school in Friuli Venezia Giulia. Through a qualitative analysis, the research highlights the key elements in the experience of drop-out and the effectiveness of strategies in terms of educational success. Significant contents emerged on the strengths and weaknesses of the path, the difficulties of students, the centrality of their experience, the expression of their agency and the grade of their participation at school in the success. The results show that educational success can not ignore needs and voice of young people, which should be considered the real stakeholders in projecting measures for school success.

L'articolo presenta lo studio di un caso di reinserimento scolastico di giovani drop out all'interno di un percorso di formazione professionale iniziale in Friuli Venezia Giulia.

Attraverso un'indagine qualitativa, si è voluto comprendere gli elementi in gioco nel recupero del drop-out e l'efficacia degli strumenti offerti ai ragazzi nei termini di attivazione di un percorso verso il successo formativo.

Sono emersi contenuti significativi sul percorso scolastico dei ragazzi, le loro difficoltà, i punti di forza e di debolezza del percorso, la centralità della propria esperienza, l'espressione della propria agency e la dimensione di partecipazione.

I risultati dell'indagine mostrano che l'intervento di recupero non può prescindere dagli stessi ragazzi, che vanno considerati i primi e veri stakeholder da interrogare e a cui rendere conto.

KEYWORDS

School Drop-Out Reengagement, Educational Agency, School Participation, Voice, Vocational Education.

Recupero Drop-Out Scolastico, Agency Formativa, Partecipazione, Voice, Formazione Professionale.

Introduzione

Il contrasto alla dispersione scolastica è una sfida e un obiettivo improrogabile per l'Europa e per l'Italia (Commissione Europea, EACEA, Eurydice, & CEDEFOP, 2014; MIUR, 2015). Esso ha senso in una cornice di successo formativo soltanto se orientato alla "capacitazione"¹ dei ragazzi, all'assunzione responsabile e consapevole di quegli strumenti che consentono a ciascuno di loro di fruire della conoscenza e di renderla generativa all'interno di una progettualità individuale e condivisa (Vitale, 2016b).

Nelle esperienze di drop out scolastico questo processo viene spesso meno: la formazione perde il suo valore di strumento generativo, anzi paradossalmente si configura all'opposto della propria identità in divenire, presenza-assenza che riporta a un vissuto fallimentare (Batini, 2014).

Il recupero del drop out, oltre all'assolvimento strumentale dell'obbligo formativo, dovrebbe riassegnare alla formazione il valore generativo perduto, aprendo spazi di nuova significazione personale, di riappropriazione consapevole dei contenuti e degli spazi formativi.

L'indagine fa parte di un più ampio lavoro di ricerca quanti-qualitativo, sul re-engagement dei ragazzi con precedente drop out scolastico nei percorsi triennali di formazione professionale regionali (Vitale, 2016a).

L'obiettivo del presente lavoro è quello di approfondire, attraverso un'indagine qualitativa, la comprensione degli elementi che entrano in gioco nel recupero del drop-out e dell'efficacia degli strumenti offerti ai ragazzi nei termini di attivazione o riattivazione di un percorso verso il successo formativo.

1. Posizione del problema

Esiste ormai un numeroso corpus di dati, ricerche e report a livello internazionale e nazionale che descrivono la dispersione scolastica come un fenomeno multiproblematico e multicausale (Commissione Europea et al., 2014; TuttoScuola, 2014, le più recenti). Le caratteristiche legate agli individui, le scuole, l'ambiente familiare e altre variabili correlate sono state identificate e discusse ampiamente. Da queste riflessioni ne sono discese anche numerose indicazioni sulle policy educative e le azioni più adatte nella prevenzione e nell'intervento.

Lo spessore e l'utilità di quanto viene intrapreso rimane però spesso fuori da una logica di valutazione che vada oltre l'informazione che le ricerche di solo ordine quantitativo possono offrire.

Nell'ottica del *Capability Approach Framework* (Sen, 1980, 1999, 2010) a partire dal quale prende le mosse questa ricerca, pur permanendo queste misure un dato imprescindibile, l'orizzonte della valutazione va allargato al considerare i rischi e i benefici legati al benessere e all'*agency*² come risultato della partecipazione attiva ai

- 1 Oggi lo spazio della formazione si qualifica come tale se promuove "capacitazione", se consente la libera qualificazione del soggetto nella direzione dello sviluppo umano ed offre un'opportunità concreta di emancipazione attraverso l'espansione della capacità di agire i propri diritti verso nuove possibili soglie di benessere e di innovazione per sé e la collettività (Margiotta, 2012).
- 2 Con i termini *agency*, facciamo riferimento, nella cornice del *Capability Approach*, alla capacità di un soggetto di perseguire obiettivi a cui si attribuisce un valore o si ha ragione di attribuirvene, la libertà di essere e fare (Sen, 1992, 1999) nella quale si possono riconoscere le caratteristiche di intenzionalità, controllo del proprio agire, la capacità di autodeterminarsi (Alkire, 2005, 2008) e partecipare attivamente nel contesto in

propri contesti di vita. Nella formazione ciò si traduce in una valutazione più ampia, che oltrepassi i funzionamenti tradizionali presi in considerazione (quali, ad esempio, la frequenza scolastica e i risultati scolastici), che vanno considerati come misure di *proxy* parziali delle *capability* sottostanti (Walker & Unterhalter, 2007).

A partire da ciò le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine complessiva sono state:

(1) Quale ruolo gioca l'*agency* personale dei ragazzi nel re-engagement scolastico e formativo? Come e in che maniera i ragazzi esprimono una capacità agentica nella propria formazione e come questa incide nella definizione di un progetto formativo e nel perseguimento di questo progetto, secondo obiettivi, pianificazione e anticipazioni del proprio futuro? E in quale modo questi vengono posti in essere nell'esperienza attuale?

(2) In quale modo i percorsi di formazione professionale sono una misura efficace per il recupero del drop-out? Come uno strumento pensato per il recupero scolastico agisce nel generare o rigenerare una domanda formativa?

2. Quadro metodologico

Lo studio raccoglie la voce di 15 ragazzi tra i 15 ed i 17 anni che frequentano un percorso speciale per ottenere la qualifica della Scuola Secondaria Inferiore mentre frequentano il primo anno di un percorso triennale di un IeFP del Friuli Venezia Giulia per ottenere una qualifica professionale. Il percorso viene realizzato per quei ragazzi pluriripetenti, con percorsi scolastici a rischio, che non hanno terminato la Scuola Media Inferiore secondo i tempi previsti dalla legge, come azione di contrasto alla dispersione scolastica.

Sono stati condotti 3 Focus Group, ciascuno dei quali ha coinvolto 5 intervistati. Attraverso i FG i ragazzi sono stati coinvolti in un dialogo sulle proprie esperienze scolastiche e sul senso dell'attuale percorso di recupero nel quadro più ampio dei propri progetti personali e formativi di vita.

Attingere alle percezioni, opinioni e atteggiamenti dei ragazzi rispetto a ciò che vivono, offre un punto di vista non solo alternativo e complementare, ma il più rilevante per comprendere se un intervento è realmente efficace e se ciò che viene pianificato è una soluzione che viene proposta/suggerita/imposta dall'alto o diviene lo spazio di un'assunzione individuale di responsabilità e cambiamento.

Il Focus Group è una modalità di raccolta basata sulla discussione di gruppo di argomenti predefiniti, in un'atmosfera aperta che "fa emergere tutta una serie di opinioni nonché una più completa e chiarificatrice comprensione dei temi da valutare" (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 2003:14). Il vantaggio del FG è quello di poter raccogliere una grande quantità di dati su un argomento in un tempo limitato, privilegiando l'analisi in profondità e puntando sull'interazione dinamica del gruppo (ibidem, 2003).

Ai ragazzi è stata proposta una lista di temi associati a domande.

Con riferimento a ciascun tema è stata favorita e sollecitata una conversazione. La conversazione è stata memorizzata mediante registratore digitale. Ciascuna intervista è stata, poi, convertita in file audio al fine di consentirne la trascrizione e l'analisi mediante il programma di elaborazione elettronica dei testi T-Lab³ (Lancia, 2004).

cui si vive (Saronjini Hart, Biggeri, & Babic, 2014)

- 3 T-Lab è un software costruito da un insieme di strumenti linguistici e statistici per l'analisi dei testi, che possono essere utilizzati in molti modi, secondo le necessità e le scelte del ricercatore. In questa ricerca il software verrà utilizzato per:

Sul corpus testuale sono state svolte due forme di analisi:

- L'analisi delle co-occorrenze mediante l'associazione di parole
- L'analisi tematica mediante l'individuazione dei contesti chiave di parole tematiche.

3. Risultati

Dall'analisi qualitativa del contenuto dei FG sono stati raccolti elementi utili per comprendere l'esperienza dei ragazzi secondo una prospettiva di capacitazione che ha come foci l'agency di questi e la loro partecipazione attiva al processo formativo che li vede coinvolti.

Sono emersi contenuti significativi su tre macro-aree: una prima riguardante il percorso scolastico dei ragazzi (le difficoltà, il ruolo degli altri e delle risorse disponibili, la scelta del percorso); una seconda riguardante l'attuale esperienza di recupero (i punti di forza, i punti di debolezza, la centralità della propria esperienza, l'espressione della propria agency e la dimensione di partecipazione); una terza riguardante il futuro formativo-professionale (progettualità, utilità di ciò che si fa adesso per il proprio futuro).

3.1. La scuola: esperienza tra conoscenze e socialità

La scuola si caratterizza per questi ragazzi in maniera polivalente, è luogo di conoscenze e relazioni, immerse in una polarità: mancate o raggiunte, piacevoli o noiose.

Il rapporto con quello che si fa a scuola è frammentato, fatto di qualche esperienza positiva e di molte esperienze lontane dai propri interessi, noiose. Ci sono attività o discipline che piacciono, coinvolgono, sono quelle laboratoriali o spesso sono quelle più marginali rispetto al curriculum, ma anche implicano un maggiore coinvolgimento dei ragazzi nell'espressione di sé.

Questo si traduce in molti casi in una contrapposizione tra un dentro noioso e un fuori in cui ci si diverte.

Le relazioni fanno in molti casi la differenza, perché intorno alle esperienze di socializzazione si costruisce la quotidianità di questi ragazzi.

Della scuola, pur nelle difficoltà, si coglie l'importanza per il presente e per il futuro, per gli strumenti che offre per lo stare nel mondo, sia che si tratti di conoscenze, sia che si tratti delle relazioni.

“La scuola mi fa pensare a Arte. E anche un po' la storia, pochissimo però. La Storia dell'Arte intendo, non la Storia, è bella.”

“La scuola è un passaggio, è un modo per andare poi nel mondo del lavoro, una porta per entrare nel mondo del lavoro”.

- l'analisi delle co-occorrenze mediante l'associazione di parole (che consente di estrarre i contesti elementari in cui le parole chiave selezionate sono in coppia con altre parole, co-occorrenza binaria);
- l'analisi tematica mediante l'individuazione dei contesti chiave di parole tematiche (con questo strumento è possibile estrarre liste di contesti elementari che consentono di ricostruire la valenza tematica di parole chiave scelte).

“Secondo me è un posto sociale, perché dà l’opportunità di conoscersi l’un l’altro”.

“Poi penso che tutti i giorni la scuola ha il compito di educarlo un ragazzo. Per insegnarli. Educarli a un lavoro. A dargli un mestiere e a comportarsi. E basta. Poi tipo, ad esempio in fabbrica, il comportamento è fondamentale anche”.

3.2. Il percorso di recupero: tra stigma, scoperta e impossibilità di scelta

Nell’analizzare come i ragazzi percepiscono il percorso di recupero che hanno intrapreso emergono informazioni importanti nei termini della possibilità di quest’ultimo di favorire il successo formativo.

Il percorso per alcuni è una piacevole scoperta casuale, che si è trasformata in una fonte di soddisfazione, che consente di appassionarsi a un mestiere a cui non si era pensato prima e con il quale ci si scopre in sintonia.

Per altri emerge invece come preponderante il vissuto di rassegnazione, la mancanza di scelta, la casualità con cui si è finito in un settore piuttosto che un altro.

Pesano le difficoltà precedenti che hanno funzionato ad imbuto, diminuendo il ventaglio delle scelte, anzi costringendo a una scelta obbligata.

E si rivela forte la dimensione dello stigma di un percorso di ripiego, confermato tanto dall’immagine veicolata nel modo esterno di questo CFP, quanto dalla percezione dei ragazzi di vivere in un ghetto (di soli ragazzi maschi e difficili).

Quest’aspetto ha un peso sulla dimensione della scelta che diviene la scelta di scarto, una costrizione inevitabile a fronte di vincoli insormontabili, tanto da lasciare inespresse valutazioni su una sua positività in generale o sulla valenza di certe sue specificità, come il curriculum flessibile o la semplificazione del percorso pensate per facilitare gli apprendimenti, che vengono lette solo come deviazioni da un modello standard di scuola e dunque alto per definizione.

In questo modo, paradossalmente, rimane idealizzato, come meta irraggiungibile e migliore, la scuola che non si è potuto scegliere o che ha escluso, che nell’immaginario finisce con l’essere più sicura proprio perché non si discosta da un modello tradizionale di studio, fatto di libri e compiti.

“A me piace il percorso. Mi piace quel mestiere. Io sono stato obbligato a fare questo percorso, anche per il discorso della terza media e, boh, come scuola è bella, solo che ha troppe ore, si finisce alle sei, è troppo tardi”.

“C’è chi non è interessato alla scuola, ha dovuto accettare un percorso che non ha scelto e che non avrebbe scelto”.

“Io avevo scelto Grafica perché c’era più computer ma poi non c’era posto. Che dire...”

“Io invece ho cambiato un casino di scuole, sono stato in giro per il mondo, sono stato a San Donà di Piave, a Portogruaro, a Pramaggiore e adesso sono in questa scuola, perché mio padre ha cercato lavoro qui, ma non mi fermo, ho sempre cambiato scuola. Sono stato bocciato tipo quattro volte”.

“Probabilmente avrei scelto l’IPSIA, prima perché è una scuola che si dedica più alla teoria, lì forniscono materiale scolastico come libri dove poter studiare, qui invece non li forniscono ed è un po’ difficile studiare”.

3.3. Opportunità e ostacoli: in bilico tra attività/contenuti di apprendimento e assetti di relazione

Alle domande relative alle opportunità e agli ostacoli che i ragazzi incontrano nello studio, questi emergono in bilico tra quelli che sono assetti di contenuto e metodologici dello studiare da una parte e le relazioni che accompagnano l'esperienza scolastica dall'altra.

I ragazzi trovano che studiare è difficile, le discipline sono difficili, e per superare queste difficoltà è necessario avere la volontà di studiare. Secondo alcuni questa difficoltà è accentuata dalla mancanza di chiarezza della progressione nello studio e dalla mancanza di materiale che può aiutare nell'organizzare la conoscenza, quella che un libro può offrire come medium tra quello che si fa a scuola e l'informazione che si riorganizza a casa.

I ragazzi dunque non vedono necessariamente un ostacolo nel libro o nello studio inteso in senso tradizionale (inteso come studio della teoria contrapposto alla pratica) quanto piuttosto l'assenza di quei suggerimenti e quelle indicazioni che permettono loro di organizzare lo studio teorico.

Sembra dunque che, pur nella fragilità dei loro percorsi di studio, questi ragazzi sappiano riconoscere ed apprezzare gli elementi formativi che facilitano l'apprendimento, ossia feedback costruttivi su cosa e come fare per procedere verso il conseguimento degli obiettivi stabiliti, e interventi didattici concreti, anche semplici (ad esempio, ulteriori spiegazioni ed esercitazioni), per fornire strumenti che li mettano effettivamente in grado di proseguire con maggiore successo.

“L'ostacolo è la difficoltà dello studio. Io personalmente faccio fatica a studiare. Un pò non ne avevo voglia di studiare, un pò erano difficili le materie”.

“Innanzitutto per aiutarci avrebbero dovuto dare per ogni materia un libro per seguire meglio il percorso di ogni materia e così esercitandosi a casa e anche dando dei compiti, magari piano piano, dell'argomento che si sta svolgendo, così per fare apprendere e capire cosa si sta facendo”.

“Gli avrei detto di aspettarsi che gli orari cambieranno, diventeranno più pesanti, e che non ci sarà tanta educazione, non avrà un libro, non avrà niente, quindi se la dovrà cavare da solo ... Io non so fuori dalla scuola cosa potrebbe aiutare. Siccome non danno compiti, io proprio non saprei cosa dire su questo”.

Se si prende in considerazione il contesto tematico della parola PROFESSORE l'importanza di un'azione professionale qualificata sul fronte dei contenuti e del metodo emerge come nodo nevralgico e debole del percorso e va a rafforzare quell'aspetto di disvalore che i ragazzi attribuiscono a un percorso visto come scelta di ripiego, di minor valore rispetto alla scuola, evidenziato però sul fronte dell'incapacità o delle scelte fatte dagli insegnanti.

“Se i prof non danno compiti io non saprei come dire a un amico cerca di studiare anche fuori, cerca di recuperare Storia o che ne so, così, perché non c'è niente da recuperare, perché tanto i compiti non li danno per casa, quindi ... alla fin fine se la deve cavare lui da solo a scuola e basta”.

“Perché, ora come ora, un ragazzo non sa mai cosa stiamo facendo, perché lo stiamo facendo, perché il Prof scrive alla lavagna, scrive sul quaderno, ma poi, come succede spesso, gli alunni se ne fregano, buttano il quaderno da qualche parte e la lezione non la sanno neanche”.

Ostacolo e opportunità sono però anche le relazioni che non sono necessariamente definite a priori e imm modificabili. Se da un lato può essere rilevante una disposizione caratteriale, un sapere stare in relazione e in ascolto, dall'altro lato i ragazzi sono perfettamente consapevoli che la relazione di aiuto, che ritengono importante per proseguire con successo il percorso, implica una reciprocità e una volontà da entrambi le parti.

“Certi professori ti aiutano. Si alcuni ti aiutano, ma altri ti prendono di punta. Non puoi neanche guardare l'ora che subito ti mettono la nota. Sul tuo telefono non puoi fare qualcosa che già ti segnano, ti mettono un due”.

“Anche se ci sono ostacoli, è la volontà che ti aiuta, se ce l'hai. Poi si, se ci sono i Prof che ti danno una mano, altrimenti ti bocciano senza problemi. Da una parte ci vuole il ragazzo e dall'altro il Prof”.

“Se un Prof vede che tu hai voglia di fare ti aiuta. Ti devi aiutare tu e poi gli altri ti aiutano. In ogni caso, per una buona riuscita sono indispensabili tanto la volontà e la predisposizione dei ragazzi che quella dei professori, soprattutto in una scuola “difficile”.

Ma sul piano delle relazioni intervengono anche i pari, i compagni di scuola e gli amici, a fraporsi fondamentalmente come ostacolo. I compagni talvolta sono difficili e ci si può trovare coinvolti in situazioni spiacevoli di cui non si sono previste adeguatamente le conseguenze.

La scuola ghetto, così come è emersa nelle pagine precedenti, rischia di essere un ostacolo grande se le relazioni con i pari rimangono estranee al percorso formativo, potenziali situazioni esplosive, anche quando i pari sono gli stessi amici, tali per cui si renderebbe necessario trovare valvole di scarico come gli stessi ragazzi suggeriscono.

“I bastoni tra le ruote possono metterli gli amici, sicuramente gli amici. Gli amici possono essere un fatto positivo, ma anche negativo. Dipende dagli amici che frequenti, possono coinvolgerti in risse o altre azioni che non dovrebbero essere fatte e possono influenzarti negativamente e questo ha delle conseguenze”.

“Alleggerire le lezioni, fare sfogare un po' i ragazzi, che possono fare un po' quello che vogliono. Tipo venti minuti”.

3.4. Il futuro: una speranza non ancora delineata

In ultimo ai ragazzi veniva chiesto del rapporto tra ciò che stavano facendo e il proprio futuro.

I ragazzi hanno fatto riferimento quasi esclusivamente al futuro lavorativo. Ciò non stupisce, tenuto conto della specificità del CFP, come percorso formativo orientato al lavoro e attraverso il lavoro.

Alla parola LAVORO il contesto tematico associato è quello della scoperta di un mestiere che è fonte di opportunità non ancora ben definite, piuttosto vaghe. Siamo all'inizio di un percorso e i ragazzi si avvicinano per la prima volta a mestieri concreti, di cui sapevano poco o nulla prima.

Così come non si è scelto il percorso, per similitudine anche il lavoro immaginato non è qualcosa che si cerca o si sceglie, ma è qualcosa che si trova.

Questo aspetto non toglie il piacere della scoperta o non diminuisce la valenza positiva del lavoro, a cui viene riconosciuto di essere scuola e possibilità di vita e per questo anche occasione di socialità e di relazione.

“C'è chi non ha scelto questo percorso ma ha trovato un lavoro che gli piace e pensa che gli darà delle opportunità quando esce da qui e che gli insegna come stare al mondo, oltre che un mestiere”.

4. Una prima valutazione in termini di Capability Approach

La formulazione delle domande stimolo nei FG ha avuto come cornice di riferimento queste considerazioni ed è stata guidata a maglie larghe dai concetti chiave del CA di *risorse, agency, fattori di conversione e capability*.

Nel contesto educativo il focus valutativo deve comprendere il set di *capability* delle alternative possibili (le opportunità reali) e la possibilità di realizzare dei funzionamenti (ovvero ciò che i ragazzi sono in grado di essere e fare nel qui e ora) (Sen, 1999).

Il possesso di una capacità agitiva e il suo esercizio in presenza di adeguate condizioni esterne sono la premessa necessaria per il raggiungimento di funzionamenti irrinunciabili che alimentano una propensione al futuro, quel darsi degli obiettivi a breve e a medio termine che sostengono la fatica, l'impegno e la volontà di raggiungere uno scopo.

Oltre a ciò, nel caso specifico dei giovani, è necessario tenere a mente che la libertà futura è definita dalle scelte disponibili nel presente: scelte ampie e informate nel presente danno più opportunità alle libertà future e a una vita buona (Walker & Mkwanzani, 2015).

I risultati dell'analisi, raggruppati secondo i concetti chiave del CA, come segue, informazioni rilevanti.

Risorse di accesso alla formazione superiore

– *Le esperienze scolastiche*

L'esperienza precedente di questi ragazzi è caratterizzata da fallimenti ripetuti: non sono riusciti a terminare la scuola media inferiore nei tempi istituzionali previsti e a causa dei limiti di età gli è stato proposto un percorso ponte che consenta loro di ottenere il titolo di scuola media inferiore mentre frequentano il primo anno del CFP.

I percorsi attraverso i quali giungono a questa esperienza sono diversi: bocciature o abbandoni ripetuti nel corso degli anni precedenti, per difficoltà individuali nello studio, per motivi familiari che vanno dallo spostamento continuo per motivi di lavoro alla migrazione di un altro paese, al mancato riconoscimento del titolo di studio ottenuto in un paese straniero.

Ciononostante, non tutti riferiscono in maniera negativa della loro esperienza scolastica precedente e malgrado i fallimenti, molti di loro riferiscono di essere stati aiutati dai loro insegnanti o di avere un ricordo bello del loro tempo a scuola.

– *La conoscenza di come si articolano i percorsi di Istruzione e Formazione*

Molti ragazzi non hanno un'idea chiara di come si articolano i percorsi di Istruzione e di Formazione Secondaria. Non è chiaro quale titolo di studio otterranno, non sanno se c'è una differenza tra la qualifica triennale e il titolo che si ottiene frequentando un quarto anno di formazione. Non sanno se all'interno del percorso di qualifica che stanno frequentando è stato attivato un quarto anno e se con quel titolo potrebbero accedere a studi successivi.

Conoscono alcuni Istituti Tecnici o Professionali, di cui parlano solo con il nome dell'Istituto (“il Kennedy”, ad esempio), che conoscono perché sono quelli più vicini o frequentati dagli amici e non necessariamente perché ne conoscono la specificità.

L'agency

– *Obiettivi e ragioni delle scelte*

I ragazzi hanno avuto ed hanno un raggio di azione molto limitato riguardo alla scelta degli studi. La maggioranza di loro si esprime chiaramente in merito, dicendo che se avessero potuto avrebbero scelto altro o, addirittura, che faranno quello che è possibile perché l'esperienza attuale rimanga una parentesi.

Il limbo in cui si trovano, o in attesa di fuggire per andare altrove o in attesa di ottenere una qualifica che li proietterà nel modo del lavoro, è una condizione dalla quale è difficile recuperare l'idea di una dimensione di sviluppo.

Vi è anche l'esperienza di chi ha trovato un percorso di cui è contento e che lo sta aiutando a crescere ed imparare, ma nel complesso, anche per coloro che comunque stanno maturando degli interessi verso gli studi della specifica qualifica in cui sono inseriti, rimane il senso dello scacco e la frustrazione della scelta obbligata.

Quello che emerge è una mancanza di agency intesa come libertà di decidere i propri obiettivi secondo scelte ragionate e di attingere alle proprie risorse per agire verso la realizzazione di questi obiettivi (Robeyns & Crocker, 2010).

Una libertà di agency, seppur parziale tenuto conto che il percorso di recupero è obbligato (terza media + 1 anno di un CFP), avrebbe dovuto perlomeno consentire loro di scegliere l'indirizzo preferito tra quelli presenti. Questa garanzia è venuta meno, diversi ragazzi si sono ritrovati in un percorso di qualifica che non era quello scelto o addirittura in quello che in alcun modo avrebbero scelto.

In una condizione che è già vincolante in partenza (perché le risorse per recuperare il drop-out sono un ventaglio limitato) e dove la reale possibilità di scegliere è ulteriormente ridotta, si determina un effetto di ineguaglianza esponenziale (rispetto a chi porta avanti un regolare percorso di studi, ad esempio).

– *Partecipazione*

L'agency espressa in termini di partecipazione attiva ai processi scolastici e formativi è molto contenuta. È indubbiamente presente la dimensione del fare laboratoriale, che coinvolge i ragazzi, ed è vissuta come interessante, piacevole e coinvolgente. È un risolvere problemi ogni giorno diversi, una sfida che rende le attività meno noiose. I ragazzi però emergono fondamentalmente come esecutori e lamentano anche l'impossibilità di accompagnare la loro esperienza pratica con una riflessione teorica, di potersi appropriare di quegli strumenti che consentono di staccarsi dal fare per un altro tipo di apprendimento.

Non è presente un aspetto di riflessione condivisa, né una condivisione o contrattazione di aspetti o contenuti del percorso, né di come avviene la valutazione o ancora di aspetti di regolazione della vita scolastica.

Intervistati su cosa vorrebbero proporre alla scuola o ai docenti, non riescono a pensare a proposte utili oppure ritengono che tanto non verranno prese in considerazione, perché la loro esperienza è che anche quando gli viene chiesto formalmente un parere (attraverso questionari o colloqui), a questo poi non seguono cambiamenti o azioni di rilievo.

Fattori di conversione

– *Economici*

All'interno dei FG i ragazzi non hanno riportato vincoli o impedimenti di natura economica. Le famiglie di questi ragazzi sono presenti e sostengono da un punto di vista economico la frequenza scolastica di questi ragazzi.

– *Sociali*

I ragazzi si sono espressi molto poco riguardo alla famiglia e al supporto che

può dare. Nessuno dei ragazzi ha riportato che la famiglia sia in qualche modo intervenuta nella scelta del percorso fatto, né tantomeno che in qualche modo segua i ragazzi in quello che stanno facendo. In due soli casi la famiglia è stata nominata: in un caso un ragazzo ha detto che la fatica di questo percorso, che occupa molte ore durante la giornata, gli ha fatto capire il valore del lavoro e i sacrifici che fanno i suoi genitori, la loro sofferenza quando li vede la sera, dopo turni di lavoro molto duri; in un altro caso un ragazzo ha detto che ha cambiato molte scuole per via del lavoro del padre, motivo dei ripetuti abbandoni e bocciature, e che molto probabilmente lascerà anche questa scuola senza terminarla.

Dei compagni di scuola e degli amici si parla in più occasioni e come abbiamo avuto modo di rilevare nel primo caso i ragazzi hanno sottolineato la problematicità dei compagni di scuola, compagni difficili, e nel secondo caso gli amici sono un fattore distraente, che allontana dalla scuola, con cui si condividono esperienze piacevoli altre e mai formative.

– *Ambientali*

Il CFP viene fondamentalmente vissuto come un ghetto, un luogo stigmatizzante, che non aiuta e che mette in cattiva luce i ragazzi con gli altri all'esterno. Questi ragazzi trovano che gli svantaggi della loro permanenza nella scuola sono maggiori del vantaggio di recuperare un anno perso, di prendere il titolo di terza media e di imparare un mestiere. Coloro che frequentano percorsi simili, ma all'interno del Sistema Istruzione, sono visti come avvantaggiati, più capaci e pronti per una professione.

– *Personalì*

Anche la presenza di fattori di conversione personali risulta molto limitata. I ragazzi incontrano molte difficoltà nella propria esperienza scolastica: ci sono difficoltà di ordine linguistico-comunicativo, per i ragazzi di recente immigrazione, e difficoltà legate a conoscenze sommarie e superficiali per molti altri, le cui lacune sono sommative e legate ai fallimenti precedenti per molti di loro.

Per coloro che invece possiedono un bagaglio più solido il fattore motivazionale risulta l'ostacolo maggiore, perché i percorsi semplificati rappresentano un livellamento verso il basso demotivante.

Sebbene siano presenti le capability fondamentali (tutti i ragazzi erano in salute, vivevano e venivano mantenuti in famiglia ed avevano accesso a un percorso formativo) la garanzia che essi possano trasformare queste capability in funzionamenti adeguati e in ulteriori capability da un punto di vista della formazione è veramente limitata.

La presenza delle capability fondamentali ha permesso loro di frequentare la scuola nel primo segmento della formazione iniziale senza grossi impedimenti, ma già a partire dalle scuole medie inferiori sono venute meno le condizioni (i fattori di conversione) perché terminassero secondo un regolare percorso e perché emergessero *capability* più complesse.

L'*agency* di questi ragazzi è estremamente fragile, tanto nel senso di autoefficacia percepita quanto come senso di autodeterminazione o di aspirazione al raggiungimento di obiettivi: non pensano di poter fare dei compiti in autonomia, non saprebbero cosa suggerire a un amico per studiare meglio, né chi o cosa potrebbe aiutarli dentro e fuori la scuola, a fare meglio e dichiarano consapevolmente che la motivazione li aiuterebbe, ma non è sufficiente.

Questa debolezza dell'*agency* è un campanello d'allarme, se consideriamo che l'*agency* è a fondamento della capacità di perseguire gli obiettivi che ciascuno valuta e ha ragione di valutare (Biggeri & Santi, 2012).

A ciò si aggiunge una varietà di fattori che aggravano questa situazione: non

hanno informazioni adeguate e/o corrette sui percorsi di studio o su come potrebbero proseguire, una volta terminato il percorso.

Inoltre le difficoltà di studio che dichiarano di incontrare attualmente e l'assenza di supporto adeguato fanno pensare che per diversi di loro sarà difficile terminare con successo questo percorso, tanto da far dire a più qualcuno espressamente che lo stesso anno si concluderà con una probabile bocciatura.

Possiamo dunque affermare che, nell'esperienza di questi ragazzi, la misura pensata per il loro recupero con molta probabilità non è efficace.

I ragazzi hanno avuto ed hanno un raggio di azione molto limitato riguardo alla scelta degli studi. La maggioranza di loro si esprime chiaramente in merito, dicendo che se avessero potuto avrebbero scelto altro o, addirittura, che faranno quello che è possibile perché l'esperienza attuale rimanga una parentesi.

Quello che emerge è una mancanza di agency intesa come libertà di decidere i propri obiettivi secondo scelte ragionate e di attingere alle proprie risorse per agire verso la realizzazione di questi obiettivi (Robeyns & Crocker, 2010).

Una libertà di agency, seppur parziale tenuto conto che il percorso di recupero è obbligato (terza media + 1 anno di un CFP), avrebbe dovuto perlomeno consentire loro di scegliere l'indirizzo preferito tra quelli presenti. Questa garanzia è venuta meno, diversi ragazzi si sono ritrovati in un percorso di qualifica che non era quello scelto o addirittura in quello che in alcun modo avrebbero scelto.

In una condizione che è già vincolante in partenza (perché le risorse per recuperare il drop-out sono un ventaglio limitato) e dove la reale possibilità di scegliere è ulteriormente ridotta, si determina un effetto di ineguaglianza esponenziale (rispetto a chi porta avanti un regolare percorso di studi, ad esempio).

L'agency espressa in termini di partecipazione attiva ai processi scolastici e formativi è molto contenuta. È indubbiamente presente la dimensione del fare laboratoriale, che coinvolge i ragazzi, ed è vissuta come interessante, piacevole e coinvolgente. È un risolvere problemi ogni giorno diversi, una sfida che rende le attività meno noiose.

I ragazzi però emergono fondamentalmente come esecutori e lamentano anche l'impossibilità di accompagnare la loro esperienza pratica con una riflessione teorica, di potersi appropriare di quegli strumenti che consentono di staccarsi dal fare per un altro tipo di apprendimento.

Non è presente un aspetto di riflessione condivisa, né una condivisione o contrattazione di aspetti o contenuti del percorso, né di come avviene la valutazione o ancora di aspetti di regolazione della vita scolastica.

Volendo fare un bilancio in chiave di CA, si può affermare che sebbene siano presenti le capability fondamentali (tutti i ragazzi erano in salute, vivevano e venivano mantenuti in famiglia ed avevano accesso a un percorso formativo) la garanzia che essi possano trasformare queste capability in funzionamenti adeguati e in ulteriori capability da un punto di vista della formazione è veramente limitata (fig. 1).

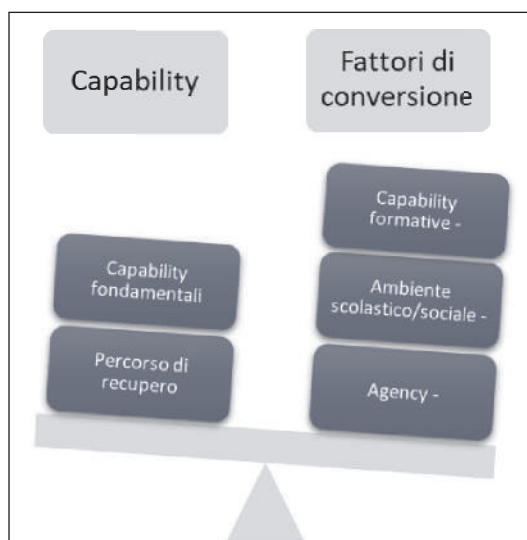


Figura 1. Un bilancio in chiave di Capability Approach

La presenza delle capability fondamentali ha permesso loro di frequentare la scuola nel primo segmento della formazione iniziale senza grossi impedimenti, ma già a partire dalle scuole medie inferiori sono venute meno le condizioni (i fattori di conversione) perché terminassero secondo un regolare percorso e perché emergessero capability più complesse.

L'agency di questi ragazzi è estremamente fragile, tanto nel senso di autoefficacia percepita quanto come senso di autodeterminazione o di aspirazione al raggiungimento di obiettivi: non pensano di poter fare dei compiti in autonomia, non saprebbero cosa suggerire a un amico per studiare meglio, né chi o cosa potrebbe aiutarli dentro e fuori la scuola, a fare meglio e dichiarano consapevolmente che la motivazione li aiuterebbe, ma non è sufficiente.

Conclusioni

La ricerca, benché ovviamente non generalizzabile, in quanto ristretta all'esperienza particolare di un piccolo gruppo di ragazzi, che affrontano anche un percorso speciale, è però uno spunto di riflessione sulla necessità di indagare in maniera più ampia (coinvolgendo un maggior numero di ragazzi che intraprendono la FP come recupero di un precedente dropout) e in profondità (attraverso interviste qualitative) i diversi aspetti connessi al recupero del *dropout* in chiave di equità e sviluppo umano.

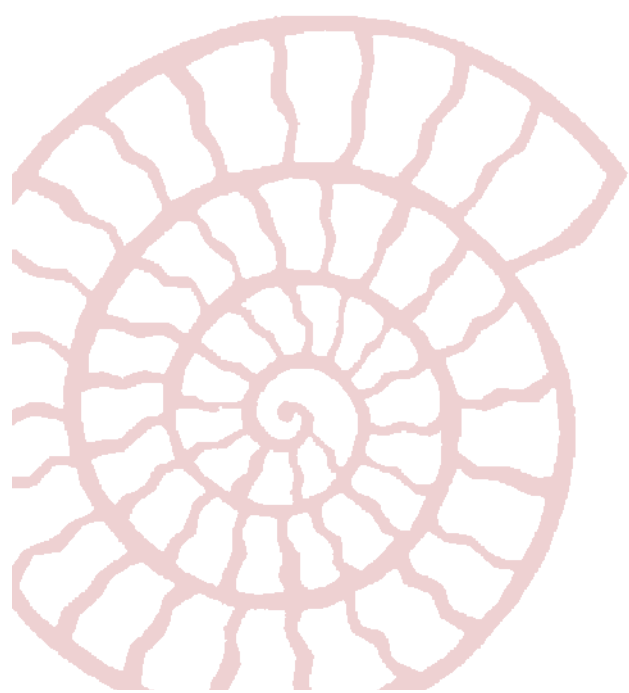
Il rischio connesso all'individuazione di soluzioni al problema del *dropout*, che bypassi le condizioni, i bisogni e le aspirazioni specifiche di ognuno, è presente e mette in evidenza la banalità di un certo pensiero che individua nel target degli alunni con percorsi fragili, coloro che sono necessariamente bisognosi di percorsi semplificati o maggiormente orientati al "fare".

Trasformare un percorso di recupero scolastico in un'esperienza significativa di apprendimento e oltre, un processo generativo che riporta la formazione al centro del progetto di vita di ragazzi che hanno sperimentato ripetuti fallimenti, significa progettare esperienze focalizzate sulle capacità dei ragazzi, quelle attuali e quelle in divenire. Il rischio di perseguire un mero recupero strumentale, in assenza della voce e della partecipazione dei ragazzi, come ispiratori e pro-

motori del progetto in cui sono inseriti, è alto e può essere lesivo, laddove confermi agli occhi dei ragazzi l'impossibilità di scegliere e dare un senso a ciò che fanno. Qualunque intervento di recupero deve considerare i ragazzi i primi e veri stakeholder da interrogare e a cui rendere conto.

Riferimenti bibliografici

- Batini, F. (2014). *Drop-out*. Arezzo: Fuorionda.
- Biggeri, M., & Santi, M. (2012). Missing dimensions of children's well-being and well-being in education systems: capabilities and philosophy for children. *Journal of Human Development and Capabilities: A Multidisciplinary Journal for People-Centered Development*, 13(3), 73–95.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Edizioni Erickson.
- Commissione Europea, EACEA, Eurydice, & CEDEFOP. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. (Eurydice and Cedefop Report). Luxembourg: Eurydice e Cedefop. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Lancia, F. (2004). Strumenti per l'analisi dei testi. *Introduzione All'uso Di T-LAB*.
- Margiotta, U. (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare. In M. Baldacci, F. Frabboni, & U. Margiotta, *Longlife Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- MIUR. Piano nazionale per il potenziamento dell'orientamento e contrasto alla dispersione scolastica, Pub. L. No. D.D.1138 (2015).
- Robeyns, I., & Crocker, D. (2010). Capability and Agency. In C. Morris, *Amartya Sen*. New York: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1980). Equality of what? (Lecture delivered at Stanford University, 22 May 1979). in *MacMurrin, Sterling M. The Tanner lectures on human values* (Vol. 1). Salt Lake City: University of Utah Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2010). *The idea of justice*. London: Penguin.
- TuttoScuola. (2014). *Dossier Dispersione nella scuola secondaria superiore statale*. Retrieved from www.tuttoscuola.com
- Vaughn, S., Schumm, S., & Sinagub, J. M. (2003). *Il focus group in pedagogia e psicologia*. Padova: CLEUP.
- Vitale, G. (2016a). Agency e successo formativo: il re-engagement dei giovani drop-out nei percorsi di formazione professionale. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 14(2) 321-331.
- Vitale, G. (2016b). Una seconda occasione di partecipare: i percorsi di re-engagement formativo degli Early School Leavers in Italia tra agency e vulnerabilità. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 13(2), 149–156.
- Walker, M., & Mkwanzani, F. (2015). Challenges in accessing higher education: A case study of marginalised young people in one South African informal settlement. *International Journal of Educational Development*, 40, 40–49.
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). The capability approach: Its potential for work in education. In *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 1–18). New York: Springer.




EVALUATION:

Una prospettiva integrata per generare innovazione

EVALUATION:

An integrated perspective to produce innovation





La soddisfazione nella relazione medico-paziente: la valutazione della comunicazione

Satisfaction in medical-patient relationship: the evaluation of communication

Lejda Abazi

Università degli Studi Roma Tre

lejda.abazi@gmail.com

ABSTRACT

The media in Albania is reflecting an increase of the number of complains about the doctors. Just last year exist 10 reports of neglectful treatment but there were execute only one sentence in 5 years. Also present are the cases of violence against the white shirts for corruption. As noted in my country there was reported cases for negligence or without professional skills by the health professionals instead in other countries of the world the patients complain their doctors for the way they are treated. The article aims to answer some questions:

- What factors influence the satisfaction of the doctor-patient relationship?
- Why the communication in medical practice is so important and how it is perceived by the patients?
- How the doctors evaluate them self in their medical practices?
- Exist consistency between the assessment made by patients and the doctors/self-evaluation?

I media in Albania riflettono un aumento del numero di denunce nei confronti dei medici. Solo l'anno scorso risultano 10 rapporti per trattamento negligente, ma è stato eseguito solo uno in 5 anni. Presenti sono anche i casi di violenza contro le camicie bianche per corruzione. Come è stato osservato nel mio Paese, sono stati segnalati casi di negligenza o senza competenze professionali di professionisti sanitari invece in altri paesi del mondo i pazienti si lamentano dei loro medici per il modo in cui vengono trattati. L'articolo mira a rispondere ad alcune domande:

- Quali fattori influenzano la soddisfazione del rapporto medico-paziente?
- Perché la comunicazione nella pratica medica è così importante e come viene percepita dai stessi pazienti?
- Come i medici si auto - valutano nelle loro pratiche mediche?
- Esiste coerenza tra la valutazione effettuata dai pazienti e la l'auto - valutazione dei medici?

KEYWORDS

Communication; Relationship; Satisfaction; Doctor; Patient.
Comunicazione; Relazione; Soddisfazione; Medico; Paziente.

1. Obiettivi

1. La valutazione della relazione medico-paziente nella medicina generale.
2. Come migliorare la capacità relazionale medico-paziente.
3. Evidenziare le necessità di formazione, perfezionamento delle competenze socio-emozionali dei medici di base.

2. Metodologia

È stato utilizzato Meakin, R and Weinman, J. (2002). The “Medical Interview Satisfaction Scale” (MISS-21) *Family Practice*, 19, 257–263, adottato dal British general practice. Il questionario di 21 item ognuno, composto sia da domande sulle caratteristiche umane sia riguardanti la professionalità medica. Il paziente è tenuto a valutare la verità o la falsità di tutte le domande su scala Likert con valori da 1 (totalmente d'accordo) a 7 (totalmente non d'accordo).

Il MISS-21 è composto da quattro sottoscale:

DR = Distress Relief (Rilevazione del disagio)

CC = Comfort Comunicazione (Comunicazione confortevole, rassicurante)

R = Rapport (Relazione)

CI = Compliance Intent (Intento alla complicità)

Il campione = 35 pazienti (20 maschi, 15 femmine), residenti nella città di Valona (sud Albania), età media 48 anni contattati nei Asl, poliambulatori, farmacie della città.

3. Il questionario di autovalutazione per i medici

Hanno risposto 15 medici di varie strutture del Servizio Sanitario (Asl, Consultori, Dipartimento della sanità pubblica).

4. I risultati del MISS-21

1. In generale si evidenzia l'obiettivo generale dei pazienti indagati a dare un feedback positivo verso i loro medici.
2. Tutte le domande affermative del tipo “Il medico sembra interessato a me come persona” hanno preso più punti, con esiti di risposta: assolutamente d'accordo, parzialmente d'accordo, d'accordo. Domande negative come “Non sono sicuro di come seguire i consigli del medico” hanno ricevuto risposte del tipo: non d'accordo, o incerto.
3. I medici di medicina generale o di base possono acquisire migliori capacità relazionali e di comunicazione, ma la loro verifica oggettiva dovrebbe derivare dalla valutazione di un consulente esperto, e non dalle opinioni gratuite dei loro pazienti.
4. Nel campione in esame, i punteggi della sotto-scala della comunicazione si rappresenta altamente negativa a domande come “il medico non mi ha permesso di parlare in maniera esauriente dei miei problemi di salute”, il che significa che i pazienti sono più insoddisfatti della comunicazione con i medici piuttosto che per la loro competenza professionale.
5. Si presume che le migliori stime che i medici hanno ricevuto dai loro pazienti riguardino lo status professione che essi godono. Il medico è percepito competente, ha la risposta ai sintomi, conosce la soluzione per la guarigione,

allevia il dolore. Si tratta di una relazione asimmetrica tipica nei rapporti gerarchici.

I risultati del questionario di autovalutazione per i medici:

4.1. I fattori inefficienti

- Il disordine nel setting di pazienti durante l'attesa.
- Incoerenza di informazioni tra medici generali e quelli specialisti.
- Incoerenza tra la comunicazione verbale e non verbale, la comunicazione è meno chiara.
- Segnali di fatica a causa della mancanza di pause durante l'orario di visita.
- Tendenza a non guardare il paziente negli occhi durante la conversazione o dare consigli in maniera sbrigativa.
- Tendenza a non manifestare in modo adeguato le loro emozioni.
- Tendenza a fare molte mansioni contemporaneamente.
- Tendenza a non considerare gli stati emotivi dei pazienti.
- Tendenza a non valutare le controversie di lavoro.
- Tendenza a utilizzare l'empatia in modo eccessivo o atteggiamento distante con il paziente.

4.2. I fattori efficaci

- Responsabilità nei confronti del proprio ruolo professionale di medico.
- Chiarezza nella formulazione di diagnosi.
- Stabilire un buon rapporto di "attaccamento".
- Attenzione ai fattori e dettagli dell'anamnesi.
- Buona capacità di memoria.
- Tolleranza alla frustrazione, stress e fatica della professione.
- Precisione.
- Disponibilità verso il paziente.
- Buona preparazione teorica.

5. Discussione

- I medici di famiglia (MMG) si "riscoprono" riconoscendo ed accettando che un'altra figura professionale, valuti le loro competenze relazionali con i loro assistiti.
- I medici ammettono di essere "giudicati" dai loro pazienti.
- I medici sembrano interessati ad aggiornare le loro competenze per migliorare il rapporto con i pazienti.
- I medici chiedono il riconoscimento di una "terza" figura per la valutazione del loro operato e le prestazioni sul lavoro e come migliorarli.
- È difficile rassicurare i pazienti senza eseguire una vera informazione sull'evoluzione della malattia e la sua prognosi.
- Un accertamento inadeguato sullo stato di salute del paziente, mina la credibilità verso il medico e la sua professione.
- Al centro di un rapporto di successo medico-paziente, sono l'attenzione e la responsabilità verso il paziente.
- I principali fattori della relazione medico-paziente sono rappresentate da una buona comunicazione, interesse reale tra le parti, e la fiducia reciproca.

Suggerimenti pratici

- Il criterio di base per una comunicazione efficace è l'ascolto non solo delle parole, ma anche del significato dei sentimenti che li accompagnano.
- Durante l'ascolto si dovrebbe prestare attenzione anche al linguaggio non verbale.
- Una buona comunicazione medico-paziente riduce la possibilità di insoddisfazione del paziente verso le cure mediche, anche quando la terapia stessa risulta poco efficace.
- Il medico dovrebbe rendere il paziente consapevole di cosa aspettarsi dalla visita, esami diagnostici, terapia, convalescenza.
- Il medico deve garantire che le informazioni fornite al paziente siano comprese in modo chiaro da quest'ultimo.
- Il medico dovrebbe coinvolgere attivamente il paziente a far parte delle scelte terapeutiche e le decisioni riguardanti il trattamento.
- Utile il monitoraggio della risposta (*aderence*) del paziente alle successive visite mediche.

Riferimenti bibliografici

- Caterino, L. (2006). La comunicazione tra medico-paziente. *Tabaccologia*, 2.
- Meakin, R and Weinman, J. (2002). Medical Interview Satisfaction Scale (MISS-21) adapted for British general practice. *Family Practice*, 19, 257-263.
- Secchi, G. C (2003). Per una etica della comunicazione medico-paziente. *Il Policlinico*, 112, 439-441. Available at: https://www.icp.mi.it/c/document_library/get_file?p_l_id=12173&folderId=13128&name=DLFE-220.pdf. [Ultima consultazione 07/07/2017].
- Torre, E., Corsi, A. (2006). Il medico smarrito. Riflessioni sul rapporto medico-paziente. Torino: C.G Edizioni Medico Scientifiche.

Appendice

The MISS-21

The patient is asked to indicate their level of agreement on a 7-point Likert scale.

Very strongly disagree = 1

Strongly disagree = 2

Disagree = 3

Uncertain = 4

Agree = 5

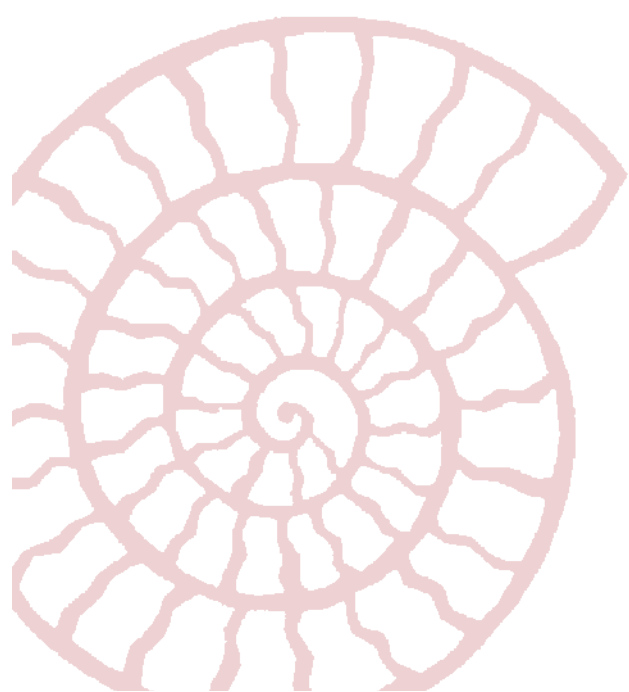
Strongly agree = 6

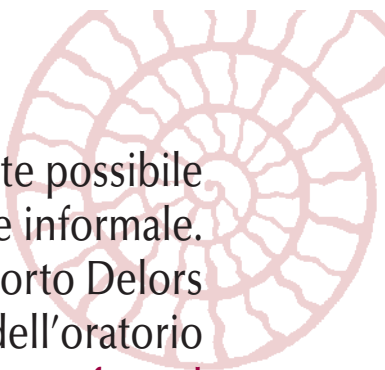
Very strongly agree = 7

- 1 The doctor told me just what my trouble is. (DR)
- 2 After talking with the doctor, I know just how serious my illness is. (DR)
- 3 The doctor told me all I wanted to know about my illness. (DR)
- 4 I am not really certain about how to follow the doctor's advice. (CC)
- 5 After talking with the doctor, I have a good idea of how long it will be before I am well again. (DR)
- 6 The doctor seemed interested in me as a person. (R)
- 7 The doctor seemed warm and friendly to me. (R)
- 8 The doctor seemed to take my problems seriously. (R)
- 9 I felt embarrassed while talking with the doctor. (CC)
- 1. 0 I felt free to talk to this doctor about private matters. (R)
- 2. 1 The doctor gave me a chance to say what was really on my mind. (R)
- 3. 2 I really felt understood by my doctor. (R)
- 4. 3 The doctor did not allow me to say everything I had wanted about my problems. (CC)

5. 4 The doctor did not really understand my main reason for coming. (CC)
6. 5 This is a doctor I would trust with my life. (R)
7. 6 The doctor seemed to know what (s)he was doing. (R)
8. 7 The doctor has relieved my worries about my illness. (DR)
9. 8 The doctor seemed to know just what to do for my problem. (DR)
10. 9 I expect that it will be easy for me to follow the doctor's advice. (CI)
11. 0 It may be difficult for me to do exactly what the doctor told me to do. (CI)
12. 1 I'm not sure the doctor's treatment will be worth the trouble it will take. (CI)

DR = Distress Relief subscale; CC = Communication Comfort subscale; R = Rapport subscale; CI = Compliance Intent subscale.





L'Oratorio oggi, ponte possibile
tra educazione formale e informale.
I pilastri dell'educazione secondo il Rapporto Delors
nell'ipotesi ermeneutica ed ecologica dell'oratorio
The Oratory today, a bridge possible between formal
and informal education.
Pillars of education according to the Delors Report
in the hermeneutic and ecological oratory hypothesis

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno
mcastaldi@unisa.it

ABSTRACT

A great deal of incitements for pedagogical research is the UNESCO Report Learning: The Treasure Within of 1996 that, after twenty years of its elaboration, today still interrogates research and studies in educational and training in postmodern and globalized societies. Among the topics dealt with education-democracy is presented as one of the decisive knots of education policies globally. From 1996 to today, the educational and relational forms of informal and non-formal nature have multiplied, as well as a progressive disorientation of institutional formation modalities. In the vast spectrum of non-formal educational practices, the oratory is an original path: the oratory as a "total" educational environment, open to all young people, without distinction of class, culture, society (Braido, 1962, p. 156). The oratory is a bridge between formal and informal, in which learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be are the condicio sine qua non of an educational planning embodied in a "vision that emphasizes the development of the person in its entirety" (Delors, 1996, p. 80). In this paper we have tried to trace the intersection between the formal, informal and informal in the oratory context, those elements of innovation and continuity which can be true places of welfare (Clarizia, 2014), complementary to the school context, designed and experiences as genuine and shared spaces of meaning and reciprocity.

Ricchissimo di stimoli per la ricerca pedagogica è il Rapporto all'UNESCO Nell'Educazione un tesoro del 1996 che, a distanza di vent'anni dalla sua elaborazione, interpella ancora oggi le ricerche e gli studi in ambito educativo-formativo nelle società postmoderne e globalizzate. Tra i temi trattati il nesso educazione – democrazia viene presentato come uno dei nodi decisivi delle politiche educative a livello globale. Dal 1996 a oggi si sono moltiplicate le modalità educativo-relazionali dal precipuo carattere informale e non-formale, accanto ad un progressivo disorientamento delle modalità paidetiche istituzionali. Nell'ampio spettro delle pratiche educative non-formali una pista originale è quella oratoriana: l'oratorio come ambiente educativo "totale", aperto a tutti i giovani, senza distinzioni di classe, cultura, società (Braido, 1962, p. 156). Oratorio come ponte tra il formale e l'informale, in cui saper conoscere, saper fare, saper vivere insieme e saper essere costituiscono le condicio sine qua non di una progettualità educativa che si incardina in una "visione che mette in risalto lo sviluppo della persona nella sua interezza" (Delors, 1996, p. 80). In questo lavoro si è tentato di rintracciare nell'intersezione tra formale, non-formale e informale propria dell'oratorio, quegli elementi di continuità-innovazione che possono rivelarsi veri e propri luoghi del benessere (Clarizia, 2014) complementari al contesto scuola, progettati ed esperiti come spazi di significazione e di reciprocità autentica e condivisa.

KEYWORDS

Oratory, Pillars of Education, Talents, Welfare.
Oratorio, Pilastri dell'Educazione, Talenti, Benessere.

Ricchissimo di stimoli per la ricerca pedagogica, il Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, presieduta da Jacques Delors, *Nell'Educazione un tesoro*, a distanza di vent'anni dalla sua elaborazione, ci permette di guardarci indietro e fare il punto della situazione nell'ambito delle ricerche e degli studi sui processi educativo-formativi delle società postmoderne e globalizzate. Le puntuali analisi della Commissione svolte ad ampio raggio toccando i punti cruciali dell'educazione-educabilità umana oscillante tra locale e globale, situato e diffuso, reale e virtuale, centro e periferia, universale e individuale, tradizione e modernità (Delors, 1996, p. 14), hanno contribuito significativamente ad allargare lo sguardo pedagogico verso orizzonti culturali e di senso iscritti in un'orbita in cui globalizzazione, formazione permanente, solidarietà e democrazia diventano concetti chiave per cogliere a pieno il nesso ermeneutico tracciato dalla Commissione stessa tra *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere, imparare a vivere insieme*.

Molteplici elaborazioni teorico-pratiche, piste di ricerca, attività progettuali nelle politiche educative e nelle metodologie didattiche si sono confrontate e si confrontano con le Prospettive, i Principi e gli Orientamenti esposti nel Rapporto Delors, che oggi più che mai ci interrogano sullo stato dell'arte dopo due decenni da quell'ormai lontano 1996.

Seguendo lo snodarsi del discorso di Delors nel capitolo introduttivo del Rapporto, dal suggestivo titolo *L'educazione: l'utopia necessaria*, risulta emergente quello che potremmo definire come l'obiettivo fondamentale dell'educazione *tout court*, quel punto di "utopia" forse irraggiungibile, tuttavia ipotizzabile, perché seppur sulla linea dell'orizzonte si mostra kantianamente tra il cielo stellato sulle nostre teste e la legge morale nell'altrettanto vasto cielo del cuore (Cfr. Kant, 1974, pp. 197-198):

"Gli uomini del nostro tempo si sentono disorientati, divisi tra un'esigenza di globalizzazione, le cui visibili manifestazioni essi sono costretti talvolta a subire, e la ricerca delle proprie radici, di punti di riferimento e di un senso di appartenenza. L'educazione deve più che mai affrontare questo problema, in un momento come quello odierno in cui la società mondiale si dibatte nel travaglio di un parto doloroso: l'educazione si colloca, infatti, al centro dello sviluppo sia delle persone che della comunità; il suo compito è quello di consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i nostri propri talenti e di realizzare le nostre potenzialità creative, compresa la responsabilità della nostra propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali" (Delors, 1996, p. 15)

E aggiunge:

"l'ideale democratico ha bisogno, per così dire, di essere reinventato o almeno rivitalizzato. Esso deve rimanere in ogni caso al vertice della nostra lista delle priorità ..." (Delors, 1996, p. 47).

Il nesso educazione – democrazia, dunque, viene esposto come uno dei nodi decisivi delle politiche educative su scala globale, nodo che già esattamente un secolo fa era stato ampiamente individuato e profeticamente delineato da John Dewey in *Democrazia e Educazione* del 1916.

Ed è la scuola a cui fa principalmente riferimento Delors nel configurarla come luogo della messa in opera degli ideali e delle forme democratiche attraverso metodologie come l'istituzione di parlamenti degli alunni, giochi di simulazione del funzionamento delle istituzioni democratiche, giornali scolastici ecc. (Delors, 1996, p. 53).

I vent'anni che ci separano dal documento in oggetto hanno registrato l'ulte-

riore complessificarsi e sfaccettarsi della *paideia* occidentale, quale *societas sub specie educationis*, con il proliferare di modalità educativo-relazionali ramificate, articolate e molto spesso digitalizzate, dal precipuo carattere informale e non-formale, le quali hanno innescato un processo rivoluzionario nel campo della conoscenza e dei principi della sua trasmissione/trasmissibilità, così come canonizzati nella tradizionale modalità formale-istituzionale.

Ed è in questi contesti che molti studi e ricerche hanno ritenuto necessario provare a rinvenire possibili connessioni teorico-pratiche, etiche ed ermeneutiche con quelli che sono stati definiti i quattro pilastri dell'educazione.

Nell'ampio spettro delle pratiche educative informali e non-formali, da quelle profondamente intrecciate col tessuto del vissuto quotidiano, dal gruppo dei pari alla Galassia Elettronica a pratiche più strutturate in forme associative, una pista originale e scientificamente ancora poco battuta, quale l'ambiente di apprendimento non-formale/informale costituito dall'oratorio, è divenuta negli ultimi anni oggetto di alcuni studi e ricerche in ambito accademico, come in Umbria in cui il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia ha inserito nell'Offerta Formativa dell'Anno Accademico 2014/2015 un Corso di perfezionamento dal titolo "Corso di perfezionamento in Progettazione, Gestione e Coordinamento dell'Oratorio".

Pietro Braido, autore di alcuni capolavori della pedagogia salesiana, afferma che ragioni non solo religiose, ma storiche, pedagogiche e psicologiche, portano San Giovanni Bosco, fondatore dell'Oratorio salesiano, a ritenere che l'educazione sia anche "opera di ambiente", non solo effetto dell'azione individuale. Oratorio, dunque, come ambiente educativo "totale", anche in riferimento ai soggetti a cui tende, ossia tutti i giovani, senza distinzioni di classe, cultura, società. "Esso è l'istituzione giovanile più universale e aperta" (Braido, 1962, p. 156). Nella pratica educativa di Don Bosco ebbe, quindi, grande rilevanza la creazione di ambienti educativi sani e stimolanti per la formazione di ciò che oggi definiamo i *life-skills*, ovvero l'insieme di

"abilità-capacità individuali come l'empatia, il problem solving, le capacità relazionali, che possono rivelarsi un'utile risorsa nella prevenzione di comportamenti a rischio, nella formazione in contesti difficili (carcere, ospedale), dove però è possibile, seppur in situazioni che causano sofferenze e fratture, confrontarsi e incontrarsi per promuovere comuni conoscenze, abilità e competenze utili ad affermare il diritto alla salute e a ridefinire il concetto di benessere e di cura" (Margiotta, 2011, pp. 14-15).

Ed è proprio in questi contesti di "sofferenze e fratture" che operò il santo dei giovani, l'educatore del cuore, anticipando nella sua pratica educativa, nelle strategie del suo "sistema preventivo", nelle finalità di cura del benessere fisico, morale, relazionale e spirituale dei suoi ragazzi, quelle che saranno alcune delle teorizzazioni più significative e rivoluzionarie del XX secolo, in un'epoca, quella della seconda metà del XIX secolo, in cui lo sguardo adultocentrico non aveva ancora dovuto confrontarsi con la rivoluzione copernicana della *Progressive Education* di John Dewey e con il puerocentrismo dell'*attivismo pedagogico* di Maria Montessori, per citare solo due preziosissimi tasselli nel mosaico luminoso degli sviluppi del pensiero pedagogico del '900. (Cfr. Beronia, 2011; Bosco, 2011; Mori, 2011). Dopo un secolo di storia e di cambiamenti socio-culturali massicci e ad altissimo gradiente di complessità, il capitolo quarto del Rapporto all'Unesco sull'Educazione, in cui vengono delineati i pilastri dell'educazione, rileva come l'educazione formale si sia concentrata soprattutto sul primo dei quattro pilastri, *l'imparare a conoscere e*, in minor misura, *sull'imparare a fare*. Testimonianza questa che gran parte dell'inestimabile patrimonio deweyano (e non solo), che lega nel vincolo inscindibile di un processo unitario e capacitante l'esperenziali-

tà del fare e l'acquisizione di conoscenza, non ha trovato nelle agenzie formative istituzionali forme esaustive di connessioni teorico-pratiche in grado di reggersi sui pilastri "delorsiani". Il capitolo prosegue con una successiva constatazione circa gli ultimi due pilastri, *imparare a vivere insieme* e *imparare ad essere*, di cui non si riescono ad identificare, nelle prassi educative formali, i basamenti progettuali: "gli altri due pilastri sono lasciati per lo più al caso, o ritenuti come il prodotto naturale dei due precedenti" (Delors, 1996, p. 80).

Se Dewey, nelle sue opere tra cui *Scuola e Società* (1899) e *Democrazia e Educazione* (1916), aveva elaborato con rigore scientifico e pensiero profetico le connessioni dei quattro "saperi" in relazione al ruolo della scuola in particolare, fu proprio dove la scuola non c'era, dove le prime nozioni dell'alfabeto e della matematica si improvvisavano nel cortile o in sacrestia, dove l'unica istituzione era l'abito talare spesso consumato e impolverato per le corse coi ragazzi, che si scavavano nella concretezza della prassi educativa le fondamenta per l'ambiente di vita dell'oratorio come ponte tra il formale e l'informale, in cui *saper conoscere*, *saper fare*, *saper vivere insieme* e *saper essere* costituiscono le *condicio sine qua non* di una progettualità educativo-formativa e ludico-ricreativa che si incardina in una "visione che mette in risalto lo sviluppo della persona nella sua interezza, cioè della persona che *impara ad essere*" (Delors, 1996, p. 80). Don Bosco precorre, così, il concetto di "società educante" (Delors) mettendo in atto una vera e propria "comunità educante", e giungendo ad anticipare la prospettiva della *long life Education*, "educazione per tutta la vita" (Delors), attraverso una metodologia educativo-formativa che ancora oggi costituisce il fulcro del sistema oratoriano e merita, a nostro avviso, rinnovata attenzione da parte di chi si occupa di educazione e del suo estrinsecarsi sempre nella *relazione educativa* (Clarizia, p. 2013). Nel sistema boschiano la relazione animatore-ragazzo è l'anello di congiunzione dell'intera catena relazionale dell'oratorio, l'animatore svolge il ruolo imprescindibile di connessione tra il giovane e l'educatore, un vero e proprio mediatore formativo e ludico-ricreativo, il quale da "educated" diviene "self-educated"; passaggio determinante nel suo percorso formativo, che scaturisce dall'acquisizione di "responsabilità formativa". Nell'ecologia oratoriana non è l'età anagrafica l'indice di responsabilità: l'animatore è giovane tra i giovani in uno scarto cronologico lievissimo, in cui tirare-fuori, dare-anima, dare-forma (educare, animare, formare) si radicano nella prospettiva di un'educazione generativa in cui, usando un'espressione di Umberto Margiotta, "lo sviluppo personale diviene il coronamento delle abilità nella loro *ratio* formativa come saper essere, saper scegliere, saper divenire; o ancora come autoconsapevolezza, ricerca, coscientizzazione, auto-organizzazione" (Margiotta, 2014, p. 224).

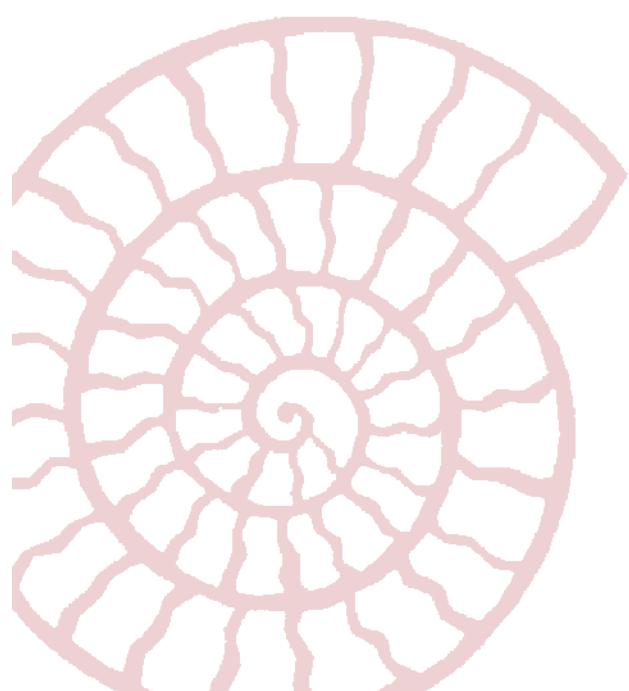
Centrale rilievo, nella concezione educativa oratoriana, è attribuito al pilastro dell'*imparare a vivere insieme* così come specificato da Delors che lo definisce lo sviluppo di "una comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali" (Delors 1996, 18), *oltre* la logica efficientista della new economy e della competitività individualistica e tecnocratica, un "*oltre ermeneutico*" secondo cui "il capitale sociale è e deve essere prima di tutto capitale umano che abbia un *cuore che palpita* prima ancora di un cervello che pensa" (Castaldi, 2015, p. 321) in vista di un orizzonte di senso che si tratteggia nel paradigma del bene comune (M.C. Castaldi 2013). Nell'oratorio, *imparare a conoscere* e *imparare a fare* si concretizzano e si realizzano nella logica della reciprocità del "dare", dell'"ostendere", del mostrare percorsi, vie che si co-costruiscono in una logica che potremmo definire di *cooperative learning* e *learning by doing*, attraverso pratiche laboratoriali ed esperienziali in cui il gruppo, e non l'animatore o l'educatore, è il soggetto protagonista, pratiche dalle quali anche la scuola potrebbe cogliere quei vettori comuni, quelle modalità in gran parte inedite per l'istituzione scolastica, che vi potrebbero entrare di diritto in virtù di una logica


generativa di talenti (Margiotta). Ed è proprio il “talento” il cuore pulsante dell’ultimo, ma non meno importante, pilastro *imparare a essere*: è un imperativo, come lo definisce Delors stesso, che postula il dovere che nessuno dei talenti che sono sepolti come un tesoro nascosto in ciascuna persona debba essere lasciato inutilizzato (Delors, 1996, p. 19). Tale metafora è tratta e rielaborata dal capitolo 25 del Vangelo di Matteo, le sue origini risalgono ad un’epoca, quella del I secolo d.C., lontanissima dalle concezioni fondative della pedagogia del XX secolo, quali il concetto di persona come “diritto sussistente” (Rosmini) ed entità ontologica (Maritain), di educazione come “umanizzazione dell’uomo (Gentile), processo di significazione del reale (Dewey), fino alle intersezioni dei molteplici filoni di ricerca contemporanei.

Metafora, quella evangelica, ripresa con grande efficacia dal Delors al fine di proporre nuovi investimenti del pensare-progettare l’educazione capaci, nello stesso tempo, di radicarsi nella tradizione culturale europea per cogliere le nuove sfide che la società della conoscenza e della globalizzazione pone ai pedagogisti del nuovo millennio. L’obiettivo del presente lavoro si articola, nei limiti di un breve contributo, nella medesima direzione: tentare di rintracciare nell’intersezione tra formale, non-formale e informale propria dell’oratorio, quegli elementi di continuità-innovazione tra ieri e oggi che, in un’epoca in cui le istituzioni formali come la scuola sono per alcuni versi attraversate dal segno della crisi e dell’autoreferenzialità, possono rivelarsi veri e propri *luoghi del benessere* progettati, esperiti e sognati come spazi di significazione, di interpretazioni comprensive nella reciprocità comunicativa, nella consapevolezza che “luogo di benessere è ogni luogo di *riconoscimento* reciproco” (Clarizia, 2014, p. 8).

Riferimenti bibliografici

- Beronia, G. (2011). *L’esperienza oratoriana. Un’analisi comprata sul valore e la funzione della comunità educativa dell’Oratorio*. Torino: Elledici.
- Bosco, T. (2011). *Conversazioni su Don Bosco*. Torino: Elledici.
- Braido, P. (1962). *Il Sistema Educativo di Don Bosco*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Castaldi, M. C. (2013). L’iter psicopedagogico-relazionale alla scoperta dell’altro: l’esigenza interculturale dall’educazione del pensiero all’educazione del cuore. In Clarizia, L., Castaldi, M. C., Lombardi, M. G., Quatrano, F. (2013). *Il colloquio interculturale nella scuola*. Salerno: Edisud.
- Castaldi, M. C. (2015). Presupposti ed obiettivi dell’innovazione nel contesto-scuola: dalla comunità al bene comune. *Formazione & Insegnamento. Ripensare le dimensioni della ricerca. Educazione, formazione, sviluppo, innovazione*, XIII, 2, 319-324. Lecce: Pensa Multimedia.
- Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell’educativo, all’origine dell’educabilità*. Roma: Anicia.
- Clarizia, L. (2014). *I Luoghi del Benessere. Atti del Convegno*, Napoli: Edizioni Ordine Psicologi della Campania.
- Dewey, J. (1950). *Scuola e Società*. Firenze: La Nuova Italia
- Kant, I. (1974). *Critica della ragion pratica*. Roma-Bari, Laterza
- Margiotta, U. (2011). *Prefazione*. Supplemento Formazione & Insegnamento, IX, 3, 9.15. Lecce: Pensa MultiMedia
- Margiotta, U. (2014). *Quale bambino, per quale scuola...nel 2020?* In Martiniello L. (a cura di). *L’infanzia in una stagione di crisi* (pp. 213-228). Napoli: Guida.
- Mori, M. (2011). *Un oratorio per educare*. Brescia: La Scuola.





Generative education e sviluppo organizzativo. Il tirocinio curriculare per la formazione di esperti di processi di sviluppo

Generative education and organizational development. The internship to build development processes experts

Margherita Di Bari

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

margheritadibari@libero.it

ABSTRACT

Already in the early 1900s, scientists talk about a needed reconciliation between theory and practice, through learning processes free from mere knowledge transmission and more focused on learning by doing. The student must be a responsible, conscious, knowledgeable person capable of dealing with any kind of change. Unfortunately, even today, the Learning-Work binomial is represented by the linear sequence between theory and practice, which does not favor the close connection that these two elements present, but it separates them. How to avoid such disenchantment? Here, I present a research work carried out in the three-year period 2013-2015, under the Ph.D. in Design and Evaluation of the Educational, Organizational and Social Processes at the University of Bari, which involved students in generative learning processes and active cycles of action and reflection. Methodology used is the one of Learning-Development, born in the organizational contexts with the aim of creating opportunities for change, and applied to the curriculum internship to train the trainees to be agents of organizational development processes. Trainees alternated moments of action at moments of reflection in the classroom, during which they participated in peer learning sessions and Professional Biography Coaching.

Già agli inizi del '900 si parla di una necessaria ricongiunzione tra teoria e pratica, attraverso processi di apprendimento svincolati dalla mera trasmissione dei saperi e maggiormente incentrati sul learning by doing. Colui che viene formato deve essere un soggetto responsabile, consapevole, provvisto di competenze adeguate per affrontare ogni tipo di cambiamento. Purtroppo, però, ancora oggi, il binomio Formazione-Lavoro è rappresentato con la sequenza lineare tra teoria e prassi che non favorisce la stretta connessione che questi due elementi, per natura, presentano, bensì tende a separarli. Come eludere tale distinzione? In questa sede si presenta un lavoro di ricerca condotto nel triennio 2013-2015, nell'ambito del dottorato di ricerca in Progettazione e valutazione dei processi formativi, organizzativi, sociali presso l'Università di Bari, che ha coinvolto gli studenti in processi di generative learning e cicli attivi di azione e riflessione. La metodologia utilizzata è quella della Formazione-Sviluppo, nata nei contesti organizzativi con l'obiettivo di creare opportunità di cambiamento, ed applicata all'ambito dei tirocini curricolari per formare i tirocinanti ad essere agenti di processi di sviluppo organizzativo all'interno delle strutture ospitanti. Ai momenti di azione sul campo, i tirocinanti hanno alternato momenti di riflessioni in aula, durante i quali hanno partecipato a sessioni di peer learning e Coaching Biografico Professionale.

KEYWORDS

Learning Society, Curriculum Internship, Learning-Development, Generative Education. Società della Conoscenza, Tirocinio Curriculare, Formazione-Sviluppo, Generative Education.

1. Il Rapporto Delors e l'idea di una scuola quale esperienza di vita

Il Rapporto Delors del 1996 veicola un concetto di scuola innovativo, definito dall'idea che l'apprendimento racchiuda (o disveli) un tesoro, come ben esplicitato nel titolo *Learning: the treasure within* (Delors, 1996). Nello specifico, il Rapporto definisce i compiti della scuola e dell'educazione in generale, chiarendo che «per riuscire nei suoi compiti, l'educazione dev'essere organizzata intorno a quattro tipi fondamentali d'apprendimento che, nel corso della vita di un individuo, saranno in un certo senso i pilastri della conoscenza: imparare a conoscere, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; imparare a fare, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; imparare a vivere insieme, in modo da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane; imparare ad essere: un progresso essenziale, che deriva dai tre precedenti. Ovviamente questi quattro percorsi della conoscenza formano un tutt'uno, perché vi sono tra loro molti punti di contatto, d'incrocio e di scambio» (Rapporto Delors, 1996). Ne deriva la necessità di consentire ai ragazzi di sperimentare le tre dimensioni dell'educazione: etico-culturale, scientifico-tecnologica, economico-sociale. S'intravedono, in questa formulazione, le dimensioni della persona, del cittadino e del lavoratore: dimensioni di cui tener conto e da coltivare nell'ambito del curriculum scolastico. Gli insegnanti e le scuole si trovano di fronte a nuovi compiti: rendere la scuola più attraente per gli alunni, anche da un punto di vista tecnologico, introducendo temi quali la povertà, la fame, la violenza e la droga che fino a non molto tempo fa restavano al di fuori. Si tratta quindi di un'educazione quanto più aderente e connessa alla realtà, al qui ed ora. Si propone un'idea di scuola quale luogo di vita, di costruzione di esperienze e non solo un luogo di passaggio verso il mondo del lavoro. Il focus del Rapporto è il percorso educativo di chi è inserito in circuiti di apprendimento: questi ultimi devono contribuire a dare significato alle esperienze della persona, alle relazioni sociali, alla costruzione della personalità, non trascurando le richieste del mercato del lavoro. A distanza di vent'anni dal Rapporto Delors, com'è cambiato il ruolo della scuola e, più in generale, della formazione? In che modo le idee prospettate dal Rapporto sono state declinate all'interno dei percorsi formativi e di ricerca?

2. Una ricerca sul generative education

Di seguito, si descrive un progetto di ricerca condotto nel triennio 2013-2015, nell'ambito del dottorato di ricerca in Progettazione e valutazione dei processi formativi, organizzativi, sociali dell'Università di Bari il cui obiettivo è tradurre i dettami teorici del Rapporto Delors, coinvolgendo gli studenti in processi di *generative learning* e cicli attivi di azione e riflessione. L'idea nasce dalla collaborazione tra la Dott.ssa Erica Rizzati, Ricercatrice presso il CNR-IRCRES di Roma e fondatrice dell'approccio della F-S con altri esponenti nazionali ed internazionali (tra cui il Prof. Adriaan Bekman, docente presso l'Università di Stenden e fondatore di IMO Istituto per lo sviluppo dell'uomo e dell'organizzazione) e la cattedra di Pedagogia generale della Prof.ssa Silvana Calaprice. Partendo dal presupposto che il tirocinio curriculare, se ben utilizzato, è un potente strumento di apprendimento e sviluppo di competenze *on the job*, si è applicato l'innovativo modello della Formazione-Sviluppo ai tirocini curricolari di un corso di laurea triennale con l'obiettivo di creare proficue occasioni di apprendimento e di alternanza Università-lavoro.

2.1. Framework di riferimento

I numerosi cambiamenti di natura economica, politica e sociale susseguirsi nel corso degli ultimi anni, hanno configurato l'attuale società come "società della conoscenza" che, come afferma Morin, "sembra viaggiare" sotto la spinta di quattro motori scatenati: scienza, tecnica, industria e profitto. Essa, infatti, si presenta complessa e problematica, richiede all'uomo capacità e saperi differenti rispetto al passato e, per questo, conferisce alla moderna Pedagogia un ruolo strategico per la crescita personale e professionale della persona. Tale crescita non avviene solo tramite lo sviluppo del *know how* (del sapere) dei singoli ma anche, e soprattutto, del *know what* (saper agire), rendendoli capaci di entrare in relazione con le trasformazioni dei moderni sistemi di valore. Ciò ha comportato, per la Pedagogia, un dover rivedere i suoi principi formativi, in un'ottica *Lifedep*. L'obiettivo è realizzare una formazione attiva nel rendere il soggetto capace sia di far fronte ai nuovi bisogni lavorativi, sia di svolgere, «in quanto persona responsabile, il difficile mestiere di vivere e costruire la propria storia personale, sociale e lavorativa. Una formazione, cioè, in grado di far assumere al soggetto-persona una "forma" non riducibile solo agli aspetti economici, biologici, ma anche storici, culturali, professionali ed esistenziali. Una formazione in grado di contrastare le resistenze al cambiamento e all'innovazione» (Calaprice, 2005). Si è passati, così, da un modello di formazione *teacher centered* a modelli *learner centered* e *team centered*, capaci di puntare alla valorizzazione globale della persona e alla sua preparazione a giocare un ruolo attivo nel mercato del lavoro. Questo capovolgimento dei ruoli, oltre che dalla continua metamorfosi societaria, deriva anche, e soprattutto, da una differente concezione del processo stesso di apprendimento: nella società odierna, quando si parla di formazione ci si riferisce ai processi di apprendimento che devono mirare allo sviluppo delle competenze, vere e proprie strategie necessarie per dare risposte soddisfacenti ai bisogni emergenti della società. Lo sviluppo di tali competenze da parte del soggetto può essere il risultato di un processo spontaneo o guidato da un intervento esterno. In che modo ciò si traduce nella realtà dei sistemi formativi?

2.2. Formazione-Sviluppo: teorie di riferimento

La ricerca propone il modello formativo della Formazione-Sviluppo (F-S) quale possibile risposta al suddetto quesito. Essa deriva dalla concettualizzazione di un lavoro di sperimentazione, durato 5 anni, dell'approccio metodologico delineato nell'ambito del progetto Ceris-CNR "Motivazione del personale per lo sviluppo organizzativo: verso un approccio europeo" (Rizziato, 2010), avviato nel 2000 e partito dall'analisi delle criticità dei modelli di sviluppo organizzativo prevalentemente applicati. Il risultato di tale analisi è la proposta di un modello di formazione e di sviluppo delle organizzazioni le cui radici teoriche risiedono nel costruttivismo sociale e nel pensiero deweyano, che la definiscono come approccio ciclico finalizzato alla formazione ed all'apprendimento, frutto di processi di azione-riflessione. L'approccio elaborato ha come fondamento una visione dell'uomo e dell'organizzazione come realtà in continua evoluzione sinergica (approccio evolutivo), laddove

«l'identità dell'organizzazione è data dal produrre beni e servizi utili alla società e l'immagine del lavoratore viene proposta come essere in continua trasformazione, con dei propri obiettivi, che può evolversi solo se gli è permesso di essere creativo anche nel lavoro, prendendosi delle responsabilità ed impegnandosi con gli altri per una meta comune. [...] La sinergia tra

individuo ed organizzazione sarà tanto più virtuosa, quanto più le persone potranno essere attive nel trasformare il proprio processo di lavoro per poter migliorare le performances organizzative rispetto al cliente (il processo del cliente), senso e fine ultimo dell'agire organizzativo ed in questo potranno ravvisare un cammino di sviluppo della propria biografia professionale» (Rizziato, 2010, pp. 187-188).

All'ottica tipicamente funzionale e strutturale con cui generalmente viene letta la realtà organizzativa viene contrapposta una visione evolutiva sia dell'uomo che dell'organizzazione quali entità che si co-creano e cambiano nel tempo, nonché un'attenzione agli elementi identitari dell'organizzazione connessi ai servizi/prodotti che offre alla società e, quindi, ai clienti, elementi ordinatori dell'intero agire organizzativo. Tale visione si basa su una connessione tra *lean*, *learning* e *living organization*. Il *lean thinking* fa emergere il fatto che un'organizzazione è più un processo che una struttura; tale processo forma la realtà socio-economica di un'organizzazione e deve essere pensato mettendosi nella prospettiva del cliente/cittadino, in un'ottica orizzontale, dal cliente al fornitore (Womack, 1991). La *learning organization* rende evidente che è lo sviluppo di conoscenza e di skills delle persone coinvolte a portare l'innovazione e lo sviluppo di un'organizzazione in nuove realtà, nell'ottica di creazione di una comunità che apprende e si sviluppa (Senge, 1992). La *living organization*, infine, evidenzia che l'organizzazione è una costellazione di persone che forma un network unico di interazioni, attraverso le quali l'organizzazione è collegata a quello che succede nel mondo circostante, che lo alimenta e in relazione a cui si sviluppa e può crescere in modo sinergico (De Geus, 1997). Partendo da questi presupposti, l'obiettivo della F-S è creare opportunità di cambiamento all'interno delle organizzazioni in modo organico, favorendo un movimento di auto-trasformazione della comunità stessa, in relazione al suo senso nella società, ossia il cliente.

2.2.1. Le teorie evolutive di B. C. J. Lievegoed e l'approccio al cambiamento di Adriano Olivetti

Una sintesi delle teorie e dei valori di riferimento del modello della F-S è data dalle teorie evolutive di B. C. J. Lievegoed (1905-1992) e dall'approccio al cambiamento propugnato da Adriano Olivetti (1901-1960). Nello specifico, Lievegoed sostiene che l'imprenditore, per prendere giuste decisioni e definire buone strategie, deve avere consapevolezza del modello di sviluppo sottostante al sistema organizzativo ed a quello sociale, considerandone le fasi evolutive. Egli, quindi, caratterizza le fasi di sviluppo dell'organizzazione in tre passaggi fondamentali:

- La *fase pionieristica*, nella quale le attività fluiscono in modo spontaneo e l'elemento decisionale è concentrato sul fondatore; il cliente ha rapporti diretti con il personale dell'azienda, che riesce a lavorare in modo efficace e veloce;
- La *fase della differenziazione*, che prevede una razionalizzazione delle attività della prima fase, in quanto, crescendo l'organizzazione, la gestione diventa incontrollabile. Si creano quindi funzioni e differenziazione delle attività, ma nel tempo emergono nuovi fattori di crisi legati a difficoltà di comunicazione e relazione con il cliente;
- La *fase dell'integrazione*, nella quale serve ripensare l'organizzazione a partire dalle esigenze del cliente, in modo che ogni lavoratore possa essere attivo, agendo intelligentemente in vista di obiettivi comuni.

Per cogliere l'evoluzione del sistema sociale, Lievegoed analizza anche le fasi di sviluppo dell'individuo, in relazione al significato del suo agire lavorativo, sti-

molando interessanti riflessioni su come collegare lo sviluppo organizzativo a quello sociale, interno ed esterno. Un'applicazione di grande interesse di tali principi si deve ad Adriano Olivetti e allo sviluppo della sua impresa economica e di stato sociale, che ha determinato importanti risultati di valore innovativo. All'imprenditore si deve l'aver introdotto in Italia la divisione scientifica del lavoro cercando di umanizzarla con il parallelo ingresso delle Scienze Umane in azienda. Olivetti, infatti, ritiene che non vi è continuità per un'organizzazione senza il cambiamento e che la capacità di evolvere ed essere flessibile è di vitale importanza per l'impresa. Secondo quest'ottica, l'attività economica è al servizio della vita sociale e lo sviluppo di un'organizzazione deve essere teso ad assicurare e sviluppare l'occupazione, nonché le Risorse Umane operanti all'interno, in un processo parallelo di progressione umana ed organizzativa. Partendo da tali presupposti, l'approccio della F-S ha come fondamento una visione del lavoratore e dell'organizzazione come delle realtà in continua evoluzione sinergica, laddove l'identità dell'organizzazione è data dal produrre beni e servizi utili alla società e l'immagine del lavoratore viene proposta come essere in continua trasformazione, con dei propri obiettivi, che può evolversi solo se gli è permesso di essere creativo anche nel lavoro, impegnandosi con gli altri per una meta comune. La dimensione dello sviluppo di un'organizzazione deve orientarsi su due livelli: creare valore aggiunto per il cliente e per lo sviluppo del personale e perseguire il raggiungimento degli obiettivi economici stabiliti. Il punto in cui individuo ed organizzazione entrano in relazione è il processo di lavoro che si caratterizza, oltre che per i suoi contenuti operativi, anche come soggettivo "modo di operare". La sinergia tra individuo ed organizzazione sarà tanto più virtuosa, quanto più le persone potranno essere attive nel trasformare il proprio processo di lavoro per poter migliorare le performances organizzative rispetto al cliente (il processo del cliente), senso e fine ultimo dell'agire organizzativo. A tal fine risulta essenziale attribuire precise responsabilità individuali a persone specifiche, definite "proprietary di processo" che hanno il compito di coinvolgere progressivamente gli altri membri dell'organizzazione nel dar vita a nuove modalità operative. Essi avviano un percorso sperimentale di creazione del nuovo su due livelli: quello della trasformazione dei comportamenti lavorativi e quello dello sviluppo dei processi organizzativi. Così facendo, nel cogliere il valore per sé e per gli altri dell'appartenere ad un gruppo di lavoro e l'utilità sociale dell'attività collettiva si dà vita a comunità lavorative e di apprendimento.

In questi processi, l'individuo agisce in sinergia con la realtà circostante, muovendosi su tre livelli:

- Il livello fattuale, volitivo che si determina in azioni concrete (volere);
- Il livello emotivo, dove si determinano le reazioni soggettive agli eventi concreti, il "sentire" individuale (sentire);
- Il livello del pensare, che porta a riflettere sulle esperienze vissute generando idee, valutazioni, significati (pensare).

2.3. Il progetto di ricerca: le fasi

La prima fase del lavoro è un'indagine conoscitiva dei processi di lavoro utilizzati per l'attivazione dei tirocini curriculari presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università di Bari, tenendo conto dell'ottica dei tre clienti del tirocinio: gli studenti, l'Università e le organizzazioni. Gli esiti dell'indagine hanno permesso di strutturare la fase successiva, quella sperimentale, in cui si propone l'approccio ciclico della F-S come risposta al bisogno di sviluppo espresso.

Lo studio condotto in questa prima fase del lavoro di ricerca ha permesso di ricostruire tutte le modalità operative necessarie all'attivazione dei tirocini. Nello specifico, l'indagine ha coinvolto le organizzazioni (o enti ospitanti) e gli studenti di tre Corsi di laurea (Scienze della Formazione, Scienze dell'Educazione e Scienze Pedagogiche) che, nel corso dell'a.a. 2013/2014 erano in procinto o stavano svolgendo il tirocinio, nonché gli organi amministrativi universitari responsabili dei tirocini. Sono state condotte delle interviste, individuali e/o di gruppo, che hanno permesso, in prima istanza, di comporre un quadro generale della situazione dei tirocini all'interno Corsi di studi di cui sopra. Le interviste, poi, hanno permesso di individuare e ricostruire il processo di lavoro messo in atto per la realizzazione dei tirocini, partendo dal presupposto che una puntuale conoscenza di tale processo permette di capirne il funzionamento e, laddove necessario, migliorarlo. Il risultato di questa ricostruzione è un vero e proprio schema di lavoro nel quale sono evidenziate tutte le azioni messe in atto da studenti, Università ed enti per attivare i tirocini, nonché tutte le criticità che, in qualche modo, non permettono un corretto funzionamento degli stessi processi. Il processo di lavoro individuato è lo stesso per i 3 CdL; tutti gli intervistati hanno consapevolezza del processo di lavoro di cui fanno parte e, allo stesso tempo, ritengono necessari interventi di miglioramento e di sviluppo dello stesso. Nello specifico, risulta con chiarezza la quasi totale assenza di dialogo tra Università-studenti-imprese che, in qualche modo, ha delle conseguenze sull'intero percorso di tirocinio. Come sottolineato sia dagli studenti che dalle organizzazioni e dagli organi universitari, non vi è alcuna conoscenza reciproca preliminare: gli studenti scelgono l'ente consultando un elenco online, l'Università ha difficoltà a reperire organizzazioni disponibili e, queste ultime, non hanno la possibilità di conoscere e/o selezionare i tirocinanti che gli vengono assegnati sulla base di abbinamenti di cui non conoscono i criteri fondamentali. Ciò comporta, da parte degli studenti, la percezione di uno scarso supporto dell'Università nelle fasi di orientamento e di avvio ai tirocini, e, da parte degli enti, la percezione di un'impreparazione degli studenti che, spesso, non possiedono competenze adeguate ai contesti in cui si ritrovano ad operare. In che modo, quindi, è possibile ovviare a tali criticità, in modo da rendere l'Università al servizio di una reale ed efficace formazione "sul campo"? Quali competenze gli studenti devono possedere per diventare protagonisti attivi nei contesti organizzativi?

2.4. La fase sperimentale

Lo step successivo dello studio tenta di ovviare alle criticità emerse. Si è, infatti, avviata la sperimentazione del modello della Formazione-Sviluppo all'ambito dei tirocini curriculari. Tale fase è stata scandita da 5 passaggi:

1. Esplorazione delle domande di sviluppo presso le organizzazioni ospitanti;
2. Individuazione del campione tra gli studenti interessanti;
3. Abbinamento enti-studenti;
4. Accompagnamento all'avvio dei tirocini con la formazione-sviluppo;
5. Interviste di follow up e riflessioni finali.

2.4.1. Esplorazione delle domande di sviluppo

Il primo passaggio è stata l'individuazione delle organizzazioni, tra quelle convenzionate con l'Università, interessate a partecipare alla Ricerca-Azione, con una duplice consapevolezza: da un lato, rendere il tirocinio un'occasione di apprendimento e di sviluppo di nuove competenze per gli studenti, dall'altro avere un'occasione per avviare processi di sviluppo innovativo all'interno delle or-

ganizzazioni stesse. A tal fine, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, è stato condotto un incontro con alcuni esponenti degli enti convenzionati per il tirocinio dei Cdl di cui sopra, durante il quale ho avuto la possibilità di presentare i dettagli della Ricerca-Azione: dei 38 presenti, 11 referenti organizzativi hanno dato la disponibilità a partecipare alla sperimentazione. Si tratta di organizzazioni impegnate su 3 fronti specifici: quello della formazione, comunicazione ed orientamento, quello socio-educativo, quello dei servizi al cittadino e/o volontariato. Successivamente, ho condotto delle interviste con i referenti di ognuna di esse con l'obiettivo di individuare un bisogno di sviluppo interno all'organizzazione che sarebbe, poi, diventato l'obiettivo precipuo del percorso di tirocinio per il o i tirocinanti. Nello specifico, durante gli incontri individuali con le organizzazioni, ho, in prima istanza, supportato le organizzazioni nell'individuazione dei loro clienti. Non sempre, infatti, le organizzazioni hanno chiaro qual è il loro cliente. Molto spesso, soprattutto quando si è in organizzazioni particolarmente strutturate a livello funzionale, non solo può essere poco chiaro chi è l'utilizzatore del proprio prodotto/servizio, ma, addirittura, parti diverse dell'organizzazione possono avere una differente immagine del cliente finale. Quest'ultimo è la bussola dell'organizzazione e il successo di un'attività dipende dalla capacità di sapersi ri-orientare, raccogliendo ed interpretando i segnali che da esso provengono. Sempre il cliente, poi, rende visibile la presenza di un problema a livello organizzativo: è su di lui che ricadono le disfunzioni e, partendo da lui, è possibile individuarle ed agire su di esse. Partendo da tali presupposti, quindi, i referenti aziendali sono stati invitati ad operare delle riflessioni sui processi del cliente interni ai loro contesti organizzativi. Per processo del cliente s'intende quella serie di eventi che hanno inizio con l'esplicitazione del bisogno/richiesta del cliente e si susseguono fino al soddisfacimento del cliente stesso, passando per tutte le fasi intermedie e per diverse funzioni/ruoli dell'organizzazione. Durante le interviste, il focus è stato posto su tutte le attività che intercorrono tra la comunità lavorativa interna all'organizzazione ed il cliente finale, in modo da individuare ed analizzare eventuali criticità organizzative che, in qualche modo, creano una certa insoddisfazione da parte del cliente. Le criticità emerse hanno, poi, permesso di formulare una domanda di sviluppo, una vera e propria richiesta di cambiamento. Ogni domanda di sviluppo è stata formulata in modo tale da poter avviare, in seguito, un processo di sviluppo (innovazione di processo o creazione di processi innovativi) da parte dei tirocinanti. È risultato particolarmente importante, in questa fase, fare attenzione a non favorire atteggiamenti di *problem solving* o proposta di facili soluzioni da parte dell'interlocutore dell'ente, in quanto il cambiamento per essere efficace deve prevedere, prima di andare a regime, un momento sperimentale. È fondamentale un approccio interlocutorio, esplorativo che deve aprire all'analisi di varie prospettive sul come realizzare il cambiamento che ci si prefigge, in relazione alle potenzialità realmente presenti nelle situazioni specifiche, che non sono conoscibili tutte a priori. L'esplorazione delle domande è stata effettuata, in prima istanza, da me in quanto ricercatore e, in seguito, per maggiori approfondimenti, dai tirocinanti stessi.

2.4.2. Individuazione del campione

Il passaggio successivo è stato individuare gli studenti interessati ad avviare percorsi di tirocinio innovativi. Per fattori logistici, si è ritenuto ridurre il bacino di utenza al solo Cdl di Scienze dell'educazione e della formazione (che, a partire dall'A. A. 2013/2014, ha riunito i due corsi di studio). Tutti gli studenti iscritti al 2° anno del suddetto Cdl sono stati, quindi, invitati a partecipare ad un incontro propedeutico al tirocinio, durante il quale le organizzazioni partecipanti hanno

avuto la possibilità di presentarsi agli studenti: ogni organizzazione ha avuto circa 15 minuti per presentarsi, offrendo tutti gli elementi biografici e relativi alla domanda di sviluppo individuata e che il o i potenziali tirocinanti avrebbe dovuto affrontare. L'obiettivo di questa fase è stato permettere agli studenti di conoscere le domande di sviluppo e, al contempo, l'identità e la cultura delle organizzazioni. In questo modo si è voluto creare un primo contatto tra enti-università-studenti. La presenza di una domanda di sviluppo che richiede l'implementazione di un processo o la creazione di un nuovo processo fa sì che l'incontro tra organizzazioni e studenti non avvenga sulla base di profili professionali astratti, scelti da un elenco online: le organizzazioni, infatti, hanno avuto la possibilità di esprimere i loro bisogni in termini di capacità e competenze necessarie ad affrontare gli obiettivi di sviluppo individuati precedentemente. Allo stesso tempo, gli studenti, hanno avuto l'occasione di valutare le diverse possibilità di tirocinio non solo in base al nome dell'organizzazione, alle sue dimensioni o al suo core business ma in relazione al contributo richiesto, agli spazi di libertà concessi per le azioni di sviluppo, e, eventualmente, alle successive opportunità lavorative legate allo sviluppo di un determinato processo. Durante l'incontro, infatti, gli studenti hanno avuto la possibilità di interrogare i referenti degli enti, ponendo quesiti relativi alle domande di sviluppo presentate e ai contesti organizzativi stessi.

Al termine dell'incontro, ho raccolto le adesioni tra gli studenti: dei 230 presenti, 50 hanno accettato di partecipare.

2.4.3. Abbinamento enti-studenti

Ai 50 studenti interessati, è stato chiesto di compilare un modulo, indicando massimo 2 preferenze tra le organizzazioni presenti. In questo modo, essi si stavano candidando a sostenere dei colloqui presso le organizzazioni aderenti alla sperimentazione. Il fine di questi colloqui, ovviamente, non è l'inserimento lavorativo. Esso, piuttosto, rappresenta una possibilità in più per ambo i lati (studenti ed organizzazioni) di approfondire la conoscenza e motivazione reciproca a lavorare sulla specifica domanda di sviluppo individuata. Successivamente, sulla base delle preferenze segnate, ho organizzato ed accompagnato gli studenti a sostenere i colloqui presso le organizzazioni: alcuni di loro hanno sostenuto un solo colloquio presso lo stesso ente, altri, invece, ne hanno effettuati due presso strutture diverse. Il risultato di questa fase è stata la compilazione di un elenco degli studenti e delle rispettive organizzazioni assegnate, dopo aver effettuato un controllo incrociato tra le impressioni dei referenti organizzativi e quelle degli studenti sui colloqui svolti. Dei 50 studenti iniziali, 20 sono stati assegnati alle strutture interessate. Tutti gli altri, ovviamente, hanno potuto svolgere regolarmente il tirocinio presso altre strutture convenzionate.

2.4.4. Accompagnamento all'avvio dei tirocini con la Formazione-Sviluppo

In questa fase i 20 tirocinanti sono stati guidati nei percorsi di tirocinio in qualità di proprietari di processo. Ciò significa che, ognuno di loro, è diventato responsabile dell'attivazione e della condotta di un processo di sviluppo all'interno dell'organizzazione ospitante, in modo da rispondere alla domanda di sviluppo, e, al contempo, soggetti attivi nella costruzione del proprio apprendimento e nell'acquisizione di nuove competenze e capacità. Ciò avviene poiché ogni tirocinante è messo in condizione di imparare dall'esperienza e di attuare delle strategie di apprendimento e sviluppo personale in relazione ad una realtà lavorativa. Ad un processo cognitivo basato sull'astrattezza, quale quello teorico, si contrappone, così, la possibilità di creare apprendimento e miglioramento secondo il principio andragogico di ancoramento alla realtà e di

utilità, attraverso attività di riflessione sull'esperienza. Partendo dalle singole domande di sviluppo individuate nelle organizzazioni, l'approccio utilizzato è stato suddiviso in due macro-fasi. Per questioni temporali, la prima macro-fase è stata completamente espletata, con qualche accenno alla seconda. La prima macro-fase è quella Esplorativa, la quale è stata, a sua volta, suddivisa in due momenti:

- Fase di orientamento e coinvolgimento degli attori chiave: in prima istanza, i tirocinanti sono stati aiutati ad orientarsi rispetto alla realtà dell'organizzazione a cui sono stati assegnati, alla sua biografia, all'identificazione del suo core business e dei processi di supporto. Successivamente, ogni tirocinante ha messo a fuoco la domanda di sviluppo dell'organizzazione ospitante, cercando di circoscriverne gli ambiti e, soprattutto, di approfondirla e condividerla con tutti gli attori chiave dell'organizzazione stessa. I tirocinanti, quindi, sono partiti dall'analisi delle criticità emerse nel processo del cliente, al fine di identificarne le guide nascoste ovvero i principi, più o meno espliciti, che spingono l'organizzazione a strutturarsi in un determinato modo, e che, in qualche modo, non sono funzionali. Individuate e messe a fuoco le guide nascoste disfunzionali rispetto al processo del cliente, i tirocinanti hanno identificato nuove idee guida da proporre e sperimentare nelle organizzazioni, al fine di ri-orientare queste ultime rispetto alle esigenze del cliente. Il processo di sviluppo organizzativo, infatti, può proseguire solo se si individuano delle nuove idee guida, da cui far discendere delle azioni concrete che devono essere attuate nel presente.
- Fase di investigazione e di sperimentazione: in questa fase i tirocinanti hanno proposto ai membri organizzativi possibili idee di cambiamento rispetto alle criticità che le domande avevano evidenziato, definendo processi di sviluppo (innovazioni di processo o processi innovativi) in seguito sperimentati. In tal modo, ogni tirocinante è stato aiutato a passare da una domanda di sviluppo ad un vero e proprio processo sperimentale di cambiamento. Il supporto e l'accompagnamento ai tirocini offerto, ha permesso ai tirocinanti di diventare proprietari di processo capaci di definire i criteri di sperimentazione e di monitoraggio dei processi di cambiamento proposti, attraverso il dialogo e la collaborazione con i membri delle organizzazioni. I processi di sviluppo organizzativo avviati, quindi, seguono un percorso ciclico: dopo aver attuato delle azioni concrete, infatti, i tirocinanti ne hanno esaminato gli esiti e, nel caso non fossero positivi, hanno ri-orientato il processo. Ogni processo di sviluppo, dunque, è inteso come un processo sperimentale dove i passi che vengono attuati non hanno degli esiti certi.

Un altro elemento fondamentale di questi processi è stata la creazione di comunità orizzontali di responsabili all'interno delle organizzazioni: nelle fasi di azione e di riflessione, infatti, i tirocinanti hanno coinvolto tutti i membri organizzativi, in maniera trasversale rispetto alle funzioni e ai ruoli gerarchici. In parallelo ai processi di sviluppo organizzativo, i tirocinanti hanno avviato processi di sviluppo individuale, in un'ottica di sviluppo personale e professionale, riflettendo sulle criticità riscontrate rispetto ai passi concreti e alle azioni di sviluppo sperimentate. Rispetto alle criticità che emergono a livello individuale, infatti, esattamente come per le organizzazioni, è stato possibile individuare le idee guida sottese ai comportamenti, in modo da modificarle, sperimentando nuovi modi di agire e di porsi rispetto alle situazioni.

Ogni tirocinante, sollecitato ad accogliere le domande di cambiamento che l'organizzazione gli ha presentato, laddove ha riscontrato delle criticità nel suo comportamento, è stato supportato nell'elaborare uno sguardo retrospettivo

sulle azioni poste in essere e sulle idee guida retrostanti che spesso determinano comportamenti automatici, ripetitivi ed inconsapevoli che possono ostacolare i cambiamenti auspicati è stato, quindi, sostenuto ad elaborare nuove idee guida consapevoli e a definire i passi necessari per sperimentare il proprio comportamento in modo nuovo nei processi di sviluppo dell'organizzazione. Infine, ogni tirocinante ha messo in atto i cambiamenti stabiliti con il passo concreto, riflettendo sull'esito e ripercorrendo il percorso sperimentale, fino a che non è riuscito a trasformare in modo soddisfacente il proprio comportamento nei processi di sviluppo dei quali si è occupato.

La seconda macro-fase del modello della F-S è quella di Rinnovamento, anch'essa, a sua volta, suddivisa in:

- Fase di definizione del cambiamento e ridisegno dei processi.
- Fase di sostegno al cambiamento ed integrazione.

In queste fasi, i proprietari di processo sono affiancati in aula a progettare il cambiamento. Nei processi di sviluppo organizzativo ed individuale fondamentali sono stati i feedback ed i suggerimenti del gruppo. Il modello utilizzato, infatti, si è basato su un'alternanza tra momenti di gruppo in aula, esperienza all'interno dell'organizzazione e Coaching Biografico Professionale (CBP). Ogni tirocinante era provvisto di un'agenda di processo ovvero un diario di bordo dettagliato delle fasi di sviluppo organizzativo ed individuale. Gli incontri in aula sono stati strutturati affinché i partecipanti condividessero alcuni elementi concettuali della F-S e, alla luce di tali elementi, hanno svolto delle attività in sottogruppi con specifici esercizi. Gli esercizi sono stati concepiti per rendere evidenti, a livello esperienziale, gli spunti concettuali e per agevolare l'attuazione di passi concreti nella parte esperienziale. Durante quest'ultima, che coincide con le attività che vengono svolte all'interno dell'organizzazione per il soddisfacimento della domanda di sviluppo, tutto ciò che è maturato negli incontri di aula, ha trovato una diretta applicazione nella realtà. Il ritorno ritmico in aula ha consentito, quindi, di riflettere sull'esperienza fatta, insieme agli altri tirocinanti, con la mia supervisione, in qualità di tutor di processo, e di valutare i passi successivi, in un'ottica di *peer learning*.

2.4.5. Interviste di follow up e riflessioni finali

Per tutta la durata della sperimentazione ho condotto attività di osservazione e supervisione, in qualità di tutor di processi, in chiave valutativa. Inoltre, al termine dei percorsi di tirocinio, ho condotto delle interviste di follow up ai tirocinanti ed ai referenti delle organizzazioni partecipanti. In questo modo ho potuto valutare l'efficacia della sperimentazione effettuata, evidenziando punti di forza e punti di debolezza. Per quanto riguarda i punti di forza, il modello proposto risulta essere una novità nell'ambito dei tirocini curriculari. In precedenza il modello era stato applicato a tirocini formativi post laurea, i quali presentano vantaggi da un punto di vista temporale (avendo la durata di 6 mesi circa) ed in termini di conoscenze e competenze dei tirocinanti, trattandosi per lo più di laureati. Nel caso specifico della ricerca condotta, invece, il modello è stato adattato a percorsi di tirocinio della durata di 200 ore con studenti iscritti al 2° anno di un Cdl triennale. Rispetto alle sperimentazioni passate, inoltre, la ricerca ha riguardato settori organizzativi di tipo sociale e formativo che operano con clienti differenti rispetto alle organizzazioni di stampo economico e prettamente produttivo. Come riferito da una tirocinante intervistata «La vita in comunità non è vita aziendale, richiede un più alto grado di improvvisazione, che non è approssimazione».

Un secondo punto di forza evidenziato è sicuramente l'efficacia pedagogica del modello: il ritorno in aula, prima e dopo la parte esperienziale, ha permesso

di concretizzare quanto postulato dallo stesso Dewey (1910), ovvero creare apprendimento all'interno di cicli attivi e dinamici di azione e riflessione, in cui il soggetto è posto al centro. I tirocinanti hanno avuto la possibilità di rivoluzionare il rapporto teoria-prassi, rendendolo ciclico. Essi, inoltre, hanno sperimentato occasioni di peer learning, creando vere e proprie comunità di apprendimento tra pari e promuovendo scambi reciproci costruttivi. L'esperienza sul campo e gli esercizi di CBP in aula, poi, hanno permesso ai tirocinanti di acquisire nuove capacità sociali, oltre a quelle già elencate in precedenza. Nello specifico, come rilevato da alcune interviste di follow up, le competenze acquisite riguardano:

- La capacità di gestire sistemi complessi: ciò è in linea con le richieste della moderna società della conoscenza, che richiede flessibilità e capacità di fronteggiare i continui cambiamenti sociali ed economici;
- La capacità di analizzare e riflettere sui contesti e sulle azioni, acquisendone consapevolezza. Quest'ultima è il primo passo verso processi di cambiamento efficaci;
- La capacità di osservare i bisogni dell'altro, adottandone il punto di vista;
- L'assertività, intesa come capacità di esprimere in modo chiaro ed efficace le proprie opinioni, il proprio sentito, il proprio vissuto, mostrandosi disponibili a ritornare indietro in ogni momento;
- Le competenze tecniche relative alle professioni di educatore e formatore;
- La capacità di mettere in pratica un modello formativo, quale quello della f-s, conosciuto solo a livello teorico.

Proprio questo passaggio dalla teoria alla pratica definisce un altro punto di forza della ricerca: l'essere stata un'efficace occasione di alternanza Università-lavoro. L'intero progetto, infatti, si è sviluppato con l'obiettivo di creare un ponte tra le due realtà, oggi ancora spesso lontane. Le interviste condotte sia ai tirocinanti che ai referenti delle organizzazioni, hanno evidenziato un ottimo risultato in questo senso.


La ricerca ha presentato anche aree di criticità dovute sostanzialmente a due ordini di fattori: innanzitutto, la ancora forte resistenza di una parte degli studenti e delle organizzazioni a promuovere processi di tirocinio innovativi. Spesso, infatti, molti degli studenti presenti all'incontro propedeutico, hanno riferito di preferire attività di tirocinio più semplici, che non comportano una mole di lavoro in più e all'interno di strutture vicine geograficamente piuttosto che per obiettivi ed interessi, seguendo il sistema universitario tradizionale. Anche gli enti, a volte, hanno manifestato una certa resistenza nei confronti della ricerca, in quanto percepivano il maggiore interesse da parte dell'Università come uno sconfinare nei loro contesti, un invadere i loro spazi. Il secondo ordine di fattori riguarda, piuttosto, possibili scenari futuri. Nello specifico, il fatto che il ruolo di tutor sia affidato ai docenti comporta, a rigor di logica, poco tempo e spazio da dedicare all'andamento dei tirocini. Occorrerebbe, invece, formare personale in qualità di tutor di processi, che possa dedicarsi esclusivamente all'avvio e all'accompagnamento dei tirocinanti.

Alla luce dei risultati ottenuti, quindi, premessa l'efficacia del modello sperimentato, risulta fondamentale fare luce sulle criticità riscontrate attraverso una vera e propria ri-educazione degli studenti nei confronti del tirocinio. Bisognerebbe partire dal fatto che, come sottolineato prima, gran parte degli studenti non ha ancora contezza dell'importanza di questo strumento a causa dei retaggi culturali nei confronti dello stesso e di un sistema universitario consolidato ed ancorato su modalità poco efficaci, entrate a far parte della sua cultura organizzativa. Ciò vale soprattutto per i Cdl di stampo umanistico, come quello della ricerca presentata. Qui, infatti, ancora forte è la convinzione che l'esperienza sul

campo durante gli studi sia una prerogativa dei CdI scientifici, rilegandola a sole 200 ore nell'arco di 3 anni. Dunque, sarebbe auspicabile una maggiore sensibilizzazione ed informazione rivolta agli studenti riguardo l'importanza del tirocinio come momento proficuo di alternanza formazione-lavoro. Allo stesso tempo, l'Università dovrebbe disporre di risorse, in termini umani e strumentali, atte a rimarcare l'importanza dell'esperienza sul campo e dell'apprendimento che da essa deriva, non solo al termine dei percorsi di studi. Ciò comporterebbe una maggiore qualificazione delle offerte formative nonché degli stessi studenti in termini di dotazione di competenze con cui interfacciarsi al mondo del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Bekman, A. (2004). The Methodology of Evidential. *Scientific Magazine M&O*;
- Calaprice, S. (2005). *Pedagogia generale e Pedagogia sociale. Nuove sfide per l'educazione e la formazione*. Bari: Edizioni Laterza;
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- De Geus, A. (1997). The Living Company. *Harvard Business School Press*;
- Dewey, J. (1910). *How we think*, D.C. Heath & Co. Publishers;
- Hosking, D-M., & Morley Ian, E. (1991). *A social psychology of organizing. People, process and contexts*. Harvester Wheatsheaf;
- Rizziato, E. (2010). *Etica dello sviluppo organizzativo e senso del lavoro. Verso la definizione di un approccio europeo*. Milano: Franco Angeli;
- Senge, P.M. (1992). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Sperling & Kupfer;
- Womack, J.P., & Jones, D.T., & Roos, D. (1991). *La macchina che ha cambiato il mondo*. Milano: Rizzoli



Lo sport per la salute ed il benessere psicofisico in età scolare: dai dati rilevati, alcune riflessioni pedagogiche

Sport for the health and well being of school age: from the data collected, some pedagogical considerations

Antonio Di Maglie

Università del Salento

antonio.dimaglie@unisalento.it

ABSTRACT

Several research studies have confirmed that, in industrialized countries, the number of people who exercise has more and more decreased and this tendency is present also in the new generations causing serious damage to the health. The progress of society has brought considerable benefits, but on the other hand, it has made a part of society increasingly lazier and more inactive, sometimes leading to hypokinesia too. Undoubtedly, the exercise and sport pedagogy as well as the pedagogy of health education find it difficult to be included into the systems of mass social education. Moreover, it is not easy for them to have a proper visibility to clarify fundamental aspects of lifestyles and social health.

Diverse ricerche dimostrano che nei paesi industrializzati, le persone che fanno attività fisica sono sempre meno e questa tendenza viene trasmessa alle nuove generazioni arrecando notevoli danni alla salute dell'uomo. Il progresso ha portato alla società considerevoli vantaggi ma nel contempo ha reso parte di essa sempre più pigra e inattiva conducendola talvolta verso l'ipocinesia. Indubbiamente la pedagogia dell'esercizio fisico e dello sport e la pedagogia della salute fanno fatica ad inserirsi in un sistema sociale educativo di massa ed avere la necessaria visibilità per far chiarezza su alcuni aspetti fondamentali che riguardano stili di vita e salute sociale.

KEYWORDS

Physical Exercise, Health, Hypokinesia, Sport Pedagogy, Educational System. Esercizio Fisico, Ipocinesia, Pedagogia dello Sport, Salute, Sistema Educativo.

1. Introduzione

La nostra società ha trasformato l'uomo da fisicamente attivo a sedentario. Egli è ormai quasi completamente assorbito dalla tecnologia, che se da un lato lo aiuta ad affrontare la vita in maniera più comoda, dall'altro lo rende sempre più pigro. Anche per brevi spostamenti si tende ad usare l'automobile, raramente si sceglie di usare la bicicletta o di camminare a piedi. Tornati a casa dopo il lavoro, il "richiamo del divano" (o della poltrona super confortevole) diventa molto forte e pochi soggetti riescono a rinunciarci. Oggi la maggior parte delle persone preferiscono trascorrere il proprio tempo libero navigando su internet, chattare sui social network, giocare ai videogames, guardare il televisore. Poche invece sono le persone che dedicano parte del loro tempo per fare un po' di sana e salutare attività fisica. Alla sedentarietà purtroppo quasi sempre è associata una cattiva educazione alimentare e come possiamo immaginare, tutto questo non giova alla salute e al benessere psicofisico. L'uomo è nato per muoversi e si è evoluto per rispondere alle varie esigenze, adattando e modificando i propri comportamenti e atteggiamenti nella vita di tutti i giorni. Tuttavia, a seguito dell'industrializzazione, il mutamento dello stile di vita ha apportato dei cambiamenti sicuramente non salutari al nostro organismo. Oltre alla cattiva abitudine di muoversi poco e di nutrirsi in maniera scorretta spesso si associano anche l'abuso di alcool e il "vizio del fumo". Il problema più grave è che le nuove generazioni stanno seguendo queste malsane abitudini con naturale disinvoltura.

Innanzitutto mancano alcune nozioni essenziali di educazione alla "cura del corpo". La pedagogia dello sport e della salute non riescono ad inserirsi in un sistema sociale educativo di massa ed avere la visibilità sufficiente per far chiarezza su alcuni aspetti fondamentali che riguardano stili di vita e salute delle persone.

In questo articolo esaminerò la stretta relazione che c'è tra attività fisica – sportiva in età scolare e salute. Analizzando i dati forniti dalla Società Italiana di Pediatria (SIP) relativi all'anno 2014 (e anche agli anni precedenti 2006-2010-2013) su *Abitudini e stili di vita degli adolescenti italiani*, possiamo avere un'idea chiara sulla situazione generale relativa all'attività sportiva e all'educazione fisica dei nostri ragazzi. Dai dati emerge che la situazione è insoddisfacente, poiché l'attività fisica praticata dagli adolescenti risulta insufficiente rispetto a quanto sarebbe necessario nell'età dello sviluppo. Al di là delle due ore settimanali previste dal calendario scolastico (un'ora per la scuola primaria), circa il 40% dei maschi non pratica altri sport, o lo pratica in un tempo inferiore alle due ore settimanali. La percentuale supera il 45% per le femmine. Un dato sul quale riflettere è la percentuale di adolescenti che dichiara di non poter praticare attività sportiva extrascolastica per motivi economici. Nel 2012 questa percentuale era del 12%, mentre nel 2014 ha superato il 17%. Comunque, se avessero 1000 euro da spendere le femmine indirizzerebbero gli acquisti verso abbigliamento-scarpe (66,3%), smartphone (37%) e viaggi (35,3%); mentre i maschi verso playstation/videogiochi (45,5%), abbigliamento-scarpe (41,9%) e smartphone (37,6%). Solo il 16% dei maschi e l'8,4% delle femmine spenderebbero in palestra\attrezzature sportive. Pertanto la loro scelta ci fa capire che qualcosa in ambito educativo non ha funzionato bene. L'educazione fisica ricevuta a scuola non ha dato i suoi frutti. Indubbiamente le ore dedicate a questa disciplina sono insufficienti. Talvolta l'educazione motoria viene considerata una materia di seri B e spesso trascurata. Gli insegnanti di educazione fisica in ambienti poco favorevoli e con il poco tempo a disposizione non riescono trasmettere i valori che tale disciplina porta con sé. Sicuramente a scuola non si parla abbastanza di educazione fisica e sportiva e della stretta relazione che c'è tra attività fisica-sportiva e la salute dalle persone.

Il contributo dell'educazione fisica è essenziale per la formazione globale della personalità del bambino e del giovane; gli effetti dell'insegnamento nella scuola primaria e secondaria sono determinanti sia sul piano educativo sia per la promozione della salute e l'attuazione di misure preventive, soprattutto in seguito agli studi che riferiscono una riduzione dei livelli di attività fisica abituale ed un aumento di sovrappeso ed obesità in età evolutiva.

2. Analisi dei dati rilevati: una situazione preoccupante

Il Ministero della Salute nel febbraio 2014 ha divulgato, tramite la piattaforma telematica ministeriale, un documento informativo molto interessante dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità, informativa n°384) che riguarda il rapporto tra attività fisica e salute. Tale documento riporta una ricerca condotta su larga scala (all'OMS tra il 2005 e il 2009) sulle abitudini e stili di vita delle persone che vivono negli stati membri dell'OMS e delle Nazioni Unite. Dai dati raccolti emerge chiaramente che la salute è in stretta relazione con l'attività fisica. Gli elementi chiave della ricerca, sui quali riflettere, sono i seguenti:

- L'inattività fisica è il quarto più importante fattore di rischio di mortalità nel mondo.
- Circa 3.2 milioni di persone muoiono ogni anno a causa dell'inattività fisica.
- L'inattività fisica è un fattore di rischio fondamentale per le malattie non trasmissibili, quali le patologie cardiovascolari, i tumori e il diabete.
- L'attività fisica apporta benefici significativi alla salute e contribuisce a prevenire le malattie non trasmissibili.
- Nel mondo, un adulto su tre non è sufficientemente attivo.
- Nel 56% degli stati membri dell'OMS sono in atto politiche per contrastare l'inattività fisica.
- Gli stati membri dell'OMS hanno concordato di ridurre del 10% l'inattività fisica entro il 2025.

Il 6 aprile 2016 in occasione del convegno nazionale intitolato "Per una salute da costruire insieme", organizzato dalla UISP (Unione Italiana sport per tutti), tenutosi a Roma nell'Auletta dei gruppi parlamentari, alla Camera dei Deputati, è stata presentata l'edizione italiana della "Strategia sull'attività fisica per l'Europa dell'Organizzazione Mondiale della Sanità 2016-2025", la cui edizione e traduzione è stata curata su concessione dalla Uisp. Secondo gli ultimi dati rilevati, l'inattività fisica, denuncia l'OMS, è divenuta tra i principali fattori di rischio per la salute. In Europa l'inattività è ritenuta responsabile ogni anno di un milione di decessi (il 10% circa del totale) e di 8,3 milioni di anni persi al netto della disabilità (Disability-adjusted life years, DALY). Si stima che all'inattività fisica siano imputabili il 5% delle affezioni coronariche, il 7% dei diabete di tipo 2, il 9% dei tumori al seno e il 10% dei tumori del colon. Inoltre, molti paesi della regione hanno visto le percentuali relative al numero di persone sovrappeso e obese aumentare negli ultimi decenni. I dati sono allarmanti: in 46 paesi (l'87% della Regione), oltre la metà degli adulti sono sovrappeso od obesi, ed in diversi casi si arriva a sfiorare il 70% della popolazione adulta. A livello collettivo, l'inattività non solo ha un pesante impatto negativo in forma di costi diretti per il sistema sanitario, ma ha anche un elevato costo indiretto in termini di aumento dei congedi per malattia, delle inabilità al lavoro e delle morti precoci.

Si calcola che per una popolazione di dieci milioni di persone per metà insufficientemente attive, il costo dell'inattività sia di 910 milioni di euro l'anno. Gli italiani risultano tra i più sedentari d'Europa con il 60% che dichiara di non fare mai

sport o attività fisica, contro una media europea del 42% e un primato, quello della Svezia, che si ferma al 9%. (http://www.epicentro.iss.it/problemi/attivita_fisica/AF2016.asp./doc.pdf).

Un'altra importante ricerca che ho analizzato a tal proposito è stata condotta e divulgata dalla Rete Svizzera Salute e Movimento (Ufficio Federale dello Sport UFSPO, dall'Ufficio Federale della sanità Pubblica UFSP, dalla Promozione Salute Svizzera, UPI Ufficio Prevenzione Infortuni, dall'Università di Zurigo). Dalla ricerca emerge che in Svizzera la sedentarietà provoca ogni anno almeno 2900 decessi prematuri, 2,1 milioni di casi di malattia e costi sanitari diretti pari a 2,4 miliardi di franchi. Anche questi dati dovrebbero farci riflettere. La sedentarietà sta diventando un serio problema per la sanità pubblica per molti paesi nel mondo.

Tutte le organizzazioni prese in considerazione (l'OMS; l'Osservatorio SIP; l'Ufficio Federale per la Sanità Pubblica Svizzera UFSP; il Sistema di Sorveglianza Nazionale Okkio alla Salute; l'HBSC), che negli ultimi anni si sono occupate di ricerca in campo della salute collegata all'attività fisica, concordano nell'essere preoccupate della situazione riscontrata. I dati rilevati, se messi a confronto, sono molto simili, specie nei paesi industrializzati. Le varie organizzazioni, oltre a divulgare i dati emersi dalle varie indagini, hanno altresì delineato e diffuso le linee guida per la promozione dell'attività fisica, in quanto ritengono che una pratica sistematica delle attività motorie sia un fattore indispensabile per l'educazione al corpo e al movimento con particolare riferimento all'acquisizione di stili di vita fisicamente attivi dei bambini e dei giovani, evidenziando significativi contributi educativi in ambito psicologico e socioaffettivo. Secondo Corbin e Pancrazi, le attività fisiche svolte a scuola hanno un ruolo essenziale per i processi di apprendimento motorio e costituiscono esperienze fortemente correlate alle convinzioni di auto-efficacia individuale (Colella, 2011).

Hills et al. (2011) hanno notato che un certo numero di potenziali conseguenze per la salute sono associate al grasso corporeo in eccesso durante gli anni della crescita e, senza un intervento efficace, il rischio di malattia si intensifica nel corso dell'età adulta (Didonna, 2014).

L'obesità è uno dei problemi clinici più frequenti oggi in pratica medica ed è dovuta principalmente alle mutate abitudini di vita, che negli anni hanno comportato un progressivo aumento dell'apporto calorico e riduzione dell'attività fisica quotidiana. L'obesità rappresenta un importante fattore di rischio di malattia e di morte. Molte complicanze a carico del sistema cardiovascolare e dell'apparato muscolo-scheletrico si associano, infatti, ad un eccesso di peso causato da accumulo di grasso corporeo, ma è forte anche l'associazione con il diabete, le malattie del fegato e della colecisti, il cancro e l'ipertensione arteriosa (Semplicini, 2010).

I problemi di salute possono includere malattie cardiovascolari e metaboliche, gastrointestinali, polmonari, ortopediche e neurologiche. Esempi specifici comprendono una predisposizione al diabete di tipo 2 e malattie epatiche, e fattori di rischio per malattie cardiovascolari, asma, apnea del sonno e difficoltà motorie. Oltre ai problemi di salute fisica a breve e lungo termine, i bambini e gli adolescenti obesi hanno più probabilità di avere problemi di salute psicologica e sociale rispetto ai loro coetanei normopeso: bassa autostima e poco elevato concetto di sé, ridotta qualità di vita, depressione e discriminazione sociale. (Hills et al., 2011).

3. La ricerca Health Behaviour in School-aged Children dal 2005 al 2014

Facendo riferimento ad un'indagine condotta nel 2005-2006 possiamo notare che nonostante gli sforzi che hanno fatto i ricercatori nel divulgare i loro lavori attra-

verso numerose pubblicazioni, la situazione sostanzialmente non è cambiata di molto. L'indagine 2005-2006 Hbsc (Health Behaviour in School-aged Children) riferisce che una considerevole porzione di bambini e adolescenti, in tutti i paesi e le aree coperte, non raggiunge i livelli raccomandati di attività fisica.

In tale indagine, infatti, gli undicenni che hanno raggiunto il livello minimo di attività fisica raccomandato su almeno 5 giorni a settimana erano il 53% dei ragazzi e il 44% delle ragazze.

Il 27 Maggio 2015 sono stati pubblicati ufficialmente i risultati della sorveglianza Hbsc Italia relativi all'anno 2014 e messi a confronto con i dati rilevati nel 2010. Dalla ricerca è emerso che nel 2010 solo il 47,61% dei maschi undicenni e il 35,26 % delle femmine undicenni hanno raggiunto un livello sufficiente di attività fisica raccomandato, mentre nel 2014 la situazione è sensibilmente migliorata: i maschi hanno raggiunto il 57,31% e le femmine il 42,32 %.

Purtroppo dai dati 2014 emerge anche che, con l'aumentare dell'età, la percentuale dei ragazzi che raggiungono il livello minimo di attività fisica raccomandato diminuisce. Infatti a tredici anni le percentuali scendono a 55,76% per i maschi e al 36,08% per le femmine e per i quindicenni scendono ancora a 48,91% per i maschi e al 28,83% per le femmine.

Lo studio ha preso in considerazione il fattore movimento tramite indicatori di attività fisica e di sedentarietà dei ragazzi, al fine di comprendere come i giovani italiani pianificano la loro giornata, gli impegni quotidiani e il tempo libero. Come per il resto dei Paesi Europei, emerge che all'aumentare dell'età corrisponde una progressiva diminuzione della pratica di attività fisica, che comunque risulta sempre più diffusa tra i maschi. Dal 2006 al 2014 la situazione è migliorata ma non può ancora considerarsi soddisfacente.

4. La malattia ipocinetica

Come ho accennato all'inizio di questo lavoro, è evidente che viviamo in un periodo storico caratterizzato dal benessere e dalla progressiva sostituzione del lavoro muscolare con il lavoro di macchine di vario genere. I nostri antenati curavano la terra con la forza delle proprie braccia, oggi questa è sostituita da quella meccanica dei veicoli agricoli; persino azioni semplici, come chiudere un finestrino dell'auto o aprire una porta, vengono compiute da un meccanismo elettrico. Tutto è telecomandato: TV, condizionatori, cancelli, impianti Hi Fi, ecc.; piuttosto che fare due rampe di scale si preferisce utilizzare l'ascensore. Senza dubbio ciò ha reso la vita più agevole, ma nel frattempo ha portato l'uomo a diminuire la frequenza dell'attività fisica, rendendo i suoi muscoli sempre meno efficienti, catalizzando l'uomo moderno verso l'ipocinesia (o malattia ipocinetica).

La *malattia ipocinetica* è stata codificata come sindrome già all'inizio degli anni '60 del secolo scorso da due autori Kraus e Raab (1961), che descrissero per primi i danni dello scarso esercizio fisico, associandolo all'insorgenza dei paramorfismi sia nel bambino che nell'adolescente.

Ma cosa sono i paramorfismi?

Con questo termine si descrivono i difetti non solo dell'apparato muscoloscheletrico che alterano l'armonico sviluppo del bambino, ma anche il malfunzionamento di altri apparati. Lo scarso esercizio fisico creerebbe quindi non una vera e propria malattia ma uno stato detto di *sottosalute*, insomma il soggetto sedentario sarebbe più predisposto rispetto all'atleta ad ammalarsi.

Nello studio dei danni da mancanza di movimento, uno dei più evidenti e dei quali si parla frequentemente in questi ultimi anni è l'*obesità giovanile*, fenomeno in ascesa sia per il cambiamento delle preferenze alimentari delle nuove generazioni, che si orientano sempre più spesso verso alimenti ricchi di zuccheri

semplici e grassi, sia per le lunghe ore trascorse davanti al televisore o al computer, o dinanzi alla playstation a giocare con i videogames. L'aumento di peso porta ad una spirale che si avvolge su se stessa senza possibilità di uscita per cui il sedentario obeso è meno invogliato allo sport poiché goffo, schernito dai compagni di squadra o messo da parte nei giochi di gruppo in quanto ritenuto meno valido nel raggiungimento del successo sportivo del team. Nascono così anche dei paramorfismi di tipo psicologico, la cui risoluzione è spesso legata alla sensibilità dell'adulto, allenatore o insegnante (per questo è di vitale importanza la figura del pedagogo dello sport) capace di reinserire il soggetto nella squadra affinché proprio grazie all'attività motoria in comune riacquisti fiducia in se stesso. Tra gli apprendimenti promossi attraverso le esperienze motorie e sportive nei contesti peculiari dell'educazione fisica, un particolare rilievo assumono le *life skills*, le competenze sociali e relazionali che consentono ai ragazzi di affrontare in modo efficace i problemi emergenti nella vita quotidiana, avere fiducia in se stessi, sapersi auto-valutare e gestire l'insuccesso, relazionarsi positivamente con gli altri, non solo in ambito scolastico (Colella, 2011).

5. Gli adolescenti e l'attività fisica

La letteratura specializzata indica che è proprio durante il periodo dell'adolescenza che il coinvolgimento nello sport e nell'attività fisica inizia a deteriorarsi e comincia a diminuire l'interesse e la partecipazione per tale pratica. La revisione della letteratura scientifica nordamericana ed europea evidenzia come un'ampia percentuale di bambini e adolescenti non pratici una sufficiente attività fisica per la loro salute; ciò costituisce attualmente un motivo di preoccupazione per la salute pubblica. I principali risultati di questi studi, realizzati con differenti metodologie, dimostrano:

- L'esistenza di un'alta percentuale di adolescenti inattivi, specialmente tra le ragazze;
- La diminuzione di attività fisica con l'età;
- L'aumento di attività fisica in adolescenti appartenenti a livelli socioeconomici più alti, praticata soprattutto nel tempo libero;
- La variazione dei livelli di attività fisica in funzione del tipo di giorno della settimana e del periodo dell'anno;
- L'incessante uso delle tecnologie da parte della popolazione giovane che riduce la pratica delle attività fisiche e sportive negli adolescenti.

Il trascorrere ore davanti alla televisione, sommato al tempo, sempre maggiore, che i giovani impiegano ad utilizzare le nuove tecnologie (cellulari, videogiochi e computer) si sta convertendo in una condotta sedentaria che progressivamente sta diventando lo stile di vita permanente di un'ampia fascia di questa popolazione, con le conseguenze negative che questo comporta per la salute. Nell'ultimo decennio, numerosi studi sugli stili di vita dei bambini e dei giovani rilevano come l'eccessivo utilizzo dei media e le scorrette abitudini alimentari siano tra le principali cause dei comportamenti sedentari (Cfr. Isidori, 2012). Queste scorrette abitudini portano bambini e ragazzi verso l'*ipocinesia*.

6. Le raccomandazioni dell'attività fisica e sportiva orientata alla salute

I professionisti della formazione sportiva e delle istituzioni che si sono occupate, negli ultimi venti anni, della promozione dell'attività fisica e della salute hanno messo a punto delle linee guida. Attualmente, esistono diverse raccomandazioni ri-

spetto all'attività fisica per la salute; tra queste, molte sono rivolte in particolare ai bambini e agli adolescenti. Inizialmente si raccomandava un'attività intensa (intensità sufficiente a produrre sudore e dispnea), mantenuta costante per circa trenta minuti e ad una frequenza di almeno tre volte alla settimana. Nel 2008 il Dipartimento di Salute e Servizi Umani degli Stati Uniti (HHS, 2008), nella guida all'attività fisica per gli statunitensi, consiglia la partecipazione dei bambini e degli adolescenti a sessioni minime di sessanta minuti di attività fisica al giorno. La maggior parte di questo tempo dovrebbe essere impiegato in attività fisiche di tipo aerobico di intensità moderata o forte. La guida americana aggiornata annualmente, consiglia inoltre, la pratica per almeno tre giorni a settimana di attività di rinforzo muscolare e osseo. Tuttavia, dal punto di vista del benessere, si evidenzia l'importanza per queste fasce di età di sperimentare un'ampia gamma di attività, per fare in modo che i bambini scoprano quali tra queste li diverta e li faccia sentire maggiormente soddisfatti, così da includerla nel proprio stile di vita (Cfr. Isidori et al., 2012).

Nell'autunno del 2008 l'Unione Europea ha pubblicato un importante documento sugli orientamenti dell'UE in materia di attività fisica e sulle azioni politiche raccomandate nel quadro del sostegno di un'attività fisica favorevole alla salute. Tale documento è stato approvato dal gruppo di lavoro dell'UE su "Sport e salute" il 25 settembre 2008, confermato dai ministri dello Sport degli Stati membri dell'UE nella riunione di Biarritz (Francia) il 27-28 novembre 2008.

Taluni Stati membri dell'UE hanno predisposto orientamenti nazionali in materia di attività fisica volti ad aiutare gli enti pubblici e privati a lavorare congiuntamente per la promozione dell'attività fisica. Spesso questi orientamenti in materia di attività fisica permettono anche di incanalare i fondi pubblici in progetti volti a incoraggiare le persone a fare più movimento.

Il gruppo di lavoro dell'UE su "Sport e salute", aperto alla partecipazione di tutti gli Stati membri, è stato incaricato dai Ministri dello Sport riuniti sotto la presidenza svedese, nel mese di novembre 2006, di elaborare gli orientamenti in materia di attività fisica a livello europeo. La principale preoccupazione è stata di disporre orientamenti volti a suggerire le priorità relative alle politiche che promuoverebbero una maggiore attività fisica. A questo scopo, il gruppo di lavoro ha designato 22 esperti, di nota fama, avente il compito specifico di elaborare tali orientamenti. Sebbene riunitisi in un incontro informale, a causa dell'assenza di disposizioni formali basate sul trattato, i Ministri dello Sport hanno agito conformemente alle preoccupazioni espresse dal Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea (in particolare della formazione del Consiglio responsabile in materia di salute). Durante gli anni 2002-2006, cinque risoluzioni del Consiglio hanno sollecitato un'azione da parte dell'UE per lottare contro l'obesità, non solo per quanto riguarda l'alimentazione ma anche in materia di attività fisica. Il corpo umano è stato creato per muoversi e quindi necessita di un'attività fisica regolare per funzionare in modo ottimale ed evitare di ammalarsi. In maniera chiara e semplice il documento spiega gli orientamenti e le raccomandazioni dell'UE in materia di attività fisica e salute, sottolineando come l'attività fisica, la salute e la qualità della vita sono strettamente interconnesse.

(http://ec.europa.eu/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_it.pdf).

7. L'allenamento a scuola un investimento per il futuro

Come l'apprendimento scolastico della lettura e della scrittura servono per la vita quotidiana del presente e del futuro come adulti, così gli apprendimenti e le esperienze dello sport scolastico devono servire per continuare a fare sport per tutta la vita. Per questo è necessario identificare quali apprendimenti sono ne-

cessari per il futuro, al di là della pratica sportiva scelta. Una delle condizioni dell'insegnamento efficace è legata alla creazione di ambienti o climi di allenamento che favoriscano le esperienze soddisfacenti, la cooperazione e il rispetto dei partecipanti. In questo senso, un clima in cui predomina la competitività, il confronto e la comparazione pubblica favorirà, con maggiore probabilità, la percezione da parte dei partecipanti di un ambiente selettivo, esclusivo e rivolto ad una minoranza. Un clima che, al contrario, favorisce il dialogo, mette in risalto i progressi personali, l'apprendimento a partire dagli errori, la partecipazione di tutti e l'importanza dello sforzo, è più probabile che favorisca la percezione da parte dei partecipanti di un ambiente più egualitario, democratico e inclusivo. In aggiunta a queste condizioni, lo sport deve divenire un'esperienza positiva e divertente, perché in questo modo sarà più facile che la partecipazione dei bambini e dei giovani sia costante nel tempo. In tal senso, ci sono autori che danno molta importanza al divertimento e al piacere e difendono l'idea secondo cui è "sano" ciò che è "divertente". Al di là dell'esperienza soddisfacente, lo sport scolastico del futuro deve trasmettere saperi teorici e pratici che permettano ai partecipanti di prendere decisioni informate per il loro futuro, riguardanti aspetti tecnici, tattici, fisici, di sicurezza e di ordine sociale. Senza una conoscenza di base rispetto all'attività per la promozione della salute da parte degli allenatori e degli educatori sportivi in genere, sarà difficile che i nostri allievi possano avere risorse sufficienti per pianificare e praticare lo sport nella loro vita futura senza dipendere dagli altri. Allo stesso tempo, è necessario alfabetizzare i giovani attraverso una adeguata educazione alla salute e ad una pratica dell'attività fisica e sportiva realmente salutare. La società consumistica occidentale, infatti, veicola spesso molte informazioni contraddittorie ed errate sull'attività fisica e sportiva saturando i giovani con prodotti commerciali per l'esercizio fisico, il corpo e la salute. Un'educazione alla "salute sportiva" deve offrire ai giovani criteri ed esperienze per poter esprimere giudizi di valore che li aiutino a vagliare criticamente i sovrabbondanti messaggi relativi a ciò che è salutare o meno nello sport, insegnando loro a sopravvivere alla spirale consumistica che riduce tutto al rapporto costi-benefici.

Oggi gli educatori sportivi e gli allenatori hanno una grande responsabilità come agenti di promozione della *salute umana* attraverso lo sport. Educando i giovani atleti alla pratica di uno sport autenticamente salutare, essi possono arrivare ad educare i comportamenti di tutte le altre persone che vivono in società: ciò può avvenire attraverso l'allenamento a qualsiasi livello ed in qualsiasi contesto esso venga praticato, sia nel presente che nel futuro (Cfr. Isidori et al., 2012).

Dal lavoro dell'insegnante spesso dipende il futuro del bambino, infatti è proprio l'atteggiamento dell'insegnante che può allontanare o far appassionare, far crescere il desiderio di lavorare di più o abbandonarsi a se stessi. Le attività motorie percorrono una via preferenziale perché già per la loro peculiarità sono aggreganti e divertenti e, per di più, rappresentano un mezzo utile alla formazione della personalità, di una mentalità combattiva che non si arrende di fronte alle difficoltà e che può portare il ragazzo ad impegnarsi con tutte le sue forze, ad accettare il confronto, prima con se stesso, poi con gli altri, e tutto ciò, giocando (Barbagaglia, 2003).

8. Conclusioni

Credo sia necessario riflettere sulla situazione che stiamo vivendo. La ricerca scientifica ci dice che l'inattività fisica ha provocato e sta provocando seri danni al nostro organismo, ci dice che dobbiamo muoverci di più e bene, ci dice che dobbiamo nutrirci in maniera corretta. Abbiamo tutti i mezzi per poter porre ri-

medio a questa situazione e portare le persone verso stili di vita più sani. Sicuramente bisogna investire sulla formazione degli insegnanti, degli istruttori, degli allenatori e puntare su un'educazione fisica e sportiva di qualità, promuovere attraverso la pedagogia dello sport e della salute, corretti stili di vita. Numerosi ambiti scientifici sono coinvolti sulla problematica della prevenzione delle abitudini sedentarie e sull'aumento dei livelli di attività fisica dell'adolescente. Secondo i rispettivi ambiti d'indagine, assume importanza l'individuazione delle condizioni per promuovere la pratica dell'attività fisica, sollecitando interventi congiunti tra diverse istituzioni. Uno snodo irrinunciabile è costituito dalla metodologia dell'insegnamento e dalle competenze dell'Esperto che prende in carico la programmazione, conduzione, valutazione degli interventi delle attività fisiche destinate ai giovani.

Scelte e soluzioni organizzative richiedono qualificazione professionale. Con particolare riferimento alla scuola primaria, probabilmente i tempi sono maturi per attuare il passaggio da progetti sperimentali a interventi sistematici e verificabili annualmente, integrati nel curriculum. Nella scuola secondaria, invece è opportuno assicurare ai giovani il raccordo tra educazione fisica, pratica sportiva e attività fisica nel tempo libero, per far acquisire e conservare uno stile di vita fisicamente attivo e favorire un processo educativo integrale. Per raggiungere tali obiettivi mi sembra necessario un intervento congiunto tra più parti: famiglia, scuola, università, centri di formazione sportiva, associazioni e società sportive e in generale tutte le istituzioni.

È necessario formare gli insegnanti, gli istruttori, gli allenatori e tutti coloro che a vario titolo si occupano di attività motorie e sportive. Bisogna, attraverso interventi formativi permanenti, far capire loro che lo sport e l'attività fisica in generale sono prima di tutto una pratica educativa attraverso la quale si possono trasmettere valori essenziali per il cittadino e inoltre favorire le tre dimensioni della salute intrinsecamente collegate tra loro, cioè la salute fisica, la salute mentale e quella sociale. È necessario dare la giusta importanza all'educazione motoria, soprattutto nelle scuole perché nonostante le linee guida ministeriali (Vedi Annali della Pubblica Istruzione 2012 e successivi) l'educazione motoria viene poco considerata o addirittura in alcuni casi non viene per nulla praticata.

È necessario che la politica intervenga in maniera più decisa, effettuando più investimenti mirati a creare impianti sportivi sicuri, mettere a norma quelli già esistenti e investire di più nella formazione degli insegnanti. È essenziale programmare azioni di sanità pubblica in modo coordinato e condiviso tra enti, istituzioni e realtà locali. È importante che la cooperazione avviata tra salute e scuola perduri nel tempo così da assicurare la continuazione negli anni del sistema di sorveglianza e il monitoraggio del fenomeno in studio. La letteratura scientifica, infatti, mostra sempre più chiaramente che gli interventi coronati da successo sono quelli integrati (con la partecipazione di famiglie, scuole, operatori della salute e comunità) e multicomponenti (che promuovono per esempio non solo la sana alimentazione ma anche l'attività fisica e la diminuzione della sedentarietà, la formazione dei genitori, il *counselling* comportamentale e l'educazione nutrizionale) e che hanno durata pluriennale. Gli studi mostrano in maniera incontrovertibile un ruolo chiave della scuola per affrontare efficacemente il problema della promozione della salute e dell'attività fisica. Seguendo la sua missione, la scuola dovrebbe estendere e migliorare le attività di educazione nutrizionale dei bambini, già oggi oggetto di intervento in talune realtà. Per essere efficace tale educazione deve focalizzarsi, da una parte sulla valorizzazione del ruolo attivo del bambino, della sua responsabilità personale e sul potenziamento delle *life skills*, dall'altra, sull'acquisizione di conoscenze e del rapporto fra nutrizione e salute individuale. I genitori dovrebbero essere coinvolti attivamente nelle attività di promozione di sani stili di vita. L'obiettivo è sia favorire l'acquisizione di co-

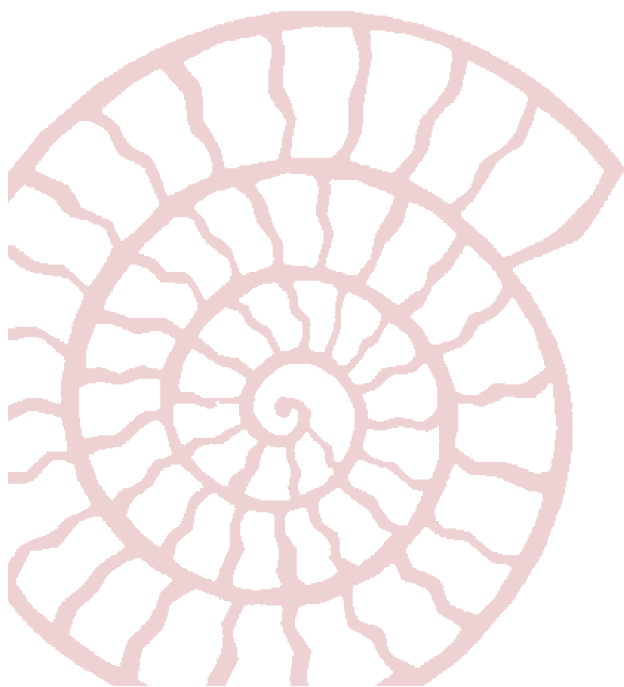
noscenze sui fattori di rischio che possono ostacolare la crescita armonica del proprio figlio, come un'eccessiva sedentarietà, la troppa televisione, la poca attività fisica o alcune abitudini alimentari scorrette (non fare la colazione, mangiare poca frutta e verdura, eccedere con le calorie durante la merenda di metà mattina), sia favorire lo sviluppo di processi motivazionali e di consapevolezza che, modificando la percezione, possano facilitare l'identificazione del reale stato ponderale del proprio figlio. I genitori dovrebbero, inoltre, riconoscere e sostenere la scuola, in quanto "luogo" privilegiato e vitale per la crescita e lo sviluppo del bambino e collaborare, a tutte le iniziative miranti a promuovere l'educazione alimentare e l'educazione fisica. La condivisione tra insegnanti e genitori delle attività realizzate in classe può contribuire a sostenere "in famiglia" le iniziative avviate a scuola, aiutando i bambini a mantenere uno stile di vita equilibrato. Le iniziative promosse dagli operatori sanitari, dalla scuola e dalle famiglie possono essere realizzate con successo solo se la comunità supporta e promuove migliori condizioni di alimentazione e di attività fisica nella popolazione. Per questo la partecipazione e la collaborazione dei diversi Ministeri, degli istituti di istruzione di ogni ordine e grado e delle organizzazioni pubbliche e private, nonché dell'intera società, rappresenta una condizione fondamentale affinché la possibilità di scelte di vita salutari non sia confinata alla responsabilità della singola persona o della singola famiglia, ma piuttosto sia sostenuta da una responsabilità collettiva.

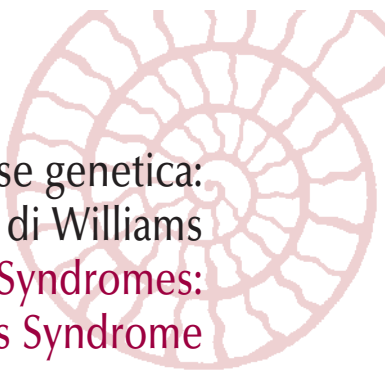
Riferimenti bibliografici

- Barbagaglia, A. M. (2003). *Attività motorie e sportive*. Recanati: Eli.
- Beck, H. (2010). *Ipertensione e alimentazione*. Pavia: Edizioni Internazionali, EDIMES.
- Bates, H. (2005). *Daily physical activity for children and youth: a review and synthesis of the literature*. Alberta, Canada: Alberta Education.
- Colella, D. (2011). Competenze motorie e stili di insegnamento in educazione fisica. *CQIA, Educazione fisica e sportiva ed educazione integrale della persona*, Università degli studi di Bergamo, Ottobre.
- Corbin, C. B., Pancrazi, R. P., Le Masurier, G. C. (2004). Physical activity for children: Current patterns and guidelines. *PCPFS – President's Council on Physical Fitness and Sport Research Digest*. Washington, DC: President's Council on Physical Fitness & Sports.
- Diener, E. M., Kahlmeier, S. (2013). *Rete Svizzera Salute e Movimento*. Berna: Ufficio federale della Sanità Pubblica UFSP.
- Isidori, E. (2009). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Isidori, E., Fraile Aranda, A. (2012). *Pedagogia dell'allenamento, prospettive metodologiche*. Roma: Nuova Cultura.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.
- Ufficio regionale per l'Europa (2016). Strategia per l'attività fisica OMS-Organizzazione Mondiale della Sanità 2016–2025, "Physical activity strategy for the WHO European Region 2016–2025". *World Health Organization 2015*. Roma: UISP.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione, Periodico multimediale per la scuola italiana*. Numero Speciale. Firenze: Le Monnier.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 6, 732-737.

Sitografia

- http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-fisica_Universo_del_Corpo (consultato il 4 dicembre 2016).
- http://www.larapedia.com/pedagogia/il_900_novecento_pedagogico.html (consultato il 5 dicembre 2016).
- http://www.corriere.it/salute/pediatria/13_febbraio_27/adolescenti-sport (consultato il 5 dicembre 2016).
- <http://www.eufic.org/article/it/expid/basics-attivita-fisica/> (consultato il 9 dicembre 2016).
- <http://www.osservatorio-sip-adolescenza/indagine> (consultato il 25 marzo 2017).
- <http://www.salute.gov.it/notainformativa.oms> (consultato il 26 marzo 2017).
- <http://www.sportbrain.it/blog/attivita-fisica-e-sedentarieta-in-eta-evolutiva.html> (consultato il 1 aprile 2017).
- <http://www.calzetti-mariucci.it/articoli/attivita-fisica-e-sedentarieta-nei-giovani> (consultato il 1 aprile 2017).
- <http://www.retecttasane.it/news/carta-di-toronto> (consultato il 20 aprile 2017).
- <http://www.airc.it/media/Fondamentale/ottobre-2010/prevenzione-cancro.pdf> (consultato il 13 maggio 2017).
- http://seieditrice.com/valore-sport/files/2010/02/salute_e_paramorfismi (consultato il 18 maggio 2017).
- http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8afacbd3-04e7-4a65-9d75-cec3a38ec1aa/prot7734_12_all2.pdf (consultato novembre 2017).
- <http://www.governo.it/Notizie/Ministeri/dettaglio.asp?d=6521> (consultato 5 novembre 2016).
- <http://daddydoctorgym.com/fitness/ginnastica> (consultato il 19 novembre 2015).
- <http://www.gazzetta.it/Fitness/Spaziogiovani/adolescenti-sport-rapporto-sempre-più-difficile> (consultato il 2 marzo 2017).
- <http://www.hbsc.unito.it/it/index.php/pubblicazioni/convegni.html> Dott. G. Lazzeri e Dott. A. Borraccino – Le abitudini alimentari e l'attività fisica. Pdf (consultato il 7 marzo 2017)
- http://www.klinefelterclub.it/art_prof_carlo_foresta.html (consultato il 7 marzo 2017)
- <http://www.fondazioneforestaonlus.it/> (consultato il 10 marzo 2017)
- www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2177_allegato.pdf (consultato il 5 aprile 2017)
- [www.epicentro.iss.it › stili di vita › attività fisica](http://www.epicentro.iss.it/stili-di-vita/attivita-fisica) (consultato il 10 aprile 2017)
- http://www.epicentro.iss.it/problemi/attivita_fisica/AF2016.asp (consultato il 10 aprile 2017)
- http://ec.europa.eu/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_it.pdf (consultato il 10 aprile 2017)
- <https://scholars.opb.msu.edu/en/> (consultato il 10 aprile 2017)





Educazione Speciale per sindromi a base genetica: la Sindrome di Williams

Special Education for Genetic Syndromes: the Williams Syndrome

Saverio Fontani

Università degli Studi di Firenze
saverio.fontani@unifi.it

ABSTRACT

Le sindromi a base genetica rappresentano una quota significativa delle disabilità evolutive complesse. A causa della variabilità del profilo cognitivo e sociale, esse necessitano di interventi educativi specifici. Gli interventi utilizzabili nella Sindrome di Williams, a causa delle peculiarità cognitive e sociali a essa correlate, possono rappresentare una strategia educativa prototipica per questo ordine di disturbi. In questo articolo vengono presentate le caratteristiche della sindrome e sono discusse le implicazioni per l'intervento educativo.

The Genetic Syndromes represents a significant proportion of developmental disability. Cause of the variability of the cognitive and social profile, they require specific educational interventions. The interventions used in Williams Syndrome, cause of cognitive and social features related to his characteristics, can represent an educational strategy prototypical for this order of diseases. In this paper the characteristics of the syndrome are presented and the implications for the educational intervention are discussed.

KEYWORDS

Special Education, Disability, Social Inclusion, Williams Syndrome.
Educazione Speciale, Disabilità, Inclusione Sociale, Sindrome di Williams.

1. Aspetti introduttivi

La Sindrome di Williams (SW) è una sindrome genetica che conosce una diffusione relativamente rara, con una incidenza stimata tra 1/10.000-1/20.000 casi (Morris, Lehnoff & Wang, 2006). Nonostante la sua scarsa diffusione, essa rappresenta una delle sindromi più studiate a livello internazionale.

I motivi della focalizzazione dell'interesse della comunità scientifica su una sindrome relativamente rara sono rintracciabili nelle peculiarità del suo fenotipo cognitivo, caratterizzato da un caratteristico profilo a *picchi e valli* con aree estremamente compromesse e altre conservate, che non è stato riscontrato in altri disturbi (Bellugi & St. George, 2001; Mazzocco & Ross, 2007; Steele et al., 2013). Le competenze linguistiche sono avanzate in rapporto alla disabilità intellettiva, assimilabile generalmente a un moderato deficit cognitivo. Tale dato, non rilevabile in altre sindromi a base genetica, ha generato un animato dibattito sull'indipendenza o meno del linguaggio dalle altre funzioni cognitive, riconducibile alla controversia tra le ipotesi modulari e quelle connessioniste.

Le peculiarità comportamentali dell'allievo con SW determinano necessità educative speciali caratteristiche della sindrome. La relazione educativa che deve essere sviluppata con l'allievo, in questa prospettiva, potrebbe rappresentare un modello di intervento educativo prototipico per le disabilità evolutive complesse, e in particolare per quelle associate alle sindromi a base genetica. Nonostante la relativa rarità dell'incidenza di tali sindromi esse possono rappresentare una quota significativa nella popolazione scolastica se vengono considerate nel loro insieme (Dykens, Hodapp & Finucane, 2000; Dykens & Rosner, 2006). L'intervento educativo rivolto all'allievo con SW, in altri termini, potrebbe rappresentare sia una sfida educativa (Morris, Lehnoff & Wang, 2006; Steele et al., 2013), sia un modello esportabile ad altre disabilità con peculiari necessità educative e comunicative (Semel & Rosner, 2003; Steele et al., 2013).

2. Profilo cognitivo e sociale associato alla Sindrome

Le prime descrizioni della Sindrome di Williams (SW) sono riconducibili al contributo del cardiologo John C. P. Williams, medico presso il Green Lane Hospital di Auckland che, con i collaboratori Barratt-Boyes e Lowe, pubblicò sulla rivista *Circulation* il primo articolo nel quale erano indicate le caratteristiche fisiche e comportamentali della sindrome (Williams, Barratt-Boyes & Lowe, 1961). Il contributo di Williams descriveva la stenosi aortica supravalvulare (*Supravalvular Aortic Stenosis*, SVAS), una restrizione aortica che determina alterazioni cardiovascolari con riduzione del flusso ematico, alla quale erano associati peculiari alterazioni facciali e disabilità cognitiva. Nell'articolo erano descritti 4 bambini di età compresa tra i 7 e i 12 anni con un QI compreso tra 42 e 72, in possesso delle competenze sociali di base.

I dimorfismi facciali componevano un aspetto tipico con estroffessione delle orecchie, guance prominenti, labbra sporgenti e occhi azzurri distanziati, che davano ai bambini un caratteristico volto da elfo (Morris et al., 2006).

Le prestazioni cognitive erano caratterizzate da punti di forza e di debolezza con dissociazione tra gli aspetti linguistici e gli aspetti cognitivi. I bambini presentavano difficoltà nella pianificazione delle attività e tendenza alla perseverazione, con il ripetuto utilizzo della stessa risposta al variare della richiesta. I bambini tendevano ad attirare l'attenzione dell'osservatore per evitare il compito, ma possedevano discrete competenze di lessico e di vocabolario, associate a buona memoria uditiva, a competenze sociali e a competenze di riproduzione musicale. Le loro produzioni linguistiche, inoltre, erano significativamente più lunghe e complesse dei loro coetanei normodotati (Williams et al., 1961; Wang, 2006).

I punti di debolezza erano invece rappresentati dai deficit visuospatiali, dalla presenza di iperacusia e, sul piano comportamentale, da iperattività, dalla presenza di ansie specifiche e dai deficit di modulazione della motricità fine (Wang, 2006). Un tratto caratteristico era quello relativo alla ipersocialità, che ha portato alcuni autori (Galaburda *et al.*, 1994; Semel & Rosner, 2003) a descrivere l'allievo come un *magnete sociale*. Le sue capacità di attrazione sono riconducibili all'utilizzo delle capacità linguistiche, alla comunicazione non verbale e alle capacità empatiche, che rappresentano capacità funzionali al bisogno di socializzazione tipico dell'allievo.

Le prototipiche osservazioni di Williams contribuirono a focalizzare l'attenzione della comunità scientifica sulla sindrome: nel 1964 la SVAS e l'Ipercalcemia furono riconosciute ufficialmente come disturbi associati nel suo sviluppo (Garcia, Friedman & Kaback, 1964), orientando verso la ricerca di una matrice comune tra le alterazioni cardiologiche e quelle endocrinologiche. Il percorso che ha portato all'individuazione delle basi genetiche conobbe un punto di svolta nel 1993 quando, grazie allo studio di una famiglia nella quale era stata riscontrata la trasmissione genetica della SVAS, fu possibile confermare che il cromosoma 7q era implicato nello sviluppo della sindrome (Ewart, Morris, Ensing *et al.*, 1993). Il dato ha permesso la genesi di test genetici per la diagnosi della sindrome, come quello rappresentato dal sistema FISH (Giannotti & Vicari, 2004).

Negli anni Novanta, infine, si sviluppò un ampio dibattito tra le ipotesi modulari e quelle connessioniste, motivato dalle peculiarità del profilo cognitivo (Bellugi & St. George, 2001). Il dibattito, a prescindere dai propri contenuti, favorì la diffusione delle conoscenze sulla sindrome, che attualmente viene considerata come rappresentativa delle sindromi rare a base genetica (Feinstein & Reiss, 2006) e delle necessità educative speciali a esse associate (Semel & Rosner, 2003). La diffusione delle conoscenze sui bisogni educativi e sulle linee guida per l'intervento educativo, analogamente, potrebbe essere considerata rappresentativa degli interventi di Educazione Speciale orientati a sindromi con profili comportamentali peculiari, a diffusione relativamente contenuta (Morris, Lehnoff & Wang, 2006; Zappaterra, 2010; Fontani, 2012). Lo stile cognitivo affabulatorio e iperverbale differenzia la sindrome da altri disturbi con analoga disabilità intellettiva, come quelli rappresentati dai Disturbi dello Spettro Autistico, nei quali sono prevalenti deficit delle competenze sociali. Lo stile cognitivo e sociale può presentare invece punti di contatto con quello associato alla sindrome di Down, ma si differenzia da esso per la presenza di competenze linguistiche marcatamente superiori (Morris *et al.*, 2006; Steele *et al.*, 2013).

La profonda dissociazione tra le capacità linguistiche e i deficit visuospatiali rappresenta un *punto di paradosso* nel profilo cognitivo dell'allievo con SW (Bellugi & St. George, 2001): a descrizioni ricche di particolari e di parole inusuali si accompagnano produzioni grafiche deficitarie in rapporto a quelli dei compagni a sviluppo tipico (Feinstein & Reiss, 2006; Mazzocco & Ross, 2007). Il contrasto tra la conservazione linguistica e i deficit visuospatiali è evidente in uno dei primi studi organici sulla SW (Bellugi, Marks, Bihrlé *et al.*, 1988). Alla richiesta di disegnare un elefante, una ragazza di 15 anni con $QI = 49$ aveva disegnato un abbozzo del tutto primitivo, al quale era però associata una descrizione verbale estremamente ricca e affabulatoria.

Anche nelle prove di vocabolario i soggetti con SW descritti da Bellugi presentavano prestazioni superiori a quelle di bambini con Sindrome di Down. Gli adolescenti con SW comprendevano il significato di parole a bassa frequenza di uso come "*penisola*", "*archeologo*", "*abrasivo*", "*cornea*", "*sferico*", "*sezionare*", e tale conoscenza sorprende considerata la loro disabilità intellettiva (Bellugi & St. George, 2001). Gravi deficit sono invece riscontrabili nella comunicazione prag-

matica. Le difficoltà di inizio e mantenimento della conversazione sono marcate, e risultano responsabili della difficoltà di stabilire relazioni amicali con i compagni, nonostante il forte desiderio di relazioni sociali tipico dell'allievo con SW (Peregrine *et al.*, 2005). Gli aspetti più deficitari della comunicazione pragmatica (John e Mervis, 2010; Mervis & Velleman, 2011) sono riassunti nella tabella seguente essere segnalati i seguenti:

Tab. 1. Aspetti deficitari della comunicazione pragmatica nella SW.

- Utilizzo inadeguato del saluto
- Continue richieste di attenzione
- Utilizzo inadeguato dei turni conversazionali
- Perseverazione
- Deficit nella espressione delle emozioni

Tali deficit possono rappresentare gli obiettivi dell'intervento educativo, che dovrebbe essere orientato verso la diminuzione dei comportamenti che ostacolano la comunicazione, in particolare tra i coetanei (Scheiber, 2002). L'utilizzo inadeguato del saluto, ad esempio è una delle caratteristiche più evidenti della cognizione sociale dell'allievo con SW, che risulta strettamente associato all'ipersocialità: il desiderio di fare amicizia con chiunque limita paradossalmente le sue capacità di relazione amicale. (John & Mervis, 2010). Deve essere considerato anche il rischio associato alla ipersocialità: essa, oltre all'eventuale disturbo arrecato agli estranei, può compromettere la sicurezza del bambino.

È quindi necessario fornire all'allievo istruzioni chiare e ricorsive che lo guidino alla comprensione delle regole di inizio della conversazione; i comportamenti di saluto inappropriato sono infatti quelli che maggiormente resistono i tentativi di estinzione nel corso dell'intervento (Scheiber, 2002; Semel & Rosner, 2003). Le richieste continue di attenzione, spesso associate a comportamenti impulsivi e iperattivi, rappresentano una delle componenti pragmatiche che ostacolano maggiormente l'integrazione scolastica e sociale del bambino (John & Mervis, 2010).

Sono infatti comuni comportamenti relativi a commenti inappropriati, continui cambi di posto nella classe, intrusioni nelle attività dei coetanei che espongono il bambino al rischio di marginalità sociale, nonostante il desiderio di fare amicizia con i coetanei. Possono risultare utili, in questo caso, elenchi di istruzioni sotto forma di *agende* che specificano le modalità attraverso le quali è possibile introdursi nelle conversazioni e nelle relazioni ludiche (Scheiber, 2002; Fontani, 2012).

La perseverazione è una ulteriore caratteristica distintiva del comportamento linguistico associato alla sindrome (Scheiber, 2002; Mervis & Velleman, 2011; Fisher, Moskowitz, & Hodapp, 2013). L'allievo tende a fornire frequentemente ripetizioni di parole e di frasi; il suo interesse è ancorato a temi trattati all'inizio dell'interazione, e sono comuni frequenti ritorni al tema con il quale la conversazione è stata iniziata.

Analogamente, il frequente ricorso a temi relativi agli interessi specifici può rappresentare un ostacolo significativo alla comunicazione sociale; i tentativi di virare il discorso su temi alternativi sono spesso destinati al fallimento, analogamente a quanto avviene in altre sindromi che implicano una moderata disabilità intellettiva (Semel & Rosner, 2003; Fisher, Moskowitz, & Hodapp, 2013). La perseverazione è comunemente osservabile anche nella tendenza del bambino a porre le stesse domande nel corso della conversazione. Le domande concernono spesso esperienze relative a esperienze ansiogene, e riflettono il *bisogno di rassicurazione* dell'allievo sui temi oggetto di preoccupazione (Fisher, Moskowitz, & Hodapp, 2013).

Sono frequenti domande su temi concernenti la salute (ad esempio le visite mediche) o il dolore (domande su iniezioni, visite del dentista, domande sulla necessità di essere operato), verosimilmente riconducibili alle frequenti esperienze di ospedalizzazione dell'allievo (Semel & Rosner, 2003; Fisher, Moskowitz, & Hodapp, 2013). Nell'ambito scolastico sono comuni anche domande concernenti cambiamenti nelle attività o nella routine giornaliera, che spesso possono risultare fastidiose per i compagni e per l'insegnante (Fisher, Moskowitz, & Hodapp, 2013; Godbee & Porter, 2013). La perseverazione rappresenta quindi un obiettivo significativo dell'intervento educativo implementabile nel trattamento della sindrome, determinate per il superamento, almeno parziale, delle difficoltà associate allo sviluppo delle competenze sociali (John e Mervis, 2010; Fisher, Moskowitz, & Hodapp, 2013). Il deficit di espressione delle emozioni rappresenta un ulteriore dato relativo al rischio di marginalità sociale dell'allievo: mentre esso non presenta difficoltà nell'espressione delle emozioni positive, maggiori difficoltà sono presenti nell'espressione di quelle negative. Ad esempio è presente disagio se deve chiedere agli altri di interrompere comportamenti disturbanti, oppure chiedere oggetti di proprietà altrui. Possono quindi risultare necessarie esercitazioni sulle modalità più adeguate per chiedere qualcosa o per chiedere l'interruzione di comportamenti disturbanti (Fisher, Moskowitz, & Hodapp, 2013; Godbee & Porter, 2013).

Un aspetto caratteristico dell'allievo con SW è infine rappresentato dall'ipersocialità: nonostante il valore apparentemente adattivo delle capacità di attrazione sociale, esse possono rappresentare un ostacolo ai processi inclusivi (Godbee & Porter, 2013). L'approccio ipersociale può esercitare effetti negativi sui rapporti amicali; la prevalenza del contatto fisico rappresenta una modalità non apprezzata dai compagni (Semel e Rosner, 2003). Analogamente, la disinibizione sociale verso gli estranei rappresenta un elemento di imbarazzo per i compagni e per gli adulti. L'allievo non riesce a contenere il proprio desiderio di socializzazione entro i limiti definiti dalle regole dell'interazione sociale, e spesso non riesce a evitare il contatto con gli sconosciuti. Sono evidenti gli effetti negativi sui processi inclusivi; un simile approccio verso gli estranei, inoltre, può esporre l'allievo a situazioni di rischio o di sfruttamento (Dykens, 2003; Semel & Rosner, 2003).

3. Comportamenti disadattivi

I comportamenti disadattivi associati alla SW sono tradizionalmente suddivisi in due categorie (Dykens & Rosner, 2006). La prima, inerente ai disturbi di ordine internalizzante, include i disturbi che presentano effetti sui vissuti dell'allievo. La seconda categoria concerne invece i disturbi di ordine esternalizzante, che esercitano effetti sull'ambiente circostante. Le quote di incidenza dei comportamenti internalizzanti sono indicate nella tabella 2.

Tab. 2. Comportamenti disadattivi internalizzanti. Adattato da Dykens & Rosner, (2006).

Comportamenti disadattivi	Incidenza %
Obsessioni, preoccupazioni	91-96
Timori	68-73
Irritabilità	62-68
Ansia	45-89
Preoccupazioni somatiche	30-67
Disturbi della sfera depressiva	10-17

Nei comportamenti disadattivi internalizzanti sono inclusi timori verso oggetti specifici, e preoccupazioni di ordine somatico, spesso correlate ai vissuti di ospedalizzazione precoce dell'allievo. È infatti frequente il ricorso a operazioni chirurgiche per l'intervento sulle alterazioni aortiche relate alla SVAS e per il trattamento dei disturbi cardiaci, circolatori o renali associati alla sindrome; non sorprende preoccupazioni verso il rischio di ammalarsi, di essere ricoverato in ospedale o di provare dolore. Non sono rare preoccupazioni, verso il rischio di disastri come gli incidenti, le tempeste: un semplice temporale estivo può rappresentare una situazione di difficile gestione anche per un insegnante esperto, se viene considerato il massiccio bisogno di assicurazione presentato dall'allievo.

La prevalenza delle preoccupazioni e dei timori, rilevate in elevate percentuali, rappresenta un aspetto disadattivo in grado di influire negativamente sul benessere dell'allievo, se viene considerato l'elevato livello di disagio a esso associato. È verosimile che l'elevata incidenza di irritabilità sia associata a preoccupazioni di tale ordine (Dykens, 2003; Dykens e Rosner, 2006). L'incidenza dei timori specifici, riconducibili ai comportamenti disadattivi internalizzanti, è riassunta nella tab. 3.

Tab. 3. Incidenza dei timori specifici nella SW. Adattato da Dykens (2003)

Timore specifico	Incidenza %
Spari, iniezioni	90
Essere presi in giro	92
Ammalarsi	89
Sirene, rumori fastidiosi	87
Scottarsi con il fuoco	82
Cadere da luoghi elevati	79
Terremoti	74
Ricovero in ospedale	4

La prevalenza di timori verso i rumori inattesi e improvvisi, è riconducibile agli aspetti iperacusici, mentre il timore di cadere è verosimilmente attribuibile ai deficit visuospatiali. Anche le preoccupazioni verso eventi futuri reali o immaginari (terremoti, inondazioni, temporali) trovano corrispondenza con aspetti legati all'iperacusia, mentre le preoccupazioni somatiche, riscontrabili nella maggioranza degli allievi, son ascrivibili alle precoci esperienze di ospedalizzazione. I timori relativi agli scherzi e ai dispetti sono invece riconducibili all'elevata sensibilità sociale dell'allievo bambino con SW (Dykens, 2003; Godbee & Porter, 2013).

L'incidenza dei comportamenti disadattivi *esternalizzanti*, riassunti nella tabella 4, indica la prevalenza di deficit attentivi e di controllo del comportamento impulsivo paragonabili a quelli tipici del Disturbo da Deficit di Attenzione con Iperattività (Semel e Rosner, 2003; Dykens & Rosner, 2006).

Tab. 4. Comportamenti disadattivi esternalizzanti. Adattato da Dykens & Rosner, (2006)

Comportamenti disadattivi	Incidenza %
Deficit attentivi	91-96
Impulsività	75-77
Iperattività	63-71
Aggressività	25-47
Comportamenti oppositivi	32-60

In analogia all'allievo con DDAI, quello con SW ha difficoltà a restare seduto e si alza senza chiedere il permesso, e fornisce le risposte senza attendere la conclusione della domanda, chiama e saluta gli altri bambini anche durante lo svolgimento delle lezioni. Sono presenti difficoltà nel mantenimento dei turni conversazionali e nel controllo della tendenza ad interrompere i compagni; comportamenti esternalizzanti di questo ordine sono attribuibili al deficit di controllo dell'impulsività, a sua volta riconducibile alla combinazione tra le difficoltà di mantenimento dell'attenzione, la disinibizione sociale e i comportamenti disadattivi internalizzanti (Dykens & Rosner, 2006; Godbee & Porter, 2013).

4. Modelli di intervento educativo

Il profilo cognitivo e sociale associato alla sindrome genera necessità educative speciali, la risposta alle quali potrebbe rappresentare un modello articolato di intervento educativo estendibile anche al trattamento di altre sindromi a base genetica o a disabilità intellettive caratterizzate da particolari aree di compromissione e di conservazione. Il frastagliato profilo a picchi e valli non è infatti specifico della SW, ma può essere comunemente riscontrato anche nei Disturbi dello Spettro Autistico (Matson et al., 2014), nelle sindromi rare a base genetica e nelle disabilità intellettive (John e Mervis, 2010; Steele et al., 2013). L'incidenza relativamente scarsa della SW, in altri termini, non deve indurre a tralasciare le possibilità dell'intervento educativo, dato che esso può rappresentare un modello prototipico adattabile al trattamento di altri disturbi dello sviluppo, e particolarmente di quelli a base neurogenetica (Dykens & Rosner, 2006; Mervis, 2006; John & Mervis, 2010; Fontani, 2012).

La più ampia rassegna sui modelli di intervento educativo è quella riconducibile al contributo di Semel & Rosner (2003), che hanno proposto alcune linee guida per l'intervento educativo sulle cui basi possono essere sviluppate strategie educative individualizzate. Le linee guida sono riportate nella Tab. 5.

Tab. 5. Linee guida per l'intervento educativo nella SW (Semel & Rosner, 2003).

Sviluppo del controllo del comportamento.
Utilizzo della mediazione verbale.
Adattamento dell'ambiente.
Sviluppo delle aree conservate e delle attitudini specifiche.

Lo sviluppo delle competenze di autoregolazione e di controllo del comportamento è favorito da strategie educative fondate sul frequente utilizzo di rinforzi positivi, in analogia ai modelli di intervento sviluppati per le sindromi implicanti disabilità cognitiva. Dovrebbero quindi essere identificati i rinforzi maggiormente desiderabili, basandosi sulle esigenze di rassicurazione e di socializzazione tipiche dell'allievo con SW (Mervis, 2006). I rinforzi fondati sulla gratificazione sociale risultano adeguati per l'allievo, considerate le caratteristiche di sensibilità all'approvazione sociale e di bisogno di socializzazione. Un rinforzo di particolare rilievo potrebbe così essere rappresentato da frasi che indicano l'approvazione dell'insegnante (Semel & Rosner, 1999; 2003).

Anche le opportunità di interazione sociale, come la possibilità di trascorrere qualche tempo con l'amico o gli amici preferiti, si configurano come rinforzatori sociali particolarmente graditi dall'allievo con SW. I rinforzi sociali di tipo positivo sono indicati nelle situazioni di apprendimento scolastico e nell'intervento sulle preoccupazioni per eventi temuti, reali o immaginari (Scheiber, 2002; Semel e Rosner, 2003). L'approccio verso l'intervento orientato alla gestione dei timori specifici potrebbe essere favorito dalla esposizione simulata alla situazione ansiogena, accompagnata da erogazioni di rinforzi sociali positivi e da rassicurazioni (Semel e Rosner, 2003).

L'utilizzo dei rinforzatori negativi può analogamente favorire il trattamento dei comportamenti disadattivi, in particolare di quelli di ordine esternalizzante. La disapprovazione sociale, espressa sotto forma di indicatori del disagio indotto dal comportamento dell'allievo nell'insegnante, potrebbe rappresentare un rinforzo sociale negativo al quale l'allievo è particolarmente sensibile. Considerata la particolare sensibilità dell'allievo alla critica sociale, la disapprovazione dovrebbe essere contenuta entro limiti ben definiti, a evitare il rischio di induzione di disagio. Il rinforzatore verbale del tipo "*Non sono contento quando fai così!*" potrebbe ad esempio essere sufficiente per indicare la disapprovazione dell'insegnante verso il comportamento disadattivo manifestato, in particolare se esso attiene alla sfera del deficit di controllo dell'impulsività (Dykens & Rosner, 2006).

Il ruolo del rinforzo negativo può essere marcata dalla comunicazione non verbale: la sensibilità dell'allievo verso gli indicatori di disapprovazione, come quelli rappresentati dall'aggrottamento delle sopracciglia, permette di utilizzare la mediazione non verbale per indicare comportamenti disadattivi non graditi dall'insegnante o dai compagni, come l'interruzione delle conversazioni o i continui richiami durante la lezione.

Ulteriori possibilità per il controllo e lo sviluppo delle competenze di autoregolazione sono fornite dalle strategie di *mediazione verbale*, utilizzabili con allievi che possiedono capacità di comprensione e produzione linguistica, e si dimostrano particolarmente efficaci per i bambini inseriti nelle classi della scuola primaria. I processi di *categorizzazione verbale*, resi possibili dalle strategie meditative, permettono la categorizzazione di oggetti, emozioni o dei componenti dell'ambiente sociale. Essi risultano determinanti per l'acquisizione del linguaggio, delle competenze di lettura per la comprensione delle emozioni.

I vissuti emotivi dell'allievo possono quindi essere categorizzati, allo scopo di identificare le emozioni derivate dai timori specifici e dalle preoccupazioni ricorrenti. La categorizzazione delle emozioni permette la loro condivisione con insegnanti e compagni, favorendo i processi comunicativi e inclusivi (Dykens, 2003).

I processi di categorizzazione verbale permettono l'uso delle strategie di *dispiegazione verbale*, che favoriscono la comprensione dei propri vissuti emotivi: all'allievo possono essere descritte le conseguenze dei propri comportamenti disadattivi, come l'iperattività e l'intrusione nelle conversazioni dei compagni, e possono essere spiegati i motivi in base ai quali essi non risultano graditi. Tali

strategie permettono anche lo sviluppo di processi di *rassicurazione* nei confronti delle preoccupazioni e dei timori specifici. Le competenze cognitive dell'allievo con SW, comparabili a quelle associate a una moderata disabilità intellettiva, sono generalmente sufficienti per la comprensione dei processi di spiegazione e di rassicurazione, in contrapposizione ad altre disabilità associate a marcata compromissione delle competenze cognitive e linguistiche, come quelle rappresentate dai Disturbi dello Spettro Autistico (Matson, 2014.)

Le categorizzazioni verbali permettono anche interventi educativi di ordine metacognitivo, orientati alla interiorizzazione di sequenze di autoistruzioni verbali. Le strategie metacognitive rappresentano un proficuo modello di intervento con l'allievo con SW, in virtù delle possibilità di programmazione delle attività e delle possibilità di autoregolazione dei comportamenti impulsivi, in analogia ai più efficaci sistemi di intervento per i disturbi della sfera iperattiva (Semel & Rosner, 2003; Dykens & Rosner, 2006; Mervis, 2006; Steele et al., 2013). Gli interventi metacognitivi risultano promettenti anche per l'apprendimento delle competenze linguistiche e dei processi di lettura, che rappresentano un obiettivo significativo per l'allievo (Dykens, 2003; Steele et al., 2013).

5. Adattamento del contesto educativo

L'adattamento ambientale alle specifiche necessità educative dell'allievo con SW, in analogia ai modelli di intervento educativo sviluppati per il trattamento delle disabilità intellettive e dei Disturbi dello Spettro Autistico (Cottini, 2011; Matson, 2014; Cottini & Morganti, 2015), è un elemento determinante per la risposta adeguata ai bisogni cognitivi e comunicativi (Mervis, 2006; Mazzocco & Ross, 2007). L'adattamento del contesto educativo permette infatti una preliminare riduzione delle pressioni sociali rivolte all'allievo, alla quale segue l'adattamento del compiti alle sue competenze cognitive. Sono previste, in questa prospettiva, riduzioni e semplificazioni delle istruzioni necessarie per lo svolgimento del compito. La presentazione delle istruzioni in forma chiara e semplificata, eventualmente integrata da immagini, permette l'adattamento delle istanze educative alle caratteristiche cognitive dell'allievo, nelle quali un ruolo dominante è rivestito dalla distraibilità, dalla iperacusia e dal deficit di autoregolazione dei comportamenti impulsivi. Nell'adattamento del contesto educativo una linea determinante è quella rappresentata dalla riduzione dei distrattori visivi e uditivi: gli oggetti di interesse specifico devono essere assenti dall'ambiente di apprendimento, e la presenza di stimolazioni acustiche deve essere ridotta al minimo, a causa del disagio indotto dalle componenti iperacusiche. Il controllo dei suoni potenzialmente fastidiosi diminuisce infatti il disagio dell'allievo, migliorando le sue capacità di concentrazione (Levitin & Bellugi, 2006; Dykens & Rosner, 2006).

Per questo motivo, in analogia alle modificazioni ambientali utilizzate per l'intervento educativo nei disturbi dello Spettro Autistico, il contesto dovrebbe essere modificato sulla base delle esigenze di strutturazione e di prevedibilità, che rappresentano un bisogno educativo specifico dell'allievo (Scheiber, 2002; Semel & Rosner, 2003). Per la modificazione risulta indispensabile ridurre i cambiamenti di aula e di gruppo, di compito. La strutturazione dell'ambiente educativo secondo i parametri della prevedibilità diminuisce significativamente i livelli di ansia e di distraibilità. L'uso delle agende può risultare proficuo, poiché esse rappresentano predittori degli eventuali cambiamenti di attività, configurandosi come organizzatori anticipati delle sequenze di attività che devono essere svolte dall'allievo (Semel & Rosner, 2003; Jarvinen-Pasley et al., 2010).

Tali considerazioni potrebbero indurre alla considerazione del ruolo delle agende nell'intervento educativo, dato che esse favoriscono la previsione degli

eventi e svolgono un ruolo rassicurante nei confronti dell'allievo, i cui disturbi internalizzanti sono dominati frequentemente da sensazioni di disagio, di preoccupazione e di ansia aspecifica (Dykens & Rosner, 2006). La rassicurazione indotta dalla prevedibilità intrinseca all'utilizzo delle agende predisponde l'allievo a maggiori livelli di impegno e di concentrazione verso i compiti proposti (Scheiber, 2002).

L'utilizzo delle strategie di mediazione verbale può essere rivolto anche allo sviluppo delle competenze cognitive e sociali: il miglioramento dei processi di comprensione e l'apprendimento di nuove parole possono favorire la comprensione delle istanze sociali, favorendo lo sviluppo delle capacità comunicative e cognitive in base ai processi di spiegazione reiterati e amplificati dall'insegnante (Semel & Rosner, 2003). Il particolare interesse dell'allievo per la musica rappresenta frequentemente un'area di interesse specifico che potrebbe essere promossa attraverso variazioni del contesto educativo, orientate all'inclusione nell'intervento di lezioni di educazione e di attività musicale; molti allievi con SW apprezzano gli insegnamenti delle competenze per suonare uno strumento o, più semplicemente, la partecipazione a lezioni di canto (Jarvinen-Pasley et al., 2010).

Simili esperienze di apprendimento favoriscono il coinvolgimento dell'allievo e possono rappresentare la base per processi di apprendimento cooperativo tesi al coinvolgimento dell'intera classe. La partecipazione ad attività basate sulle competenze e sugli interessi specifici dell'allievo potrebbero favorire esperienze di successo nello sviluppo degli apprendimenti. Il processo di *Costruzione sul successo* (Semel e Rosner, 2003) permette l'aumento dello sviluppo dell'autostima dell'allievo attraverso il riferimento a esperienze positive di insegnamento e di apprendimento cooperativo fondate sui suoi interessi specifici, come quelli rappresentati dalla musica, dal racconto di storie, o dalle esperienze di socializzazione guidata (Jarvinen-Pasley et al., 2010; Steele et al., 2013).

6. Interventi specifici per l'impulsività

Un'ulteriore linea per l'intervento educativo è quella rappresentata dalla gestione dei comportamenti disturbanti associati all'impulsività (Dykens, 2003; Semel & Rosner, 2003). I comportamenti disadattivi esternalizzanti derivanti dal deficit di controllo dell'impulsività, come l'interruzione della lezione o i frequenti richiami e saluti rivolti ai compagni, rappresentano aspetti tipici del comportamento sociale dell'allievo con SW; la loro compensazione può essere resa possibile da specifici interventi di insegnamento delle competenze di autoregolazione (Semel & Rosner, 2003; Dykens & Rosner, 2006).

Un dato significativo per l'analisi dei bisogni dell'allievo potrebbe essere costituito dallo sviluppo di un elenco dei comportamenti sociali di acquisizione difficoltosa a causa del deficit di controllo sull'impulsività. Tali aree potrebbero rappresentare obiettivi dell'intervento educativo, il cui conseguimento esercita la comprensione e l'adattamento dell'allievo alle regole che guidano l'interazione sociale nel contesto scolastico. I tipici comportamenti di difficile acquisizione per l'allievo con SW sono riportati nella tabella 6.

Tab. 6. Comportamenti di difficile acquisizione per l'allievo bambino con SW (Semel & Rosner, 2003)

Gestire il tempo investito nelle aree di interesse specifico.
Chiedere il permesso prima di parlare in classe.
Chiedere il permesso prima di alzarsi.
Rispettare i tempi di impegno assegnati alla classe.
Eeguire i compiti assegnati a casa.
Non chiamare i compagni durante le lezioni.

Tali aree deficitarie potrebbero essere suscettibili di interventi educativi specifici attraverso le strategie di mediazione verbale e di spiegazione; l'uso dei rinforzatori sociali di ordine positivo e negativo, considerata la sensibilità dell'allievo alla disapprovazione da parte dell'insegnante e dei compagni (Semel & Rosner, 2003; Jarvinen-Pasley et al., 2010). Possono risultare efficaci, in tale prospettiva, segnali di approvazione o disapprovazione espressi dall'insegnante attraverso canali verbali e non verbali. I segnali potrebbero divenire, in seguito alla loro internalizzazione da parte dell'allievo, delle sequenze di autoistruzione che possono orientare il suo comportamento nelle situazioni a rischio, come quelle rappresentate dal comportamento in presenza di estranei o durante la lezione. Le sequenze di autoistruzione possono essere consolidate attraverso la spiegazione delle regole retrostanti ai comportamenti sociali (Dykens & Rosner, 2006).

L'uso dei rinforzatori negativi dovrebbe essere particolarmente calibrato, poiché i frequenti rimproveri risultano improduttivi e rischiano di alimentare il comportamento disadattivo, attirando l'attenzione dell'insegnante. Di maggiore efficacia possono risultare invece le strategie di *disattenzione pianificata* ai comportamenti disturbanti dell'allievo. I comportamenti più disturbanti, come quelli rappresentati dal disturbo esercitato verso i compagni o dalla impossibilità di restare seduto, dovrebbero essere invece connotati negativamente, chiarendo all'allievo le conseguenze dei suoi comportamenti inaccettabili (Semel e Rosner, 2003).

L'insegnante dovrebbe illustrare all'allievo la necessità dell'adesione alle regole comportamentali di base, chiarendo come la loro infrazione comporti conseguenze negative nei termini di riduzione del tempo dedicato alle attività preferite. Una ulteriore gamma di rinforzatori negativi è invece rappresentata dalla disapprovazione personale dell'insegnante, che potrebbe utilizzare il bisogno di approvazione sociale dell'allievo come elemento per la determinazione delle condotte non accettabili in classe (Semel & Rosner, 2003; Dykens & Rosner, 2006). Il ruolo dei compagni rappresenta un ulteriore fattore in grado di favorire il contenimento dei comportamenti disturbanti: le strategie di disattenzione pianificata potrebbero essere utilizzate dai compagni, attraverso istruzioni fornite dall'insegnante in assenza dell'allievo, per l'ignoramento pianificato dei comportamenti di ricerca dell'attenzione e della interruzione delle conversazioni (Semel & Rosner, 2003). Non deve infine essere tralasciato il ruolo di modello comportamentale rivestito dai compagni, in relazione al quale l'allievo potrebbe essere esplicitamente invitato ad imitare i comportamenti adattivi dei coetanei (Semel & Rosner, 2003; Jarvinen-Pasley, et al., 2010).

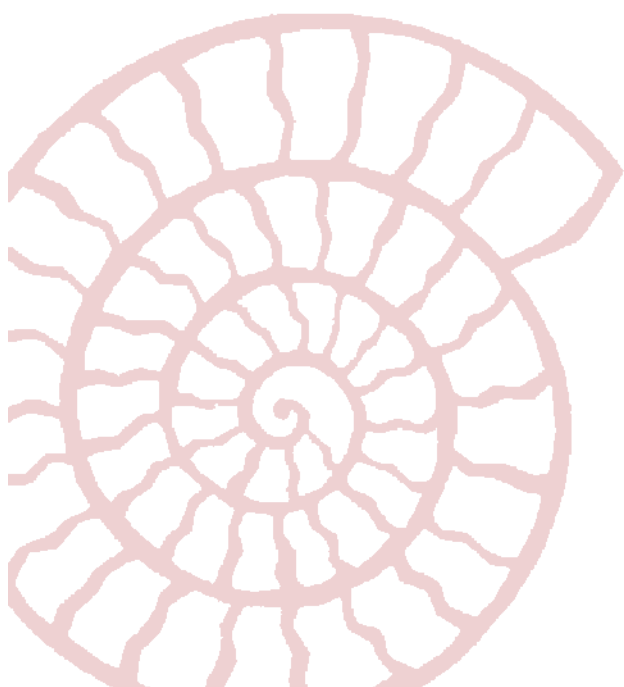
Considerazioni conclusive

La presente rassegna sui modelli di intervento educativo espressamente orientati all'intervento su una sindrome a base genetica di rara incidenza potrebbe indurre a considerazioni sull'opportunità della loro inclusione nel programma educativo individualizzato. La relativa rarità dell'incidenza non deve infatti indurre alla sottovalutazione delle sindromi di questa tipologia, poiché il loro raggruppamento rappresenta una significativa quota della popolazione scolastica (Dykens, Hodapp & Finucane, 2000; Mazzocco & Ross, 2007). Le strategie educative utilizzabili nella SW possono da un lato essere esportate nel trattamento di altre sindromi nelle quali sono presenti disabilità cognitive moderate o gravi, mentre dall'altro possono rappresentare un modello di riferimento per l'intervento educativo orientato a disabilità intellettive e comunicative complesse, come quelle relative ai Disturbi dello Spettro Autistico e, più in generale, ai Disturbi del Neurosviluppo (APA, 2013). La diffusione di tali conoscenze nelle competenze dell'insegnante di sostegno e la loro eventuale presenza nei percorsi formativi, potrebbero rappresentare una rilevante opportunità per lo sviluppo di contesti inclusivi in grado di accogliere questa tipologia di allievi con necessità educative speciali, derivate a loro volta dalle peculiarità del profilo cognitivo e sociale comunemente associato alle sindromi a base genetica.

Riferimenti bibliografici

- APA – American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM 5*. Washington: APA, 2013. Trad. it. (2014). *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali- DSM 5*. Milano: Cortina.
- Bellugi, U., Marks, S., & Bihrlé, A. (1988). Dissociation between language and cognitive functions in Williams syndrome. In: D. Bishop & K. Mogford (Eds.), *Language development in exceptional circumstances* (pp. 177-189). London: Churchill Livingstone.
- Bellugi, U., Lichtenberger, L., Jones, W., Lai, Z., & St. George, M. (2001). The Neurocognitive profile of Williams Syndrome. In U. Bellugi & M. St. George (Eds.), *Journey from Cognition to Brain to Gene. Perspectives from Williams Syndrome* (pp. 1-41). Cambridge: MIT Press.
- Bellugi, U., & St. George, M. (Eds.). (2001). *Journey from Cognition to Brain to Gene. Perspectives from Williams Syndrome*. Cambridge: MIT Press.
- Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola. Quattro parole per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. & Morganti, A. (2015). *Evidence Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.
- Dykens, E. (2003). Anxiety, fears and phobias in persons with Williams syndrome. *Dev. Neuropsychology*, 23, 291-316.
- Dykens, E., Leckman, J., & Cassidy, S. (1996). Obsessions and compulsions in Prader-Willy Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 995-1002.
- Dykens, E. M., Hodapp, R. M., & Finucane, B. M. (2000). *Genetics and Mental Retardation Syndromes*. Los Angeles: Brookes. (Tr. it. *Ritardo mentale. Sindromi a base genetica*. Bergamo: Edizioni Junior, 2002).
- Dykens, E., & Rosner, B. (2006). Psychopathology in persons with Williams-Beuren Syndrome. In C. Morris, H. Lehnoff & P. Wang (Eds.), *Williams-Beuren Syndrome. Research, Evaluation and Treatment* (pp. 274-293). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Ewart, A., Morris, C. A., Ensing, G.J., Loker, J., Moore, P. et al. (1993). A human vascular disorder, supravalvular aortic stenosis maps to chromosome 7. *Proceeding of the National Academy of Sciences*, 90, 3226-3230.
- Fisher, M., Moskowitz, A. & Hodapp, R. M. (2013). Differences in Social Vulnerability among Individuals with Autism Spectrum Disorder, Williams Syndrome, and Down Syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7 (8), 931-937.
- Fontani, S. (2012). *La Sindrome di Williams. Dalla ricerca all'intervento psicoeducativo*. Bergamo: Junior.

- Galaburda, A., Wang, P., Bellugi, U., & Rossen, M. (1994). Cytoarchitectonic anomalies in a genetically based disorder: Williams syndrome. *NeuroReport*, 5, 757-758.
- Garcia, R. E., Friedman, W., Kaback, M., & Rowe, R. (1964). Idiopathic Hypercalcemia and supra-avalvular aortic stenosis. *New England Journal of Medicine*, 271, 117-120.
- Giannotti, A., & Vicari, S. (A cura di). (2004). *La Sindrome di Williams. Clinica, genetica e riabilitazione*. Milano: Angeli.
- Järvinen-Pasley, A., Vines Bradley, W., Hill, J. & Bellugi, U. (2010). Cross-modal influences of affect across social and non-social domains in individuals with Williams Syndrome. *Neuropsychologia*, 48, (2), 456-66.
- John, A., & Mervis, C. (2010). Comprehension of the communicative intent behind pointing and gazing gestures by young children with Williams syndrome or Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, (4), 950-960.
- Matson, J. (2014). *Autism and Child Psychopathology Series*. New York: Springer.
- Mazzocco, M. & Ross, J. (2007). *Neurogenetic developmental disorders: Variation of manifestation in childhood*. Cambridge: MIT Press.
- Mervis C. B. & Begera, A. M. (2007). Language and communicative development in Williams syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Res Rev.*, 13 (1), 3-15.
- Mervis C. B. & John A. E. (2010). Cognitive and behavioral characteristics of children with Williams syndrome: implications for intervention approaches. *American Journal of Medicine Genetics*, 154 (2), 229-48.
- Mervis C. B. & Velleman S. L. (2011). Children with Williams Syndrome: Language, Cognitive, and Behavioral. Characteristics and their Implications for Intervention. *Perspectives on Language and Learning Education*, 18 (3), 98-107.
- Morris, C. A., Lehnoff, H. M., & Wang, P. (Eds.). (2006). *Williams-Beuren Syndrome. Research, Evaluation and Treatment*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Peregrine, E., Rowe, M., & Mervis, C. (2005). Pragmatic language difficulties in children with Williams syndrome. *Act of Society for Research in Child Development*, 4, 217-228.
- Scheiber, B. (2002). *Fulfilling Dreams. Handbook for Parents or People with Williams Syndrome*. Royal Oak: Williams Syndrome Association.
- Semel, E., & Rosner, S. R. (2003). *Understanding Williams Syndrome. Behavioural Pattern and Interventions*. London: Erlbaum Associates.
- Steele, A., Scerif, G., Cornish, K., & Karmiloff-Smith, A. (2013). Learning to read in Williams syndrome and Down syndrome: syndrome-specific precursors and developmental trajectories. *Journal of Child Psychol. Psychiatry*, 54 (7), 754-62.
- Wang, P. (2006). The behavioral neuroscience of WBS: An overview. In: Morris, C. H. Lehnoff, H. & Wang, P. (Eds.), *Williams-Beuren Syndrome. Research, Evaluation and Treatment*. Baltimore: John Hopkins University Press, pp. 147-157.
- Williams, J., Barratt-Boyes, B., & Lowe, J. (1961). Supra-avalvular Aortic Stenosis. *Circulation*, 24, 1311-1318.
- Zappaterra, T. (2010). Zappaterra, T. (2010). *Special Needs. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.





Il ruolo educativo ed umanizzante delle attività motorie in presenza di calamità naturali

The educational and humanizing role of motor activities in the presence of natural disasters

Rosa Sgambelluri

Università Telematica Pegaso
rosa.sgambelluri@unipegaso.it

ABSTRACT

This contribution aims to highlight how during a post-catastrophe intervention, motor activities can be a suitable educational tool for overcoming the moments of difficulties caused by the trauma.

In an atmosphere of consciousness, motor activity can be used during then the immediate phase as well as all the phases of the post-catastrophe intervention in order to create a more secure and structured environment thus representing an optimal educational tool of social inclusion and psycho-physical rebalancing.

The work also aims to highlight the formative role of Special Olympics whose educational peculiarity is represented by the ability to improve the quality of life of the person involved and the ability to create a more open and welcoming society for everyone.

Il presente contributo intende mettere in risalto come in una fase di intervento post-catastrofe, l'attività motoria possa rappresentare uno strumento educativo adatto a superare i momenti di difficoltà causati dal trauma.

In un clima di "coscientizzazione" l'attività motoria può essere utilizzata, quindi, durante la fase immediata e in tutti i momenti di intervento post-catastrofe allo scopo di creare un ambiente più sicuro e strutturato, rappresentando, pertanto, un ottimo strumento educativo, di inclusione sociale e di riequilibrio psicofisico.

Il lavoro vuole, inoltre, sottolineare il ruolo formativo di Special Olympics, la cui peculiarità educativa è rappresentata dalla capacità di migliorare la qualità di vita della persona coinvolta e dalla possibilità di creare una società più aperta ed accogliente per tutti.

KEYWORDS

Motor Activity, Natural Disaster, Consciousness, Humanization, Special Olympics.

Attività Motoria, Calamità Naturale, Coscientizzazione, Umanizzazione, Special Olympics.

1. La pedagogia dell'oppresso di Paulo Freire

L'esperienza pedagogica di Freire¹ nasce dall'esigenza inevitabile di concretezza e dal bisogno di stabilire con la realtà un rapporto stretto, fatto di ascolto, attenzione e conoscenza.

Freire, nel suo credo pedagogico, parte dal presupposto, che non c'è educazione, se non attraverso la liberazione degli uomini dall'oppressione.

Tra le esperienze portate avanti in Italia, che tentano di riprendere la prospettiva dell'educazione critica e problematizzante proposta già da Paulo Freire, vanno ricordate quelle di Don Gino Piccio, realizzate in Friuli e in Monferrato dopo il terremoto de 1976 e in Irpinia dopo quello del 1980.

Queste due pratiche educative, –hanno- in comune, da un lato, il prevalere di contesti di carattere rurale e contadino e, dall'altro, il fatto di porsi come logiche di intervento in processi di ricostruzione – non solo materiale – dopo eventi tragici come i terremoti. Tali eventi, infatti, –hanno- distrutto, oltre alle abitazioni e alle attività produttive, anche le relazioni tra le persone e con le istituzioni, mettendo a dura prova le coscienze degli abitanti. Per questa ragione, la prospettiva della “coscientizzazione”, –risulta- ricca di valenze autenticamente educative (Freire, 2011).

Per Freire, la coscientizzazione, rappresenta quindi, un processo attraverso il quale si ottiene la consapevolezza della realtà socio-culturale condizionante la vita individuale e la consapevolezza della capacità di trasformazione della realtà agendo su di essa.

La coscientizzazione è necessaria per sperimentare una nuova visione del mondo destinata a criticare la situazione presente e trovandone un superamento. Freire era, infatti, convinto che non si potesse coscientizzare un individuo isolato, ma un'intera comunità.

In questo senso, si può quindi riconoscere come il pensiero di Freire, riesca a trovare la giusta collocazione, configurandosi come una pedagogia della resistenza, attraverso la quale si possono affrontare situazioni di oppressione personale e sociale per sviluppare l'umanizzazione.

Un aspetto fondamentale della pedagogia degli oppressi di Freire, riguarda la dimensione politica dell'educazione, difatti, il rapporto tra educazione e politica rappresenta uno dei temi principali del pensiero di Freire, dove la parola chiave “liberazione” chiarisce il significato dell'agire educativo degli oppressi.

Educare, è il modo che gli stessi oppressi hanno a disposizione per liberarsi dall'oppressione, e dalla paura della libertà. Inoltre, strettamente legata alla dimensione politica dell'educazione, è la parola nel processo educativo, che implica il riconoscimento del valore e delle pari dignità delle diverse culture.

Freire a proposito di ciò afferma quanto segue: “...l'educazione che proponiamo a coloro che veramente si impegnano per la liberazione, non può basarsi su una concezione degli uomini come esseri “vuoti” che il mondo “riempie” di contenuti; non può basarsi su una coscienza-spazio, suddivisa meccanicamente, ma su uomini come “corpi coscienti” e sulla coscienza come coscienza in rappor-

1 Paulo Freire (1921-1997) è stato uno dei più autorevoli pedagogisti e teorici dell'educazione del XX secolo, studiato e tradotto in tutto il mondo. Nato e vissuto in Brasile, dopo il colpo di stato militare del 1964 fu dapprima imprigionato e poi costretto all'esilio in Cile, Stati Uniti e Svizzera. Rientrato in patria nel 1980 affiancò all'insegnamento e allo studio una intensa attività politica. Tra le sue opere ricordiamo: La pedagogia degli oppressi, L'educazione come pratica di libertà, Pedagogia dell'autonomia e Pedagogia della speranza.

to intenzionale col mondo... L'educazione problematizzante, contrariamente a quella "depositaria", è intenzionalità, perché risposta a ciò che la coscienza profondamente è, e quindi rifiuta i comunicati e rende esistenzialmente vera la comunicazione... In questo senso, l'educazione liberatrice, problematizzante... – rappresenta – un atto di conoscenza..." (Freire, 2011).

L'educazione problematizzante, rappresenta un antidoto efficace contro ogni forma di passività e come continua provocazione responsabilizzante, che riconosce gli uomini come "esseri in divenire", incompleti e inconclusi nella realtà. Essa, rappresenta, altresì, se vogliamo, una probabilità rivoluzionaria di futuro, pertanto, è profetica e, dunque, capace di speranza.

Il punto di partenza, si trova sempre negli uomini, nel loro *qui* e nel loro adesso, che costituiscono poi la situazione in cui si trovano ora immersi, ora emersi, ora inseriti. Solo a partire da questa situazione, che determina anche la percezione che ne hanno, essi possono muoversi. E per farlo autenticamente è necessario, fra l'altro, che la situazione in cui si trovano non appaia loro come qualcosa di fatale e insuperabile, ma come una sfida che solo li limita. (Freire, 2011).

Secondo l'educazione problematizzante, è fondamentale, quindi, che gli uomini lottino per la loro emancipazione, ecco perché questo tipo di educazione, supera anche la falsa coscienza del mondo ed in quest'ottica, il mondo rappresenta il luogo in cui avviene l'azione trasformatrice degli uomini, da cui deriva poi la loro umanizzazione.

"...Il problema dell'umanizzazione, –però– benché sia stato sempre il problema centrale dell'uomo, da un punto di vista assiologico, assume oggi il carattere di una preoccupazione a cui non si può sfuggire. Il constatare questa preoccupazione comporta indiscutibilmente il riconoscere la disumanizzazione, non solo come ipotesi ontologica, ma anche come realtà storica. A partire da questa dolorosa constatazione, gli uomini si interrogano sui possibili cammini della loro umanizzazione. Sia l'una che l'altra, stanno alla radice della loro in conclusione, che li inserisce in una dinamica di ricerca permanente..." (Freire, 2011).

2. Attività motoria e calamità naturale

Secondo l'art.1 della Legge 996 in vigore nel nostro Paese dall'8 dicembre 1970, si intende per calamità naturale o catastrofe l'insorgere di situazioni che comportino grave danno o pericolo di grave danno alla incolumità delle persone e ai beni, che per la loro natura o estensione debbano essere fronteggiati con interventi tecnici straordinari (Michieletto, 2013).

In tutti i momenti di intervento *post-catastrofe*, l'attività motoria può rappresentare un ottimo strumento educativo. Essa, inoltre, [può modellare] morfologicamente e psicologicamente la persona [può contribuire] alla costruzione del modo di relazionarsi della persona dinamicamente con il mondo, attraverso atteggiamenti, modi, forme abilitative [e può] concorrere al superamento di resistenze psicologiche, insicurezze e forme di disorientamento (Sibilio, 2005).

I programmi educativi a carattere motorio, difatti, pongono l'accento sulla coltivazione di un ambiente di supporto e socializzazione costruttiva [...] –e- la cultura della cooperazione – contribuisce- in modo significativo al ripristino del funzionamento psicologico e sociale, soprattutto dopo il trauma dei disagi causati dalla catastrofe (ICSSPÈs, 2008).

In questo contesto, quindi, l'affidarsi a persone che hanno delle competenze è sicuramente un aspetto importante per il superamento del trauma.

Esistono differenti modalità relativamente al modo in cui l'attività motorio-sportiva può essere attuata. Tuttavia, un aspetto indispensabile, è sicuramente rappresentato da una buona pianificazione dell'attività motoria stessa al fine di soddisfare specifici obiettivi educativi.

A seguito di una calamità naturale, è senza dubbio importante valutare in primis i bisogni di ogni singola persona, dunque, durante questa prima fase, è fondamentale stabilire le aree sicure da utilizzare per la pianificazione delle attività educative.

In circostanze così drammatiche, i soggetti che invece presentano già uno svantaggio, non sono in grado di prendersi cura di loro stessi e senza un idoneo supporto materiale, sociale ed emotivo rischiano di essere emarginati. Oltretutto, la mancanza di un'adeguata assistenza sanitaria, la malnutrizione, la comparsa di malattie infettive, possono rappresentare ulteriori pericolosissimi rischi.

Il lavoro educativo che viene attuato nei confronti delle persone che presentano un bisogno educativo speciale o una disabilità, deve essere, quindi, inserito nell'ambito di un programma socio-sanitario e deve sostenere il benessere attraverso il potenziamento della autonomia personale di ognuno di essi e delle loro capacità di azione.

Occorre, per di più, partire da "situazioni problema" per creare le condizioni che permettono al soggetto svantaggiato di decodificare le cause delle sue difficoltà, mettendolo nella condizione di superarle, attivando il suo ricco inventario personale di potenzialità e capacità (Goussot, 2009).

Durante una situazione di intervento post-catastrofe, un'attività educativa a carattere motorio, può assumere molte forme e di conseguenza, può essere portata avanti da figure specializzate competenti e da altresì differenti organizzazioni.

Esistono, infatti, molte iniziative che si occupano di persone con bisogni educativi speciali in situazioni di intervento post-catastrofe, tra queste ricordiamo il programma educativo di *Special Olympics*, riconosciuto dal Comitato Olimpico Internazionale.

Per le persone che presentano una forma di svantaggio socio-culturale e non solo, l'attività motoria ricopre, infatti, un ruolo molto importante e rappresenta un idoneo *assessment* educativo capace di assicurare loro una discreta qualità di vita grazie, soprattutto, al lavoro sincronico condotto dai diversi operatori impiegati sul posto.

3. I programmi educativi durante la fase post-catastrofe

Prima di avviare un programma educativo, è senza dubbio importante identificare figure professionali competenti.

Un educatore, un operatore sociale, dovrebbe considerare tuttavia, ciò che afferma Freire, e cioè, la caratteristica dell'uomo di essere nel mondo e con il mondo.

Il pedagogista brasiliano, fa notare, infatti, come: "... nel momento in cui l'uomo si accorge di esistere e non solo di vivere, egli scopre la radice della sua dimensione temporale, cioè, superando la unidimensionalità del tempo, prende coscienza del passato, del presente e del futuro. In tutta la storia della sua cultura, è questo il primo atto della conoscenza umana..." (Freire, 2007).

La pianificazione di un buon programma educativo, richiede, inoltre, la creazione di una rete multidisciplinare, alla quale possono aderirvi, figure qualificate come:

- a) *Psicologi*, che aiutano il paziente nella risoluzione di uno stato di disagio, di un problema, di sintomatologie specifiche, di disturbi mentali;
- b) *Terapisti occupazionali*, che operano nell'ambito della prevenzione, della cura e della riabilitazione dei soggetti affetti da malattie e disordini fisici psichici sia con disabilità temporanee che permanenti;

- c) *Fisioterapisti*, che si occupano dello sviluppo, del mantenimento e del recupero del movimento e della funzione, specie in quelle circostanze in cui questi vengono compromessi da traumi, malattie, fattori ambientali, età;
- d) *Educatori sportivi*, insegnanti polivalenti, che nella scuola e in contesti extra-scolastici portano avanti differenti iniziative motorio-sportive;
- e) *Interpreti e traduttori*.

Il ruolo di ciascuna di queste figure non va interpretato in modo assolutistico e settoriale, ma interattivo e sinergico con le altre professioni. È quindi, indispensabile stabilire contatti con esse, e saperle reclutare se si dovesse aver bisogno di loro, cercando di instaurare, altresì, solide collaborazioni. Tutto questo è fondamentale, affinché, ogni soggetto in difficoltà possa usufruire di un intervento plurimo, organizzato tempestivamente e variegato; ne consegue, quindi, l'attuazione di un programma flessibile, mirato, efficace, coinvolgente e soprattutto rasserenante.

La costruzione di reti e servizi locali rappresenta un elemento essenziale per la pianificazione di un solido programma socio-educativo, anche se prima di avviarlo, è importante individuare alcuni aspetti fondamentali, come la conoscenza della lingua, delle usanze, dei costumi, delle tradizioni.

Al fine di affrontare adeguatamente –un programma educativo, è senza dubbio apprezzabile che le figure professionali chiamate ad operare provvedano, per un determinato periodo, ad un impegno di contatto continuo e costante nei confronti dei paesi colpiti, al fine di facilitare quella che potremmo definire la loro *guarigione psico-sociale*, procedendo –pertanto- alla costruzione della resilienza (Siegel, 2001).

Un altro aspetto importante all'interno di un programma educativo, è la comunicazione. Freire, d'altro canto, riconosce nel dialogo, un fenomeno umano che si identifica nella parola.

Per il pedagogista brasiliano il dialogo è quell'incontro "...di uomini, attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome, e quindi non si esaurisce nel rapporto io/tu... Il dialogo è un'esigenza esistenziale, e se esso è l'incontro in cui si fanno solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare, non si può ridurre all'atto di depositare idee da un soggetto nell'altro, e molto meno diventare semplice scambio di idee, come se fossero prodotti di consumo... Non esiste dialogo però, se non esiste un amore profondo per il mondo e per gli uomini..." (Freire, 2011).

Relativamente alla comunicazione messa in atto in un programma educativo, sono essenziali i seguenti punti:

- Il significato delle parole semplici (che può cambiare a seconda delle culture);
- La consapevolezza dell'uso diverso del contatto visivo (esso, infatti, varia da cultura a cultura);
- Il linguaggio del corpo (che deve essere coerente con il linguaggio verbale). Bisogna, quindi, essere consapevoli dei gesti e dei messaggi verbali che si comunicano ed occorre dimostrarsi aperti all'ascolto;
- Bisogna essere cauti nell'utilizzare il tatto durante la comunicazione, soprattutto se ci si trova di fronte a persone che hanno subito violenze o maltrattamenti;
- Bisogna essere consapevoli che nell'uso del linguaggio non verbale, o nella ricorrenza a e /o gesti, espressioni non verbali, i messaggi possono assumere un significato diverso (ICSSPÈs, 2008).

La comunicazione, tra le persone in una fase di intervento post-catastrofe, deve, inoltre, basarsi principalmente su valori come l'*empatia* ed il *rispetto*, quindi,

ogni soggetto deve essere capace di relazionarsi agli altri in modo empatico, considerando la dignità e i valori di ogni persona.

La realizzazione di un buon programma educativo- sportivo prevede, bensì, questi punti salienti:

- Organizzazione di attività motorie che siano conosciute dall'intera comunità;
- Considerazione ed organizzazione di giochi tradizionali originari di quella comunità;
- Programmazione di attività motorie di gruppo;
- Organizzazione di differenti attività motorie;
- Concentrazione anche sulla sconfitta;
- Maggiore flessibilità nell'arrecare modifiche al programma organizzato in risposta alle mutevoli esigenze dei partecipanti;
- Disponibilità ad un eventuale cambiamento delle attività durante una sessione;
- Capacità di esprimere le proprie frustrazioni ed emozioni che emergono durante la realizzazione di programma educativo di intervento (ICSSPEs, 2008).

Di prioritaria importanza è, anche la scelta di zone sicure dove poter progettare uno specifico programma educativo, in quanto la sicurezza di un luogo sia esso al chiuso o all'aperto deve rappresentare una costante per le persone coinvolte.

Per di più, la ricostruzione di locali e impianti sportivi deve costituire una sfida da esplicitarsi attraverso l'attuazione di idonei programmi psicosociali di allenamento e l'organizzazione di specifiche attività motorie.

Tale sensibilizzazione alle attività motorie, deve nel tempo promuovere nei soggetti della comunità, una cultura di vivere il corpo ed il movimento come elemento indispensabile alla qualità della loro vita.

4. L'iniziativa educativa di Special Olympics

Special Olympics è un programma educativo internazionale di allenamento e competizioni atletiche...per ragazzi e adulti con disabilità intellettiva...L'obiettivo di –tale iniziativa a carattere educativo- è quello di migliorare l'autostima – del soggetto – e la qualità di vita (Abbinante, Cortese Ardizzone, 2013).

Nasce nel 1968 negli Stati Uniti per volontà di Eurice Kennedy Shriver, sorella del Presidente Kennedy, sostenitrice per più di 3 decenni del miglioramento delle persone con disabilità intellettiva, in occasione dei Primi Giochi Internazionali tenutisi a Chicago, Illinois.

Qualche anno prima, nel 1960, Eurice Kennedy, aveva organizzato una giornata dedicata alla sport per ragazzi disabili, e proprio in quell'occasione, si era resa conto che questi ultimi erano molto più capaci motorialmente di quanto molti esperti avessero ritenuto fino ad allora.

Nei primi anni, Special Olympics fu finanziato dalla Fondazione Kennedy e da vari enti; attualmente, invece, la Fondazione Kennedy non sostiene più economicamente Special Olympics ma continua a dividerne i principi e ad estenderli in tutto il mondo.

Special Olympics è riconosciuto dal Comitato Olimpico Internazionale e dal 1 Ottobre 2003, ha raggiunto una maggiore autonomia approvando anche un nuovo Statuto, con lo scopo di diffondere quel messaggio di gioia e di speranza.

Mentre il Comitato Paralimpico opera coerentemente con i criteri dei Giochi Olimpici con gare competitive riservate ai migliori, Special Olympics ovunque nel mondo e ad ogni livello (locale, nazionale ed internazionale) propone ed organizza allenamenti ed eventi solo per persone con disabilità intellettiva e per ogni livello di abilità.

Le manifestazioni sportive sono aperte a tutti e vengono premiati tutti, sulla base di regolamenti internazionali continuamente testati e aggiornati.

Con Special Olympics, l'attività motorio-sportiva può essere praticata in modo unificato, ed i ragazzi che presentano la loro disabilità, possono competere insieme e, soprattutto alla pari, con tutti gli altri.

Il programma dello Special Olympics prevede la piena –inclusione- della persona attraverso una –pratica motorio-sportiva- non soggetta a selezioni, non escludente, libera dallo stress e dall'agonismo come valore assoluto, ma fondata su valori fondanti dello sport, quali la socialità, l'autostima, l'impegno, il sacrificio, il benessere e il divertimento del giocare e dello stare assieme (Lo Sasso, Smaldone, 2015).

Infatti, il principale obiettivo di Special Olympics non è tanto il risultato agonistico, quanto la socializzazione e l'inclusione delle persone con disabilità.

Attraverso l'attività motorio-sportiva, gli atleti di Special Olympics, hanno la possibilità di vivere esperienze importanti che permettono loro di entrare in contatto con persone "normali", di conoscere la gioia della partecipazione a gare ed eventi sportivi, di diventare protagonisti di intere manifestazioni, ma soprattutto di uscire dalle mura di casa, dalla propria città, lontani dalla quotidianità e dalle oppressioni della routine a cui sono abituati.

Special Olympics è organizzato secondo una struttura che mette al centro le esigenze dell'atleta. In tutto il mondo, il programma Special Olympics, segue le medesime direttive, con l'obiettivo di sviluppare in modo omogeneo, ed efficace le attività motorie. Inoltre, a livello nazionale, regionale e locale, i referenti si organizzano secondo delle specifiche aree in base alle loro competenze e mansioni.

5. Special Olympic Italia

Special Olympics Italia, Associazione Benemerita del CONI, è presente in Italia da circa venticinque anni e opera in tutte le regioni, dove i Team locali seguono l'allenamento degli atleti nel rispetto dei programmi internazionali e attraverso convenzioni stipulate con alcuni tra i maggiori Enti di Promozione sportiva italiani (CSI, CSEN, Cns Libertas, US Acli, Cns Fiamma, Uisp, Aics e MSP) (www.specialolympics.it).

Special Olympics Italia è strutturato in diverse aree, autonome ma collegate tra loro, ovvero:

- a. *Area tecnica*
 - b. *Area scuola (Progetto "SO GET INTO IT")*,
 - c. *Area stampa*
 - d. *Area volontari*
 - e. *Area famiglie*
 - f. *Area salute*
 - g. *Unità Formazione Studi*
- a) *Area tecnica* – è quella più a diretto contatto con gli atleti e si occupa non solo degli allenamenti ma di tutto quanto ad essi afferisce: norme, regolamenti, didattica, con costante attenzione alla missione all'aggiornamento tecnico specifico sulle attività adattate.
- L'articolo 1 del Regolamento Internazionale di Special Olympics, riporta i principi fondamentali sui quali si basa tutta l'attività. Ne riportiamo i principali:
- Gli allenamenti devono essere condotti da personale specializzato di Special Olympics capace di mettere in risalto le reali abilità dell'allievo dando la giusta importanza alla prestazione;
 - Ogni performance rappresenta una vittoria personale a prescindere da come


- gli atleti si classificano ed ogni atleta viene premiato con una medaglia;
- Possono partecipare persone di tutte le età (a partire dagli 8 anni) e di tutti i livelli di abilità.
 - Ogni atleta gareggia con gli altri che hanno le stesse abilità.
- b) *Area scuola* – Il progetto scuola di Special Olympics prende avvio dal percorso formativo denominato “*So get into it*”, rivolto a tutti gli ordini e gradi di scuola, che persegue l’obiettivo di promuovere ed educare alla conoscenza dei bisogni educativi speciali evidenziandoli come una risorsa per la società. Le attività didattiche sono finalizzate all’inclusione dei soggetti svantaggiati attraverso l’attività motoria. Il team didattico è rappresentato da un gruppo di insegnanti, personale non docente, familiari e volontari organizzati intorno agli alunni, oppure preparati per sostenere i team locali nello svolgimento dei Giochi Regionali e Nazionali.
- c) *Area stampa* – ricopre un ruolo molto importante, infatti, lo scopo è quello di implementare la conoscenza delle attività motorie e la filosofia con la quale si affrontano le stesse.
- d) *Area Volontari* – si occupa della ricerca, della formazione, della gestione delle persone che vogliono offrire il loro servizio volontario in varie forme, sia durante gli eventi che in altre situazioni. Nello Special Olympics Italia, il programma volontari nasce dalla considerazione che il volontariato è fondamentale per il progresso sociale della collettività.
- e) *Area Famiglie* – si occupa di raccordare diverse iniziative e informazioni rivolte ai familiari degli atleti al fine di consentire una partecipazione concreta ed efficace.
- f) *Area salute* – il programma salute è, invece, realizzato grazie al contributo volontario di medici specialisti che svolgono visite altamente qualificate e gratuite agli atleti affinché possano sviluppare tutte le loro potenzialità ed esprimersi al meglio.
- g) *Unità Formazione e Studi (UFS)* – è la struttura di Special Olympics Italia, preposta a promuovere lo studio e l’approfondimento delle tematiche relative alle persone in situazione di ritardo mentale. Si propone, inoltre, di fornire agli operatori ed ai tecnici le competenze necessarie a sostenere efficacemente la diffusione e la pratica dell’attività motoria.

Riferimenti bibliografici

- Abbinante A., Cortese Ardigzone V., (2013). *Igienista Orale: Teoria e pratica professionale*. Milano: LSWR Srl.
- Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Ravenna: Maggioli.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele
- ICSSPEs International Seminar (2008). *Sport and Physical Activity in Post- Disaster Intervention*. Berlin, Rheinsberg, Germany, from 1 to 7 November 2008.
- Lo Sasso, F., Smaldone, A. (2015). *La promozione della salute in tutte le politiche e professioni*. Lucca: Aonia.
- Michieletto, C. (2013). *Fenomeni U.F.O. e Protezione Civile nasce il Progetto: “MeteorCat”*. Edizioni Lulu.com.
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo*. Napoli: Guida.
- Siegel, D. J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell’esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.

Sitografia

Special Olympics Italia. Reperibile presso: www.specialolympics.it. [Ultima consultazione 07/07/2017].



I fattori ambientali del contesto scolastico che ostacolano l'acquisizione del metodo di studio da parte degli allievi con DSA. Una ricerca esplorativa

School environmental factors that hinder the acquisition of the study method for students with learning difficulties. An exploratory research

Marianna Traversetti

Università degli Studi Roma Tre
marianna.traversetti@uniroma3.it

ABSTRACT

This paper discusses some issues related to the promotion of the study method for all students. It pays specific attention to pupils with learning difficulties (LD), and it contemplates the need of school for responding to individual differences in their interaction with environmental factors. These factors may be barriers to learning or positive pre-judgments for successful training. For students with LD, the progressive promotion of the study method can't be limited to making available some compensatory or educational tools, but the school must promote an effective and aware use of these tools. The perspective is to promote a school organization in which everyone is actively involved in the creation of own study method.

Il presente contributo affronta la questione della promozione del metodo di studio, per tutti gli allievi e, in particolare, per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA), e considera l'esigenza della scuola di rispondere alle necessità delle differenze individuali, ridefinendole nella prospettiva dell'interazione con i fattori ambientali, che possono rappresentare veri e propri "ostacoli" all'apprendimento e alla realizzazione delle condizioni pregiudiziali positive per il successo formativo. Per gli allievi con DSA, infatti, l'acquisizione progressiva del metodo di studio non può ridursi alla messa a disposizione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, ma piuttosto, al loro impiego efficiente e consapevole, nell'ottica di un'organizzazione didattica in cui ciascuno sia attivamente impegnato nella costruzione di un suo metodo di studio.

KEYWORDS

Study Method, Environmental Factors, Learning Difficulties, Capability Approach, Inclusion.

Metodo di Studio, Fattori Ambientali, Disturbi Specifici di Apprendimento, Capability Approach, Inclusione.

1. La dimensione epistemologica del metodo di studio nella prospettiva inclusiva

Alla luce degli studi di settore, è noto che vi sia una stretta relazione tra le finalità della scuola espresse nella legislazione scolastica italiana (Miur, 2012) e l'esigenza di adottare forme di didattica che promuovano lo sviluppo di un metodo di studio attraverso cui l'allievo sia educato ad apprendere continuamente, a rimappare gli schemi, a estendere i suoi talenti (Margiotta, 2017). In questa prospettiva, la capacità di apprendere ad apprendere (Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, 2006; Miur, 2012) diviene un "tesoro" (UNESCO, 1996) intrinseco ed interno di ciascuno, e l'acquisizione del metodo di studio si pone quale *modus operandi* per apprendere sempre e operare nella conoscenza e nella società della conoscenza.

Una tale *mission* della scuola è strettamente connessa al concetto di "funzionamento umano" (WHO, 2001) e a quello di *capability*¹ (Sen, 1980; 1993), approcci che consentono di delineare un quadro teorico di riferimento in merito al metodo di studio. Infatti, nella *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF* (WHO, 2001), il funzionamento umano indica l'interazione positiva o negativa tra le caratteristiche individuali e i fattori contestuali dell'ambiente in cui la persona vive, facilitanti od ostacolanti la sua attività e partecipazione. Già Sen parlava di *functioning*, cioè di ruoli e di esperienze emotive ed affettive che la persona intraprende liberamente, a seguito di una scelta le cui alternative sono le *capabilities*, ovvero l'insieme dei funzionamenti che la persona può scegliere nel corso della sua esperienza di vita, in tutti i suoi aspetti.

Un siffatto approccio olistico allo sviluppo conduce la scuola a convertire le risorse personali, sociali e culturali di ognuno in funzionamenti cui attribuire valore e per i quali progettare azioni inclusive. Il tema delle *capabilities*, quindi, si pone in relazione dialettica con l'impostazione pedagogica delle Indicazioni nazionali (Miur, 2012) ed in tale ambito si rende evidente e peculiarmente rilevante il rapporto tra metodo di studio e successo formativo nell'ottica del *capability approach* (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016), come forma di promozione della «consapevolezza del proprio modo di apprendere e di imparare ad imparare» (Miur, 2012, p. 35). Un tale legame concettuale *capabilities*-metodo di studio sostiene la costruzione di un contesto inclusivo tendenzialmente privo di ostacoli all'apprendimento (Booth, Ainscow, 2014), in cui l'istituzione scolastica, con i suoi ruoli e le sue funzioni, i docenti ed i compagni di classe rappresentano fattori ambientali determinanti che, unitamente ai fattori personali, generano, soprattutto in relazione agli allievi con disturbi specifici di apprendimento (DSA), la motivazione e l'atteggiamento positivi o negativi verso la scuola (Pellerey, 2014), lo studio e la partecipazione alla vita sociale.

2. Il metodo di studio come "prima misura compensativa" per gli allievi con DSA: un progetto di ricerca

Il metodo di studio è una competenza costituita di più componenti interrelate (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2016; Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017), di cui

1 L'approccio delle *capabilities* è stato formulato da Amartya Sen, docente di economia e filosofia ad Harvard, insignito del premio Nobel per l'Economia nel 1998. È stato successivamente sviluppato in aspetti normativi, etici e metodologico-politici da molti studiosi, tra i quali, Martha Nussbaum, filosofa politica dell'Università di Chicago.

le più rilevanti sono rappresentate dalle strategie cognitive e di apprendimento, dall'organizzazione e pianificazione del lavoro, e dalla gestione delle emozioni. Nel caso di allievi con DSA, si pone la questione relativa alle difficoltà di questi nel costruirsi e nell'utilizzare un proprio metodo, a causa dei problemi che riscontrano in una o più delle suddette componenti (Moè, Cornoldi, De Beni, 1998; APA, 2014). Un intervento teorico-operativo (Cornoldi, Tressoldi, Tretti & Vio, 2010), precedente la legge 170/2010², sottolinea come il metodo di studio costituisca la "prima misura compensativa" per gli allievi con DSA, all'interno della quale armonizzare l'impiego degli altri strumenti compensativi. Dunque, il metodo di studio rientra tra i dispositivi di compensazione e la didattica inclusiva che ne consegue va oltre le misure compensative, e coinvolge l'intero processo di insegnamento/apprendimento, attraverso la messa a punto delle *condizioni pregiudiziali positive* (Cornoldi, De Beni, 1993) che tengono conto dell'influenza dei fattori ambientali, determinanti l'interazione positiva e/o negativa tra l'allievo con DSA ed il contesto scolastico.

Il progetto di ricerca a carattere teorico-esplorativo (Lucisano, Salerni, 2002) che qui si intende illustrare indaga la promozione del metodo di studio in una prospettiva inclusiva. L'indagine è stata svolta su un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007), costituito dagli allievi di 11 classi quinte di scuola primaria e di 11 classi prime di scuola secondaria di primo grado, di tre Istituti Comprensivi di Roma, per un totale di 434 allievi, di cui 41 con DSA (Tab. 1). Il progetto, nel suo complesso, esplora quattro assi di analisi, tra cui quelli relativi alle singole e più rilevanti componenti del metodo di studio e quello relativo alle scelte inclusive della scuola in merito alla necessità di rimuovere eventuali ostacoli all'acquisizione del metodo di studio.

Come strumenti di rilevazione dei dati, la cui analisi è stata condotta attraverso l'approccio misto quali-quantitativo, sono stati utilizzati: il *Core set Nuovo Index ICF-CY – Allievi*³, il *Core Set ICF-CY-Insegnanti*, il *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)* (Pellerey, 2015), il *Questionario per genitori* (Friso, Amadio, Russo, Cornoldi, et al., 2012), *l'Intervista strutturata per i dirigenti scolastici*.

Scuola primaria			Scuola secondaria di I grado		
Allievi con DSA	Altri Allievi della classe	Tot. Allievi	Allievi con DSA	Altri Allievi della classe	Tot. Allievi
15	199	214	26	194	220

Tab. 1. Distribuzione allievi secondo il grado di scuola

3. I fattori ambientali ostacolanti per gli allievi con DSA

Nel *Core set Nuovo Index/ICF-CY-Allievi*, che è uno strumento di osservazione del contesto rappresentato da una selezione ragionata di fattori ambientali ICF-CY e da indicatori del *Nuovo Index per l'Inclusione* (Booth, Ainscow, 2014) che rivelano una forte relazione semantico-concettuale tra loro (Chiappetta Cajola,

- 2 Si tratta della prima legge italiana che attribuisce una veste normativa ai DSA e che garantisce a tali allievi il diritto di usufruire di strumenti compensativi e di misure dispensative ai fini del successo formativo (L.170/2010, art. 5, c. 1).
- 3 I core set sono stati costruiti sulla base dei più recenti studi di settore sull'impiego dell'ICF-CY nel contesto scolastico italiano (Chiappetta Cajola, 2015, 2017).

2017), sono indicati i possibili fattori ambientali che possono essere presi in considerazione per rilevare il funzionamento dell'allievo nelle sue interazioni personali, sociali ed ambientali, e che possono rappresentare delle barriere sia di carattere architettonico, sia socio-culturale, come quelle che si instaurano a causa di pregiudizi e stereotipi, o che scaturiscono da una didattica non del tutto orientata alla promozione del metodo di studio in una prospettiva inclusiva. In coerenza con la metodologia del *Nuovo Index* (Booth, Ainscow, 2014), gli allievi hanno individuato, tra cinque, i tre fattori ambientali maggiormente ostacolanti a scuola. In particolare, sono state prese in considerazione le seguenti categorie alfanumeriche: "Prodotti e tecnologia per l'istruzione" (e130), "Conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità" (e325), "Persone in posizione di autorità" (e330). In riferimento alla prima categoria menzionata, sono stati considerati, in particolare, l'"Ambiente scolastico", gli "Strumenti didattici" e il "Modo di fare dei docenti"; in riferimento alla seconda le "Relazioni con i compagni" e alla terza le "Relazioni con gli insegnanti". Le risposte date dagli allievi mediante il *Core set* sono state aggregate in base alle categorie con cui l'*ICF-CY* articola i fattori ambientali presi in considerazione dall'indagine.

Le Tabelle 2 e 3 mostrano la frequenza con cui le categorie *ICF-CY* sono state considerate fattori contestuali ambientali che agiscono ostacolando gli allievi, rispettivamente della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, e che, nel linguaggio internazionale dell'*ICF-CY* sono considerati delle barriere.

Scuola primaria			
Descrizione del fattore ambientale e codice ICF-CY	Allievi che hanno rilevato Barriere		
	Totale allievi	Allievi con DSA	Altri allievi
Modo di fare dei docenti (e130)	180 (84,1%)	11 (73,3%)	169 (84,9%)
Relazioni con gli insegnanti (e330)	140 (65,4%)	8 (53,3%)	132 (66,3%)
Ambiente scolastico (e130)	135 (63,0%)	10 (66,6%)	125 (62,8)
Strumenti didattici (e130)	114 (53,2%)	9 (60,0%)	105 (52,7%)
Relazioni con i compagni (e325)	73 (34,1%)	7 (46,6%)	169 (84,9%)

Tab. 2. Barriere rilevate dagli allievi della scuola primaria. Base rispondenti: 214 allievi, di cui 15 con DSA e 199 altri allievi. (Ogni allievo ha indicato tre barriere)

Complessivamente emerge che, nella scuola primaria, le barriere individuate dagli allievi con DSA, in ordine di gravità di impatto, sono: "Modo di fare dei docenti" (11 su 15), "Ambiente scolastico" (10 su 15), "Strumenti didattici" (9 su 15), "Relazioni con gli insegnanti" (8 su 15), "Relazioni con i compagni" (7 su 15). Le barriere individuate dagli altri allievi della classe, in ordine di gravità di impatto, sono: "Modo di fare dei docenti" (169 su 199) e "Relazioni con i compagni" (169 su 199), "Relazioni con gli insegnanti" (132 su 199), "Ambiente scolastico" (125 su 199), "Strumenti didattici" (105 su 199).

Da ciò si evince che, per tutti gli allievi della classe di scuola primaria, il maggior ostacolo ai fini dell'acquisizione del metodo di studio è rappresentato dal "Modo di fare dei docenti", cioè, dalle modalità attraverso cui questi stessi promuovono tale acquisizione (se danno incoraggiamenti, come assegnano i voti, se forniscono ulteriori spiegazioni, ecc.) e dalle "Relazioni con i compagni".

La seconda barriera in ordine di gravità, per gli allievi con DSA di scuola pri-

maria, è rappresentata dall' Ambiente scolastico" (66,6%), mentre tale fattore risulta la terza barriera in ordine di gravità per gli altri allievi della classe (62,8%). Esso è considerato nelle sue caratteristiche precipue (se la disposizione dei banchi favorisce lo studio in gruppi, se sono presenti strumenti tecnologici e non, ambienti adibiti allo studio e alla consultazione libraria, ecc.).

Tale dato può essere messo in relazione con quello riguardante gli "Strumenti didattici", che rappresentano il terzo ostacolo in ordine di gravità per gli allievi con DSA e il quarto per gli altri allievi (60,0% vs 52,7%).

Scuola secondaria di primo grado			
Descrizione del fattore ambientale e codice ICF-CY	Allievi che hanno rilevato Barriere		
	Totale allievi	Allievi con DSA	Altri allievi
Ambiente scolastico (e130)	177 (80,4%)	21 (80,7%)	156 (80,4%)
Modo di fare dei docenti (e130)	148 (67,2%)	20 (76,9%)	128 (65,9%)
Relazioni con i compagni (e325)	123 (55,9%)	13 (50,0%)	110 (56,7%)
Strumenti didattici (e130)	113 (51,3%)	14 (53,8%)	99 (51,0%)
Relazioni con gli insegnanti (e330)	99 (45,0%)	10 (38,4%)	89 (45,8%)

Tab. 3. Barriere rilevate dagli allievi della scuola secondaria di primo grado. Base rispondenti: 220 allievi, di cui 26 con DSA e 194 altri allievi. (Ogni allievo ha indicato tre barriere.)

Nella scuola secondaria di primo grado, le barriere riscontrate dagli allievi con DSA, in ordine di gravità di impatto, sono: "Ambiente scolastico" (21 su 26), "Modo di fare dei docenti" (20 su 26), "Strumenti didattici" (14 su 26), "Relazioni con i compagni" (13 su 26), "Relazioni con gli insegnanti" (10 su 26). Le barriere individuate dagli altri allievi della classe, in ordine di gravità di impatto, sono: "Ambiente scolastico" (156 su 194), "Modo di fare dei docenti" (128 su 194), "Relazioni con i compagni" (110 su 194), "Strumenti didattici" (99 su 194), "Relazioni con gli insegnanti" (89 su 194).

Dunque, l'"Ambiente scolastico" è ritenuto la barriera più grave sia dagli allievi con DSA, sia dagli altri allievi (80,7% vs 80,4%).

La seconda barriera di maggior impatto, sia per gli allievi con DSA sia per gli altri allievi (76,9% vs 65,9%), è rappresentata dal "Modo di fare dei docenti" che, secondo il loro punto di vista, incide negativamente sulla loro attività e partecipazione.

La terza barriera in ordine di gravità, per gli allievi con DSA, è rappresentata dagli "Strumenti didattici" (53,8%), mentre per gli altri allievi è rappresentata dalle "Relazioni con i compagni" (56,7%).

Questi primi dati relativi ad entrambi gli ordini di scuola ci confermano che, per il miglioramento continuo dell'organizzazione della didattica in funzione dello studio, è necessario partire dall'analisi degli spazi educativi, in termini di quantità e di qualità, poiché una determinata categorizzazione dello spazio educativo può implicitamente tradursi in esclusione di alcuni allievi. Le barriere architettoniche interne ed esterne all'edificio scolastico ne sono l'esempio più eclatante, ma rappresentano solo il primo elemento a cui si pensa in termini di accesso alla struttura e, del resto, garantire l'accesso non significa affatto esaurire il problema dell'esclusione (Bocci, 2013). Dunque, si deve ripensare la scuola assicurandosi che nella classe vi siano le condizioni favorevoli all'apprendimen-

to, allo studio, alla partecipazione, nonché la presenza dei materiali, degli strumenti compensativi tecnologici e non, delle attrezzature necessarie.

Dai dati (Tabb. 2 e 3) emerge infatti che gli “Strumenti didattici” rappresentano il terzo ostacolo in ordine di gravità per gli allievi con DSA di entrambi gli ordini (60,0% vs 53,8%) e per più della metà degli altri allievi (52,7% vs 51,0%). Ciò fa ritenere che non è sempre scontata, nella scuola, né la presenza di materiali di facilitazione del compito, né l’impiego di strumenti compensativi *ad hoc*, nonostante siano proprio le istituzioni scolastiche ad avere il compito di promuovere un uso efficiente e il più possibile condiviso con la classe (Miur, 2011).

Le “Relazioni con i compagni” sono considerate un fattore più ostacolante per gli altri allievi di scuola secondaria di primo grado (56,7%). In particolare, tale fattore attiene alla difficoltà di stabilire rapporti sereni tra coetanei e a alla tendenza dei compagni a prendersi in giro, tanto su aspetti personali quanto su quelli legati al rendimento scolastico. Ciò conferma l’importanza e la necessità di apprendere in un ambiente che stimoli allo sviluppo di competenze prosociali in un clima sereno e positivo, in cui si curino tanto le relazioni tra compagni quanto il benessere complessivo dello stare in classe.

4. Conclusioni e prospettive

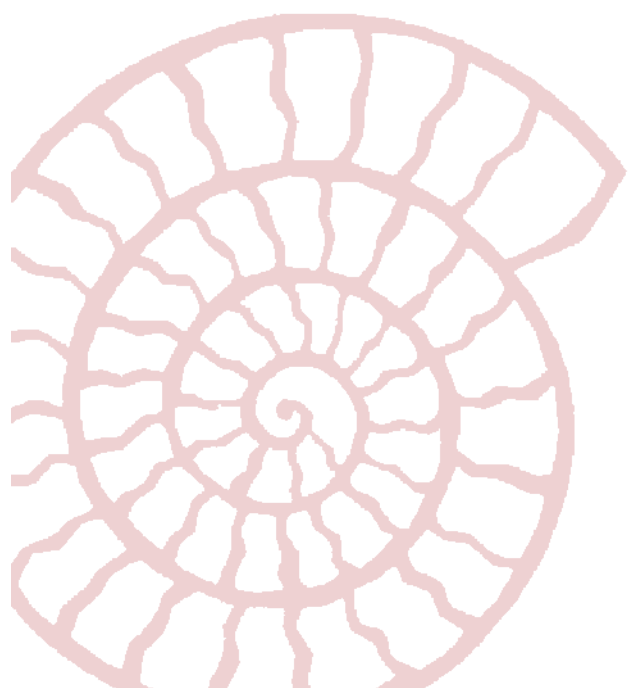
L’analisi dei dati da una lettura ancora parziale, si evidenzia un punto di vista comune tra gli allievi con DSA di entrambi gli ordini di scuola nella rilevazione delle tre barriere più ostacolanti all’acquisizione del metodo di studio. Le relazioni con i compagni rappresentano un fattore ostacolante per la maggior parte degli allievi (con e senza DSA) della scuola primaria e per più della metà degli allievi di scuola secondaria. Le “Relazioni con gli insegnanti” risultano l’ostacolo di minor impatto per gli allievi con DSA (38,4%) e per gli altri allievi della scuola secondaria di primo grado (45,8%), mentre rappresentano la seconda barriera per gli altri allievi della scuola primaria (66,3%).


La lettura dei dati scaturiti dall’elaborazione e dall’analisi congiunta ottenuta dagli altri strumenti di rilevazione previsti dall’indagine permette di esplorare più approfonditamente le condizioni messe in atto dalla scuola e fornisce l’occasione per dare indicazioni future agli insegnanti sulla promozione del metodo di studio, in una prospettiva inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Bocci F. (2013). Dall’esclusione all’inclusione. L’evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiv”. In AA.VV. *Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali: disabilità e DSA*. Milano: ETAS.
- Booth, T.& Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Chiappetta Cajola, L. (a cura di) (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento*. ICF-CY, Portfolio e certificazione delle competenze degli allievi. Dati di Ricerca. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2017). Strategie didattiche inclusive: il ruolo dei fattori ambientali dell’ICF-CY per il successo formativo degli allievi. La ricerca-formazione con gli insegnanti. In G. Domenici *Strategia Didattica modulare Integrata e apprendimento scolastico* (pp. 319-340). PRIN – Unità di ricerca di Roma Tre, 1.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l’inclusione degli allievi con DSA: progetto di ricerca. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 14, 127-151.
- Chiappetta Cajola, L. & Traversetti, M. (2017). *Metodi di studio e DSA. Strategie didattiche e inclusive*. Roma: Carocci Faber.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6° edition), London and New York: Routledge.
- Cornoldi, C. & De Beni, R. (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, meta cognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. E., Tretti, M. L. & Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7, 77-87. Trento: Erickson
- Friso, G., Amadio, V., Russo, M. R. & Cornoldi, C. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2017). *La formazione dei talenti*. Milano: Franco Angeli.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*.
- Moè, A., Cornoldi, C. & De Beni, R. (1998). Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico. *Archivio di Psicologia, Neurologia, Psichiatria*, 59, 567-576.
- Morin, E. (2012). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*. Milano: Mimesis.
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006). Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Pellerey, M. (2014). Introduzione. In Ottone E. *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Pellerey, M. (2015). *Questionario sulle strategie di apprendimento. Versione ridotta (QSAr)*. www.competenzestrategiche.it. Ultimo accesso 30 novembre 2017.
- Sen, A. (1980). Equality of What. In M. Sterling McMurrin (ed.), *The Tanner Lectures on Human Value*. (pp. 195-220). Salt Lake City: University of Utah Press.
- Sen, A. (1993). Capability and well being. In Nussbaum M.C., Sen A. (Eds). *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure Within*. Paris: UNESCO.
- WHO (2001). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health*. tr. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- WHO (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth*, tr. it. *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti*. Trento: Erickson.





Integrare o includere le persone con disabilità
all'interno delle organizzazioni:
dibattito terminologico o prospettive differenti?
**Integration or Inclusion of people
with disabilities within the organizations:
terminological debate or different perspectives**

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo
emanuela.zappella@unibg.it

ABSTRACT

Although the educational value of the work for people with disabilities has been recognized, the debate around integration and inclusion of people with disabilities within organizations is still open and lends itself to many misunderstandings. This paper intends to highlight the different perspectives by looking at the evolution of legislation governing the hiring of workers with disabilities into organizations and their implications in the pathways of individuals.

Nonostante il valore educativo del lavoro per le persone con disabilità sia ormai riconosciuto, il dibattito attorno i termini inserimento, integrazione e inclusione delle persone con disabilità all'interno delle organizzazioni è ancora aperto e si presta a numerosi fraintendimenti. Il presente lavoro intende mettere in evidenza le differenti prospettive ripercorrendo l'evoluzione della normativa che disciplina l'ingresso dei lavoratori con disabilità nelle organizzazioni e le implicazioni nei percorsi dei soggetti.

KEYWORDS

Workplace Integration, Workplace Inclusion, Disability.
Inclusione, Integrazione, Inserimento Lavorativo, Disabilità.

Introduzione: Il valore educativo del lavoro e della presenza delle persone con disabilità nel mondo lavorativo

“Quando il lavoro abilita l’uomo” con queste parole Angeloni e Borgonovo (2017) titolano il loro contributo che sintetizza alcune recenti ricerche internazionali in tema di occupazione delle persone con disabilità in Europa e negli Stati Uniti. La problematica del lavoro è in continua trasformazione soprattutto all’interno della società della conoscenza. Il senso e il modo di lavorare sono mutati, sono nate nuove professioni, altre hanno “cambiato pelle” ed altre ancora sono scomparse. La quantità di conoscenza contenuta anche in mansioni apparentemente semplici è cresciuta e, di conseguenza, anche le competenze richieste ai dipendenti si sono modificate (Gentili, 2007). Tali cambiamenti riguardano anche la questione del lavoro per i soggetti con disabilità che ha implicazioni a livelli diversi. Innanzi tutto è una questione di rispetto dei diritti umani come sancito dalla Convenzione Onu delle Nazioni Unite del 2006 (Checcucci, 2011). La disabilità è una condizione che può riguardare tutti i cittadini ed è compito della società rimuovere tutte le barriere e garantire a tutti la partecipazione ed il pieno godimento dei diritti (Griffo & Ortali, 2007).

In secondo luogo, ha ripercussioni nella sfera economica dato che, secondo un’indagine dell’ILO del 2015, le persone con disabilità sono circa un miliardo, di cui circa l’80% in età lavorativa. Questi soggetti, lavorando, mostrano di “essere capaci” e di poter produrre ricchezza, uscendo dalla logica che li vede come bisognosi di aiuto e destinatari di interventi mirati a carico della società (Canevaro, 2007). Grazie al riconoscimento che ottengono da parte degli altri, mentre si modifica l’opinione che il mondo ha di loro, cambia anche l’immagine che l’individuo ha di se stesso (Medeghini et al., 2013). Gli individui, infatti, non entrano in relazione solo in funzione di una dinamica affettiva, ma proprio in base i ruoli che sono chiamati a coprire (Cairo, 2007; Lepri et al., 1999). Nonostante ciò sono numerose le barriere che impediscono l’ingresso e la permanenza dei soggetti con disabilità all’interno del mondo del lavoro e sono dovute alle difficoltà dei soggetti, allo stigma, a fattori organizzativi inadeguati, alle paure dei familiari, alla sfiducia delle imprese nelle capacità produttive di queste persone e al timore degli interessati di non essere all’altezza (Barone et al., 2013).

Avere un lavoro, in terzo luogo, ha importanti ricadute nello sviluppo globale della persona e nella qualità della sua vita (Pavone, 2014; Ianes e Cramerotti, 2009). Attraverso l’esperienza lavorativa i soggetti acquisiscono un ruolo socialmente riconosciuto, quello di lavoratore, che consente loro di contribuire al bene della società (Buzzelli et al., 2009). Un’occupazione, inoltre, favorisce l’indipendenza economica, riducendo il rischio di essere completamente dipendenti dai familiari o dai sussidi garantiti dallo Stato. Diversi autori, tra cui Soresi (2007) evidenziano poi l’importanza del lavoro per lo sviluppo delle autonomie sociali e sostengono che un buon livello di inclusione lavorativa produca generalmente più alti livelli di autodeterminazione e soddisfazione personale. Lavorare non significa solo “imparare un lavoro” inteso come insieme di compiti e mansioni, ma soprattutto introiettare un ruolo lavorativo, facendo propri compiti, mansioni, relazioni, modi di essere e valori (Lepri e Montobbio, 1994). Durante l’esperienza lavorativa, i soggetti possono apprendere come portare a termine sequenze operative e rafforzare le abilità integranti che consentono una migliore autonomia e l’acquisizione dei mezzi utili ad usufruire dei servizi offerti dalla comunità anche al di fuori del contesto strettamente lavorativo (Nota et al, 2007). I risultati positivi sul piano professionale aiuta i soggetti a sentirsi più capaci e, quindi, favorisce l’impegno verso il raggiungimento degli obiettivi e aumenta la stima in sé e nelle proprie capacità (D’Alonzo, 2009; Boffo et al., 2012).

L’ingresso nel mondo del lavoro, infine, rappresenta un momento di verifica

essenziale rispetto a tutti gli interventi educativi e all'attività di socializzazione realizzate fino a quel momento (Nota et al., 2007; Lepri e Montobbio, 1993). La presenza di una persona con disabilità apporta benefici anche all'organizzazione che la accoglie. La disabilità provoca, spacca, costringe a uscire dai solchi rassicuranti delle proprie certezze individuali e di gruppo. Proprio per questo stimola il cambiamento ed evoca la necessità di riorganizzarsi su schemi nuovi, maggiormente accoglienti nei confronti di tutte le forme di diversità. Per fare ciò è necessaria una maggiore contaminazione tra organizzazioni, servizi specialistici e sociosanitari, associazioni, tutti uniti dall'obiettivo di garantire una migliore esperienza alle persone con disabilità ma anche ai colleghi (Lepri et al., 1999; Montobbio, 1994; Ianes & Cramerotti, 2009). La disabilità occorre imparare a conoscerla, perché, finché non la si conosce, si continuerà a temerla come una minaccia e non apprezzarla come un'opportunità (Angeloni, 2010).

Il dibattito tra i fautori dell'integrazione e quelli dell'inclusione delle persone con disabilità è molto acceso, soprattutto a livello scolastico. Quando si fa riferimento all'esperienza lavorativa, invece, il concetto di inserimento, nato con la legge 482 del 1968, definita *"Disciplina generale delle assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private"* è stato abbandonato con il passaggio alla Legge 68 del 1999 chiamata *"Norme per il diritto al lavoro delle persone disabili."* Quest'ultima normativa, che disciplina tutt'ora l'ingresso delle persone con disabilità nelle organizzazioni, ha introdotto il termine integrazione lavorativa, espressione ancora condivisa almeno a livello nazionale. Solo recentemente, in ambito internazionale, ha iniziato a farsi largo una prospettiva nuova, quella inclusiva che definisce un passaggio nuovo per l'esperienza lavorativa dei soggetti con disabilità (D'Alonzo, 1998).

La distinzione tra i termini inclusione e integrazione non è sempre chiara e lascia spazio a numerosi fraintendimenti. Non si tratta semplicemente di una questione lessicale perché le parole hanno un valore e dietro a ciascuna di esse c'è un significato. Talvolta i due termini vengono sovrapposti e sono utilizzati come sinonimi, mentre in altri casi inclusione ha sostituito integrazione per descrivere situazioni che però non sono mutate. Integrazione e inclusione rappresentano due orizzonti differenti non solo per le prospettive teoriche di riferimento ma anche per le esperienze che configurano all'interno delle organizzazioni. Obiettivo del presente lavoro è quello di definire gli scenari che si configurano attorno all'utilizzo dei vari termini e le relative implicazioni a livello organizzativo sia per i soggetti con disabilità che per l'organizzazione nel suo complesso (Lepri, 2004; Lepri, 2008).

1. L'inserimento lavorativo delle persone con disabilità all'interno delle organizzazioni

Inserimento, inclusione e integrazione definiscono tre differenti scenari e progettualità che accompagnano la realizzazione delle esperienze lavorative delle persone con disabilità. Il concetto di inserimento definisce l'ingresso di un individuo in un contesto istituzionale, sociale oppure produttivo già esistente. Nel caso della normativa italiana del 1968 l'inserimento lavorativo è obbligatorio, ovvero disposto dalla legge che individua anche il sistema di incentivi (sgravi fiscali) e sanzioni pecuniarie nel caso di mancato adempimento;

Quella dell'inserimento è una prospettiva che rimanda ad un concetto statico, ad una procedura standard compiuta in modo meccanico, che richiede un forte investimento solo nella fase iniziale per la definizione della mansione e la predisposizione della postazione assegnata al soggetto con disabilità (Giorgini, 2010). Fare "inserimento lavorativo" vuol dire trovare un posto di lavoro, una collocazione (ecco la valenza del termine collocamento) in una cella, dentro uno

spazio già esistente (Messori & Silvagna, 2012). Si tratta di una sistemazione che restituisce lo status di lavoratore inteso come *“colui che occupa un posto”*, senza prestare troppa attenzione alla tipologia di incarico che poi la persona svolge (Assennato & Quadrelli, 2012).

In questo contesto, il compito dei servizi che si occupano di supportare il lavoratore disabile nella ricerca del lavoro, è quello di trovare una collocazione che gli garantisca un’opportunità lavorativa e, al tempo stesso, consenta all’azienda di assolvere all’obbligo a cui è soggetta. Il successo di un inserimento, quindi, nasce dal fatto che *“il telefono non squilla più”* ed i referenti dei servizi non ricevono ulteriori richieste da parte dell’azienda (Borgognolo, 2009; Bucci, 2010). A quest’ultima, invece, viene semplicemente chiesto di non ostacolare l’ingresso del dipendente con disabilità e di offrire uno spazio definito entro cui la persona possa restare collocata (Latti, 2010).

Riassumendo, quindi, l’inserimento lavorativo può essere definito, come indicato da Montobbio (2000) come il raggiungimento di un ruolo lavorativo in un contesto produttivo. Una visione di questo tipo, però, presenta numerosi limiti che sono emersi in modo evidente e che hanno condotto ad una revisione della normativa:

- Per rispondere all’obbligo a cui sono soggette, le aziende possono limitarsi a produrre delle prassi generiche che non sono in grado di rispondere né alle esigenze dei lavoratori con disabilità né a quelle delle organizzazioni (Bombelli & Finzi, 2008);
- La domanda di lavoro non commisurata alle reali capacità (mansioni *low profile*), che deriva da un sistema in cui la disabilità è sinonimo di handicap di prestazione, alimenta disattenzione nel dipendente e diffidenza nei colleghi (Buzzelli, 2012);
- L’assegnazione di una mansione non di effettiva utilità per l’organizzazione può portare il dipendente a non sentirsi valorizzato e l’azienda a subire un calo nella sua capacità produttiva (Colombo, 2007).

A tutte queste limitazioni, si unisce il fatto che le sanzioni pecuniarie previste sembrano essere irriskorie agli occhi degli imprenditori, se commisurate all’impegno che l’assunzione di un dipendente con disabilità comporta (Messori, 2011; Battafarano, 2001). Tutti questi motivi hanno fatto sì che la legge 482 sia rimasta per lo più inapplicata e si sia provveduto ad una radicale revisione.

2. L’integrazione lavorativa dei soggetti con disabilità all’interno delle organizzazioni

Con l’introduzione della legge 68 del 1999, il termine inserimento viene sostituito, almeno a livello teorico, da quello di integrazione lavorativa che, tutt’ora, ispira le esperienze che accompagnano i lavoratori con disabilità all’interno dei contesti lavorativi. Il collocamento da obbligatorio diventa mirato: definito come l’insieme degli strumenti che permettono la valutazione della persona disabile nella sua capacità lavorativa e, di conseguenza, il suo inserimento più idoneo. Si tratta, di fatto dei supporti che dovrebbero consentire una reale integrazione del disabile nel mondo del lavoro.

Integrare significa pensare alla possibilità di *“rendere completo,”* di arricchire con ciò che manca. In questa cornice, a differenza di quanto descritto in precedenza, emerge l’idea di una futura completezza, della possibilità di entrare a far parte di un sistema in modo organico (Cardini et al., 2005, p. 34). Il riferimento, in questo caso, è ad un’interazione tra differenze, tra parti diverse all’interno di un processo dinamico (Bucci, 2010).

Lavorare per l'integrazione significa attivare un cambiamento reciproco sia da parte del lavoratore disabile che dell'azienda che conduca alla piena partecipazione del soggetto all'attività produttiva e alla sua realizzazione personale attraverso il lavoro (Boffo, 2012). Questo mutamento di prospettiva determina anche modalità diverse nella definizione della mansione:

- Non si tratta più di trovare un posto di lavoro, bensì di favorire un agire rivolto a rendere possibile la realizzazione di sé del lavoratore;
- Non è più sufficiente definire un'attività generica, ma è necessario comprendere la mansione nelle sue sfaccettature sia operative che relazionali (Battarella, 2009).

L'occupazione, quindi, è qui concepita in termini relazionali oltre che individuali e, questo, sottolinea il ruolo attivo che devono avere tutte le componenti dell'organizzazione. Tale ottica, inoltre, richiede una piena conoscenza delle capacità reali e potenziali del soggetto e anche dell'azienda e del suo processo produttivo (Boffo, 2012). L'obiettivo non è più semplicemente adempiere agli obblighi di legge, e alle richieste, ma re-interpretare tali imposizioni a partire dalla cultura e dai valori che l'azienda dichiara di sostenere, ed entrando in contatto con il suo funzionamento organizzativo ordinario.

In questo senso risulta significativa l'espressione "Oltre il collocamento mirato" che evidenzia come sia indispensabile trovare il posto giusto alla persona giusta, intraprendendo le azioni necessarie sia nella fase di ingresso che di permanenza del dipendente all'interno dell'organizzazione (Bombelli, 2008). Il momento della presentazione in azienda è estremamente delicato poiché ciascuno deve fare i conti con il proprio pregiudizio: il soggetto deve acquisire le regole proprie del contesto mentre i colleghi hanno bisogno di comprendere una realtà che non deve spaventare ma arricchire (Mannucci, 1997, pp. 70-73). In seguito, prende il via il processo di negoziazione di azioni utili a creare un dispositivo dialogico (e reciproco) fondato sull'ascolto dei discorsi di tutti i soggetti coinvolti e l'attivazione di sistemi di monitoraggio costante e verifica del lavoro svolto (Medghini, 2011; Canevaro, 2007).

All'interno di questo nuovo quadro, anche il ruolo dei servizi cambia, dato che si trovano a "metà" tra gli interessi del lavoratore e quelli dell'azienda e assolvono molteplici funzioni:

- Sono i garanti affinché le domande di soggetti diversi possano dare luogo ad un incontro costruttivo e utile alle diverse parti (Cardini et al., 2005);
- Sensibilizzano le aziende, favoriscono la scelta mirata delle mansioni da svolgere e garantiscono una valutazione accurata dei candidati;
- Accompagnano il soggetto verso l'identificazione del contesto più adatto alle sue caratteristiche e alle sue aspirazioni (Gasparre, 2012).

L'azienda, infine, non è più un soggetto passivo ma, al contrario, ingaggia un'interazione con i servizi ed il dipendente nella ricerca degli aggiustamenti e dei cambiamenti nel proprio processo produttivo che siano vantaggiosi per tutte le parti coinvolte. Le imprese, quindi, sono un elemento cardine non solo come un luogo di accoglienza del lavoratore, ma anche per la parte attiva che svolgono nel percorso di assunzione. Oltre a ciò, anche loro devono poter soddisfare un proprio interesse organizzativo e produttivo (Montobbio, 1999; Cappai, 2003).

Si realizza in questo modo una triangolazione tra azienda, lavoratore e servizi, basata sulla mediazione che ha l'obiettivo di operare sempre su due fronti: promuovere la crescita della persona con disabilità per raggiungere la maggiore

capacità lavorativa possibile e determinare un cambiamento aziendale (Mazzonis et al., 2005, p. 50).

Il lavoro può rappresentare un circolo vizioso in cui le diverse componenti, individuali e sociali, si modificano a vicenda (Colombo, 2007). E questo, a cascata, può portare ad un miglioramento nella percezione che la persona con disabilità ha di sé, ed anche il suo ruolo all'interno della società. Allo stesso tempo, però, il contesto ha l'opportunità di recuperare e sviluppare la cultura dell'accoglienza, della solidarietà e dell'accettazione della diversità (Cardini et al., 2001; Canevaro & Mandato, 2004).

Tale incontro produttivo tra azienda e lavoratore con disabilità è riassunto da Angeloni (2010) con il neologismo "*aziendabilità*", ovvero la convinzione che, con gli opportuni accorgimenti, le persone con disabilità sono lavoratori a soddisfare le esigenze di produttività delle aziende e, nello stesso tempo, le aziende sono abili a soddisfare i bisogni delle persone con disabilità.

Seguendo questo orientamento, sono diversi i progetti di integrazione lavorativa promossi soprattutto da associazioni ed enti che sostengono le esperienze in particolare per la disabilità psichica. Le differenti storie sono presentate, spesso, sotto forma di buone pratiche, ovvero di racconti di progetti significativi che potrebbero essere replicati anche da altre organizzazioni. Volendo sintetizzare i tratti salienti che contraddistinguono l'integrazione lavorativa si potrebbe dire che:

- *L'obiettivo*: è trovare una mansione utile all'organizzazione che, al tempo stesso, consenta al soggetto con disabilità di realizzarsi all'interno del luogo di lavoro;
- *Azienda*: deve accogliere il dipendente e mettere a disposizione una mansione che sia davvero produttiva per il lavoratore. Al tempo stesso, in cambio, assume un lavoratore che contribuisce alla crescita dell'organizzazione;
- *Lavoratore*: si realizza all'interno dell'organizzazione e partecipa attivamente alle attività produttive;
- *I servizi che supportano l'attività lavorativa*: mediano tra i bisogni del dipendente e quelli dell'organizzazione e trovano un equilibrio.

Negli ultimi anni, però, a livello internazionale si è diffuso il concetto di inclusione lavorativa che offre uno scenario nuovamente diverso.

3. L'inclusione lavorativa dei soggetti con disabilità all'interno delle organizzazioni

Il concetto di inclusione è stato dichiarato all'interno della Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità, ratificata dall'Italia con la legge numero 18 del 3 marzo 2009.

L'inclusione può essere definita come il grado in cui si percepisce come parte del gruppo, e la sua esperienza è soddisfacente sia come membro dell'organizzazione, che come individuo visto nella sua unicità (Vetrayan, 2016). Inoltre, è il modo in cui i dipendenti hanno accesso alle informazioni e alle risorse, sono coinvolti nei gruppi di lavoro, e possono influenzare i processi decisionali. Ancora, è la possibilità di un lavoratore di essere trattato come parte di un sistema lavoro. L'inclusione, quindi, si concentra sulle possibilità di ciascun individuo di essere parte del processo decisionale e di contribuire pienamente ed effettivamente alla vita delle organizzazioni (Harder et al., 2016). Per poter raggiungere questo obiettivo, è necessario analizzare quel che accade nei contesti, comprendere come vengono prese le decisioni e quanto i lavoratori possono realizzare se stessi, sentendosi allo stesso tempo parte del processo organizzativo.

Per definire il concetto di inclusione, Pless e Maak (2012) utilizzano l'immagine della casa e dei pilastri che la sostengono, che sono: riconoscimento e comprensione reciproca, pluralità dei punti di vista, fiducia e promozione di un punto di vista interculturale. Questi due autori identificano anche i passaggi che conducono verso un'organizzazione inclusiva:

- *Avviare un continuo processo di apprendimento discorsivo*: accrescere la consapevolezza che le persone percepiscono la realtà in modo diverso e la comprensione reciproca si basa su un costante dialogo che coinvolge tutti i membri;
- *Analisi dei concetti chiave sulla gestione aziendale*: far emergere, per esempio, gli aspetti legati al business ed i processi che conducono alla presa di decisione all'interno dell'organizzazione per ripensarli alla luce di questa nuova filosofia. È importante poi introdurre l'attenzione all'equilibrio tra le dimensioni legate al lavoro e quelle legate alla vita;
- *Adattamento di sistemi e processi*: adattarli alla nuova filosofia e attivare un continuo confronto riflessivo. In particolare sembrano essere particolarmente delicati il momento della valutazione, quello dello sviluppo delle potenzialità del lavoratore e il riconoscimento dei sistemi di premi.

I benefici che derivano dall'inclusione sono, secondo Barak (1999) molteplici: miglioramento del marketing, la creatività, la riduzione dei costi, la flessibilità, il *problem solving* ed una migliore distribuzione delle risorse. La letteratura mette in luce altri buoni motivi per realizzare l'inclusione all'interno delle organizzazioni:

- Le politiche che favoriscono l'inclusione rendono l'azienda capace forza lavoro in grado di generare nuove idee e rispondere in modo creativo alle esigenze del mercato;
- L'intolleranza non può essere accettata perché divide le persone e crea barriere che impediscono l'innovazione e lo sviluppo di un ambiente di lavoro che è essenziale per il successo dell'organizzazione (White et al., 2016);
- Grazie all'inclusione è possibile ridurre l'assenteismo e il turnover e aumentare il grado di soddisfazione e l'impegno da parte dei lavoratori;
- Oltre ad aumentare i margini di profitto è possibile garantire un beneficio anche per i dipendenti, favorendo la soddisfazione riguardo al proprio lavoro e un atteggiamento leale nei confronti dell'organizzazione (Schwartz, 2015).

Mor Barak (1998) descrive in questo modo le principali differenze tra inserimento, integrazione e inclusione:

- **Inserimento**: non è previsto alcuno sforzo da parte dell'organizzazione mentre viene chiesto al dipendente di accettare la cultura aziendale dominante. I dipendenti sperimentano l'esperienza di non essere valorizzati, ascoltati e riconosciuti, non possono esprimere il loro potenziale e neanche immaginare di ottenere avanzamenti di carriera all'interno dell'organizzazione;
- **Integrazione**: riconosce le differenze di cui le persone disabili sono portatrici e l'obiettivo è fare in modo che vengano considerate all'interno dell'organizzazione. All'interno dell'azienda sono previste delle modifiche per consentire di integrare (appunto) tutti gli individui e le differenze di cui sono portatori;
- **Inclusione**: riguarda tutte le persone e la condizione umana, la quale può presentare difficoltà di vita e situazioni di disabilità. Il concetto di inclusione conduce al riconoscimento di un diritto come forma di contrasto al suo opposto:

l'esclusione. Includere vuol dire offrire a tutti l'opportunità di partecipare, a tutti gli effetti, alla vita dell'organizzazione.

Dopo aver definito i tre diversi scenari che caratterizzano l'inserimento, l'integrazione e l'inclusione dei soggetti con disabilità all'interno delle organizzazioni, è opportuno comprendere in che modo tali scenari si "concretizzano" all'interno delle realtà aziendali.

Secondo Shaw et al. (2016), l'ingresso di una persona con disabilità all'interno dell'organizzazione può condurre a sei possibili risposte:

- Espulsione: non è previsto nessun incontro con la disabilità che, semplicemente, viene allontanata, a costo anche di pagare sanzioni pecuniarie;
- Conformità: l'azienda si limita alla "responsabilità legislativa" e prevede l'assunzione di persone con disabilità solo quando previsto espressamente dalle normative, con l'obiettivo di provvedere alla loro assimilazione;
- Oltre la conformità: l'azienda supporta azioni isolate tese a promuovere particolari categorie di soggetti con l'obiettivo di essere riconosciuta come un soggetto sensibile, ma non attua programmi mirati per includere realmente le persone all'interno dell'organizzazione;
- Business Case: l'organizzazione capisce che la gestione della disabilità può attirare, e mantenere, risorse importanti; proprio per questo sviluppa strategie a livello di risorse del personale al fine di supportare la forza lavoro;
- Disabilità integrata: la disabilità è considerata come un valore ed è parte della cultura dell'organizzazione che la vuole valorizzare;
- Sistemi di equità organizzativa: i valori chiave sono l'equità e la meritocrazia e l'azienda si impegna ad abbattere tutte le barriere che impediscono la valorizzazione delle differenze.

Proprio per studiare in che modo avviene l'incontro tra dipendenti con disabilità e organizzazioni si è diffuso, dapprima negli Stati Uniti e poi anche in Europa, un filone di studi denominato *Disability Management* (d'ora in poi DM). L'obiettivo principale del DM è quello di comprendere in che modo le organizzazioni possono sviluppare un ambiente favorevole ai lavoratori con disabilità attraverso un sistema di accomodamenti, ovvero di tutte le modifiche e gli adattamenti, considerati necessari e appropriati, che non impongano un onere eccessivo, o sproporzionato, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio dei diritti (Gensby et al., 2014). Si tratta, quindi, di un insieme di strategie che da un lato intendono ridurre le richieste di modifiche nei compiti o nella loro organizzazione e, dall'altro, vogliono facilitare il completamento delle attività lavorative da parte delle persone con disabilità (Jetha, 2016). In altre parole, l'accomodamento è la "messa in pratica" delle indicazioni politiche, è quel delicato nodo che consente l'armonizzazione esigenze della persona disabile con le procedure e le politiche presenti nel luogo di lavoro. In questo modo, quindi, le eventuali lacune legate alla condizione di disabilità non interferiscono con le necessità del contesto lavorativo.

Attraverso l'evoluzione del DM è possibile comprendere in che modo le persone con disabilità sono inserite, integrate o incluse all'interno delle organizzazioni.

4. Prevedere la disabilità all'interno delle organizzazioni: far fronte alle emergenze

La definizione più famosa, forse anche perché la prima che la letteratura propone, presenta il DM come:

“l’insieme delle strategie di prevenzione sul luogo di lavoro che mirano ad evitare la disabilità o ad intervenire precocemente dopo la sua insorgenza, utilizzando servizi coordinati che riflettono l’impegno dell’azienda per il mantenimento dell’impegno da parte delle persone che vivono una limitazione funzionale” (Akbas et al., 1992, p. 2).

Il DM nasce all’interno del contesto statunitense dove la normativa, (denominata ADA), stabilisce che nel momento in cui un lavoratore subisce un intervento invalidante, è compito dell’azienda provare a trattenerlo mettendo in atto tutti gli aiuti che consentono di continuare a lavorare, senza costi eccessivi per l’organizzazione (MCHugh, 2016). Questa concezione si è diffusa anche in Europa e vede le persone con disabilità come presenze “speciali”, completamente separate da quella che è la normale organizzazione aziendale. I due elementi che contraddistinguono l’intervento di DM sono:

- Il pronto intervento: si attua quando insorgono patologie invalidanti e consiste in un sistema di servizi tempestivi che, in modo coordinato, favoriscano il repentino ritorno dell’individuo al lavoro. Si tratta di un’azione mirata, centrata sul lavoratore e sulle sue esigenze personali, economiche e professionali, da attuare “al bisogno”;
- La prevenzione: l’obiettivo è diminuire il rischio di insorgenza di questi episodi, in modo da evitare conseguenze negative sia per il datore di lavoro che per il lavoratore. Il successo dei programmi di DM dipende anche, quindi, dalla prevenzione degli infortuni e dalle iniziative per promuovere la sicurezza.

In questa prima fase, l’obiettivo degli interventi di DM hanno come scopo principale la conservazione del posto di lavoro quando una persona diventa disabile (oppure viene assunta a causa dell’obbligo normativo), attraverso un “tamponamento” delle situazioni critiche. Si tratta di un quadro orientato verso la riabilitazione del dipendente, con il datore di lavoro preoccupato di contenere i costi. Già da qui, però, si intravede la filosofia “win-win” che deve condurre ad un vantaggio sia per il dipendente che per l’organizzazione (Mitchell, 2016).

5. “Integrare” la disabilità all’interno delle organizzazioni: negoziare gli accomodamenti per le persone con disabilità

Il passaggio dalla legge 482 alla legge 68 del 1999 ha garantito maggiori possibilità di accesso al mondo del lavoro ad un numero crescente di categorie di dipendenti, fino a coinvolgere anche tutti quei soggetti che erano sempre stati esclusi dal mercato del lavoro. La disabilità non è più vista come una presenza legata ad un obbligo normativo o ad una situazione problematica che si è creata all’interno del luogo di lavoro, ma è percepita come una risorsa da integrare all’interno dell’organizzazione. Per integrare il soggetto, non è sufficiente far fronte alle emergenze ma è necessario attivare un processo negoziale tra datori di lavoro e lavoratori con disabilità che consenta a questi ultimi di diventare parte attiva dell’organizzazione.

Per realizzare questo obiettivo, sono nati alcuni studi con l’obiettivo di individuare gli accomodamenti che consentono ai soggetti con disabilità (fisica, neurologica, mentale) di essere integrati all’interno del luogo di lavoro. Possono essere previste modifiche nell’ambiente fisico oppure introdotti nuovi ausili e arredi che consentano ai dipendenti di portare a termine i compiti richiesti alla stregua dei colleghi (Buy et al., 2016). In altri casi, invece si può intervenire sulla pianificazione dell’orario lavorativo, sull’organizzazione delle mansioni e sulle

procedure da attuare per portare a termine i compiti richiesti. Infine, può essere prevista la presenza di un tutor che aiuti il dipendente a portare a termine i compiti e a relazionarsi in modo positivo con i colleghi ed i clienti (Dyck, 2016).

Tutti questi possibili accomodamenti sono introdotti per garantire l'integrazione della persona con disabilità all'interno dell'organizzazione e per renderla il più possibile "uguale" agli altri colleghi. I cambiamenti introdotti sono strettamente legati al soggetto con disabilità e alle sue necessità. Rispetto al passato, emerge l'importanza di coinvolgere però anche i colleghi in un percorso di negoziazione condivisa degli interventi più adeguati. Per garantire l'integrazione del soggetto con disabilità, quindi, è necessario da un lato che lui sia messo nelle condizioni di portare a termine i compiti e, dall'altro che i colleghi siano coinvolti nel percorso di accompagnamento e di negoziazione degli accomodamenti (Mandato, 2004; Cairo, 2007). Rimane però molto evidente che, senza la presenza di un soggetto con disabilità, tutto questo processo perderebbe il suo senso.

6. "Includere" la disabilità all'interno delle organizzazioni: valorizzare le diversità

Il concetto di integrazione lavorativa è tutt'ora riconosciuto e utilizzato a livello nazionale. Sul fronte internazionale, invece, si è sviluppato il concetto di inclusione lavorativa. Il concetto di inclusione può essere definito come lo sviluppo delle potenzialità di ogni singolo individuo e consente quindi di andare oltre la dicotomia disabile/non disabile (Giustini, 2011).

Il principio che guida l'inclusione è quello di trovare "l'uomo giusto per il posto giusto" valorizzando le capacità di ciascuno e facendo in modo che la persona possa sentirsi realizzata all'interno dell'organizzazione e possa offrire un contributo commisurato alle sue capacità. Ciascun soggetto è riconosciuto e valorizzato per la sua unicità e la diversità è considerata una ricchezza per tutta l'organizzazione. Ogni soggetto è una risorsa preziosa che deve essere valorizzata per garantire un beneficio anche all'organizzazione. Per fare ciò, l'individuo deve essere valutato per le sue capacità e possibilità e non per i suoi limiti. Inoltre è necessario intervenire sull'ambiente per rimuovere tutti quegli ostacoli che impediscono al lavoratore di esprimere le sue capacità al meglio (Vella, 2011; Villa, 2011).

In quest'ottica, cambia il concetto stesso di negoziazione degli accomodamenti che non sono più previsti esclusivamente nei confronti dei dipendenti con disabilità ma possono riguardare tutti i dipendenti. Inoltre, gli accomodamenti richiesti per far fronte alle esigenze di un lavoratore possono essere utili anche ad altri colleghi. Infine, la negoziazione degli accomodamenti deve riguardare tutti i dipendenti perché tutti devono essere parte attiva dell'organizzazione stessa (Depreti, 2011; Shaw et al., 2016).

7. L'inclusione possibile: una rassegna delle esperienze positive

In letteratura sono presenti diverse esperienze riuscite di inclusione che si basano su una rete di servizi e attori del territorio e mettono al centro la persona.

Pavoncello e Spagnolo (2015) descrivono un insieme di azioni di sistema finalizzate all'inserimento delle persone con disturbo psichico nel settore dell'Agricoltura Sociale. Anche mette in luce il percorso realizzato in Veneto, Liguria, Friuli e Lazio che ha portato ad un beneficio per i soggetti che per la comunità locale (maggiori opportunità di occupazione e servizi alla persona e per la pubblica amministrazione (incremento dei livelli di erogazione dei servizi sociali e riduzione dei costi per i servizi sociali) (Finuola e Pascale, 2008).

Il Comune di Torino da anni mette in atto una serie di attività finalizzate alla creazione di una rete integrata di servizi che valorizzi il servizio pubblico in un quadro di governance e promozione di iniziative e progettualità diffuse integrando tutte le risorse disponibili. Alla base di queste esperienze ci sono attenzione e ascolto continuo delle esigenze delle persone, momenti di confronto e concertazione con le parti sociali e con la rete territoriale dei soggetti pubblici, privati, associativi e del terzo settore, ciascuno con le proprie competenze e istanze. Particolarmente significativi sono i progetti "Pensami Adulto" che si configurano come un accompagnamento da parte della scuola allo studente e alla sua famiglia verso l'ingresso nel mondo del lavoro. Tali progetti si collocano all'interno del "progetto di vita" dei ragazzi disabili in continuità con le attività formative svolte durante il periodo scolastico e vengono attivati a partire dall'ultimo anno di frequenza della Scuola Secondaria. Diversi ragazzi che hanno frequentato questi percorsi sono stati assunti in modo definitivo dalle aziende mentre altri hanno ottenuto ulteriori periodi di tirocinio finalizzati poi all'assunzione.

Il Progetto Inclusione, destinato a tutti di soggetti con disabilità della Liguria, si pone l'obiettivo di responsabilizzare le persone, rinforzare l'identità e la ricerca di un ruolo sociale mediante un percorso individualizzato e graduale. Il progetto è l'occasione per sperimentare una metodologia "di squadra" dove ogni componente si è posto al servizio degli altri, un vero intreccio di azioni intorno ad un progetto personalizzato sulla persona con disabilità che è la vera protagonista. Il valore aggiunto è la possibilità di scelta da parte del soggetto, con in il supporto dei tutori, può sviluppare basandosi da un lato sulle proprie capacità e volontà e, dall'altro, sulle opportunità disponibili nel mercato del lavoro. Una volta individuato il contesto viene attivata una tipologia e metodologia di azione formativa al bisogno del soggetto in vista dell'assunzione (Arkel & Spano, 2006).

Il Progetto Lavoro e Psiche, realizzato in Lombardia, è stato disegnato fin dal principio con l'intento esplicito di aumentare e diffondere la conoscenza sul tema dell'inserimento lavorativo dei soggetti affetti da disturbi psichici. Gli aspetti più significativi del progetto sono: la presenza di una nuova figura professionale interamente dedicata all'inserimento lavorativo (il coach) che, in sinergia con i servizi territoriali, promuove tutti gli interventi funzionali a un percorso di integrazione lavorativa efficace e personalizzato; l'attivazione di Tavoli Tecnici dedicati all'integrazione lavorativa di soggetti con disturbi psichiatrici all'interno degli Organismi di Coordinamento per la Salute Mentale (OCSM) e il disegno di valutazione che, mediante l'utilizzo di una metodologia rigorosa (lo studio controllato randomizzato), misura gli effetti dell'intervento sulla condizione lavorativa e sullo stato di benessere complessivo dei pazienti psichiatrici coinvolti (Caino et al., 2013).

Anche l'AIPD (Associazione Italiana Persone Down) realizza progetti di inclusione lavorativa per le persone con disabilità intellettiva che parte dalla condivisione degli obiettivi e riflessioni con le famiglie sino ai suggerimenti pratici per coinvolgere le aziende, dalla valutazione e selezione dei candidati al tutoraggio Buzzelli e colleghi (2009) presentano delle storie significative con l'obiettivo di evidenziare i punti di vista dei diversi attori coinvolti nel percorso: i lavoratori, i loro famigliari, gli operatori e le aziende, a testimoniare che l'approccio rivolto al progetto di vita richiede una partecipazione e una condivisione più ampie possibili, le sole che possano garantire reali opportunità.

In seguito all'articolo 14 del decreto legislativo 276/03, un ruolo particolarmente significativo è quello svolto dalle Cooperative Sociali di Tipo B che hanno creato un vero e proprio settore dell'economia, caratterizzato da uno specifico modo di realizzare le attività produttive. Scalvini (2006) definisce le Cooperative come "Imprese ecologiche" che sottraggono alle strutture di assistenza sociale centinaia di persone per trasformarle da oggetti di assistenza a generatori di va-

lore per sé e per gli altri. Le cooperative abbassano la soglia di utilizzabilità della forza lavoro e, in questo modo, abbassano la soglia di accesso al mercato del lavoro ed estendono l'area dell'occupabilità oltre i confini definiti dal sistema delle imprese in base alle loro esigenze produttive. Nella provincia di Milano sono stati sperimentati percorsi lavorativi per persone con disabilità mettendo in contatto il sistema della cooperazione sociale, capace di coniugare vocazione imprenditoriale e finalità sociali, e le aziende in obbligo di assunzione (Messori e Silvagna, 2011).

Conclusioni

L'importanza del lavoro per i soggetti con disabilità è oggi ampiamente riconosciuta ma le modalità di attuazione dell'esperienza lavorativa non sono così ben definite.

Il dibattito tra i fautori dell'inserimento, integrazione e inclusione delle persone con disabilità è molto acceso e si presta a rischiosi fraintendimenti. Se c'è ormai accordo circa il superamento del concetto di inserimento, che vedeva la semplice "constatazione" dell'ingresso delle persone con disabilità all'interno delle organizzazioni in virtù della normativa, sembra essere più controversa la questione a proposito dei termini integrazione e inclusione. Lavorare per l'integrazione o l'inclusione dei soggetti con disabilità non è una semplice questione terminologica ma richiede una presa di posizione sia sullo sfondo teorico che sulla scelta delle pratiche che guidano poi l'ingresso del soggetto in azienda.

L'integrazione prevede che la persona con disabilità entri in azienda grazie alla negoziazione di un sistema di accomodamenti che servono a renderla "alla stregua" dei colleghi, capace di portare a termine i compiti richiesti esattamente come gli altri. L'integrazione non può prescindere dall'identificazione di una categoria di soggetti con disabilità che si relaziona con chi disabile non è. Senza la presenza di una disabilità da "normalizzare", non è neanche prevista la possibilità di introdurre degli accomodamenti. Rimane marcata la differenza tra una norma da raggiungere e un soggetto che deve essere integrato.

L'inclusione, infine, supera la distinzione tra chi è disabile e chi non lo è e valorizza le differenze. Ciascun individuo è riconosciuto per la sua specificità e la diversità è considerata una ricchezza per l'organizzazione. Ogni soggetto viene valutato per le sue potenzialità e non per i suoi limiti o le sue difficoltà. Non è più prevista una soglia di normalità a cui tendere e gli accomodamenti da introdurre in azienda possono riguardare tutti i colleghi. Tutti i soggetti devono prendere parte attiva alla vita dell'organizzazione e hanno un ruolo determinante per la crescita dell'organizzazione. Le esperienze raccolte mostrano come l'inclusione consenta di superare la distinzione tra chi è disabile e chi non lo è perché valorizza le possibilità di ciascun individuo.

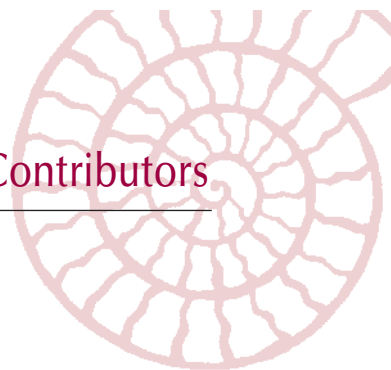
Alla luce di tutti questi aspetti, il concetto di inclusione non può essere considerato sinonimo oppure una semplice estensione del concetto di integrazione ma rappresenta una prospettiva diversa e completamente nuova.

Riferimenti bibliografici

- Akbas, S. H., Galvin, D. E., & Gates, L. B. (1992). Disability management: A complete system to reduce costs, increase productivity, meet employee needs, and ensure legal compliance. . New York, NY: Amacom.
- Arkel, D., & Spano, V. (2006). Progetto inclusione. Percorso per l'inserimento socio-lavorativo di soggetti disabili per invalidità da lavoro. *For*, 66, 87-94.

- Angeloni, S. (2010). *L'aziendabilità. Il valore della risorsa disabile per l'azienda e il valore dell'azienda per la risorsa disabile*. Milano: Franco Angeli.
- Angeloni, S., & Borgonovi, E. (2017). Laboro ergo sum: quando il lavoro abilita l'uomo. *Sviluppo & Organizzazione*, 274, 58-70.
- Assennato, S. & Quadrelli, M. (2012). *Manuale della disabilità*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Barak, M. E. M. (1999). Beyond affirmative action: Toward a model of diversity and organizational inclusion. *Administration in Social Work*, 23(3-4), 47-68.
- Battafarano, G., Fontana, G. (2001). *I nuovi lavori dell'handicap. Un percorso attraverso la legge 68 per l'inserimento e l'integrazione lavorativa delle persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Battarella, P. (2009). *I diritti della persona con disabilità. Dalla convenzione internazionale ONU alle buone pratiche*. Trento: Erickson.
- Boffo, V. (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: University Press.
- Bombelli, M. C. & Finzi, E. (2008). *Oltre il collocamento obbligatorio. Valorizzazione professionale delle persone con disabilità e produttività nel mondo del lavoro*. Milano: Guerini e Associati.
- Borgnolo, G. (2009). *L'ICF e la Convenzione ONU delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Bucci, D. (2010). *Persone con disabilità. Percorsi, risorse e ostacoli per le pari opportunità. Il percorso lavorativo delle donne con disabilità*. Genova: Esseglyph.
- Buy, N., Wagner, S., Randall, C., et alii (2016). Australian Employee Perspectives on Disability Management in Relation to Job Satisfaction, Physical and Mental Health, Workplace Morale and Reduced Sickness Absence. *International Journal of Disability Management*, 11.
- Buzzelli, A. (2012). *Persone con disabilità intellettiva al lavoro*. Trento: Erickson.
- Cairo, M. (2007). Disabilità e integrazione lavorativa. In Canevaro, A. (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 431-448). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. & Mandato, M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*. Roma: Monolite.
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canino, P. et al. (2013). *Lavoro e Psiche. Un progetto sperimentale per l'integrazione lavorativa di persone con gravi disturbi psichiatrici*. Quaderni dell'Osservatorio, 12. Milano: Fondazione Cariplo.
- Cappai, G. M. (2003). *Percorsi per l'integrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Cardini, M. (2005). *Integrazione lavorativa e fasce deboli. Dagli aspetti metodologici alla pratica educativa*. Roma: Carocci Faber
- D'Alonzo, L. (1998). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola
- D'Alonzo, L. (2009). Il protagonismo del figlio disabile adulto: lavoro, università. In Pavone, M. (ed.). *Famiglia e progetto di vita* (pp. 79- 98). Trento: Erickson.
- Depetri, S. (2011). *L'inclusione efficiente. L'esperienza delle cooperative sociali di inserimento lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Dyck, D. E. (2016). Disability management education: Does the instructional delivery modality make a difference? *Workplace health & safety*, 64(2), 65-69.
- Finuola, R., & Pascale, A. (2008). *L'agricoltura sociale nelle politiche pubbliche*. Roma: INEA – Istituto nazionale di economia agraria, Agriconsulting.
- Gentili, C. (2007). *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*. Roma: Armando.
- Gensby, U., Labriola, M., Irvin, E., Amick III, B. C., & Lund, T. (2014). A classification of components of workplace disability management programs: results from a systematic review. *Journal of occupational rehabilitation*, 24(2), 220-241.
- Giorgini, C. (2010). *Integrare i disabili nel mondo del lavoro. Problemi culturali, fonti giuridiche, ostacoli sociali*. Roma: Las.
- Giustini, S. (2011). *La follia nel lavoro dalla dipendenza al ruolo adulto dal ruolo lavorativo all'identità personale*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Griffo, G., & Ortali, F. (a cura di) (2007). *Manuale di formazione sui diritti umani delle persone con disabilità*. Manuale 2. Bologna: AIFO.
- Harder, H. G., Wagner, S., & Rash, J. (2016). *Mental illness in the workplace: Psychological disability management*. London: Routledge.

- Jetha, A., Pransky, G., Fish, J., & Hettinger, L. J. (2016). Return-to-Work Within a Complex and Dynamic Organizational Work Disability System. *Journal of occupational rehabilitation*, 26(3), 276-285.
- Latti, G. (2010). *I diritti esigibili. Guida normativa all'integrazione sociale delle persone con disabilità*. Milano: Franco Angeli
- Lepri, C. (2004). Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva. In *Il loro futuro ha una casa*. Atti del Convegno sulla residenzialità di disabili intellettivi, Roma, 10-11 dicembre 2004.
- Lepri, C. (2008). I percorsi dopo la scuola dell'obbligo. In Zanobini, M. & Usai M.C., *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*. Milano: Franco Angeli.
- Mannucci, A. (1997). *Anch'io voglio crescere. Un percorso educativo per l'autonomia dei disabili*. Pisa: Del Cerro.
- McHugh, G. (2016). Measuring Dimensions of a Healthy Workplace Climate: A User-Friendly Assessment Tool. *International Journal of Disability Management*, 11, e1.
- Medeghini, R. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Messori, C., Silvagna, A. (2012). *Namastè. Un augurio per il collocamento mediato, mirato e condiviso dei disabili deboli*. Milano: Franco Angeli.
- Mitchell, T. (2016). "The light duty guy" an autoethnographic exploration of the discourse surrounding workplace accommodation and disability management in the Canadian mining and construction industry. Available at: https://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/handle/1993/31609/Mitchell_Terry.pdf?sequence=1&isAllowed=y [07/07/2017].
- Montobbio, E. & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Montobbio, E. & Navone, A. M. (2003). *Prova in altro modo. L'inserimento lavorativo socio assistenziale di persone con disabilità marcata*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- Pavone, M. (2013). Il Bisogno Educativo Speciale: indicatore per l'erogazione di servizi, o mediatore di appartenenza alla comunità classe. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 4(1), 1-1.
- Pavoncello, D., & Spagnolo, A. (2015). *Agricoltura sociale: un'opportunità per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Esempi di buone pratiche*. Isfol OA. Available at: <http://isfoloa.isfol.it/xmlui/handle/123456789/1141> [07/07/2017].
- Pless, N., Maak, T., & Stahl, G. (2012). Promoting corporate social responsibility and sustainable development through management development: What can be learned from international service learning programs? *Human Resource Management*, 51(6), 879-903.
- Provincia di Torino (2014). *Lavorare è vivere. I Servizi al lavoro per le persone con disabilità in provincia di Torino*. Torino: Regione Piemonte, Provincia di Torino.
- Scalvini, F. (2006). La cooperazione sociale di inserimento lavorativo. *Impresa sociale*, 75(1), 21-29.
- Schwartz, B. J. (2015). *Mental Illness in the Workplace: Psychological Disability Management*. Henry G. Harder, Shannon L. Wagner, and Joshua A. Rash (Eds.) *Occupational Medicine*, 65(6). Farnham, England: Gower Publishing.
- Shaw, W. S., Main, C. J., Pransky, G., Nicholas, M. K., Anema, J. R., & Linton, S. J. (2016). Employer policies and practices to manage and prevent disability: foreword to the special issue. *Journal of occupational rehabilitation*, 26(4), 394-398.
- Vella, M. (2011). *Oltre il motivo del profitto. Storia, economia, gestione e finanza delle imprese cooperative italiane*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Vetrayan, J., Ghafar, N. B. A., Paulraj, S. J. P. V., & Murad, M. S. (2016). Occupational Performance Role and Satisfaction among Lower Limb Amputees with Different Adaptive Devices Usage. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 222, 432-441.
- Villa, M. (2011). *Cambiare passo. L'inserimento delle persone diversamente abili tra innovazione delle politiche e cambiamenti istituzionali*. Milano: FrancoAngeli
- White, M. I., Wagner, S. L., Williams-Whitt, K., Koehn, C. V., Kube, D., Cornacchia, M., & Wårje, O. (2016). Workplace intervention research: Disability prevention, disability management, and work productivity. In Schultz, I. Z., Gatchel, R. J. (Eds.) *Handbook of Return to Work. From Research to Practice* (pp. 255-269). New York: Springer US.



ABAZI LEJDA

Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale, Curricula: Ricerca Sociale Teorica e Applicata XXX-ciclo presso l'Università degli Studi Roma Tre. È stata Docente al Dipartimento di Educazione presso l'Università di Valona (Albania). Tra le ultime Pubblicazioni: (2016) The genogram in helping relationship, *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(1) Jan-Apr; (2016) con Misale, F., Il capitale sociale nel pensiero degli autori classici e contemporanei, *XVI Incontro Giovani*, Pontignano 24 – 25 giugno 2016.

BORGIA GUGLIELMO

Insegnante referente di progetti di ricerca, referente SNV (Sistema Nazionale Valutazione), e collaboratore del Dirigente Scolastico. Formatore IRC, osservatore dei processi di insegnamento-apprendimento nel progetto Valutazione e Miglioramento per conto dell'INVALSI. Attualmente collaboratore di ricerca della prof. R. Minello, Università Niccolò Cusano, nel settore di Storia sociale dell'educazione. Tra le ultime pubblicazioni: (2016) Le questioni poste dall'integralismo islamico e i principi della cittadinanza planetaria / The questions asked by the islamic fundamentalism and the principles of planetary citizenship, *Formazione & Insegnamento*, XIV(2),Suppl., Pensa Multimedia.

CALIGIURI MARIO

Professore associato di Pedagogia della comunicazione all'Università della Calabria, dove dirige dal 2008 il primo Master in Intelligence, e di Comunicazione pubblica alla Sapienza di Roma. Collabora con la Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione. Esperto di comunicazione. Politico, Assessore alla Cultura della Regione Calabria dal 2010. Per la casa editrice Rubbettino dirige le collane "Comunicazione pubblica" e "Intelligence e comunicazione". Ha pubblicato, tra l'altro, (2008) *La formazione dell'élite. Una pedagogia per la democrazia, Prove tecniche di democrazia*; (2007) *Il progetto educativo di John Dewey, in Turchia Stato e Marketing. Comunicazione pubblica e formazione della leadership*.

CARDINALI CRISTIANA

Ricercatrice in Antropologia culturale presso il corso di Laurea in Scienze Psicologiche all'Università Niccolò Cusano. Si occupa di dinamiche relazionali in contesti socio-educativi e scolastici. Tra le ultime pubblicazioni: con Cicchetti, M. (2013). *Educare, coordinare, dirigere la comunità. Tecnologie e metodi operativi*, Roma: Edizioni Kappa; (2014). *La filastrocca. Dall'espressione antica popolare alla dimensione*.

CASTALDI MARIA CHIARA

PhD, è cultore di materia in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno. Ha pubblicato vari saggi sull'interculturalità, la religiosità e la pedagogia boschiana. Tra le ultime pubblicazioni: (2016) The "vocatio amoris": hermeneutical heart of the Don Bosco's pedagogy, *Nuova Secondaria*, 2, ottobre, XXXIV; (2017) Immigrazione e diversità culturale: una progettualità pedagogica possibile e necessaria, in Clarizia L., Castaldi M.C., Lombardi M.G., Quatrano F., *Il colloquio interculturale nella scuola*, Edisud Nuova Edizione aggiornata e ampliata, Salerno.

CASTELLANA GIUSI

Dottoranda presso Università degli Studi di Roma "La Sapienza", nella Scuola di dottorato in Scienze Psicologiche, Corso di dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa.

COLACI ANNA MARIA

Professore Associato presso l'Università del Salento, dove insegna Storia della Pedagogia. Ha collaborato e collabora a numerose riviste scientifiche tra cui "Pedagogia e Vita", "I Problemi della Pedagogia", "Studi e Ricerche". Tra le ultime pubblicazioni, ha curato due volumi collettanei: (2008) *S. Morelli, La donna e la scienza*, Pensa MultiMedia; (2008) *L'educazione all'igiene nel Ventennio fascista*, Pensa MultiMedia.

CONSALVI ELENA

Sta completando il Dottorato in Scienze della Formazione presso l'Università Cà Foscari di Venezia. Il focus della ricerca è inerente la Media Literacy Education, motivo per il quale nel 2015 ha trascorso un periodo di formazione fuori sede di dentro la School of Education dell'Università finlandese di Tampere. Attualmente sta svolgendo una seconda fase di ricerca estera presso il centro di studi nordeuropeo Nordicom, situato nell'Università di Gothenburg. Tra le ultime pubblicazioni: (2016) *La narrazione che diventa digitale: excursus teorico ed applicazioni educative*, *Formazione & Insegnamento*, XIV, 2; (2016) *Elogio della lentezza*, *Formazione & Insegnamento*, XIV,1.

CONTI SILVIA

Dottoranda di ricerca presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore in Scienze della Persona e della Formazione (ciclo XXX), indirizzo Pedagogia (Education). È membro del team di ricerca del Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione (CeRiForm). È stata coordinatrice del master di secondo livello in "Management delle Istituzioni Scolastiche e Formative" promosso dall'Università Cattolica del Sacro Cuore congiuntamente al MIP, Politecnico di Milano. Si occupa di approfondire i fondamenti scientifici, le politiche europee e nazionali, i programmi, le azioni e le esperienze del sistema scolastico e del territorio. In particolare la sua ricerca si concentra sui temi attinenti al contesto universitario.

CRAIA RODOLFO

Funzionario Giuridico Pedagogico del Ministero della Giustizia D.A.P., attualmente è a capo dell'Area Educativa della Casa Circondariale di Latina. Dal 1996 realizza progetti ri-educativi nell'ambito penitenziario; dalle innovative opere ad elevata valenza trattamentale attivate in alcune aziende agricole penali, fino alla valorizzazione delle attività culturali, artistiche e teatrali destinate ai detenuti. Le sue pubblicazioni sono da sempre centrate sulle tematiche del trattamento penitenziario, per ultime si segnalano: *Vedersi Dentro* (2012); *Con Parole di Donna* (2009), entrambi editi dalla Provincia di Latina.

D'ALESSIO CHIARA

Assistant professor of General Pedagogy at University of Salerno, Department of Human, Philosophical and Educational Sciences University; Invited Professor of Fundamentals of Physiological Physiology in the years 2012/2013 and 2013/2014 at the European University of Rome, Psychoterapist.

DE VITIS FRANCESCA

PhD in Pedagogia dello Sviluppo. Cultore della materia in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento. Dal 2010 collabora con la cattedra di Pedagogia Generale e Sociale della stessa università e dello stesso dipartimento. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2013) *Opportunità di Apprendimento in Ambienti a limitata libertà personale. Problematica Educativa*. *Formazione & Insegnamento*, XI, 3; (2016) *Il binomio fantastico della Buona-Scuola e la scuola dentro*, *Formazione & Insegnamento*, XIV, 2 Suppl.

DEL VENTO KATIA

Katia Del Vento: Responsabile del laboratorio LABS3 Scuola-Sostegno-Sport presso AIPPS, in collaborazione con il laboratorio SporTech, presso il Dipartimento di Informatica UNIMI. Dall'anno 2002 svolge attività di ricerca nell'ambito della Psicologia dello Sport in ambiente scolastico, in collaborazione con l'Associazione Internazionale di Psicologia e Psicoanalisi dello Sport, diretta dal Dr. Giovanni Lodetti. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) con Cova, A., Capoduro, A., Valle, S., Lodetti, G., LABS3 – Scherma ed integrazione multiculturale in ambiente scolastico del bambino con disturbo della condotta, con ridotta socializzazione, *XX Congresso Nazionale Associazione Italiana Psicologia dello Sport (AIPS): Tradizioni e*

sfide per la Psicologia dello Sport e dell'Esercizio, Rovereto 23-25 Maggio 2014. (2016) Il docente "en motive" verso una nuova direzione olistica di senso e generativa dei formatori, nella scuola del XXI secolo. Studio di un caso, *GENERATIVE EDUCATION Vent'anni dopo il Rapporto Delors, Modelli, principi e strategie della ricerca educativa per la scuola del XXI secolo*, XI edizione SIREF Summer School Roma 2016, Roma 8,9,10 settembre 2016.

DI BARI MARGHERITA

Dottore di Ricerca in Progettazione e valutazione dei processi formativi, organizzativi, sociali presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, con Tesi di Dottorato in M-Ped/01 dal titolo "Proposta di un modello formativo di alternanza Università-lavoro. Il tirocinio curriculare e la formazione di esperti di sviluppo organizzativo". Svolge attività di formazione rivolte agli insegnanti di scuola dell'infanzia, di scuola primaria di 1° e 2° grado sulla valutazione e certificazione delle competenze degli studenti.

DI MAGLIE ANTONIO

Dottorando in Human and Social Sciences, XXXII Ciclo, collabora con la Cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università del Salento. Collabora con Espèro Srl (Start Up dell'Università del Salento). Tra le ultime pubblicazioni: (2016) *Sport, salute e benessere psicofisico*, Amaltea Edizioni.

FEDERICI ARIO

Dipartimento di Scienze Biomolecolari dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Laureato in Pedagogia, in Sociologia, in Scienze Motorie e Specializzazione in Ecologia. Professore associato presso la Scuola di Scienze Motorie per l'insegnamento dell'attività motoria adulta ed anziana. Scienze della Formazione Primaria, laboratorio di attività motoria per l'età evolutiva. Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dello Sport. Presidente Regione Marche del Comitato Nazionale Fair Play. Delegato Rettorale allo Sport. Ha pubblicato diversi articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento. Da anni si occupa della sperimentazione diretta alla ricerca di nuove metodiche nel campo delle attività ludico-motorie in ambito scolastico, sportivo e amatoriale.

FISCHETTI FRANCESCO

Ricercatore Universitario di Metodi e Didattiche delle Attività Motorie e Sportive nel Dipartimento di Scienze Mediche di Base, Neuroscienze ed Organi di Senso della Scuola/Facoltà di Medicina e Chirurgia, Università degli Studi Aldo Moro Bari. Fra le ultime pubblicazioni: (2012) con Fornaro M., Holmberg W., *Il Metodo di lancio del Dr. Mike Marshall*. In: *Il lancio nel baseball: preparazione atletica e patologie sport correlate*. pp. 89-103, Bari: Wip; (2013) *Allenare*, Bari: Wip.

FONTANI SAVERIO

Psicopedagogista, insegna nel CDL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze. Tra le sue pubblicazioni: *I Disturbi dello Spettro Autistico. Percorsi per la didattica inclusiva* (ETS: Pisa, 2014); *Comunicazione Aumentativa Alternativa e Disabilità* (Bergamo: Junior, 2016).

FRANCO ROBERTO

Geologo, divulgatore scientifico e saggista. È considerato un "Geologo Umanista", poiché da sempre ha manifestato una spiccata inclinazione verso la letteratura e l'arte, contribuendo a tutelare e valorizzare il patrimonio storico-archeologico della Sicilia. È docente di Scienze nelle scuole superiori, membro della Società Italiana di Geologia Ambientale, presidente del Centro Studi Francescani e Medievali. È autore dei libri: (2011) *Alburchia, la montagna incantata. Un contributo della Geoarcheologia alla conoscenza storica tutela e valorizzazione di un sito della Sicilia centro-settentrionale*, Ed. Plumelia; (2006) *Patri, Figliu e Spiritu Santu... Viaggio alla scoperta delle preghiere dialettali recitate a Gangi*, Ed. Arianna. Ha pubblicato diversi saggi e articoli scientifici su riviste nazionali e internazionali.

GIULIANI ARIANNA

Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa all'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, dove si è specializzata presso l'Alta Scuola ASTRE. Tra le ultime

pubblicazioni: (2015) Recensione del libro "Exploring the School Leadership Landscape: Changing demands, changing realities", di Peter Earley, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*; (2013). Exploring the School Leadership Landscape: Changing demands, changing realities. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 12, 305-311.

GRECO GIANPIERO

Dottorando nel Dottorato di Ricerca in Neuroscienze e Medicina Traslazionale presso il Dipartimento di Scienze Mediche di Base, Neuroscienze e Organi di Senso dell'Università degli Studi di Bari. Fra le ultime pubblicazioni: (2016) con Vilardi, A., & Fischetti, F., Non-Traditional Strength Training in young athletes. *Abstract Sport Sciences for Health Journal*; (2016) con Curlo, V., Volpe, C., Montrone, C., & Fischetti, F., Effect of an 8-wk mixed-training program on physical efficiency in policemen. *Abstract Sport Sciences for Health Journal*.

LUCENTI MARIA

Dottoranda in Scienze sociali, politiche e dell'intercultura (tema: migrazioni e processi interculturali) presso il dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università degli studi di Genova. È stata in mobilità dottorale con il progetto Erasmus mundus Alyssa in Tunisia. Tra le ultime pubblicazioni: (2016) Rappresentazione dell'alterità nei manuali, *Abstract Book*, Università degli studi di Milano-Bicocca. Presentazione alla Quarta giornata Interculturale Bicocca (2015) La rappresentazione dell'Islam nei manuali: *Formazione & Insegnamento*, 2, Pensa multimedia.

MARCONI VALERIO MASSIMO

Dottorando in scienze della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, ha collaborato in qualità di ricercatore al Progetto finanziato in partnership dal Cpo Uil e da "Officine sviluppo Ricerca" dal titolo "Realizzazione e implementazione del Libretto esperienziale come strumento di identità formativa/lavorativa del lavoratore in somministrazione" e ha collaborato con il CREF (centro ricerca e formazione) in qualità di ricercatore svolgendo attività in ambito giuslavoristico (in particolare ha svolto ricerche approfondite sull'apprendistato professionalizzante e sulla valutazione del dirigente nella pubblica amministrazione).

MARGIOTTA UMBERTO

Professore Ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, Presidente della Società Italiana Ricerca Educativa e formativa (SIREF), Direttore e fondatore della rivista *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*, dirige numerose collane editoriali relative a tematiche di scienze dell'educazione e della formazione. Fra le ultime pubblicazioni: (2015) *Teoria della Formazione. Ricostruire la Pedagogia*, Carocci; (2014) *Teorie dell'Istruzione Finalità e modelli*, Anicia.

MELCHIORI ROBERTO

Professore Straordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano, dove coordina la facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012) *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Pensa MultiMedia; (2012) *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Nuova Cultura – EdiCusano.

MINELLO RITA

Professore Associato nel settore 11/D1 presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione, ricopre l'insegnamento di Storia Sociale dell'Educazione. Segretario Generale SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Coordinatrice del Comitato Editoriale della rivista *Formazione & Insegnamento*. Tra le ultime pubblicazioni: (2016). [Curatela]. *Educazione di genere e inclusione. Come ricomporre le frontiere dell'alterità*. Lecce: Pensa MultiMedia; (2016). [Articolo]. Buone scuole per la "Buona Scuola" / Good Schools for the "Good School". In Minello R. (a cura di). *Ripensa-*

re la Buona scuola / Rethinking the "Good School". *Formazione & Insegnamento European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico XIV(2) Supplemento, 15-27. Lecce, Pensa MultiMedia.

OLIVIERI DIANA

Psicologa, Criminologa, Dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione, Assegnista di ricerca in Pedagogia sperimentale, Titolare del Corso di Criminologia minore, presso l'Università Niccolò Cusano telematica Roma. Tra le pubblicazioni recenti: (2014) *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico. Le materie scolastiche nell'ottica delle neuroscienze*, Franco Angeli; (2011). *Mente, Cervello ed Educazione. Neuroscienze e pedagogia in dialogo*, Pensa MultiMedia.

PIERSANTOLINI NICOLETTA

Laureata in Scienze della Formazione Primaria presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

REGGIO PIERGIORGIO

Pedagogista. Insegna "Pedagogia del ciclo di vita" presso l'Università Cattolica di Brescia e coordina il Master in "Competenze interculturali" presso la sede di Milano. Presidente Fondazione "Franco Demarchi" (Trento) e Vice-presidente dell'Istituto Paulo Freire – Italia.

RIA DEMETRIO

Ricercatore universitario nel settore scientifico disciplinare M-Ped/04 "Pedagogia sperimentale" presso il Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'uomo dell'Università del Salento. I suoi principali temi di ricerca riguardano i processi di costruzione dell'affidabilità nell'insegnamento e apprendimento e le implicazioni del modello di learnfare sulla formazione di capabilities sia in contesti istituzionali (formali), sia socio-organizzativo-lavorativi (non formali-informali). Alcuni recenti prodotti della ricerca sono: *L'esperienza educativa come problema epistemologico. Per una rilettura del pensiero di J. Dewey*, (Roma, 2014) La dimensione epistemologica: la capacitazione come educazione alla scelta alla relazione e alla possibilità, in, *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, (Lecce, 2014).

ROSSIELLO MARIA CONCETTA

Laureata in Scienze filosofiche e specializzata in mediazione familiare, ha collaborato nell'ambito delle Scienze Pedagogiche al progetto di ricerca Health Net (CNR) Rete Integrata di servizi socio assistenziali per la gestione delle prestazioni ambulatoriali e domiciliari, responsabile scientifico Prof.ssa Angela Maria Volpicella. Tra le ultime pubblicazioni: (2016). Gli anziani si raccontano. Alcune riflessioni. *Metis*, Progedit, VI, 1; (2014). L'anziano è "l'altro da sé". In Volpicella A.M. (a cura di). *Ri-pensare le vecchie*. Lecce: Pensa Multimedia (pp.83-102).

RUZZANTE GIORGIA

Dottoranda di ricerca, tutor d'aula coordinatore del corso di sostegno, insegnante di scuola primaria. Abilitata per la scuola dell'infanzia e primaria, ha conseguito la specializzazione per il sostegno e i master in "Disabilità e educazione inclusiva" e "Didattica e psicopedagogia per gli alunni con DSA". È perfezionata in Tutor dell'apprendimento e Teacher in Philosophy for Children. Ultime pubblicazioni: (2016), "La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong", in Atti del Convegno SIPED (Società Italiana di Pedagogia) *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita. Dalla scuola dell'infanzia all'università*, Bressanone (BZ); (2016) La Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva / Philosophy for Children as inclusive community of inquiry, *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), Suppl. Pensa Multimedia.

SGAMBELLURI ROSA

Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università Telematica Pegaso. Nel 2013 è autrice di una monografia dal titolo "Moticità e sport nei contesti educativi. Analisi comparativa tra Italia, Belgio, Spagna e Regno Unito" e nel 2012 è autrice di un articolo internazionale dal titolo "Italian school and integration: the strategic role of movement education" – *Journal of Educational and Social Research*.

STRONGOLI RAFFAELLA C.

Assegnista di ricerca e docente a contratto di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Catania. Tra le pubblicazioni più recenti: (2017) *Metafora e Pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*. Milano: Franco Angeli; (2017) con C. Corsini (eds.) *Valutare il tirocinio universitario. L'esperienza del CdIM in Scienze pedagogiche e progettazione educativa dell'Università di Catania*, Catania: A&G Cuecm.

TANZELLA CARMEN

Dottoranda di ricerca in Scienze delle Relazioni Umane, Indirizzo in Dinamiche formative e educazione alla politica, presso l'Università degli Studi di Bari. Docente di scuola secondaria di secondo grado, già docente di scuola secondaria di primo grado e di scuola primaria. Esperto e valutatore azioni PON in alcune scuole della provincia di Bari. Docente a contratto per il secondo ciclo del TFA e per il primo e secondo ciclo del TFA sostegno e tutor per le attività integrative presso l'Università degli Studi di Bari. Ha pubblicato in *Formazione & Insegnamento* 14 n 3 (2016): *Competenze metodologiche e competenze interculturali: quali i possibili intrecci formativi nella formazione iniziale dei docenti?*

TINGIRE MIRELA

Dottoranda di ricerca in Pedagogia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove svolge attività di Collaboratrice di ricerca; è responsabile progettazione, formazione; Gestione rapporti con Enti ed Istituzioni scolastiche. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) *Una ricerca qualitativa a Mantova. Il caso del CAV di Mantova*, in M. P. Mostarda (a cura di), *Promuovere il volontariato con i giovani, Artigianelli*, Brescia; (2013) con S. Popescu (a cura di) *Supplemento di esistenza. Poesie, edizione bilingue (romeno-italiano)*, Rediviva Editrice, Milano.

TOMARCHIO MARIA

Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, e Presidente del Consiglio del corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e Progettazione Educativa presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania dove ricopre anche l'incarico di Coordinatrice dell'indirizzo Scienze pedagogiche e psicologiche del Dottorato di ricerca internazionale in Neuroscienze. Tra le ultime pubblicazioni: (2017) con G. D'Aprile, *Il career guidance come pratica formativa in contesti multiculturali: criticità e potenzialità*, in Piazza, R. *L'esperto in career guidance. Formazione e ruolo professionale*, Franco Angeli; (2014) con La Rosa V. (a cura di), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi, Atti del Convegno Internazionale Enna- Palermo, 18-19 gennaio 2013*, Aracne.

TONA ELISA

Lauree in Scienze Filosofiche e in Scienze della formazione. Collaboratrice di ricerca per la cattedra di storia sociale dell'educazione della prof. Rita Minello, Università Niccolò Cusano, Roma. Nel 2010/2011, vincitrice del Progetto di ricerca International Program in Applied Ethics presso l'Università Cattolica di Lovanio, Belgio, promosso dall'Università degli Studi di Macerata e la Radboud University of Nijmegen, Paesi Bassi. Tra le ultime pubblicazioni: (2014). *The Logos of Live. Autopoiesis, Ontopoiesis e Meta-Ontopoiesis*, *Analecta Husserliana*, CVX, Springer.

TRAVERSETTI MARIANNA

Dottoranda in Ricerca presso l'Università Roma Tre, dove è anche componente del Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale e dei Disability Studies, Dipartimento di Scienze della Formazione. Tra le ultime pubblicazioni: (2014). *Storia e Geografia con i DSA, BES e DSA in classe*, 4, dicembre, pp.12-15. nr. ROC 17760 del 13/01/2009; (2012). *Il fantastico mondo della didattica della lingua italiana. Una didattica che inizia là dove sembra avere fine*, *La scuola possibile*, 20 febbraio, pp. 35-36.

VALENTINI MANUELA

Laureata in Pedagogia, in Sociologia e in Scienze Motorie. Ricercatrice nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Scienze dell'Educazione e Scienze Motorie. Insegnamento e laboratorio di "Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva" e di "Pedagogia del gioco e delle attività sociali" presso il Dipartimento di Studi

Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Ha pubblicato articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento per docenti, educatori ed animatori nella scuola e nel tempo libero. Nel corso degli anni ha maturato esperienza in qualità di operatore psico-pedagogico per gli alunni diversamente abili e nella conduzione di gruppi.

VELARDI ANDREA

Ricercatore Universitario di Filosofia teoretica–SSDD M-FIL/01 presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Messina, dove insegna Filosofia dei processi Cognitivi e Psicologia Cognitiva. È membro del Collegio di Dottorato in Scienze Cognitive, già membro della Commissione Etica dell'Ateneo. Professore Incaricato presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma 3 di Semiotica. Tra le ultime pubblicazioni: (2015) *La vita delle idee. Il problema dell'astrazione nella teoria della conoscenza*. Mimesis; (2013) *La barba di Platone*. Mimesis.

VEZZOLI YVONNE

Dottoranda in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Fra le ultime pubblicazioni: (2016). Social brain, apprendimento e tecnologia: questioni aperte. Proceedings in *Apprendimento, cognizione e tecnologia* (ISBN-9788890453984). Università degli Studi di Napoli Federico II: Napoli; con Folgieri, R. (2016). Artificial Neural Networks for learning disabilities' clinical diagnosis: an application of an A.I. technique to provide a second opinion to neuropsychiatric evaluations. *XXXIV European Workshop on Cognitive Neuropsychology*, Bressanone (Oral poster presentation)

VITALE GABRIELLA

Dottoranda in Scienze Filosofiche e della Formazione. Psicologa e Insegnante di Scuola Primaria della Provincia Autonoma di Trento, svolge attività di consulenza formativa nelle scuole e negli enti di formazione e per anni ha rivestito incarichi di Coordinamento per la prevenzione e il recupero della dispersione formativa degli alunni non italofofoni e di progettazione dei Laboratori di Italiano L2 nella scuola. Fra le pubblicazioni recenti: (2015). Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro. *MeTIS Mondi Educativi. Temi Indagini Suggestioni*, V(1). (2014) con Margiotta U. e Dos Santos Soares J., O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: políticas, intervenções e perspectivas. *Cadernos CEDES*, 34 (94), Campinas, Brazil.

ZAPPELLA EMANUELA

Dottoressa di ricerca in Formazione della persona e Mercato del Lavoro presso l'Università degli Studi di Bergamo. Tra le ultime pubblicazioni si ricordano: (2016). "Perché lavorare cambia il tuo mondo": un'indagine sui vissuti dei disoccupati invalidi over 40 nel territorio lombardo. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(1), 319-336; (2016). L'assunzione dei dipendenti con disabilità nelle organizzazioni: una revisione della letteratura internazionale. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 157-170.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.

